

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

SUZY KAMYLLA DE OLIVEIRA MENEZES

**SIGNIFICAÇÕES E VIVÊNCIAS SOBRE SAÚDE MENTAL DE MULHERES
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA POR
COVID-19**

**Maceió
2022**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

SUZY KAMYLLA DE OLIVEIRA MENEZES

**SIGNIFICAÇÕES E VIVÊNCIAS SOBRE SAÚDE MENTAL DE MULHERES
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA POR
COVID-19**

Tese apresentada como requisito parcial de obtenção do título de Doutora em Educação, para o Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas.
Orientadora: Profa. Dra. Deise Juliana Francisco
Coorientadora: Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes

**Maceió
2022**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

M543s Menezes, Suzy Kamylla de Oliveira.
Significações e vivências sobre saúde mental de mulheres estudantes da educação superior em tempos de pandemia por covid-19 / Suzy Kamylla de Oliveira Menezes. – 2022.
512 f. : il. color.

Orientadora: Deise Juliana Francisco.
Coorientadora: Neiza de Lourdes Frederico Fumes.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 432-464.
Apêndices: f. 465-503.
Anexos: f. 504-512.

1. Mulheres - Saúde mental. 2. Educação superior. 3. Covid-19 (Pandemia). I. Título.

CDU: 613.86 : 378

Às vítimas da COVID-19.

AGRADECIMENTOS

À Deise Juliana Francisco, minha orientadora, e Neiza de Lourdes Frederico Fumes, minha coorientadora, pelas contribuições intelectuais e afetivas, para a realização deste trabalho.

Ao NEEDI, pelas ricas e instigantes discussões teóricas e acolhimento enquanto grupo: Neiza Fumes, Rosiane Amorim, Sirlene Souza, Quitéria Silva, Nágib Santos, Luana Silva, Ivón Pedraza, Raíssa Ferreira, Samara Cavalcante e Larissa Ferro.

Aos professores e às professoras do PPGE, que trouxeram ricas contribuições para a minha formação acadêmica e aos colegas e às colegas de curso, pelos momentos de diálogo.

Às estudantes, às psicólogas e aos psicólogos que gentilmente contribuíram para esta pesquisa.

Aos profissionais da UFAL que acolheram e autorizaram a realização desta pesquisa na universidade.

À Angelina Nunes de Vasconcelos e Rodrigo Barros Gewehr, pelos aprendizados nos estágios de docência, realizados neste doutorado.

À Universidade Federal de Alagoas (UFAL) pelo seu papel na sociedade, instituição que proporciona ensino de qualidade, oportunidades e contribuiu muito para a minha vida em diversos âmbitos.

À banca de qualificação: Adélia Augusta Souto de Oliveira, Wanda Maria Junqueira de Aguiar, Elisa Zaneratto Rosa, pela leitura e pelas ricas sugestões.

À banca de defesa: Angelina Nunes de Vasconcelos, Wanda Maria Junqueira de Aguiar, Elisa Zaneratto Rosa, pela leitura e pelas considerações.

Aos funcionários da secretaria do PPGE, pelo trabalho eficiente e gentil.

Ao Instituto Federal de Alagoas (IFAL) pelo apoio à qualificação profissional para realização deste doutorado, que proporcionou a construção deste trabalho e contribuição para a produção de conhecimento. É uma instituição de grande importância pelo seu papel na sociedade.

À minha família, pelo apoio, respeito e acolhimento: meu pai Agilson, minha mãe Josineise, minha irmã Samara, meu irmão Kenneth e meu esposo Mário. Às minhas pequenas e meus pequenos pets, fontes de carinho, Beyoncé, Shakira, Madonna, Mel, Harry e Johny.

Aos amigos e às amigas que são fontes de afeto e acolhimento.

À Rusanil, amigo que gentilmente elaborou o Resumen deste trabalho.

A todos e todas que torceram e apoiaram esta pesquisa.

O conhecimento de nosso afeto altera este, transformando-o de um estado passivo em outro ativo. O fato de eu pensar coisas que estão fora de mim não altera nada nelas, ao passo que o fato de pensar nos afetos, situando-os em outras relações com meu intelecto e outras instâncias, altera muito minha vida psíquica.

(VIGOTSKI)

A necessidade do belo e a energia criativa, possibilitada pela capacidade de sinalizar e imaginar, torna o homem capaz de romper a causação circular entre determinação social, alienação e individualismo. Por isso que toda política sócio-econômica excludente precisa, para se reproduzir, inibir a imaginação, a sensibilidade estética e bloquear os afetos, instalando uma política de cristalização da capacidade de afetar e ser afetado.

(SAWAIA)

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado aborda a saúde mental e Educação Superior no período da pandemia. O objetivo geral é compreender as significações e as vivências sobre saúde mental de mulheres estudantes de graduação da UFAL em tempos de pandemia pela COVID-19. Para executá-lo, foram delimitados os seguintes objetivos específicos: apreender as significações sobre saúde mental de mulheres estudantes de graduação durante a pandemia; compreender as vivências sobre saúde mental de mulheres estudantes de graduação durante a pandemia; identificar as demandas estudantis referentes à saúde mental na pandemia através do serviço de acolhimento psicológico da PROEST - UFAL. Estabeleceu-se um recorte de gênero para compreender o contexto da pandemia para mulheres estudantes. São participantes desta pesquisa 10 mulheres estudantes de graduação da UFAL e 5 profissionais de Psicologia da Pró-Reitoria Estudantil (PROEST) da UFAL. Esta pesquisa é qualitativa e foi construída a partir dos pressupostos teóricos do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e da Psicologia de base materialista dialética. Nesse sentido, apontam-se também contribuições da Patopsicologia para estudos sobre saúde mental e sofrimento psíquico. No movimento para compreensão do fenômeno foram utilizadas as categorias: Totalidade, Historicidade, Mediação, Sentido, Significado e Vivência. Ainda, foram importantes as articulações com a categoria de Gênero, tendo-se em vista o recorte de participantes desta pesquisa. Foi realizada revisão da literatura sobre os pressupostos teóricos e categorias que guiam esta pesquisa e uma revisão sobre saúde mental, em um contexto amplo e no contexto universitário. Com base em uma concepção dialética da realidade, considera-se um movimento em espiral para dialogar com o conhecimento que já foi produzido e sobre o conhecimento que se constrói a partir do movimento realizado nesta pesquisa. Para a produção dos dados foram utilizados como instrumentos: questionário, entrevista e fotografia. Todos os instrumentos foram aplicados de modo on-line. Para a análise e interpretação dos dados foi utilizado o recurso teórico-metodológico dos núcleos de significação em articulação com as categorias do MHD e da Psicologia de base materialista dialética. Por meio do questionário, da entrevista e da fotografia foi possível acessar e analisar o perfil das participantes, as imagens do cotidiano e as falas produzidas pelas estudantes. Ainda, as falas de profissionais de Psicologia da universidade possibilitaram a compreensão sobre algumas das demandas acadêmicas referentes à saúde mental e contribuíram para uma visão ampla sobre esse fenômeno. As fotografias foram sistematizadas em categorias temáticas imagéticas e articuladas com as discussões nos núcleos de significação. Foram construídos quatro núcleos de significação que se referem às estudantes e dois núcleos de significação referentes às psicólogas e aos psicólogos. No movimento de análise através dos núcleos de significação, observam-se algumas das singularidades e particularidades observadas constituíram a vida acadêmica no período da pandemia e as significações e as vivências sobre a saúde mental das estudantes. Como resultados, observa-se no perfil das estudantes que a maioria considera-se parda, solteira, apresenta renda média de um salário mínimo e mora com a família e contribui com a renda familiar e estava na primeira graduação. Durante a pandemia sentiram mudanças em relação à saúde mental, manifestadas pelo aumento da ansiedade, estresse, desmotivação e piora na qualidade do sono. Sobre aspectos relacionados à vida doméstica observa-se a relevância do trabalho doméstico e da maternidade, os quais aumentaram e intensificaram-se

na rotina das estudantes. Ainda é importante ressaltar as mudanças na vida acadêmica devido à necessidade de adesão ao ensino remoto emergencial e ao distanciamento social que modificaram a atividade de estudo a ser realizada em casa, levando-se em conta o acesso à internet e equipamentos, local adequado e as relações entre as pessoas que coexistem no meio doméstico. Para as pessoas com deficiência, aponta-se que o ensino remoto intensificou a realidade de exclusão. Nesse sentido, as relações familiares, ensino remoto, trabalho doméstico, maternidade, a inclusão de pessoas com deficiência e centralização dessas relações no ambiente doméstico mostraram-se mediações importantes para compreender a saúde mental das estudantes durante a pandemia. As mudanças na rotina pessoal e acadêmica, bem como a perda de familiares são situações que a pandemia impôs e estão na trama das significações e das vivências dessas estudantes durante a pandemia. Nesse contexto, ressalta-se que essas relações estão situadas em uma sociedade capitalista neoliberal que intensificou e aprofundou as desigualdades sociais, que já eram anteriores à pandemia, em um cenário de crise sanitária. Dentre elas aponta-se para as desigualdades de gênero que aumentaram e deixaram ainda mais notáveis as situações de sobrecarga que incidem sobre a saúde mental das mulheres. Ainda, a exclusão de pessoas com deficiência se expressa como desigualdade social, que se tornou evidente na pandemia. Numa perspectiva interseccional considera-se as relações de exclusão que se articulam entre gênero, raça, classe e deficiência. Além disso, no enfrentamento dessa realidade é importante ressaltar o ser humano nas suas possibilidades de desenvolvimento, resistência e criação que coexistem com as manifestações das desigualdades sociais e, como ser ativo socialmente busca por possibilidades de mudanças sociais. Desse modo, há relações sociais adoeedoras ou alienantes em relação à saúde mental e há relações possibilitadoras de desenvolvimento humano e emancipação, que coexistem contraditoriamente no movimento dialético da realidade. Assim, o sofrimento psíquico é compreendido na expressão da saúde mental como fenômeno social, que se concretiza no sujeito, enquanto ser social situado historicamente, e as mudanças quanto à qualidade da saúde mental apresentam relações com o meio social em que as estudantes estavam situadas. Nota-se que as desigualdades sociais historicamente construídas estão na base do aumento do sofrimento psíquico durante esse período e as mulheres enquanto grupo social apresenta maior vulnerabilidade social em cenários de crise. Por meio da análise dessas relações foi possível apreender significações e vivências sobre a saúde mental das estudantes durante a pandemia. Ressalta-se que o diálogo com os psicólogos e as psicólogas contribuiu no movimento de compreensão da realidade acadêmica e da saúde mental no contexto universitário. De forma que se observam as interrelações entre os núcleos de significação construídos a partir das falas das estudantes e dos psicólogos e das psicólogas sobre a saúde mental situada socialmente e historicamente. Ainda, aponta-se a contribuição analítica do uso das fotografias nos núcleos de significação.

Palavras-chave: Saúde mental; Educação; Psicologia materialista dialética; Mulheres; COVID-19.

ABSTRACT

This doctoral research addresses mental health and Higher Education during the pandemic. The general objective is to understand the meanings and experiences of mental health of women undergraduate students at UFAL during the pandemic due to COVID-19. The specific aims are: to apprehend the meanings of the mental health of female undergraduate students during the pandemic; to understand the mental health experiences of female undergraduate students during the pandemic; to identify student demands regarding mental health in the pandemic through the PROEST - UFAL psychological reception service. To understand the pandemic for female students were established a gender perspective. The participants of this research are 10 female undergraduate students at UFAL and 5 Psychology professionals from PROEST at UFAL. That is qualitative research, and the theoretical assumptions are Historical-Dialectic Materialism and Psychology based on dialectical materialism. In this sense, studying mental health and psychic suffering uses contributions of Pathopsychology. The categories used to understand the phenomenon were: Totality, Historicity, Mediation, Sense, Meaning, and Experience. Also, articulations with gender were relevant due to the participants in this research. A literature review is presented about the theoretical assumptions and categories that guide this research, and about mental health, in a broad and university. Based on a dialectical conception of reality, a spiral movement dialogue with the knowledge already produced and on the knowledge built in this research. In this research, the instruments were used: a questionnaire, interview, and photograph. The meaning core, the theoretical-methodological resource, was used to analyze and interpret the data and was used with categories of Historical-Dialectic Materialism and Psychology based on dialectical materialism. Through the questionnaire, the interview, and the photograph, it was possible to access and analyze the profile of the participants, the images of everyday life, and the speeches produced by the women students. Still, interviews with psychology professionals at the university made it possible to understand some academic demands related to mental health and contributed to a broad view of this phenomenon. The photographs were systematized into imagery thematic categories and articulated with the discussions in the meaning core. There are four meaning cores referring to the women students and two meaning cores about the male and female psychologists. In the movement of analysis through the meaning core, some of the singularities and particularities observed constituted the academic life during the pandemic and the meanings and experiences of the student's mental health. As a result, the profile of the women students was: brown, single, average income of one minimum wage, live with their family and contribute to the family income, and were in their first graduation. During the pandemic, they felt changes in mental health, manifested by increased anxiety, stress, lack of motivation, and worsening sleep quality. Regarding aspects related to domestic life, domestic work and motherhood increased and intensified in the women students' routines. It is still important to highlight the changes in academic life due to the need to adhere to emergency remote teaching and social distancing that have modified the study activity to be carried out at home, taking into account access to the internet and equipment, good location and the relationships between people who coexist in the domestic environment. For people with disabilities, remote teaching intensified the reality of exclusion. In this sense, some relevant mediators to understand women students' mental health of students during the pandemic are

family relationships, remote teaching, housework, motherhood, the inclusion of people with disabilities, and the centralization of these relationships in the home environment. Changes in personal and academic routines, as well as the loss of family members, are situations imposed by the pandemic and are part of the meanings and experiences of these women students during the pandemic. In this context, these relationships are in a neoliberal capitalist society that has intensified and deepened social inequalities, which were already before the pandemic, in a scenario of the health crisis. Among them, gender inequalities have increased and made situations of overload that affect women's mental health even more noticeable. Still, the exclusion of people with disabilities shows social inequality, which has become evident during the pandemic. From an intersectional perspective, the exclusion relations involve gender, race, class, and disability. In addition, in facing this reality, it is relevant to highlight the human being in its possibilities of development, resistance, and creation that coexist with the manifestations of social inequalities, how to be socially active, and search for social changes. Thus, there are sickening or alienating social relationships about mental health, and there are relationships that enable human development and emancipation, which coexist contradictorily in the dialectical movement of reality. Thus, psychic suffering is a kind of expression of mental health as a social phenomenon historically situated. Changes in the quality of mental health are related to women students' social environment. Social inequalities are constructed historically and increased in psychic suffering during this period, and women as a social group present greater social vulnerability in crisis scenarios. An analysis of these relationships enabled us to apprehend meanings and experiences regarding the women students' mental health during the pandemic. The dialogue with psychologists contributed to understanding the academic reality and mental health in the university context. So, it is possible to observe the interrelationships between the meaning core built from the speeches of students and psychologists about mental health socially and historically situated. Still, this study has an analytical contribution to the use of photographs in the meaning cores.

Keywords: Mental health; Education; Dialectical materialist psychology; Women; COVID-19.

RESUMEN

Esta investigación doctoral aborda la salud mental y la Educación Superior durante la pandemia. El objetivo general es comprender las significaciones y vivencias sobre la salud mental de mujeres estudiantes de la graduación de la UFAL en tiempos de pandemia por la COVID-19. Para ejecutarlo, se delimitaron los siguientes objetivos específicos: aprehender las significaciones sobre la salud mental de las mujeres estudiantes de graduación durante la pandemia; comprender las vivencias sobre la salud mental de las mujeres estudiantes de graduación durante la pandemia; identificar las demandas de las estudiantes en materia de salud mental durante la pandemia a través del servicio de atención psicológica de la Pro-rectoría de Estudiantes (PROEST) de la UFAL. Se estableció un recorte de género para comprender el contexto de la pandemia para las mujeres estudiantes. Son participantes de esta investigación 10 mujeres estudiantes de graduación de la UFAL y 5 profesionales de Psicología de la PROEST - UFAL. Esta investigación es cualitativa y fue construida a partir de los presupuestos teóricos del Materialismo Histórico Dialéctico (MHD) y de la Psicología de base materialista dialéctica. En este sentido, también se señalan aportes de la Patopsicología para los estudios sobre la salud mental y el sufrimiento psíquico. Para comprender el fenómeno, fueron utilizadas las siguientes categorías: Totalidad, Historicidad, Mediación, Sentido, Significado y Vivencia. Además, fueron importantes las articulaciones con la categoría de Género, teniendo en cuenta el recorte de participantes de esta investigación. Se realizó una revisión de literatura sobre las categorías de la teoría que fundamenta el estudio y sobre la salud mental, en un contexto amplio y en el contexto universitario. Tomando en consideración una concepción dialéctica de la realidad, se considera un movimiento en espiral para dialogar con el conocimiento ya producido y sobre el conocimiento que se construye a partir del movimiento realizado en esta investigación. Para la producción de los datos, se utilizaron los siguientes instrumentos: cuestionario, fotografía y entrevista. Todos los instrumentos se aplicaron en línea. Para el análisis e interpretación de los datos, se utilizó el recurso teórico-metodológico de los núcleos de significación en articulación con las categorías del MHD y de la Psicología de base materialista dialéctica. A través del cuestionario, la fotografía y la entrevista, fue posible acceder y analizar el perfil de las participantes, las imágenes de su vida cotidiana y los discursos producidos por las estudiantes. Asimismo, los discursos de los profesionales de la psicología de la universidad posibilitaron comprender algunas de las demandas académicas relacionadas con la salud mental y contribuyeron para una visión amplia sobre ese fenómeno. Las fotografías fueron sistematizadas en categorías temáticas de imágenes y articuladas con las discusiones en los núcleos de significación. Fueron construidos cuatro núcleos de significación referentes a las estudiantes y dos núcleos de significación referentes a las psicólogas y psicólogos. En el movimiento de análisis por los núcleos de significación, algunas de las singularidades y particularidades observadas constituyeron la vida académica en el período de la pandemia y las significaciones y vivencias sobre la salud mental de las estudiantes. Como resultados, se observa en el perfil de las estudiantes que la mayoría se considera parda y soltera, tiene un ingreso medio de un salario mínimo, vive con su familia, aportan al ingreso familiar y se encontraba en su primera graduación. Durante la pandemia, sintieron cambios con relación a la salud mental, manifestados por el aumento de la ansiedad, el estrés, la falta de motivación y

el empeoramiento de la calidad del sueño. En cuanto a los aspectos relacionados con la vida doméstica, se puede observar la relevancia del trabajo doméstico y la maternidad, los cuales aumentaron y se intensificaron en la rutina de las estudiantes. Aún es importante resaltar los cambios en la vida académica por la necesidad de adherirse a la enseñanza remota de emergencia y el distanciamiento social, que han modificado la actividad de estudio a realizarse en casa, teniendo en cuenta el acceso a internet y aparatos, el ambiente adecuado y las relaciones entre las personas que conviven en el ámbito doméstico. Para las personas con discapacidad, se señala que la enseñanza remota intensificó la realidad de exclusión. En ese sentido, las relaciones familiares, la enseñanza remota, los quehaceres domésticos, la maternidad, la inclusión de las personas con discapacidad y la centralización de esas relaciones en el ámbito doméstico se mostraron mediaciones importantes para comprender la salud mental de las estudiantes durante la pandemia. Los cambios en la rutina personal y académica, así como la pérdida de familiares, son situaciones impuestas por la pandemia y forman parte de las significaciones y vivencias de esas estudiantes durante la pandemia. En ese contexto, se destaca que estas relaciones se sitúan en una sociedad capitalista neoliberal que ha intensificado y profundizado las desigualdades sociales, que ya eran previas a la pandemia, en un escenario de crisis sanitaria. Entre ellas, se destacan las desigualdades de género, que se han incrementado y hacen aún más notorias las situaciones de sobrecarga que afectan la salud mental de las mujeres. Además, la exclusión de las personas con discapacidad se expresa como desigualdad social, lo que se ha hecho evidente en la pandemia. En una perspectiva interseccional, se consideran las relaciones de exclusión que se articulan entre género, raza, clase y discapacidad. Asimismo, frente a esa realidad, es importante resaltar el ser humano en sus posibilidades de desarrollo, resistencia y creación que coexisten con las manifestaciones de las desigualdades sociales y, como ser activo socialmente, busca por posibilidades de cambios sociales. De ese modo, existen relaciones sociales enfermizas o alienantes con relación a la salud mental y existen relaciones que posibilitan el desarrollo humano y la emancipación, que coexisten contradictoriamente en el movimiento dialéctico de la realidad. Así, el sufrimiento psíquico es entendido en la expresión de la salud mental como un fenómeno social, que se concretiza en el sujeto, como ser social históricamente situado, y los cambios en la calidad de la salud mental están relacionados con el medio social en el que se ubicaban las estudiantes. Se nota que las desigualdades sociales históricamente construidas están en la base del aumento del sufrimiento psíquico durante ese período y las mujeres como grupo social presentan mayor vulnerabilidad social en escenarios de crisis. Por medio del análisis de esas relaciones, fue posible aprehender significaciones y vivencias sobre la salud mental de las estudiantes durante la pandemia. Además, se destaca que el diálogo con las psicólogas y psicólogos contribuyó con el movimiento de comprensión de la realidad académica y de la salud mental en el contexto universitario, de forma que se observan las interrelaciones entre los núcleos de significación contruidos a partir de los discursos de las estudiantes y de las psicólogas y psicólogos sobre la salud mental social e históricamente situada. También, se señala la contribución analítica del uso de fotografías en los núcleos de significación.

Palabras clave: Salud mental; Educación; Psicología materialista dialéctica; Mujeres; COVID-19.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Síntese dos conceitos e das categorias utilizadas na tese.....	94
Figura 2-	Dificuldades emocionais que interferem na vida acadêmica nos últimos doze meses - Ifes e Ufal – 2018.....	144
Figura 3-	Reclamação de estudantes que sofreram assédio moral por parte de professores e professoras.....	145
Figura 4-	Motivos para abandonar o curso.....	146
Figura 5-	Mapa da escrita da tese (a)	149
Figura 6-	Mapa da escrita da tese (b)	150
Figura 7-	Mapa da escrita da tese (c).....	151
Figura 8-	Folder de divulgação da pesquisa	153
Figura 9-	Divulgação da pesquisa no <i>Instagram</i> da universidade.....	154
Figura 10-	Fluxo de divulgação e participação das estudantes na pesquisa de doutorado.....	155
Figura 11-	Mulheres que contribuíram nas ciências e nas artes.....	158
Figura 12-	Caracterização das estudantes (a).....	175
Figura 13-	Caracterização das estudantes (b).....	176
Figura 14-	Perfil das estudantes (Família).....	178
Figura 15-	Perfil das estudantes (Saúde mental) (a).....	180
Figura 16-	Perfil das estudantes (Saúde mental) (b).....	182
Figura 17-	Perfil das estudantes (Saúde mental) (c).....	184
Figura 18-	Perfil das estudantes (Saúde mental) (d).....	185
Figura 19-	Distanciamento social e higienização devido à COVID-19.....	187
Figura 20-	Núcleos de significação da tese.....	192
Figura 21-	Perfil das estudantes - vida acadêmica antes da pandemia (a).....	244
Figura 22-	Perfil das estudantes - vida acadêmica antes da pandemia (b)	245
Figura 23-	Perfil das estudantes - vida acadêmica durante a pandemia (a)	249
Figura 24-	Perfil das estudantes - vida acadêmica durante a pandemia (b).....	251
Figura 25-	Perfil das estudantes - vida acadêmica durante a pandemia (c).....	252
Figura 26-	Ambiente de estudo.....	256
Figura 27-	Acesso à internet e equipamentos tecnológicos.....	257
Figura 28-	Estudos (a).....	259
Figura 29-	Estudos(b).....	261

Figura 30-	Estudos (c).	263
Figura 31-	Trabalho doméstico.....	264
Figura 32-	Maternidade.....	266
Figura 33-	Perfil das estudantes (Trabalho).....	308
Figura 34-	Perfil das estudantes (Saúde mental) (d).....	310
Figura 35-	Perfil das estudantes (Lazer).....	311
Figura 36-	Criatividade (a).....	313
Figura 37-	Criatividade(b).....	315
Figura 38-	Criatividade (c).....	317
Figura 39-	Animais de estimação.....	319
Figura 40-	Distanciamento social e higienização devido à COVID-19.....	321
Figura 41-	Caminhos fora de casa em meio à pandemia (a).....	322
Figura 42-	Caminhos fora de casa em meio à pandemia (b).....	324
Figura 43-	Caminhos fora de casa em meio à pandemia (c).....	325
Figura 44-	Trabalho doméstico.....	326
Figura 45-	Maternidade.....	327

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Variáveis e nomes fictícios para nomeação das estudantes da pesquisa entrevistadas.....	157
Quadro 2-	Núcleos de significação a partir das entrevistas com as estudantes.....	190
Quadro 3-	Motivos para pensar em desistir do curso antes da pandemia.....	246
Quadro 4-	Motivos para pensar em desistir do curso durante a pandemia.....	253
Quadro 5-	Participantes da pesquisa da Psicologia da PROEST.....	361
Quadro 6-	Núcleos de significação a partir das entrevistas com os psicólogos e as psicólogas.....	362

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambientes virtuais de aprendizagem
CAPS	Centros de Atenção Psicossocial
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID-19	CORona VIRus Disease (Doença do Coronavírus)
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESF	Estratégia Saúde da Família
FPS	Função Psicológica Superior
HU	Hospital Universitário Professor Alberto Antunes (HUPAA)
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
NAC	Núcleo de Acessibilidade
NAE	Núcleo de Assistência Estudantil
NASF	Núcleo de Apoio à Saúde da Família
NEEDI	Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade
PAAPE	Programa de Apoio e Acompanhamento Pedagógico ao Estudante
PEE	Psicologia Escolar e Educacional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PHC	Psicologia Histórico-Cultural
PLE	Período Letivo Excepcional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROEST	Pró-Reitoria Estudantil
PROFIC	Promoção de Oficinas de Integração Acadêmica

PIASE	Programa Integrado de Atenção à Saúde do Estudante
PSH	Psicologia Sócio-Histórica
QVA	Qualidade de Vida Acadêmica
RAPS	Rede de Atenção Psicossocial
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SATEPSI	Sistema de Avaliação de Instrumentos Psicológicos
SIASS	Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SMS	Secretaria Municipal de Saúde
SPA	Serviço de Psicologia Aplicada
SSD	Situação Social do Desenvolvimento
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TMC	Transtornos Mentais Comuns
UBS	Unidades Básicas de Saúde
UDA	Unidade Docente Assistencial
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1 Percurso acadêmico.....	20
2 Problema de pesquisa.....	24
3 Relevância do estudo	41
4 Estrutura da tese	43
CAPÍTULO 1 - SIGNIFICAÇÕES, VIVÊNCIAS E GÊNERO: CONTRIBUIÇÕES DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E DA PSICOLOGIA	46
1.1 Materialismo histórico-dialético	46
1.2 Contribuições da psicologia de base materialista dialética.....	55
1.2.1 Sentido, significado e significações	61
1.2.2 Vivência	69
1.3 Articulações e aproximações entre gênero e a psicologia de base materialista dialética.....	79
CAPÍTULO 2 - SAÚDE MENTAL, SOFRIMENTO PSÍQUICO E EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	95
2.1 Saúde e saúde mental	95
2.2 Sofrimento psíquico na perspectiva da psicologia de base materialista dialética	107
2.3 Saúde mental, educação e assistência estudantil: o sofrimento psíquico na educação superior	129
2.4 Saúde mental na UFAL: o que os indicadores revelam	142
CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO.....	148
3.1 Mapa de escrita da tese	148
3.2 Campo e participantes da pesquisa.....	151
3.2.1 Campo de pesquisa	151
3.2.2 Participantes da pesquisa	152
3.2.3 Procedimentos éticos da pesquisa	158
3.3 Produção dos dados.....	162
3.3.1 Questionário	162
3.3.2 Entrevista.....	163
3.3.3 Fotografia	164
3.4 Procedimentos de análise e interpretação dos dados	166
CAPÍTULO 4 - SIGNIFICAÇÕES E VIVÊNCIAS SOBRE SAÚDE MENTAL DE MULHERES ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A PANDEMIA EM CENA	172
4.1 Perfil das estudantes.....	175
4.2 Olhares sobre a pandemia: a casa como lugar de estar e (re)habitar	186
4.3 Núcleo 1 - A saúde mental em um cenário de incertezas e de mudanças durante a pandemia.....	189

4.3.1 Indicador 1 - Surpresa com o rápido alastramento do vírus e mudanças ao longo de quase um ano de pandemia.....	194
4.3.2 Indicador 2 - Notícias sobre a pandemia, expectativa de cura com a vacina e prolongamento da pandemia	200
4.3.3 Indicador 3 - Contato social durante a pandemia	203
4.3.4 Indicador 4 - Medo da morte e o luto modificado na pandemia.....	210
4.3.5 Indicador 5 - A casa como centro das relações: família - (re)aproximações, apoio e conflitos - e os desafios de viver sozinha durante a pandemia.....	216
4.3.6 Indicador 6 - Sofrimento psíquico e suas manifestações na saúde	222
4.3.7 Indicador 7 - Saúde mental: reflexões e processos	233
CAPÍTULO 5 - SIGNIFICAÇÕES E VIVÊNCIAS SOBRE SAÚDE MENTAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UNIVERSIDADE E PANDEMIA	243
5.1 Perfil das estudantes.....	243
5.2 Olhares sobre a pandemia: a casa como lugar de estar e (re)habitar.....	258
5.3 Núcleo 2 - Universidade, saúde mental e pandemia	268
5.3.1 Indicador 1 - Espaço físico da universidade, ensino remoto, integração das estudantes e desafios na aprendizagem durante a pandemia	268
5.3.2 Indicador 2 - Desafios de uso e acesso às tecnologias para o ensino remoto	276
5.3.3 Indicador 3 - Ambiente doméstico, reorganização da rotina e ensino remoto.....	285
5.3.4 Indicador 4 - Planos adiados e produtividade durante a pandemia	292
5.3.5 Indicador 5 - Acessibilidade e exclusão de pessoas com deficiência na pandemia	298
CAPÍTULO 6 - SIGNIFICAÇÕES E VIVÊNCIAS SOBRE SAÚDE MENTAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AS MULHERES EM MEIO À PANDEMIA E APOIO EMOCIONAL	307
6.1 Perfil das estudantes.....	307
6.2 Olhares sobre a pandemia: a casa como lugar de estar e (re)habitar e caminhos fora de casa em meio à pandemia	312
6.3 Núcleo 3 - As mulheres em meio à pandemia	328
6.3.1 Indicador 1 - Cuidados e trabalho doméstico.....	329
6.3.2 Indicador 2 - Maternidade	336
6.3.3 Indicador 3 - A percepção das atividades das mulheres.....	343
6.4 Núcleo 4 - Apoio emocional durante a pandemia.....	346
6.4.1 Indicador 1 - Psicoterapia, ressignificação e acessibilidade de atendimento psicológico....	347
6.4.2 Indicador 2 - Amizades, espiritualidade e lazer na reinvenção do cotidiano.....	351
CAPÍTULO 7 - SIGNIFICAÇÕES SOBRE SAÚDE MENTAL DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	361
7.1 Núcleo 1 - Perfil estudantil e demandas acadêmicas.....	362
7.1.1 Indicador 1 - Perfil estudantil	362

7.1.2 Indicador 2 - Demandas acadêmicas antes da pandemia.....	365
7.1.3 Indicador 3 - Demandas acadêmicas durante a pandemia.....	372
7.2 Núcleo 2 - Política pública, trabalho em rede e saúde mental na universidade	384
7.2.1 Indicador 1 - Programa nacional de assistência estudantil	385
7.2.2 Indicador 2 - Atuação da psicologia na universidade: possibilidades e desafios.....	392
7.2.3 Indicador 3 - Rede de serviços interna e externa à universidade.....	402
7.2.4 Indicador 4 - Atendimento psicológico remoto durante a pandemia.....	410
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	420
REFERÊNCIAS	432
APÊNDICES	465
Apêndice 1 - Questionário com estudantes de graduação	465
Apêndice 2 - Entrevista com estudantes de graduação.....	482
Apêndice 3 - Entrevista com profissionais de psicologia da UFAL	483
Apêndice 4 - Mapa mental da tese.....	484
Apêndice 5 - Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE – Estudantes.....	485
Apêndice 6 - Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE – Psicologia.....	490
Apêndice 7 - Resumo do material transcrito	495
Apêndice 8 - Mulheres que contribuíram nas ciências e nas artes	497
Apêndice 9 - Os campi da UFAL.....	503
ANEXO	504
Anexo 1 - Aprovação do comitê de ética em pesquisa (CEP-UFAL).....	504

INTRODUÇÃO

1 Percorso acadêmico

Inicialmente, para contextualizar este trabalho abordarei brevemente a minha trajetória acadêmica. Em um segundo momento apresentarei a proposta desta pesquisa de doutorado. Primeiramente, o tema desta pesquisa é saúde mental na educação superior e essa escolha resulta de um percurso acadêmico e profissional no qual tive contato com discussões relacionadas que despertaram o interesse em compreender mais sobre o mesmo.

Antes de ingressar na universidade, vale pontuar brevemente, que fui estudante de escola pública no ensino fundamental e ensino médio, nesse sentido reafirmo a importância das políticas públicas de educação que são essenciais para o desenvolvimento do ser humano, enquanto pessoa e cidadã. Contudo, é válido destacar a necessidade de investimentos e aperfeiçoamento da educação de nível básico no nosso país para mudar o cenário de precarização que é a realidade da maioria das instituições públicas de ensino. Abordar sobre ensino superior requer considerar que cada sujeito em sua história de vida teve uma trajetória singular para ingressar na universidade, que contribuiu em maior ou menor medida para que fosse possível chegar a esse lugar.

Nesse trajeto, após o ensino fundamental, ingressei no Instituto Federal de Alagoas (IFAL), no interior do estado, anteriormente nomeado Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (CEFET). Nesse sentido, ressalto a qualidade do ensino público que tive acesso através dessa instituição e, em vários sentidos, contribuiu para o meu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Ainda, considero que diferentes lacunas quanto ao aprendizado que pude observar na minha formação no ensino fundamental puderam ter novas possibilidades de serem trabalhadas ao longo do ensino médio. Mais uma vez, destaca-se que o percurso entre os diferentes níveis de ensino tem suas particularidades e os investimentos na educação básica são essenciais para fortalecer e incentivar a continuidade na vida estudantil. Quase 10 anos depois, pude retornar ao IFAL como professora efetiva, fruto do acesso à educação pública e à universidade pública.

A primeira graduação que cursei foi em Ciência da Computação, na UFAL, no Campus Arapiraca, ainda no início do processo de interiorização da universidade em Alagoas. Durante esse período pode-se destacar as vivências relacionadas às peculiaridades da inserção como estudante em um curso de Exatas, tais como o acesso a universidade no interior do

estado, ser mulher em um curso majoritariamente masculino e os desafios quanto às disciplinas do curso. Ainda, a partir da iniciação científica, como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), tive a oportunidade de adentrar na pesquisa científica, uma contribuição importante na minha formação acadêmica, e que me motivou a buscar a continuidade na carreira acadêmica.

Ao concluir a graduação, dois anos depois, o mestrado em Informática foi momento de amadurecimento e novas possibilidades de conhecimento. Sair do interior de Alagoas e realizar os estudos na capital, Maceió, foi para mim a alternativa possível e também um passo para novas visões sobre a inserção na universidade. As mudanças de cidade e ritmo de estudos foram pontos importantes nessa jornada. Ao longo desse processo, os desafios para a conclusão foram presentes e mais uma vez as exigências da vida acadêmica foram pontos chave para a reflexão sobre a inserção na universidade. Para concretizar esse objetivo é necessário destacar que para mim foi importante ser bolsista para manter os estudos no mestrado. Através de uma bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pude continuar os estudos e concluir o mestrado.

Após a graduação, a maioria dos estudantes e das estudantes se depara com dificuldades de inserção no mercado de trabalho e independência financeira. Optar por fazer pós-graduação no Brasil traz diferentes desafios, nem sempre é possível obter uma bolsa de estudos para dedicar-se aos estudos e as bolsas de estudos também não são condizentes com a realidade econômica, com valores defasados. O estudante ou a estudante que não tem a oportunidade de ser bolsista lida com as inúmeras dificuldades de conciliar os estudos e o trabalho.

Durante o doutorado, tive a oportunidade de me dedicar a minha pesquisa a partir do programa de incentivo à qualificação profissional do IFAL, através do qual pude me afastar para os estudos durante parte do curso de doutorado. Destaco a importância do mesmo para a continuidade na formação acadêmica e retorno do conhecimento adquirido e produzido para fortalecimento da instituição na sua função social de desenvolvimento da sociedade.

Nesse sentido, além da importância de acesso ao ensino superior na graduação e na pós-graduação, enquanto educação gratuita e de qualidade, é necessário considerar as possibilidades e dificuldades de continuidade dos estudos na pós-graduação e conciliação ou afastamento do trabalho.

Essas observações vêm no sentido de refletir sobre o que é ser uma estudante universitária e há diferentes linhas de discussão que mostram as desigualdades sociais no nosso país. Ao longo desta tese foi possível dialogar sobre o ensino superior com foco na

graduação, mas há diversos pontos convergentes sobre a experiência estudantil na graduação e na pós-graduação. De forma que, é relevante discutir e intervir não só para o ingresso na universidade, mas também para as possibilidades de permanência nesse meio.

Ainda, durante o mestrado, instigada por motivações acadêmicas e pessoais, ingressei no curso de Psicologia na UFAL. As discussões relacionadas à Psicologia em interface com a Educação inspiraram minhas buscas sobre saúde mental e os processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, a partir da formação no curso de Psicologia, observei que a área da Psicologia Escolar e Educacional (PEE) ainda apresenta vários desafios na sua inserção e na sua atuação dentro dos espaços educacionais. Nota-se que as demandas direcionadas à Psicologia ainda são voltadas para uma prática clínica, bem como nas instituições de ensino há a dificuldade de ausência de psicólogos ou psicólogas ou de ter poucos profissionais para atenderem a uma demanda enorme nesses espaços.

Dentre as práticas realizadas pela PEE no ensino superior, tradicionalmente, são utilizadas as que envolvem o atendimento individual das demandas de estudantes que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem ou manifestam algum nível de sofrimento psíquico, seja por razões ligadas à vida acadêmica ou por situações de âmbito pessoal. Contudo, a PEE tem avançado no que se refere à superação de práticas psicológicas individualizantes (OLIVEIRA, 2011).

Gomes (2020, p. 111) em seu estudo sobre a Psicologia na Assistência Estudantil no ensino superior no Nordeste aponta o “predomínio de práticas tradicionais, com ações de caráter individual, voltadas principalmente para resolução dos problemas e dificuldades dos estudantes. Ao mesmo tempo, mas em menor proporção, observam-se iniciativas de ações preventivas”. Apesar do trabalho na Assistência Estudantil se apresentar em equipe multiprofissional, há um pequeno quadro de profissionais para atender as demandas universitárias. Ainda, observou-se uma Psicologia Escolar e Educacional que enfatiza a prática clínica, embora existam diversos campos de atuação para a Psicologia no ensino superior.

Oliveira e Silva (2018) consideram fundamental a investigação sobre as ações de profissionais na Assistência Estudantil. A Psicologia nesse cenário é importante para o desenvolvimento de ações para promover a permanência e desenvolvimento acadêmico. Estudos sobre essa temática podem contribuir para compreender os limites e possibilidades dessa prática, através disso difundir avanços e conquistas, bem como buscar transformações necessárias para a continuidade do trabalho. Contudo, há poucas pesquisas que abordam a atuação de psicólogos e de psicólogas nesse âmbito.

Na perspectiva de estudante de Psicologia, observei em várias discussões nas disciplinas de Psicologia dos Processos Educacionais I e II, Estágio I e II (na área de Psicologia Escolar e Educacional), bem como em outros momentos ao longo do curso, o quanto estudantes relataram processos de adoecimento, angústia, dificuldades com demandas acadêmicas, sobrecarga, não apenas em si mesmos ou em si mesmas, mas em outros estudantes e outras estudantes dentro da Universidade. De forma que, nota-se o quanto esse tema está presente no cotidiano universitário, bem como a necessidade de entender quais as situações estão relacionadas com esse aumento de relatos entre estudantes.

Nessa trajetória, faz parte do meu processo de aproximação em relação a temática a participação como colaboradora em pesquisas de iniciação científica através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) ao longo da graduação e projetos ao longo do meu período de estágio em Psicologia com foco na Psicologia Escolar e Educacional. De modo que, é interessante fazer menção aos mesmos, que são: 1) *Projeto de Qualidade de Vida Acadêmica (QVA)*; 2) *Promoção de Oficinas de Integração Acadêmica (PROFIC)*. Além da participação no projeto de pesquisa Análise psicossocial de imagens e vivências das infâncias/crianças na filmografia de dramas, que teve como teórica a Psicologia Sócio-Histórica (OLIVEIRA *et al.*, 2019).

A aproximação com o projeto QVA foi primeiramente como ouvinte para conhecer a proposta e participar das atividades como estudante (UFAL, 2019a). A partir desse contato inicial foi possível construir vínculos com os responsáveis pelas atividades, dentre eles o idealizador do projeto, o psicólogo Everton Calado, que nesse período estava lotado na Pró-Reitoria Estudantil (PROEST). Posteriormente, pude contribuir na realização da segunda edição do projeto como estagiária de Psicologia e tive como preceptor de campo o referido psicólogo. O objetivo desse projeto é promover qualidade de vida no cotidiano acadêmico, enquanto construto experiencial de estudantes que fazem parte da ação como participantes e multiplicadores. Ao longo dos encontros pude contribuir nas oficinas realizadas e compartilhar um espaço muito rico de diálogo com estudantes da UFAL de diversos cursos. Ainda, o espaço de supervisão e diálogo com o supervisor de campo foi essencial para compreender mais sobre a atuação da Psicologia na PROEST. Esta oferece uma gama de serviços de Assistência Estudantil visando à permanência de estudantes, dentre eles está o serviço de Acolhimento Psicológico (UFAL, 2019b, 2019c).

No projeto PROFIC, a participação também ocorreu durante o estágio em Psicologia. Foi possível participar da concepção do projeto, o qual foi construído em parceria com a supervisora acadêmica, professora Angelina Vasconcelos e contou com a participação de

Lucélia Gomes, psicóloga lotada na PROEST. O objetivo do projeto é promover o acolhimento e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem no início do processo de formação acadêmica e profissional a partir do estímulo à utilização de estratégias adaptativas e reflexivas. Desse modo, foi possível adentrar ainda mais nas demandas universitárias e partir do processo de construção de uma proposta que visasse estudantes universitários e universitárias. Ao longo de um ano do projeto foi possível planejar e realizar uma proposta de intervenção, com apoio da supervisão, onde pude refletir sobre esse processo e atuar no contexto universitário (MENEZES; VASCONCELOS, 2019; MENEZES; VASCONCELOS, PRELO).

Desse modo, tais projetos foram essenciais para a imersão no campo, interagir com estudantes da UFAL de diferentes cursos e conhecer o serviço de Psicologia da PROEST. Eles foram muito significativos para meu percurso acadêmico e para definir meu objeto de pesquisa futuramente com a continuidade dos estudos no doutorado, de forma que contribuíram para o interesse sobre a saúde mental na universidade com um objeto de estudo.

Como estudante de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL, a busca pela compreensão e aprofundamento na pesquisa sobre a saúde mental na universidade tem como perspectiva ir além dos movimentos e processos aparentes que estão implicados neste objeto de estudo, apoiando-se nos referenciais da Psicologia de base materialista dialética, como fundamentos que guiam esta pesquisa. Nesse sentido, o Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI) foi espaço de enriquecedoras discussões que contribuíram para minha formação enquanto pesquisadora e para a concretização desta pesquisa.

Assim, após essa breve apresentação sobre o meu percurso acadêmico, a seguir será apresentado o problema de pesquisa e os dados que contextualizam o referido problema e justificam a relevância social e científica desta pesquisa de doutorado.

2 Problema de pesquisa

A temática deste estudo é a saúde mental na Educação Superior. Especificamente, a universidade pública brasileira e como lócus de pesquisa a UFAL. Tem-se como objeto de estudo a saúde mental de mulheres estudantes de graduação. Foi trabalhado o seguinte problema de pesquisa: *Quais são as significações e as vivências sobre saúde mental para mulheres estudantes de graduação na UFAL em tempos de pandemia da COVID-19?*

A contextualização do problema de pesquisa tem como ponto de partida dados sobre dificuldades emocionais no âmbito da graduação, e segue-se em uma linha de raciocínio que discorre sobre: a perspectiva de sujeito que se apoia esta pesquisa ao se propor a estudar sobre saúde mental na universidade; o cenário social de pandemia; a universidade inserida nesse contexto de pandemia; a necessidade de abordar sobre a saúde mental estudantil e repercussões psicológicas da pandemia; e o recorte deste estudo sobre as mulheres universitárias no contexto de pandemia e saúde mental.

Inicialmente, segundo o documento *Perfil socioeconômico e cultural dos(as) estudantes da UFAL* (PROEST, 2020a), foram observados aspectos sobre a saúde psicológica de estudantes da graduação que mostram que

em âmbito nacional, 83,5% dos estudantes das Ifes disseram que sofrem ou já sofreram alguma dificuldade emocional e que essa interferiu no desempenho acadêmico e nos estudos. Na Ufal, esse percentual caiu para 77,7%. Entre os tipos de dificuldades emocionais mais citadas, destaca-se ansiedade; insônia ou alteração significativa do sono; sensação de desamparo, desespero e desesperança; tristeza persistente e desânimo; e falta de vontade de fazer as coisas (PROEST, 2020a).

Com base nos dados acima, é possível observar uma porcentagem expressiva quanto às demandas de dificuldade emocional na vida acadêmica tanto em âmbito nacional quanto na UFAL. Sobre as dificuldades emocionais observadas em Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) e na UFAL (PROEST, 2020a) se destacam:

- Ansiedade: 63,6% em Ifes e 54,7% em estudantes da UFAL;
- Desânimo/ desmotivação: 45,6% em Ifes e 33,8% em estudantes da UFAL;
- Insônia/ alterações no sono: 32,7% em Ifes e 25,8% em estudantes da UFAL.

Pode-se notar o quanto essas dificuldades estão presentes em estudantes do ensino superior e aponta a necessidade de reflexão sobre quais são as situações que estão relacionadas a esses dados, quem são esses sujeitos que fazem parte da educação superior e a partir disso contribuir para a elaboração e execução de intervenções que possam atuar sobre as demandas acadêmicas. A princípio, tais dados nomeados como dificuldades emocionais no âmbito acadêmico são compreendidas neste estudo como manifestações de sofrimento psíquico que permeiam as vidas de estudantes na educação superior.

Para além da vida universitária, há determinações sociais que também afetam esses sujeitos, que devem ser consideradas nas análises sobre o sofrimento psíquico e saúde mental na universidade. Dessa maneira, é necessário investigar os processos que produzem essa demanda crescente de sofrimento psíquico, para compreender as relações que constituem esse

fenômeno e sair do nível da aparência. O sofrimento psíquico não necessariamente se refere a uma condição grave de adoecimento ou um diagnóstico, por isso pode ser observado em várias nuances a partir das falas dos sujeitos.

Nesse sentido, consideram-se as mediações que constituem esses sujeitos e o meio em que estão situados, através da compreensão do ser humano enquanto ser social e histórico, e tem-se como base a Psicologia de base materialista dialética (VIGOTSKI, 1930/2004, 1932/1996, 1999, 1931/2007, 1934/2009, 2018, 1931/2019, 2021). Nas situações em que esse sofrimento psíquico se mantém e agrava-se pode produzir mudanças significativas no desenvolvimento do sujeito ao desorganizar ou desintegrar funções psíquicas e produzir o adoecimento psíquico (SILVA, 2014; SILVA, 2021, 2022; ZEIGARNIK, 1979, 1981). Essas reflexões serão aprofundadas no Capítulo 2.

Na literatura, há pesquisas de pós-graduação que investigam aspectos psicológicos relacionados ao sofrimento psíquico e à saúde mental em estudantes universitários (ARINO, 2018; AZEVEDO, 2019; BALDERRAMA, 2021; CHAVES, 2019; FARIA, 2022; FELICIANO, 2019; FERNANDES, 2019; GOMES, 2019; GOMES DA SILVA, 2021; GOVÊA, 2019; MENGALI, 2021; NEPOMUCENO, 2021; OIKAWA, 2019; RESENDE SANTOS, 2020; RIBEIRO, 2020; SHIMOMURA, 2020; SIRTOLI, 2020; SOUZA, 2020; SILVA, 2021; SOUSA MOURA, 2021; SOUZA, 2021)¹. Dentre os estudos citados, a pesquisa de Govêa (2019) abordou sobre a inclusão no ensino superior, traz na discussão o sofrimento psíquico e tem como base teórica a Psicologia Histórico-Cultural. As demais pesquisas apresentam outros pressupostos teóricos.

Em pesquisas na pós-graduação e publicações de artigos, nota-se uma escassez de estudos que abordam sobre a saúde mental e o sofrimento psíquico a partir do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia de base materialista dialética, tais como a Psicologia Histórico-Cultural e a Psicologia Sócio-Histórica, ou estudos que a partir de dados da psicopatologia tecem reflexões que dialogam com tais perspectivas teóricas.

Com base na Psicologia Histórico-Cultural, em relação à saúde mental, é interessante destacar os estudos da Patopsicologia desenvolvida por Zeigarnik. Contudo, no Brasil há uma

¹ Consulta sobre teses e dissertações realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em 2022, para observar a atualização quanto às pesquisas relacionadas à temática desta tese. Foram considerados os últimos cinco anos e os descritores: saúde mental, sofrimento psíquico, ensino superior, estudantes. Foram obtidos 18 resultados, excluídos 2 estudos que não estavam diretamente relacionados e observadas 10 repetições. Conforme observado em buscas anteriores, foi confirmada a escassez de pesquisas que utilizam os referenciais teóricos do MHD e da Psicologia de base materialista dialética. Alguns trabalhos não estavam com autorização de divulgação na plataforma e foi possível acessar apenas os dados gerais de identificação dos mesmos. Não foi possível acessar na íntegra o conteúdo destas pesquisas, mas são realizados na pós-graduação e indicam a existência de estudos sobre a temática.

escassez quanto às produções dessa área. Esse aspecto é corroborado por Silva (2021, 2022) que realizou um levantamento sobre estudos relacionados à Patopsicologia e observou poucos estudos brasileiros embasados nessa área. Como hipóteses, a autora considera que ainda são pouco conhecidos no Brasil os estudos sobre a Patopsicologia; há a limitação de acesso a materiais em inglês, espanhol ou russo, aspecto que também dificulta a apropriação dos mesmos; e no Brasil não há uma tradição no desenvolvimento de experimentos nas investigações realizadas na perspectiva histórico-cultural. Ainda, Silva (2022) observou que os estudos brasileiros que se embasaram na Patopsicologia não utilizaram o método experimental, sobre isso a autora aponta como hipótese que esses trabalhos não tinham como parte dos objetivos estabelecer diagnósticos.

Nesse sentido, ressalta-se que neste estudo não se teve como intuito estabelecer diagnósticos e também não foi aplicado o método experimental, o qual era uma prática muito utilizada por Zeigarnik. Além disso, os estudos da Patopsicologia apresentam-se na sua rica contribuição para a compreensão sobre a saúde mental na perspectiva histórico-cultural e alinha-se com a perspectiva teórica que direciona esta pesquisa. Por essa razão, fez-se a escolha por considerar algumas das contribuições teóricas dessa área na discussão sobre saúde mental e sofrimento psíquico.

É necessário pontuar que, ao longo deste trabalho, estudos que partem de perspectivas teóricas distintas da Psicologia de base materialista dialética também agregam dados e discussões que podem contribuir para reflexões sobre o sofrimento psíquico e saúde mental, os quais discutem sobre a saúde mental de estudantes no período de pandemia, dentre outros aspectos referentes à realidade desse período. A linha de raciocínio que se busca tecer neste trabalho dialoga com esses dados e discussões a partir das contribuições da Psicologia de base materialista dialética com o intuito de avançar na compreensão do sofrimento psíquico e da saúde mental no ensino superior.

Tendo em vista que os dados descritos anteriormente como dificuldades emocionais entre estudantes de Ifes, que são anteriores à pandemia, busca-se nesta pesquisa investigar sobre a saúde mental na universidade, a partir da perspectiva de mulheres estudantes da graduação e psicólogos e psicólogas da PROEST, levando em conta o cenário da pandemia que modificou profundamente a sociedade.

Vale destacar que esta pesquisa precisou ser modificada para adequar-se ao período de pandemia, tanto no olhar sobre o fenômeno quanto nos procedimentos metodológicos para produção dos dados que foram totalmente modificados para o contato virtual com os participantes e as participantes. O objeto de pesquisa continuou o mesmo e, diante do cenário

de pandemia em que a pesquisa foi realizada, as discussões sobre a saúde mental na universidade adquiriram particularidades que se relacionam a esse contexto inesperado.

Por isso, é válido pontuar os desafios da pesquisa neste contexto do ponto de vista metodológico e um movimento de resistência diante do cenário de continuidade das pesquisas científicas nesse período. Além de ser um desafio para a própria pesquisadora que realizou este trabalho, enquanto pessoa, em suas singularidades e particularidades, que também vivenciou esse cenário.

Segundo Barreto *et al.* (2020, p. 1), “a pandemia por COVID-19 representa um dos maiores desafios sanitários em escala mundial deste século”. No Brasil, assim como nos demais países atingidos pela pandemia, recomendou-se cautela nas decisões tomadas, sendo o isolamento social uma das ações mais eficazes para diminuir a curva de contaminação e mortes causadas pela doença. Além disso, essa pandemia teve grandes repercussões nos âmbitos econômicos, sociais e psicológicos devido às medidas restritivas para enfrentar a COVID-19. Conforme Oliveira *et al.* (2020, p. 5), o Brasil “enfrenta não somente uma doença nova, mas também uma situação inusitada, que requer mudanças radicais de comportamento, nos níveis individual e comunitário”.

Com isso, a COVID-19, síndrome respiratória causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2 - Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2), intensificou a preocupação com a saúde mental da população. Situações novas para o enfrentamento da crise em saúde pública, tais como, distanciamento social, quarentena e isolamento social foram medidas para proteger a sociedade do risco de contágio, contudo apresentaram repercussões psicológicas sobre as pessoas (FARO *et al.* 2020).

Nesse contexto, sobre a saúde mental da população em tempos de pandemia de modo mais amplo, estudos apontam que as repercussões psicológicas ao vivenciar o isolamento e o distanciamento podem ocasionar diminuição da saúde mental, sintomas de estresse pós-traumático e raiva, por exemplo. Além disso, há o medo de adquirir a doença, frustração, tédio, redução do convívio social, perda da rotina usual, sensação de isolamento do resto do mundo, dentre outras situações (BROOKS *et al.*, 2020).

Algumas expressões de sofrimento psíquico são observadas através do aumento de estresse, ansiedade e depressão, relatos de sentimentos negativos relacionados à vivência de incerteza e de medo proporcionada pela pandemia. Nesse sentido, também se considera o contexto de desigualdades sociais que repercutem sobre as populações vulneráveis (MENEZES, 2021). Além disso, as mortes em grande escala geradas pela COVID-19

trouxeram novas formas de se deparar e vivenciar o luto e a perda, devido ao risco de contaminação, mesmo depois do óbito (CREPALDI *et al.*, 2020).

Nesse sentido, alguns termos como isolamento social, distanciamento social e quarentena passaram a ser bastante utilizados e por vezes considerados semelhantes. Contudo, eles apresentam finalidades diferentes e por isso é necessário entender a que se referem. De acordo com Aquino *et al.* (2020, p. 8) “o isolamento é a separação das pessoas doentes daquelas não infectadas com o objetivo de reduzir o risco de transmissão da doença”. Os autores enfatizam a possibilidade de contágio mesmo que a pessoa esteja assintomática, sendo por isso um dos problemas em reduzir o isolamento social e restabelecer o convívio social sem a devida cautela.

O Brasil registrou a primeira morte por COVID-19 em 12 de março de 2020 (AGÊNCIA BRASIL, 2020). No estado de Alagoas, as medidas de restrição adotadas pelo governo estadual, com o Decreto N° 69.529, de 18 de março de 2020, e ao longo da pandemia novos decretos atualizaram as medidas restritivas em Alagoas (G1, 2020; LEGISWEB, 2022a). Com a pandemia por COVID-19, o cenário da educação não só em Alagoas, mas em proporções nacionais e mundiais passou por um momento de grandes mudanças devido às normas de distanciamento social necessárias para a não propagação do vírus. Em Maceió, inicialmente com o decreto N° 8.846, de 16 de março de 2020, foram estabelecidas medidas de combate e prevenção à COVID-19, o qual foi reforçado por decretos municipais posteriores (LEGISWEB, 2022b). Em outros municípios alagoanos, também foram instituídas medidas temporárias em consonância aos decretos estaduais.

Diante desse cenário, com a necessidade de isolamento e distanciamento social, a pandemia colocou em evidência aspectos da crise do capitalismo e a crise atual tem raízes mais profundas. A pandemia foi um novo fenômeno que se incorporou a um cenário social destrutivo, no qual o desemprego, o desmonte de direitos sociais e a precarização de políticas públicas de saúde e de educação foram intensificadas. Esses problemas sociais atingem principalmente as minorias (mulheres, pessoas indígenas e negras). Nesse cenário de crise, o papel do Estado é fundamental para garantir o direito à vida através dos sistemas de saúde, proporcionar uma renda mínima às pessoas desempregadas ou atingidas economicamente, preservar o direito à educação, dentre outros direitos (PALÚ, 2020).

Dimenstein, Simoni e Londero (2020) também ressaltam que a população pobre e minorias étnicas (pessoas negras e indígenas) foram mais afetadas pela pandemia, e índices que estão relacionados às condições de vida precárias (moradia, renda, dentre outros), necessidade de utilização de transporte coletivo e do sistema público de saúde, pessoas com

comorbidades que não tiveram acesso a atendimento devido à pandemia. Essas situações mostram “marcadores sociais da diferença, os grupos mais vulneráveis e refletem as invisibilidades, desigualdades e interseccionalidades entre classe social, raça/etnia, geração e gênero no que se refere à pandemia e seu manejo. Deslocam o discurso homogeneizador da pandemia como fenômeno meramente biológico” (DIMENSTEIN; SIMONI; LONDERO; 2020, p. 7).

Por essas razões, nota-se a importância das políticas públicas e o papel do Estado contra as investidas das políticas neoliberais de privatização, que em situações de crise como a pandemia intensificam a degradação das condições de vida da população. Nesse contexto, o cenário político do Brasil anterior à pandemia já era marcado por instabilidades e desigualdades sociais. Conforme Dimenstein, Simoni e Londero (2020, p. 6),

essa situação de fragilidade democrática, de perdas de direitos, de desproteção por parte das instituições que deveriam nos proteger e fazer com que a pandemia fosse enfrentada de maneira competente e responsável, tudo isso tem sido um forte disparador de sofrimento, servindo para ampliar os gradientes de vulnerabilização da população. Se as produções subjetivas na atualidade já são marcadas pelo individualismo, pela lógica do consumo, pelo enfraquecimento do sentido de comunidade, pelo declínio de valores coletivos, pela intolerância à diversidade e por uma disposição subjetiva favorável à violência, a irrupção da pandemia no Brasil agrega outros elementos como o descaso (deixar viver na precariedade) e a afirmação do extermínio de indesejáveis.

Em um contexto tão adverso quanto a pandemia, coloca-se em questão a saúde atrelada ao âmbito político e social. O enfrentamento desse fenômeno, inicialmente biológico, movimenta aspectos estruturais de uma sociedade que é muito desigual.

Segundo Saviani (2020, p. 2, grifo do autor)

ao abordarmos a conjuntura atual, a palavra que vem à tona na tentativa de sua caracterização é **crise**. Daí a consideração de que estamos vivendo uma crise de grandes proporções que se manifesta como crise política, econômica, social e sanitária. Numa palavra, trata-se de uma crise geral, que diz respeito à forma social atual como um todo, ou seja, trata-se de uma crise da sociedade capitalista.

O autor considera que os sinais da crise estrutural estão mais visíveis no cenário atual. Como a pandemia se estendeu por toda a Terra, o capitalismo não tem mais para onde se expandir e obtém uma sobrevivência através da “produção destrutiva”, a partir de relações sociais de produção dominantes (SAVIANI, 2020). Segundo Santos (2020, s/p), “a actual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade”. Com o neoliberalismo o mundo tem estado em uma crise constante, mas tal ideia é em si um

paradoxo pela própria concepção de crise que deveria ser algo passageiro. A crise financeira permanente é utilizada para legitimar cortes em políticas sociais (saúde, educação, previdência social, trabalho). Por essa razão, questiona-se qual o verdadeiro objetivo do estado de crise não ser resolvido. Nesse sentido, dois aspectos podem ser apontados: a crise legitima a concentração de riqueza e interfere em medidas eficazes que evitem uma catástrofe ecológica. Desse modo, a pandemia agravou uma situação de crise que tem atingido a população mundial (SANTOS, 2020, s/p).

No enfrentamento desse cenário de crise sanitária, o Brasil perdeu sua oportunidade de se constituir como um exemplo e tinha condições favoráveis dispondo do Sistema Único de Saúde (SUS), que é o maior sistema de saúde do planeta, e foi um dos últimos países a ser atingido pela pandemia. É visível uma política sanitária frágil e descoordenada, que rompe com os princípios básicos como universalização, integralidade, equidade e controle social. Evidencia-se a falta de medidas para reforçar o orçamento do SUS, bem como a falta de coordenação a nível nacional de uma política de enfrentamento da pandemia. A omissão do governo federal levou os governos estaduais e municipais a procurarem isoladamente meios para adquirirem equipamentos necessários para a população. Evidenciam-se, nesse cenário, a falta de uma liderança com um plano de ação unificado e embasado no saber epidemiológico e a dificuldade do saber científico de se manter frente ao discurso do capital (FERRARI; JANUZZI; GUERRA, 2020; SAVIANI, 2020).

Nessa perspectiva, foi possível observar ações de governantes minimizando a pandemia e seus efeitos letais, com o intuito de não deixar a economia parar. As medidas de isolamento social não foram apoiadas pelo governo federal, bem como se evidenciaram as desigualdades socioeconômicas e sociodemográficas, onde as regiões periféricas não têm as mínimas condições para manter as medidas sanitárias de higiene e de distanciamento social (FERRARI; JANUZZI; GUERRA, 2020).

As desigualdades sociais se expressam na sua face perversa de violação de direitos humanos e na ausência de políticas públicas que atendam a população em sua diversidade. A necropolítica

a vulnerabilidade e o desamparo a que se encontram assujeitadas populações inteiras, desvelam que, a esse desgoverno imposto pelo real do vírus, soma-se uma governabilidade necropolítica dos corpos [...] A necropolítica é um conceito oriundo da noção de biopolítica de Foucault (2002), que se articula como mudança de regime soberano que passa do fazer morrer, deixar viver para uma operação sobre populações no sentido de *fazer viver e deixar morrer*. Esse dispositivo volta-se ao controle estatístico das populações e dos corpos, em síntese, do controle da vida (FERRARI; JANUZZI; GUERRA, 2020, p. 571 e 573, grifo das autoras).

Desse modo, pode-se visualizar em meio à gestão da pandemia no Brasil a vulnerabilidade e a lógica do capital que operam sobre a condução de políticas de saúde. Diante do discurso de morte e negacionismo é “necessário repensar a questão do Estado, do Estado de direito e dos modos singulares de funcionamento dos sujeitos” (FERRARI; JANUZZI; GUERRA, 2020, p. 577).

Nesse cenário, as medidas de restrição para combater a COVID-19 tiveram uma ampla repercussão no convívio social e também geraram no âmbito educacional discursos sobre como lidar com essa situação peculiar. Desse modo, diferentes processos de inclusão e exclusão dos estudantes e das estudantes são observados a partir das diferentes possibilidades de acesso à educação no momento de suspensão de aulas nas instituições de ensino superior públicas.

Na educação superior, cada universidade teve autonomia quanto às mudanças no calendário acadêmico, a suspensão total das aulas temporariamente ou continuidade por meio de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). A Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação, dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais no período da pandemia (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020). A partir de dados sobre o monitoramento das aulas em universidades federais durante a pandemia, “em 02 de agosto de 2020, das 69 universidades federais brasileiras, 45 (65,2%) estavam com as atividades acadêmicas de graduação totalmente suspensas, 17 (24,6%) com atividades remotas utilizando TDIC e 7 (10,1%) atividades parciais” (MENEZES; FRANCISCO, 2020, p. 992).

Para a volta às aulas, nas mais diversas instituições de ensino, foi utilizado o chamado ensino remoto. Ele passou a ser nomeado como alternativa à educação a distância (EAD), pois a EAD já é reconhecida como uma modalidade distinta a qual coexiste com a educação presencial. Excepcionalmente, o ensino remoto foi um substituto para o momento de pandemia onde a educação presencial estava interdita. Embora essa seja uma alternativa considerada transitória há determinadas condições primárias que precisam ser atendidas para o ensino remoto efetivado, tais como acesso ao ambiente virtual por meio de equipamentos adequados (não apenas através de celulares), acesso à internet de qualidade, familiarização e preparação para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Com a proposta de “ensino remoto”, como um substituto do ensino presencial excepcionalmente por conta da pandemia, há certas condições que não são preenchidas para que a mesma seja acessível à maioria dos estudantes e professores no Brasil. Nesse contexto,

aprofunda-se a tendência de mercantilização da educação e as pressões para a adesão à Educação a Distância, em busca de redução de custos e aumento de lucros (SAVIANI, 2020).

Contudo, na prática o que se observou é que as instituições de ensino públicas municipais, estaduais e federais aderiram ao ensino remoto mesmo sem as condições mínimas serem atendidas para a maioria dos estudantes e também para os professores e professoras. Desse modo, muitas vezes acabaram vivenciando os custos e prejuízos de saúde física e mental consequência desse processo de intensificação e precarização do trabalho (SAVIANI; GALVÃO, 2021). Nota-se, dessa forma, como a premissa do ensino remoto tem em si um conjunto complexo de implicações que contribuem para a ampliação de desigualdades sociais.

A partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua 2018, observa-se que a exclusão digital no ensino superior público atinge principalmente pessoas negras e indígenas, como também pessoas com baixa renda. Os estudantes e as estudantes mais afetados e afetadas ficaram em desvantagens de oportunidades por questões econômicas e sociais, de forma que a exclusão digital evidencia as desigualdades sociais. Ainda, a falta de acesso é mais presente no meio rural do que no meio urbano e também mais no interior do que nas capitais. As dificuldades em estudar durante a pandemia ampliaram essas desigualdades ao considerar estudantes que não tiveram acesso ao ensino remoto, por falta de equipamentos ou conexão de Internet, em relação aos que tiveram acesso (CASTIONI *et al.*, 2021; NASCIMENTO *et al.* 2020).

No cenário de pandemia a desigualdade social se tornou evidente, principalmente para pessoas negras, indígenas, baixa renda e moradoras de áreas geográficas sem ou com pouco acesso à internet e equipamentos tecnológicos para acessar o ensino remoto. Em aldeias a internet é escassa, sem torres de celular próximas, de forma que a exclusão digital ainda é uma barreira a ser considerada na sociedade brasileira. Com a pandemia, a desigualdade de acesso à tecnologia digital se tornou mais um obstáculo na trajetória de estudantes universitários indígenas. Nessa perspectiva, desconsidera-se a diversidade de estudantes e suas realidades sociais, escancaram-se não só as barreiras digitais, mas também as condições de acesso à energia elétrica, água potável e estrutura domiciliar para estudar em casa (STEVANIM, 2020).

Nesse sentido, a seguir serão apresentados alguns aspectos sobre a instituição de ensino em que a pesquisa foi realizada, durante o período de pandemia. Em um primeiro momento, a UFAL em março de 2020 suspendeu totalmente suas atividades letivas na graduação e houve um intenso processo de discussões em torno das possibilidades e desafios para retomar as atividades de modo seguro e remoto. Para isso, foi construído um Plano de

Contingência e foram realizadas medidas administrativas para atividades consideradas essenciais para o funcionamento administrativo da universidade e medidas acadêmicas, tais como suspensão de bancas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Dissertações e Teses; suspensão de colações de grau; gestão de matrículas com ajustes à distância; modificações no Calendário Acadêmico; orientações para a gestão do Restaurante Universitário e da Residência Universitária, apenas para residentes (UFAL, 2020a, 2020c).

Em outubro de 2020 foi iniciado o Período Letivo Excepcional (PLE) na referida instituição, foram disponibilizadas disciplinas eletivas ou obrigatórias, abertos editais pela assistência estudantil para auxílio emergencial dos estudantes, lançados materiais para abordar sobre a saúde mental estudantil, dentre outras ações (UFAL, 2020b). Além de cursar as disciplinas, outras atividades liberadas foram para concluir o TCC, fazer estágios não presenciais e outras atividades para adiantar a carga horária do curso durante a pandemia. O período de matrícula foi entre 3 e 7 de outubro e as aulas síncronas iniciaram no dia 13 de outubro no horário regular de cada curso, matutino, vespertino e noturno (UFAL, 2020d).

A orientação foi de no máximo três componentes curriculares para cada estudante (uma média de 18 horas síncronas por semana). Estudantes matriculados no PLE que não conseguiram acompanhar as atividades ou reprovaram em algum componente curricular não tiveram alterações no coeficiente acadêmico e no histórico escolar. Docentes tiveram a flexibilidade para utilizar recursos diversos nas aulas, tais como vídeos, *podcasts*, ambientes virtuais de aprendizagem oficiais da UFAL (*Moodle*, *Sigaa*, *Google Sala de Aula*), ferramentas de videoconferência utilizadas para o ensino remoto (*Zoom*, *Google Meet*), bem como outras possibilidades para comunicação com estudantes como o *WhatsApp*. O calendário teve uma pausa entre 24 de dezembro até 1º de janeiro e a continuação em 4 de janeiro e encerramento oficial no dia 30. Durante o PLE o período letivo 2020.1 permaneceu suspenso (UFAL, 2020d). Em 22 de fevereiro de 2021 iniciou o calendário referente aos semestres letivos de 2020.1 e 2020.2, as aulas continuaram on-line, contudo obrigatórias ao contrário do PLE, que foi facultativo para os discentes (UFAL, 2021).

Sobre o auxílio a estudantes em vulnerabilidade financeira, a PROEST lançou editais para auxílio financeiro emergencial para aquisição de equipamentos (*tablets*, *notebooks*, *desktops*). O auxílio foi de R\$1.000,00 (mil reais). Sobre acesso à internet para estudantes de graduação foi lançado o edital intitulado *Alunos Conectados*, para disponibilizar um chip com pacotes de dados. Tais auxílios foram destinados a estudantes matriculados no PLE e com perfil de vulnerabilidade socioeconômica (renda *per capita* de até 1,5 salário mínimo) (UFAL, 2020b, 2020e, 2020l).

Ainda, a PROEST divulgou estratégias direcionadas aos estudantes e às estudantes para abordar sobre a saúde mental, tais como cartilhas sobre saúde mental e rodas de conversa. Na primeira cartilha, o material foi construído para fornecer orientações para enfrentamento de implicações emocionais relacionadas à pandemia. No material também foi divulgado o serviço de acolhimento psicológico on-line ou presencial (apenas em caráter de urgência). Na segunda cartilha, como continuidade ao primeiro material, o foco foi a saúde mental no período do PLE (UFAL, 2020b, 2020f, 2020g, 2020h, 2020i, 2020j) e rodas de conversa com intuito de ouvir os estudantes e as estudantes sobre as vivências durante a pandemia e os desafios e dificuldades do PLE com as aulas remotas (UFAL, 2020h, 2020k). Desse modo, tais ações mostram a preocupação com as repercussões psicológicas da pandemia na comunidade estudantil.

Sampaio, Pires e Carneiro (2022, p. 62) consideram que durante a pandemia

as instituições de ensino superior tiveram que incluir ou aumentar em seus processos decisórios ações diretas relacionadas à permanência material e simbólica, tais como inclusão digital, moradia, alimentação, assistência psicológica, assistência financeira, assistência pedagógica, dentre outras, que muitas vezes estavam ausentes ou eram realizadas por terceiros. De fato, esse movimento fortaleceu o espaço e o repertório da permanência estudantil nas instituições ao priorizarem ações, processos e profissionais que, embora importantes, recebiam pouca atenção e tinham pouca visibilidade institucional.

Por essa razão, a assistência estudantil no âmbito universitário mostra-se essencial para pensar, repensar e planejar ações que visem à permanência estudantil e a necessidade de recursos institucionais que atendam a essa demanda intensificada pelo caráter de urgência da pandemia e que precisam ser continuadas no pós-pandemia.

De acordo com Pires (2021, p. 98),

a vivência de aulas remotas durante a pandemia evidenciou que as políticas de permanência e de relacionamento estudantil devem também ser sensíveis a outros fatores, não somente aos acadêmicos, sociais, extracurriculares, mas também ao bem-estar emocional, ao acesso ao chamado capital cultural objetivado (computadores, pacotes de dados, softwares), entre outros.

Nesse sentido, observa-se uma complexidade de medidas e ações mobilizadas diante da necessidade de enfrentamento da pandemia na universidade. Os processos educacionais são diretamente afetados pelas mudanças inerentes a esse momento particular na história da humanidade e aspectos psicológicos, sociais, pedagógicos e culturais se articulam nas vivências de estudantes de graduação durante a pandemia. Articulada a esses aspectos, a saúde mental desses sujeitos deve ser considerada nesse contexto.

Aspectos psicológicos relacionados à saúde mental em estudantes durante a pandemia podem ser observados em diversos países. Menezes e Francisco (2020) analisaram impactos sociais e afetivos sobre o processo ensino-aprendizagem gerados pela pandemia no mundo. Foi realizada uma revisão sistemática de literatura. Nesse cenário, observa-se como o contexto da pandemia evidenciou aspectos afetivos e sociais que foram potencializados pelo distanciamento social e pelas implicações da crise sanitária na educação. Estudantes e professores foram profundamente afetados pelas demandas obrigatórias de se adequarem a aulas remotas e as dificuldades inerentes a esse processo que ocorreu evidenciando as dificuldades de adesão ao uso massivo de TDICs antes e durante a pandemia. Dentre os estudos analisados, destacou-se o contexto universitário. Nota-se que a educação passou por um momento sem precedentes onde as dificuldades e os desafios para aderir ao ensino remoto mostram que não é possível uma mera transposição das aulas presenciais para as aulas remotas. Nesse sentido, aspectos sociais, psicológicos e culturais estão intrincados nesse processo.

No estudo de Maia e Dias (2020) realizado com estudantes universitários portugueses foi analisado o estado de ansiedade, estresse e depressão dessas pessoas em 2018, 2019 e 2020 (período pandêmico). A comparação entre o período anterior à pandemia (fevereiro/março de 2018 e, depois, em fevereiro/março de 2019) e o período pandêmico (março de 2020, entre a suspensão das aulas e a decretação do estado de emergência em Portugal), mostrou

um aumento significativo de perturbação psicológica (ansiedade, depressão e estresse) entre os estudantes universitários no período pandêmico comparativamente a períodos normais [...] Os resultados deste estudo sugerem que esta pandemia provoca efeitos deletérios na saúde mental dos estudantes universitários, reforçando que importa continuar a investigar o tema, para que se possam perceber os mecanismos e reações psicológicas subjacentes a um período de vida tão atípico e desafiante. Existindo dados de que esses efeitos podem prolongar-se no tempo, importa traçar estratégias de prevenção ou remediação (MAIA; DIAS, 2020, p. 6-7).

Maia e Dias (2020) não descartam que outros fatores também podem estar associados ao estresse, ansiedade e depressão e apontam que são necessários outros estudos que analisem as repercussões da pandemia em estudantes universitários. Hernández e Chávez (2022) investigaram aspectos socioemocionais em universitários mexicanos durante a pandemia e os impactos sobre a saúde mental. A maioria dos estudantes e das estudantes afirmaram mudanças emocionais nesse período, dentre elas: mudanças no estado de ânimo (alegria-tristeza), angústia pelo futuro incerto, estresse, ansiedade, desespero, frustração, tédio,

insônia. Alguns determinantes sociais se destacaram como o acesso às tecnologias digitais da informação e comunicação para estudar (falta de internet e de equipamentos como celular, computador, *tablet*) nesse período, dificuldades econômicas (falta de emprego, falecimento de responsáveis pela renda da família), problemas de saúde devido à COVID-19. Ainda, as autoras apontam que há relações entre os impactos emocionais e as atividades educativas remotas, tais como: dificuldades de organização e entrega de atividades acadêmicas, falta de tempo para as atividades acadêmicas, desmotivação, dificuldades para compreender as atividades acadêmicas, distração e menor rendimento nas atividades acadêmicas.

Desse modo, há alguns aspectos semelhantes, mesmo em diferentes países, sobre as dificuldades acadêmicas identificadas ao longo da pandemia e que também podem ser observados no cenário brasileiro. Contudo é importante destacar a relevância de compreender as particularidades da realidade de cada país e, mais especificamente, caminhar para a compreensão sobre a realidade específica em que estão situados os sujeitos, a fim de desvelar as relações sociais que constituem a saúde mental e o sofrimento psíquico na universidade.

Ao considerar esse cenário de pandemia e a universidade situada nesse contexto histórico e social, esta pesquisa estabeleceu um recorte de gênero para compreender a realidade de mulheres estudantes durante esse período. Essa escolha tem em vista as particularidades que o contexto da pandemia colocou para as mulheres, as quais historicamente enfrentam desigualdades sociais quanto à inserção na vida acadêmica e atribuição de atividades voltadas à vida doméstica, que repercutem na trajetória universitária. Essa realidade foi intensificada devido à necessidade de distanciamento social e crise sanitária.

Nesse sentido, é necessário apontar que na universidade os debates sobre a temática de gênero nos cursos e na instituição de forma mais ampla são escassos. Ainda, há muitas situações em que ocorre a naturalização sobre o preconceito e violência de gênero e isso pode levar ao não reconhecimento sobre a violação de direitos. Embora existam discursos que consideram que as possibilidades de ingresso de homens e mulheres na universidade sejam iguais, na prática na comunidade acadêmica há relações que evidenciam as desigualdades de gênero. Um exemplo disso, é que mesmo que os processos seletivos não façam diferenciações entre homens e mulheres, historicamente há disparidades que contribuíram para homens se sobressaírem na sociedade e em cargos de chefia, enquanto às mulheres recaíram as atividades domésticas e cuidados com filhos e filhas (MENDONÇA; SOUZA, 2019).

No contexto da pandemia, observam-se dados que apontam o aumento de sofrimento psíquico em mulheres, segundo Barros *et al.* (2020, p. 3 e 8),

constata-se que os adultos jovens, na faixa de 18 a 29 anos, foram os mais afetados em relação aos problemas listados [...] os dados da presente pesquisa também revelam o maior impacto psicológico da quarentena nas mulheres, em relação aos homens. Além do relato de maior frequência de sentimentos de depressão/tristeza e de ansiedade/nervosismo, a proporção de mulheres mostrou-se maior que a dos homens, entre quem passou a ter problemas de sono ou percebeu seu problema de sono existente, agravado.

Duarte *et al.* (2020, p. 3407) também apontam que o gênero é um aspecto a ser analisado quanto à saúde mental, onde “as evidências sugerem que ser mulher aumenta em 2,73 vezes a chance de apresentar um transtorno mental menor, ou seja, mais que o dobro de chance do que o sexo oposto”. Nesse sentido, discutem que o ambiente e relações também surgem como aspectos que podem explicar o adoecimento. Situações como violência, abuso e discriminação tendem a aumentar com o isolamento. No estudo de Marques *et al.* (2020), corrobora-se esses dados, onde também é destacado o quanto a pandemia e seu enfrentamento com as medidas de isolamento afetaram a rotina das mulheres, principalmente pelo suporte social que as mulheres assumem em funções domésticas, bem como são afetadas em relações abusivas que se agravaram pelo isolamento e distanciamento social.

Contudo, é necessário ter em vista e refletir que há mediações a serem consideradas sobre o cenário anterior à pandemia. Observa-se que há maior prevalência de diagnósticos em mulheres que são relacionados à saúde mental (CAMPOS; RAMALHO; ZANELLO, 2017; ZANELLO; SILVA, 2012) e elas buscam mais por serviços de saúde em relação aos homens (COBO; CRUZ; DICK, 2021; GUTMANN *et al.*, 2022; LEVORATO *et al.*, 2014). Essas diferenças na busca pelos serviços de saúde e nos diagnósticos revela um modelo de sociedade baseado nas desigualdades sociais entre homens e mulheres que reflete também nos cuidados com a saúde e nas políticas públicas em relação ao gênero.

Nesse sentido, considera-se que as relações de gênero nos estudos sobre a saúde mental podem contribuir para a compreensão e releitura do campo da psiquiatria e da psicopatologia. Mesmo com as discussões da Reforma Psiquiátrica no Brasil, as pessoas que buscam os serviços da rede ainda são vistas de forma quase universal e com poucas reflexões que levem em conta as categorias de gênero, raça e classe social. Desse modo, o sofrimento psíquico deve ser compreendido na sua complexidade que envolve aspectos sociais e históricos do sujeito. Se esse sujeito se constitui nas relações de gênero, considera-se que na manifestação do sofrimento psíquico há a participação dos valores e estereótipos que são culturalmente construídos. Por exemplo, é socialmente aceito que as mulheres chorem com

maior facilidade, enquanto ao homem esse comportamento é reprimido desde a infância (ZANELLO, 2014).

Nessa perspectiva, questiona-se como os diagnósticos, os quais são realizados também a partir de uma construção histórica e social, podem contribuir para uma hiperdiagnóstica de determinados “sintomas” e síndromes nas mulheres e, por outro lado, são invisibilizados entre os homens. “O diagnóstico poderia revelar um processo de medicalização/psiquiatrização de mazelas sociais” (ZANELLO, 2014, p. 50). Desse modo, algumas questões podem ser destacadas no que tange a epidemiologia, a partir das relações de gênero. Primeira questão, a mediação do gênero na expressão e formação do sintoma. Segunda questão, qualificar o que é considerado como sintoma que, em geral, são aspectos que entram em conflito com determinados parâmetros sociais esperados em relação ao gênero e que constituem o sujeito (ZANELLO, 2014).

Terceira questão, compreender o sintoma como possível expressão social do sofrimento, que tem um lado “interno” e como o sujeito se posiciona nas relações de gênero e, por outro lado, há a realidade material que se coloca ao sujeito nas distribuições de poderes, possibilidades e as obrigações sociais. Dessa forma, aponta para a importância da articulação entre gênero, classe e raça. Por último, é preciso considerar que as queixas do sujeito são interpretadas por um médico ou uma médica e em saúde mental o diagnóstico não é um ato neutro e apenas com base em uma mensuração (ZANELLO, 2014).

Desse modo, problematizam-se os motivos de socialmente as mulheres trazerem em suas falas maior presença de queixas ou “sintomas” que podem ser diagnosticados como depressão ou ansiedade, queixas sobre a sobrecarga, vida doméstica e amorosa, por exemplo. Enquanto os homens apresentam índices menores em relação à depressão e ansiedade, mas apontam questões que se relacionam a comportamentos violentos ou sobre a vida sexual ou virilidade. Com isso, questiona-se que o recorte da epidemiologia na psicopatologia e no campo da saúde mental, sem uma análise crítica sobre gênero, raça e classe social, legitimam estereótipos e desigualdades sociais.

Não apenas no campo da saúde, mas também na educação é possível observar as expressões das desigualdades de gênero. Isso pode ser observado, por exemplo, na presença de homens e mulheres em determinados cursos e na carreira acadêmica. Segundo Bartmeyer; Tullio e Carmo (2021), apesar das mulheres serem a maioria numérica no ensino superior em vários cursos de graduação, ainda são exceção em cursos de Exatas. Ao se tratar da pesquisa científica, os dados do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) mostram um panorama em que as mulheres ainda são minoria como líderes de

pesquisa. No *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (2018)*, as estatísticas comprovam a maior presença de mulheres em cursos da área de Humanas e Saúde, e de homens em cursos das áreas de Exatas.

“A universidade e suas pesquisas precisaram se reinventar durante a pandemia. Entretanto, reinventar nem sempre significa melhorar ou tornar algo mais fácil” (BARTMEYER; TULLIO; CARMO, p. 2021, 134). Esse contexto agravou dificuldades enfrentadas pelas mulheres pesquisadoras por conta de seu gênero. Realizar as pesquisas em casa gera sobrecarga de atividades domésticas e também há as mulheres com sobrecarga da maternidade. Por conseguinte, a rotina afeta a saúde da mulher e aumenta as cobranças. Houve a necessidade de reinventar as pesquisas para adequar-se às novas demandas de projetos de pesquisa que foram planejados em um cenário fora da pandemia (BARTMEYER; TULLIO; CARMO, 2021).

Em um estudo sobre a participação feminina nos artigos sobre Covid-19 das ciências médicas e da saúde, disponibilizados no PubMed, com ao menos um autor de filiação brasileira, entre março e agosto de 2020, foi constatada “uma grande variação na composição de gênero da autoria dos artigos: 6,1% foram escritos exclusivamente por mulheres; 17,2%, exclusivamente por homens; 31,1% têm autoria mista e primeira autora mulher; e 45,6% têm autoria mista e primeiro autor homem” (AQUINO *et al.*, 2021, p. 63). Tais dados evidenciam uma disparidade de gênero nas produções relacionadas à COVID-19, em relação aos homens as mulheres apresentaram menor participação nos trabalhos e como primeiras autoras. As autoras consideram limitações dessa análise das publicações e a necessidade de outros estudos que possam verificar o aumento ou decréscimo de publicações com participação feminina durante a pandemia, bem como em outras bases de artigos científicos.

Desse modo, o estudo de Aquino *et al.* (2021) traz dados relevantes que apontam para a produtividade científica ainda fortemente marcada pela presença masculina e a problematização sobre os esforços para as mulheres conciliarem demandas de trabalho e família que, em geral, não são questões que se colocam para os homens, os quais priorizam as exigências do trabalho acadêmico. Ainda, na literatura anterior à pandemia o conflito trabalho-família já era discutido e no cenário pandêmico há o acirramento das iniquidades de gênero.

Ainda, no trabalho de Paludo *et al.* (2021) foi observado maior efeito psicológico relacionado à pandemia em estudantes mulheres. O estudo foi realizado em uma universidade no Brasil. As mulheres entre 18 e 35 anos de idade apresentaram maiores frequências de respostas psicológicas negativas comparadas aos homens, independentemente de passarem a

quarentena sozinhas ou acompanhadas. Nos resultados comparativos entre mulheres e homens sobre as respostas de “frequentemente”, 48% das estudantes afirmaram se sentir nervosas, tensas ou preocupadas em relação a 23% dos homens; 38% das mulheres encontraram dificuldades em realizar tarefas diárias em relação à 26% dos homens; 36% das mulheres encontraram dificuldades para trabalhar em *home-office* em relação à 23% dos homens; 42% das mulheres se sentiram mais cansadas que o usual em relação à 21% dos homens.

Tais dados mostram aspectos que podem estar relacionados à maior demanda de atividades acadêmicas e pessoais socialmente atribuídas às mulheres e esses efeitos psicológicos negativos têm repercussões sobre a saúde mental dessas estudantes. O ambiente acadêmico tem demonstrado aspectos que podem ser negativos em relação ao bem-estar e saúde mental. Nesse sentido, considerando as condições de quarentena e isolamento social juntamente com os desafios do ensino remoto, as questões psicológicas se intensificaram na comunidade acadêmica (PALUDO *et al.*, 2021).

Desse modo, nota-se que há mediações em relação às mulheres na sociedade que precisam ser consideradas na sua existência anterior à pandemia e revelam desigualdades sociais que na pandemia foram intensificadas. Nesse processo, os dados de pesquisas realizadas nesse período mostram a saúde mental das mulheres com maiores impactos em relação aos homens, acirrados no contexto de crise sanitária.

Diante de tais considerações, justifica-se a escolha de realizar esta pesquisa com mulheres estudantes universitárias para compreender sobre a saúde mental no contexto da pandemia nas participantes desta pesquisa. Ainda, participaram desta pesquisa psicólogos e psicólogas da Assistência Estudantil da instituição com o intuito de ampliar a compreensão sobre saúde mental estudantil na universidade e sobre as demandas acadêmicas que esses e essas profissionais observaram durante a pandemia. Desse modo, a produção de dados a partir de estudantes e profissionais da Psicologia pode contribuir para uma visão ampliada sobre o fenômeno e suas determinações sociais.

3 Relevância do estudo

Esta pesquisa de Doutorado apresenta relevância científica e social, faz parte da linha de pesquisa *Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência ou Sofrimento Psíquico*, nos grupos de pesquisa *Saúde Mental, Ética e Educação* e *Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI)*, e contribui para a compreensão sobre a saúde mental estudantil na educação superior na pandemia por COVID-19, a partir de uma leitura embasada

no Materialismo Histórico-Dialético e na Psicologia de base materialista dialética, visibilizando essa temática nas discussões relacionadas aos processos educacionais.

Desse modo, como dito anteriormente, tem-se como objeto de estudo a saúde mental em mulheres estudantes de graduação e como problema de pesquisa: Quais são as significações e as vivências sobre saúde mental para mulheres estudantes de graduação na UFAL em tempos de pandemia da COVID-19?

Considera-se a seguinte tese: As significações e as vivências sobre saúde mental são construídas por relações sociais adoecedoras ou alienantes e também por relações possibilitadoras de desenvolvimento humano e emancipação, que coexistem contraditoriamente no movimento dialético da realidade, e que constituem o sujeito.

No contexto social e universitário são produzidas relações sociais que constituem significações e vivências de mulheres estudantes de graduação, as quais estão situadas historicamente e socialmente, na articulação indivíduo-sociedade. No período da pandemia, estudantes da universidade pública enfrentaram suspensão das aulas, ensino remoto e convívio acadêmico modificado, além de lidar com as repercussões da pandemia na sociedade, em um contexto mais amplo e em uma sociedade capitalista neoliberal. Essas relações produzem significações e vivências sobre saúde mental que são historicamente e socialmente engendradas e o sujeito a partir das mediações e do meio em que está situado se constitui na dialética singular-particular-universal.

Contudo, essas relações sociais nem sempre estão explícitas no modo como elas operam e agem tanto para a inclusão quanto para exclusão dos sujeitos no ambiente universitário, tendo em vista que a saúde mental é concretizada nas relações sociais e nos sujeitos a partir de uma realidade material, histórica e social. Desse modo, considera-se que as desigualdades sociais se explicitaram no período de pandemia pela COVID-19 e geraram ou intensificaram o sofrimento psíquico, de forma que produziu ou modificou significações e vivências sobre saúde mental e explicitaram-se nas falas de mulheres estudantes universitárias.

Na perspectiva de responder ao problema de pesquisa em questão, o **objetivo geral** de pesquisa é:

- Compreender as significações e as vivências sobre saúde mental de mulheres estudantes de graduação da UFAL em tempos de pandemia pela COVID-19.

E para realizá-lo, foram delimitados os seguintes **objetivos específicos**:

- Apreender as significações sobre saúde mental de mulheres estudantes de graduação durante a pandemia;

- Compreender as vivências sobre saúde mental de mulheres estudantes de graduação durante a pandemia;
- Identificar as demandas estudantis referentes à saúde mental na pandemia através do serviço de acolhimento psicológico da PROEST - UFAL.

4 Estrutura da tese

Esse texto está estruturado com a sequência apresentada a seguir:

O **Capítulo 1- Significações, Vivências e Gênero: Contribuições do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia** apresenta a teoria que fundamenta a construção desta tese. O objetivo deste capítulo é abordar sobre o referencial teórico que embasa esta pesquisa. Para isso, discute sobre o Materialismo Histórico-Dialético e algumas das categorias que o fundamentam. Em seguida, traz considerações sobre a Psicologia de base materialista dialética e as categorias sobre sentido, significado, significações e vivência. Além disso, são tecidas reflexões sobre gênero e Psicologia, que são necessárias levando-se em conta o recorte de gênero que este estudo se propôs a fazer.

No **Capítulo 2**, intitulado **Saúde Mental, Sofrimento Psíquico e Educação Superior**, é realizada uma contextualização sobre saúde mental e sofrimento psíquico, mais amplamente, visando adentrar nessa temática no contexto educação, a partir da Psicologia de base materialista dialética. Também é apresentada a perspectiva da Patopsicologia, como área da psicologia que estuda o adoecimento psíquico, compreendendo-o como processo de desorganização ou desintegração do psiquismo. Nesse sentido, sobre a saúde mental e educação, o intuito é compreender como o sofrimento psíquico se manifesta na educação superior. Ainda, nesse capítulo são apresentados dados sobre a temática da saúde mental na UFAL a fim de explicitar como se faz presente no contexto onde a pesquisa foi realizada.

Na sequência, o **Capítulo 3** trata sobre o **Percurso Metodológico**. São apresentados o campo, participantes e procedimentos éticos da pesquisa. Foram descritos os instrumentos de pesquisa (questionário, fotografia e entrevista) utilizados para a produção de dados na pesquisa. São reiterados os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa e que estão em coerência com os procedimentos de análise e interpretação dos dados, os Núcleos de Significação foram utilizados como procedimento teórico-metodológico para a análise das significações das participantes da pesquisa.

O **Capítulo 4** intitulado **Significações e Vivências sobre Saúde Mental de Mulheres Estudantes da Educação Superior: A Pandemia em Cena** trabalha um dos núcleos de

significação nomeado *Núcleo 1 - A saúde mental em um cenário de incertezas e de mudanças durante a pandemia*. A análise tem como base as categorias do Materialismo Histórico-Dialético (historicidade, mediação e totalidade) e da Psicologia de base materialista (sentidos, significados e vivências) e as reflexões sobre saúde mental, sofrimento psíquico e a Patopsicologia. Inicialmente apresentam-se brevemente dados sobre o perfil das estudantes. Em seguida é abordada uma das categorias temáticas das fotografias analisadas. Em articulação com esses instrumentos, a discussão segue para o núcleo de significação no qual o capítulo está centrado, que visa ampliar e aprofundar as discussões. Nos demais capítulos essa dinâmica de análise dos dados também é seguida com o intuito de explicitar as mediações observadas nos dados produzidos na pesquisa, conforme os conteúdos que emergiram nos núcleos de significação. De forma concisa, os indicadores desse núcleo abordam sobre as mudanças com a pandemia, a expectativa de cura, contato social, medo da morte e luto, a casa como centro das relações e as manifestações dessas mudanças através do sofrimento psíquico, com base no cenário de forma mais ampla.

No **Capítulo 5, Significações e Vivências sobre Saúde Mental na Educação Superior: Universidade e Pandemia**, é abordado o *Núcleo 2 - Saúde mental, universidade e pandemia*. Esse capítulo segue a dinâmica de análise dos dados similar ao Capítulo 4 e tem como foco mais específico as relações em sua articulação com a vida acadêmica, e que estão em sintonia com cenário observado no capítulo anterior. Nesse sentido, inicialmente apresenta-se o perfil das estudantes a partir dos dados referentes às relações acadêmicas. Em seguida, são abordadas as fotografias que estão relacionadas aos estudos, trabalho doméstico e maternidade. Após essa contextualização, segue-se para o núcleo de significação que visa aprofundar as discussões sobre as mediações observadas nessas seções. Os indicadores que constituem esse núcleo tratam sobre a ausência do espaço físico da universidade, os desafios de adesão ao ensino remoto quanto às questões tecnológicas e ambiente doméstico, os planos adiados na vida acadêmica e a acessibilidade da pessoa com deficiência na universidade.

No **Capítulo 6, Significações e Vivências sobre Saúde Mental na Educação Superior: As Mulheres em Meio à Pandemia e Apoio Emocional**, são trabalhados dois núcleos de significação: *Núcleo 3 - As mulheres em meio à pandemia*; e *Núcleo 4 - Apoio emocional durante a pandemia*. Apresentam-se dados sobre o perfil das estudantes que apontam aspectos das desigualdades de gênero e sobre o apoio emocional durante a pandemia. Em seguida, adentra-se nas fotografias que destacam algumas dessas mediações quanto ao gênero e também sobre os processos de cuidado com saúde mental no cotidiano, de forma ampliada. Feito isso, segue-se para a discussão dos núcleos de significação, o Núcleo 3 aborda

sobre os cuidados e trabalho doméstico, maternidade e percepção das atividades das mulheres; e o Núcleo 4 destaca as relações que tratam sobre o apoio e cuidado emocional.

O **Capítulo 7, Significações sobre Saúde Mental da Psicologia na Educação Superior**, aborda sobre a saúde mental na universidade a partir do diálogo com psicólogos e psicólogas da instituição, com intuito de identificar as demandas acadêmicas que chegam a esses e essas profissionais nesse contexto. Nesse sentido, foram construídos dois núcleos: *Núcleo 1 - Perfil estudantil e demandas acadêmicas* e *Núcleo 2 - Política pública, trabalho em rede e saúde mental na universidade*. No Núcleo 1, os indicadores se relacionam ao perfil estudantil e as demandas acadêmicas antes e depois da pandemia, de forma a visualizar algumas singularidades e particularidades quanto às pessoas que buscam o serviço de acolhimento psicológico na universidade. No Núcleo 2, os indicadores configuram o lugar do qual a Psicologia atua na universidade enquanto política estudantil, as possibilidades e desafios nessa atuação, a rede que esses e essas profissionais observam para dar suporte às demandas acadêmicas e o atendimento à comunidade estudantil no período de pandemia.

Por último, são apresentadas as **Considerações Finais**, em que se faz uma reflexão sobre o que foi construído ao longo dos capítulos, retomam-se alguns aspectos centrais e a partir desse movimento apontar as contribuições deste estudo para a produção do conhecimento e para o alcance dos objetivos traçados neste estudo. Desse modo, também reitera a relevância de pesquisas na temática da saúde mental na educação superior a partir do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia de base materialista dialética, além do recorte de gênero e utilização de fotografias para análise de dados através dos Núcleos de Significação.

No Apêndice 4 está o Mapa mental desta tese.

CAPÍTULO 1 - SIGNIFICAÇÕES, VIVÊNCIAS E GÊNERO: CONTRIBUIÇÕES DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E DA PSICOLOGIA

O estudo sobre as significações e as vivências sobre saúde mental na universidade durante a pandemia busca realizar um movimento analítico sobre esse fenômeno e as categorias da Psicologia de base materialista dialética e do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) orientam a compreensão das relações que estão implicadas nesse contexto. Nesse sentido, este estudo tem como base os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) e da Psicologia Sócio-Histórica (PSH), na seção 1.2 essa escolha é justificada. Ambas as perspectivas teóricas citadas têm por base o Materialismo Histórico-Dialético.

O objetivo deste capítulo é abordar sobre o referencial teórico que embasa esta pesquisa. Nesse sentido, contribuir com dois dos objetivos específicos deste trabalho que são: Apreender as significações sobre saúde mental de mulheres estudantes de graduação durante a pandemia; Compreender as vivências sobre saúde mental de mulheres estudantes de graduação durante a pandemia.

Neste capítulo, a *primeira seção* aborda sobre o MHD e discute categorias que o fundamentam. A *segunda seção* apresenta sucintamente aspectos sobre a PHC e PSH e subseções para discutir sobre sentido, significado e significações; e discorrer sobre a categoria vivência. Na *última seção* deste capítulo são tecidas reflexões sobre gênero e Psicologia com base em autoras feministas e as categorias apresentadas nas seções anteriores deste capítulo.

1.1 Materialismo histórico-dialético

Tendo-se em vista a importância do aporte filosófico do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) para a Psicologia Histórico-Cultural e Psicologia Sócio-Histórica, busca-se nesta seção discutir alguns aspectos e categorias do mesmo. Vale ressaltar que tais categorias são relevantes para as discussões e análises em capítulos posteriores.

No MHD, a apreensão do movimento real do objeto ou fenômeno investigado não pode ser realizada pelo imediatismo, ou seja, não se limita ao que se mantém no plano do evidente sobre a realidade. O nível empírico tem sua importância que não pode ser descartada, pois nele tem-se um ponto de partida para a produção do conhecimento. Busca-se sair da

aparência para alcançar a essência do objeto de estudo e compreender a lógica interna de funcionamento (MARTINS; LAVOURA, 2018).

A lógica dialética, própria ao MHD, apresenta a identidade dos contrários como um dos seus preceitos mais importantes. Nessa perspectiva, a realidade é constituída por uma unidade indissolúvel entre opostos e radica a contraposição marxiana aos dualismos dicotômicos presentes nos princípios de identidade e exclusão que são próprios da lógica formal. Para descobrir a essência de um objeto e superar o real empírico, as descrições precisas sobre o objeto não bastam, que permanecem na realidade naturalizada e nas significações individuais, é preciso caminhar para superar as significações imediatas para a descoberta de múltiplas determinações ontológicas do real (MARTINS; LAVOURA, 2018).

Conforme Lukács (1968), a verdadeira compreensão da realidade fundamenta-se nas relações existentes entre singular-particular-universal. Sobre essas relações Pasqualini e Martins (2015, p. 364) discorrem que “quando entramos em contato com um fenômeno empírico, trata-se de uma ocorrência singular, única e irrepetível [...] A singularidade em si mesma está no plano da aparência do fenômeno. Para conhecê-lo, é preciso que sejamos capazes de ir além da aparência”. Desse modo, a singularidade se estabelece como ponto de partida sobre as relações do sujeito, em um processo que pode se encaminhar para compreender suas particularidades.

Para Kosik (2002) é preciso superar a pseudoconcreticidade em direção à concreticidade do fenômeno. A pseudoconcreticidade se refere à manifestação empírica do fenômeno. O mundo da pseudoconcreticidade constitui-se pelo duplo sentido, onde o fenômeno indica a essência e a esconde, de forma que essa essência mostra-se parcialmente ou por certos ângulos. A compreensão do fenômeno revela a essência. Conforme Pasqualini e Martins (2015, p. 364),

todo fenômeno singular contém em si determinações universais. A tarefa do pesquisador é desvelar como a universalidade se expressa e se concretiza na singularidade, ou, mais que isso, como a universalidade se expressa e se concretiza na diversidade de expressões singulares do fenômeno: não só na queda da maçã, mas também na órbita da Lua em torno da Terra.

Com base nisso, pode-se perceber no exemplo dado pelas autoras, como relações fundamentais que caracterizam um fenômeno estão presentes em situações que o expressam empiricamente enquanto parte dessa realidade macro. Através do esforço analítico de pesquisa é possível realizar aproximações que levam a compreender como tais relações podem se configurar e no processo de pesquisa poder contribuir para os avanços na produção

do conhecimento. Segundo Vigotski² (1934/2009), o processo de análise desmembra unidades que compõem o fenômeno estudado, mas que não perdem as propriedades do todo. Nesse sentido, a categoria de totalidade contribui para entender a relação singular-particular-universal.

Conforme Lukács (2013),

é preciso ter sempre claro que tanto a universalidade como a singularidade são categorias ontológicas dos próprios objetos e processos, que tanto a universalização como a singularização constituem, em primeira linha, processos reais, cujos resultados são mimeticamente reproduzidos nas formações ideais correspondentes. Mas seria leviano tirar da constelação ontologicamente existente nesse ponto, a saber, que a essência é um predomínio da universalidade, enquanto ao fenômeno acresce um movimento na direção do singular e particular, a conclusão de que, nessa relação, estaria expressa de modo unívoco a verdadeira relação da essência com seu fenômeno. Antes de tudo: a universalidade e a singularidade também são determinações de reflexão, isto é, elas entram em cena de modo simultâneo e polarizado em cada constelação: todo e qualquer objeto sempre é simultaneamente um universal e um particular. Por essa razão, embora o mundo fenomênico – posto em relação com a essência enquanto universalidade permanente – represente um mundo da singularidade movimentada, ele igualmente deve produzir ontologicamente as suas próprias universalidades, assim como as universalidades da essência reiteradamente se revelam também como singularidades (p. 283)

No processo de apreensão da essência da realidade, busca-se superar a sua imediatez. Ainda, observa-se a realidade compreendida enquanto movimento contraditório em que o fenômeno se constitui na dialética entre universalidade e singularidade.

“A singularidade em si mesma está no plano da aparência do fenômeno. Para conhecê-lo, é preciso que sejamos capazes de ir além da aparência” (PASQUALINI; MARTINS, 2015). Conforme as autoras, para superar a aparência do fenômeno é preciso captar as mediações que o constituem. Para isso, deve-se abstrair as formas fenomênicas e decodificar as leis que explicam o fenômeno. O sentido de universal no Materialismo Histórico-Dialético não corresponde às características fenotípicas do fenômeno, pois nem sempre dois fenômenos que compartilham características similares são expressões de uma mesma universalidade, ou fenômenos que aparentam ser distintos podem ter conexões um mesmo todo (PASQUALINI; MARTINS, 2015).

A relação entre singular e universal está atrelada à relação entre o todo e as partes. As partes para existirem se relacionam entre si e com o todo. O singular é parte de um todo e o

² O nome do estudioso russo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) possui diferentes formas de escrita: Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vygotskii, Vigotski, entre outras. Neste trabalho será utilizado Vigotski, exceto nas referências, que seguem a escrita com a grafia do texto original.

universal se realiza por meio da interação entre as partes. O todo contém as partes e igualmente a parte contém algo do todo. Por isso, singular e universal coexistem no fenômeno e são pólos opostos de uma unidade dialética. A ideia de ser humano universal é uma abstração. A universalidade não pode ser compreendida em si mesma, mas nas relações com a particularidade e singularidade. A singularidade em si também é uma abstração. O que existe é o ser humano singular-universal-particular (PASQUALINI; MARTINS, 2015).

A particularidade permite a mediação entre o singular e o universal, de modo a superar a singularidade imediata e revelar na existência única dos sujeitos e fenômenos uma expressão particular da universalidade. Nesse sentido, a universalidade do gênero humano se expressa na singularidade do sujeito. Por isso, para compreender a singularidade é necessário captar as mediações particulares com a universalidade. Cada sujeito singular é uma síntese de múltiplas determinações. Desse modo, vida individual e vida genérica são compreendidas em unidade, como resultado da atividade humana. Contudo, as possibilidades de desenvolvimento do ser humano como ser genérico não são acessíveis a todos. Na sociedade capitalista, a apropriação das objetivações criadas pelo ser humano está inacessível para a maioria da população (PASQUALINI; MARTINS, 2015).

Nesse sentido, há categorias do MHD que contribuem no processo de investigação da realidade. As categorias são “construtos abstratos os quais orientam o pesquisador no processo de construção de conhecimento sobre o real [...] As categorias permitem a apreensão da materialidade do real, de sua essência, que, por ser dialética, é também movimento, processo” (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 263). Elas orientam a apreensão das contradições do fenômeno concreto. Nesse processo para entender as contradições e movimento do real, as categorias são fundamentais (AGUIAR; MACHADO, 2016).

As categorias expressam formas de ser do objeto ou fenômeno investigado. A partir do processo de investigação busca-se apreender as determinações que constituem o objeto ou fenômeno, em um caminho que sai do plano da abstração para o concreto. Para isso, o sujeito investigador se confronta com o objeto investigado em um processo de sucessivas aproximações e conhecer o objeto é alcançar suas múltiplas determinações e relações (MARTINS; LAVOURA, 2018).

Com base em uma concepção dialética, considera-se um movimento em espiral para dialogar com o conhecimento que já foi produzido e sobre o conhecimento que se constrói a partir do movimento realizado nesta pesquisa. “Sair da aparência não é um trabalho fácil, implica um esforço de análise teórico e metodológico [...] São as categorias que permitem ir além do imediato, da aparência dos objetos, para compreendermos sua gênese e seu

movimento” (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 48). Conforme Aguiar e Machado (2016), as categorias apreendem as contradições e o movimento do fenômeno estudado. A compreensão dessas relações constitui-se como relevante para a produção do conhecimento. Nessa perspectiva,

o sujeito, na Psicologia Sócio-histórica, é compreendido como aquele que se constitui na relação dialética com o social e a história. Nesse sentido, há necessidade de entender a relação entre a história de cada um, aquela que é diretamente experimentada pelo sujeito individual, e a história social, do mundo (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 265).

A seguir serão abordadas algumas categorias do Materialismo Histórico-Dialético: *Totalidade, Historicidade e Mediação*. Sobre a primeira categoria, segundo Aguiar e Ozella (2013), a *Totalidade* não é algo fixo, essa concepção leva em conta sua constituição na e pela atividade humana. De modo que há uma articulação dialética entre parte-todo, singular-plural, os quais não são apreendidos separadamente, mas não se confundem. De modo que, “o singular expressa dimensões do plural ou do todo que o constitui, assim como o todo articula dialeticamente todas as possibilidades das singularidades a partir das quais se produz” (p. 302).

Segundo Lukács (2009),

a verdadeira totalidade, a totalidade do materialismo dialético [...] é uma unidade concreta de forças opostas em uma luta recíproca; isto significa que, sem causalidade, nenhuma totalidade viva é possível e, ademais, que cada totalidade é relativa; significa que, quer em face de um nível mais alto, quer em face de um nível mais baixo, ela resulta de totalidades subordinadas e, por seu turno, é função de uma totalidade e de uma ordem superiores; segue-se, pois, que esta função é igualmente relativa. Enfim, cada totalidade é relativa e mutável, mesmo historicamente: ela pode esgotar-se e destruir-se - seu caráter de totalidade subsiste apenas no marco de circunstâncias históricas determinadas e concretas (p. 59).

Nesse sentido, a totalidade expressa uma determinada realidade concreta a qual não é apenas uma união entre as partes, mas se constitui enquanto movimento contraditório da realidade. Ao considerar o fenômeno na sua complexidade o mesmo está situado historicamente e pode ser apreendido na sua totalidade relativa.

A totalidade compreende a realidade em suas leis e revela suas conexões internas. Ela coloca-se em antítese ao empirismo e considera que as manifestações fenomênicas não são suficientes para a compreensão da realidade. A totalidade não significa todos os fatos, mas a realidade como um todo estruturado e dialético que pode vir a ser racionalmente compreendido. Por isso, uma mera acumulação de fatos não garante o conhecimento sobre a realidade. A realidade é totalidade concreta, isto é, transforma-se em estrutura significativa

para cada fato ou conjunto de fatos. A realidade tem sua concreticidade, uma estrutura, que se desenvolve e que não é imutável ou perfeita. As mudanças em partes da realidade também implicam no reordenamento da mesma (KOSIK, 2002). Nesse sentido,

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (KOSIK, 2002, p. 50).

Nessa perspectiva, a totalidade orienta a compreensão sobre diversos campos do conhecimento, seja a física, a matemática, a biologia, ou as questões sobre a organização da vida humana e da situação social. A realidade social se constitui como totalidade concreta quando se reconhece a importância do ser humano como sujeito e reconhece o caráter histórico do fenômeno e seu lugar na sociedade, na dialética do individual e do social (KOSIK, 2002). Segundo Marx (2008, p. 259),

o concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação [...] o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa.

A totalidade concreta é um produto do pensar, não se engendra em si mesma, mas é uma elaboração da representação em conceitos. O todo, que aparece no cérebro, é um produto do cérebro pensante que se apropria do mundo. O objeto concreto permanece independente do sujeito e fora do seu cérebro (MARX, 2008). Ao considerar o concreto como unidade da diversidade assume-se uma interpretação dialética de unidade. Na dialética, a unidade é interpretada como conexão e interação de diferentes fenômenos em um determinado sistema, que são elementos da realidade concreta. O concreto é realizado no pensamento através do abstrato, em uma relação dialética, em que nessa relação o abstrato está relacionado ao que está pouco desenvolvido ou fragmentado (ILYENKOV, 1960).

Na produção social da existência, o ser humano entra em contato com relações determinadas e independentes da sua vontade. Essas relações de produção correspondem à determinada etapa de desenvolvimento das forças produtivas materiais. A totalidade das relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade e a base sobre a qual está a superestrutura jurídica e política. O modo de produção da vida material condiciona a vida social e a consciência do ser humano (MARX, 2008).

Conforme Netto (2006, p. 30), a teoria marxiana “toma a sociedade (burguesa) como uma *totalidade*: não como um conjunto de partes que se integram funcionalmente (um todo), mas como um sistema dinâmico e contraditório de relações articuladas que se implicam e se explicam estruturalmente”. Essa sociedade apresenta em sua existência a contradição entre o caráter social da produção e o processo de apropriação privada dessa, que reproduzem crises em diversos níveis das relações humanas e na alienação dessas (MARX, 1982/2004).

Leontiev (1978/2021), com base no pensamento de Marx, considera que a consciência não é a manifestação de certa capacidade mística do cérebro humano, mas um produto de relações sociais, em que as pessoas participam por meio do cérebro, dos órgãos dos sentidos e da ação. Através dos processos engendrados nessas relações os objetos se colocam na forma de imagens subjetivas na consciência. Leontiev (1978/2021, p. 55) considera que

significado especialmente grande tem a teoria de Marx sobre as transformações da consciência, pelas quais ela passa nas condições do desenvolvimento da divisão social do trabalho, na separação da massa fundamental de produtores em relação aos meios de produção e da separação entre atividade teórica e prática. A alienação econômica engendrada pelo desenvolvimento da propriedade privada leva também à alienação, à desintegração da consciência humana. Tal desintegração se expressa na inadequação entre o sentido que a atividade adquire para a pessoa e seu produto, seu significado objetivo.

Dessa forma, as relações sociais e as mediações que essas produzem são consideradas na constituição do psiquismo do sujeito. Através da totalidade busca-se a compreensão sobre o fenômeno para além de suas manifestações superficiais e considerando a sua complexidade.

Sobre a segunda categoria, a *Historicidade* permite pensar a realidade e apreender seu movimento. Na Psicologia Sócio-Histórica essa categoria tem caráter ontológico. De modo que, o ser humano se constitui na relação de mediação com o social. Ser humano e sociedade se constituem mutuamente, embora essa relação seja marcada por constantes tensões. O sujeito se constitui na relação dialética com o social e a história, por isso é necessário compreender a relação entre a história vivida pelo sujeito individual e a história social (AGUIAR, 2012, AGUIAR; MACHADO, 2016). Essa categoria

trata-se de um movimento determinado por relações de forças dialeticamente articuladas, as quais se constituíram no decurso da existência cotidiana dos acontecimentos, muitas vezes, triviais, comuns, mas constituídos pela totalidade histórica, entendida sempre como em movimento, como própria de um período determinado (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 264).

O ser humano se constitui socialmente no tempo, no espaço, nas condições sócio-históricas em que vive e também produto e produtor das condições objetivas e subjetivas de sua existência. Ainda, o ser humano envolve uma unidade contraditória entre corpo e

psiquismo. O psiquismo se constitui como expressão subjetiva da realidade e é desenvolvido historicamente e socialmente mediado pela linguagem, emoção e pensamento (KAHHALE; SILVA; SILVA, 2014).

A Psicologia Sócio-Histórica situa o ser humano na sua historicidade, compreendendo o mesmo na sua constituição historicamente enquanto ser humano em sociedade e nesse processo produz bens materiais e simbólicos. Em outras palavras, produz objetos, ideias, crenças, valores e conhecimentos. A partir do referencial teórico materialista histórico-dialético, esses bens produzidos pelo ser humano em determinado momento histórico refletem a realidade. Dessa forma, a origem das ideias produzidas socialmente está na própria base material da sociedade. Essas ideias orientam as ações humanas, que por sua vez desenvolvem e modificam a ação ao mesmo tempo em que são modificadas. Esse é um processo contínuo e dialético que expressa a unidade contraditória entre real e racional e que se situa numa perspectiva materialista (GONÇALVES, 2007a).

O sujeito é ativo sobre o real e a ação de transformação do objeto também transforma o sujeito. Essa ação é situada e datada socialmente e historicamente. Em contraposição ao sujeito individual, racional e natural que surge no capitalismo, há o sujeito ativo, racional, coletivo e histórico compreendido a partir do Materialismo Histórico-Dialético. Essa contraposição representa a expressão de contradição histórica do capitalismo (GONÇALVES, 2007b). Ainda, ressalta-se “o caráter processual da ação humana, com todos os elementos que a possibilitam e compõem, como o trabalho, a natureza, as relações sociais e a produção simbólica. Por isso, a historicidade supõe necessariamente a radicalidade materialista e o pensamento dialético” (GONÇALVES, 2020, p. 51). Segundo Molon (2008, p. 19),

Vygotsky deixou claro que os fenômenos subjetivos não existem por si mesmos e nem afastados da dimensão espaço-temporal e de suas causas, acrescentando que é a experiência que constitui o sujeito. Uma experiência necessariamente vinculada ao desenvolvimento histórico da humanidade e concretamente definida pelas condições efetivas de vida do sujeito.

Desse modo, não se pode pensar o fenômeno apartado do contexto em que o mesmo se materializa. A busca pela neutralidade na pesquisa a partir dessa perspectiva também se torna impraticável, tendo-se em vista a necessária busca pela compreensão sobre as relações que compõem o fenômeno e que se configuram socialmente e historicamente.

A terceira categoria a ser discutida é a *Mediação*, que se relaciona a categoria Totalidade para que seja realizada uma inter-composição das partes. Ela também é necessária para a compreensão da categoria Historicidade, a qual é construída por mediações. Segundo

Aguiar (2009), essa categoria rompe visões dicotômicas como interno/externo, objetivo/subjetivo, individual/social, singular/universal.

Segundo Molon (2010, p. 102), a mediação pode ser compreendida como “[...] processo e não ato em que alguma coisa se interpõe; mediação não está entre dois termos que estabelecem uma relação. É a própria relação”. Nesse sentido, a autora também aponta que Vigotski ao colocar a mediação como fato central da ciência psicológica esclareceu que o objeto da Psicologia é o fenômeno psicológico. Este só existe pelas mediações, de modo que não é imediato. Ainda, a mediação não se caracteriza pela presença física do outro, mas ocorre por meio da palavra, da semiótica e dos instrumentos de mediação. Desse modo, a presença corpórea por si só não garante que a mediação aconteça.

Segundo Pasqualini e Martins (2015), na relação entre singular-universal-particular, o particular representa a categoria mediação. As autoras consideram que

a mediação viabiliza a relação entre dois polos opostos; ela o faz na medida em que preserva e ao mesmo tempo modifica as coisas. Podemos ilustrar essa ideia recorrendo novamente ao conceito de trabalho. O trabalho é mediação entre homem e natureza. Nessa relação, ambos os polos se preservam e ao mesmo tempo se transformam pela mediação da atividade produtiva. O trabalho realiza a mediação entre homem e natureza, ocorrendo historicamente sob dadas condições particulares (PASQUALINI; MARTINS, 2015).

Nesse sentido, a mediação no exemplo dado se constitui na própria relação expressa pelo trabalho e nessa relação o ser humano modifica e é modificado, de forma que o trabalho constitui a sua consciência sobre o mundo. Martins e Rabatini (2011, p. 350) afirmam sobre a mediação na teoria proposta por Vigotski, que o autor

não a tomou simplesmente como ponte, elo ou meio entre coisas; tal como muitas vezes referido por seus leitores não marxistas. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico.

Dessa forma, a mediação é importante para os processos de desenvolvimento humano e de aquisição das funções psicológicas superiores³ (memória, consciência, percepção, atenção, linguagem, pensamento, formação de conceitos, emoção). Nesse movimento a mediação está presente na relação do ser humano com signos e instrumentos que contribuem

³ As funções psicológicas superiores aparecem no sujeito através da relação com o meio em que está situado, em suas relações desde o nascimento, e converte as relações sociais em funções psicológicas que passam a constituir sua personalidade. As funções psicológicas passam de natural a cultural quando mediadas e esse processo resulta de combinações e nexos entre as funções que produzem sínteses entre elas. Os nexos mudam ao longo do desenvolvimento e configuram nos sentidos e significados que promovem saltos no desenvolvimento do sujeito (SOUZA; ANDRADA, 2013).

para a construção de tais funções. Vigotski aponta a relação necessária entre os instrumentos psicológicos e a aquisição dessas funções. Segundo Vigotski (1930/2004, p. 93-94),

1. No comportamento do homem surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos para o domínio dos próprios processos psíquicos [...] 3. Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza. 4. Como exemplo de instrumentos psicológicos e de seus complexos sistemas podem servir a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais.

Nessa perspectiva, Vigotski (1930/2004) considera que o instrumento psicológico modifica a estrutura das funções psíquicas e produz novas configurações. Desse modo, sua função é atuar na psique e no comportamento, de forma a modificar a si mesmo ou ao outro. Ao contrário do instrumento técnico, que é utilizado como elemento intermediário entre a atividade do ser humano e do objeto externo. Sobre os signos Vigotski (1930/2004, p. 114) ressalta que

todo signo, se tomarmos sua origem real, é um meio de comunicação e, poderíamos dizê-lo mais amplamente, um meio de conexão de certas funções psíquicas de caráter social. Traslado por nós mesmos, é o próprio meio de união das funções em nós mesmos, e poderemos demonstrar que sem esse signo o cérebro e suas conexões iniciais não poderiam se transformar nas complexas relações, o que ocorre graças à linguagem. Por conseguinte, os meios para a comunicação social são centrais para formar as complexas conexões psicológicas que surgem quando essas funções se transformam em individuais, em uma forma de comportamento da própria pessoa.

Assim, o uso dos instrumentos psicológicos ampliam as capacidades humanas e a partir dessas mudanças diversificam as atividades que compõem a história da humanidade, seu desenvolvimento e domínio de signos e instrumentos para a produção de conhecimento sobre si e sobre o mundo. As mediações que o ser humano tem acesso permitem ou não o desenvolvimento em sua riqueza de possibilidades. Desse modo, as categorias aqui apresentadas (Totalidade, Historicidade e Mediação) são compreendidas em um movimento dialético e que contribuem para a análise do ser humano e dos fenômenos.

1.2 Contribuições da psicologia de base materialista dialética

Nesta seção busca-se abordar brevemente algumas contribuições da Psicologia de base materialista dialética a partir da **Psicologia Histórico-Cultural** (PHC) (ASBAHR, 2014; CORBELO, 2019; JEREBSOV, 2014; PASQUALINI, 2009; PASQUALINI; MARTINS,

2015; MARQUES; CARVALHO, 2019; MARTINS, 2020; MOLON, 2008; SILVA, 2014; SILVA, 2020a; TULESKI; EIDT, 2020; TOASSA, 2009, 2011, TOASSA; SOUZA, 2010; VIGOTSKI, 1925/2004, 1930/2004, 1931/2000, 1931/2007, 1932/1996, 1999, 1934/2009, 2018, 1931/2019, 2021; WAZLAWICK; CAMARGO; MAHEIRIE, 2007; ZEIGARNIK, 1979, 1981) e da **Psicologia Sócio-Histórica** (PSH) (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR, ARANHA, SOARES, 2021; AGUIAR; MACHADO, 2016; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015a, 2015b; BITTENCOURT; FUMES, 2021; BOCK, 2007; BOCK; AGUIAR, 2016; BOCK; FURTADO, 2020; DOUNIS; SILVA; FUMES, 2021; GONÇALVES, 2017a, 2007b, 2020; SAWAIA; SILVA, 2019; SAWAIA, 2001, 2009).

A partir da Psicologia de base materialista dialética, busca-se neste trabalho a compreensão do ser humano e seu desenvolvimento situado socialmente e historicamente. Ambas têm algumas de suas bases em estudos desenvolvidos por Vigotski, contudo vale ressaltar que são perspectivas diferentes. Compreende-se a profundidade e a amplitude de produções que abrangem tais perspectivas na Psicologia, de modo que esta seção não pretende esgotar tais discussões. Nesse sentido, essa seção traz algumas considerações sobre essas perspectivas e discorre sobre as categorias que guiam a análise desenvolvida nesta tese.

Gomes *et al.* (2016) discorrem sobre o uso de diferentes nomenclaturas de Psicologia de base materialista. Nesse sentido, ideias do Materialismo Histórico-Dialético têm sido apropriadas frequentemente a partir da psicologia proposta por Vigotski e seus desdobramentos, através da Psicologia Histórico-Cultural. Destacam-se também outras formulações teóricas que têm bases em sua produção de conhecimento e no Materialismo Histórico-Dialético, dentre elas a Psicologia Sócio-Histórica. Nesse sentido, consideram-se as contribuições epistemológicas e metodológicas que as perspectivas possibilitam e desenvolvem sobre a produção do conhecimento.

Ainda, Gonçalves (2020) destaca que o desenvolvimento de um método para a ciência e noções sobre o conhecimento respondem a demandas históricas do desenvolvimento do capitalismo que são expressões da vida concreta e material. Nesse contexto, são diversos os questionamentos e as discussões da ciência e do seu método, e nesse âmbito reflete-se sobre a Psicologia e as abordagens teórico-metodológicas. Tendo-se em vista essa diversidade, busca-se a superação de concepções objetivistas e subjetivistas, nesse sentido a partir de Vigotski e outros pensadores e pensadoras foi construída uma Psicologia que visa superar essas concepções. Essas produções teóricas que mesmo por razões históricas e de contexto tenham recebido denominações diferentes (histórico-cultural, sócio-histórica e cultural-histórica)

procuram superar dicotomias através do pensamento dialético. Inicialmente, é necessário apontar a origem da Psicologia Histórico-Cultural, que

surge no início do século XX na União Soviética, no contexto pós-Revolução Russa. Liev Semenovitch Vigotski, Alexis Leontiev e Alexander Luria são considerados os precursores desta teoria, que postula o caráter social do desenvolvimento humano e a quem se soma um grupo de pesquisadores, dentre os quais destacamos Bluma Zeigarnik, responsável por estudos no campo da psicopatologia (ALMEIDA, 2018, p. 23).

A Psicologia Histórico-Cultural ficou conhecida no contexto educacional brasileiro a partir da década de 1980, sendo as primeiras obras traduzidas para a língua portuguesa “Pensamento e Linguagem” e “Formação Social da Mente” (TULESKI, 2019). Nessa perspectiva, há estudos que discutem os caminhos para que as traduções de Vigotski chegassem ao Brasil e as implicações na compreensão dos conceitos desenvolvidos pelo autor (PRESTES, 2010; PRESTES; TUNES, 2012, 2022). Sobre isso, Prestes e Tunes (2022, p. 2) evidenciam que

Nos últimos anos, familiares, pesquisadores e estudiosos russos da teoria histórico-cultural têm empreendido esforços para recuperar as obras de Vigotski de acordo com os originais que, ao longo do tempo, foram preservados em arquivos da família, de colaboradores e de bibliotecas espalhadas pelos países que compunham a União Soviética. Atualmente, sabe-se que muitos escritos do autor foram censurados e, quando voltaram a ser publicados em meados da década de 1950, sofreram com as canetas de organizadores e editores de coletâneas na União Soviética. Por exemplo, os textos que constituem os volumes das Obras Escolhidas (VIGOTSKI, 1982, 1983, 1984), publicados entre 1982 e 1984, em russo, e traduzidos para o inglês e o espanhol, na década de 1990, contêm inúmeros cortes e “correções” arbitrárias, e ainda hoje são referências para muitos trabalhos acadêmicos no Brasil.

Por isso, novos caminhos estão em construção para o estudo sobre as obras de Vigotski e esforços para a releitura e recuperação de seus estudos, com o intuito de avançar para a apropriação de traduções fidedignas ao que foi produzido pelo autor em sua intensa e profícua trajetória deste pensador soviético.

Além disso, a PSH tem como base o Materialismo Histórico-Dialético nos estudos sobre a gênese social do desenvolvimento das funções psicológicas especificamente humanas (LIBÂNEO; PULINO, 2018). Os fundamentos do MHD “foram estabelecidos por Karl Marx tendo como base os princípios da lógica dialética delineados por Hegel, visa à captação e reprodução do movimento do real no pensamento” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 63). Nesse sentido, evidencia-se a natureza social do ser humano e o desenvolvimento psíquico resulta da apropriação dos signos culturais (MARTINS, 2020).

Por sua vez, a Psicologia Sócio-Histórica também tem como fundamentos epistemológicos e teóricos o marxismo e o Materialismo Histórico-Dialético (BOCK, 2007). A noção materialista dialética da história a considera em seu processo contraditório e produto da atividade humana em sociedade. As experiências humanas realizadas socialmente para manter a sua existência implicam na produção das condições objetivas que refletem a vida real. O reconhecimento de elementos objetivos e subjetivos como expressão das experiências historicamente constituídas representou um avanço na compreensão do ser humano sobre si mesmo e do mundo que o cerca (GONÇALVES, 2007a). Conforme Molon (2008, p. 60)

a compreensão dialética e histórica da realidade social, a defesa de que a gênese das funções psicológicas está nas relações sociais e de que o fenômeno psicológico é socialmente mediado faz com que se tenha presente a complexidade das relações intersubjetivas dos processos de constituição do sujeito e dos processos de subjetivação na investigação na psicologia. Desse modo, busca-se a análise dos processos e não dos objetos (os fenômenos psíquicos não podem ser investigados como meros objetos isolados e acabados, mas como processos em mudança), bem como procura-se revelar as relações dinâmicas, causais e hierarquizadas (não equivale à determinação causa e efeito), reais e ocultas aos fenômenos, isto é, revelar a gênese e as bases dinâmico-causais.

A abordagem crítica da Psicologia Sócio-Histórica exige uma definição de uma ética e visão política sobre a realidade e também permite romper com uma tradição classificatória e estigmatizadora em que a Psicologia tem sua história, como ciência e profissão, atrelada aos interesses de grupos dominantes (BOCK, 2007). Ela empreende um esforço na superação de dicotomias (corpo-mente, indivíduo-sociedade) a partir de uma visão materialista, histórica e dialética. Materialista pela existência independente da realidade material. Dialética, pois a contradição faz parte de todos os fenômenos e do movimento do real. Histórica, porque para compreender a realidade é preciso acompanhar seu movimento de transformação (BOCK; FURTADO, 2020).

A Psicologia Sócio-Histórica tem avançado no Brasil a partir dos estudos de Vigotski e de outros autores soviéticos e da contribuição de muitos autores da América Latina, como Martín-Baró, Fernando González Rey e Sílvia Lane. A busca e esforço por uma produção crítica em Psicologia estava relacionada com o contexto histórico do Brasil nos anos 1970, em que houve o endurecimento da ditadura. No fim dos anos 1970 a Psicologia comunitária estava propondo uma prática profissional que pudesse se colocar a serviço dos trabalhadores e a Psicologia na Saúde Mental também se desenvolvia com uma concepção crítica e contribuições para mudanças (BOCK; FURTADO, 2020).

Segundo Bock *et al.* (2007), a produção teórica de Sílvia Lane possibilitou novas perspectivas no campo da Psicologia Social e foi responsável pelo desenvolvimento da perspectiva sócio-histórica na Psicologia Social no Brasil. Com base no MHD o objeto de uma nova psicologia social seria o ser humano

como ser histórico, a dialética entre indivíduo e sociedade, o movimento de transformação da realidade. O objetivo era compreender o indivíduo em relação dialética com a sociedade; a constituição histórica e social do indivíduo e os elementos que explicam os processos de consciência e alienação; e as possibilidades de ação do indivíduo frente às determinações sociais (BOCK *et al.*, 2007, p. 50).

Sílvia Lane conduziu um conjunto de pesquisas e elaborações teóricas que permitem o estudo dos fenômenos sociais e psicológicos na sua historicidade. Nesse sentido, considerou a subjetividade na dialética subjetividade-objetividade. Compreender o sujeito a partir desse pressuposto possibilita falar do sujeito e da realidade social da qual ele faz parte. A partir do acesso às obras de Luria, Leontiev e Vigotski desenvolveu o estudo das categorias do psiquismo: atividade, consciência e identidade. Também em relação à linguagem considerou a importância dos aspectos ideológicos na construção de significados e do seu papel na mediação da consciência (BOCK *et al.*, 2007; LANE, 1981/2006; LANE; CODO, 1984/1989).

Conforme Sawaia (2007, p. 87), o percurso teórico-metodológico empreendido por Lane

nos anos 90, vai aprofundar esta sistematização teórica, especialmente sobre o papel da subjetividade/afetividade na conscientização social e na ação comunitária transformadora, para superar as concepções e práticas psicossociais que aprisionavam o sujeito à exterioridade e à pura repetição, expurgando a singularidade tanto da teórica quanto da ação.

Nos conceitos de grupo, linguagem e consciência, as mudanças que caracterizam o desenvolvimento de sua teoria incorporam a dialética subjetividade e objetividade, singularidade e história. Ainda, há a incorporação das emoções, dos afetos e dos sentimentos ao considerar que dão sustentação às desigualdades sociais, relações de poder e alienação, e por outro lado, à resistência às determinações sociais. As reflexões de Vigotski sobre sentido e significado são relevantes para a superação da dicotomia entre singularidade e história (SAWAIA, 2007).

No livro *Arqueologia das emoções*, publicado em 2000, os temas da emoção, arte e criação mediaram as reflexões de Lane sobre as teorias psicossociais. O interesse pela criatividade está ligado à luta pela defesa da liberdade e para alcançar a autonomia é necessário o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, ao contrário da alienação que

bloqueia essas funções psicológicas. Em Vigotski encontra a relação entre significado, imaginação, criação e liberdade (SAWAIA, 2007, p. 87):

A atividade de significar é uma expressão da atividade revolucionária, pois permite ao homem libertar-se das leis da natureza e das determinações sociais, que o destinam à mera repetição. Ele apontava a arte como expressão dessa energia criativa que impulsiona a mudança pela criação do novo [...] A ênfase na criatividade fecha o círculo dialético de configuração da ontologia laneana. Ao inserir na reflexão sobre subjetividade, a estética, a imaginação e os afetos, ela está reconhecendo aos homens o seu direito de ter necessidades elevadas, como a do belo, e que este é um desejo de todos e não só dos que superaram a luta pela sobrevivência, tão fundamental quanto o alimento para se manter vivo como ser humano. A necessidade do belo e a energia criativa, possibilitada pela capacidade de sinalizar e imaginar, torna o homem capaz de romper a causalidade circular entre determinação social, alienação e individualismo. Por isso que toda política sócio-econômica excludente precisa, para se reproduzir, inibir a imaginação, a sensibilidade estética e bloquear os afetos, instalando uma política de cristalização da capacidade de afetar e ser afetado.

Dessa forma, destaca-se a relevância dos estudos de Sílvia Lane quanto ao movimento árduo e contínuo em uma crítica à Psicologia de sua época e na construção de uma Psicologia Social que atua a partir das particularidades observadas na América Latina e em específico no Brasil, embasada em uma perspectiva materialista dialética sobre a realidade.

A partir do materialismo dialético, a Psicologia Sócio-Histórica considera que o fenômeno psicológico se desenvolve historicamente, de forma que não pertence à natureza humana, não é preexistente ao ser humano e reflete as condições sociais, econômicas e culturais em que os sujeitos estão situados. Desse modo, abordar sobre fenômenos psicológicos envolve discutir sobre a sociedade. “Mundo externo” e “mundo interno” estão em um mesmo movimento em que o ser humano constrói e modifica o mundo no qual estão os elementos que propiciam a sua constituição psicológica. Discutir sobre a subjetividade humana envolve discutir sobre as condições objetivas em que o ser humano vive (BOCK, 2007).

Embora muitos psicólogos considerem essa relação como necessária e importante, ela é vista como uma relação na qual o “externo” (mundo social) impede e dificulta o pleno e livre desenvolvimento de nosso mundo “interno” (psicológico). O mundo social é um mundo estranho ao nosso eu. Um lugar no qual temos de estar; por isso, só nos resta nos adaptarmos a ele. E a história desse aparato psicológico passa a ser a história da sua adaptação ao mundo social, cultural e econômico. Trabalhar, relacionar-se, aprender, fazer são atividades dessa adaptação (BOCK, 2007, p. 22).

Nesse sentido, tal concepção sobre o externo pode ser questionada por uma compressão do desenvolvimento humano para além de uma adaptação à realidade em que o meio assume uma função determinística sobre o sujeito.

Ao estudar os fenômenos psicológicos busca-se compreender sobre o que os mesmos se referem, bem como a superação sobre a visão do mesmo como descolado da realidade na qual o sujeito se insere. Nesse sentido, ressalta-se que os mesmos estão relacionados com o meio social e cultural. O ser humano é concebido como social e histórico e a sociedade como produção histórica, através do trabalho e da produção da vida material (BOCK, 2007).

Nesse sentido, o fenômeno psicológico é entendido como construção individual do mundo simbólico que é social e como subjetividade que se constitui na relação com o mundo material e social que é construção da atividade humana. Nesse movimento, subjetividade e objetividade se constituem mutuamente, mas não se confundem. Conhecer o fenômeno psicológico é conhecer a expressão subjetiva de um mundo objetivo e coletivo e que não pertence a um campo abstrato e idealista. Nesse sentido, busca-se superar visões que naturalizam o fenômeno psicológico e o concebem como algo que já estava no ser humano a priori, pois é na relação com o mundo material e social que são desenvolvidas as possibilidades humanas (BOCK, 2007).

Assim, com base na Psicologia Histórico-Cultural e na psicologia Sócio-Histórica, foram escolhidas as categorias *sentido*, *significado* e *vivência*, as quais têm como base a Psicologia de base materialista dialética, a partir dos estudos de Vigotski e colaboradores, bem como de autoras e autores contemporâneos que expandiram e aprofundaram os estudos nessas perspectivas teóricas no Brasil. Nesse sentido, tais categorias são relevantes para este estudo pela possibilidade de compreensão da realidade, com base nos pressupostos do MHD. Ainda, a escolha das categorias, sentidos e significados, é coerente com a escolha dos núcleos de significação, que é recurso teórico-metodológico para análise dos dados neste estudo (AGUIAR, ARANHA, SOARES, 2021; AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015a, 2015b), descrito no Capítulo 3.

1.2.1 Sentido, significado e significações

Com base em estudos da Psicologia Sócio-Histórica e da Psicologia Histórico-Cultural, a seguir serão abordadas as categorias *sentido* e *significado* e a partir das mesmas explicitar o conceito de significações, o qual é fundamental para este trabalho e para as análises do material empírico da pesquisa realizada. Inicialmente, considera-se necessário fazer apontamentos e destacar algumas relações com outras categorias que fazem parte dos estudos desenvolvidos por Vigotski, que são *Pensamento e Linguagem*.

Vigotski (1934/2009) considera incorreta a premissa em que pensamento e linguagem são considerados como processos que se relacionam externamente ou se cruzam em determinado momento do desenvolvimento humano em uma interação mecânica, considerando-os como autônomos e cuja unificação externa produz o pensamento verbalizado. No *processo* de análise que desmembra a unidade complexa do pensamento discursivo buscam-se *unidades* que compõem o fenômeno estudado, mas que não perdem as propriedades do todo (VIGOTSKI, 1931/2007).

No *significado* da palavra encontra-se essa *unidade* que reflete a unidade do *pensamento* e da *linguagem*. Uma palavra sem significado é considerada um som vazio, de forma que o significado é uma característica indispensável da palavra. Do ponto de vista psicológico, o significado da palavra é um conceito e a formação de conceitos é o ato mais autêntico do pensamento. Desse modo, o significado da palavra pode ser considerado um fenômeno da linguagem e do pensamento. Considera-se como fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento relaciona-se à palavra e nela é materializado; e um fenômeno da linguagem na medida em que está vinculada ao pensamento (VIGOTSKI, 1934/2009). Nessa perspectiva,

a relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. À luz da análise psicológica, essa relação é vista como um processo em desenvolvimento, que passa por uma série de fases e estágios, sofrendo todas as mudanças que, por todos os seus traços essenciais, podem ser suscitadas pelo desenvolvimento no verdadeiro sentido desta palavra. Naturalmente não se trata de um desenvolvimento etário e sim funcional, mas o movimento do próprio processo de pensamento da ideia à palavra é um desenvolvimento. O pensamento não se exprime na palavra mas nela se realiza (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 409).

Todo pensamento busca unificar algo, estabelecer relações a partir de determinado movimento ou fluxo. Desse modo, todo pensamento cumpre alguma função, executa ou resolve alguma tarefa. No estudo do pensamento e da linguagem um resultado importante é a descoberta que os significados das palavras se desenvolvem e podem mudar. Com isso, supera-se a condição de imutabilidade do significado da palavra e de uma simples ligação associativa entre significado e palavra (VIGOTSKI, 1934/2009).

Vigotski aponta a relevância da “natureza psicológica da palavra aquele elemento fundamental e central que faz da palavra palavra e sem o qual a palavra deixa de ser o que é: generalização nela contida como modo absolutamente original de representação da realidade na consciência” (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 407). Por essa razão, o autor tece críticas sobre as teorias associativas sobre pensamento e linguagem de sua época e em seu projeto de

construção de uma nova psicologia que supera essas concepções. O autor referido considera que

a descoberta da inconstância e da mutabilidade dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é a descoberta principal e única capaz de tirar do impasse a teoria do pensamento e da linguagem. O significado da palavra é inconstante. [...] É necessário elucidar o papel funcional do significado da palavra no ato de pensamento (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 407-408).

Por essa razão, o significado tem sua utilização com base na realidade histórico-cultural e compartilhado coletivamente. “O pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra” (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 396). Nesse sentido, considerar a periodização do desenvolvimento humano é relevante para compreender esse processo. Por sua vez, a periodização se refere às etapas do desenvolvimento humano desde o nascimento até a idade adulta (TULESKI; EIDT, 2020). Os estágios do desenvolvimento humano apresentam certa sequência no tempo, contudo não são universais e imutáveis, pois as condições histórico-sociais influenciam o conteúdo concreto e processo de um determinado estágio do desenvolvimento. Por essa razão, o desenvolvimento do ser humano deve ser compreendido a partir da realidade em que um dado sujeito está situado, considerando o momento histórico e as condições sociais (PASQUALINI, 2009).

Ainda, a linguagem apresenta dois planos: semântico e físico, os quais apresentam suas leis de desenvolvimento e constituem uma unidade complexa e não homogênea. Ela não é um simples reflexo do pensamento e ao transformar-se em linguagem o pensamento passa por reestruturações e modificações. Desse modo, os processos de desenvolvimento dos aspectos semântico e sonoro da linguagem constituem uma autêntica unidade contraditória, que apresentam sentidos opostos (VIGOTSKI, 1934/2009). Por essa razão, Vigotski considera que “a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa mas se realiza na palavra” (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 412). Nesse sentido, observa-se as relações entre pensamento e linguagem a partir da palavra e a palavra torna-se palavra a partir dos sentidos e significados que são construídos e compartilhados socialmente. Tecendo algumas reflexões sobre esses conceitos, Molon (2008) discorre que

o pensamento se realiza na palavra e esta ganha significado pelo pensamento. O pensamento passa a existir através da palavra, mas para isso atravessa diversas transformações, pois a fala não é cópia do pensamento. Dessa forma, a linguagem e o pensamento são orientados por questões diferentes, impossibilitando a transição direta do pensamento para a fala. A função do significado das palavras reside precisamente na realização da

comunicação humana e na efetivação do pensamento generalizante [...] É necessário descobrir os significados e os sentidos das palavras, os múltiplos sentidos que fazem a linguagem ser polissêmica e polifônica, que comportam inúmeras vozes e discursos, que objetivam e subjetivam o sujeito nas relações sociais, nos encontros cotidianos (in)freqüentes (sic) e (im)perceptíveis, nos movimentos de apropriação, nas tramas e nas práticas sociais (p. 61-62).

Ainda, a transição do pensamento para a fala pode fracassar, considerando que pensamento e linguagem não se referem ao mesmo processo psicológico, mas estão em relação (MOLON, 2008). Também vale acrescentar que “mudanças da estrutura formal e gramatical acarretam uma mudança profundíssima de todo o sentido da linguagem” (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 416). Nesse sentido, Vigotski considera que

a mudança de um detalhe que pareceria gramatical acarreta, nas respectivas condições, a mudança de todo o aspecto semântico do discurso. Um resumo do conhecimento que nos deu a análise dos dois planos da linguagem permitiria afirmar que a discrepância entre esses dois planos, a existência de um segundo plano interior da linguagem que está por trás das palavras, a autonomia da gramática do pensamento e da sintaxe dos significados verbais nos levam a perceber, no mais simples enunciado discursivo, não uma relação imóvel e constante, dada de uma vez por todas entre os aspectos semântico e sonoro da linguagem, mas um movimento, uma transição da sintaxe dos significados para a sintaxe da palavra, a transformação da gramática do pensamento em gramática das palavras, a modificação da estrutura semântica com a sua materialização em palavras (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 417).

Desse modo, percebe-se a densidade teórica e complexidade das relações entre pensamento e linguagem, enquanto funções psicológicas superiores e o significado da palavra como unidade de análise. Conforme Aguiar e Ozella (2013), o sujeito transforma o social em psicológico e a linguagem é instrumento fundamental no processo de constituição do ser humano. Pensamento e linguagem se articulam, o pensamento passa por transformações para se expressar em palavra e essa transição do pensamento para a palavra é mediada pelo significado e o sentido. A compreensão da relação entre pensamento e linguagem está interligada com as categorias *significado* e *sentido*.

Assim, notam-se limites e possibilidades da palavra para a expressão do pensamento e a partir dessa materialização apreender os sentidos e os significados que o sujeito expressa sobre a realidade. Dessa maneira, destaca-se a natureza psicológica da palavra.

Ainda, Vigotski (1934/2009) abordou sobre a linguagem interior e suas especificidades, sendo essa uma aquisição do desenvolvimento humano marcante quanto ao processo de internalização do meio. Além disso, a linguagem interior é uma função

psicológica superior (FPS) importante para as reflexões sobre a categoria de *Vivência*. Sobre essa FPS, Vigotski considerou que

uma concepção correta da linguagem interior deve partir da tese segundo a qual a linguagem interior é uma formação articular por sua natureza psicológica, uma modalidade específica de linguagem dotada de particularidades absolutamente específicas e situada em uma relação complexa com as outras modalidades de linguagem. Para estudar essas relações da linguagem interior com o pensamento, por um lado, e com a palavra, por outro, é necessário, antes de tudo, descobrir as diferenças específicas que distinguem a linguagem interior tanto do pensamento quanto da palavra e elucidar a sua função absolutamente específica. A linguagem interior é uma linguagem para si. A linguagem exterior é uma linguagem para os outros (VIGOTSKI, 1934/2009, p. 424-425).

Ao considerar a linguagem interior como uma linguagem para si, ela volta-se a uma dimensão da relação do ser humano consigo e o desenvolvimento de suas capacidades de relação com o meio externo, apropriação das relações que esse meio proporciona ao sujeito e construção de um diálogo direcionado ao próprio sujeito. Dessa forma, pode-se notar como o desenvolvimento dessa função psicológica é essencial para o sujeito constantemente se organizar cognitivamente e afetivamente, sem a necessidade de estar constantemente verbalizando para as pessoas que se encontram em seu entorno quais as suas decisões, reflexões e afetações. “A linguagem é não apenas um meio de compreender os demais, mas também de compreender a si mesmo” (VIGOTSKI, 1930/2004, p. 112). Por isso, também se aponta o desafio às investigações psicológicas voltadas à compreensão da linguagem interior. Na próxima seção será abordada mais especificamente a categoria de *Vivência* e que tem relações importantes com a linguagem interior.

Nesse caminho, após discorrer sobre pensamento, linguagem, palavra e significado, mais especificamente a seguir serão discutidas as categorias *sentido* e *significado*, as quais em relação dialética constituem as *significações*. Anteriormente, já foi explicitado que o significado constitui-se como unidade, isto é, “significado como mediador na relação pensamento-linguagem [...] Para compreendermos o sujeito, precisamos apreender as maneiras como o pensamento se realiza na palavra objetivada na forma de significações” (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 51).

Sobre as categorias sentido e significado, com base no Materialismo Histórico-Dialético, sentido e significado não são iguais e não possuem uma relação de identidade, contudo só podem ser concebidos no dialético movimento de mútua constituição e são apreendidos no movimento de transição em que dialeticamente se constituem (BOCK; AGUIAR, 2016). Segundo Vigotski (1934/2009, p. 465),

o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Vigotski (1934/2009) considera que o significado “é uma pedra no edifício do sentido”. Essa metáfora ilustra bem as “zonas do sentido” que se situam em um contexto cultural, social e político. O significado estabelece uma interface que permite que a palavra seja compartilhada coletivamente, embora os sentidos da mesma possam mudar, tendo em vista seu caráter social. Ainda, o sentido tem relação com os planos internos da linguagem, relacionando com os motivos, necessidades, emoções e interesses. A linguagem externa é mediada pelo significado, de forma que o pensamento se realiza pela palavra com base nessa mediação.

O sujeito a partir das condições sociais, históricas e culturais que o constituem constrói sentidos e significados sobre a sua realidade, os quais são possíveis de serem compreendidos a partir de sua historicidade e numa perspectiva dialética. Os significados das palavras são mais estáveis, enquanto o sentido pode ter variações de acordo com contexto social, apresentando uma maior fluidez em relação ao significado. Para a construção das significações, os sentidos e significados se inserem em uma dinâmica dialógica e são apropriados nas relações sociais, historicamente situadas (MOLON, 2008). Barros *et al.* (2009, p. 179, grifo da autora) argumentam que

o “sentido” se produziria nas práticas sociais, através da articulação dialética da história de constituição do mundo psicológico com a experiência atual do sujeito. Assim, abrem-se vias para que se admita a polissemia da linguagem e, conseqüentemente, para que se pense em múltiplas construções de sentidos.

A reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos tem no empírico seu ponto de partida, mas busca ir além das aparências, não se limita a simples descrição dos fatos e busca a explicação do processo de constituição do objeto estudado em seu processo histórico (AGUIAR; OZELLA, 2013). Barros *et al.* (2009) consideram que ao estudar a produção de sentidos em uma perspectiva histórico-cultural deve-se considerar o contexto de uso da palavra e as redes de interações que a envolvem. Desse modo, o que o sujeito diz em uma investigação psicológica depende de interações com outros sujeitos, suas relações com signos e outros sentidos que estão nas tessituras sociais.

Costas e Ferreira (2011) apontam que sentido não tem a estabilidade de um significado, pois muda conforme os interlocutores e eventos. Com isso, é algo provisório e se

altera conforme as relações e mudanças no grupo social. Por outro lado, o significado apresenta-se como uma das possibilidades de sentido para uma expressão ou palavra. Assim, o significado é estável, enquanto o sentido busca estabilizar-se. A busca de sentidos e significados se insere na interpretação como possibilidade de atribuir significados. O processo de interpretação é uma atividade que muda conforme o desenvolvimento do ser humano.

Conforme Bock e Aguiar (2016, p. 54),

os sentidos dizem mais respeito à singularidade, por isso são mais flexíveis, fluidos com maior propriedade expressam a síntese afetiva e cognitiva, individual e social, constituída no plano da subjetividade do sujeito histórico. Sua natureza social nos permite, metodologicamente, utilizá-los como suporte ou fonte da dimensão subjetiva da realidade que se ancora e é produzida no e pelo sujeito [...] A categoria sentido, portanto, implica movimento de síntese sempre afetiva e cognitiva, em processos vividos pelo sujeito na relação com a realidade social e histórica, por meio da subjetivação dos significados.

Nessa perspectiva, considera-se a necessária relação entre tais categorias na constituição da subjetividade. Ainda, a historicidade e suas relações com sentidos e significados revelam a complexidade dos processos sociais e do desenvolvimento humano.

Segundo Bock e Aguiar (2016), as significações são “entendidas como articulações de sentidos e significados”. De acordo com Asbahr (2014), o sistema de significações reflete uma realidade historicamente construída pela humanidade, com a qual o sujeito estabelece relação. Mesmo que os significados se alterem, os sujeitos se apropriam deles para se adaptar socialmente. Ao mesmo tempo em que o processo de significação envolve um fenômeno da consciência individual, tal processo não perde sua dimensão social. Com isso, o modo como o sujeito se apropria ou não de uma significação depende do sentido pessoal dado por ele.

Leontiev (1978/2021) considera que o sentido pessoal está ligado com a realidade da vida do sujeito. “A transmutação do sentido em significados é um processo profundamente íntimo, psicologicamente rico, que não ocorre de modo automático ou momentâneo” (LEONTIEV, 1978/2021, p. 173). Segundo Silva (2020b, p. 806), o sentido pessoal

possibilita que uma mesma experiência seja representada e percebida por vários indivíduos de diferentes formas. Apesar do desenvolvimento do psiquismo humano ocorrer a partir da realidade objetiva dos indivíduos, numa dada sociedade e momento histórico, compreender apenas esses aspectos não é suficiente para conhecer quem é, porque age e pensa uma determinada pessoa. É necessário entender como o mundo objetivo foi construído subjetivamente por cada indivíduo; é este aspecto que se refere ao sentido pessoal. Nem sempre o indivíduo tem consciência do sentido pessoal, no entanto, isso não evidencia sua inexistência. Como o sentido se manifesta no significado, há sempre o sentido de algo, mesmo que ele seja subjetivamente oculto. Isto porque o sentido pessoal é mediado principalmente por emoções e afetos, que acabam dando um “colorido”

singular para as experiências do indivíduo. A ausência da consciência dos sentidos pode ocorrer por várias razões, uma delas é o processo de alienação, que dificulta ou impede o indivíduo de compreender as múltiplas determinações que constituem a realidade e a si mesmo.

Dessa forma, os sentidos são apropriados pelo sujeito através das relações sociais e expressam as singularidades e particularidades que perpassam a constituição do mesmo. Na teoria de Leontiev sobre a atividade é relevante à construção dos sentidos e sua articulação com a consciência e a atividade, por isso é relevante o destaque sobre a ausência da consciência dos sentidos ter como uma das explicações o processo de alienação, que pode ser compreendido a partir das relações que se estabelecem entre o sujeito e sua atividade em uma sociedade capitalista, que fragmenta a sua visão sobre a realidade. Também os sentidos apresentam relação com a afetividade e eles são base para a constituição das vivências, que serão abordadas na seção a seguir. Ainda, observa-se na compreensão sobre sentido a partir de Vigotski e Leontiev as convergências quanto à conceituação da categoria de sentido em suas teorias.

Sobre isso, Wazlawick; Camargo e Maheirie (2007) consideram que o sentido pode representar algo diferente de pessoa para pessoa e em relação às circunstâncias distintas. A pessoa de acordo com a situação pode se apropriar de parte do significado e configurar o sentido. Desse modo, na formação do sentido há a percepção do falante sobre o que ele quer comunicar. “Assim, o sentido é o elemento fundamental da “utilização viva”, ligada a uma situação concreta afetiva (emoções e sentimentos) por parte do sujeito” (p. 108).

Na relação *singular-universal-particular* pode-se situar a dinâmica de construção dos sentidos e significados, o significado em sua dimensão coletiva que se refere ao universal, e o sentido que se refere ao singular. Ambos situados e produzidos no contexto social considerando as particularidades do mesmo.

Assim, a compreensão sobre sentidos, significados e significações é imprescindível para este trabalho, tendo-se em vista que em capítulos posteriores são utilizados os núcleos de significação como método de análise dos dados e a partir da PHC e PSH é possível notar a rica contribuição dessas categorias para a compreensão da realidade. Desse modo, apoiando-se em categorias do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica e Histórico-Cultural busca-se empreender um esforço analítico para que as significações possam ser apreendidas. Nesse contexto, apreender e compreender as significações das estudantes sobre saúde mental como construção social.

1.2.2 Vivência

Nesta seção será abordada a categoria *Vivência* a qual é essencial para este trabalho e para as análises do material empírico da pesquisa realizada, em articulação com as categorias apresentadas na seção anterior.

Os desdobramentos dessa categoria na obra de Vigotski inicialmente se apresentam no texto de “A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca (1916)”. As vivências nessa obra são marcadas por sentimentos e sensações e as relações entre sujeito-mundo. O simbolismo permeia essa produção de Vigotski e os monólogos de Hamlet se apresentam como fragmentos da vivência do príncipe que dão acesso ao seu mundo interior, o qual vai além das aparências que o texto da obra pode apresentar. Contudo, as vivências do complexo drama do personagem não refletem um egocentrismo, um subjetivismo ou um idealismo. A angústia de Hamlet é produzida pelo enredo em interação com sua complexa personalidade⁴. Em textos posteriores de Vigotski como “A questão do meio na pedologia”, o conceito de vivência continua a ter relação com a análise dos dramas e conflitos humanos. As características pessoais de Hamlet (singularidades) são um filtro através do qual ele vivencia a realidade externa (TOASSA, 2009; TOASSA; SOUZA, 2010). Toassa (2014, p. 16, grifos da autora) realizou uma análise sobre o conceito de vivência (*pereživânie*) na obra de Vigotski e aponta que

etimologicamente, pode-se afirmar que *pereživânie* deriva dos verbos *jit* – viver e *perejivát* – viver ou vivenciar a existência. Esses são os sentidos cultos dos verbos, base para a utilização de Vigotski. Mas, na língua russa, *pereživânie* é termo usado coloquialmente para designar “sofrimento”.

A autora considera que Vigotski utilizou em sua obra o sentido culto do verbo. Segundo Toassa (2009, p. 61, grifos da autora),

o conceito de vivência (*pereživânie*) aparece em Vigotski designando tanto a apreensão do mundo externo pelo sujeito e sua participação nele, quanto a de seu próprio mundo interno (sua “realidade psíquica”, indicando que este mundo interno é passível de simbolização e tomada de consciência, tal como podemos compreender de outras obras do autor). Designa o modo pelo qual o mundo afeta-nos, tornando-se apreensível, inicialmente apenas através dos processos psicológicos geneticamente biológicos e, posteriormente, também através da mediação dos signos. O uso do termo é sinal do perfil monista da

⁴ Segundo Leontiev (2021, p. 195), a personalidade expressa a totalidade da vida do sujeito. “A personalidade é um produto relativamente tardio do desenvolvimento sócio-histórico e ontogenético do ser humano [...] criada por relações sociais nas quais o indivíduo toma parte em sua atividade”. Embora ao longo da vida ela seja mutável, ao mesmo tempo preserva sua estabilidade. Silva (2020b), com base nos estudos de Leontiev, discorre que a personalidade integra as particularidades psicológicas do sujeito e esse processo articula as apropriações que o mesmo faz do mundo e que o torna singular. A personalidade não é imutável, pois depende de determinações sociais e históricas e está dialeticamente articulada com a atividade e a consciência do sujeito.

obra de Vigotski, em que as sensações sempre aparecem implicadas nas alterações psíquicas que denominamos de sentimento.

Ainda, esse conceito “foi inspirado no conceito espinosiano de *conatus*, que significa esforço para perseverar na existência [...] todas as coisas e pessoas são dotadas de potência que necessita de condições favoráveis para se desenvolver” (IBIAPINA; CARVALHO, 2016, p. 69). Vigotski considera que

o desenvolvimento histórico dos afetos ou das emoções consiste fundamentalmente em que se alteram as conexões iniciais em que se produziram e surge uma nova ordem e novas conexões. Já dissemos que, como expressava corretamente Spinoza, o conhecimento de nosso afeto altera este, transformando-o de um estado passivo em outro ativo. O fato de eu pensar coisas que estão fora de mim não altera nada nelas, ao passo que o fato de pensar nos afetos, situando-os em outras relações com meu intelecto e outras instâncias, altera muito minha vida psíquica. Em termos simples, nossos afetos atuam num complicado sistema com nossos conceitos (VIGOTSKI, 1930/1996, p. 127).

Essa reflexão do autor sobre os afetos e emoções revela aspectos importantes sobre uma psicologia baseada no Materialismo Histórico-Dialético, na sua concepção enquanto processo e movimento. Também aponta um sentido de superação de comportamentos fossilizados. Pensar nos afetos e quais as suas relações com o intelecto abarca aspectos relevantes ao se estudar sobre as vivências.

Vigotski (1930/1996, p. 127) considera que “as emoções complexas aparecem historicamente e são a combinação de relações que surgem em consequência da vida histórica, combinação que se dá no transcurso do processo evolutivo das emoções”. Toassa (2011) discorre que os sistemas psicológicos socializados criam as diversas manifestações da vida emocional. No decorrer da teoria de Vigotski, o autor considera as emoções como funções psíquicas superiores (culturizadas). O sentimento possui qualidade involuntária, mas o ser humano tem um poder indireto sobre o ele através de um sistema complexo de ideias, conceitos e imagens, do qual a emoção faz parte. Desse modo, as emoções são consideradas como parte do funcionamento psíquico (da consciência e da personalidade).

Segundo Toassa e Souza (2010), as vivências têm lugar importante na Psicologia Histórico-Cultural e contemplam diferentes conteúdos mentais, em diversas idades e situações de vida. Vigotski em sua época na produção de suas obras utilizou termos que até então se opunham “vivências intelectuais”, “vivenciamento do conceito”, além de “vivências intelectuais, discursivas, sensoriais, motoras e afetivas; sexuais, sociais, dolorosas” (idem, 2010, p. 769).

Jerebtsov (2014, p. 16-17) destaca quatro pontos-chave sobre as vivências em Vigotski:

- 1) as vivências se manifestam na qualidade de principal característica da situação social de desenvolvimento; elas refletem a unidade do “interno” e do “externo” no desenvolvimento [...]
- 2) as vivências são a unidade afeto-intelecto [...]
- 3) as vivências são uma unidade (indicador integrativo) de análise da consciência e do desenvolvimento da personalidade [...]
- 4) a vivência leva ao desenvolvimento da personalidade; é o fator e, ao mesmo tempo, a condição interna de uma neoformação.

Esses pontos elencados pelo autor sintetizam elementos importantes sobre a reflexão do que são as vivências. O ponto 1 tem relação com a lei genética do desenvolvimento humano, a partir de uma perspectiva histórico-cultural. O ponto 2 visa a superação da dicotomia entre razão e sentimentos. O ponto 3 aponta que é possível entender as mudanças de personalidade e no funcionamento da vivência há a participação de processos psíquicos diversos, como a percepção, o pensamento, a atenção, dentre outros. Por fim, o ponto 4 considera que ao longo do desenvolvimento humano, as vivências são indicadores da história da formação da personalidade. Na infância as vivências são menos conscientes e indiferenciadas. Uma pessoa adulta pode tomar consciência de parte significativa de seu mundo interior, contudo isso exige um esforço pessoal que supera formações antigas e leva a neoformações psicológicas no desenvolvimento. Para que essas mudanças ocorram também entra em questão a situação social de desenvolvimento (SSD) (JEREBTISOV, 2014).

Segundo Vigotski (1932/1996), a situação social de desenvolvimento é a relação que se estabelece entre a criança e o meio, a cada período de idade, que é totalmente peculiar, única e irrepetível. A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças que ocorrem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Ela determina as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade. A realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual.

Marques e Carvalho (2019) discorrem que o meio a que Vigotski se refere não é necessariamente um lugar físico e envolve as relações que a criança estabelece com a realidade. A vivência permite compreender como o ser humano através das suas relações com a realidade concreta se torna quem é. A consciência humana se manifesta na relação com o meio e na subjetivação dessa relação. Por isso essa categoria pode explicar a dialética entre objetividade e subjetividade.

Toassa e Souza (2010) apontam que os textos pedológicos dos anos 1930 apresentam transformações importantes sobre as vivências, onde essas deixam de ser marcadas pela forte intensidade e pelo irracional no psiquismo. A concepção de consciência como sistema psicológico não se restringe apenas aos aspectos racionais (pensamento, raciocínio lógico), mas também aspectos considerados irracionais (afetos, sensações). As vivências, nesse contexto, são uma unidade de análise sistêmica que engloba esses dois aspectos. Outro ponto é a perda de influência simbolista na obra de Vigotski e o marxismo é a referência na qual o autor busca novas contribuições teórico-metodológicas para seus estudos.

Vigotski (2018, p. 78) destaca a vivência compreendida como uma unidade psicológica

na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência.

Por essa razão, nota-se a importância do meio no desenvolvimento humano e a relação do sujeito que se situa na realidade, na qual é afetado por ela e também produz afetações, as quais constituem a si mesmo e também podem produzir mudanças nas pessoas ao seu redor. Nesse sentido, Corbelo (2019, p. 111) aponta que “a vivência passa a constituir unidade mínima de análise da relação sistêmica da personalidade com o meio”. Com isso, assume-se nessa unidade de análise a relação dialética entre personalidade e meio para a compreensão das vivências, bem como o lugar do sujeito enquanto ser social, situado historicamente e em processo de desenvolvimento. Nessa perspectiva, Toassa e Souza (2010, p. 765) destacam que

as vivências são um conceito-coringa que delimita a nossa relação com o mundo desde o nascimento, relação que se complexifica com a estruturação dos sistemas psicológicos terciários (como consciência e personalidade). A possível desagregação dos mesmos também impacta as vivências – caso da esquizofrenia, condição na qual elas são regidas pela associação, e não pelo pensamento consciente. O processo de tomada de consciência, unidade de análise da consciência que se atém exclusivamente às relações de compreensão que estabelecemos com o meio, inscreve-se no desenvolvimento das vivências.

Dessa forma, nesse trecho as autoras trazem uma reflexão necessária que se refere aos processos de adoecimento psíquico. Nota-se a importância da constituição das vivências as quais são marcadas pelos níveis de consciência do sujeito e pela sua personalidade. Quando

essas funções psicológicas estão desagregadas, podem implicar em vivências com algum nível de distorção da realidade que podem prejudicar suas relações sociais. Segundo Silva (2014, p. 129),

é válido retomarmos o papel das vivências no entendimento dos processos patológicos, ao atribuirmos o valor das condições sociais no desenvolvimento da personalidade e de sua desintegração. Portanto, como apresentamos, a vivência, enquanto unidade de análise na qual se funde o social com as particularidades individuais, pode nos abrir caminhos para entender a relação entre as condições de vida patologizantes com os processos psicológicos desenvolvidos sob essas condições, levando ao sofrimento e adoecimento psíquico.

Esse é um ponto interessante no que se refere às discussões sobre saúde mental e sofrimento psíquico a partir da Psicologia Histórico-Cultural, as quais serão abordadas no Capítulo 2.

Dessa maneira, entende-se “as vivências como unidade sistêmica da consciência/personalidade; unidades da relação interna consciência-meio” (TOASSA; SOUZA, 2010, p. 764), em que a constituição das vivências tem relação com as funções psicológicas superiores, aqui mais especificamente tratando-se da consciência, e no processo de análise deve-se levar em consideração as situações de desagregação ou desintegração dessa função e sua repercussão na personalidade do sujeito.

Corroborando a relação entre vivência e consciência, Marques (2014, p. 79) considera que “a vivência é a verdadeira unidade dinâmica da consciência. Ou seja, a vivência é o que permite compreender como cada pessoa se relaciona com o mundo e como esse mundo é subjetivado porque ela envolve a produção de afetos e sentidos”. Reitera-se nesta afirmação a dialética entre o sujeito e meio e como as relações sociais são mediações necessárias para que esse movimento ocorra.

Segundo Vigotski (1931/2000), é possível dizer que nos tornamos nós mesmos através dos outros. Essa regra não se refere apenas à personalidade, mas a história de cada função psíquica. Essa é a essência do processo de desenvolvimento cultural. A personalidade torna-se o que é através do que significa para os outros. Esse é o processo de formação da personalidade. A linguagem é a função central das relações sociais e do comportamento cultural da personalidade. Todas as funções psíquicas superiores são relações internalizadas de ordem social e elas são o fundamento da estrutura social da personalidade. Toda a sua natureza é social, mesmo quando se torna um processo psíquico. O ser humano mesmo sozinho retém funções de comunicação. A personalidade é um conceito social e engloba o que

se sobrepõe ao natural, o que é histórico no ser humano. Desse modo, ela não é inata e resulta do desenvolvimento cultural. Pode-se dizer que a personalidade é o social em nós.

Sobre essa afirmação, a partir de Vigotski, na qual a personalidade é o social em nós, recorre-se para melhor compreensão da mesma à concepção de desenvolvimento humano baseada nos movimentos de internalização das condições externas que o meio apresenta ao sujeito ao longo de seu desenvolvimento.

Jerebtsov (2014, p. 21), considera que “as vivências são as relações com outros, reduzidas ao plano interno. Ou, para ser mais exato, sistemas desses relacionamentos. Diferentes mundos sociais, diferentes culturas constituem diferentes sistemas de vivência”. Observa-se nessa consideração também a relação entre personalidade e meio, faz-se aqui uma referência à diversidade de meios em que podem se situar os sujeitos e esse lugar no espaço-tempo fornece a base material na qual o sujeito se desenvolverá. Ainda, relacionar esse meio com a personalidade do sujeito, em sua apreensão da realidade.

Vigotski (2018, p. 78) explica que

a vivência auxilia a destacar as peculiaridades que desempenharam um papel na definição da relação com uma dada situação. Imaginem que, pela minha constituição, eu seja dotado de certas particularidades. É claro que vou vivenciar uma situação de um determinado modo. Contudo, se sou dotado de outras especificidades, certamente vou vivenciá-la de outra maneira.

Nesse sentido, aponta-se a função central da linguagem no sistema de relações humanas e para a construção da personalidade. Na relação entre a linguagem e a consciência evidencia-se um elo para que as vivências possam se formar no sujeito e materializar no discurso por meio da palavra aspectos que externalizam as vivências.

Nesse sentido, Toassa e Souza (2010, p. 769-770) fazem a seguinte reflexão:

As fronteiras psicológicas das vivências implicam em duas dimensões fundamentais frente a um evento, insurgentes com a diferenciação externa e interna da personalidade. Em nossa leitura: *há vivências marcadas por uma base perceptual dominante na realidade (externa) ou no próprio sujeito, ou seja, marcadas pela referência a objetos externos ou ao próprio corpo/aos processos mentais singulares ao sujeito, significando processos articulados pelos quais o indivíduo conscientiza-se de si próprio no mundo* (baseado em Vigotski, 1933-1934/1996a, pp. 379-380). A consciência das vivências não é mais do que a tomada de consciência destes processos por parte de seu sujeito psicológico. A linguagem é o laço que relaciona os conceitos de tomada de consciência (no sentido da relação de compreensão que estabelecemos com algo) e vivência. Expliquemos: a generalização das vivências na linguagem é central para a tomada de consciência, ou seja, o fato de se tornarem objeto da linguagem é um aspecto novo emergente no desenvolvimento, e que exerce uma transformação significativa nas relações sociais – pois a criança torna-se consciente não apenas dos objetos e das outras pessoas, mas também de si mesma. Atribui sentido e adquire

conceitos sobre seus afetos peculiares, e, na perspectiva histórico-cultural, esse é o principal fundamento do processo de tomada de consciência.

Aqui se encontra um ponto chave para “acessar” as vivências do sujeito, a generalização das vivências na linguagem. A partir desse processo ocorre tanto a própria tomada de consciência do sujeito sobre suas vivências, como também se pode estabelecer um meio para investigar e compreender as vivências enquanto unidade de análise, em especial as formações afetivas, que constituem partes de vivências complexas. As formações afetivas revelam aspectos importantes sobre a personalidade e ao mesmo tempo amplia-se a consideração da vivência como unidade de análise entre personalidade e meio, tendo como base as funções psicológicas superiores como consciência, linguagem e emoção/afeto.

Conforme Toassa (2011) há uma abordagem ontogenética das vivências e emoções. As vivências compreendidas na dinâmica da personalidade e da consciência e as relações sociais são fundamentais na constituição do ser humano. Nessa perspectiva,

a nova ideia de vivência abrange, na teoria histórico-cultural, vários tipos de estado da consciência e de intensidade existencial - pois se trata simplesmente da relação interior da consciência com o meio, generalizável na linguagem, e não um estado psicológico especial. Embora implique também as dinâmicas profundas da personalidade e do discurso, não se relacionam apenas às situações de grande impacto emocional. A ontogênese mostra como as vivências podem ser relativamente generalizadas na linguagem; mostra como os processos psicológicos que assumem o plano de figura na hierarquia da consciência podem ser nomeados de acordo com a linguagem social, sofrendo um salto qualitativo importante quando surgem as chamadas formações afetivas (TOASSA, 2009, p. 279).

Adentrando mais sobre essa discussão, Toassa e Souza (2010, p. 769-770) discorrem que

existem duas dimensões principais no núcleo interno das vivências de si próprio: a primeira são os *estados internos* – apenas as sensações definidas do corpo – frio, fome, calor etc. A segunda, são as *formações afetivas*: partes de vivências mais complexas, pelas quais a criança pode compreender e utilizar expressões genéricas como: “estou alegre”, “estou desgostoso”, “sou bom” etc. Trata-se de formações de sentido consciente sobre a própria personalidade, ou sobre seu estado passageiro, que o bielorusso considera como fusões de pensamento, linguagem e emoção/afeto. Um conceito-chave da teoria histórico-cultural está implícito na discussão de Vigotski sobre as mudanças vivenciais ao longo de diferentes períodos de desenvolvimento: a lei genética geral de desenvolvimento humano. Essa lei define que qualquer processo psicológico começa *em-si*, torna-se *para-os-outros* e depois *para-si* (Vigotski, 1994, p. 75), configurando uma tomada de consciência estreitamente dependente das relações sociais para que a criança possa formar conceitos sobre o todo de sua personalidade e a de outras pessoas.

Nessa dinâmica, Toassa (2011, p. 186, grifos da autora) aborda sobre essa sistematização das vivências e suas relações com diferentes funções psicológicas superiores:

As impressões sensoriais externas e internas que bombardeiam o cérebro são trabalhadas pelas funções psíquicas superiores, cuja atividade principal consiste em atribuir-lhes sentido. O caráter voluntário e criativo da atividade cerebral permite, assim, dizer que a realidade reflete-se não apenas *no*, mas também *pelo* cérebro. Esse processo desenvolve-se graças à mediação da experiência acumulada e sintetizada na linguagem. Vivências e ações são a expressão sistêmica dessa atividade consciente, a um só tempo ativa e passiva, mediata e imediata, como relação interna entre pessoa e meio. As vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõem, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles.

Vigotski (2018, p. 91) discorre que “as funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança”. Nessa perspectiva, Vigotski (1930/2004) enfatiza a origem social das funções psicológicas superiores. Nesse contexto, a periodização do desenvolvimento humano também é importante para a compreensão sobre as funções psicológicas e como o desenvolvimento delas também muda a perspectiva do sujeito quanto ao meio, mesmo que esse apresente poucas modificações ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, é importante considerar a situação social de desenvolvimento que contribui para compreender a forma como o sujeito interage com o meio e como isso pode ter relação com as mudanças no seu desenvolvimento.

Nesse sentido, o momento decisivo no desenvolvimento da personalidade da criança é a consciência do seu “eu”. No processo de desenvolvimento, a criança domina um ou outro processo de comportamento se guiando pelo exemplo de como o adulto domina esse processo. Por volta dos 12 anos, ao final da primeira idade escolar, a criança supera a lógica egocêntrica e domina seus pensamentos. Essa idade também de maturação sexual é marcada por duas mudanças essenciais: a descoberta do seu “eu”, em que se forma a sua personalidade; e a estruturação da sua concepção de mundo. Nesse período marcado pela puberdade e pela adolescência, o ser humano estabelece relativa independência da atividade externa e domina seu mundo interior. O desenvolvimento do comportamento volitivo, com a possibilidade de realizar atos por vontade própria e tomar decisões, é um dos comportamentos mais complexos e comuns, o qual tem conexão importante com o desenvolvimento da personalidade (VIGOTSKI, 1932/1996).

A influência do meio no desenvolvimento da pessoa também é medida conforme o nível de compreensão, de tomada de consciência e atribuição de sentido aos acontecimentos.

O meio influencia o desenvolvimento humano de forma distinta, também considerando diferentes idades. Nesse processo, o ser humano se modifica e também a sua relação com a situação. Desse modo, o meio define o desenvolvimento dependendo de como a pessoa elabora internamente sua relação com a situação e o sentido que atribui à mesma. Além disso, o meio deve ser compreendido como mutável e dinâmico (VIGOTSKI, 2018). Nesse sentido,

a vivência torna-se unidade sistêmica da vida consciente, marcada pela referência ao corpo, às representações e ideias, ou ao mundo externo; com a atividade dominante desta ou daquela função psíquica. A lógica empregada é dialética, pois Vigotski observa o humano em permanente movimento, relações de parte-todo, síntese e mudança histórico-cultural pela qual o sujeito reconhece-se como objeto social no meio, elaborando relações singulares com as condições particulares encontradas (TOASSA; SOUZA, 2010, p. 771).

A partir disso, busca-se compreender como o meio afeta a constituição do psiquismo e produz uma experiência única de subjetividade. Também com vista à superação de dicotomias, a vivência integra cognição e afeto, corpo e mente, em um processo de contínuo movimento ao longo da vida. Desse modo, permite múltiplas orientações quanto aos sujeitos e ambientes, em outras palavras, contextos iguais podem ser experimentados de formas distintas, revelando que a subjetividade não é passiva (SAWAIA; SILVA, 2019).

Ainda, Corbelo (2019, p. 104) afirma que “o vivenciamento/a vivência de dada situação será mediado/a por sentidos e significados aos quais o sujeito teve acesso segundo a lei geral de desenvolvimento psíquico (do “inter” para o “intra”), ou seja, conforme as condições nas quais se deu sua história de vida”. Para a investigação sobre as vivências a simples descrição delas não é suficiente, mas é preciso compreender como as vivências se constituem para o sujeito em sentidos e significados. A autora também discorre que

na investigação em como o meio é tomado pelo sujeito, como estão configuradas as vivências, devemos pesquisar os sentidos e significados pois, uma vez internalizados, são eles que medeiam o vivenciamento de dada situação. O conteúdo das vivências, portanto, será sempre de origem social. Na instabilidade dos sentidos, levanta-se a possibilidade de novas qualificações às vivências, colocando-as em outras relações conceituais complexas entre emoções e pensamentos (CORBELO, 2019, p. 114).

Essas considerações chamam a atenção para as categorias de sentido e significado, anteriormente trabalhados neste capítulo, de modo a fazer uma amarração necessária com a categoria vivência enquanto unidade importante para a Psicologia Histórico-Cultural no que se refere à relação dialética entre sentido-significado da palavra, a qual se vincula a linguagem e essa como mediação para acessar partes das vivências. Ainda, ressalta-se um aspecto importante na constituição das vivências considerando que são mediadas pelos sentidos e

significados, bem como as próprias vivências podem promover mudanças em sentidos e significados já internalizados pelo sujeito.

Toassa faz articulações sobre a função da palavra na comunicação de emoções e pensamentos que são pertinentes à compreensão sobre a relação entre a linguagem e as vivências. Nesse contexto,

a palavra não apenas pode significar emoções - realidade extralinguística à qual podem se atribuir significados - mas também provocá-las, excitá-las, tornando-se, reversamente, um dos próprios princípios construtores da linguagem humana [...] A comunicação dos afetos e pensamentos transcende o que é explicitado, declarativo, denotativo. Muda para uma mesma consciência e de acordo com as circunstâncias, já que o sentido do signo é um processo vivo, confundindo-se com o plano indefinido das idéias (sic), da linguagem interior; em seu estado bruto, sintético e não analítico. Vigotski encaminha-nos para considerar que a possibilidade de comunicação de uma certa vivência dependeria tanto de condições psicossociais existentes numa interação humana, quanto dos objetivos da comunicação e da modalidade da linguagem (TOASSA, 2009, p. 269-270).

A palavra em seu caráter dinâmico e expressando a unidade entre sentido e significado mostra sua potencialidade de expressar o mundo interior do sujeito, embora essa dimensão não seja totalmente acessível pela materialização através da linguagem verbal. Nesse sentido, não há uma equivalência entre a linguagem verbal e a linguagem interior. De forma que há situações em que o sujeito se depara com a dificuldade em expressar o pensamento na palavra.

Ressalta-se que a partir da fala dos sujeitos sobre suas emergem aspectos sobre as suas vivências. Bittencourt e Fumes (2021, p. 9) abordam que

pela narração que se toma conhecimento sobre os acontecimentos. As narrativas implicam na compreensão dos fundamentos históricos do desenvolvimento do indivíduo. Por isso, ao conhecer os acontecimentos, o crítico deve apontar suas consequências para os indivíduos. Porque mesmo anteriores, já não mais existindo, os acontecimentos produzem todo o futuro, pois estão ligados, entrelaçados ao indivíduo e demonstram sua visão de mundo, seu posicionamento no mundo e seu lugar nele, o abandonar de suas atividades e ocupações que o modificam.

Assim, a relação entre o sujeito e o meio, a vivência se estabelece em como o sujeito compreende e relaciona-se afetivo-cognitivamente com o ocorrido. Desse modo, pode-se compreender a relação entre as categorias, em específico, sentidos, significados e vivências, onde se pode refletir sobre como as funções psicológicas em mediação com a realidade exterior, com o que foi socialmente produzido pela humanidade, com os sentidos e significados socialmente compartilhados realiza um processo de subjetivação da realidade externa e produz vivências.

Nesse sentido, pode-se refletir sobre as condições do meio modificadas durante a pandemia, como as relações com o meio também modificaram as relações das mesmas consigo mesmas, com a família e com os estudos.

1.3 Articulações e aproximações entre gênero e a psicologia de base materialista dialética

É de interesse para esta pesquisa a compreensão sobre gênero. Nesta seção, a partir do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia de base materialista dialética, busca-se refletir sobre as articulações entre a sexualidade, o gênero, a organização social e familiar e a organização social do trabalho em uma sociedade de classes. Esta discussão visa contribuir para as mudanças sobre concepções naturalizantes quanto ao sexo e ao gênero na construção das funções sociais na sociedade.

Nesse sentido, é importante o diálogo com leituras feministas para a compreensão sobre gênero e no movimento empreendido nesta tese tecer articulações com a Psicologia de base materialista dialética que contribuem para as análises dos dados produzidos nesta pesquisa. A princípio, aponta-se que tais reflexões são exploratórias e considera-se a escassez de estudos sobre gênero a partir dessas perspectivas. Contudo, tal movimento faz-se necessário e profícuo para abordar possíveis relações entre gênero e a Psicologia de base materialista dialética.

Para direcionar as discussões desta seção, primeiramente são feitas algumas reflexões sobre gênero a partir de estudos feministas, em seguida são realizadas considerações a partir da Psicologia visando articulações dessa perspectiva teórica com a categoria de gênero.

A partir de leituras de estudos feministas, segundo Scott (1995), teórica feminista norte-americana, o termo gênero passou a ser utilizado para designar uma noção relacional e enfatizar o caráter social das distinções baseadas no sexo. Tal uso dessa palavra também buscou rejeitar um determinismo biológico atribuído a termos como *sexo* e *diferença sexual*. A partir dessa visão, homens e mulheres são compreendidos e compreendidas por uma noção relacional. Construir uma nova história que inclua a experiência das mulheres depende do desenvolvimento do gênero como categoria analítica. Nesse sentido a autora considera que

o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar "construções culturais" - a criação inteiramente social de idéias (sic) sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1995, p. 75, grifos da autora).

Para Saffioti (2011, p. 135), teórica feminista brasileira, “o gênero não se reduz ao sexo, da mesma forma como é impensável o sexo como fenômeno puramente biológico”. A autora questiona o gênero como dimensão da cultura por meio da qual o sexo se expressa e aparece vinculado ao poder. Esse questionamento levantado por Saffioti movimenta reflexões sobre a cultura e como refletir sobre o sexo localizado nela e as relações de poder que são forjadas a partir das relações sociais, essas dialeticamente constroem significações sobre o gênero e são construídas por significações compartilhadas historicamente.

O “conceito de gênero não explicita, necessariamente, desigualdades entre homens e mulheres. Muitas vezes, a hierarquia é apenas presumida” (SAFFIOTI, 2011, p. 45). O gênero é compreendido como algo mais vasto que o patriarcado. Neste as relações são hierarquizadas e desiguais, por outro lado o gênero compreende relações que também podem ser igualitárias. A desigualdade entre homens e mulheres tem como uma das bases o patriarcado, que se refere ao regime de dominação-exploração das mulheres pelos homens. Não se trata apenas de uma relação privada, mas também civil, que segue um tipo hierárquico de relação que invade todos os espaços da sociedade. Apresenta uma base material e representa uma estrutura de poder que se baseia na ideologia e na violência. Dessa forma, tal relação também viola os direitos sexuais e reprodutivos das mulheres (SAFFIOTI, 2011).

Saffioti (2011) considera *gênero, classe social e raça/etnia* como eixos estruturantes da sociedade e o sujeito que se constitui a partir das imbricações e das contradições dessas categorias não é homogêneo. Dependendo das condições históricas vivenciadas, algum destes marcadores poderá ser dominante em relação a outro. É importante analisar *gênero, classe social, raça/etnia* em uma lógica contraditória, na condição de subestruturas que formam a realidade e estão enlaçadas em um *nó*. Não se trata de um *nó* apertado, configura-se na figura do *nó frouxo*, que dá mobilidade a cada uma das estruturas componentes. As mudanças nas circunstâncias históricas imprimem relevos distintos nas contradições que integram o *nó* e nada pode ser tomado como fixo na realidade historicamente constituída, por meio do *novelo patriarcado-racismo-capitalismo*. O *nó* formado por essas três contradições não se trata de uma soma, mas uma realidade complexa. Não se trata de variáveis quantitativas, mas sim de determinações.

“Há uma estrutura de poder que unifica as três ordens – de gênero, de raça/etnia e de classe social –, embora as análises tendam a separá-las. Aliás, o prejuízo científico e político não advêm da separação para fins analíticos, mas sim da ausência do caminho inverso: a síntese” (SAFFIOTI, 2011, p. 126). Nesse sentido, busca-se a partir da análise crítica sobre a

realidade ir além da aparência do fenômeno e compreender as relações sociais que o constituem em sua totalidade.

Motta (2020, p. 9) aborda sobre as contribuições de Heleieth Saffioti e aponta outras perspectivas sobre uma reflexão articulada das categorias.

Além da já citada teoria do Nó de Heleieth Saffioti, conhecemos ao menos outras duas perspectivas que auxiliam na reflexão articulada: a da *interseccionalidade* e da *consustancialidade*. Podemos dizer que existem semelhanças e diferenças entre tais perspectivas: as semelhanças se devem ao fato de ambas surgirem no interior de perspectivas de análises feministas e partirem da ideia de não hierarquização de gênero, raça e classe; no entanto, existem diferenças em relação às suas origens e concepções. A *interseccionalidade* foi cunhada nos Estados Unidos por uma afrojurista, Kimberlé Crenshaw (1989), a partir das demandas de justiça social para as mulheres negras. Pensam a partir de categorias sociais que se cruzam, e se abrem para a possibilidade do entrecruzamento de várias categorias de opressão, como: gênero, religião, nacionalidade, geração, raça, classe etc. Por outro lado, a perspectiva da *consustancialidade* surgiu na França a partir dos debates da sociologia do trabalho, sendo cunhada pela socióloga Daniele Kergoat (2010). A consustancialidade pensa em termos de relações sociais e entende a imbricação somente a partir das relações que consideram estruturantes, como as relações sociais de sexo, raça e classe; não se abre, portanto para outros pontos de entrada, como a *interseccionalidade*.

A perspectiva de Saffioti se aproxima mais da consustancialidade, pela sua base marxista e situada no campo da sociologia. Contudo, a ideia do *nó frouxo* abre possibilidade para analisar outras relações sociais, além do gênero, da classe e da raça/etnia. A imagem do nó frouxo evidencia relações estruturantes e permite que outras relações (nacionalidade, geração, religiosidade, capacitismo, etc) sejam analisadas (MOTTA, 2020).

Ainda, é importante ressaltar as contribuições do feminismo negro para as discussões interseccionais sobre raça, gênero e classe. O movimento feminista negro surgiu nos Estados Unidos para debater e representar a realidade de mulheres negras e fez críticas ao movimento feminista de mulheres brancas, casadas, escolarizadas, de classe média e alta, que não representavam e discutiam sobre as mulheres considerando outras relações, especificidades e contradições. Nesse avanço das teorizações e discussões do feminismo negro, pode-se destacar feministas negras como bell hooks e Angela Davis, que questionaram a construção da ideia de mulher universal, que não considera as necessidades das mulheres que não são donas de casa, mulheres não brancas e mulheres pobres (DAVIS, 2017; HOOKS, 2015; SANTOS, 2021).

Conforme citado anteriormente, o termo interseccionalidade foi cunhado por Kimberlé Crenshaw e “visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do

racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (AKOTIRENE, 2019, p. 14), para a compreensão das identidades de mulheres negras que são atingidas pelo gênero, raça e classe.

No Brasil, o movimento feminista negro iniciou na década de 1980 e nas suas discussões também reivindicou espaço sobre as realidades das mulheres negras, rompimento da ideia universal de mulher e intersecção entre gênero, raça e classe. Lélia Gonzalez contribuiu para o feminismo negro no país na sua atuação política e no campo epistemológico na sua produção intelectual em que teorizou sobre a mulher negra, raça, racismo, cultura brasileira e amefricanidade e na crítica às contradições do feminismo tradicional que não reconhecia a diversidade das mulheres. Nesse sentido, destacou a necessidade de considerar as experiências de mulheres afro-latinas-americanas, reivindicar um feminismo afro-latino-americano e a luta contra o “capitalismo patriarcal-racista” (SANTOS, 2021, grifo da autora).

Segundo Gonzalez (1988), é importante reconhecer que a desigualdade sexual está muito bem articulada com as desigualdades raciais na América Latina, que se trata de uma dupla discriminação de mulheres não brancas (amefricanas e ameríndias). A dupla condição biológica, racial e/ou sexual, as tornam mais exploradas pelo capitalismo patriarcal-racista. Esse sistema transforma as diferenças em desigualdades e a discriminação assume um caráter triplo ao considerar a classe, em que essas mulheres são parte do imenso proletariado afro-latino-americano.

Nesse sentido, com base no sistema sexo/gênero, os estudos apoiados na categoria divisão sexual do trabalho contribuem para a análise e desvelamento do real e das desigualdades sociais. Em outras palavras, evidenciar as relações de exploração na sociedade que se revelam em sua aparência e são aceitas com naturalidade, pois a aparência dificulta a confrontação dessa realidade (CISNE, 2015).

Cisne (2015) considera importante o termo relações sociais de sexo, a partir de teóricas francesas vinculadas ao feminismo materialista ao analisarem as desigualdades entre homens e mulheres em suas determinações por outras relações sociais estruturantes, além do sexo, como raça/etnia e classe. Nesse sentido, compreender o sexo também socialmente determinado na experiência e vivência da sociabilidade, para superar as dicotomias sexo/gênero e biológico/social. “A teoria social marxista permite ao movimento feminista e aos estudos de gênero instrumentalizarem-se para desnaturalizar as diversas opressões a que estão submetidas as mulheres” (CISNE, 2015, p. 102).

Cisne (2015, p. 95-96) elucida que

é certo que o gênero não possui apenas sexo, mas possui raça, etnia, orientação sexual, idade, etc. Essas diferenças e especificidades devem ser

percebidas. No entanto, dentro desta sociedade, não podem ser vistas isoladas de suas macrodeterminações, pois, por mais que o gênero una as mulheres, a homossexualidade una *gays* e lésbicas, a geração una as(os) idosas(os) ou jovens, etc., a classe irá dividi-las(os) dentro da ordem do capital. Em outras palavras, a classe irá determinar como essas mais variadas expressões de opressões irão ser vivenciadas por esses sujeitos. Com certeza, de modo bastante diferenciado entre a classe trabalhadora e dominante. Assim é que uma mulher da classe dominante pode explorar uma mulher da classe trabalhadora, uma idosa por explorar outra idosa, uma negra pode explorar outra negra, um homossexual pode explorar outro homossexual. Por isso, os movimentos sociais devem ter como cerne a luta de classes, ainda que sem se limitar a essa dimensão, tampouco desconsiderar ou subsumir as demais (raça/etnia, gênero, geração, sexualidade). A articulação entre classe e essas dimensões não é contraditória com as lutas ditas específicas [...] O que se defende não é a neutralização ou anulação das diferenças, mas a percepção de que o movimento feminista deve considerar dialeticamente os aspectos econômicos, políticos e sociais.

Ao analisar o fenômeno em uma perspectiva de totalidade, as expressões das desigualdades denotam os interesses da classe dominante em manter relações de subordinação e exploração que favorecem o trabalho precarizado e a reprodução social através das mulheres. É relevante perceber a categoria gênero para além de uma construção cultural. Gênero, sexo, cultura e sociedade devem ser historicizados, isto é, analisar as suas determinações, uma vez que são determinados na e pelas relações sociais em um processo que não é linear, mas marcado pelas contradições que determinam a produção e reprodução da sociedade. Nesse sentido, ao analisar gênero é preciso considerar a contradição entre capital e trabalho e as forças sociais das classes que determinam essa contradição, pois é na contradição de classe que se fundamentam as desigualdades e as explorações vividas pelas mulheres trabalhadoras (CISNE, 2015).

As desigualdades sociais manifestam-se no cotidiano de forma naturalizada e as mediações no sistema capitalista produzem relações alienantes que constituem a consciência do sujeito e as atividades que este exerce socialmente. Segundo Cisne (2015, p. 58-59),

a divisão sexual do trabalho é fomentada, reproduzida, apropriada e muito bem utilizada para atender aos interesses da classe dominante [...] são construídos historicamente os papéis, as qualidades e as características, ou, ainda, as atividades ditas femininas ou masculinas, e não determinadas fisiológica ou naturalmente. Há assim uma construção sócio-histórica do gênero. São, portanto, os homens e as mulheres, na construção de suas relações sociais, que irão determinar a sua forma de ser, agir e pensar.

Desse modo, faz-se necessário refletir criticamente sobre quais as significações que perpassam as relações sociais sobre gênero e em que medida consolidam ou confrontam estruturas de poder que estão em relação dialética com outras categorias que constituem o sujeito e seus processos de apropriação e modificação da realidade.

Hirata e Kergoat (2007) apontam que o termo divisão sexual do trabalho está, por um lado, relacionado a estudos sobre a distribuição diferencial de homens e de mulheres no mercado de trabalho (nas profissões e variações de tempo e espaço de distribuição) e a divisão desigual do trabalho doméstico entre os sexos. Por outro lado, destacam que é preciso ir além dessa constatação de desigualdades e a partir deste termo mostrar que as desigualdades são sistemáticas e refletir sobre os processos que a sociedade utiliza para hierarquizar as atividades com base no sexo e criar um sistema de gênero.

Hirata e Kergoat (2007, p. 599) explicam que

a divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.) [...] Essa forma particular da divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem “vale” mais que um trabalho de mulher). Esses princípios são válidos para todas as sociedades conhecidas, no tempo e no espaço. Podem ser aplicados mediante um processo específico de legitimação, a ideologia naturalista. Esta rebaixa o gênero ao sexo biológico, reduz as práticas sociais a “papéis sociais” sexuados que remetem ao destino natural da espécie.

Esses princípios não significam que a divisão sexual do trabalho seja imutável. Embora a realidade concreta mude no tempo e no espaço, o que tem permanecido é a distância entre os grupos de sexo. A divisão sexual do trabalho se torna visível nas relações de trabalho flexibilizadas e precarizadas, no menor número de mulheres em cargos de gerência, ocupam a maior parte dos empregos mal remunerados e não reconhecidos socialmente (HIRATA; KERGOAT, 2007).

Além disso, outro aspecto é o repasse do trabalho doméstico de mulheres com melhores cargos e condições financeiras para outras mulheres com condições mais vulneráveis, que são pobres ou imigrantes, por exemplo, e que demarcam relações de desigualdade em relação à classe e raça/etnia. Esse repasse do trabalho doméstico conduz a um duplo movimento de mascaramento, por um lado se atenuam as tensões entre casais burgueses e, por outro lado, ao mesmo tempo em que mais mulheres alcançam profissões de nível superior, há o aumento de mulheres em situações precárias (HIRATA; KERGOAT, 2007).

Ainda, é importante a teorização da divisão sexual do trabalho como “vínculo social” que envolve a ideia de “conciliação” da vida familiar/vida profissional. Nesse modelo de

conciliação quase sempre recai sobre as mulheres conciliar a vida profissional e a vida familiar. Nesse sentido, propõem-se a substituição de “conciliação”, “articulação”, por “conflito”, “tensão”, “contradição” para a natureza conflituosa de assumir simultaneamente as responsabilidades nessas suas esferas. Já no modelo da “delegação” as mulheres delegam a outras mulheres o trabalho doméstico. Desse modo, a divisão sexual do trabalho coloca em questão as relações de reprodução social que se renovam no tempo e no espaço. Mesmo em um contexto de reconfiguração das relações sociais de sexo, a atribuição do trabalho doméstico às mulheres ainda continua sendo um dos problemas que se destacam na análise das relações sociais de sexo/gênero (HIRATA; KERGOAT, 2007).

Nessa perspectiva, utilizar a categoria de gênero para compreensão da realidade também implica repensar métodos de pesquisa e análise em busca de analisar os processos e os significados que envolvem um determinado fenômeno.

Devemos examinar atentamente nossos métodos de análise, clarificar nossas hipóteses de trabalho, e explicar como a mudança ocorre. Em vez da busca de origens únicas, temos que **pensar nos processos como estando tão interconectados que não podem ser separados**. É evidente que **isolamos certos problemas para serem estudados e que estes problemas constituem pontos de partida ou de entrada para processos complexos**. Mas são os processos que devemos ter sempre em mente. Devemos nos perguntar mais seguidamente como as coisas se passaram para descobrir por que elas se passaram; segundo a formulação de Michelle Rosaldo, **devemos buscar não uma causalidade geral e universal, mas uma explicação baseada no significado**: “Vejo agora que **o lugar da mulher na vida social humana** não é, de qualquer forma direta, um produto das coisas que ela faz, mas do **significado que suas atividades adquirem através da interação social concreta**”. Para **buscar o significado, precisamos lidar com o sujeito individual, bem como com a organização social, e articular a natureza de suas interrelações**, pois ambos são cruciais para compreender como funciona o gênero, como ocorre a mudança (SCOTT, 1995, p. 85-86, grifos nossos).

Assim, as contribuições dos estudos feministas, em específico, que possuem base materialista, de interesse para este estudo, permitem diálogos profícuos com a Psicologia de base materialista dialética, conforme foram abordadas algumas categorias nas subseções 1.2.1 e 1.2.2 deste capítulo. Nesse caminho busca-se na investigação científica a compreensão de processos que constituem o fenômeno a ser estudado de modo a permitir aproximações e articulações com a categoria de gênero.

A epistemologia feminista busca a superação da dicotomia público/privado e colocou em debate público e acadêmico pautas que eram relegadas ao âmbito privado, tais como a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, violência contra a mulher, dentre outros. Desse modo, contesta a posição subalterna das mulheres na sociedade e a busca pela garantia de

direitos humanos, civis, sociais e políticos para mudanças nas relações sociais. Além disso, o feminismo rompe com a ideia de homem universal e mulher universal ao discutir as temáticas de diferenças sexuais, de identidades sexuais e de gênero, sexualidade e as posições de gênero. Desse modo, questionar a heteronormatividade, discutir a homossexualidade e a transsexualidade, compreender a pluralidade de femilidades e masculinidades, enfrentar uma lógica binária, dentre outros aspectos (MOREIRA; SOUZA, 2017).

Tendo em vista que o ser humano está situado culturalmente, o sexo não se reduz a um fenômeno determinado biologicamente. Contudo, a diferença anatômica entre os sexos constitui uma materialidade inegável (TOFFANELLI, 2016). Sobre tais diferenças, a sociedade construiu diversos sistemas de significações com os quais os sujeitos se relacionam desde o nascimento.

O método proposto por Vigotski (1931/2007) prima pela análise de processos e a explicação do fenômeno, ao invés de focar nos objetos e na descrição dos mesmos. Ao se apoiar nesse método, considera-se que os sentidos e os significados que são produzidos sobre as mulheres e suas atividades em diversos contextos possuem mediações com a realidade social situada historicamente, as quais podem ser apreendidas em seu movimento dialético e articulado com a totalidade, a partir de um exercício crítico e reflexivo de pesquisa.

Ainda, a partir da lei genética geral do desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 1931/2000), considerando o processo de internalização da realidade externa e construção do seu psiquismo internamente, nessa dinâmica a categoria de gênero pode contribuir para compreender mediações na construção social do que é ser mulher e o que é ser homem, por exemplo. Segundo Martins e Rabatini (2011, p. 350), a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural, o psiquismo “não se institui por desdobramentos naturais do ser orgânico, mas por apropriação dos signos, da cultura construída historicamente. É evidente, portanto, que o psiquismo humano só possa ser explicado na qualidade de construção histórico-social”.

Nesse contexto, coloca-se em perspectiva o caráter cultural dos processos psicológicos que constituem o ser humano e as suas significações sobre gênero, as quais participam da sua subjetividade, das suas vivências, da construção da personalidade e da formação de suas funções psicológicas. De acordo com Martins e Rabatini (2011, p. 347), sobre a importância da cultura no trabalho de Vigotski, “quando a criança adentra na cultura, não somente toma algo dela, não apenas se enriquece com o que está fora dela. A própria cultura reelabora em profundidade a composição natural da conduta, dando uma orientação completamente nova a todo curso do desenvolvimento”. Tal afirmação se estende ao pensar sobre o desenvolvimento

humano não apenas da criança, mas do ser humano nas demais fases de desenvolvimento e seu lugar enquanto ser social que se desenvolve pelas mediações culturais.

Segundo Moreira e Souza (2017, p. 34),

a categoria de gênero encontra ressonância na proposição de Vygotsky (1999, p. 56), que acentua a falsa dicotomia entre as dimensões sociais e singulares, enfatizando o aspecto relacional da constituição do sujeito: “Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”. A construção da identidade de gênero, um dos atributos dos sujeitos, é desenvolvida nas relações sociais e históricas. Os sujeitos encontram em seus contextos de vida os significados atribuídos e considerados como próprios aos homens e às mulheres. Portanto, parafraseando Vygotsky (1999), nós nos tornamos homens e mulheres por meio de outros homens e de outras mulheres com os quais convivemos.

Com isso, é na cultura que o ser humano adquire seu lugar de ser social e a partir do seu desenvolvimento internaliza signos referentes às relações sociais que dão significações ao sexo, ao gênero, aos lugares que homens e mulheres ocupam na sociedade. Ainda, em uma relação dialética não apenas se apropria dessas significações, mas produz novas significações que fazem parte do movimento da realidade em que está situado enquanto sujeito.

Na PSH, fundamentada nos pressupostos de Marx e Vigotski, o sujeito se desenvolve a partir das condições materiais na sociedade e por intermédio da categoria historicidade. As ações de cada sujeito ressoam na vida dos outros e homens e mulheres são manifestação da totalidade histórico-social que são produtos e produtores de história. Ao serem considerados sujeitos históricos, homens e mulheres sofrem determinações históricas que são entrelaçadas pela sua história pessoal e na sociedade que vivem (MOREIRA; SOUZA, 2017).

Moreira e Souza (2017) apontam que por meio da categoria da historicidade a trajetória humana se constitui em um processo dialético e contraditório de reprodução e produção pelo qual os sujeitos são constituídos e constituem a realidade. Por isso, as relações entre homens e mulheres podem ser potentes para construir relações de equidade e superação de violência, mas, por outro lado, podem contribuir para a despotencialização e reprodução de relações de submissão e violência.

Dessa forma, os conceitos da Psicologia de base materialista dialética se colocam como relevantes para a discussão de gênero. Na subseção 1.3 deste capítulo foi abordado sobre a Vivência, o meio e a situação social de desenvolvimento (SSD), os quais dialogam com Corbelo (2019) que aponta articulações importantes para se refletir sobre como as categorias de gênero e vivência estão interligadas para compreensão sobre o desenvolvimento do ser humano:

Neste aspecto, podemos nos perguntar como a socialização de gêneros, a partir de sua designação, que advém do meio para a criança condicionará suas percepções sobre as próprias vivências. O meio está, pois, impregnado de sentidos – sentidos patriarcais sobre como deve agir um menino ou uma menina, por outro lado, a não convergência aos padrões estabelecidos pelo sistema sexo/gênero pode ser geradora de afetos contraditórios durante a ontogênese (CORBELO, 2019, p. 110).

Nessa perspectiva, nota-se que o meio apresenta-se como um dos aspectos importantes a ser analisado para se compreender as vivências e nessas relações a categoria de gênero pode revelar mediações que impactam nas vivências. Nos diversos sistemas de relações sociais há marcadores sociais que se referem ao sexo e ao gênero e nessa interrelação produzem sentidos e significados que são internalizados pelo sujeito em seu processo de desenvolvimento e na construção da sua personalidade. Ainda, a SSD pode dar base para compreender as diferenças entre as vivências relacionadas ao gênero, conforme as singularidades do sujeito em seu processo de desenvolvimento. Corbelo (2019, p. 116) afirma que

que há implicações do sistema sexo/gênero na promoção do desenvolvimento psíquico. Vimos que a divisão sexual do trabalho separa a atuação dos seres humanos em diferentes esferas de produção e reprodução da existência de acordo com a socialização de gêneros, submetendo-os a distintas atividades, identificações, conceitos e ideologias. Nesta direção indagamos como se dá, então, a generalização das vivências neste contexto? Haverá impacto cultural do gênero sobre as vivências e, por conseguinte, sobre as personalidades?

Através das significações compartilhadas socialmente o ser humano se desenvolve e torna-se sujeito e nesse processo a divisão sexual do trabalho participa da socialização dos sujeitos desde a infância. As brincadeiras infantis trazem em seus enredos a materialidade dessa divisão quando, por exemplo, para as meninas são direcionadas, em sua maioria, bonecas delicadas, casinhas, roupinhas, brincadeiras sem muitos esforços físicos e mais contidas em casa; por outro lado, para os meninos são direcionados, principalmente, carrinhos, brinquedos tecnológicos, bonecos lutadores, brincadeiras de contato físico e que exploram o espaço da casa e da rua. Os “desvios” nessas condutas são encarados com estranhamentos, meninas que querem praticar esportes ou lutar, serem cientistas, que querem aventuras, etc.; meninos que querem brincar com utensílios e bonecas, não brincam de lutar, etc. Além da separação entre meninos e meninas, preferencialmente desde a infância dividindo grupos para que essas brincadeiras se mantenham separadas para cada grupo.

Segundo Moreira *et al.* (2021, p. 3-4), “as assimetrias nas relações de gênero no ambiente escolar têm produzido uma série de desafios para a prática cotidiana de professoras/es, entre eles a naturalização da desigualdade de gênero e na aprendizagem das

crianças e das/dos adolescentes”. Nesse sentido, é necessária a discussão sobre gênero na escola que contribui para a transformação da realidade e apoiando-se em estratégias metodológicas dialógicas e participativas. Na escola determinados enquadramentos materializam demarcações que separam os meninos e as meninas. Algumas situações comumente vistas, tais como as leituras indicadas às meninas que envolvem romances e poesias e aos meninos ação e aventura e nas brincadeiras de meninas com bonecas e de meninos com a bola. Na escola a naturalização das hierarquias de gênero também aparece na própria ocupação do espaço escolar, os meninos ocupam majoritariamente as quadras para práticas esportivas, enquanto as meninas buscam locais para conversar, compartilhar produtos de beleza, e outras atividades consideradas femininas.

Esses marcadores de gênero podem gerar processos desiguais de aprendizagem. Por isso, é essencial a atuação da escola, através diretores e diretoras, funcionários e funcionárias administrativos, professores e professoras, monitores e monitoras, dentre outras pessoas, na promoção de ações sobre equidade de gênero na educação. Promover a ruptura de lugares hegemônicos e realizar atividades em conjunto entre meninos e meninas é importante para a equidade nos espaços coletivos escolares (MOREIRA *et al.*, 2021). A partir dessas mudanças na escola visando à equidade de gênero desde os anos iniciais na educação básica, promovem-se mudanças que repercutem no ensino médio, na educação superior e em outros âmbitos da sociedade.

Por isso, em casa e na escola as vivências sobre o que é ser mulher e o que é ser homem são construídas a partir dos sentidos e significados que são compartilhados pelas mães, pelos pais, pelos e pelas responsáveis, pelas professoras e pelos professores, pois são espaços micro que estão situados em uma realidade macro que tem uma diversidade de significações sobre sexo e sobre gênero. Essas relações sociais estabelecidas entre crianças e adultos e entre as próprias crianças podem construir vivências sobre gênero que marcam a constituição da personalidade.

Além disso, ao considerar o ser humano em processo de desenvolvimento, novas vivências na vida em sociedade (seja na universidade, no mercado de trabalho, dentre outras) vão dar novos contornos ao que se compreende como gênero e ao lugar social como mulher ou como homem na adolescência, na adultez ou para a pessoa idosa. Tais relações também são marcadas pela interseccionalidade (gênero, etnia, classe, geração) que produzem vivências distintas nos sujeitos, estejam situados em meios semelhantes ou diferentes. Por essas razões,

o aspecto relacional da construção da identidade de gênero encontra mais um ponto de convergência com Vygotsky, por meio do conceito sócio-histórico.

A mediação é um construto importante na psicologia sócio-histórica, para a desconstrução da falsa dicotomia entre as dimensões social e subjetiva [...] Ao se pensar a sexualidade humana, fica evidente que não há destino natural traçado ao nascer. Nesse sentido, a heterossexualidade não é tomada como atributo inato. O desejo sexual não é derivado do sexo biológico e o sexo biológico não é uma realidade imutável, uma vez que os corpos podem ser transformados. Os papéis sociais exercidos por homens e mulheres são marcados pelos sentidos de gênero compartilhados socialmente, e não são derivados do sexo biológico. A divisão das atividades exercidas por homens e mulheres nos espaços domésticos e públicos revelam assimetrias de poder e de prestígio (MOREIRA; SOUZA, 2017, p. 38-39).

Tais atividades exercidas por homens e mulheres revelam uma divisão sexual do trabalho, em que são atribuídas às mulheres, majoritariamente, atividades de cuidado, sejam no âmbito privado ou no âmbito público, em profissões relacionadas ao cuidado; e aos homens são comumente atribuídas às funções de provedor da família, cargos de chefia no trabalho, atividades que envolvem esforços físicos e habilidades matemáticas. Essas divisões mostram sentidos produzidos para as diferenças de gênero e sexual, que revelam a desigualdade (MOREIRA; SOUZA, 2017).

Em uma sociedade de classes a apropriação cultural das ferramentas materiais e simbólicas não apresenta uma equidade. Nesse ponto, reflete-se sobre quem são os sujeitos que têm acesso a esses recursos e isso também implica em particularidades e singularidades desses sujeitos, tendo-se em vista a natureza social do psiquismo humano (CORBELO, 2019; MARTINS, 2004). Nesse sentido, pode-se refletir como a materialidade e a relação de apropriação pelo sujeito de determinados signos e instrumentos produzem vivências sobre o gênero. Por isso, reafirma-se o acesso que o sujeito tem a determinados meios que contribuem ou não para o seu desenvolvimento, seja em casa, na escola, na universidade, no mercado de trabalho, dentre outros, bem como desde a infância quais relações emancipatórias ou opressivas mediaram suas realidades.

Por isso, considera-se o caráter processual e dialético do gênero na constituição do sujeito e da sociedade. Os lugares de homens e mulheres não estão a princípio delineados, mas é por e pelos sujeitos produzidos e reproduzidos ao longo da história da humanidade. Conforme Vigotski (1931/2000, 1931/2007), a inflexibilidade e caráter determinístico que se coloca para um dado fenômeno pode ser explicada por *comportamentos fossilizados*⁵, que são

⁵ Segundo Vigotski (1931/2000), essas formas de comportamento são formações históricas complexas de tempos remotos no desenvolvimento psíquico humano, que se tornam formas psicológicas petrificadas, fossilizadas e primitivas do desenvolvimento cultural, que foram preservados como vestígios históricos e ao mesmo tempo vivos no comportamento humano contemporâneo. A fossilização do comportamento se manifesta em processos psíquicos automatizados e a partir da sua aparência externa não revelam sua natureza interna. Por isso, é necessário empreender a investigação do processo que constitui determinado fenômeno.

relacionados com formas de agir adquiridas ao longo do tempo e não há um questionamento sobre os motivos das mesmas terem se tornado algo instituído socialmente. Há uma mecanização e repetição que perduram tais comportamentos e os quais o autor considera que devem ser investigados para sua compreensão enquanto fenômeno.

Além disso, Moreira e Souza (2017) apontam o diálogo entre as teorias de gênero e a PSH a partir da perspectiva de desigualdade. A desigualdade pode ser compreendida como oriunda das relações sociais, políticas e econômicas e possui uma dimensão objetiva e uma dimensão subjetiva. Nesse sentido, é uma desigualdade ético-psicossocial que não deve ser confundida com pobreza, injustiça ou discriminação. Ela é uma questão social constituída socialmente e historicamente. Na história da humanidade, o acesso de homens e mulheres aos direitos sociais e políticos foi dificultado ou negado não apenas pelas classes que ocupam, mas também pelo gênero. Nesse contexto, os homens ocupam a posição de dominação e as mulheres de submissão, reafirmando processos de exclusão e inclusão que reafirmam a desigualdade e geram sofrimento ético-político. As diversas produções de desigualdade na sociedade são articuladas pelo gênero, etnia, classe e geração, de modo que para compreender o sujeito essas categorias precisam ser consideradas.

A desigualdade não é natural e não pode ser confundida com as diferenças. Sempre que as desigualdades são convertidas em diferenças, relações de submissão e opressão são produzidas. O feminismo, ao discutir as relações entre homens e mulheres, cunhou a expressão: “Somos diferentes, mas somos iguais”. Iguais do ponto de vista dos direitos humanos, sociais, civis e patrimoniais (MOREIRA; SOUZA, 2017, p. 31).

A compreensão sobre a desigualdade é necessária para o enfrentamento de hierarquias hegemônicas e promoção de mudanças sociais a partir de uma visão histórica da realidade. Segundo Melsert e Bock (2015, p. 775),

a desigualdade social, aspecto essencial da realidade social brasileira, constitui-se, então, como tema de alta relevância para teorias críticas nos campos da educação e da psicologia, que buscam entender a existência de camadas ricas e pobres em nossa sociedade, a partir da análise dos seus determinantes e do seu processo de construção histórica. Investigando o fenômeno da desigualdade social a partir do referencial sócio-histórico, partimos do pressuposto de que esse não é constituído apenas por uma dimensão objetiva, que corresponde à divisão de classes em nossa sociedade, mas que também é constituído por uma dimensão subjetiva – as significações produzidas por sujeitos que vivem essas relações divididas e que não são meras consequências desse fenômeno, e sim sua condição.

Com base no meio em que o sujeito está inserido as manifestações da desigualdade social apresentam diferentes expressões através das mediações que constituem sua realidade. Nessa perspectiva, o conceito de sofrimento ético-político contribui para essa reflexão.

Segundo Sawaia (2009), a desigualdade social se caracteriza como ameaça à existência, pois cerceia a experiência, a mobilidade e a vontade. A sua permanência produz sofrimento que se reproduz no corpo, afeta os nexos entre mente e corpo, entre as funções psicológicas superiores e a sociedade. Desse modo, torna-se potência de padecimento. A relação entre as ameaças que a desigualdade social impõe e as respostas afetivas dos sujeitos constituem um processo psicológico-político conceituado como *sofrimento ético-político*.

Sawaia (2001, p. 100) aponta que

Heller, Espinosa e Vigotsky são os autores que inspiraram e subsidiaram tal opção. Eles oferecem referenciais analíticos que superam os vícios clássicos presentes na análise psicossocial da afetividade: o de concebê-la negativamente, como antagônica à razão e à ordem, o de considerá-la um fenômeno contingente, produto da linguagem ou da cultura, ou ao contrário, um fenômeno biológico, uma substância dura que se manifesta ao ser provocado por estímulos exteriores.

A inspiração em Vigotski para a categoria de sofrimento ético-político para a análise da exclusão tem como base a busca que o referido autor realizou por uma unidade de análise do comportamento humano para incluir manifestações psicológicas. Essa unidade analítica é o significado, que é social e histórico, o qual desempenha a interligação entre funções psicológicas (consciência, linguagem, dentre outras) e entre o corpo e a sociedade. Ainda, o autor reflete sobre a emoção e o sentimento como significados que são construídos nas relações sociais e afetam o sistema psicológico através das mediações das intersubjetividades (SAWAIA, 2001). Ressalta-se a importância da referida categoria no desvelamento de relações que promovem exclusão e os mecanismos que as sustentam ao abordar sobre gênero em interface com a Psicologia de base materialista dialética.

Dessa forma, essa seção teve o intuito de ampliar as possibilidades de compreensão sobre gênero em diálogo com categorias tais como sentido, significado, vivência e sofrimento ético-político. Nessa perspectiva, as categorias mencionadas podem contribuir para sair da aparência do fenômeno sobre a função social das mulheres na sociedade, e em específico trazer considerações relevantes sobre a saúde mental para este estudo.

Assim, neste capítulo, foram abordadas categorias do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia de base materialista dialética, tendo em vista que são a base teórica que fundamenta a realização desta pesquisa e nos próximos capítulos lançar luz ao fenômeno estudado. Em seguida, foram discutidos aspectos sobre a Psicologia de base materialista, a princípio colocando destacando aspectos sobre a Psicologia Histórico-Cultural e Psicologia Sócio-Histórica e evidenciando a importância dessas abordagens para a presente pesquisa. Por fim, foram tecidas reflexões que buscam compreender gênero e sua articulação com o

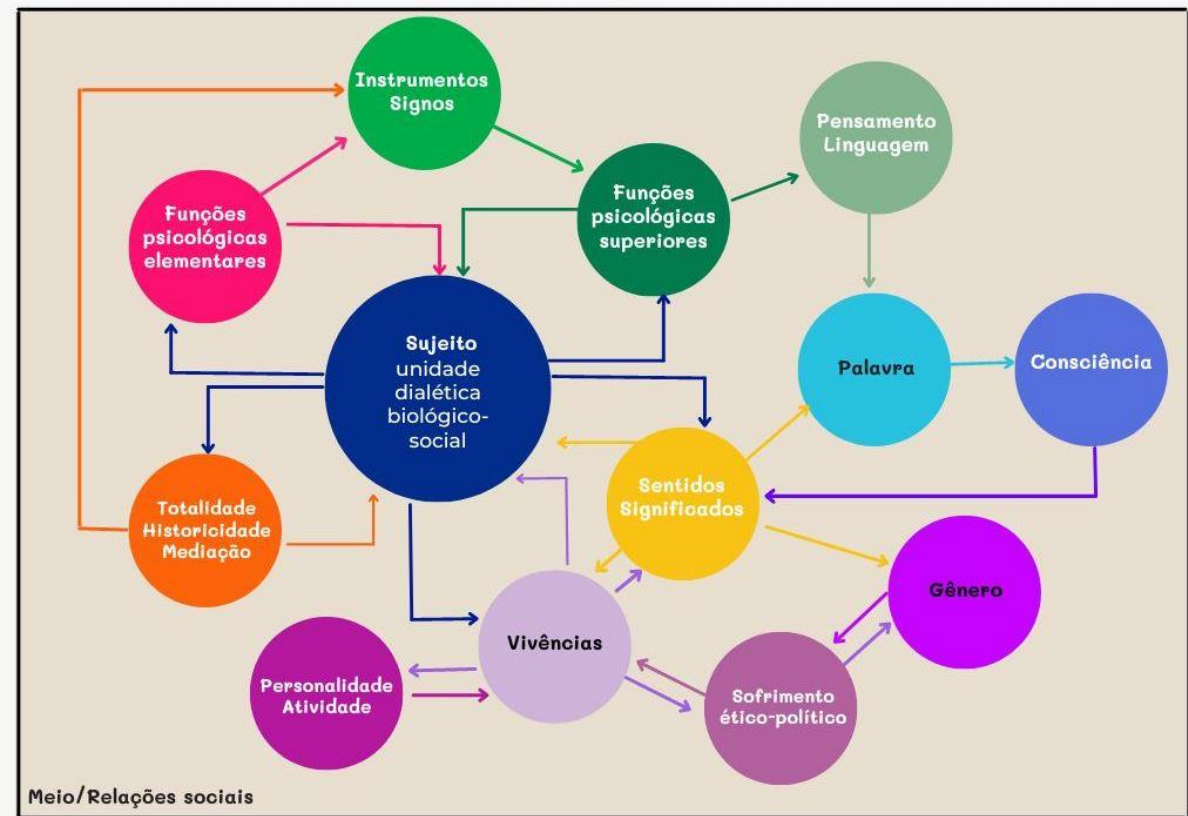
Materialismo Histórico-Dialético e com a Psicologia de base materialista dialética. Essas reflexões são exploratórias e iniciais, por considerar que tal discussão ainda é escassa nessas abordagens.

Para finalizar, na Figura 1 foi elaborado pela autora desta tese um esquema com os principais conceitos e categorias discutidas neste capítulo, com o intuito de sintetizar algumas articulações entre os mesmos a partir das reflexões deste capítulo, apenas com finalidade didática e sem a pretensão de esgotar a complexidade teórica que as mesmas possuem.

Nessa perspectiva, considera-se que as significações e as vivências são categorias da Psicologia de base materialista que permitem investigar e desvelar a essência dos fenômenos sociais e suas determinações, conforme discutido nas seções anteriores. No sujeito social se expressam em suas singularidades e suas particularidades as mediações de classe, gênero e raça/etnia (faz-se um adendo também para a geração e deficiência). Ainda, a categoria de sofrimento ético-político é relevante neste estudo e articula-se com as demais categorias que foram discutidas.

Assim, as categorias discutidas neste capítulo permitem uma compreensão epistemológica e ontológica sobre a realidade e orientarão a análise dos dados a partir das falas de estudantes universitárias, psicólogas e psicólogos, participantes desta pesquisa, sobre as significações e vivências sobre saúde mental ao longo do período de pandemia, que trazem singularidades relativas à saúde mental e sofrimento psíquico nesse cenário.

Figura 1 - Síntese dos conceitos e das categorias utilizadas na tese



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé⁶

⁶ Descrição da imagem: Na Figura 1, há círculos com cores diversas que representam as categorias e os conceitos que foram abordados neste capítulo, que são: instrumentos, signos, funções psicológicas superiores, funções psicológicas elementares, pensamento e linguagem, palavra, consciência, sentidos e significados, gênero, vivências, sofrimento ético-político, personalidade, atividade, totalidade, historicidade, mediação. Em destaque está o círculo que representa o sujeito como unidade dialética biológico-social. De cada círculo partem setas que interligam as categorias e os conceitos para representar um movimento dialético de conexões entre os mesmos. Ao fundo, englobando os conceitos e categorias, está um retângulo em cor bege nomeado meio e relações sociais.

CAPÍTULO 2 - SAÚDE MENTAL, SOFRIMENTO PSÍQUICO E EDUCAÇÃO SUPERIOR

O presente capítulo tem o objetivo de discutir sobre saúde mental e sofrimento psíquico no contexto da educação superior. Nessa perspectiva, pretende-se abordar o embasamento teórico para contribuir com um dos objetivos específicos deste trabalho que é compreender as vivências sobre saúde mental de mulheres estudantes de graduação durante a pandemia.

Neste capítulo, a *primeira seção* discute sobre saúde e saúde mental, mais amplamente, e posteriormente neste capítulo adentra nessa temática na educação. A *segunda seção* aborda sobre sofrimento psíquico e faz reflexões a partir da Psicologia de base materialista dialética. Para isso, também se discute sobre a Patopsicologia, como área da psicologia que estuda o adoecimento psíquico, compreendendo-o como processo de desorganização ou desintegração do psiquismo. A *terceira seção* reflete sobre a saúde mental e educação, o intuito é compreender como o sofrimento psíquico se manifesta na educação superior. Na *última seção* deste capítulo são apresentados dados sobre a temática da saúde mental na UFAL a fim de explicitar como essa temática se faz presente no contexto onde a pesquisa foi realizada.

2.1 Saúde e saúde mental

Esta seção discute sobre saúde e saúde mental, de forma a buscar a compreensão dos conceitos tendo em vista a historicidade que permeia sua construção social. Considera-se a saúde como uma construção histórica marcada por avanços e por retrocessos. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2013), a saúde é definida como um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade. Nesse sentido, um ponto de partida que essa definição aponta é sobre a saúde não se limitar à ausência de doença.

Scliar (2007) abordou a história do conceito de saúde e aponta que “não havia um conceito universalmente aceito do que é saúde” (p. 36) e esse conceito implicou “o reconhecimento do direito à saúde e da obrigação do Estado na promoção e proteção da saúde” (SCLIAR, 2007, p. 36). Amarante (2007) considera que essa definição tem alguma evolução, mas considera que continua um problema muito difícil de estabelecer o que contempla esse estado de completo bem-estar.

Nesse sentido, a amplitude desse fenômeno também pode trazer uma imprecisão do mesmo. Para delimitar esse contexto, uma das possibilidades é a concepção de saúde como dever do Estado e por isso deve prover condições objetivas para os sujeitos vivenciarem aspectos que caracterizem a saúde. Por essa razão, também se coloca como impossível, pelas próprias condições da sociedade, um estado de bem-estar completo. Desse modo, busca-se sair de sua idealização e partir para a concretude que localiza o sujeito e a sociedade no qual está inserido, nas suas condições históricas e sociais.

Ainda, ao refletir sobre o conceito elaborado pela OMS, pode-se pensar sobre os desdobramentos sobre o mesmo e sobre os diferentes aspectos apontados para a saúde, quanto às dimensões física, emocional-psíquica e social. Nessa perspectiva, podem explicitar diferentes aspectos sobre a saúde enquanto fenômeno social, que se refere a uma totalidade e precisa ser visto em sua relação dialética. Isto contribui para superar uma visão fragmentada sobre o fenômeno que dicotomiza o ser humano entre corpo-mente, indivíduo-sociedade, por exemplo.

Nesse sentido, parte-se dos pressupostos da Psicologia materialista dialética, que se apoiam também nos estudos de Vigotski, para pensar sobre a saúde. Ao se referir à dimensão física, pode-se considerar a materialidade do sujeito enquanto corpo, ser humano com suas características que o identifica, capacidades de percepção do mundo e em si carrega as condições para desenvolvimento cognitivo e psíquico. Sobre a dimensão emocional-psíquica, em articulação com a dimensão física, o ser humano apresenta sistemas psicológicos que em suas conexões participam da construção de funções psíquicas, processa emoções-sentimentos e desenvolve um psiquismo. Sobre a dimensão social, é fundamental apontar a dialética entre as dimensões física, emocional-psíquica e social, de forma que o ser humano é produto do social do meio. Essa realidade apresenta-se historicamente situada e com mediações que perpassam as relações sociais.

Ainda, Biato; Leão e Monteiro (2020, p. 6) ao analisarem o conceito de saúde da OMS consideram que

se entendermos a saúde também por seu caráter vivencial e singular, marcada pela diferença, chegaremos a tratá-la como elemento relevante no processo de constituição de si, que oferta vivências específicas, alimentando a incessante trajetória de tornar-se, no contínuo vir a ser. Nesse sentido, a saúde como parte do movimento de constituição de si - cujo fim nunca se alcança - carrega a noção de sua provisoriedade, de que sua posse constitui-se como ficção.

Dessa forma, a saúde constitui-se enquanto movimento e relações que fazem parte da experiência do sujeito, com base na sua apropriação das condições objetivas da realidade em

que o mesmo está situado, a partir das significações que o constituem que tem como base as relações sociais e construções históricas que constituem o fenômeno.

Por isso, a manifestação da saúde no ser humano não pode ser entendida de forma estática e submetida aos mesmos parâmetros ao longo do desenvolvimento humano. Considera-se a saúde em seu caráter processual e inscrito em uma dimensão de totalidade. Desse modo, questiona-se quais os limites e as possibilidades na construção da saúde a partir dos determinantes sociais, psicológicos e culturais que o sujeito acessa na sociedade. Nesse sentido, refletir em que medida o meio em que o sujeito está inserido pode produzir vivências que são promotoras de saúde ou por outro lado expressam estados de adoecimento e sofrimento psíquico.

Canguilhem traz contribuições para compreensão sobre saúde, doença e patologia e considera a saúde nas possibilidades do sujeito de tolerar as infidelidades do meio e instituir novas normas. Na patologia, há a redução da capacidade do sujeito de tolerar o que se desvia a norma e restringir-se a apenas uma possibilidade de norma (CANGUILHEM, 2007). Nesse sentido, o autor considera as variações do meio social humano. As infidelidades do meio consistem no seu devir e nas suas possibilidades de se modificar: “O estado patológico ou anormal não é consequência da ausência de qualquer norma. A doença é ainda uma norma de vida, mas uma norma inferior, no sentido que não tolera nenhum desvio das condições em que é válida, por ser incapaz de se transformar em outra norma” (CANGUILHEM, 2007, p. 59).

Um estado considerado normal não pode ser determinado a partir de uma média, no qual se toma todos os indivíduos de uma mesma espécie para estabelecer uma norma. Uma norma está relacionada ao que se conserva em um justo meio-termo e fixa o normal por meio de uma decisão normativa. A definição de normas também se situa em determinado funcionamento esperado seja para um indivíduo ou sociedade. Nesse sentido, a normalidade se constitui a partir de uma normatividade e a norma além do caráter biológico, também tem um caráter social (CANGUILHEM, 2007).

É necessária uma flexibilidade de uma norma que se transforma a partir das condições do próprio indivíduo. Ainda assim, determinar um limiar entre normal e patológico não se torna uma tarefa precisa. Algo que é normal conforme algum critério normativo pode se tornar patológico em determinada situação. Desse modo, considerar as condições de transformação do próprio indivíduo é importante para perceber onde pode estar a fronteira entre normal e patológico (CANGUILHEM, 2007). Segundo o autor,

o normal não tem a rigidez de um fato coercitivo coletivo, e sim a flexibilidade de uma norma que se transforma em sua relação com condições

individuais, é claro que o limite entre o normal e o patológico torna-se impreciso. No entanto, isso não nos leva à continuidade de um normal e de um patológico idênticos em essência — salvo quanto às variações quantitativas —, a uma relatividade da saúde e da doença bastante confusa para que se ignore onde termina a saúde e onde começa a doença. A fronteira entre o normal e o patológico é imprecisa para diversos indivíduos considerados simultaneamente, mas é perfeitamente precisa para um único e mesmo indivíduo considerado sucessivamente. Aquilo que é normal, apesar de ser normativo em determinadas condições, pode se tornar patológico em outra situação, se permanecer inalterado. O indivíduo é que avalia essa transformação porque é ele que sofre suas consequências, no próprio momento em que se sente incapaz de realizar as tarefas que a nova situação lhe impõe (CANGUILHEM, 2007, p. 59).

Dessa forma, o sujeito constitui-se como centro do seu processo de saúde e doença, em outras palavras, não é possível compreender saúde e doença sem estar atento à realidade do mesmo, sem buscar as relações que o atravessam e produzem modos de vida que geram saúde ou adoecimento. Nesse sentido, considera-se na constituição de normatividade também a norma social que atravessa os conceitos de saúde e doença discutidos por Canguilhem.

Partindo-se desse caminho de reflexão sobre o conceito de saúde, é essencial localizar a saúde mental enquanto parte que compõe dialeticamente a totalidade que abrange a saúde enquanto fenômeno concreto. Por sua vez, falar sobre saúde mental implica situá-la como fenômeno que também se complexifica e que não pode ser compreendido fragmentadamente.

Nesse sentido, trilhando esse caminho para abordar sobre saúde, adentra-se, mais especificamente para algumas reflexões sobre a saúde mental e o que pode constituir tal fenômeno. Segundo Gama; Campos e Ferrer (2014, p. 72),

a definição de saúde mental ou saúde psíquica é ainda mais complicada, pois além de estar diretamente vinculada à questão do normal e do patológico envolve a complexa discussão a respeito da loucura e todos os estigmas ligados a ela. A atribuição de um diagnóstico psiquiátrico a uma pessoa significa, na maioria das vezes, colocá-la num espaço que pode ser iatrogênico.

Dessa forma, os autores colocam questões que remetem à discussão sobre a saúde mental ainda muito ligada a uma lógica pautada nos saberes da psiquiatria e suas implicações enquanto saber hegemônico que pode colocar a doença acima do sujeito.

É necessário questionar como tais enquadramentos atuam sobre os sujeitos e como estes produzem desigualdades sociais e sofrimento psíquico. Nesse sentido, os processos de classificação dos sujeitos e as concepções sobre saúde mental não se dão a priori, mas como parte de uma construção social. Por isso, é necessário lançar luz a esse conceito e ir além das dicotomias saúde-doença e sujeito-sociedade que estão na base dos processos de

medicalização que encobrem as relações sociais que são essenciais para a compreensão sobre saúde mental.

A medicalização coloca no campo da medicina a fonte de verdade para o enfrentamento das doenças e a responsabilidade pelo adoecimento é atribuída diretamente ao sujeito. Os problemas sociais também passaram a ser medicalizados e abordados numa perspectiva na qual os fenômenos sociais são transformados em questões médicas (CARVALHO *et al.*, 2015). Desse modo, “transforma problemas políticos, sociais e culturais em questões pessoais a serem tratadas ou medicadas. Isola-se o indivíduo de um contexto para analisar em detalhe suas particularidades e torná-las patológicas” (CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA, 2015, p. 1080).

Nesse sentido, compreender o adoecimento psíquico a partir de bases orgânicas e biológicas traz implicações sobre o fenômeno da medicalização do sofrimento psíquico. A concepção da doença como uma entidade localizável no corpo ignora aspectos sociais, psicológicos e culturais que estão implicados na gênese do sofrimento e do adoecimento psíquico. A medicina e sua legitimação no campo da saúde mental define o que é normal ou patológico com base em classificações diagnósticas. Por sua vez, a patologia é vista como um conjunto de sintomas padronizados e expressões humanas, como tristeza, angústia e insônia passam a ser tratadas a partir de substâncias farmacológicas. Desse modo, ocorre um processo de patologização do sofrimento psíquico (VERAS, 2017).

Dessa maneira, a noção de doença localizada exclusivamente no corpo desarticula o sujeito da realidade social e individualiza o processo de sofrimento e de adoecimento psíquico. Com isso, a medicalização produz uma lógica que opera na individualização dos processos psíquicos onde os sujeitos são reduzidos a questões biológicas e comportamentais, desarticuladas do meio social. Nessa perspectiva,

o diagnóstico centrado na doença e na crença de objetividade das técnicas trata os sintomas de forma universal, desconsiderando a pessoa em sua singularidade no processo de adoecer e estabelecendo estratégias terapêuticas indiferenciadas. Assim, há um abandono da perspectiva singular do adoecimento em favor de uma generalização, sem considerar os modos de existência particulares e a experiência subjetiva na vivência do adoecimento (VERAS, 2017, p. 19).

Por essa razão, faz-se necessário compreender o contexto em que o sujeito está inserido, as relações sociais e condições objetivas da realidade do mesmo, tendo-se em vista que cada pessoa subjetiva a realidade conforme suas próprias experiências. Dessa forma, leva-se em conta a realidade social e suas relações com a saúde mental, Alves e Rodrigues (2010) consideram que a saúde mental pode ser entendida como produto de múltiplas e complexas

interações, que envolve fatores biológicos, psicológicos e sociais. Alguns determinantes sociais e econômicos da saúde mental são: emprego, educação, pobreza, habitação, urbanização, discriminação sexual e violência de gênero, ambiente familiar, exclusão social e estigma, cultura, acontecimentos de vida estressantes.

Tendo em vista a saúde mental enquanto fenômeno, os determinantes acima apontados mostram algumas das diversas dimensões que podem estar implicadas para compreender a saúde mental na realidade dos sujeitos situados historicamente. Desse modo, é necessário também considerar a saúde como um direito social, com base na Constituição Federal de 1988, artigo 196: “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para a promoção, proteção e recuperação” (BRASIL, 1988). Nessa perspectiva, ressalta-se a necessidade de políticas públicas e estratégias coletivas para o acesso e a promoção de saúde a qual, enquanto um fenômeno mais amplo abarca a saúde mental. De modo que, não é possível falar sobre saúde, sem incluir a saúde mental como parte relevante desse fenômeno, e vice-versa.

Nesse sentido, para a compreensão sobre a saúde mental é necessária a produção de saberes multidisciplinares e interdisciplinares, Amarante (2007, p. 15-16) reflete que

o que se conhece como saúde mental é uma área muito extensa e complexa do conhecimento [...] É importante assinalar que poucos campos de conhecimento e atuação na saúde são tão vigorosamente complexos, plurais, intersetoriais e com tanta transversalidade de saberes. [...] Na complexa rede de saberes que se entrecruzam na temática da saúde mental estão, além da psiquiatria, a neurologia e as neurociências, a psicologia, a psicanálise (ou as psicanálises, pois são tantas!), a fisiologia, a filosofia, a antropologia, a filologia, a sociologia, a história, a geografia (esta última nos forneceu, por exemplo, o conceito de território, de fundamental importância para as políticas públicas) [...] Ainda, considerar as manifestações religiosas, ideológicas, éticas, morais.

Como o autor apresenta, há uma gama de áreas participando da produção de conhecimento sobre saúde mental. Nessa rede vale destacar e incluir a educação. Por essa razão, diferentes visões epistemológicas e ontológicas produzem modos de compreensão sobre a saúde mental. Conforme Pimentel e Amarante (2020, p. 13), “o atual modelo de assistência em saúde mental é fruto de esforços e lutas militantes para romper com a lógica manicomial. A Política Nacional de Saúde Mental retrata o engajamento em prol da consolidação de um novo paradigma de cuidado à pessoa em sofrimento mental”.

A consolidação desse paradigma é atravessada por um complexo jogo de forças sociais que atuam sobre esse sujeito que acessa as políticas de saúde mental, por essa razão é

necessária a reflexão crítica sobre as concepções de sujeito que operam nessas políticas. Amarante e Nunes (2018, p. 2068) esclarecem que “as políticas de saúde mental (SM) e atenção psicossocial (AP) no SUS têm relação direta com a ideia-proposta-projeto-movimento-processo da reforma sanitária e com a conjuntura da transição democrática e, consequentemente, com a construção do próprio estado democrático”.

Nessa perspectiva, a construção de políticas de saúde mental embasadas na reforma sanitária se coloca como desafio para romper com práticas psicologizantes e estigmatizadoras. Amarante (1994) discorre sobre o trabalho de ruptura de paradigmas em relação à psiquiatria tradicional a partir do projeto de transformação institucional realizado por Franco Basaglia. Algumas premissas que fundamentam o pensamento e ação presentes em sua trajetória são: a luta contra a institucionalização (que se realiza em um processo de questionamento das práticas da psiquiatria tradicional, de sua centralidade na doença, da estigmatização, da segregação e irrecuperabilidade dos sujeitos); a luta contra a tecnificação de saberes científicos sobre a doença; a substituição de uma relação de tutela do sujeito por uma relação de contrato social; e as transformações a partir da luta nos campos político e social.

Ao se deparar com a realidade institucional dos manicômios, Franco Basaglia encontra nesses lugares todas as formas violentas e desumanas. A reflexão sobre essa realidade leva ao questionamento sobre quem são os sujeitos que são colocados nessas instituições e quais concepções científicas sustentam essas formas de lidar com a saúde mental. Nesse sentido, Basaglia considera necessário problematizar

o contexto institucional a partir da origem e do pertencimento de classe dos internos do hospital; da pretensão de neutralidade e de produção da verdade das ciências, no que está incluída a discussão sobre a função social de tutela e de controle social da psiquiatria e seu manicômio; e do papel e da função do técnico na constituição da hegemonia (AMARANTE, 1994, p. 65).

Além disso, Franca Basaglia, que juntamente com Franco Basaglia também esteve à frente das lutas pela reforma psiquiátrica, contestou as práticas psiquiátricas e considera a negação da psiquiatria enquanto ideologia, questionando que concepção de realidade fundamenta uma ciência que contribui para a conservação do sistema em que está inserida. Também considera a ação necessária de tentar colocar a doença entre parênteses, e nesse movimento buscar compreender quais as partes em relação ao sujeito são referentes à doença e quais são responsabilidade da instituição (FRANCA BASAGLIA, 1981, *apud* AMARANTE, 1994)⁷.

⁷ Pela inacessibilidade de acesso direto ao material optou-se por manter o *apud*. BASAGLIA, F. Scritti Basaglia I (1953-1968) - dalla psichiatria fenomenologica all'esperienza di Gorizia. Turim, Einaudi. 1981.

Essa ruptura epistemológica sobre a doença mental não vem “no sentido de negação de que exista algo que produza dor, sofrimento, mal-estar, mas a recusa à aceitação da completa capacidade do saber psiquiátrico em explicar e compreender o fenômeno loucura-sofrimento psíquico, assim reduzido ao conceito de doença” (AMARANTE, 1994, p. 65).

Desse modo, tal concepção coloca em evidência a pessoa que sofre e não a doença em si (como categoria definida pela psiquiatria clássica) e analisa as relações sociais que fazem parte desse processo de adoecimento psíquico. Com base no movimento de reforma psiquiátrica, busca-se compreender quais são os efeitos nocivos que a instituição psiquiátrica tem sobre o sujeito, ao invés do suposto efeito terapêutico e de cura que deveria proporcionar.

Com base nisso, a ideia da face nociva do hospital psiquiátrico também pode ser observada em outras instituições psiquiátricas, psicológicas e culturais que contribuam para o encobrimento do sujeito. O projeto de Basaglia conduz-se como luta política para a transformação no modo como a sociedade lida com a loucura, e não como uma transformação apenas do manicômio (AMARANTE, 1994). Dessa forma, Franco Basaglia e Franca Basaglia trazem contribuições que geram reflexões sobre a epistemologia da produção do conhecimento sobre saúde mental e as práticas psiquiátricas tradicionais que operam numa via de neutralização da subjetividade das pessoas em sofrimento psíquico.

No Brasil, ressalta-se o trabalho de Nise da Silveira e sua importância para a Reforma Psiquiátrica, em “foi uma pioneira ao não considerar o tratamento da época único, suficiente e capaz de compreender toda a complexidade da loucura” (DELGADO, 2011, p. 4702).

Ainda, Martin-Baró (1984/2017) aponta que “o problema da saúde mental deve ser situado no contexto histórico em que cada indivíduo elabora e efetiva sua existência na rede de relações sociais” (p. 11). Nesse sentido,

mudar a perspectiva sobre a saúde mental e os transtornos mentais focando não o movimento de dentro para fora, mas de fora para dentro; não como encarnação do funcionamento individual interno, mas como a materialização, na pessoa ou no grupo, do caráter humanizador ou alienante de uma estrutura de relações históricas (MARTIN-BARÓ, 1984/2017, p. 11).

Por essa razão, o autor considera os impactos dos acontecimentos sociais nas relações humanas e na saúde mental dos sujeitos. Dessa forma, a saúde mental situa-se muito mais na dimensão das relações interpessoais e intergrupais do que no bom funcionamento individual a nível orgânico. Nessa perspectiva, as relações sociais podem provocar crises, conforme o caso, em um indivíduo, em uma família, em uma instituição ou em uma determinada sociedade. Ainda, é importante não simplificar ou cair em um reducionismo individual ou um

reducionismo social e mudar a ótica para ver a saúde ou o adoecimento como a materialização em uma pessoa ou grupo do caráter humanizador ou alienante de relações sociais e históricas (MARTIN-BARÓ, 1984/2017).

De acordo com Cambuí e Neme (2014, p. 77), “as dimensões referentes à natureza do sofrimento psíquico envolvem modalidades complexas que perpassam a discussão de elementos constitutivos do sujeito, bem como as concepções de saúde e de adoecimento psíquico”. Apoiando-se nas concepções sobre saúde e saúde mental até aqui apresentadas, visa-se destacar o sujeito que vivencia o sofrimento psíquico.

Segundo Almeida (2018, p. 57), a partir das contribuições de Franco Basaglia e Franco Rotelli,

gostaríamos de acentuar a dimensão de enrijecimento da pessoa diante de sua dinâmica de vida como característica do sofrimento psíquico e como esse enrijecimento é devido a alguma forma de mal-estar, desconforto ou dor, também produzidos na própria vida. Nessa acepção, o sofrimento não se refere aos processos da vida cotidiana tornados patológicos, tal como o uso corrente do senso comum poderia denotar; mas aos processos vividos como obstruções à vida.

Sobre os processos que obstruem a vida e sua fruição enquanto possibilidades de um desenvolvimento saudável, também é essencial a reflexão do sofrimento psíquico articulada com a discussão sobre a sociedade capitalista, divisão de classes e a lógica produtivista. A alienação como produtora de adoecimento e sofrimento (ALMEIDA, 2018).

A alienação do trabalho, enquanto atividade humana, em Marx (1982/2004, p.83), pode ser examinada sob dois aspectos:

1) A relação do trabalhador com o *produto do trabalho* como objeto estranho e poderoso sobre ele. Esta relação é ao mesmo tempo a relação com o mundo exterior sensível, com os objetos da natureza como um mundo alheio que se lhe defronta hostilmente. 2) A relação do trabalho com *ato da produção* no interior do *trabalho*. Esta relação é a relação do trabalhador com a sua própria atividade como atividade estranha não pertencente a ele, a atividade como miséria, a força como impotência, a procriação como castração. A energia espiritual e física *própria* do trabalhador, a sua vida pessoal - pois o que é a vida senão atividade - como uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele, não pertencente a ele. O *estranhamento-de-si*.

Nesse sentido, as relações sociais e a atividade humana localizadas em uma sociedade capitalista contribuem para a produção de sofrimento psíquico, onde a atividade humana em determinadas relações constitui-se para o desenvolvimento de produtos que se objetificam e assumem valor independentemente dos sujeitos que os criaram. O ser humano perde sua autonomia e liberdade criativa e é apartado das suas potencialidades enquanto ser criador, quando o objeto de seu trabalho assume a centralidade e torna-se algo estranho ao sujeito, no

qual o mesmo não se realiza ou reconhece os objetos de sua atividade enquanto produto de um processo ativo. Essas relações que produzem o estranhamento de si mesmo têm suas repercussões nos processos de desenvolvimento humano e em diferentes manifestações do sofrimento psíquico, tendo em vista as singularidades dos sujeitos, bem como o acirramento da desigualdade social.

Ainda, a relação de alienação do ser humano com o produto do seu próprio trabalho gera o estranhamento dos seres humanos entre si. Se o produto do trabalho é alienado da pessoa que o produziu, questiona-se então a quem pertence. De modo que se o trabalho não pertence ao trabalhador que o produziu, pertence a outro ser humano. Se por um lado a atividade é fonte de sofrimento para o trabalhador, ela é fruição e alegria para outro. Se esse produto do trabalho se volta para o sujeito como objeto estranho, hostil, poderoso e independente, então outro ser humano detém esse objeto. Através do trabalho alienado, o trabalhador engendra a relação de alguém estranho ao trabalho e a relação do trabalhador com o trabalho engendra a relação capitalista com o trabalho. O resultado disso é a propriedade privada, a qual é consequência do trabalho alienado. Portanto, a propriedade privada é a consequência do trabalho exteriorizado, do trabalho alienado, da vida alienada, de um ser humano alienado (MARX, 1982/2004).

Almeida (2018, p. 131) aponta que se o desenvolvimento “já se dá de forma conflituosa quando subordinado às relações capitalistas, impulsionado na medida do necessário ao capital e prejudicado pelas relações de alienação, o sofrimento psíquico acentua o sentimento de estagnação, muitas vezes levando à perda de sentido da vida”. Nessa reflexão, embasada em Vigotski (1931/2000), Almeida (2018) discute sobre a cultura estar adaptada ao desenvolvimento típico do ser humano, no que diz respeito à deficiência, como a cegueira e a surdez, e que essa mesma reflexão também se estende às pessoas em sofrimento psíquico.

A origem das dificuldades impostas a um ou outro são diferentes – na cegueira, surdez ou paralisia e na esquizofrenia, depressão ou bipolaridade. Apesar de alguns avanços significativos em algumas dessas áreas que impulsionam o desenvolvimento de capacidades e habilidades por vias colaterais – diferentes daquelas típicas, consideradas normais – e permitem o incremento de sua vida social, sobressaem ainda os obstáculos e limites impostos ao desenvolvimento dessas pessoas. Não é nada desprezível o fato de que o desenvolvimento das pessoas em nossa sociedade seja travancado pela alienação e que para quem apresenta necessidades e dificuldades distintas da maioria das pessoas, o desenvolvimento fica ainda mais obstaculizado (ALMEIDA, 2018, p. 130).

Através de estudos da defectologia de Vigotski (1931/2019) tal discussão leva em consideração os sujeitos em sofrimento psíquico e como essa condição pode impactar o

desenvolvimento, considerando também que há trajetórias diversas do desenvolvimento do ser humano o qual lida com os limites e as possibilidades das relações sociais que se situa, bem como o meio social. Em uma sociedade com profundas situações de desigualdade social, o desenvolvimento humano encontra barreiras e depara-se com um modelo social que individualiza o sofrimento psíquico.

Nessa perspectiva, considera-se a categoria de sofrimento ético-político e a desigualdade social na sua produção de relações sociais que são fonte de padecimento humano, no seu corpo, na sua mente, nos seus afetos e nas relações entre o sujeito e a sociedade (SAWAIA, 2009). Enquanto movimento dialético em uma realidade contraditória é necessária a mobilização de relações que produzem desenvolvimento e emancipação humana. Desse modo, leva-se em conta que

por trás da desigualdade social há vida, há sofrimento, medo, humilhação, mas também há o mais extraordinário milagre humano: a vontade de ser feliz e de recomeçar ali onde qualquer esperança parece morta. Há, portanto, o homem por inteiro, de corpo e mente, emoção e razão, determinado e determinante da sociedade, de forma que o que acontece com um afeta o outro (SAWAIA, 2009, p. 365).

Nesse sentido, tendo-se em vista uma realidade que é tecida por relações de opressão, exclusão e subalternização que constituem a desigualdade social nas suas mais diversas manifestações, há de se ressaltar as possibilidades de construção e reconstrução de relações sociais que visem à equidade e promoção de saúde mental. Sawaia (2001) reflete sobre a exclusão a partir da afetividade para a concepção do sofrimento ético-político. Nas relações sociais estão circunscritas o sofrimento e a felicidade que são vivenciadas pelos sujeitos interligadas com as condições materiais de suas existências na dialética indivíduo-sociedade.

Dessa forma,

perguntar por sofrimento e por felicidade no estudo da exclusão é superar a concepção de que a preocupação do pobre é unicamente a sobrevivência e que não tem justificativa trabalhar a emoção quando se passa fome. Epistemologicamente, significa colocar no centro das reflexões sobre exclusão, a idéia (sic) de humanidade e como temática o sujeito e a maneira como se relaciona com o social (família, trabalho, lazer e sociedade), de forma que, ao falar de exclusão, fala-se de desejo, temporalidade e de afetividade, ao mesmo tempo que de poder, de economia e de direitos sociais. A exclusão vista como sofrimento de diferentes qualidades recupera o indivíduo perdido nas análises econômicas e políticas sem perder o coletivo. Dá força ao sujeito, sem tirar a responsabilidade do Estado. É no sujeito que se objetivam as várias formas de exclusão, a qual é vivida como motivação, carência, emoção e necessidade do eu. Mas ele não é uma mônada responsável por sua situação social e capaz de, por si mesmo, superá-la. É o indivíduo que sofre, porém esse sofrimento não tem a gênese nele, e sim em intersubjetividades delineadas socialmente. Dessa forma, se os brados de sofrimento evidenciam a dominação oculta em relações muitas

vezes consideradas como parte da natureza humana, o conhecimento dos mesmos possibilita a análise da vivência particular das questões sociais dominantes em cada época histórica, em outras palavras, da vivência do mal que existe na sociedade (SAWAIA, 2001, p. 98-99).

Com isso, nota-se a necessidade de considerar os afetos e as emoções do sujeito para a compreensão sobre as desigualdades sociais. Com base em um movimento dialético de análise sobre a realidade, reafirma-se a constituição do sujeito em suas relações sociais e situado socialmente e historicamente. A dialética entre exclusão e inclusão ao tratar sobre sofrimento ético-político evidencia as relações contraditórias que constituem as desigualdades sociais e possibilita reflexões potentes sobre a saúde mental, as quais devem se concretizar em ações que visem, de fato, atuar para mudanças sociais.

Nessa perspectiva, considera-se que o sofrimento ético-político abrange diferentes formas de sofrimento e de adoecimento psíquico. Conforme Sawaia (2001, p. 104), “o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade”⁸. Além disso, destaca-se a felicidade ético-política que

é experienciada apenas pelos que sentem a vitória como conquista da cidadania e da emancipação de si e do outro, e não apenas de bens materiais circunscritos. A felicidade ético-política é sentida quando se ultrapassa a prática do individualismo e do corporativismo para abrir-se à humanidade (SAWAIA, 2001, p. 105).

Dessa forma, a busca pela felicidade ético-política relaciona-se à emancipação humana e à equidade, ao ser humano que é constituído nas suas dimensões individual e coletiva. Nota-se nessa concepção sobre felicidade o desenvolvimento humano embasado na sua articulação e implicação enquanto sujeito para mudanças sociais. Ainda, Sawaia (2001, p. 115) ressalta que

aprendemos que é preciso associar duas estratégias de enfrentamento da exclusão, uma de ordem material e jurídica e outra de ordem afetiva e intersubjetiva (compreensão e apreciação do excluído na luta pela cidadania). A 1ª estratégia é de responsabilidade do poder público, a 2ª depende de cada um de nós. Unindo essas duas dimensões, as políticas públicas se humanizam, capacitando-se para responder aos desejos da alma e do corpo, com sabedoria. Nessa perspectiva, a práxis psicossocial, quer em

⁸ O sofrimento é a dor mediada pelas injustiças sociais. É o sofrimento de estar submetida à fome e à opressão, e pode não ser sentido como dor por todos. É experimentado como dor, na opinião de Heller, apenas por quem vive a situação de exclusão ou por “seres humanos genéricos” e pelos santos (Segundo Heller, ser humano genérico é o que não se deixa enredar pelo corporativismo de qualquer ordem e se aproxima da humanidade, sentindo como bem maior o ser humano - nota da autora sobre esse termo), quando todos deveriam estar sentindo-o, para que todos se implicassem com a causa da humanidade (SAWAIA, 2001, p. 102).

comunidades, empresas ou escolas, deve preocupar-se com o fortalecimento da legitimidade social de cada um pelo exercício da legitimidade individual, alimentando "bons encontros", com profundidade emocional e continuidade no tempo, mas atuando no presente. A preocupação com a afetividade leva o psicólogo social a encarar o presente como tempo fundante da exclusão, recusando o paradigma da redenção, dominante nas teorias transformadoras, que remete ao futuro a realização dos desejos e da justiça social, como se o presente fosse apenas aparência.

Assim, a discussão aqui proposta sobre saúde e saúde mental traz desdobramentos quanto às suas concepções que estão em jogo para subsidiar mudanças sobre a uma visão hegemônica medicalizante e individualizante das questões sociais. A discussão sobre o sofrimento ético-político traz reflexões para se pensar o sofrimento psíquico na sua produção a partir de vivências da desigualdade social. As pessoas em sofrimento psíquico revelam as relações de alienação e padecimento que são resultantes da exclusão social, seja pela exclusão do sujeito que se encontra adoecido, seja pelos sentimentos que o ser humano internaliza ao viver ou ver o outro ser excluído e não haver justiça social. Nesse sentido, os termos sofrimento psíquico e adoecimento psíquico apontam processos não apenas de nomenclaturas diferentes, mas são produtos sociais que remetem a síntese de um movimento crítico no campo da saúde mental.

2.2 Sofrimento psíquico na perspectiva da psicologia de base materialista dialética

Nesta seção o intuito é aprofundar a compreensão sobre o sofrimento psíquico e sua relação com o sujeito, a partir da Psicologia de base materialista dialética. Conforme Almeida (2018), os termos *doença mental*, *transtorno mental* e *síndrome psiquiátrica* são conceitos carregados de significados próprios da racionalidade psiquiátrica. Ainda, no Brasil, no campo da saúde mental e da atenção psicossocial tem se utilizado o termo *sofrimento psíquico*. Também esse termo é colocado como menos estigmatizante. Considera-se nessa nomenclatura um processo histórico de transição de conceitos que tem como base o movimento de reforma psiquiátrica no Brasil.

Nessa discussão, é importante problematizar o termo “portador”. A crítica a esse termo relaciona-se ao imaginário de fardo a que ele é associado; carregar algo que o sujeito pode se desfazer em algum momento ou pelo estigma que o termo pode produzir ao tornar uma característica como principal aspecto a ser considerado na pessoa sobrepondo a sua condição enquanto pessoa.

Algumas terminologias utilizadas como *pessoa portadora de transtornos mentais* e *portador de sofrimento psíquico* foram substituídas por *pessoa em sofrimento psíquico*. O

termo doença mental é subordinado à especialidade médica e concepções biológicas. Transtorno mental e desordem mental são adotados pelo CID-10 e DSM-5, associados a disfunções pessoais (ALMEIDA, 2018).

Dessa forma, refletir e questionar quais as significações que estão por trás desses termos utilizados no campo da saúde mental implica considerar que esses são carregados de historicidade e apresentam uma construção demarcada pelo saber psiquiátrico. Mudar a nomenclatura é também produto social de um processo de mudanças na produção de saberes e nos fundamentos epistemológicos e ontológicos da área. Desenvolver estudos a partir da perspectiva da Psicologia materialista dialética para a compreensão sobre saúde mental envolve apreender a realidade a partir da sua materialidade e concepção social de ser humano. Esses aspectos foram abordados no Capítulo 1 e dão base para as reflexões tecidas nesta seção.

Por isso, vale ressaltar que as terminologias acima citadas possuem sentidos e significados que são produto de uma construção social e que são mutáveis. Desse modo, apesar da rigidez que carregam trazendo uma história marcada por estereótipos e limitações sobre a pessoa em sofrimento psíquico, a problematização dos mesmos em direção a novas formas de teoria e prática produzem mesmo que paulatinamente “fendas” para uma desconstrução e recriação sobre os sentidos e os significados. Escolher se direcionar ao sujeito como pessoa em sofrimento psíquico empreende uma mudança sobre as significações que se constrói sobre o outro e também o sujeito sobre si mesmo. Desse modo, questiona-se quem é esse sujeito, quais são as suas determinações sociais, a sua história enquanto pessoa em sofrimento psíquico.

O termo “portador” também é problematizado nos estudos sobre deficiência, o qual revela uma conotação pejorativa sobre a pessoa com deficiência e remete a ideia de limitação, perda, incapacidade e anormalidade. Por essa razão, o termo “portador de deficiência” foi substituído por pessoa com deficiência. Essa nomenclatura também reflete um processo para se repensar teorias e práticas que estudam a deficiência.

Segundo Sasaki (2005, p. 1, grifos do autor),

o conceito de deficiência não pode ser confundido com o de incapacidade, palavra que é uma tradução, também histórica, do termo "*handicap*". O conceito de incapacidade denota um estado negativo de funcionamento da pessoa, resultante do ambiente humano e físico inadequado ou inacessível, e não um tipo de condição. Exemplos: a incapacidade de uma pessoa cega para ler textos que não estejam em braile, a incapacidade de uma pessoa com baixa visão para ler textos impressos em letras miúdas, a incapacidade de uma pessoa em cadeira de rodas para subir degraus, a incapacidade de uma pessoa com deficiência intelectual para entender explicações conceituais, a

incapacidade de uma pessoa surda para captar ruídos e falas. Configura-se, assim, a situação de desvantagem imposta às pessoas COM deficiência através daqueles fatores ambientais que não constituem barreiras para as pessoas SEM deficiência.

Dessa forma, esse contraponto entre deficiência e saúde mental para discutir o uso do termo “portador” trás aproximações, pois na história as pessoas com deficiência e pessoas em sofrimento psíquico são marginalizadas pela sua condição. Esse processo nota-se nas práticas sociais de exclusão, silenciamento, distanciamento e submissão.

Ainda, outro ponto é a distinção entre termos que são confundidos ao longo da história que são: deficiência mental e deficiência intelectual. O autor considera que o termo intelectual é mais adequado, pois tal condição se refere ao funcionamento do intelecto e não da mente em sua totalidade. Sassaki (2005, p. 2) comenta que a pessoa com deficiência intelectual já foi denominada por vários nomes:

oligofrênica; cretina; tonta; imbecil; idiota; débil profunda; criança subnormal; criança mentalmente anormal; mongolóide; criança atrasada; criança eterna; criança excepcional; retardada mental em nível dependente/custodial, treinável/adestrável ou educável; deficiente mental em nível leve, moderado, severo ou profundo (nível estabelecido pela Organização Mundial da Saúde, 1968); criança com déficit intelectual; criança com necessidades especiais; criança especial etc

Em um momento histórico anterior, tais nomenclaturas eram utilizadas e aceitas, atualmente ler tais denominações parece impensável e quando utilizadas refletem uma visão de realidade preconceituosa e ofensiva, pois as significações a elas associadas também carregam em si práticas excludentes em relação à pessoa com deficiência. Ainda, tais nomes em determinadas situações também são utilizados pejorativamente em relação a pessoas em sofrimento psíquico, dentre outros como louca, doida, lunática, maluca, incapaz, dentre outros.

Segundo Lussi; Leão e Dimov (2022. p. 4),

o insano, o louco, o doente mental – termos utilizados ao longo da história para designar as pessoas com sofrimento psíquico – foi considerado como uma pessoa sem razão, sem condições de emitir opiniões pelo fato de apresentar alterações de suas funções mentais. Essa lógica está pautada no paradigma biomédico que focaliza a doença e não a pessoa; a própria patologia é concebida como condição de inferioridade. Essa concepção justifica a grande opressão sofrida pelas pessoas com sofrimento psíquico. Assim, a inferioridade das pessoas com sofrimento psíquico se afirma na dicotomia razão-sem razão e se legitima na medida em que a condição sem razão é concebida como insuperável. Essa lógica afirma a não existência, a invisibilidade histórica da pessoa com sofrimento psíquico.

Nesse sentido, reafirma-se na exclusão da pessoa com sofrimento psíquico a construção histórica de significações que expressam mediações de dominação que estão amparadas em uma lógica produtivista do capitalismo que anula as pessoas que de algum modo expressam modos de vida que não se adequam aos parâmetros de uma dita “normalidade”. Por outro lado, a inclusão da pessoa com sofrimento psíquico requer ir à contramão da invisibilização, movimento que busca ressignificações sobre o sofrimento psíquico e saúde mental.

Ainda, Sasaki (2005) considera que o termo deficiência intelectual permite melhor distinção entre o termo deficiência mental e doença mental, os quais durante muito tempo também geraram confusão e pareciam se referir a mesma condição. Por essa razão, nota-se nessa reflexão do autor, um ponto delicado e complexo sobre se pensar a diferença entre a pessoa com deficiência intelectual e a pessoa com doença mental.

Como já problematizado no início desta seção, o termo doença mental foi substituído por transtorno mental. Essa mudança implicou um avanço na área psiquiátrica. Contudo, atualmente considerando o avanço nas discussões na área de saúde mental, a expressão pessoa com transtorno mental é repensada e considerar a condição de pessoa em sofrimento psíquico materializa um movimento de ressignificação.

Considera-se fundamental refletir sobre o novo paradigma de cuidado à pessoa em sofrimento psíquico que tem como base o movimento de Reforma Psiquiátrica. Segundo Trajano; Bernardes e Zurba (2017), a reforma psiquiátrica permite um novo olhar sobre a loucura e busca uma mudança epistemológica para a compreensão das pessoas em sofrimento psíquico. A loucura é compreendida enquanto fenômeno social e essa concepção opõem-se a uma compreensão do sujeito baseada em um modelo normativo e culpabilizador do sujeito.

Almeida (2018, p. 64) pontua que

o sofrimento psíquico emerge como possibilidade a qualquer indivíduo, inserido nessas relações, quando se torna uma obstrução a seus modos de andar a vida. Ou seja, em nosso entendimento, as várias formas de manifestação do sofrimento psíquico não são exclusividade de um grupo de pessoas predispostas por características biológicas ou psíquicas, senão produzidas no movimento da vida e determinadas socialmente.

Desse modo, as condições de produção da vida dos sujeitos em sociedade estão interligadas com as manifestações de sofrimento e de adoecimento psicológico, não sendo possível atribuir tais sintomas a condições unicamente biológicas. O esforço empreendido continuamente sem sucesso para solucionar dificuldades para a realização de uma

determinada tarefa pode levar ao sofrimento e, conseqüentemente, ao adoecimento (MARINO FILHO, 2020).

O sofrimento psíquico não necessariamente se “enquadra” em um diagnóstico ou já expressa uma face mais profunda de adoecimento psíquico. Há manifestações do sofrimento psíquico que são parte das próprias experiências e vivências dos sujeitos e expressa os movimentos que constituem sua singularidade enquanto ser humano imerso em uma realidade social que é contraditória. Em outras palavras, não é possível viver sem nenhum sofrimento, mas questiona-se quais os seus motivos desse sofrimento e como se pode lidar com o mesmo a fim de que não se torne um entrave que estagna os afetos e intelecto do sujeito.

Algumas manifestações de adoecimento psíquico como, por exemplo, depressão, ansiedade, bipolaridade, síndrome de Burnout, estresse, dentre outras, se expressam na vida dos sujeitos e podem ser observadas mudanças nos sujeitos, no seu desenvolvimento, em determinadas funções psicológicas superiores, nos seus motivos, nas necessidades e na atividade.

Nessa perspectiva, Almeida (2018, p. 323) destaca

a análise da depressão e da bipolaridade como síntese de múltiplas determinações no movimento dialético do singular-particular-universal. Fundamentadas nesse entendimento, refutamos as teorias que imputam apenas ou centralmente aos aspectos biológicos a causa do sofrimento psíquico. Ao contrário, pressupomos que o desenvolvimento humano se dá com base na unidade biológico-social e que, conforme esclarece Leontiev (1978a), embora os sistemas psicológicos dependam de suas propriedades biológicas, não são por ela determinados.

Desse modo, reflete-se sobre o sofrimento psíquico e sua relação com o movimento dialético do singular-particular-universal. Em outras palavras, pode-se considerar como um caminho de investigação sobre o sofrimento psíquico a busca por compreender como se dá o movimento dialético do singular-particular-universal⁹ na vida do sujeito. Através desse processo, busca-se lançar luz ao fenômeno psicológico para além da individualização do sofrimento psíquico.

⁹ Trecho extraído do Capítulo 1 desta tese, que auxilia na compreensão da relação singular-particular-universal. A particularidade permite a mediação entre o singular e o universal, de modo a superar a singularidade imediata e revelar na existência única dos sujeitos e fenômenos uma expressão particular da universalidade. Nesse sentido, a universalidade do gênero humano se expressa na singularidade do sujeito. Por isso, para compreender a singularidade é necessário captar as mediações particulares com a universalidade. Cada sujeito singular é uma síntese de múltiplas determinações. Desse modo, vida individual e vida genérica são compreendidas em unidade, como resultado da atividade humana. Contudo, as possibilidades de desenvolvimento do ser humano como ser genérico não é acessível a todos. Na sociedade capitalista, a apropriação das objetivações criadas pelo ser humano estão inacessíveis para a maioria da população (PASQUALINI; MARTINS, 2015).

Nesse sentido, Pasqualini e Martins (2015) apontam que, considerando o movimento dialético do singular-particular-universal, busca-se na análise psicológica as determinações particulares e universais que constituem a existência singular do sujeito. Desse modo, reconhecer na singularidade aspectos sociais situados historicamente, apreendendo-o como sujeito particular e ao mesmo tempo representante do gênero humano.

Conforme Silva (2009,), a subjetividade é um processo que deve ser considerado na constituição do psiquismo e “em síntese, subjetividade é o processo de tornar o que é universal singular, único, isto é, de tornar o indivíduo pertencente ao gênero humano” (p.172). Desse modo, a subjetividade possibilita ao sujeito “apropriar-se das produções da humanidade (universalidade), a partir de determinadas condições de vida (particularidade), que constituem indivíduos únicos (singularidades), mesmo quando compartilham a mesma particularidade” (p.174).

Com base no método materialista dialético, a teoria histórico-cultural explica o psiquismo como estrutura orgânica e como imagem subjetiva da realidade, de forma que fenômenos psíquicos e mundo material estão correlacionados. Essa abordagem permitiu a superação de interpretações fragmentárias e dicotômicas entre subjetividade e objetividade e entre emoção e razão, por exemplo. Nesse sentido, também contribuiu para a superação de modelos biologizantes. Nessa compreensão, os processos psíquicos se constituem na relação ativa sujeito-objeto, onde os objetos externos que têm uma existência independente do sujeito também passam a ter uma existência subjetiva como parte do psiquismo. No processo de internalização do qual resulta uma imagem subjetiva da realidade, o objeto passa a ter uma representação que permite que a imagem ocupe o lugar do objeto e componha a subjetividade. Desse modo, o sujeito apropria signos e significados da realidade concreta. Contudo, essa imagem não é uma cópia do real e seu processo de apropriação depende da cultura (MARTINS; CARVALHO, 2016).

A dicotomia entre subjetividade e objetividade criou uma visão de sujeito e sociedade como separados e passíveis de estudo em âmbitos distintos nas Ciências Humanas. Essa dicotomia entre sujeito e sociedade mostrou-se incapaz para a compreensão da totalidade humana, pois impediu uma visão dialética entre o sujeito e o mundo que é transformado pela ação humana e que produz mudanças nos sujeitos (BOCK; FURTADO, 2020).

Ressalta-se que as construções históricas e sociais criam as condições materiais que participam da constituição psíquica do sujeito, os movimentos de subjetivação e objetivação da realidade se colocam em mediação nesse sujeito que modifica a realidade e também é modificado pela mesma, continuamente. Por isso, também se operam as mudanças quanto aos

sentidos e aos significados que o sofrimento psíquico apresenta para um sujeito ao longo de sua vida, bem como para diferentes sujeitos ao se colocar em questão suas distintas realidades.

Nessa perspectiva, busca-se na Psicologia Histórico-Cultural recursos teóricos para a compreensão do sofrimento psíquico. Para isso, também se faz necessário discutir sobre as funções psicológicas superiores (FPS) e adentrar nos estudos da Patopsicologia, área da psicologia que estuda o adoecimento psíquico.

Sobre as funções psicológicas do ser humano, pode-se distinguir entre funções psicológicas elementares e as funções psicológicas superiores (MARTINS; CARVALHO, 2016). As funções psicológicas elementares (naturais) se referem às primeiras estruturas que dão a base para os sistemas psicológicos superiores, determinadas pelas peculiaridades biológicas do psiquismo, tais como percepções, reações e movimentos fisiológicos. As funções psicológicas superiores nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, tais como pensamento verbal, linguagem, memória lógica, formação de conceitos e atenção voluntária. No processo de desenvolvimento histórico, o ser humano modifica sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funcionais, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais (VIGOTSKI, 1931/2000). Ainda, considera-se como funções psicológicas elementares a atenção e memória involuntárias; e funções psicológicas superiores a atenção voluntária. As funções psicológicas superiores têm gênese cultural e não biológica, contudo não se pode estabelecer uma dicotomia entre tais funções. A relação entre essas funções por ser compreendida através da categoria de superação do método dialético (PASQUALINI, 2009).

Segundo Tuleski e Eidt (2020), a capacidade de criar e utilizar signos diferenciam o ser humano dos demais animais e essa condição contribui para alterar as conexões cerebrais e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Os signos e instrumentos se referem aos meios externos do desenvolvimento cultural e se referem às ferramentas materiais e simbólicas (fala, escrita, cálculo, desenho, dentre outras) que produziram transformações psíquicas. O uso de instrumentos dirige-se aos objetos externos para alterá-los e modificá-los, enquanto o uso dos signos dirige-se ao próprio ser humano e modifica sua conduta e processos psíquicos, ou de outras pessoas.

Nota-se a importância da apropriação dos instrumentos e signos nos processos de humanização e salto qualitativo da conduta humana, em seu processo de desenvolvimento, desde a infância até a vida adulta. Segundo Vigotski (1930/2004) é muito importante considerar a origem social das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, o ser humano

adquire habilidades que são compartilhadas pela humanidade, ao mesmo tempo em que conquista a sua singularidade nesse processo. Para isso é fundamental o domínio dos próprios processos psíquicos.

A autorregulação do comportamento ou a capacidade de dirigir voluntariamente e colocar a seu serviço suas funções psíquicas decorre de um processo de internalização das relações exteriores, sociais. Pela regulação da conduta alheia exercida por meio dos signos (diversas formas de linguagem simbólica) ou processos de significação no interior de atividades sociais compartilhadas, cria-se em cada sujeito singular a condição de recriar internamente tais dispositivos externos (essencialmente culturais) e colocá-los a seu dispor, em forma de autoestimulação (TULESKI; EIDT, 2020, p. 43).

Desse modo, considera-se o caráter ativo do ser humano na apropriação e construção das funções psicológicas superiores. Vigotski (1931/2000) formulou a lei genética geral do desenvolvimento cultural, que considera que a função no desenvolvimento cultural aparece primeiro no plano social e depois no plano psicológico. Primeiro no plano social como categoria intersíquica e depois no sujeito como categoria intrapsíquica. Tal lei refere-se, por exemplo, à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceito e ao desenvolvimento da vontade. A passagem do interno para o externo modifica o próprio processo e transforma sua estrutura e funções.

Tuleski e Eidt (2020) destacam que a referida lei como “lei da internalização”, lei principal de desenvolvimento das funções psíquicas superiores ou culturais. Nesse sentido, “as relações sociais de produção que colocam as condições para a superação do comportamento direto, imediato, para o comportamento cultural mediatizado por instrumentos (instrumentos) e signos (símbolos)” (p. 44).

Desse modo, por trás das funções psicológicas superiores estão as relações sociais.

Na qualidade de produtos do desenvolvimento social da humanidade, as funções psíquicas superiores instituem-se como formas supraorgânicas de conduta, resultantes do uso de signos e do emprego de ferramentas, graças aos quais os comportamentos se tornam conscientemente planejados e controlados. Destarte, o sistema de atividade humana determina-se, em cada etapa, pelo grau de seu desenvolvimento orgânico e pelo grau de seu domínio sobre as objetivações culturais. Esses dois sistemas diferentes desenvolvem-se conjuntamente, formando um terceiro sistema, inovador e de um tipo muito especial, que aponta o psiquismo como imagem subjetiva da realidade objetiva, ou reflexo psíquico da realidade [...] os processos funcionais que conformam a imagem subjetiva da realidade objetiva - sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, emoção e sentimento (MARTINS; CARVALHO, 2016, p. 701).

Nesse sentido, a partir das relações entre funções psíquicas elementares, o ser humano tem as bases para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, às quais se constroem

mediadas por uma realidade objetiva concreta. Tal compreensão se faz necessária também para o estudo sobre processos patológicos.

Os aspectos biológicos são uma das condições para o desenvolvimento psicológico, mas não são os únicos. É a partir deles que as características ontogenéticas são apropriadas e são estas últimas que possibilitam o desenvolvimento humano com suas peculiaridades. Desse modo, mesmo que uma patologia tenha sua causalidade num aspecto biológico, como uma lesão cerebral, um processo neurodegenerativo ou uma determinação genética, as possibilidades de compensação desta são possíveis, pois estão postas na condição biológica, mas só podem ocorrer pelo processo ontogenético. Assim, compreender as peculiaridades construídas pela internalização dos processos culturais e que promovem o desenvolvimento psicológico, mesmo numa condição de desorganização ou desintegração, é fundamental para que tal superação ocorra (SILVA, 2021, p. 235).

Sem a mediação social o ser humano não conquistaria as suas características “humanas” que o diferem de outros seres vivos, bem como é por essa via que se constituem as funções psicológicas superiores. O estudo de tais funções com intuito de compreender o processo de desenvolvimento não se localiza em uma ou algumas dessas funções unicamente, mas na síntese relacional que elas produzem. Os processos patológicos evidenciam as falhas ou ausência dessas relações, também tendo como via de compreensão o sujeito e suas condições concretas de vida.

Vigotski (1930/2004) considera que no processo de desenvolvimento do comportamento humano, com base no processo de desenvolvimento histórico, o que se modifica não são em si as funções psicológicas ou suas estruturas, o que mudam são os nexos das funções em si. Desse modo, as mudanças no desenvolvimento humano se dão pelas mudanças interfuncionais nas funções psicológicas e a origem social das funções psicológicas superiores.

Desse modo, a compreensão das bases psicológicas oferece subsídios para lançar luz ao entendimento sobre como o sofrimento psíquico se produz no sujeito. Nesse movimento, os sentidos, os significados, as emoções e as vivências (categorias que foram trabalhadas no Capítulo 1) que o sujeito internaliza em suas relações sociais apresentam repercussões sobre seu próprio sistema psicológico. Vigotski (1930/2004, p. 127) apoiado nas ideias de Spinoza aponta que

o desenvolvimento histórico dos afetos ou das emoções consiste fundamentalmente em que se alteram as conexões iniciais em que se produziram e surgem uma nova ordem e novas conexões. Já dissemos que, como expressava corretamente Spinoza, o conhecimento de nosso afeto altera este, transformando-o de um estado passivo em outro ativo. O fato de eu pensar coisas que estão fora de mim não altera nada nelas, ao passo que o fato de pensar nos afetos, situando-os em outras relações com meu intelecto

e outras instâncias, altera muito minha vida psíquica. Em termos simples, nossos afetos atuam num complicado sistema com nossos conceitos.

Vigotski coloca em questão a importância de se pensar como se integram as funções psicológicas e quais as conexões que estabelecem com base na ontogênese. Nesse movimento, considera o processo de subjetivação da realidade na qual o sujeito está situado. Afetos e emoções se articulam com pensamento e linguagem na constituição de uma síntese que pode dar novos sentidos e significados ao sujeito. No processo de adoecimento e sofrimento psíquico questiona-se como tais articulações entre as funções psicológicas superiores estão implicadas nesse processo. Tendo em vista esses apontamentos,

por conseguinte, as emoções complexas aparecem somente historicamente e são a combinação de relações que surgem em consequência (sic) da vida histórica, combinação que se dá no transcurso do processo evolutivo das emoções. Essa idéia (sic) serve de base para os postulados a respeito do que ocorre na desintegração da consciência devido a uma doença (VIGOTSKI, 1930/2004, p. 127).

Vigotski (1930/2004) ressalta que o estudo sobre os sistemas psicológicos e suas funções é relevante para a explicação do desenvolvimento e construção dos processos psíquicos, bem como para os casos de desintegração das funções psicológicas na patologia. Diferentes processos de desintegração podem ser observados em patologias como as afasias, a esquizofrenia e a histeria, cada qual com suas particularidades, mas compartilham o fato de terem em sua base a desintegração da formação de conceitos. Outro aspecto a ser considerado são as relações entre as distintas áreas cerebrais que operam conjuntamente nos processos psíquicos. De modo que, o substrato cerebral desses processos é integrado por complexos sistemas de todo o aparelho cerebral. Ao tratar sobre distinções entre os sujeitos quanto a alguma função psicológica, aspectos a serem considerados são as estruturas, relações e conexões que as pessoas realizam em sua vida social.

Nesse sentido, os traços sociais formam-se a partir de sistemas interiorizados, os quais são os sistemas e relações sociais que constituem a personalidade. É nessa perspectiva, que o uso das funções psicológicas superiores se diferencia entre as pessoas, considerando um determinado sistema de conexões que se desenvolveu na ontogênese. No desenvolvimento humano há uma infinidade de formas que as funções psicológicas podem se conectar e formar novas sínteses (VIGOTSKI, 1930/2004).

Segundo Leontiev (1978/2021, p. 195), a personalidade expressa a totalidade da vida do sujeito. “A personalidade é um produto relativamente tardio do desenvolvimento sócio-histórico e ontogenético do ser humano [...] criada por relações sociais nas quais o indivíduo

toma parte em sua atividade”. Embora ao longo da vida ela seja mutável, ao mesmo tempo preserva sua estabilidade.

Conforme Vigotski (1932/1996), em cada período de idade, o sujeito estabelece relação com a realidade ao seu redor, sobretudo com o meio social de forma peculiar e única. Essa relação é chamada de *situação social do desenvolvimento*. Ela é o ponto de partida para todas as mudanças que ocorrem na dinâmica do desenvolvimento durante cada idade e determina as formas e a trajetória para adquirir novas propriedades da personalidade. A realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade do social se transformar em individual.

Almeida (2018, p. 326) considera que

pensamos que a abordagem das diferentes manifestações de sofrimento psíquico não pode abstrair a história e modos de vida das pessoas, buscando a explicação nas disfunções cerebrais ou desordens biológicas. É preciso observar como as situações sociais foram constituindo processos críticos que – paulatina ou abruptamente – geraram alterações na personalidade, que convencionamos denominar de depressão ou de bipolaridade. Percebemos, por exemplo, o quanto o signo do “transtorno mental” passa a ser constitutivo no modo das pessoas assim diagnosticadas perceberem a si mesmas.

Além disso, “nesta questão há a contradição de gerar ao mesmo tempo uma identidade que legitima o sofrimento e o estigma que reduz a personalidade à patologia [...] algo muito caro à Psicologia Histórico-Cultural: o papel da pessoa no controle do cérebro” (ALMEIDA, 2018, p. 326). Como já foi evidenciado anteriormente, as concepções embasadas em uma visão estritamente medicalizante podem reduzir o sujeito, sem levar em conta suas vivências. Por essa razão, é necessário legitimar análises críticas sobre essa concepção.

Ao afirmarmos a depressão e a bipolaridade como processos, buscamos evidenciar que essas manifestações do sofrimento psíquico são produzidas na história de vida das pessoas e que, portanto, passam também a constituí-las. As vivências – o desgaste no trabalho, o assédio moral, a violência sexual, o preconceito, as situações de humilhação, as agressões homofóbicas, o casamento ou gravidez indesejados, por exemplo – que produziram essa dor de viver não deixam de fazer parte da história de vida. Nem por isso, necessariamente, sempre produzirão sofrimento, pois seu papel na dinâmica da personalidade pode também se modificar (ALMEIDA, 2018, p. 327).

Desse modo, como ressalta Vigotski no método de pesquisa a ser aplicado na Psicologia, há três traços fundamentais no método de investigação: 1) Análise de processos em substituição à análise de objetos; 2) Explicação do fenômeno em vez da descrição do mesmo; 3) Investigação do “comportamento fossilizado” (VIGOTSKI, 1931/2007).

Nessa perspectiva, evidencia-se o processo como caminho para investigação científica, e não o objeto em si. Por isso, atuar sobre os possíveis “sintomas” que caracterizam o sofrimento psíquico e o adoecimento psíquico, ou atuar sobre a “doença” não resolvem a problemática. Assim, a investigação científica requer uma atuação que vise também lançar luz à essência do fenômeno estudado para agir de modo comprometido com o sujeito.

Os comportamentos fossilizados referem-se a elementos da conduta humana que se instituem na sociedade e se perpetuam nas relações humanas através das significações que mediam a apropriação do que foi produzido a partir da atividade humana (BERNARDES, 2010). Segundo Vigotski (1931/2000), essas formas de comportamento são formações históricas complexas de tempos remotos no desenvolvimento psíquico humano, que se tornam formas psicológicas petrificadas, fossilizadas e primitivas do desenvolvimento cultural, que foram preservados como vestígios históricos e ao mesmo tempo vivos no comportamento humano contemporâneo. A fossilização do comportamento se manifesta em processos psíquicos automatizados e a partir da sua aparência externa não revelam sua natureza interna. Por isso, é necessário empreender a investigação do processo que constitui determinado fenômeno.

Ainda, nos estudos sobre as patologias a partir da Psicologia Histórico-Cultural, a Patopsicologia traz contribuições para a compreensão sobre o processo de sofrimento e de adoecimento psíquico. Os estudos da Patopsicologia propostos por Bluma Zeigarnik tiveram como pressupostos L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e A. R. Luria e investigam os processos que ocasionam a desintegração do psiquismo com base nas leis que organizam o desenvolvimento psicológico. Nessa perspectiva, o adoecimento psíquico é compreendido como processo de desorganização ou desintegração do psiquismo (SILVA, 2021).

O grande desenvolvimento da Patopsicologia soviética está ligado ao nome de psicólogas reconhecidas e psicólogos reconhecidos, dentre eles B. W. Zeigarnik, S. Y. Rubinstein, I. F. Poliakov e seus discípulos e discípulas (ABALO; RODRÍGUEZ, 1984). Destaca-se que Zeigarnik¹⁰ trabalhou em contato próximo com Vigotski e Luria, depois se aproximou aos trabalhos de Leontiev compartilhando ideias e tornou-se membro de equipe do mesmo. Os conceitos do desenvolvimento histórico cultural das estruturas psicológicas (por exemplo, as funções psicológicas superiores, sua determinação social e histórica, sua estrutura

¹⁰ *Bluma Vulfovna Zeigarnik* (1900-1988), lituana, psicóloga e psiquiatra, é uma das mais importantes figuras da psicologia soviética. Descobriu o fenômeno que as pessoas lembram de tarefas incompletas ou interrompidas melhor que de tarefas concluídas que ficou conhecido como “efeito Zeigarnik” e foi precursora dos estudos na área da patopsicologia, ramo da psicologia geral, com influência dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural (NIKOLAEVA, 2011; MARCO, 2018)

mediada e caráter volitivo) contribuíram para os fundamentos psicológicos da pesquisa de Zeigarnik na patopsicologia. Através da compreensão sobre as leis do desenvolvimento regular, ela considerou como chave para estudar o fenômeno patopsicológico do psiquismo (MARCO, 2018; NIKOLAEVA, 2011).

As tradições científicas da escola de Vigotski, Luria e Leontiev sugerem certa lógica para a análise dos fenômenos patológicos, apresentando uma sucessão de “etapas”, cada uma das quais deve aproximar o cientista da descoberta da natureza de determinado fenômeno patológico. A sucessão a seguir mostra os principais passos: 1) marcar os fenômenos psicológicos, culturalmente determinados, do adoecimento psíquico no quadro clínico da doença; 2) investigar os mecanismos psicológicos de seu surgimento; 3) descobrir as regularidades básicas de funcionamento. O fenômeno psicológico é descrito em sistema de conceitos psicológicos e o primeiro e mais importante passo na análise dos fenômenos psicopatológicos é a sua compreensão articulada em categorias da teoria psicológica. Na psiquiatria segue-se um método descritivo próprio sugerido na clínica, que está confinado nos limites da abordagem da psiquiatria clínica. Com a qualificação psicológica dos fatos dentro dos conceitos da psicologia há uma oportunidade de analisá-los a partir da lógica psicológica, que pode resultar em descobertas de novas qualidades do fenômeno analisado (NIKOLAEVA, 2011).

Essa disciplina psicológica aborda as alterações da atividade mental considerando seu caráter histórico e as relações sociais. Contudo, no Brasil esse campo do conhecimento ainda é pouco conhecido e explorado em pesquisas (SILVA, 2021; SILVA; TULESKI, 2015). Silva (2021, 2022) aponta quatro estudos brasileiros que se embasaram nos princípios da Patopsicologia, a saber:

Silva (2007) que utilizou tal concepção para fundamentar parcialmente o estudo do processo de adoecimento psíquico de professores; Silva (2014) que teve como objetivo o estudo da obra de Zeigarnik sobre a patopsicologia; Moraes (2018) que analisou o processo de dependência do álcool usando de modo parcial as proposições da autora lituana; e Almeida (2018) que analisou a construção social dos transtornos de humor por meio da patopsicologia.

Ainda, a autora considerou a precariedade sobre a quantidade de trabalhos publicados no Brasil sobre a Patopsicologia relacionada ao pouco conhecimento sobre a mesma no país (SILVA, 2021, 2022). Destaca-se que uma única crítica feita por Moraes (2018) e Almeida (2018) à patopsicologia de Zeigarnik foi sobre a “ausência de uma discussão sobre as determinações sociais e culturais no processo de desintegração do psiquismo [...] nas obras consultadas de Zeigarnik não foram encontradas menções sobre essas determinações sociais

mais amplas” (SILVA, 2022, p. 160). Contudo, apesar de não ter uma descrição das determinações sociais sobre a desintegração do psiquismo, Zeigarnik explicita que se fundamenta nos pressupostos de Vigotski e Leontiev.

Tendo-se em vista que a Psicopatologia também é mais difundida e utilizada nas discussões sobre saúde mental, Silva (2014) resalta algumas diferenças entre a Patopsicologia Experimental e a Psicopatologia Ocidental, que trazem aspectos chave para elucidar quais os objetivos de cada um desses campos de conhecimento. A Patopsicologia utiliza o método psicológico-experimental, caracterizada como “uma disciplina psicológica dos transtornos mentais como alterações da atividade psíquica, em termos qualitativos” (SILVA, 2014, p. 177). Ela utiliza conceitos e categorias psicológicas tais como *atividade*, *motivação-necessidade* e *personalidade*. A Psicopatologia utiliza o método clínico-descritivo e é uma ciência médica que tem base na psiquiatria clínica, desse modo usa “conceitos clínicos-médicos (etiologia, patogênese, sintoma e síndrome) e critérios patológicos gerais (surgimento e término da enfermidade). Ocupa-se da descrição de sinais da enfermidade psíquica, com base em como se apresentam” (SILVA, 2014, p. 177).

Segundo Zeigarnik (1979), o objeto da Patopsicologia são as alterações da atividade psíquica que surgem em consequência da doença do cérebro. A Psicologia geral lida com as leis de formação do psiquismo e a Patopsicologia se encarrega da estrutura e das leis de suas distintas formas de dissolução. Por exemplo, se a Psicologia geral estuda as formas segundo as quais o pensamento se forma, por sua vez a Patopsicologia estuda as formas de alteração da atividade do pensamento. Por ser um ramo da Psicologia geral, a Patopsicologia parte de seus postulados teóricos e está voltada para a solução das tarefas colocadas pela psiquiatria clínica e está situada entre duas ciências: a psiquiatria e a psicologia¹¹.

O conhecimento de noções e dados da psicologia contemporânea é necessário para qualquer médico ou médica de qualquer especialidade, pois não se trata apenas de um órgão, mas também de um ser humano doente que reage na situação criada pela patologia. Tal profissional deve orientar-se na personalidade da pessoa adoecida, em suas particularidades, suas vivências e necessidades, e a partir disso orientar sua prática. Deve ser capaz de mobilizar a personalidade dessa pessoa na luta contra a doença e mobilizar nela uma atitude

¹¹ Trecho de tradução nossa. ZEIGARNIK, B. W. El objeto y las tareas de la patopsicología. In: Introducción a la patopsicología. habana: Editorial Científico-Técnica. 1979. p. 9

adequada em relação à sua condição. Os conhecimentos da psicologia são necessários também para o desenvolvimento da medicina como ciência (ZEIGARNIK, 1979)¹².

Desse modo, essa diferenciação permite visualizar alguns pontos fundamentais sobre essas duas áreas de investigação sobre a saúde mental e que apresentam pressupostos distintos para o estudo desse fenômeno. Com base na Psicologia Histórico-Cultural, “a patopsicologia pode contribuir para outra forma de compreender o adoecimento psíquico, descobrindo, por exemplo, quais os vínculos do processo de pensamento que foram afetados no adoecimento e como o foram” (SILVA, 2021, p. 232).

A Patopsicologia tem como base as concepções de sistema psicológico e funções psicológicas superiores, já discutidas anteriormente. Nesse sentido trabalha com a compreensão das alterações psíquicas provocadas pela desorganização ou desintegração psíquica.

Em síntese, na patopsicologia é fundamental compreender qual processo o transtorno desorganiza ou desintegra e como ele se desenvolve, e o método experimental é o melhor procedimento para tal investigação, por também indicar o que ainda está preservado. Outro aspecto merece ser destacado: em todos os estudos de Zeigarnik o que é posto em evidência são as alterações dos processos psíquicos em determinadas patologias. Ou seja, o sintoma é apenas um indício de determinadas alterações psíquicas e não a evidência da desorganização psíquica. Avaliar também os processos que estão preservados, a partir das especificidades do indivíduo (sua atividade e personalidade) é o que permitirá estabelecer um diagnóstico clínico. No entanto, não é o diagnóstico que vai definir o prognóstico do indivíduo, mas as potencialidades ainda preservadas na patologia bem como o que é possível intervir a partir da compreensão de como as alterações psíquicas possibilitam o desenvolvimento do indivíduo (SILVA, 2021, p. 233).

Dessa forma, há possibilidades de investigação e intervenção sobre o processo saúde-doença onde o sujeito é visto em suas relações e também em suas possibilidades frente ao adoecimento psíquico. As reflexões sobre as implicações que o adoecimento psíquico pode ter sobre a personalidade e a atividade do sujeito são demarcadas na Patopsicologia.

O trabalho de Zeigarnik sobre a patologia do pensamento mostra que mesmo com nomenclaturas diferentes expressa um componente pessoal-motivacional alterado da atividade. A “confusão motivacional” responsável por manifestações de alteração da atividade psíquica tem revelado estados patológicos, dentre eles a ansiedade (ABALO; RODRÍGUEZ, 1984).

Uma vez que a Patopsicologia se apoia em categorias da Psicologia Histórico-Cultural, é necessário abordar brevemente sobre *atividade*, *necessidade* e *motivos*, ressalta-se

¹² Trecho de tradução nossa. ZEIGARNIK, B. W. El objeto y las tareas de la patopsicología. In: Introducción a la patopsicología. habana: Editorial Científico-Técnica. 1979. p. 9-10

que tais conceitos estão relacionados entre si. Conforme Leontiev (1961/2017), a *atividade* do ser humano está dirigida a satisfazer suas *necessidades*. O traço principal de toda necessidade é que a mesma tem um objetivo, que pode ser a necessidade de algo material ou de um resultado. Para que as necessidades possam ser satisfeitas é necessário que existam determinadas condições do meio ambiente. O objetivo dá uma direção concreta para atuar em satisfazer a necessidade e os objetivos no ser humano podem ser representados em forma de imagens, pensamentos ou conceitos. Pode-se denominar *motivo* da atividade aquilo que se reflete na consciência, estimula o ser humano a agir e dirige sua ação para satisfazer uma necessidade determinada. Em situações mais complexas, os motivos não correspondem a uma ação isolada e direta para satisfazer uma necessidade e pode exigir muitas ações sistematizadas que cumprem fins parciais e a atividade pode prolongar-se por meses ou anos. Ressalta-se a importância de saber quais os motivos da atividade, pois o significado de ação depende de seu motivo e do sentido que tem para o sujeito (LEONTIEV, 1961/2017).

Pode-se destacar um segundo traço fundamental das necessidades que se refere às condições externas ao sujeito para satisfazer a necessidade. Assim, a necessidade vai demandar uma atividade e essa só pode ser satisfeita se forem utilizados os objetos adequados. O terceiro traço das necessidades é que uma mesma necessidade pode se repetir e a repetição é uma condição que atua na forma e no desenvolvimento na necessidade. Por último, o quarto traço das necessidades é que as mesmas se desenvolvem a medida que se ampliam os objetos e meios para satisfazê-las (LEONTIEV, 1961/2017).

O ser humano se diferencia dos demais animais pelo objeto e pela maneira para satisfazer as suas necessidades e isso é resultado do desenvolvimento social. Os animais satisfazem suas necessidades a partir do que a natureza lhe proporciona diretamente, enquanto o ser humano elabora e produz a partir do seu trabalho os objetos que podem satisfazer suas necessidades. Essa relação do ser humano também modifica as suas necessidades naturais, as quais deixam de ser diretamente apenas uma necessidade biológica e passam a ser motivadas pelas relações sociais. Desse modo, criam-se necessidades superiores, a criação de objetos caseiros e instrumentos para o trabalho são, por exemplo, necessidades materiais superiores, enquanto objetos ideais, como a arte e os conhecimentos são necessidades espirituais. Mesmo as necessidades espirituais precisam de determinadas condições materiais para ser satisfeitas, tais como o acesso a livros que são um dos meios para acessar conteúdos (LEONTIEV, 1961/2017).

Ainda, é importante destacar que necessidades funcionais superiores, como o trabalho e a relação com outras pessoas, também se relacionam com as necessidades de objetos. Com o

desenvolvimento histórico-cultural da humanidade também surgiram novas necessidades e a partir dessas novas formas de satisfazê-las. Ressalta-se que as necessidades humanas são determinadas pelas condições sociais de vida, isto é, ao considerar o sujeito concreto e as suas condições pessoais é necessário compreender que estas são condicionadas pelas relações sociais e o lugar que esse ser humano ocupa em um sistema de relações. Em um sistema que divide a sociedade em classes, há maiores possibilidades da classe exploradora satisfazer suas necessidades do que a classe explorada (LEONTIEV, 1961/2017). Nesse sentido, Almeida (2018) discorre sobre a relação entre atividade e adoecimento psíquico,

a atividade, como fundamento do desenvolvimento, quando está afetada por obstruções na dinâmica da vida e produz o adoecimento, afeta também o desenvolvimento. Na depressão, temos de modo geral uma maior inatividade, enquanto nos episódios de mania, há uma aceleração da atividade que, por sua vez, fica mais desorganizada. Como decorrência disso, nos períodos em que essas formas de sofrimento ganham intensidade, as pessoas apresentam alguma estagnação ou mesmo retrocessos em seu desenvolvimento, afetando os processos psíquicos como um todo e notadamente os mecanismos de autodomínio da conduta e os vínculos e relações sociais, o que iremos abordar de forma mais sistemática à frente. Isso somado ao fato de que nossas práticas sociais estão enraizadas historicamente em um modelo manicomial, que isola, rotula, individualiza e medicaliza as alterações psíquicas, sem buscar estratégias de promoção de autonomia, o que impõe dificuldades ainda maiores ao desenvolvimento (ALMEIDA, 2018, p. 131).

Nos exemplos acima ao citar a depressão e a mania, pode considerar as relações entre necessidade, atividade e motivos para refletir sobre diferentes manifestações de adoecimento psíquico. Também quando essa dinâmica é afetada no sujeito pode produzir alterações em sua personalidade, uma vez que essa se constitui a partir desse entrelaçamento entre necessidades e motivos, conduzindo às atividades realizadas pelo sujeito.

Nesse sentido, tratando-se das necessidades humanas considera-se relevante pontuar o papel dos instrumentos psicológicos na constituição das funções psicológicas superiores. Conforme aponta Vigotski (1930/2004), os instrumentos psicológicos¹³ são utilizados para domínio dos processos psíquicos, modificam as funções psicológicas superiores e elevam as possibilidades de comportamento do ser humano. A partir desses aspectos ressaltados pelo autor considera-se como as necessidades teorizadas por Leontiev dialogam com a criação de

¹³ 1. No comportamento do homem surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos para o domínio dos próprios processos psíquicos [...] 3. Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza. 4. Como exemplo de instrumentos psicológicos e de seus complexos sistemas podem servir a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais etc (VIGOTSKI, 2004, p. 93-94).

instrumentos psicológicos e técnicos pelo ser humano e que produzem alterações qualitativas no seu desenvolvimento e no processo para satisfazer as necessidades fazendo uso desses instrumentos. Outro aspecto a ser colocado, Silva (2014) considera que os instrumentos psicológicos são importantes para a Patopsicologia Experimental ao Zeigarnik discorrer sobre a autorregulação da conduta como um dos objetivos do trabalho relacionado às patologias psíquicas.

Segundo Zeigarnik (1981), uma modificação patológica da personalidade pode ser observada quando, sob influência da doença, os interesses da pessoa diminuem. Suas necessidades diminuem quando permanece indiferente às coisas que antes o inquietava, quando suas ações não tem objetivo, quando a pessoa deixa de regular o seu comportamento, não pode avaliar adequadamente suas capacidades, quando se modifica sua atitude consigo mesmo e com o mundo ao seu redor. Essa atitude modificada é um indicador de mudança de personalidade.

O adoecimento psíquico pode se relacionar com a desintegração ou desorganização de processos psíquicos, por isso há especificidades nas manifestações das patologias. Segundo, Silva (2022, p. 115), “foram encontrados na obra de Vigotski indícios de que pode haver condições de desenvolvimento em que não há desintegração do psiquismo, mas desorganização, especialmente de nexos funcionais, como foi sugerido pela análise do estudo de Almeida (2018)”. Ainda, nas condições em que não há a desintegração Zeigarnik compreende que o adoecimento psíquico não necessariamente ocasiona a desintegração do psiquismo, mas não deixa claro qual condição poderia ocorrer. A partir da observação dos experimentos realizados por ela e colaboradores sugere-se que tal condição seria a desorganização dos processos psicológicos. A desintegração pode provocar o desaparecimento de características do processo psicológico, enquanto na desorganização estes estão preservados. Contudo, essa desorganização pode provocar mudanças no comportamento do indivíduo e ocorre em patologias de menor gravidade, como em transtorno de humor e ansiedade; e a desintegração em casos mais graves de esquizofrenia ou transtornos neurodegenerativos (SILVA, 2022).

As particularidades biológicas da enfermidade não são a causa direta e imediata das alterações psíquicas. Elas modificam o desenvolvimento dos processos psíquicos, ou seja, desempenham o papel de condições nas quais se desenvolvem o processo psicológico e o processo de formação da personalidade alterada. Leontiev destaca que as propriedades herdadas biologicamente são apenas umas das condições para a formação das funções psíquicas. A condição principal para a sua formação consiste na assimilação dos objetos e

fenômenos criados pela humanidade. As mesmas condições atuam no desenvolvimento patológico, mas sua relação se modifica consideravelmente. Conforme Rubinstein, as causas exteriores são interpretadas através das condições internas. No desenvolvimento normal as causas externas (ação social) conduzem a um reflexo adequado da realidade. Na enfermidade cria condições especiais para o desenvolvimento dos processos psíquicos que, pelo contrário, conduzem a um reflexo alterado da realidade e, conseqüentemente, a formação e ao reforçamento de uma atitude alterada frente ao mundo, o surgimento de alterações patológicas na personalidade (ZEIGARNIK, 1981)¹⁴.

Em algumas doenças, são cada vez menos ativas as necessidades e os motivos que requerem para sua realização uma completa atividade organizadora, convertem-se em determinantes as atividades que podem satisfazer-se com atos que não precisam de muita mediação (alcoolismo e drogadicção). Em outros casos, em primeiro plano aparecem modificadas as propriedades da atividade psíquica que garantiam a regulação do comportamento e do objetivo (pessoas com lesões nos lóbulos frontais do cérebro). Para resolver o problema da relação entre biológico e social é importante esclarecer a relação entre o desenvolvimento e a desintegração do psiquismo. Este problema tem grande importância para a psicologia e para a psiquiatria, para poder compreender a estrutura da atividade psíquica do ser humano. Vigotski dedicou grande atenção ao desenvolvimento e amadurecimento do psiquismo infantil, destaca-se que para focar corretamente este problema é indispensável conhecer dados sobre a desintegração do psiquismo. Ainda, tratando-se do desenvolvimento e amadurecimento do ser humano, não se pode simplesmente prolongar-se o enfoque genético, aplicado aos animais, pois ao passar para o ser humano as leis da evolução biológica cedem lugar para as leis do desenvolvimento sócio-histórico. Em continuidade a ideia de Vigotski, Leontiev considera que o desenvolvimento humano consiste na sua adaptação ao ambiente em sua assimilação do que foi acumulado pela humanidade (ZEIGARNIK, 1981)¹⁵.

A degradação da personalidade consiste na alteração da estrutura da necessidade condicionada socialmente: converte-se em menos mediada, menos assimilada, perde-se a estrutura hierárquica dos motivos, modifica-se sua função significadora, desaparecem os motivos em longo prazo. A análise das alterações na estrutura dos motivos em algumas doenças pode proporcionar um argumento que confirma as palavras de Leontiev afirmando que o ser humano não se limita a satisfazer suas necessidades, cuja formação se iniciou não se

¹⁴ Trecho com tradução nossa do espanhol. ZEIGARNIK, B. V. Psicopatologia. 1981. p. 194-195

¹⁵ Trecho com tradução nossa do espanhol. ZEIGARNIK, B. V. Psicopatologia. 1981. p. 195-196

sabe quantos milhões de anos atrás. O ser humano age para realizar objetivos que muitas vezes estão distantes das primeiras necessidades biológicas. O material patológico mostra as diferenças existentes entre a hierarquia e a formação de motivos em uma pessoa saudável e uma pessoa em adoecimento. A estrutura das alterações da atividade pessoal e cognitiva demonstra que a formação de qualquer forma de atividade não provém diretamente do cérebro, mas recorre a um complexo caminho de formação durante toda a vida, na qual se entrelaçam a percepção das propriedades e relações naturais dos objetos e fenômenos com a experiência coletiva e as normas sociais (ZEIGARNIK, 1981)¹⁶.

Ainda, destaca-se que o processo de adoecimento psíquico ocorre situado em determinada realidade, de modo que, a partir de apropriações coletivas, busca-se intervir sobre o que se mantém preservado no psiquismo. Desse modo, é necessário atuar sobre a realidade que provoca o adoecimento e estratégias que privam o sujeito da realidade não possibilitam de fato a superação de processos desintegradores e debilitadores (SILVA, 2014).

De acordo com Zeigarnik (1979), a presença de relacionamentos com outras pessoas é a condição mais importante para a dominação e apropriação do mundo. A atividade psíquica é, desde o início, socialmente condicionada. Ela se forma no curso da assimilação do mundo, em comunidade com outras pessoas, com as quais a criança se relaciona. Essas relações são determinadas pelas condições históricas concretas, mas uma vez estabelecidas, são elas que dão origem às ações humanas. No processo de dominação do mundo surgem necessidades sociais, motivos e interesses na criança, ou seja, sua personalidade é formada. Com o desenvolvimento da sociedade humana os modos de satisfação dessas necessidades, segundo a expressão de Marx, “cada vez mais humanizadas”. Aparecem necessidades novas, superiores, que se diferenciam e transformam as que já estavam formadas (ZEIGARNIK, 1981)¹⁷.

A doença ao destruir a atividade do ser humano muda precisamente o componente da personalidade. Os psiquiatras sabem muito bem que a doença mental altera a personalidade de pacientes de diferentes nosologias. No entanto, ao analisar o sintoma psicopatológico este é geralmente tratado como alteração da função psíquica ou alterações dos processos fisiológicos. Contudo, a partir dos princípios teóricos gerais da psicologia materialista, fica

¹⁶ Trecho com tradução nossa do espanhol. ZEIGARNIK, B. V. Psicopatologia. 1981. p. 200-201

¹⁷ Trecho de tradução nossa. ZEIGARNIK, B. W. El objeto y las tareas de la patopsicología. In: Introducción a la patopsicología. habana: Editorial Científico-Técnica. 1979. p. 12

claro que, ao analisar o fenômeno psicopatológico deve-se levar em conta a alteração da personalidade, a mudança de atitudes, necessidades e interesses (ZEIGARNIK, 1981)¹⁸.

A estrutura da personalidade do sujeito está entrelaçada com as suas necessidades, com os seus interesses e suas características emocionais e volitivas. Tal estrutura se manifesta em sua atividade e ações. As suas necessidades materiais e espirituais expressam a sua relação com o mundo e com as pessoas. Falamos das mudanças na personalidade quando por influência do adoecimento os interesses e necessidades do sujeito diminuem, quando se torna indiferente ao que antes o inquietava, quando suas ações perdem sua finalidade, quando seu atos se tornam ilógicos, quando o sujeito deixa de regular sua conduta e não está em condições de valorar adequadamente suas possibilidades. Sobre a estrutura das necessidades e dos motivos os trabalhos de Leontiev e Rubinstein indicam a sua natureza social e as necessidades encontram sua satisfação na atividade (ZEIGARNIK, 1981)¹⁹.

Esses processos podem ser observados nas relações sociais e em alguma medida como cada sujeito pode ter vivências que alienam suas atividades, motivações, produção de sentidos e significados.

Portanto, com a cisão entre atividade e consciência, entre significado e sentido, características da sociedade capitalista, há uma restrição na capacidade das pessoas apreenderem cognitivamente e afetivamente a realidade em suas relações, incorrendo em uma limitação do domínio consciente sobre o psiquismo humano, incluindo as emoções e sentimentos. Assim como a apreensão da realidade pelos seres humanos em sua atividade implica a unidade afetivo-cognitiva, é também pela atividade e como resultado da forma e do conteúdo dessa apreensão que as pessoas se desenvolvem e também adoecem. Desse modo, ao analisar os transtornos do humor, devemos ter como princípio a unidade afetivo-cognitiva na dinâmica da atividade e da personalidade, de modo a não negligenciar nenhum dos polos dessa relação e, mais, considerá-los em sua unidade (ALMEIDA, 2018, p. 332).

Nessa perspectiva, Silva (2014) discorre sobre a formação das funções psicológicas superiores e as relações do sujeito com a sociedade capitalista. As relações entre meio social, personalidade e vivências produzem mudanças na consciência e no comportamento, tais mudanças podem gerar processos de adoecimento psíquico, quando as condições não se configuram adequadas para o desenvolvimento humano. Considera-se o papel das vivências para o entendimento dos processos patológicos, levando em conta como as condições sociais têm seu valor no desenvolvimento da personalidade e de sua desintegração.

¹⁸ Trecho de tradução nossa. ZEIGARNIK, B. W. El objeto y las tareas de la patopsicología. In: Introducción a la patopsicología. habana: Editorial Científico-Técnica. 1979. p. 12

¹⁹ Trecho de tradução nossa. ZEIGARNIK, B. W. El objeto y las tareas de la patopsicología. In: Introducción a la patopsicología. habana: Editorial Científico-Técnica. 1979. p. 109

Desse modo, “a vivência, enquanto unidade de análise na qual se funde o social com as particularidades individuais, pode nos abrir caminhos para entender a relação entre as condições de vida patologizantes com os processos psicológicos desenvolvidos sob essas condições, levando ao sofrimento e adoecimento psíquico” (SILVA, 2014, p. 129). O conceito de vivência foi explorado no Capítulo 1. De acordo com Silva (2022, p. 115),

é imprescindível conhecer as particularidades psíquicas do processo de adoecimento para que o indivíduo consiga, mesmo que de maneira pontual e elaborar, com meios auxiliares, estratégias que possibilitem sua superação, valendo-se das apropriações humano-genéricas, o máximo possível, tendo em vista suas particularidades. Do mesmo modo, o processo de intervenção deve contemplar a dimensão exterior ao indivíduo, em que processos e conteúdos alienantes e patológicos foram apropriados e ocasionaram neoformações patológicas, organização na hierarquia dos motivos da personalidade com tal característica, ou ainda processos desorganizadores ou desintegradores do psiquismo. É absolutamente necessário ao indivíduo compreender as mediações constitutivas da realidade que promove o adoecimento, para que se possa vislumbrar estratégias de alteração dela. No entanto, tais estratégias, em algumas situações bastante pontuais para algumas pessoas, são possíveis pelas modificações na estrutura social. Mas, para a maioria dos indivíduos, a superação das condições adoecedoras só ocorrerá numa outra organização social, que não seja pautada na exploração do homem pelo homem.

Desse modo, as diversas situações de adoecimento psíquico ou sofrimento psíquico que se concretizam na sociedade assumem uma materialidade nas singularidades de cada sujeito através das mediações que o constitui. Ainda, pode-se considerar que não é possível estar totalmente livre de situações adoecedoras e que causem sofrimento em uma sociedade pautada nos princípios capitalistas. Contudo, busca-se lidar e intervir na realidade do sujeito a partir do lugar em que este está situado socialmente e historicamente, mesmo em nível microsocial considerando as mediações da realidade objetiva e subjetiva que constituem a rede de relações próxima ao sujeito. Embora, ressalta-se que ações ou estratégias pontuais sejam necessárias em determinadas situações, é importante considerar as ações coletivas e políticas públicas que visam à superação de desigualdades sociais, nas suas mais diversas manifestações.

Assim, a partir da Psicologia de base materialista dialética apresentada nesta seção têm-se os pressupostos teóricos para compreensão do sofrimento psíquico que guiam este trabalho. Nesse sentido, considera-se o termo sofrimento psíquico e a reflexão sobre esse termo para repensar o sujeito e a saúde mental. Esse movimento de ressignificação é necessário para refletir sobre a pessoa em sofrimento psíquico e superar concepções determinísticas e biologizantes sobre a saúde mental ao situar o sujeito historicamente e socialmente. Para isso, tal perspectiva teórica sobre o fenômeno embasa a compreensão sobre

o sujeito e sobre as funções psicológicas superiores. Ainda, a partir da Patopsicologia Experimental abre-se um caminho para os estudos sobre saúde mental apoiando-se na perspectiva histórico-cultural, a qual ainda é pouco explorada em pesquisas no Brasil, mas se empreende nesta pesquisa o diálogo com essa abordagem psicológica e, na medida do possível, contribuir para futuros estudos que se interessem por essa área.

2.3 Saúde mental, educação e assistência estudantil: o sofrimento psíquico na educação superior

Essa seção busca tecer reflexões sobre saúde mental e educação, nesse contexto abordar sobre o sofrimento psíquico na Educação Superior. Ao discutir sobre saúde mental em estudantes na educação superior é interessante compreender que há aspectos histórico-sociais que constituem a universidade como uma instituição social que exerce influência e poder dentro da sociedade. Além disso, faz-se necessário discorrer como os sujeitos que circulam por esse espaço estão a todo o momento tendo que se “adequar” de alguma maneira. Desse modo, ao buscar compreender sobre saúde mental, há aspectos manifestados nas atividades acadêmicas que podem indicar como estão os cuidados e percepção quanto à saúde mental e a manifestação de sofrimento psíquico.

As categorias que classificam os sujeitos tornam-se cada vez mais complexas e na atualidade a prática de nomeação de transtornos e distúrbios é cada vez mais frequente e forte dentro das instituições de ensino. Os avanços na medicalização são utilizados como alternativa para atenuar ou cessar o sofrimento psíquico na educação. A lógica diagnóstica do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais foi utilizada de forma indiscriminada na busca por definir transtornos de aprendizagem e/ou comportamento para estudantes, os quais não são em si soluções para os conflitos que as pessoas apresentam. Essa lógica da medicalização tem se difundido nas várias fases do desenvolvimento humano, desde a infância até a vida adulta. Em um contexto onde há o surgimento de mais diagnósticos a partir das prescrições do DSM é importante refletir sobre as diferentes manifestações de sofrimento psíquico. Signor; Berberian e Santana (2017, p. 749) apontam que,

abordagens clínicas e educacionais, ao transformarem processos de caráter social em problemas de ordem biológica – patologização da aprendizagem –, geram implicações que não apenas incidem na trajetória escolar dos estudantes, mas acabam se estendendo para outras esferas da vida dos sujeitos.

Os processos educacionais constituem-se por práticas sociais que os atravessam e que constituem visões de mundo, em que essas contribuem para a construção da subjetividade de estudantes. Nessa perspectiva, as concepções sobre saúde mental e o sofrimento psíquico são construídas socialmente, conforme discutido na seção anterior, e nem sempre elas se apresentam explicitamente, mas participam dos processos de significação dos sujeitos.

Os processos educacionais também reproduzem, em diferentes níveis, as estruturas da sociedade capitalista. Se por um lado a educação pode ser instrumento para mudanças sócio-político-econômicas, por outro lado em uma sociedade capitalista pode ser um meio para favorecer a perpetuação das relações regidas pelo capital. Nessa dinâmica, reproduz o processo de alienação que vai perdurar a inserção e a permanência no mercado de trabalho, internalizando os valores mercantis (MOURA, 2021). Nesse sentido, Silva (2020a, p. 64 e 67) discorre que

a idealização de um modo de ser e agir, mediada pelo consumo de mercadorias ou por metas de produtividade social, que são inatingíveis para a maioria das pessoas, também são expressões da alienação que as levam a se adequar a tais padrões e modos de ser. Quanto maior a alienação, mais difícil é a possibilidade do reflexo psíquico perceber as mediações constitutivas da realidade e compreender a luta interna que os diferentes valores sociais podem ocasionar – expressos, às vezes, nos motivos da atividade ou em conteúdos reprimidos [...] Na contemporaneidade, a percepção e a significação da dor e da doença, de produtividade e de inserção social, por exemplo, determinam a relação do indivíduo consigo mesmo e com o mundo. Desse modo, o sintoma não tem qualquer significado místico ou metafórico, ele foi construído na relação do indivíduo com o mundo.

Nesse contexto, há determinadas concepções sobre o sujeito e seu lugar na sociedade que valorizam o individualismo, a meritocracia e a competitividade. Perrusi (2015) aborda sobre relações entre sofrimento psíquico e individualismo contemporâneo. Nesse contexto, a escola reproduz o individualismo de massa através da socialização embasada em valores como competitividade, concorrência e empreendedorismo. Nesse processo, a meritocracia traz a ilusão de construção individualizada da história do sujeito. A independência individual responsabiliza totalmente o sujeito. Valores como sucesso, resultado, eficiência, produtividade e consumo se contrapõem ao fracasso, consequentemente causando mal-estar e sofrimento.

Nesse sentido, pode-se pensar que o espaço de educação formal, desde seu nível básico, foi construído com determinada função dentro da sociedade. Segundo Antunes (2008), a escola é uma instituição criada por uma demanda da sociedade de ter formação específica de seus membros, isto é, atender às necessidades de uma parcela privilegiada da população de

exercer funções específicas que atendem aos interesses dominantes de determinada sociedade. Em contrapartida, a escola também se apresenta como uma arena de disputas, pois também é espaço fundamental para a democratização e cidadania, princípios que estão na base para a construção de uma sociedade equitativa.

Nesse contexto, a educação, no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, é expressa do seguinte modo: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Contudo, o direito à educação no Brasil ainda apresenta entraves na sua consolidação para a maioria e desnuda um cenário de desigualdades sociais.

A universidade ainda é um espaço ocupado por uma parcela pequena da sociedade. Conforme dados do IBGE (2020), a partir da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (2016-2019), a distribuição de pessoas de 25 anos ou mais de idade que possuem nível de instrução superior completo foi de 17,4% em 2019. As pessoas de 18 a 24 anos de idade estão na faixa etária que seria esperada para ingressar no ensino superior, caso completassem o ensino básico na idade adequada. Os dados da pesquisa também indicam o atraso e evasão escolar presentes no ensino fundamental e no ensino médio, os quais repercutem nessa etapa posterior da educação. Foi observada uma grande quantidade de jovens nessa faixa etária que não frequentavam mais a escola ou ainda frequentavam o ensino básico (IBGE, 2020).

Em 2019, a taxa de escolarização das pessoas de 18 a 24 anos, independentemente do curso frequentado, foi de 32,4%, percentual estatisticamente estável frente a 2018. Por sua vez, 21,4% desses jovens frequentavam cursos da educação superior e 11,0% estavam atrasados, frequentando algum dos cursos da educação básica. Já 4,1% haviam completado o ensino superior e 63,5% não frequentavam escola (IBGE, 2020, p. 9).

Desse modo, observa-se no cenário da educação brasileira que o ensino superior ainda não é acessível à maioria da população. Segundo o IBGE (2020), ao questionar o principal motivo para o abandono escolar ou nunca ter frequentado a escola os jovens e as jovens apontaram a necessidade de trabalhar como prioritário. Ainda, as mulheres apontaram motivos além do trabalho, tais como a gravidez e trabalhos domésticos, esses aspectos em relação aos homens teve percentual inexpressivo.

Nesse sentido, fica evidente que o acesso à renda, bem como o gênero, tem influência significativa sobre o processo de escolarização da população. Por sua vez, tais aspectos

também interferem na permanência no ensino superior, tendo em vista as questões que envolvem o abandono e evasão no ensino superior.

Sobre isso, é necessária a discussão sobre a juventude e sujeitos que acessam a universidade no Brasil. Nota-se conforme os índices acima destacados, como as responsabilidades que demarcam as questões da juventude se articulam com a vida universitária. Muitos jovens e muitas jovens na universidade se deparam com questões tais como: o trabalho, chefiar uma família, a formação de sua identidade profissional e pessoal, dentre outros aspectos que estão no limiar entre juventude e vida adulta. É relevante a concepção da juventude como construção social, que se alinha com a compreensão de sujeito em Vigotski, e nessa perspectiva sobre o jovem ou a jovem como estudante (MELSERT; BOCK, 2015; MENEZES; MIURA; OLIVEIRA, 2022; PEREIRA, 2022; TRANCOSO; OLIVEIRA, 2014).

Assim, a suposta ausência de qualidade da educação básica pública não é o único problema. Com base em aspectos econômicos e sociais, a maioria dos jovens de camadas vulneráveis sequer se inscreve no vestibular para universidades públicas. Os jovens e as jovens em sua maioria que buscam o vestibular nessas universidades são provenientes de camadas socioeconômicas mais favorecidas da população (classe média e alta). São jovens que não trabalham e dispõem de tempo para se dedicarem aos estudos e os pais/mães/responsáveis apresentam formação de nível médio ou maior nível de instrução (SILVA; RIBEIRO, 2012).

Ainda, Artes e Unbehaum (2021) destacam que a desigualdade de acesso de pessoas negras ao ensino superior é marcada por dificuldades que são anteriores a outras fases da escolarização como o acesso e a conclusão do ensino médio. As autoras apontam a necessidade da interseccionalidade para analisar as desigualdades de gênero e raça. Os dados sobre a desigualdade racial na conclusão do ensino médio entre pessoas brancas e negras é mais intensa do que entre mulheres e homens. Ainda, as questões regionais são importantes para a compreensão da desigualdade de acesso ao ensino superior. As regiões Sudeste e Sul são as que apresentaram melhores taxas de finalização do ensino médio. As autoras consideram que o menor acesso ao ensino superior está entre os jovens negros e que o acesso a cursos de prestígio (concorridos nos concursos e vestibulares, melhor remuneração e prestígio social) ainda é menor entre as mulheres brancas e negras e homens negros.

Confirmando essa realidade, conforme a *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018*, Instituições Federais de Ensino Superior, 53,5% dos estudantes e das estudantes possuem renda mensal familiar *per*

capita de até um salário mínimo e 70,2% até um salário mínimo e meio. Nesse contexto, “o(a) estudante universitário(a) não faz parte da camada mais pobre da população, já que os setores mais pobres e miseráveis nem mesmo chegam a concluir o Ensino Médio, principal fator de exclusão ao Ensino Superior” (BRASIL, 2019, p. 46). Ainda, segundo esta pesquisa, observou-se que 29,9% dos estudantes e das estudantes que trabalhavam, estavam em cursos nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas e eram pessoas pretas ou pardas. Os estudantes e as estudantes que não trabalhavam estavam em cursos nas áreas de Engenharias e Ciências da Saúde. A maioria dos estudantes e das estudantes que trabalhavam tinham 25 anos de idade ou mais e faixa etária em que se concentravam estudantes que não trabalhavam foi entre 18 a 24 anos. Sobre a carga horária de trabalho, 45,9% dos estudantes e das estudantes que trabalhavam exerciam uma carga horária semanal de mais de 30 horas, consequentemente esse aspecto afeta o tempo e condições de estudo dessas pessoas.

Esses dados mostram um perfil que reafirma que o ingresso na universidade ainda é um desafio para muitos estudantes e muitas estudantes. Conciliar trabalho e estudo se torna uma realidade exaustiva e também um dos motivos para evasão. Segundo Brasil (2019), 54,3% dos estudantes e das estudantes que trabalhavam já pensaram em abandonar o curso: 23,6% consideraram a dificuldade financeira; 25,1% o nível de exigência (carga elevada de trabalhos acadêmicos). Dentre os trancamentos de matrícula, 37% alegaram motivo de trabalho. Segundo Trevisol e Nierotka (2016, p. 25),

as universidades públicas federais criadas na última década foram desafiadas a se conceber a partir de projetos distintos e inovadores de educação superior. No contexto dos debates sobre as políticas de expansão, as problemáticas do elitismo, das desigualdades sociais e das assimetrias regionais ganharam centralidade, desafiando as novas IES a assumirem políticas de acesso mais arrojadas.

Nesse contexto, considera-se o cenário de desigualdade social do Brasil, sobre a educação pública incidem os interesses do capital que precarizam as condições objetivas em que a mesma é ofertada à população. De forma que, as políticas estudantis que buscam intervir para promover o acesso e a permanência de estudantes na educação superior são fundamentais para que estudantes de camadas menos favorecidas possam adentrar na universidade.

Nesse contexto, políticas de ação afirmativa como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Sisu, a Lei de cotas e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) são importantes instrumentos de democratização do ensino superior público federal.

Em 2007, foi criado o REUNI, com o objetivo de diminuir as taxas de evasão estudantil e para isso foi necessário criar políticas de assistência estudantil. Através da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, do MEC, foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Em 2010 a portaria foi transformada no decreto presidencial de nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Desse modo, foram instituídas diretrizes para uma política de assistência estudantil (BLEICHER; OLIVEIRA, 2016).

Vale destacar alguns aspectos sobre o PNAES que “tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal”. Os estudantes e as estudantes a serem atendidos e atendidas devem ter estudado na rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio (BRASIL, 2010). Sobre os objetivos e ações dessa política,

Art. 2º São objetivos do PNAES:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Art. 3º O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.

§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

- I - moradia estudantil;
- II - alimentação;
- III - transporte;
- IV - atenção à saúde;
- V - inclusão digital;
- VI - cultura;
- VII - esporte;
- VIII - creche;
- IX - apoio pedagógico; e
- X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Na UFAL, lócus deste pesquisa, por meio das políticas de assistência estudantil é previsto o acesso a serviços, tais como: restaurante universitário, residência universitária, programas de auxílios financeiros (bolsas de estudo, auxílio alimentação, auxílio moradia), atendimento odontológico e médico, serviço de psicologia, auxílio à participação em eventos, núcleo de acessibilidade (UFAL, s/a(e)).

Contudo, Bleicher e Oliveira (2016) apontam a falta de financiamento suficiente como um dos principais entraves à implementação do PNAES. Também a questão de priorização

entre as áreas apontadas na política, de forma que são priorizadas alimentação, transporte e moradia, em relação a outras como a saúde, por exemplo. Como não há uma regulamentação específica, as ações variam conforme as instituições. Enquanto uma parcela das instituições pode priorizar ações de saúde voltadas à promoção e prevenção articuladas à rede, outras podem oferecer serviços de atendimento em saúde baseados em modelos clínicos e individuais.

Além da PNAES, as políticas públicas de democratização, expansão e interiorização da universidade e as políticas de acesso e ações afirmativas institucionais, como a Lei de Cotas (Lei nº 12.711 de 2012), trouxeram para a instituição novos estudantes, pertencentes a grupos sociais, econômicos, étnicos e geracionais historicamente excluídos (mulheres, trabalhadores, de baixa renda, oriundos da escola pública e pertencentes a famílias com baixa escolaridade). Desse modo, as políticas e as ações afirmativas se configuram como possibilidades para responder ao elitismo na educação superior (NIEROTKA; TREVISOL, 2016).

Com a Lei de Cotas todas as Instituições Federais vinculadas ao Ministério da Educação devem reservar 50% das suas vagas para alunos que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas e, destas vagas, 50% devem ser reservadas para estudantes de famílias com renda per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio. Ainda, vagas devem ser reservadas para estudantes autodeclarados negros e autodeclaradas negras, indígenas e pessoas com deficiência (BRASIL, 2012).

Houve mudanças significativas sobre a raça/etnia dos estudantes e das estudantes da IFES nos últimos 15 anos. Tal mudança foi um dos resultados das políticas de ação afirmativa nas universidades federais nas IES, embora algumas instituições apresentassem resistência quanto à adoção de tais políticas, a legislação forçou que as mesmas fossem aplicadas nas universidades federais. A partir de 2003 percebe-se o crescimento do ingresso de estudantes de cor/raça parda e preta, em relação à branca. Respectivamente em 2003: branca, 59,4%; preta, 5,9%; parda, 28,3%. Em 2018, os índices foram: branca, 43,3%; preta, 12,0%; parda, 39,2%. Em relação à amarela e indígena, em 2003: amarela, 4,5%; indígena, 2,0%. Em 2018 observou-se: amarela, 2,1%; indígena, 0,9% (BRASIL, 2019).

Ainda, é importante abordar sobre a lei de cotas e acesso à universidade pelas pessoas com deficiência (PcD). Sobre isso, Cantorani *et al.* (2020) apontam que

com a lei n. 13.409/2016, as PcDs são incluídas no programa de cotas das IFEs. Originalmente, a Lei de Cotas (lei n. 12.711) determina que as IFEs devem reservar no mínimo 50% de suas vagas, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas

públicas. Dentro dessa cota, 50% das vagas (25% do total de vagas) deverão ser reservadas a estudantes de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*. Não obstante, as cotas devem ser preenchidas, na lei original, de acordo com a proporção de autodeclarados pretos, pardos e indígenas na população da unidade da federação (estados ou Distrito Federal) em que a instituição se encontra. A nova lei, portanto, acrescenta as PcDs a essa cota, que também será regida pela proporcionalidade em relação à população, que é medida, assim como as demais, pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Para além da Lei de Cotas, como dispositivo jurídico para efetivar a entrada de estudantes com deficiência na universidade, questiona-se as condições estruturais das universidades federais para cumprir esse objetivo. Cantorani *et al.* (2020, p. 18) refletem sobre as dificuldades de implementação da lei, tais como a “falta de estrutura didática, pedagógica, humana e estrutural nos *campi* da IFES [...] falta de pessoal capacitado e contratado especificamente para o atendimento necessário”.

Ainda, destaca-se o processo de interiorização das universidades federais, entre 2010 e 2018, que passou de 27 instituições para 52, até fevereiro de 2018. Essa expansão representa um crescimento de 92,6% (BRASIL, 2019). Desse modo, busca-se promover oportunidades de acesso ao ensino superior, que outrora ficavam restritas às capitais e era impossível o acesso para estudantes que não tinham condições financeiras para manter-se em outra cidade ou estado. Por último, tem-se o sistema ENEM/SISU (Exame Nacional do Ensino Médio/Sistema de Seleção Unificada) que proporciona maior mobilidade territorial para estudantes escolherem cursos em todo o Brasil.

Percebe-se uma complexidade quanto às demandas estudantis e as respostas governamentais e institucionais para promover acesso e permanência na educação superior. Por essas razões, as questões de acesso e, posteriormente, de permanência na universidade são significativas para a formação de estudantes. É nesse espaço marcado por contradições e por diferentes concepções de ser humano que circulam sujeitos que nem sempre se deparam com condições minimamente adequadas para garantir os ideais de democratização, cidadania e equidade.

Com o intuito contribuir para minimizar as desigualdades históricas da sociedade, ressalta-se como legítimas e necessárias as intervenções da assistência estudantil no contexto universitário. Ainda, ampliar a apropriação de conhecimentos e acesso aos direitos e políticas públicas e sociais referentes à educação (OLIVEIRA; GOMES, 2019).

Nesse sentido, a universidade situa-se nesse cenário de tensões produzidas pelas desigualdades sociais. Por um lado, questiona-se as situações que podem ser fonte de sofrimento e adoecimento psíquico na universidade, por outro, busca-se as potencialidades

que essa apresenta e sua contribuição para o desenvolvimento humano. A universidade, desse modo, situa-se em relações sociais contraditórias, que por um lado produzem sofrimento psíquico, mas também pode e deve buscar estratégias para ser espaço promotor de saúde mental e que contribui para o desenvolvimento humano. Nessa direção, defender “ações promotoras de vivências universitárias que ampliem nossa humanidade, em contraponto às vivências de sofrimento ético-político, que reverberam e reproduzem exclusão” (OLIVEIRA; GOMES, 2019, p. 12).

Sobre o sofrimento e adoecimento psíquico na universidade, Teixeira *et al.* (2008) apontam o ingresso na universidade como uma experiência que pode ser estressante e que marca uma transição para a vida adulta. Por essa razão, é importante ampliar os estudos sobre como os sujeitos vivenciam esse processo, quais dificuldades enfrentam e os impactos dessa experiência no desenvolvimento humano.

Em estudantes, há manifestações do sofrimento psíquico através, por exemplo, de sintomas depressivos, níveis patológicos de sonolência diurna, estresse, exaustão emocional, despersonalização, síndrome de *Burnout*, qualidade de vida ruim, cansaço constante, pensamento em um só assunto, sensação de desgaste físico e problemas de memória (LAMEU; SALAZAR; SOUZA, 2016; MEDEIROS *et al.*, 2018). Lameu, Salazar e Souza (2016) consideram situações estressoras: avaliações, prazos a serem cumpridos, a metodologia utilizada pelo docente ou pela docente, mudança de residência, dificuldade de relacionamento, incerteza quanto à escolha profissional, dentre outras situações.

Andrade *et al.* (2016) discutem sobre sofrimento psíquico em estudantes universitários e apontam manifestações tais como depressão, melancolia, fobias, dependência química, estresse, cefaleias, absenteísmo e evasão. Em Ribeiro; Cunha e Alvim (2016, p. 584),

o sofrimento psíquico é percebido como a apresentação de questões subjetivas que causam desconforto emocional; mal-estar psíquico; insatisfação e tristeza persistentes; desmotivação; desesperança e dificuldades emocionais em lidar com o cotidiano da vida. Essa percepção e sentimentos foram expressos pelos alunos quando solicitaram trancamento, com ou sem a apresentação de relatórios psiquiátricos ou psicológicos.

Outro aspecto é quanto ao tempo de curso onde já nos primeiros períodos dos cursos são observados tais sintomas (LANTYER *et al.*, 2016; MEDEIROS *et al.*, 2018). Ainda, marcadores de gênero podem ser observados quanto a maior manifestação de sintomas. Em Lantyer *et al.* (2016), foi observado que as mulheres estudantes apresentaram maior nível de ansiedade e pior qualidade de vida, em relação aos homens. Em Lameu; Salazar e Souza (2016) foram observados mais sintomas de cansaço e desgaste em mulheres. Medeiros *et al.*

(2018) apontam maiores índices nas mulheres quanto a sintomas depressivos e sintomas relacionados à síndrome de Burnout. Sobre esses índices, ressalta-se a discussão sobre gênero realizada no Capítulo 1, seção 1.3 e a necessidade de uma compreensão crítica sobre quais as relações sociais que estão implicadas nessas manifestações de sofrimento psíquico.

Conforme Tanaka *et al.* (2016), as expectativas não concretizadas do estudante em relação à universidade podem influenciar no surgimento de depressão, angústia, desencanto e frustração já no início do curso. Ainda, “o início da vida no ensino superior é desafiador para o estudante, que passa por inúmeras mudanças, de ambiente estudantil, muitas vezes de cidade, com novos colegas, distante de casa e familiares. É um momento de grande estresse psicológico, decorrente de todas as adaptações que deverão ocorrer nessa nova fase” (TANAKA *et al.*, 2016, p. 667).

Com base nessas implicações sobre a saúde mental, é relevante a rede de apoio ao estudante. Almeida *et al.* (2018) apontam a relevância de amigos e amigas, familiares e docentes. Ainda, investimento institucional em espaços que sejam acolhedores dentro do ambiente universitário. A precariedade da rede de apoio para estudantes pode gerar vulnerabilidades e impactar a saúde mental desses sujeitos. Lameu; Salazar e Souza (2016) observaram que estudantes que residem com a família ou que tem a presença regular dela apresentam menos sintomas negativos.

Além disso, pode-se observar as repercussões do modo de produção ao qual a sociedade brasileira está atrelada e como esse também perpassa o ambiente universitário. Uma vez apontadas algumas dessas manifestações de adoecimento e sofrimento psíquico no ambiente universitário, ressalta-se nelas a alienação, as relações com a sociedade capitalista e seus princípios de mercadoria, produtivismo acadêmico e individualismo. Nessa perspectiva, nota-se a alienação nas relações sociais e na atividade acadêmica, enquanto estranhamento de si na atividade de estudo realizada e estranhamento do outro, em relações de competitividade, hostilidade e opressão, seja na relação estudante-docente ou entre estudantes.

Em meio às variadas e constantes demandas estudantis, a autocobrança excessiva para a realização de atividades acadêmicas, mesmo quando o sujeito está executando suas tarefas e obtendo resultados satisfatórios pode ser um aspecto que gera tal sofrimento, também circunscrito em suas condições objetivas na sociedade. Sobre esse aspecto, pode-se destacar o produtivismo acadêmico. A partir desse conceito, reflete-se sobre as exigências que o mercado de trabalho impõe e seus atravessamentos na educação superior, e gera o desafio de manter-se ativo na universidade por uma visão que foca mais em quantidade do que em qualidade.

No estudo de Kafrouni; Domingues e Antunes (2020) foram observados em estudantes sentimentos contraditórios sobre a percepção de impotência e desesperança sobre o futuro e sobre a percepção de progresso no próprio desempenho acadêmico. Mesmo quando a atividade acadêmica era bem-sucedida, ainda era acompanhada de sentimentos de incapacidade e esgotamento. Além disso, foi relatado o medo de ser visto negativamente quanto ao desempenho acadêmico. Essa dificuldade em lidar com a demanda também vem associada a uma autodepreciação que impede os estudantes e as estudantes de realizarem a atividade por não querer errar.

Ainda, é necessário destacar que esse processo de culpabilização está muito atrelado a uma visão individualizada sobre a inserção na universidade. Por isso, é essencial questionar as práticas que contribuem para uma concepção em que os problemas acadêmicos são atribuídos diretamente ao estudante e à estudante. Nesse sentido, essas vivências universitárias expressam significações sobre as atividades estudantis relacionadas ao sofrimento psíquico e salienta-se a necessidade de analisar como a universidade participa da constituição dessas vivências (KAFROUNI; DOMINGUES; ANTUNES, 2020).

O produtivismo acadêmico é um aspecto que tem potencializado o sofrimento psíquico devido à necessidade constante de manter um padrão esperado, se qualificar como estudante e atender às necessidades do mercado de trabalho. Alcançar tais exigências faz parte de um processo que também reflete uma realidade atual no processo de formação dos estudantes e das estudantes e que perpassa a subjetividade dessas pessoas.

É importante reconhecer as influências da sociedade capitalista sobre a educação, os limites da educação em relação à sua autonomia e ações para intervir sobre fenômenos sociais. Compreender a sociedade e a divisão de classes que marcam fortemente as relações de produção e como a escola reproduz a sociedade de classes e reforça o modo de produção capitalista (SAVIANI, 2012).

O produtivismo acadêmico pode ser caracterizado pela produção em quantidade de trabalhos que não tem um aprofundamento. Em específico, artigos ou pesquisas acadêmicas que se constituem para alcançar quantidade de publicações, em detrimento da sua contribuição como publicação científica. Contudo, há o reconhecimento sobre a importância da produtividade acadêmica e uma performance compatível com uma universidade de excelência, mas a crítica se estabelece sobre a exacerbação de atividades e publicações que não refletem na qualidade de produção científica. O aumento de desempenho associado à quantidade reproduz na universidade a lógica empresarial de produção de mercadoria e competição entre pares (PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015, SHIGAKI; PATRUS, 2016).

Desse modo, questiona-se a universidade como um espaço de reprodução da ideologia dominante e que pode contribuir para a manutenção da estrutura social dominante (VIEIRA; CASTAMAN; JUNGES JÚNIOR, 2021).

Esse fenômeno pode ser percebido na realidade de docentes na educação superior (ANDRADE; CASSUNDÉ; BARBOSA, 2019; BERNARDO, 2014; LEITE, 2017; TEIXEIRA; MARQUEZE; MORENO, 2020) e também se estende à realidade estudantil, seja na graduação relacionada às pesquisas de iniciação científica, desempenho acadêmico, estágios, publicações em congressos (OLIVEIRA; FERNANDES, 2016; MARENDINO; LISBÔA; LIMA, 2018) e mais intensamente na pós-graduação, onde há crescente pressão por produção científica de docentes de pós-graduação e de orientandos e orientandas, as quais são decisivas nas avaliações dos programas de pós-graduação, bem como para manter-se e progredir na carreira acadêmica (REGO, 2014; ZUIN; BIANCHETTI, 2015).

Além das repercussões do produtivismo acadêmico quanto à qualidade das produções científicas, há também as repercussões sobre a qualidade de vida e saúde mental de docentes (ANDRADE; CASSUNDÉ; BARBOSA, 2019; BERNARDO, 2014; LEITE, 2017; TEIXEIRA; MARQUEZE; MORENO, 2020) e discentes em relação à intensificação de atividades para atingir os índices de trabalho desejados.

Conforme Bernardo (2014, p. 135), ao investigar sobre o desgaste mental de docentes universitários, observou que

os professores, por sua vez, vivem um dilema: exercem uma profissão que escolheram, mas que lhes causa cada vez mais sofrimento. Assim, sentem-se atados a um projeto de vida que já não pode ser realizado satisfatoriamente, sem vislumbrar outra atividade fora da universidade. É possível dizer que todos os entrevistados oscilaram entre momentos em que evidenciavam empolgação com seu trabalho e outros em que mostravam tristeza, dúvidas, questionamentos e uma sensação de nunca dar conta das exigências que lhes são impostas. São essas características de suas falas que enfatizam a situação de “precariedade subjetiva” vivenciada, a qual pode ter como consequência o desgaste mental, com prejuízo para o próprio trabalho no presente e/ou no futuro.

Sobre a realidade estudantil, o produtivismo acadêmico se expressa na produção exagerada de trabalhos, pressão por boas notas, dificuldades sobre as exigências acadêmicas, prazos curtos, preocupação com o futuro profissional, falta de tempo para conciliar trabalho e estudos, dificuldades com programas de assistência estudantil, falta de compreensão de determinados ou determinadas docentes, dentre outros aspectos. Há diferentes repercussões desse conjunto de situações, tais como evasões, adoecimento físico e mental, em casos mais graves, o suicídio (MARENDINO; LISBÔA; LIMA, 2018).

Tendo em vista o cenário pandêmico, Silva; Mendes Júnior e Araújo (2021) apontam que durante a pandemia foram observadas queixas de estudantes de graduação sobre a improdutividade. Sobre isso, as falas compartilham a ideia de “tempo perdido”, “sensação ruim”, atraso para concluir o curso, culpa pelas dificuldades em continuar as atividades acadêmicas. O acesso ao ensino remoto também evidenciou as desigualdades sociais que incidem diretamente e indiretamente na saúde mental dos discentes e das discentes que se depararam com essa realidade.

Por outro lado, pode-se refletir a universidade como um ambiente de potencialidades. Nessa perspectiva, o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) contribui para se trabalhar nas relações estudante-estudante e docente-estudante. Nesse sentido, considera-se a tradução do termo considerada por Prestes (2010). Conforme a autora, as primeiras traduções americanas denominaram o conceito de *zona blijaichego razvitia*, desenvolvido por Vigotski, de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), termo bastante difundido no Brasil, contudo também banalizado em seu significado. Sobre esse termo considera-se a

importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento [...] a ***zona blijaichego razvitia*** é exatamente aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda do adulto, pois o que ela faz sem a ajuda, e não mediação, do adulto já se caracteriza como nível do desenvolvimento atual, que não apenas revela as funções amadurecidas, mas também “apalpa” as funções que estão em amadurecimento. Por tanto, aquilo que a criança faz sozinha é a zona de desenvolvimento atual (PRESTES, 2010, p. 168 e 170, grifo da autora).

Nessa perspectiva, consideram-se as possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas por meio das atividades-guia²⁰ e da ZDI (PRESTES, 2010). Atividade-guia é a atividade por meio da qual surgem e diferenciam-se outros tipos de atividades. Por exemplo, a criança na idade pré-escolar começa a estudar através do brincar. Através da atividade-guia se formam ou reestruturam-se processos psíquicos particulares, por exemplo, na brincadeira há o processo da imaginação e no ensino há os processos de pensamento abstrato. Ainda, por meio da atividade-guia podem se desenvolver mudanças psicológicas na personalidade da criança. Exemplo disso é a assimilação que a criança faz das funções sociais e normas de comportamento (LEONTIEV, 1981 *apud* PRESTES, 2010).

Com base no conceito de ZDI, reflete-se sobre a sua importância nas relações presentes no contexto universitário, seja entre estudante-estudante e docente-estudante, e

²⁰ Optou-se por manter essa citação com base na leitura do trecho do texto traduzido do russo para o português presente na tese de Prestes (2020) retirado de: LEONTIEV, A. N. **Problemi razvitia psirriki**. Moska: Izdatelstvo Moskovskogo Universiteta, 1981, 4ª edição.

também nas relações entre psicólogo/psicóloga-estudante e psicólogo/psicóloga-docente. Tendo em vista que o desenvolvimento humano continua na fase adulta, as pessoas jovens-adultas e adultas que acessam e permanecem na universidade continuam a ter em seu desenvolvimento estudantil e pessoal novas situações nas quais a ZDI é relevante para promover mudanças psíquicas e permitir que o estudante ou a estudante se desenvolva e consiga realizar novas atividades nesse processo.

Por isso, ressalta-se que a mera presença do docente ou da docente não é em si mesma promotora do desenvolvimento do estudante ou da estudante, seja do ponto de vista acadêmico, profissional ou pessoal, mas em suas mediações que se constituem na relação estudante-docente pode-se construir um ambiente acadêmico que seja promotor de desenvolvimento e saúde mental. Por outro lado, considera-se que na ausência dessa ZDI ou em relações opressoras e de desigualdade criam-se condições que tornam o ambiente acadêmico fonte de sofrimento psíquico, que reproduzem as questões sociais que revelam a desigualdade na sociedade. Desse modo, é importante considerar as múltiplas mediações para se compreender o desenvolvimento e o sofrimento psíquico no ambiente universitário.

Ainda, nas relações psicólogo/psicóloga-estudante e psicólogo/psicóloga-docente, aponta-se a reflexão sobre a ZDI na relação de escuta, acolhimento e diálogo sobre o contexto acadêmico que podem se constituir como caminho para buscar ações e estratégias que mobilizem seja no estudante, na estudante, no docente ou na docente a compreensão e modificação de aspectos da realidade acadêmica ou pessoal que produzem sofrimento psíquico. Nesse sentido, considera-se que as mediações que a Psicologia pode realizar nos serviços ofertados à comunidade acadêmica.

Na próxima seção, aborda-se o cenário da UFAL e sobre a saúde mental no campo de pesquisa.

2.4 Saúde mental na UFAL: o que os indicadores revelam

Esta seção apresentará algumas considerações sobre a vida estudantil e saúde mental, especificamente no contexto da UFAL, que é a maior instituição pública de educação superior do Estado de Alagoas. Foi criada em 25 de janeiro de 1961, por ato do presidente Juscelino Kubitschek, no qual reuniu Faculdades de Direito (1933); Medicina (1951), Filosofia (1952), Economia (1954), Engenharia (1955) e Odontologia (1957). Atualmente, está localizada no Campus A. C. Simões (Aristóteles Calazans Simões) em Maceió e em mais dois campi no interior do Estado: Campus Arapiraca e suas unidades em Viçosa, Penedo e Palmeira dos

Índios; e Campus do Sertão, com sede em Delmiro Gouveia e unidade em Santana do Ipanema. Como parte do Plano de Expansão das instituições públicas de ensino superior, do Governo Federal, foi criado em 2006 o Campus Arapiraca e em 2010 o Campus do Sertão (UFAL, s/a (a)).

Sobre os estudantes e as estudantes da graduação da UFAL, em 2018.1 havia um total de 21.593 estudantes matriculados/as e, em 2018.2, 21.423 matriculados/as no segundo semestre, nos três campi. Em 2019, nos dois semestres nota uma continuidade quanto ao fluxo de matriculados/as, em 2019.1 (21.328) e em 2019.2 (21.373). Em 2020.1 houve um aumento para 23.142 e em 2020.2, possivelmente refletindo os primeiros impactos da pandemia em 2020.2 houve 20.041 estudantes matriculados/as. Em 2021.1 foram 20.466, em 2021.2 foram 19.880 e em 2022.1 foram 19.710 (UFAL, s/a (b)). Nessa variação ao longo dos anos e com a pandemia entre 2020 e 2022, nota-se uma diminuição quanto às matrículas que, possivelmente, refletem os impactos da pandemia no ingresso de estudantes na educação superior.

A instituição possui 88 cursos de graduação presenciais e 11 cursos a distância que estão distribuídos em 23 Unidades Acadêmicas, na capital (53), em Arapiraca (19) e no Sertão (8)²¹. A presença da UFAL representa para Alagoas importante espaço para o desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão, considerando também que está situada em um dos Estados com altos indicadores de desigualdade social (UFAL, s/a (c); s/a (d)). Desse modo, é uma instituição de referência para a sociedade alagoana e para o desenvolvimento científico e social.

Na *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018*, sobre saúde física e mental são apresentados alguns dados e também se pode destacar como esses indicadores são pontuados no referido documento.

Questões sobre a saúde física e mental do (a) estudante e, nesta sobre dificuldades de estudar há também outras duas: uma que envolve a saúde em geral, normalmente interpretada como a saúde física e outra sobre os problemas de ordem emocional que se pode também denominar de saúde mental (BRASIL, 2019, p. 161).

Nota-se que há uma fragmentação entre o conceito de saúde, de modo mais amplo, e sobre a saúde mental, apontando para a saúde geral relacionada diretamente aos aspectos físicos. Sobre a saúde em geral, com base nos resultados, foi observado maior peso em relação a discentes do sexo feminino (7,4%) e indígenas não aldeados (7,2%). Sobre

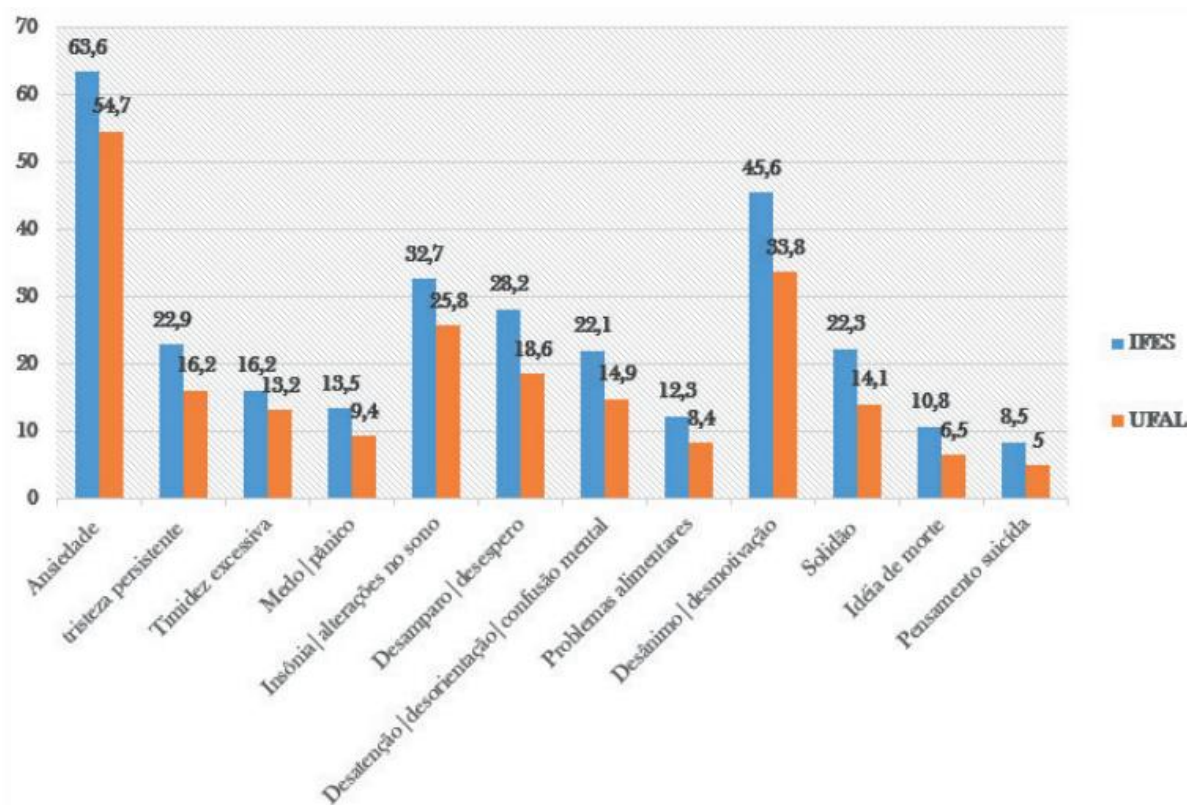
²¹ ver Apêndice 9 que mostra o mapa de Alagoas com os campus da UFAL.

problemas emocionais ou no campo da saúde mental, foi constatado que as mulheres são mais recorrentes (28,6%) do que os homens (17,7%). A pesquisa apontou que

também são mais expressivos entre estudantes com deficiência (27,7%), matriculados em cursos integrais (27,1%), que participam de atividades extracurriculares (28,3%), cobertos (as) por políticas de permanência (30,1%), em municípios de IDHM muito alto (30,4%), nos campi sede (25,5%), na região Sudeste (28,7%) e Sul (27,1%) (BRASIL, 2019, p. 172).

Vale ressaltar que os dados referentes à saúde mental são muito compactados na referida publicação. Considera-se que seria interessante que os mesmos estivessem descritos de modo mais minucioso quanto às dificuldades emocionais e saúde mental. Não são descritos os aspectos sobre saúde mental e dificuldades emocionais pesquisados e os comparativos entre regiões ou gênero. Tais dados seriam muito relevantes para subsidiar outros estudos, tendo em vista a abrangência nacional da pesquisa.

Figura 2 - Dificuldades emocionais que interferem na vida acadêmica nos últimos doze meses - Ifes e Ufal - 2018



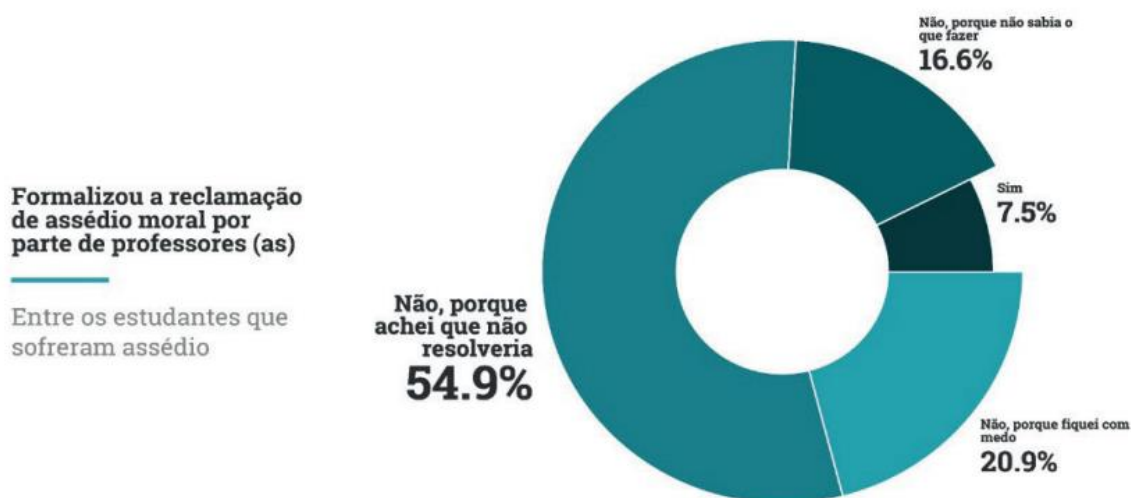
Fonte: PROEST (2020a). A descrição da Figura está na nota de rodapé²²

²² Descrição da imagem: Na Figura 2 há um gráfico de barras sobre as dificuldades emocionais na vida acadêmica. Para cada dificuldade há uma barra azul sobre as Ifes ao lado de uma barra laranja da UFAL. Nas Ifes foram observadas as seguintes porcentagens: 63,6% ansiedade; 22,9% tristeza persistente; 16,2% timidez excessiva; 13,5% medo ou pânico; 32,7% insônia ou alterações do sono; 28,2% desamparo ou desespero; 22,1% desatenção ou desorientação ou confusão mental; 12,3% problemas alimentares; 45,6% desânimo ou

Com base no *Perfil socioeconômico e cultural dos(as) estudantes da UFAL* (PROEST, 2020a), pode-se observar alguns dos aspectos relativos às dificuldades da vida acadêmica. Foi observado que os dados não diferenciam questões quanto ao gênero. Na Figura 2 se sobressaem manifestações de sofrimento psíquico como ansiedade, desânimo e alterações de sono.

Outra variável apontada é referente ao assédio moral por parte dos docentes ou das docentes (Figura 3). De forma que esse aspecto também tem repercussões sobre o sofrimento psíquico de estudantes. Considera-se que são relevantes também para pensar como a saúde mental é vivenciada na universidade.

Figura 3 - Reclamação de estudantes que sofreram assédio moral por parte de professores e professoras



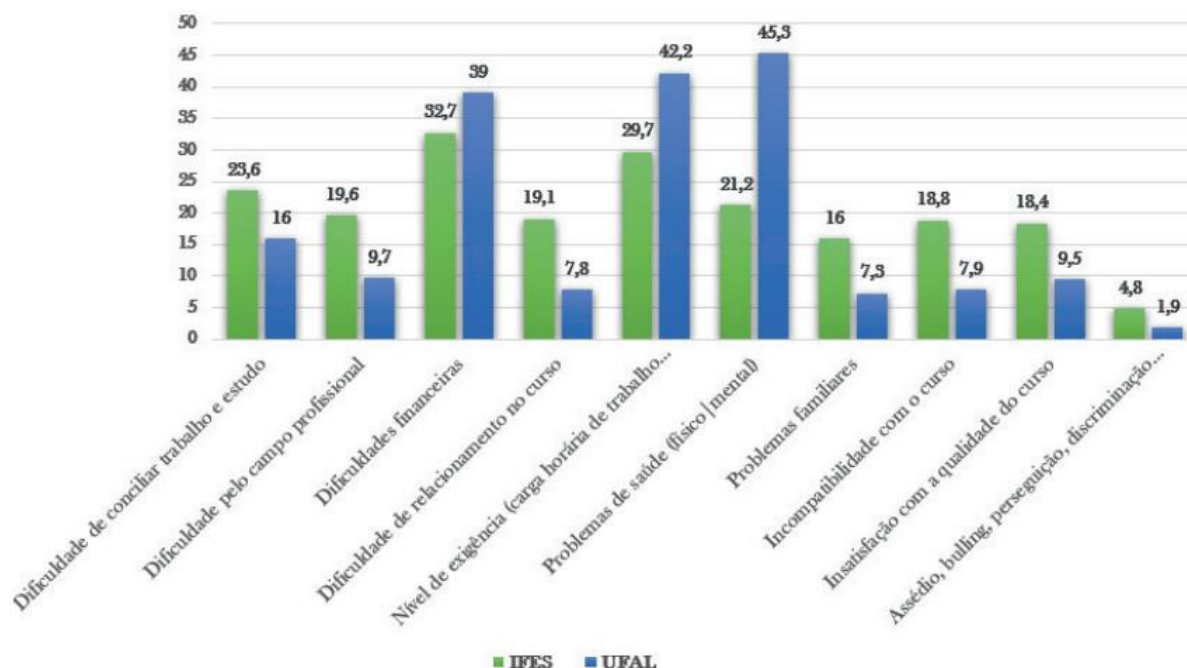
Fonte: PROEST (2020a). A descrição da Figura está na nota de rodapé²³

Sobre motivos para pensar em abandonar o curso, na Figura 4, pode-se notar que um dos motivos que se sobressaem são as dificuldades relacionadas à saúde mental e física: 45,3% na UFAL e 21,2% nas IFES.

desmotivação; 22,3% solidão; 10,8% idéia de morte; 8,5% pensamento suicida. Na UFAL foram observadas seguintes porcentagens: 54,7% ansiedade; 16,2% tristeza persistente; 13,2% timidez excessiva; 9,4% medo ou pânico; 25,8% insônia ou alterações do sono; 18,6% desamparo ou desespero; 14,9% desatenção ou desorientação ou confusão mental; 8,4% problemas alimentares; 33,8% desânimo ou desmotivação; 14,1% solidão; 6,5% ideia de morte; 5% pensamento suicida.

²³ Descrição da imagem: Na Figura 3 há um gráfico circular na cor azul sobre assédio moral sofrido por estudantes. Formalizou a reclamação de assédio moral por parte de professores e professoras, entre os estudantes que sofreram assédio. As porcentagens foram: 54,9 % não, porque achei que não resolveria; 16,6% não, porque não sabia o que fazer; 20,9% não, porque fiquei com medo; 7,5% sim.

Figura 4 - Motivos para abandonar o curso



Fonte: PROEST (2020a). A descrição da Figura está na nota de rodapé²⁴

Conforme os dados da Figura 4 nota-se também outros fatores que motivam o abandono do curso, como as exigências de carga de trabalho, dificuldades financeiras, dificuldades de conciliar trabalho e estudo, insatisfação com a qualidade do curso, incompatibilidade com o curso, dentre outros.

Sobre a saúde mental estudantil da UFAL no período de pandemia, a partir do site da universidade, foi divulgada a cartilha *Saúde mental e atendimento psicológico na UFAL em tempos de Covid-19*, feito pela Pró-Reitoria Estudantil e divulgada em abril de 2020. As atividades presenciais de atendimento foram paralisadas visando às medidas restritivas devido

²⁴ Descrição da imagem: Na Figura 4 há um gráfico de barras sobre os motivos para abandonar o curso. Para cada motivo há uma barra verde sobre as Ifes ao lado de uma barra azul da UFAL. Os motivos nas Ifes foram os seguintes: 23,6% dificuldade de conciliar trabalho e estudo, 19,6% dificuldade pelo campo profissional, 32,7% dificuldades financeiras, 19,1% dificuldade de relacionamento no curso, 29,7% nível exigência (carga horária de trabalho), 21,2% problemas de saúde (físico ou mental), 16% problemas familiares, 18,8% incompatibilidade com o curso, 18,4% insatisfação com a qualidade do curso, 4,8% assédio, bullying, perseguição, discriminação. Os motivos na UFAL foram os seguintes: 16% dificuldade de conciliar trabalho e estudo, 9,7% dificuldade pelo campo profissional, 39% dificuldades financeiras, 7,8% dificuldade de relacionamento no curso, 42,2% nível exigência (carga horária de trabalho), 45,3% problemas de saúde (físico ou mental), 7,3% problemas familiares, 7,9% incompatibilidade com o curso, 9,5% insatisfação com a qualidade do curso, 1,9% assédio, bullying, perseguição, discriminação.

à pandemia pela COVID-19. No material estão orientações quanto à criação de uma nova rotina frente ao período de isolamento social. Além disso, foram disponibilizados contatos para a solicitação de atendimento on-line e presencial de profissionais de psicologia da instituição de diferentes *campi*, sendo o atendimento presencial apenas em caráter emergencial (PROEST, 2020b).

Em continuidade a cartilha acima citada, foi lançada em novembro de 2020 uma segunda cartilha a qual foi elaborada abordando sobre a saúde mental no Período Letivo Excepcional (PLE), intitulada *Como anda a sua saúde mental em tempos de PLE?*, no qual as aulas na UFAL foram retomadas em forma virtual. Também foram propostas rodas de conversa pela PROEST visando discutir sobre esse tema (PROEST, 2020c).

Desse modo, essa seção apresentou dados referentes à vida acadêmica, tendo como contexto específico a UFAL, brevemente trazem uma visão ampla sobre a realidade das IFES no Brasil e a UFAL nesse contexto. Ainda, pontuou iniciativas relacionadas à temática da saúde mental na UFAL considerando o contexto da pandemia por COVID-19 e possíveis repercussões na comunidade estudantil.

Assim, neste capítulo foi realizada uma contextualização sobre saúde mental e sofrimento psíquico a partir da Psicologia de base materialista dialética, mais amplamente, visando adentrar nessa temática no contexto educação. Foi apresentada a perspectiva da Patopsicologia, como área da psicologia que estuda o adoecimento psíquico, compreendendo-o como processo de desorganização ou desintegração do psiquismo. Nesse sentido, sobre a saúde mental e educação, o intuito foi compreender aspectos sobre como o sofrimento psíquico se manifesta na educação superior. Nesse movimento, os dados acima apresentados sobre as dificuldades emocionais e sobre motivos para abandonar o curso expressam a relevância de trabalhar a temática da saúde mental na UFAL e aprofundar as discussões para explicitar as mediações que constituem essas manifestações de sofrimento psíquico em estudantes universitários e estudantes universitárias.

No próximo capítulo será apresentado o percurso metodológico.

CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO

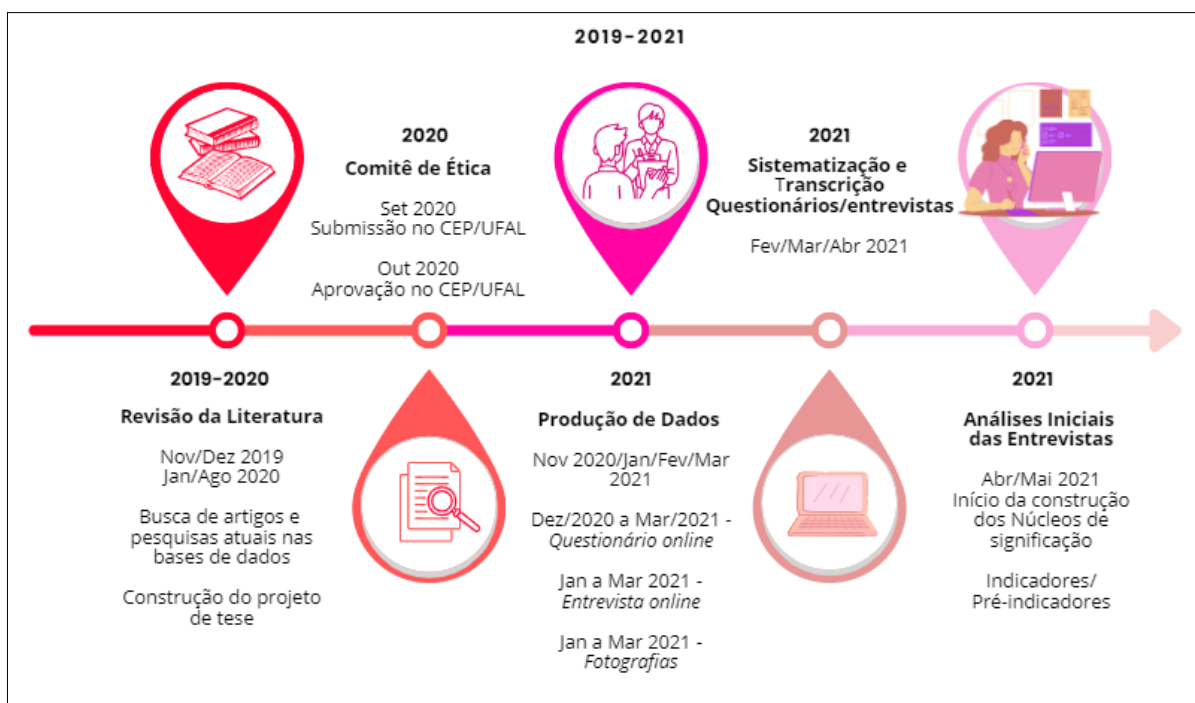
Neste capítulo é detalhado o percurso metodológico para realização desta pesquisa. Inicialmente, na *primeira seção* é apresentado um mapa de escrita da tese para facilitar a visualização das atividades realizadas ao longo do processo para permitir a concretização desta tese, contudo ressalta-se que a construção da pesquisa não é linear. Na *segunda seção* é caracterizado o campo e participantes da pesquisa para, dessa forma, compreender como foram convidadas e convidados a contribuir com a realização deste estudo. Ainda, são considerados os procedimentos éticos na pesquisa.

Na *terceira seção* são apresentados os instrumentos para produção de dados: questionário, entrevista e fotografia. São explicitados aspectos sobre tais instrumentos e aspectos sobre a escolha dos mesmos para esta pesquisa. Por fim, na *quarta seção* são discutidos os procedimentos de análise e interpretação dos dados. Para isso, são feitas algumas considerações sobre os pressupostos teóricos que orientam esta pesquisa que são referentes à Psicologia de base materialista dialética, conforme apresentado no Capítulo 1 e, em seguida, aborda-se sobre o recurso teórico-metodológico dos núcleos de significação.

3.1 Mapa de escrita da tese

Nas Figuras 5, 6 e 7 são apresentadas partes do mapa da escrita da tese. Ressalta-se que o movimento da pesquisa não é linear, contudo há marcos temporais no processo de concepção, planejamento e construção da pesquisa que nortearam a realização da mesma. Ainda, considera-se ao longo do desenvolvimento da tese o movimento dialético, para o aprofundamento teórico, análise dos dados e elaboração dos núcleos de significação. Nesse sentido, objetivou-se facilitar a visualização das atividades realizadas ao longo desse período.

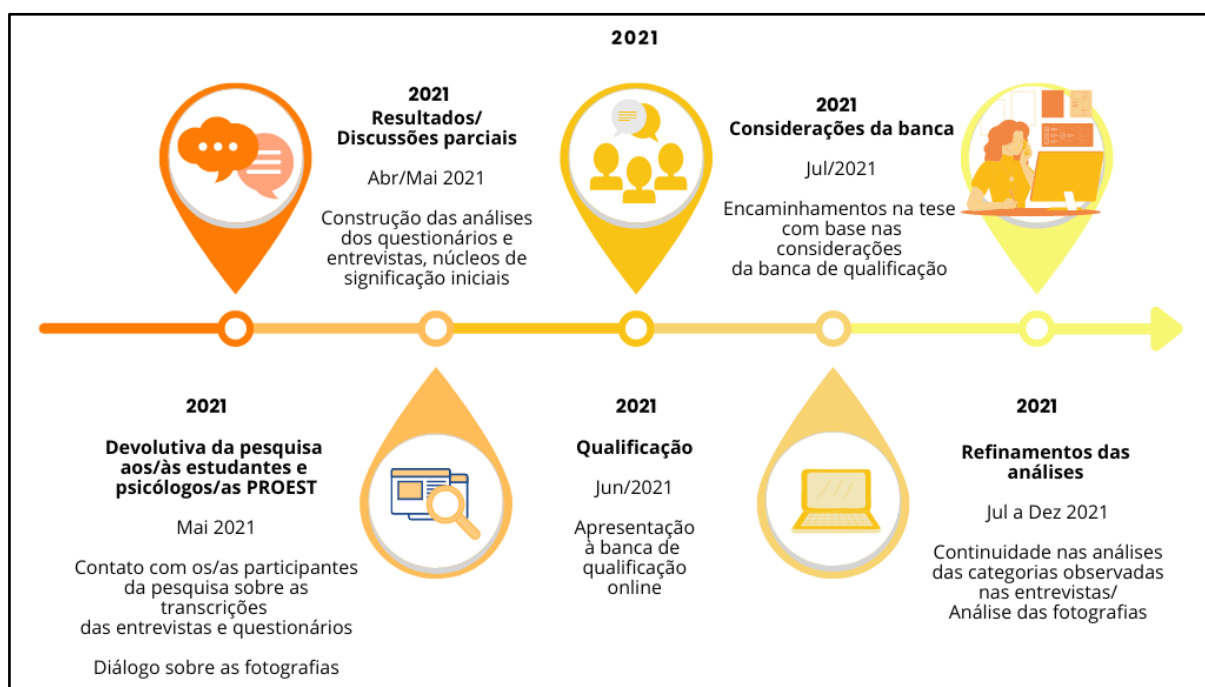
Figura 5 - Mapa da escrita da tese (a)



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé²⁵

²⁵ Descrição da imagem: A Figura 5 mostra o mapa da escrita da tese, parte a. O mapa foi dividido em três partes para pontuar o cronograma de realização das atividades. Revisão da literatura de novembro de 2019 a agosto de 2020 para busca de artigos e pesquisas atuais nas bases de dados e construção do projeto de tese. Submissão no Comitê de Ética em setembro de 2020 e aprovação em outubro de 2020. Produção de dados entre novembro de 2020 a março de 2021 através de questionário online, entrevista online e fotografia. Sistematização e transcrição dos questionários e entrevistas de fevereiro a abril de 2021. Análises iniciais das entrevistas entre abril e maio de 2021 com o início da construção dos núcleos de significação a partir da identificação dos indicadores e pré-indicadores.

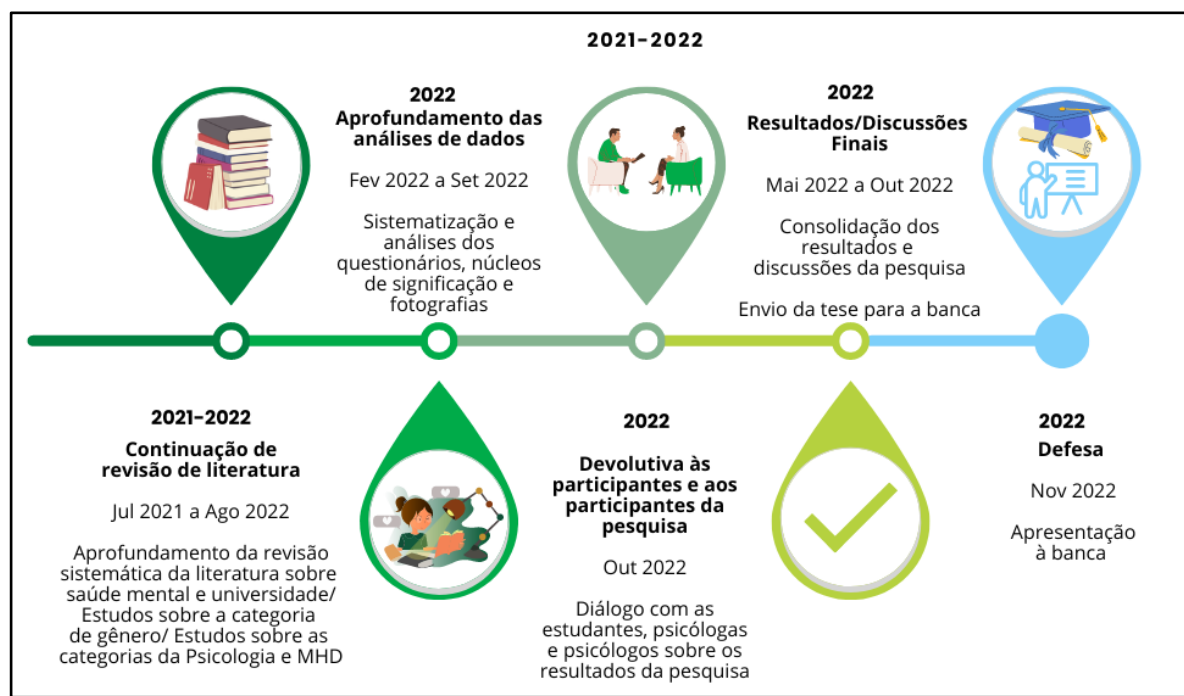
Figura 6 - Mapa da escrita da tese (b)



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé²⁶

²⁶ Descrição da imagem: A Figura 6 mostra o mapa da escrita da tese, parte b. O mapa foi dividido em três partes para pontuar o cronograma de realização das atividades. Devolutiva da pesquisa às estudantes, psicólogas e psicólogos da PROEST, em maio de 2021. Foi realizado o contato as estudantes sobre as transcrições das entrevistas e questionários e diálogo sobre as fotografias. Com os psicólogos e as psicólogas foi feito contato sobre as transcrições. Resultados e discussões parciais entre abril e maio de 2021, com a construção das análises dos questionários e entrevistas, núcleos de significação iniciais. A Qualificação foi realizada em junho de 2021. Encaminhamentos a partir das considerações da banca de qualificação realizados a partir de julho de 2021. Refinamentos das análises entre julho e dezembro de 2021, com a continuidade nas análises das categorias observadas nas entrevistas e análise das fotografias.

Figura 7 - Mapa da escrita da tese (c)



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé²⁷

3.2 Campo e participantes da pesquisa

3.2.1 Campo de pesquisa

A Universidade Federal de Alagoas (UFAL) foi escolhida como campo para a realização desta pesquisa. A escolha dessa instituição caracteriza a necessidade de desenvolver estudos que abordem sobre saúde mental especificamente sobre estudantes da educação superior do Nordeste, tendo em vista que a produção científica sobre esse objeto de estudo a partir da Psicologia de base materialista é escassa e é necessário compreender as

²⁷ Descrição da imagem: A Figura 7 mostra o mapa da escrita da tese, parte c. O mapa foi dividido em três partes para pontuar o cronograma de realização das atividades. Continuação de revisão de literatura entre julho de 2021 a agosto de 2022, com aprofundamento da revisão sistemática da literatura sobre saúde mental e universidade, estudos sobre a categoria de gênero e sobre as categorias da Psicologia e MHD. Aprofundamento das análises de dados entre fevereiro de 2022 a setembro de 2022 com a sistematização e análises dos questionários, núcleos de significação e fotografias. Devolutiva às participantes e aos participantes da pesquisa em outubro de 2022, com o diálogo com as estudantes, psicólogas e psicólogos sobre os resultados da pesquisa. Resultados e Discussões finais de maio de 2022 a outubro de 2022, com a consolidação dos resultados e discussões da pesquisa e o envio da tese para a banca. Defesa agendada para novembro de 2022 com apresentação do trabalho à banca.

particularidades dele na realidade nordestina. No Capítulo 2 foram apresentados dados sobre a UFAL, na seção 2.4.

3.2.2 Participantes da pesquisa

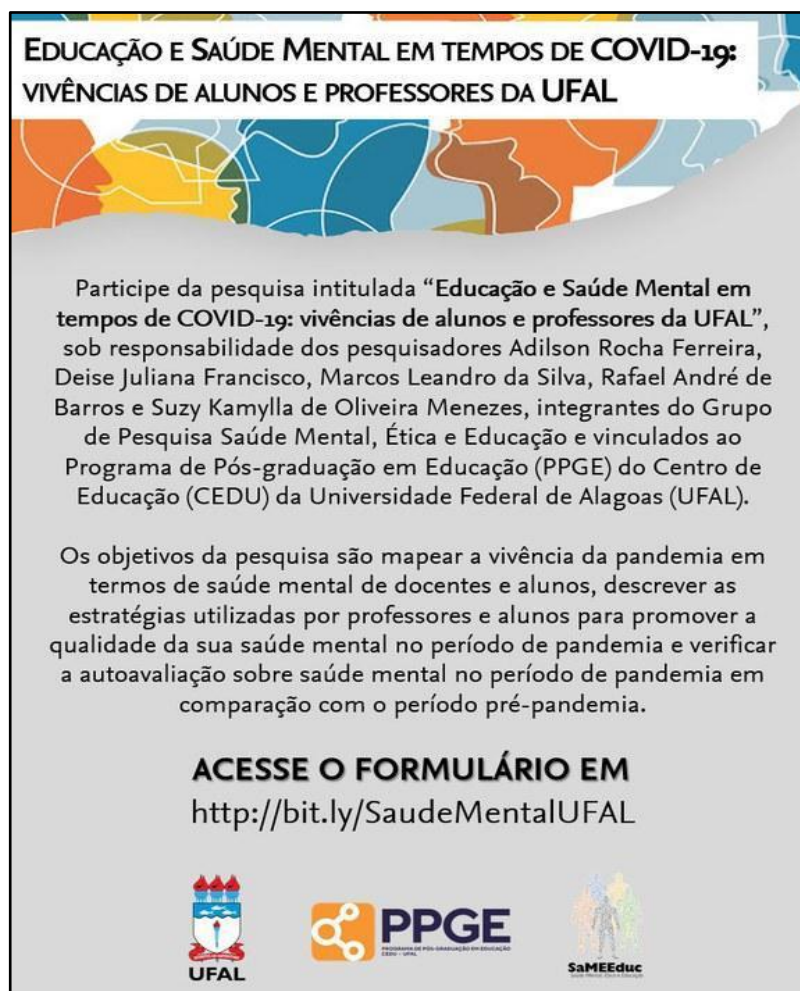
Esta pesquisa de doutorado foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFAL (CEP - UFAL) sob o CAAE 38753820.0.0000.5013. No Anexo 1 está o Parecer consubstanciado do CEP.

São participantes desta pesquisa mulheres estudantes da graduação, que estavam matriculadas em qualquer curso, entre o 1º e 12º período da UFAL, do Campus A. C. Simões, Campus Arapiraca e Campus Sertão. Também são participantes profissionais de Psicologia da Pró-Reitoria Estudantil (PROEST) da UFAL.

As participantes desta pesquisa foram convidadas a partir do projeto “Educação e Saúde Mental em tempos de pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2): vivências de alunos e professores do ensino superior”. O referido projeto foi executado por membros do grupo de pesquisa *Saúde Mental, Ética e Educação*, liderado pela Prof^a Deise Juliana Francisco e com a participação de seus orientandos do doutorado em Educação do Centro de Educação da UFAL: Adilson Rocha Ferreira, Marcos Leandro da Silva, Rafael André de Barros, Suzy Kamylla de Oliveira Menezes. O Comitê de Ética da UFAL (CEP - UFAL) analisou e aprovou o projeto de pesquisa sob o CAAE 35582820.4.0000.5013.

Para a divulgação da pesquisa do projeto acima referido, foi enviado convite de participação para o e-mail das coordenações de curso, centros acadêmicos e diretórios acadêmicos da UFAL, em seus diversos campi (A. C. Simões, Sertão e Arapiraca) (Figura 8). Também foi enviado convite em grupos de *WhatsApp* e realizada publicação no *Instagram* oficial da universidade (Figura 9). Buscou-se divulgar a pesquisa para diferentes cursos, períodos e campus para obter uma diversidade e diferentes vivências a depender do contexto e perfil da participante.

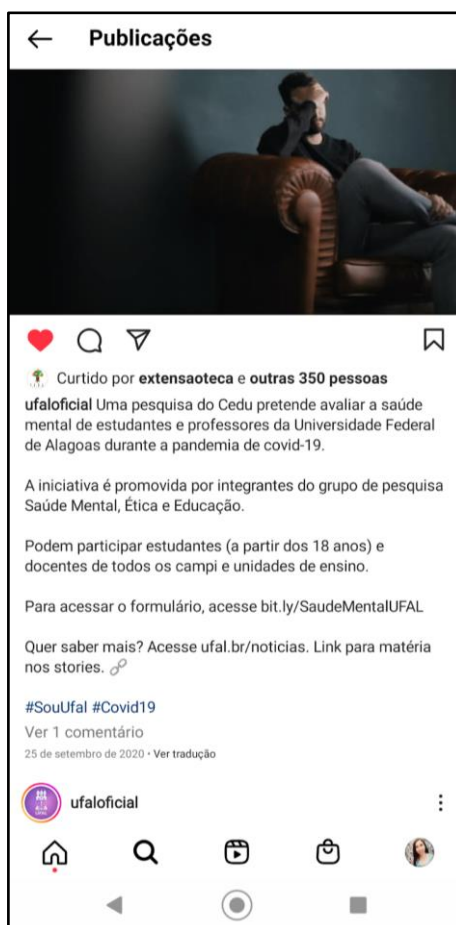
Figura 8 - Folder de divulgação da pesquisa



Fonte: Grupo de pesquisa Saúde mental, ética e educação (2020). A descrição da Figura está na nota de rodapé²⁸

²⁸ Descrição da imagem: A Figura 8 mostra o folder de divulgação da pesquisa. É feito o convite: Participe da pesquisa intitulada “Educação e Saúde Mental em tempos de COVID-19: vivências de alunos e professores da UFAL”, sob responsabilidade dos pesquisadores Adilson Rocha Ferreira, Deise Juliana Francisco, Marcos Leandro da Silva, Rafael André de Barros e Suzy Kamylla de Oliveira Menezes, integrantes do grupo de pesquisa Saúde Mental, Ética e Educação e vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Os objetivos da pesquisa são mapear a vivência da pandemia em termos de saúde mental de docentes e alunos, descrever as estratégias utilizadas por professores e alunos para promover a qualidade da saúde mental no período de pandemia e verificar a autoavaliação sobre a saúde mental no período de pandemia em comparação com o período pré-pandemia. Acesse o formulário em: <http://bit.ly/SaudeMentalUFAL>. Em seguida há o logo da UFAL, do PPGE e do grupo de pesquisa.

Figura 9 - Divulgação da pesquisa no *Instagram* da universidade



Fonte: *Instagram* ufaloficial (2020). A descrição da Figura está na nota de rodapé²⁹

A partir do questionário da pesquisa vinculada ao projeto, foram obtidas 293 respostas. Dentre elas 88 pessoas se interessaram em participar desta pesquisa de doutorado e informaram o e-mail para contato. Ao fazer a triagem e considerando os critérios de inclusão da pesquisa, atenderam ao perfil 66 participantes.

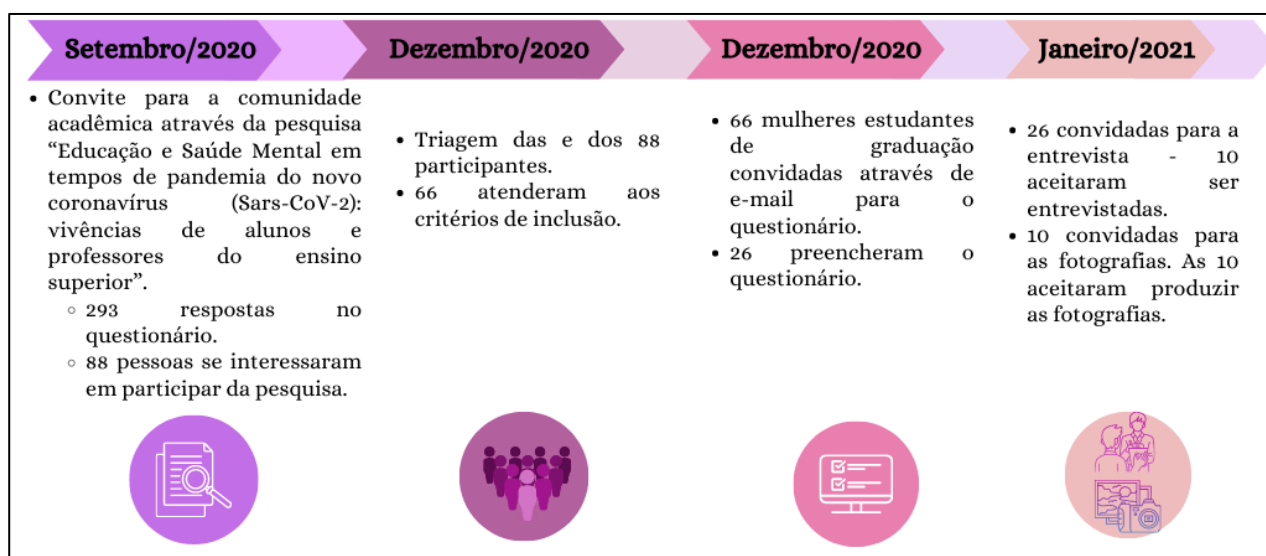
Foram utilizados como critérios de inclusão: mulheres estudantes de qualquer curso de graduação da UFAL; estarem com matrícula ativa no período letivo em que participaram da

²⁹ Descrição da imagem: A Figura 9 mostra a divulgação da pesquisa no *Instagram* da UFAL. Há uma imagem com um homem branco vestido com blusa preta e calça cinza sentado em um sofá marrom com a mão cobrindo a testa. A mensagem na imagem diz: Uma pesquisa do Cedu pretende avaliar a saúde mental de estudantes e professores da Universidade Federal de Alagoas durante a pandemia de COVID-19. A iniciativa é promovida por integrantes do grupo de pesquisa Saúde Mental, Ética e Educação. Podem participar estudantes (a partir de 18 anos) e docentes de todos os campi e unidades de ensino. Para acessar o formulário, acesse bit.ly/SaudeMentalUFAL

pesquisa. Critérios de exclusão: estudantes mulheres com idade menor que 18 anos, mulheres estudantes da pós-graduação.

Através do e-mail disponibilizado pelas estudantes de graduação interessadas na pesquisa, foi enviado convite para participar desta pesquisa de doutorado e em anexo o link com o questionário da mesma, o qual se encontra no Apêndice 1. O preenchimento do questionário leva em média 20 minutos e foram obtidas 26 respostas de mulheres estudantes, às quais disponibilizaram e-mail ou contato de *WhatsApp*, conforme a preferência, para entrar em contato para o agendamento da entrevista. Assim, 10 estudantes concordaram em participar da entrevista. A Figura 10 mostra o fluxo de participação na pesquisa.

Figura 10 - Fluxo de divulgação e participação das estudantes na pesquisa de doutorado



Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Desse modo, a Figura 10 sintetiza a divulgação e participação na pesquisa de doutorado, a seguir, é descrito o conteúdo da imagem:

- Convite para a comunidade acadêmica através da pesquisa “Educação e Saúde Mental em tempos de pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2): vivências de alunos e professores do ensino superior”. Foram obtidas 293 respostas e 88 pessoas se interessaram na pesquisa (setembro a novembro de 2020);
- Triagem dos 88 participantes - 66 atenderam aos critérios de inclusão (dezembro de 2020);
- Foi enviado e-mail e 66 mulheres estudantes foram convidadas através de e-mail para o questionário e 26 preencheram o questionário (dezembro de 2020 a março de 2021);

- As 26 estudantes que preencheram o questionário foram convidadas para a entrevista.
- 17 estudantes informaram ter interesse em participar da entrevista e disponibilizaram contato (e-mail ou *WhatsApp*)
- 10 aceitaram ser entrevistadas (janeiro de 2021 a março de 2021);
- Todas as 10 estudantes entrevistadas aceitaram produzir as fotografias (janeiro de 2021 a março de 2021).

Para a entrevista on-line foi estimada uma média de 40 minutos, tendo em vista que a entrevista foi semiestruturada. Foi agendada a entrevista através do *Google Meet*³⁰ e a realização da mesma seguiu o horário previamente combinado entre participante e pesquisadora. Ao fim da entrevista foi proposto um segundo momento para a participante compartilhar as fotografias produzidas e falar sobre a sua vivência da pandemia, que foi realizado em maio de 2021.

Além das entrevistas com graduandas, também foi realizada entrevista com os psicólogos e as psicólogas da PROEST, houve 5 participantes. Para a entrevista on-line foi estimada uma média de 45 minutos, tendo em vista que a entrevista foi semiestruturada. Foi agendada a entrevista através do *Google Meet* e a realização da mesma seguiu o horário previamente combinado entre participante e pesquisadora. O convite foi realizado em janeiro de 2021 e as entrevistas ocorreram entre janeiro e março de 2021.

Na realização da entrevista on-line foi orientado buscar um local adequado e onde pudesse responder às perguntas. Foi informado que em situação de dificuldade de conexão de Internet, da pesquisadora, do participante ou da participante seria proposta a marcação de um horário posterior para dar continuidade à entrevista. Nessa situação, também foi informado que o participante ou a participante tinha a liberdade de desistir da pesquisa, caso desejasse.

Cada participante recebeu uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os quais estão disponíveis no *Apêndice 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - Estudantes* e no *Apêndice 6 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - Psicologia*, e foi enfatizada a importância de guardar uma cópia do documento. O aceite para participar da pesquisa foi realizado de forma on-line através do TCLE disponibilizado pelo *Google Forms*³¹.

³⁰ Recurso da Google utilizado para videochamadas, acessível através de aplicativo em dispositivos móveis e no computador através de navegador Web. Disponível em: <https://apps.google.com/intl/pt-BR/meet/>. Acesso em: 20 out. 2022.

³¹ Recurso da Google para criar e compartilhar formulários e pesquisas on-line. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>. Acesso em: 20 out. 2022.

Foi construído o Quadro 1 com as variáveis para identificar as estudantes da pesquisa. Foi acordada a utilização de nomes fictícios e manteve-se o anonimato. Ao longo dos próximos capítulos os nomes são utilizados para se referir às participantes nos núcleos de significação. Os nomes fictícios foram escolhidos com base em mulheres que contribuíram para o desenvolvimento do conhecimento nas ciências e nas artes (Figura 11), mais informações sobre estão disponíveis no Apêndice 8.

Quadro 1 - Variáveis e nomes fictícios para nomeação das estudantes da pesquisa entrevistadas ³²
(A descrição do Quadro está na nota de rodapé)

Participantes	Curso
E1 - Lelia	Estudante de Serviço Social
E2 - Ada	Estudante de Engenharia da Computação
E3 - Jaqueline	Estudante de Agroecologia
E4 - Sílvia	Estudante de Letras-Libras
E5 - Cecília	Estudante de Pedagogia
E6 - Bluma	Estudante de Pedagogia
E7 - Hipátia	Estudante de Pedagogia
E8 - Frida	Estudante de Pedagogia
E9 - Heleieth	Estudante de Nutrição
E10 - Nise	Estudante de Psicologia

³² Descrição da imagem: No Quadro 1 são apresentadas as variáveis, nomes fictícios e curso das estudantes que participaram das entrevistas, na seguinte ordem: E1 - Lelia - Estudante de serviço social, E2 - Ada - Estudante de Engenharia da Computação, E3 - Jaqueline - Estudante de Agroecologia, E4 - Sílvia - Estudante de Letras-Libras, E5 - Cecília - Estudante de Pedagogia, E6 - Bluma - Estudante de Pedagogia, E7 - Hipátia - Estudante de Pedagogia, E8 - Frida - Estudante de Pedagogia, E9 - Heleieth - Estudante de Nutrição, E10 - Nise - Estudante de Psicologia.

Figura 11 - Mulheres que contribuíram nas ciências e nas artes

Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé ³³

3.2.3 Procedimentos éticos da pesquisa

Nesta seção são apresentados os procedimentos éticos para a construção da pesquisa. A presente pesquisa tem como base as Resoluções Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e Nº 510, de 07 de abril de 2016, levando em conta os aspectos éticos (Resolução Nº 466/12; Resolução Nº 510/16). Para a produção de dados foi necessário o assentimento livre e esclarecido dos sujeitos. São considerados os riscos, incômodos e benefícios da pesquisa, sendo assegurado o direito a ter sua privacidade respeitada, desistir da pesquisa a qualquer momento que desejar, ter suporte psicológico, esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa e esclarecimento de dúvidas sobre a mesma.

Sobre o consentimento e assentimento, conforme Coutinho (2019, p. 62), “a ética na pesquisa com seres humanos exige normas e protocolos formais definidos segundo diretrizes que visam salvaguardar o bem-estar e a integridade dos participantes”. Por essa razão, nos Apêndices 5 e 6 constam os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para proteção dos sujeitos e com as informações sobre a pesquisa. Além disso, o referente TCLE elaborado busca salvaguardar a confidencialidade dos dados da pesquisa, aspecto ético que também é indispensável para o desenvolvimento da pesquisa, assegurando também a livre aceitação do participante ou da participante.

³³ Ver Apêndice 8 com as informações sobre as fontes das imagens. Descrição da imagem: Na Figura 11 são apresentadas as mulheres que contribuíram nas ciências e nas artes, que inspiraram a escolha dos nomes fictícios utilizados para não identificação das participantes: Lelia Gonzalez, Ada Lovelace, Jaqueline de Jesus, Sílvia Lane, Cecília Meireles, Bluma Zeigarnik, Hipátia, Frida Kahlo, Heleieth Saffioti e Nise da Silveira.

As estudantes e profissionais participantes foram informadas e informados sobre a transcrição da entrevista e foi enviada uma cópia para conferir o material transcrito. Nessa oportunidade, foi possível solicitar à pesquisadora que retirasse trechos da entrevista que considerassem necessário. Nesse sentido, a pesquisadora também assume o compromisso em divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível aos participantes e às participantes, conforme a Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV. Foi realizada a divulgação para o grupo de participantes da pesquisa sobre os resultados gerais obtidos.

Sobre os riscos à saúde física e mental que a pesquisa pode oferecer aos participantes, foi possível que a estudante sentisse algum desconforto psicológico ao se lembrar de algum acontecimento pessoal ou acadêmico passado durante o preenchimento do questionário ou na entrevista; psicólogo ou psicóloga sentisse algum desconforto psicológico durante a entrevista ao se lembrar de algum acontecimento relativo ao trabalho e a possibilidade de vazamento de informações. Sobre incômodos que pudessem sentir, houve a possibilidade de recordarem situações que causaram incômodos e sentir emoções ao relembra-las. A pesquisa pode ser considerada de risco mínimo.

A entrevista foi um momento de diálogo na perspectiva de escuta, isso teve o intuito de reduzir o risco de desconforto psicológico. Foram tomadas medidas, providências e cautelas que foram adotadas frente aos riscos aos participantes e às participantes: foi assegurado a cada participante escolher ou não participar da pesquisa, esclarecendo que não haveria prejuízo pela não participação; foi informado que os dados produzidos nesta pesquisa serão divulgados e discutidos de forma geral na comunidade acadêmica, mantendo a identidade em sigilo, em que o anonimato sobre as informações das/os participantes será assegurado pela codificação das participantes (E1, E2, P1, P2...) ou nome fictício. No caso das estudantes, caso ocorresse quebra no sigilo, os dados seriam descartados. Com grupo de profissionais de Psicologia, por se tratar de um universo pequeno, de cinco participantes, conforme informação obtida através da PROEST, poderia ocorrer a quebra de sigilo em relação à identificação. As perguntas realizadas na entrevista foram somente referentes à atuação profissional.

Quanto à vulnerabilidade dos participantes e das participantes da pesquisa, considera-se o encontro com o outro, enquanto sujeito da pesquisa uma dimensão fundamental no estudo, tendo como base a perspectiva da Psicologia de base materialista dialética. Ainda, o TCLE assinala que o participante ou a participante poderia se retirar a qualquer momento da pesquisa e seus dados também conforme a vontade dele ou dela. Sobre isso Kramer e Pena (2019, p. 73) consideram que “a pesquisa que tem o cuidado como eixo norteador para lidar

com as vulnerabilidades dos sujeitos deve recorrer à aproximação como estratégia metodológica. Aproximar-se do outro implica disponibilidade para a escuta e o acolhimento das fragilidades”.

Durante a pesquisa, em caso de situações identificadas durante a realização da entrevista de desconforto psicológico e a necessidade de atendimento psicológico, a pesquisadora realizaria as orientações para o encaminhamento da participante para suporte psicológico por profissional de psicologia e também respeitando o sigilo da identidade para evitar qualquer situação de constrangimento. Aos psicólogos e às psicólogas participantes da pesquisa, caso houvesse a identificação de situações de desconforto psicológico seria proposto encontro on-line conforme horário combinado entre a pesquisadora e participantes, para diálogo sobre estratégias sobre saúde mental no ambiente de trabalho, a partir de uma perspectiva psicoeducativa.

Através das entrevistas foi observada a demanda de algumas estudantes de acessarem o serviço de Psicologia e foi consultado individualmente o interesse das mesmas sobre o serviço de acolhimento de Psicologia da PROEST, através do atendimento remoto. Desse modo, a pesquisadora disponibilizou os contatos dos psicólogos e das psicólogas para que as estudantes pudessem entrar em contato para o agendamento, conforme os procedimentos de atendimento do setor. Não foram observadas situações de desconforto com os psicólogos e as psicólogas, de forma que não foram realizados encontros para trabalhar essa demanda.

Os benefícios que a pesquisa busca promover são: o aprofundamento de estudos que visam compreender aspectos sobre a subjetividade das estudantes em relação à saúde mental no período da pandemia por COVID-19; espaço de fala às estudantes nas entrevistas e identificação de estratégias de enfrentamento de situações vivenciadas no período da pandemia; aprofundamento de estudos que visam compreender os aspectos da organização do trabalho da Psicologia da PROEST em relação ao atendimento psicológico realizado na UFAL antes e durante a pandemia por COVID-19 e identificação do perfil de estudantes atendidos e atendidas.

Os resultados que se desejam alcançar com a pesquisa são os seguintes: visibilizar como a saúde mental é abordada por mulheres estudantes de uma instituição educacional de nível superior; compartilhar os sentidos e os significados sobre saúde mental para estudantes de graduação durante a pandemia; contribuir para reflexão e construção de estratégias para intervenção sobre as repercussões da pandemia em estudantes de graduação devido a COVID-19; visualizar como o serviço de atendimento psicológico da UFAL está estruturado;

descrever como as práticas psicológicas foram modificadas pela pandemia e suas repercussões no trabalho da Psicologia.

Ainda, foram realizados os cuidados quanto ao arquivamento dos dados. Foi solicitada a permissão da participante para a gravação do áudio e vídeo da entrevista e para armazenamento das fotografias. Os dados produzidos por meio dos questionários, entrevistas e fotografias foram armazenados em meio digital (disco rígido) no computador da pesquisadora e HD externo, em uma pasta com acesso por meio de senha, onde os mesmos poderiam ser recuperados pela pesquisadora, utilizando também cópias de segurança dos mesmos para posterior consulta do registro ao longo da pesquisa no processo de análise dos dados. Os áudios e os vídeos das entrevistas serão armazenados por um período de cinco anos e depois disso serão deletados. As respostas dos questionários, as transcrições das entrevistas e as fotografias permanecerão armazenadas permanentemente após esse prazo se permitido pela participante. O armazenamento após os cinco anos das respostas dos questionários, das transcrições das entrevistas e das fotografias justifica-se para possíveis necessidades de consulta da pesquisadora aos dados da pesquisa ou realização de pesquisas futuras. As fotografias ficaram registradas na tese para produção e análise dos dados. Se os dados forem utilizados em outras pesquisas no futuro com objetivos diferentes do presente estudo será solicitado novo consentimento para cada participante.

Sobre a produção e análise de dados, com base em Jesus (2019), o pesquisador ou pesquisadora deve ter o compromisso ético que a pesquisa envolve. A análise cuidadosa dos dados, adequação dos procedimentos metodológicos e não enviesamento dos dados para atender aos próprios interesses. Com base em Mainardes e Carvalho (2019), sobre a autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos, são declarados nesta pesquisa: a importância da pesquisa; a contribuição que esse estudo visa; a produção do TCLE com os esclarecimentos sobre a que esta pesquisa se propõe e a proteção de participantes nesse processo; os procedimentos de produção e análise dos dados; o arquivamento cuidadoso dos dados que serão produzidos; a não realização de plágio, bem como o comprometimento para a produção do conhecimento.

Por fim, sobre as relações de poder entre pesquisadora e participantes da pesquisa, a posição da pesquisadora nesta pesquisa visa uma relação de reconhecimento da subjetividade e autonomia dos participantes e das participantes da pesquisa. De modo que os participantes e os participantes não são encarados como objetos a serem estudados do ponto de vista de meros fornecedores de dados a serem analisados, mas sim como sujeitos ativos nas suas falas sobre a realidade em que estão inseridos e inseridas.

3.3 Produção dos dados

Como instrumentos de produção de dados foram utilizados *questionário on-line*, *entrevista on-line* e *fotografia*. Os instrumentos utilizados com as estudantes de graduação da UFAL para a produção de dados foram: questionário on-line, entrevista on-line e fotografia. Por meio desses diferentes instrumentos buscou-se produzir dados sobre a caracterização socioeconômica das mesmas a partir do questionário, bem como acesso às falas por meio da entrevista semiestruturada e do diálogo sobre as fotografias. Com os psicólogos e as psicólogas da Pró-Reitoria Estudantil (PROEST) foram realizadas entrevistas.

A escolha pela opção de realizar a entrevista on-line seguiu as medidas restritivas adotadas para o combate à pandemia pela COVID-19, para proteção dos e das participantes e da pesquisadora.

3.3.1 Questionário

Sobre o questionário on-line (Apêndice 1) aponta-se que o uso crescente da Internet tem instigado a utilização desse instrumento para a obtenção de respostas em pesquisas científicas. O ambiente virtual pode propiciar a divulgação e compartilhamento de forma mais flexível que a aplicação de questionário impresso. Outras vantagens a serem consideradas são: a possibilidade de obter participantes de diversas regiões geográficas, aplicar o instrumento com vários ou várias participantes, permitir que as pessoas respondam o instrumento em um momento que lhe for propício, diminuir gastos com materiais impressos, inserir recursos de áudio e vídeo para facilitar o preenchimento do questionário e controlar o número de questionários respondidos em tempo real. Contudo, podem-se apontar algumas limitações, tais como: exclusão de analfabetos e analfabetas digitais, não conhecer as circunstâncias de acesso e preenchimento do instrumento pelo participante ou pela participante, o participante ou a participante não tem acesso direto ao pesquisador ou pesquisadora para esclarecer alguma dúvida no preenchimento (FALEIROS *et al.*, 2016).

Em uma perspectiva qualitativa, o questionário pode ser utilizado para obter dados e que expressam possíveis significações que podem se articular com outras informações ao longo da pesquisa, que são objetos do trabalho interpretativo do pesquisador ou da pesquisadora (GONZÁLEZ REY, 2005; GOVÊA, 2019).

Sobre as limitações do uso do questionário on-line, no âmbito desta pesquisa considera-se que há estudantes que podem não ter acessado o instrumento por motivos como:

falta de conectividade; acesso a equipamentos como computador ou celular; a estudante não visualizou o e-mail com o convite de participação na pesquisa; ou a estudante não acessou o convite da pesquisa através de redes sociais, tais como o *WhatsApp* e *Instagram*, por meio das quais o link também foi divulgado. Ainda, considera-se que no período de divulgação da pesquisa para participação das estudantes houve uma significativa demanda de pesquisas virtuais que também buscavam investigar os impactos da pandemia e é possível que isso tenha influenciado o não interesse em participar da presente pesquisa.

O questionário desta pesquisa foi subdividido em seções:

- A) *Caracterização da estudante* (idade, curso, período, onde mora, estado civil, se é bolsista, renda salarial, se possui deficiência, dentre outros);
- B) *Família* (com quem moram, se tem filhos ou filhas, se tem vínculo empregatício, realização de trabalho doméstico, apoio emocional e financeiro da família);
- C) *Saúde mental durante o período de pandemia por COVID-19* (distanciamento social, apoio emocional nesse período, apoio psicológico, qualidade de sono, aspectos estressores, aspectos motivadores, perdas familiares ou adoecimento devido à COVID-19);
- D) *Atividades de lazer* (antes e durante a pandemia);
- E) *Vida universitária* (antes e durante a pandemia - adaptação à universidade, participação na universidade e no curso, relações estudante-professor, relação com a turma, satisfação no curso, recursos financeiros na universidade);
- F) *Apoio psicológico dentro da universidade* (conhecimento e acesso a serviços psicológicos na universidade);
- G) *Ambiente de estudo e acesso a tecnologias digitais* (antes e durante a pandemia - locais de estudo, acesso a equipamentos digitais e Internet).

Cada seção teve o intuito de contemplar aspectos da realidade social das estudantes relacionadas à vida acadêmica e pessoal.

3.3.2 Entrevista

Sobre a entrevista, de acordo com Sampieri; Collado e Lucio (2013), na pesquisa qualitativa as entrevistas semiestruturadas apresentam um roteiro, contudo abrem possibilidade para o entrevistador ou a entrevistadora fazer outras perguntas. De acordo com Minayo (2014), a entrevista como forma privilegiada de interação social expressa aspectos da dinâmica social, tanto no momento de realizá-la como nos dados produzidos. Ela é fonte de

informações que representam a realidade, tais como ideias, crenças, opiniões, sentimentos, condutas, razões conscientes e inconscientes sobre determinadas atitudes. Também deve ser levado em conta o contexto em que ela é produzida.

As entrevistas foram transcritas para permitir a análise do material. Conforme Medrado e Lyra (2015), na “transcrição literal das falas” há o registro do conteúdo das conversas, onde também há o registro de vícios de linguagem ou incorreções gramaticais. No *Apêndice 7 - Resumo do material transcrito*.

A entrevista com as estudantes (Apêndice 2) foi sobre como vivenciaram a pandemia, sobre o cotidiano, estudos, família e a saúde mental durante esse período. A entrevista com os profissionais de Psicologia da PROEST (Apêndice 3) foi referente a atuação no serviço de acolhimento psicológico, quando iniciaram seu vínculo, como observam a saúde mental na universidade, perfil e demandas de estudantes atendidos e atendidas, aspectos positivos e limitações sobre o serviço e atendimento remoto para estudantes durante o período de pandemia.

3.3.3 Fotografia

No encontro para realização da entrevista foi proposto à participante produzir até 5 fotografias que se relacionassem com a saúde mental das mesmas durante a pandemia. Busca-se a partir das fotografias produzidas pelas estudantes, do seu ponto de vista estético (forma e conteúdo) e a partir das falas que as mesmas produziram sobre esse material, significações e vivências sobre a saúde mental das mesmas durante a pandemia.

As participantes foram orientadas a produzir fotografias que não comprometessem sua privacidade e foi solicitada permissão para a análise do material na pesquisa. Foi solicitado o envio das imagens por *e-mail* ou *WhatsApp* para que a pesquisadora pudesse arquivar digitalmente os materiais produzidos. Conforme a disponibilidade das estudantes, após o envio das produções foi marcada entrevista com cada uma individualmente para dialogar sobre o que as fotografias representaram para as mesmas no contexto de pandemia, com o intuito de compreender as significações e as vivências sobre saúde mental. O material da entrevista foi transcrito para auxiliar a análise das fotografias e construção de *categorias temáticas imagéticas*. Ainda, as fotografias produzidas pelas estudantes foram articuladas com os núcleos de significação construídos, desse modo contribuir para a ampliação das possibilidades de análise que esse recurso teórico-metodológico oferece.

Sobre a fotografia enquanto instrumento de pesquisa considera-se a potencialidade desse recurso imagético para a participante materializar e compartilhar significações e vivências e participar ativamente no processo de pesquisa. Além disso, produzir dados que mostram aspectos da sua vida pessoal e social com outros recursos além da linguagem verbal.

Os recursos imagéticos (fotografias, desenhos e vídeos) possibilitam a expressão de significados e sentidos (BUENO *et al.*, 2017; OLIVEIRA *et al.*, 2019) e considera-se as potencialidades do uso da imagem como instrumento de pesquisa “disparador da memória dos sujeitos da pesquisa, registro produzido pelos participantes e ferramenta de auxílio ao pesquisador” (BUENO *et al.*, 2017, p. 100). Segundo Martins Filho e Barbosa (2010, p. 22),

o uso da fotografia ajuda a tomar posse das coisas transitórias que têm direito a um lugar nos arquivos da memória. Sendo assim, há uma possibilidade de se olhar para a imagem congelada, retratada pela foto, inúmeras vezes, um exercício pleno de ver e rever a cena, os personagens e o contexto. Tal possibilidade aguça a memória, a imaginação, a criação e a reconstituição da própria história vivida, pelas imagens e nas imagens. A fotografia mostra sempre o passado lido aos olhos do presente, embora já não seja o mesmo passado, mas sua leitura ressignificada. Diante disto, a leitura das imagens se apresenta como um instrumento de aproximação da realidade sócio-histórica e cultural do grupo fotografado. Portanto, mais do que ilustrar as seções do texto ou dar-lhe um “colorido”, a fotografia reconstrói o próprio olhar do pesquisador, apresentando-se como outras possibilidades de escritas – outros textos – da realidade estudada.

Dessa forma, considera-se a fotografia na sua possibilidade de captar a realidade e apreender aspectos que podem não ser contemplados na fala do sujeito, tendo-se também em vista as particularidades de cada instrumento de produção de dados. Como apontam Souza e Andrada (2013, p. 363), é possível “utilizar a arte como materialidade que favorece a expressão de afetos”. Sobre isso, vê-se na fotografia a expressão e materialização de significações, emoções, sentimentos e vivências.

Conforme Maheirie *et al.* (2019), ela é uma ferramenta sutil e potente que torna possível outro tipo de linguagem e de um lugar sensível. Traz em sua produção um outro tipo de relação estética que traz o modo de ver de quem produz.

Nesse sentido, considera-se a fotografia na sua expressão de significações que carregam conteúdos de uma determinada realidade social e histórica. Além disso, a partir da dialética entre forma e conteúdo esse é um recurso artístico que possibilita a comunicação e a expressão de afetos, destaca-se a arte em seu movimento dialético destacado por Vigotski:

A arte é o social em nós, e, se o seu efeito se processo em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais [...] uma técnica

social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social (VIGOTSKI, 1999, p. 315)

Nesse sentido, a fotografia foi utilizada como recurso metodológico na produção de dados e pela sua possibilidade de representação social e pessoal da realidade também é um recurso artístico. Ressalta-se que, neste estudo, a utilização das fotografias não focou em aspectos técnicos quanto à produção das mesmas e teve o intuito de acessar a realidade das participantes a partir de seus próprios pontos de vista.

Desse modo, a fotografia revela um recorte sobre objeto de estudo e é um meio de objetivação da realidade das estudantes sobre as significações e as vivências das mesmas e que expressam também a internalização dessa realidade. A partir da análise dos materiais produzidos, busca-se refletir a relação entre o sujeito e o meio, tendo em vista suas particularidades, que produz vivências distintas e que expressam a relação afeto-cognição para expressar como a pandemia teve diferentes repercussões sobre a vida das estudantes.

Na produção das significações sobre a pandemia, nota-se nas fotografias a apreensão de aspectos que não surgem nas falas das estudantes, mas que atravessam o cotidiano das mesmas. Nessa perspectiva, esse recurso evidencia afetos e vivências que não são apreendidos em palavras e mobiliza o sujeito na busca por captar através da imagem aspectos que são emblemáticos na sua realidade. A análise conjunta das fotografias possibilita a apreensão de sentidos pessoais, significados compartilhados e vivências das participantes.

3.4 Procedimentos de análise e interpretação dos dados

Conforme apresentado nos Capítulos 1 e 2, esta pesquisa segue os pressupostos teóricos da Psicologia com base materialista dialética, a qual tem como base o Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Considera-se que tais perspectivas teóricas são o fundamento para desenvolvimento desta pesquisa em sua forma qualitativa.

Com base no MHD, busca-se compreender a realidade em seu movimento contraditório. Segundo Pires (1997),

movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real

aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada.

Apoiando-se no materialismo dialético, Vigotski buscou novos métodos de investigação e análise para a construção de uma nova Psicologia e a crítica à produção de conhecimento na área. Este pensador deixou um importante legado teórico no estudo da Psicologia enquanto ciência e crítica das ideias psicológicas do século XX, em suas discussões sobre a crise na Psicologia (LORDELO, 2011; SOUZA; ANDRADA, 2013). No método de pesquisa o autor aborda três traços fundamentais no método de investigação: 1) Análise de processos em substituição à análise de objetos; 2) Explicação do fenômeno em vez da descrição do mesmo; 3) Investigação do “comportamento fossilizado” (VIGOTSKI, 1931/2007).

Vigotski ao propor a análise do processo se contrapôs às teorias que analisam o objeto como formas estáveis e por meio da decomposição dos elementos que o constituíam. Essa diretriz tem por base o Materialismo Histórico-Dialético, ao considerar o objeto de pesquisa constituído historicamente. Esse princípio relaciona-se com a explicação do fenômeno que busca ir além da aparência do fenômeno, dos seus aspectos imediatamente disponíveis e desnaturalizar o fenômeno a partir da sua historicidade e das relações que o constituíram. Nessa perspectiva, converter o fossilizado em processo e superar processos psicológicos fossilizados ou mecanizados (ZANELLA *et al.*, 2007).

Segundo Vigotski (1931/2000), os comportamentos fossilizados são formações históricas complexas de tempos remotos no desenvolvimento psíquico humano. Eles se tornam formas psicológicas fossilizadas e primitivas do desenvolvimento cultural que permanecem vivas no comportamento humano contemporâneo. A fossilização do comportamento se manifesta em processos psíquicos automatizados e sua aparência externa não revela sua natureza interna. Por isso, é necessário investigar o processo que constitui determinado fenômeno.

No MHD “produzir conhecimento significa apreender a realidade, ou objeto investigado, em seu movimento e desvendando as múltiplas determinações que lhe são constitutivas” (KAHHALE; ROSA; SANCHEZ, 2020, p. 60). Nesse sentido, ir além da aparência imediata e buscar a essência, que se refere ao movimento de constituição do objeto investigado que direciona para a apreensão da unidade contraditória que o constitui. A apreensão do movimento do real é orientada pelas leis da dialética e por isso considera-se a questão da multiplicidade e a permanência no fluxo da matéria. Sobre isso, destaca-se o princípio da contradição como base do pensamento dialético e explica a noção de movimento

existente na matéria. Por essa razão, os objetos e os fenômenos são constituídos por contradições que produzem esse movimento na realidade. A transformação que esse movimento produz não é aparente, mas é possível aprendê-la no processo histórico, mesmo que esse não seja um processo harmônico (KAHHALE; ROSA; SANCHEZ, 2020).

Além disso, a dialética singular-particular-universal é referência para a apreensão da realidade. Nesse sentido, na singularidade se concretizam as abstrações que expressam o movimento processual e complexo do real. Nessa relação, a particularidade expressa a mediação entre singularidade e universalidade. Por sua vez, a particularidade refere-se às condições sociais e históricas em que a singularidade está situada. Desse modo, singularidade e universalidade são polos dialéticos que se articulam e compreendem a relação entre o todo e as partes (KAHHALE; ROSA; SANCHEZ, 2020).

Nessa direção de pesquisa, como discorrem Dounis; Silva e Fumes (2021), busca-se na realidade objetiva dos sujeitos a compreensão dos fenômenos, os quais são produzidos historicamente. Nesse sentido, a análise dos resultados considera a dialética entre as partes e a totalidade dos fenômenos e as mediações que os constituem com a intenção de explicar a sua complexidade.

Sobre os instrumentos de produção de dados utilizados neste trabalho, os dados quantitativos dos questionários foram sistematizados e analisados com o intuito de obter a caracterização das estudantes e ter uma visão geral sobre aspectos que foram elencados em seções temáticas: *Família e Trabalho; Saúde mental durante a pandemia; Atividades de lazer; Sobre a vida universitária (antes e durante a pandemia); Apoio psicológico dentro da universidade; Ambiente de estudo e acesso a equipamentos tecnológicos e internet (antes e durante a pandemia)*. Essas seções foram construídas para identificar algumas das relações que constituem as estudantes e nesse recorte compreender algumas mediações que poderiam ou não se apresentar com maior aprofundamento nos dados produzidos através das fotografias e das entrevistas.

Nesse processo de pesquisa, o questionário fornece algumas pistas quanto ao fenômeno analisado, mas apresenta suas limitações na produção de dados. Apontam-se duas limitações, por exemplo, no fornecimento de dados que poderiam ter relação com a pesquisa, mas não estavam previstos no roteiro do questionário e quanto à explicitação das determinações sociais que perpassam os índices quantitativos observados. Por essa razão a articulação com outros instrumentos se faz necessária para avançar na compreensão sobre o fenômeno e aprofundar a análise dos dados que o questionário produziu.

Em consonância com os pressupostos teóricos desta pesquisa foi utilizado como recurso teórico-metodológico para análise os núcleos de significação (AGUIAR; ARANHA, SOARES, 2021; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015a, 2015b; AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013), os quais se fundamentam no Materialismo Histórico-Dialético. Segundo Aranha e Aguiar (2016, p. 186-187),

numa leitura dialética, perseguimos a apreensão do processo constitutivo das significações para nos apropriarmos daquilo que diz respeito ao sujeito, daquilo que representa a possibilidade do novo, que, mesmo quando não colocado explícita ou intencionalmente, deve ser compreendido como social e historicamente constituído. Entendemos que o trabalho analítico nos possibilita ir além da aparência imediata e compreender as significações como síntese de múltiplas determinações que dialeticamente compõem e explicitam uma dimensão específica da realidade, a dimensão subjetiva.

Através da palavra o sujeito cria significações, abstrações e interpretações sobre suas experiências participando ativamente nos seus modos de subjetivação. A construção dos processos de subjetivação está atrelada às condições objetivas da vida do sujeito (GOMES; SILVA, 2013).

Os *núcleos de significação* enquanto recurso teórico-metodológico apresentam os seguintes movimentos que estão dialeticamente articulados: 1) Leitura do material transcrito; 2) Identificação das palavras com significado que serão chamadas de pré-indicadores; 3) Agrupamento dos pré-indicadores em indicadores; 4) Reunião dos indicadores em núcleos de significação (AGUIAR; ARANHA, SOARES, 2021; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015a, 2015b; AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013).

A sistematização dos núcleos de significação, em coerência com o método materialista histórico-dialético, possui um movimento analítico que não é linear e se organiza e reorganiza em processo dialético que leva em conta princípios como a totalidade dos elementos subjetivos e objetivos que constituem as significações e as contradições entre as partes e o todo. Desse modo, a apreensão das significações é marcada por um processo contínuo de idas e vindas na construção do inventário de pré-indicadores, de indicadores e núcleos de significação. O processo de aglutinação dos pré-indicadores é embasado nos critérios de similaridade, complementaridade e/ou contraposição. A etapa da sistematização dos núcleos de significação visa articular e sintetizar o processo de análise realizado a partir do levantamento dos indicadores. Os indicadores direcionam para os possíveis núcleos de significação e são fundamentais para a identificação de conteúdos e suas articulações que revelam a essência dos conteúdos colocados pelo sujeito. Além disso, essa sistematização se distancia do empírico e busca se aproximar da realidade concreta do sujeito e entender os

conteúdos com base nos aspectos particulares do sujeito e também nas relações sociais do mesmo. O processo de análise não se restringe à fala do sujeito e deve estar articulado com o contexto histórico (social, político e econômico) para a compreensão do sujeito na sua totalidade. Nesse sentido, avançar do empírico para o interpretativo (AGUIAR; ARANHA, SOARES, 2021; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015a, 2015b; AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013).

Os núcleos de significação desta pesquisa foram construídos a partir das entrevistas com as estudantes de graduação e com os psicólogos e as psicólogas da PROEST. Inicialmente, a construção dos núcleos de significação foi dividida nos dois grupos de participantes da pesquisa: 1) Com as estudantes, os núcleos foram construídos a partir das entrevistas individuais realizadas com as dez participantes; 2) Com os psicólogos e as psicólogas, os núcleos foram construídos a partir das entrevistas individuais com cinco profissionais da instituição de ensino superior.

Na análise das fotografias e para orientar a sistematização das mesmas foram considerados os procedimentos dos núcleos de significação descritos anteriormente. As possibilidades exploratórias quanto à utilização desse recurso teórico-metodológico para a análise das fotografias são aplicadas nesta pesquisa. Os pré-indicadores são representados a partir de cada uma das fotografias que compõem o *corpus* da produção de dados imagética. Os critérios de similaridade, complementaridade e/ou contraposição foram utilizados na aglutinação dos pré-indicadores e foram sistematizados os indicadores que indicam os conteúdos que emergem a partir das imagens.

Desse modo, foram construídas *categorias temáticas imagéticas* a partir da sistematização do material produzido pelas 10 estudantes. As fotografias de cada categoria também foram nomeadas com uma palavra ou frase escolhida pelas estudantes como uma forma de sintetizar o que a imagem mobilizou para as mesmas. Os diálogos sobre as fotografias com as estudantes apoiaram a análise das fotografias e a sistematização da produção imagética em categorias temáticas. As fotografias são discutidas nos capítulos em articulação com os núcleos de significação construídos a partir das entrevistas, conforme as relações que essas explicitam a partir das falas das estudantes para ampliar a compreensão das significações e das vivências sobre saúde mental das estudantes.

Desse modo, neste capítulo foi apresentado o percurso metodológico para construção da pesquisa. Foram apresentados o campo, participantes e procedimentos éticos da pesquisa. Sobre a produção dos dados, foram discutidos os instrumentos utilizados e a contribuição dos mesmos quanto sua pertinência para a pesquisa. Por fim, foram abordados os procedimentos

de análise e interpretação dos dados. Nesse sentido, buscou-se um percurso que fosse coerente e embasado para alcançar os objetivos desta pesquisa previamente estabelecidos, que foram elencados na Introdução, e contribuir para a produção de conhecimento na área da Educação e da Psicologia.

CAPÍTULO 4 - SIGNIFICAÇÕES E VIVÊNCIAS SOBRE SAÚDE MENTAL DE MULHERES ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A PANDEMIA EM CENA

Neste capítulo será trabalhado um dos núcleos de significação e analisado com base nas categorias do Materialismo Histórico-Dialético (historicidade, mediação e totalidade) e da Psicologia de base materialista dialética (sentidos, significados e vivências) e a categoria de gênero, destacadas no Capítulo 1, bem como a partir das reflexões sobre saúde mental, sofrimento psíquico e a Patopsicologia, conforme discutido no Capítulo 2. Através dessa base teórica, compreende-se o sujeito constituído na sua relação com o social e situado historicamente. Esse capítulo discutirá um núcleo de significação construído a partir das entrevistas com as estudantes: *Núcleo 1 - A saúde mental em um cenário de incertezas e de mudanças durante a pandemia*. Nos Capítulos 5 e 6, os demais núcleos sobre as estudantes serão analisados.

Com base na categoria Totalidade, consideram-se as articulações entre parte-todo e singular-universal que emergem na análise dos dados. O contexto da pandemia modificou a realidade em nível mundial e nacional, especificamente reflete-se, nesse trabalho, sobre a realidade de estudantes universitárias no contexto brasileiro e de uma universidade pública nordestina. Nesse sentido, observa-se que a pandemia evidenciou várias manifestações da desigualdade social e as suas repercussões também sobre a saúde mental. No movimento de investigação da realidade, a dialética singular-particular-universal é considerada para a compreensão do fenômeno e das relações que o constitui.

No cenário de pesquisa, localiza-se a universidade como parte que se articula com uma realidade macro, que se constitui em um cenário nacional. Nesse enlace, pelo caráter excepcional da pandemia pela COVID-19 e seu risco para a sociedade em geral, a crise sanitária repercutiu profundamente na vida universitária.

Nessa perspectiva, parte-se desse cenário de uma dimensão universal para dimensões singulares da realidade, as quais estão dialeticamente interligadas. Cada uma dessas estudantes nas suas singularidades e particularidades têm suas realidades acadêmicas articuladas dialeticamente ao social, em sua universalidade, que intensificou desigualdades sociais, exigiu restrições de distanciamento social para lidar com a pandemia e modificou as vidas dessas mulheres nesse período.

Ademais, compreende-se que o sujeito se relaciona com uma realidade independente dele, que existe objetivamente, a qual é matéria. Ainda, essa realidade, que também pode ser denominada de natureza, é matéria em movimento que também é social e humana. Nessa

perspectiva, o ser humano relaciona-se com a natureza e produz cultura. Fundamentando-se no pensamento dialético, busca-se a apreensão da realidade objetiva, cuja existência independe do sujeito (GONÇALVES, 2020). Contudo, o que está no pensamento ou na consciência do sujeito não é apenas um reflexo do real, “mas uma elaboração categorial e significada, uma expressão mediada das experiências concretas do sujeito que se relaciona com o real” (GONÇALVES, 2020, p. 43).

Nesse sentido, levando em conta a categoria Historicidade considera-se a realidade como movimento e isso implica em não naturalizar processos e fenômenos sociais. Compreende-se que os mesmos estão inseridos em um tempo histórico e em uma totalidade contraditória, e são produtos da ação do ser humano em sociedade (KAHHALE; ROSA; SANCHEZ, 2020). É importante destacar que

os fenômenos sociais e humanos são produzidos a partir da vida material, a qual se constitui num processo de transformação constante, revelador de um movimento que tem por base a contradição. Esses fenômenos e seu movimento são, ao mesmo tempo, históricos. Afirmar a historicidade dos fenômenos sociais e humanos é considerar que as experiências humanas se constituem historicamente a partir da realidade material contraditória [...] Dessa forma, o homem é entendido como um ser social, ativo e histórico. Ser social, pois se torna homem, se constrói como humano a partir das relações sociais, isto é, a partir de sua interação com a natureza e com outros homens para a produção de seus meios de existência. É assim, ao mesmo tempo, ativo, como agente construtor da realidade, de sua vida e da história. Portanto, é um ser histórico e aquilo que produz, o modo como produz seus meios de existência, como se organiza e se relaciona nesse processo dependem de sua ação e das relações em que se dá e, também, dos meios que já se encontram produzidos pela própria humanidade ao longo do processo histórico (KAHHALE; ROSA; SANCHEZ, 2020, p. 58-59).

Por isso, ressalta-se a busca pela essência do fenômeno em um movimento de superação do que está na aparência do mesmo e que torna as relações que o constituem difíceis de serem compreendidas.

Com base na relação entre singular-universal-particular, busca-se compreender as mediações presentes nas realidades das estudantes no contexto de pandemia, ou seja, compreender as relações que constituem o sujeito e o meio em que está situado. A *Mediação* como categoria provoca transformações e promove o desenvolvimento. Além disso, a partir dos pressupostos teóricos das categorias sentidos, significados, vivências e gênero busca-se compreender a saúde mental no cenário social e acadêmico durante a pandemia, tendo-se em vista que as mesmas têm como base a Psicologia de base materialista dialética.

Nessa perspectiva, ao refletir sobre o contexto da pandemia, é necessário considerar diferentes mediações que constituem a realidade e que as falas e fotografias das estudantes

estão situadas em um determinado período histórico, no espaço e tempo. Dessa forma, suas experiências sociais e acadêmicas são mediadas pelas produções objetivas e subjetivas que a pandemia proporcionou ou aspectos que intensificou como, por exemplo, a precarização da universidade (que se tornou ainda mais acentuada) e as relações pessoais e familiares no âmbito doméstico que interferiram no ensino remoto.

Nesse cenário, as condições materiais da universidade foram impactadas, sua estrutura econômica para proporcionar a retomada às aulas, manter as políticas estudantis e os recursos financeiros federais destinados à educação tiveram cortes orçamentários, dentre eles nos recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), sendo que, com esses recursos são pagas bolsas a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Essa realidade de crise financeira vem se impondo às universidades federais desde antes da pandemia, o que também afeta as condições estruturais das instituições como prestação de serviços, energia, internet, manutenção de salas e laboratórios, obras, construções, aquisição de equipamentos, etc. Na UFAL, por exemplo, em 2015 o orçamento foi de R\$ 126 milhões e em 2021 reduzido para R\$ 70 milhões, uma baixa de 44%. Esse orçamento não tem acompanhado a inflação do país (ARAÚJO, 2021; MAGALHÃES, 2022). Por essas razões e outras razões, a universidade pública que já vinha enfrentando desafios antes da pandemia, passou a ter novos desafios e mais profundos com o novo cenário.

Nas seções a seguir, *a primeira seção* apresentará o perfil das estudantes que participaram da pesquisa. *A segunda seção* abordará uma subcategoria imagética das fotografias: *A casa como lugar de estar e (re)habitar*. Articulada aos núcleos de significação, a produção das fotografias tem o intuito de potencializar a compreensão do fenômeno e explicitar relações que o constitui.

A terceira seção discutirá um *núcleo de significação* construído nesta tese: *Núcleo 1 - A saúde mental em um cenário de incertezas e de mudanças durante a pandemia*. Em cada núcleo, ao longo deste e dos próximos capítulos, são apresentados os indicadores que o constitui e realizada a análise articulada sobre os mesmos. Para organização do texto, cada indicador foi apresentado como uma subseção. A articulação entre os dados produzidos pelo questionário, fotografia e entrevistas e a sistematização dos núcleos de significação contribui para o aprofundamento da análise, tendo-se em vista as particularidades de cada instrumento quanto à possibilidade de apreensão do fenômeno.

4.1 Perfil das estudantes

A seguir serão descritos os dados obtidos por meio do questionário (ver Apêndice 1). Inicialmente, participaram do preenchimento do questionário 26 mulheres estudantes de graduação da UFAL. Nos capítulos 5 e 6 haverá uma seção com a mesma nomeação que visa trazer os dados do questionário contextualizados com os núcleos que cada capítulo aborda. Os infográficos apresentados sintetizam o perfil das participantes. A faixa etária observada foi entre 18 e 42 anos de idade. Observa-se no perfil (Figuras 12 e 13) que 80,8% das estudantes estavam na primeira graduação; 80,8% são solteiras; 100% cisgênero; 65,4% heterossexual; 42,3% pardas; 53,8% têm renda média de um salário mínimo e 26,9% de dois salários mínimos.

Figura 12 - Caracterização das estudantes (a)



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé³⁴

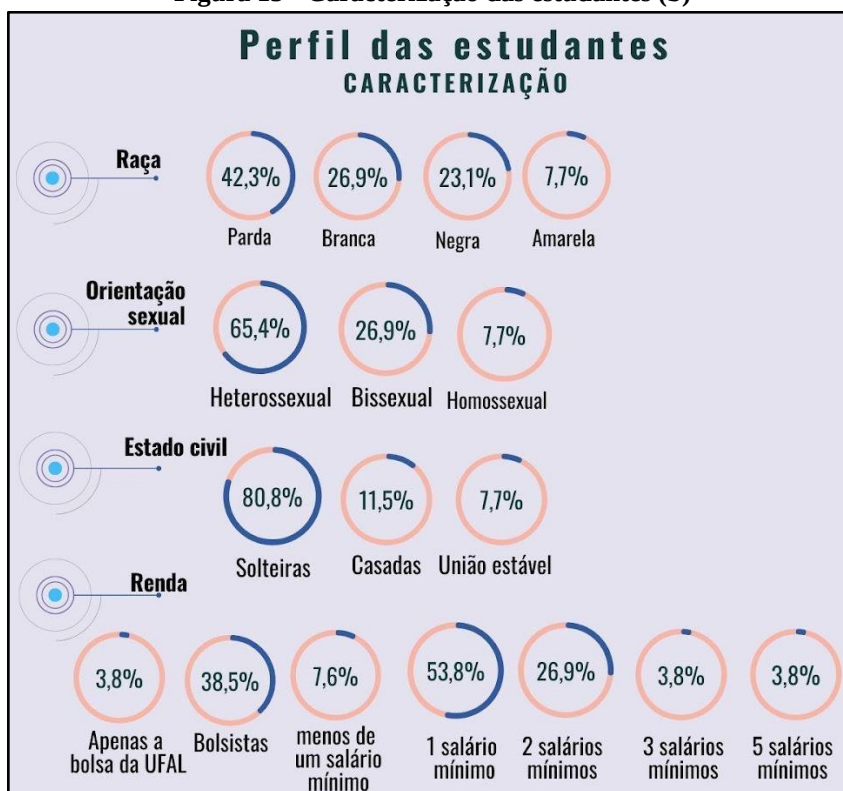
³⁴ Descrição da imagem: Na Figura 12 mostra-se o perfil das estudantes – caracterização, parte a. Participaram 26 estudantes: 19,2% Pedagogia; 15,4% Meteorologia; 7,7 % Matemática; 7,7 % Ciências Sociais; 7,7 % Psicologia; 3,8 % Nutrição; 3,8 % Letras-Libras; 3,8 % Letras-Espanhol; 3,8 % Serviço Social; 3,8 % Agroecologia; 3,8 % Ciências Contábeis; 3,8 % Ciência da Computação; 3,8 % Engenharia da Computação; 3,8 % Engenharia Química; 3,8 % Física; 3,8 % Filosofia. Sobre a entrada na universidade: 80,8% estavam na primeira graduação. Algumas tinham outras formações: Física, Psicologia, Administração, Fisioterapia. Sobre os períodos: 1º período - 10 estudantes; 2º período - 1 estudante; 3º período - 4 estudantes; 4º período - 1 estudante;

Diante disso, alguns marcadores sociais podem ser destacados, tais como classe, raça/etnia e gênero, que são importantes para uma análise crítica sobre a realidade e as desigualdades sociais no país (SAFFIOTI, 2011).

Segundo o *Perfil socioeconômico e cultural dos(as) estudantes da UFAL* (PROEST, 2020a), em 2018, entre estudantes de Ifes observou-se que 54,6% eram do sexo feminino e 45,1% do sexo masculino. Na UFAL, 54,1% eram do sexo feminino e 45,6% do sexo masculino. De forma, observa-se maior presença de mulheres em relação aos homens na universidade.

Sobre a família, a maioria (70,2%) dos estudantes e das estudantes de Ifes brasileiras possui renda *per capita* de até um e meio salário mínimo e entre os estudantes e as estudantes da UFAL foi observado um percentual de 80,2%. Ainda, dentre as dificuldades que interferem na vida acadêmica, 21,4% dos estudantes e das estudantes afirmaram ter dificuldades financeiras (PROEST, 2020a).

Figura 13 - Caracterização das estudantes (b)



Fonte: Elaborada pela autora. A descrição da Figura está na nota de rodapé (2022)³⁵

5º período - 3 estudantes; 6º período - 1 estudante; 7º período - 2 estudantes; 8º período - 2 estudantes; 10º período - 2 estudantes. Sobre o gênero: 100% cisgênero.

³⁵ Descrição da imagem: Na Figura 13 mostra-se o perfil das estudantes - caracterização, parte b. Sobre a raça: 42,3% parda; 26,9% branca; 23,1% negra; 7,7% amarela. Sobre a orientação sexual: 65,4% heterossexual; 26,9% bissexual; 7,7% homossexual. Estado civil: 80,8% solteiras; 11,5% casadas; 7,7% união estável. Sobre a renda familiar: 3,8% apenas a bolsa da UFAL, 38,5% bolsistas; 7,6% menos de um salário mínimo; 53,8% com um

Nesse sentido, os dados observados no perfil das estudantes quanto à renda convergem com o perfil observado na referida pesquisa (PROEST, 2020a) e revela que a universidade pública é constituída em sua maioria por estudantes que demandam políticas públicas de permanência no ensino superior. A universidade é espaço fundamental para o acesso ao ensino superior pelas pessoas de classes econômicas vulneráveis e qualificação para o mercado de trabalho, é desse modo um importante meio de diminuição das desigualdades sociais enraizadas no Brasil. Por isso, os investimentos em políticas públicas na educação superior são essenciais para que a universidade mantenha seu caráter social de acesso ao conhecimento produzido pelo ser humano, para o desenvolvimento e emancipação humana e para o acesso ao mercado de trabalho.

Sobre raça/etnia, no *Perfil socioeconômico e cultural dos(as) estudantes da UFAL* (PROEST, 2020a) observou-se que 39,2% declararam a raça parda nas Ifes e 52,7% na UFAL, 43,3% branca na Ifes e 27,5% na UFAL; 12% preta nas Ifes e 12,1% na UFAL e 0,9% indígena nas Ifes e 1,1% na UFAL. Dentre as estudantes da pesquisa, a maioria se declarou parda, também convergindo com o perfil de estudantes da UFAL. Ressalta-se a presença significativa de estudantes que se declararam pretas e, nesse sentido, vale apontar a importância das cotas sociais, educacionais e étnico-raciais para mudanças no cenário acadêmico. Conforme dados da PROEST (2020a), na UFAL houve um percentual de 35% de estudantes que ingressaram através das cotas.

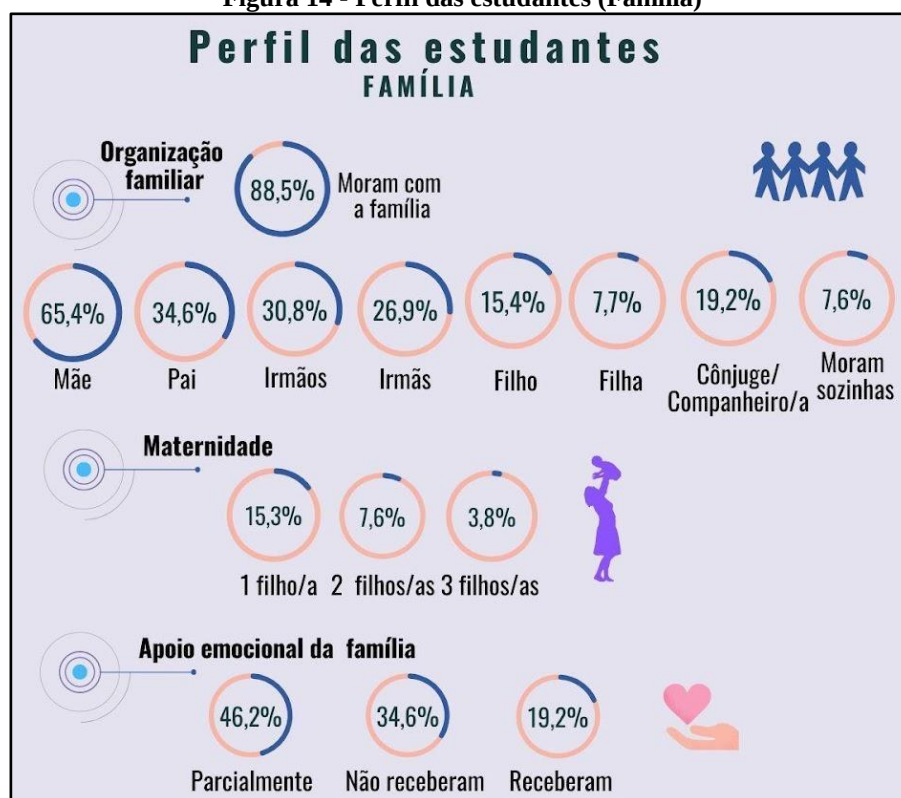
Sobre o gênero, pontua-se que todas as mulheres que preencheram o questionário se declararam como cisgênero e nenhuma estudante se declarou como não binária ou declarou outra nomeação no campo aberto do questionário. Como possíveis hipóteses, considera-se que o ensino superior ainda apresenta uma população pequena de pessoas que se declaram transsexuais ou não binárias, por exemplo, e a divulgação da pesquisa pode não ter alcançado essas pessoas no período de produção dos dados, no qual a pesquisa foi compartilhada por e-mail e por *WhatsApp*.

No *Perfil socioeconômico e cultural dos(as) estudantes da UFAL* (PROEST, 2020a), foi observado um percentual de 50,4% de mulheres cisgênero e 41,4% de homens cisgênero nas Ifes, e 44,1% de mulheres cisgênero e 38,7% de homens cisgênero na UFAL. Um percentual de 0,1% foi observado para mulheres transgênero nas Ifes e na UFAL; 0,1% de

homens transsexuais/travesti nas Ifes e na UFAL; não binário com 2,8% nas Ifes e 3,9% na UFAL; outro com percentual de 2,8% nas Ifes e 3,9% na UFAL; prefiro não me classificar com percentual de 3,9% nas Ifes e 4,8% na UFAL.

Sobre a família (Figura 14), 88,5% das estudantes moram com a família; 65,4% das famílias têm a presença da mãe; 46,2% consideram que recebem parcialmente apoio emocional da família; 15,8% têm pelo menos um filho ou filha. Os dados da PROEST (2020a) mostram que em relação à moradia 58,5% dos estudantes e das estudantes moram com os pais. Esse dado pode ser compreendido pela dependência financeira em relação à família e serem estudantes jovens que ainda não conseguiram adentrar no mercado de trabalho formalmente.

Figura 14 - Perfil das estudantes (Família)



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé³⁶

Outro aspecto a ser destacado é que as mães estão presentes na maioria das famílias das participantes desta pesquisa e pode ser um indicativo que mostra as famílias chefiadas por

³⁶ Descrição da imagem: Na Figura 14 mostra-se o perfil das estudantes – família. Sobre a organização familiar: 88,5% moram com a família, com os seguintes parentes: 65,4% mãe; 34,6% pai; 30,8% irmãos; 26,9% irmãs; 15,4% filho; 7,7% filha; 19,2% cônjuge ou companheiro-companheira. Ainda, 7,6% declararam morar sozinhas. Sobre maternidade: 15,3% têm um filho ou filha; 7,6% têm dois filhos ou filhas; 3,8% 3 filhos ou filhas. Sobre apoio emocional da família: 46,2% declaram receber parcialmente; 34,6% não receberam; 19,2% receberam.

mulheres, que ainda devido às desigualdades nas relações de gênero assumem integralmente os cuidados com os filhos e as filhas. Essa situação também impacta na renda familiar, seja pela sobrecarga da mulher que chefia a família, seja pelas situações de desigualdades de gênero que contribuem para as mulheres receberem menos e ocuparem atividades com vínculos precários.

Sobre o apoio emocional da família, considera-se a importância das relações familiares no desenvolvimento humano e as possíveis implicações de conflitos familiares nas dificuldades acadêmicas. Observa-se que a maioria considerou esse apoio parcialmente, por outro lado 34,6% das estudantes consideraram que não receberam. Conforme PROEST (2020a), o relacionamento familiar foi apontado com 11,9%, dentre as dificuldades que interferem no contexto acadêmico.

Sobre maternidade, 26,7% das estudantes afirmaram ser mães, esse dado é relevante em relação às particularidades da inserção das mulheres mães no ensino superior. Conforme PROEST (2020a), a maioria das mães estudantes é solteira e assume os cuidados com os filhos e filhas. Dentre os estudantes e as estudantes da UFAL, observa-se um percentual de 75,9% que afirmam a necessidade de rede de apoio para cuidar das crianças menores de 5 anos durante o horário de estudo. Nesse sentido, salienta-se a necessidade de deixar os filhos e filhas aos cuidados de outras instituições educacionais e a importância de creches nas instituições federais para apoiar essas mães. Ainda, há estudantes que levam os filhos ou filhas para a universidade (3,9%) ou deixam as crianças sozinhas (1%). Ao levar as crianças menores para a universidade, aponta-se a necessidade dos docentes e das docentes pensarem estratégias didáticas para lidar com essa demanda e compreender as particularidades dessas estudantes. Desse modo, esses dados apontam a necessidade da universidade ampliar estratégias que contribuam na rede de apoio às estudantes mães para a continuidade dos estudos na universidade.

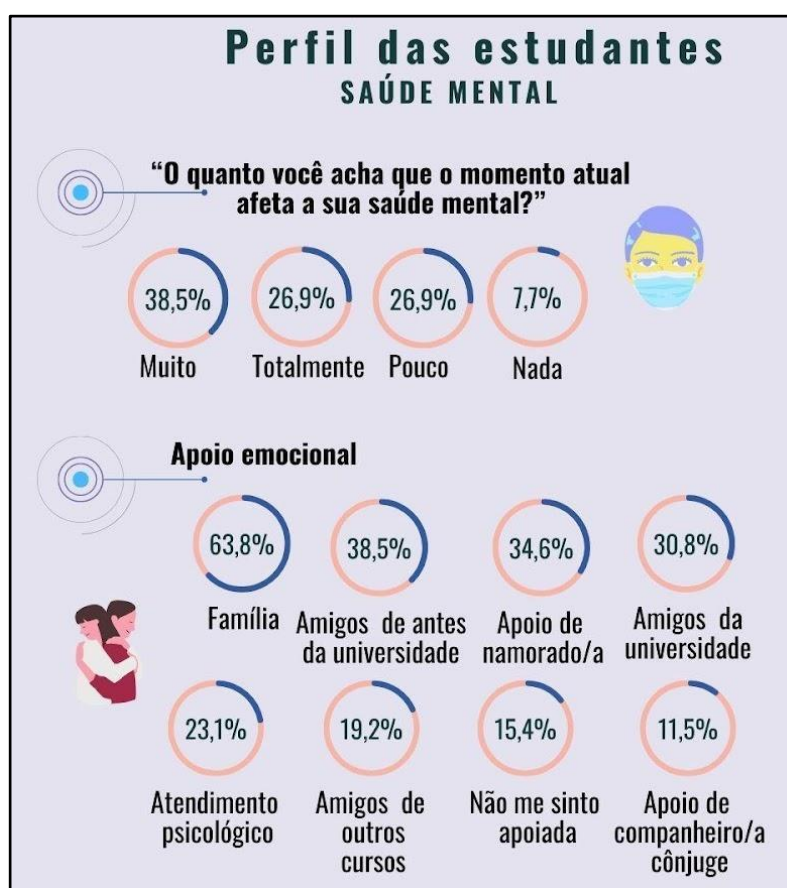
Os dados acima mostram a importância da rede de apoio a estudantes que têm filhos ou filhas, embora não haja uma explicitação dos dados quanto ao gênero, especificando o quantitativo de homens e mulheres quanto aos dados sobre a rede de apoio e são apresentados de forma genérica.

Destaca-se nesta pesquisa a relevância de observar a maternidade e as atividades domésticas como mediações que interferem na trajetória acadêmica das estudantes. Durante a pandemia essas demandas se tornam ainda mais evidentes e sobrecarregaram os estudos, sobretudo no ensino remoto. Com o fechamento das instituições de ensino (de educação básica e a própria universidade) e a necessidade de distanciamento social, a maioria das

mulheres perdeu a rede de apoio que cuidava de seus filhos e suas filhas nos horários de estudo. Com a pandemia, os estudos realizados em casa se misturaram com outras demandas domésticas que complexificaram a vida acadêmica. Essas mediações serão retomadas nos núcleos e aprofundadas nos próximos capítulos.

Sobre a saúde mental (Figuras 15 e 16), 65,4% sentiram a saúde mental muito ou totalmente afetada devido à pandemia. Sobre apoio emocional, 63,8% consideraram receber apoio emocional da família; 23,1% buscaram atendimento psicológico para apoio emocional na pandemia; 26,9% afirmaram que estavam em acompanhamento psicoterapêutico.

Figura 15 - Perfil das estudantes (Saúde mental) (a)



Fonte: Elaborado pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé³⁷

³⁷ Descrição da imagem: Na Figura 15 mostra-se o perfil das estudantes - saúde mental – parte a. Sobre a pergunta: “O quanto você acha que o momento atual afeta a sua saúde mental?”, as estudantes declararam: 38,5% muito; 26,9% totalmente; 26,9% pouco e 7,7% nada. Sobre apoio emocional foi perguntado quem as apoiava: 63,8% família; 38,5% amigos de antes da universidade; 34,6% apoio de namorado-namorada; 30,8% amigos da universidade; 23,1% atendimento psicológico; 19,2% amigos de outros cursos; 15,4% não me sinto apoiada; 11,5% apoio de companheiro-companheira ou cônjuge.

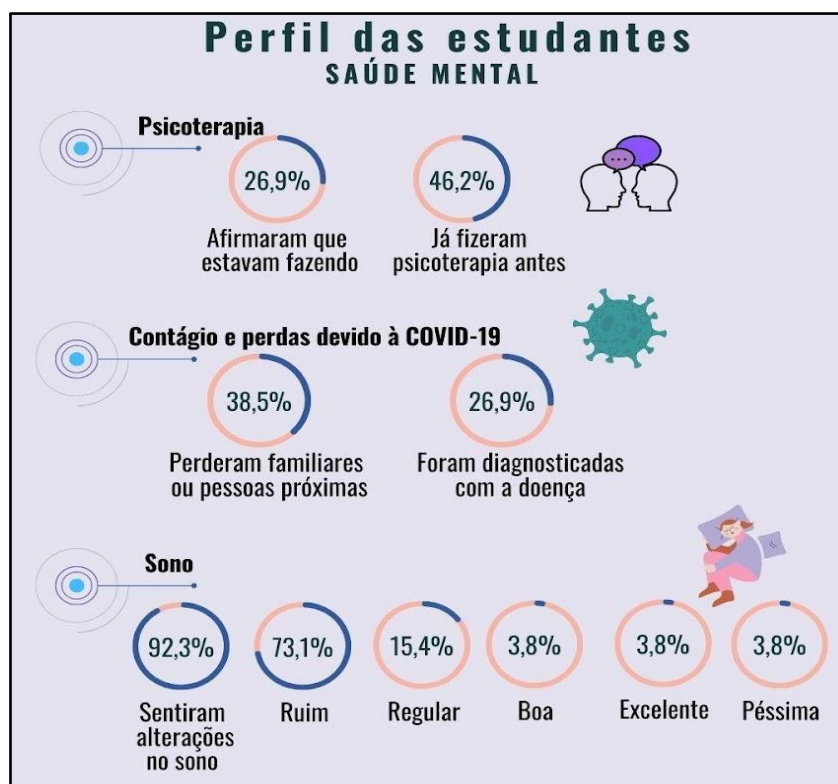
Sobre isso, vale ressaltar que no cenário de pandemia as incertezas sobre o futuro da sociedade e das possibilidades de combate a doenças atreladas ao profundo contexto de desigualdades sociais no país contribuíram para que o sofrimento psíquico se manifestasse de diversas formas na vida das pessoas. Nesse sentido, as diferentes expressões das desigualdades de classe, raça e gênero explicitam relações de dominação e exploração em que os sujeitos se deparam com as vulnerabilidades quanto à preservação da vida e dos direitos sociais. Tem-se em vista que as relações que fazem parte do meio em que o sujeito está situado contribuem em maior ou menor medida para a sua percepção, significações e vivências sobre a saúde mental, com base na relação dialética entre indivíduo-sociedade.

Desse modo, é compreensível que a maioria das pessoas se sentisse afetada em relação à saúde mental nesse período e faz-se necessário desvelar as mediações que produzem o sofrimento psíquico na sociedade e como isso se tornou ainda mais evidente durante a pandemia. Nesse sentido, o *Núcleo 1 - A saúde mental em um cenário de incertezas e de mudanças durante a pandemia* traz reflexões e considerações para a compreensão do fenômeno e que se articulam aos dados sobre saúde mental obtidos através do questionário.

Durante o período da pandemia a necessidade de distanciamento social e de isolamento social modificaram bruscamente as relações sociais e repercutiram na suspensão generalizada de atividades nas instituições de ensino e outros espaços de socialização. Diante disso, a rede de apoio para se manter nesse período foi um aspecto relevante para lidar com as mudanças que impactaram os sujeitos afetivamente. A maioria das estudantes destaca o apoio familiar e de amizades dentro e fora da universidade, além do apoio por parte de namorado, namorada, cônjuge, companheiro ou companheira. A busca por atendimento psicológico também foi indicada no apoio emocional. Na Figura 17, dentre alguns aspectos motivadores, foi assinalada a busca por atendimento psicológico on-line e presencial. No *Núcleo 4 - Apoio emocional durante a pandemia*, no Capítulo 6, busca-se explicitar algumas dessas relações que revelam uma rede de apoio às estudantes e que se constituem necessárias na saúde mental desses sujeitos.

Na Figura 16, observa-se que 38,5% das estudantes perderam familiares ou pessoas próximas devido à COVID-19; 26,9% foram diagnosticadas com COVID-19; 92,3% sentiram alterações no sono e 73,1% consideraram a qualidade do sono como ruim.

Figura 16 - Perfil das estudantes (Saúde mental) (b)



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé³⁸

Sobre isso, ao longo da pandemia as incertezas sobre uma possível cura e iminência da morte geraram nas pessoas estados de sofrimento psíquico, que podem ou não ter agravado um estado anterior de sofrimento, e isso se tornou amplamente percebido em pesquisas que demonstraram aumento de aspectos psicológicos que apontaram a piora da saúde mental da população (BARROS *et al.*, 2020; DUARTE *et al.*, 2020; MENEZES, 2021).

Os dados mostram que as estudantes perceberam em suas vidas durante a pandemia a perda da qualidade do sono. Dentre alguns motivos aparentes do sono ruim (Figura 17), elas sentiram que não descansavam (73,1%), os horários se tornaram desregulados (69,2%), a insônia (65,4%), o excesso de sono (53,8%) e pesadelos (23,1%). Houve o aumento da ansiedade (92,3%), desmotivação (88,5%), apreensão com o futuro (84,6%), dificuldade de concentração (76,9%), irritação (76,9%), solidão (46,2%). O *Núcleo 1 - A saúde mental em um cenário de incertezas e de mudanças durante a pandemia* ampliará a compreensão sobre

³⁸ Descrição da imagem: Na Figura 16 mostra-se o perfil das estudantes - saúde mental – parte b. Sobre psicoterapia: 26,9% afirmaram que estavam fazendo e 46,2% já fizeram psicoterapia antes. Sobre contágio e perdas devido à COVID-19: 38,5% perderam familiares ou pessoas próximas; 26,9% foram diagnosticadas com a doença. Sobre o sono: 92,3% sentiram alterações no sono; 73,1% afirmaram ter a qualidade de sono ruim; 15,4% regular; 3,8% boa; 3,8% excelente e 3,8% péssima.

os dados aqui observados por meio do questionário e é possível visualizar algumas mediações que contribuíram para o aumento desses aspectos estressores que mostram sobre os afetos, as emoções, as significações e as vivências que marcaram esse período.

As diferenças quanto à diminuição da qualidade do sono e aumento de aspectos psicológicos negativos podem indicar o estado de inquietação, sentimentos negativos em relação à realidade vivenciada, o medo causado pela pandemia e as mudanças bruscas com a necessidade de distanciamento social que prejudicou a rotina de muitas pessoas. Mais uma vez, enfatiza-se o sujeito situado em um cenário de desigualdades sociais, que mobilizam sua cognição e afetos e isso se reflete na sua vida psíquica, de acordo com suas singularidades e particularidades.

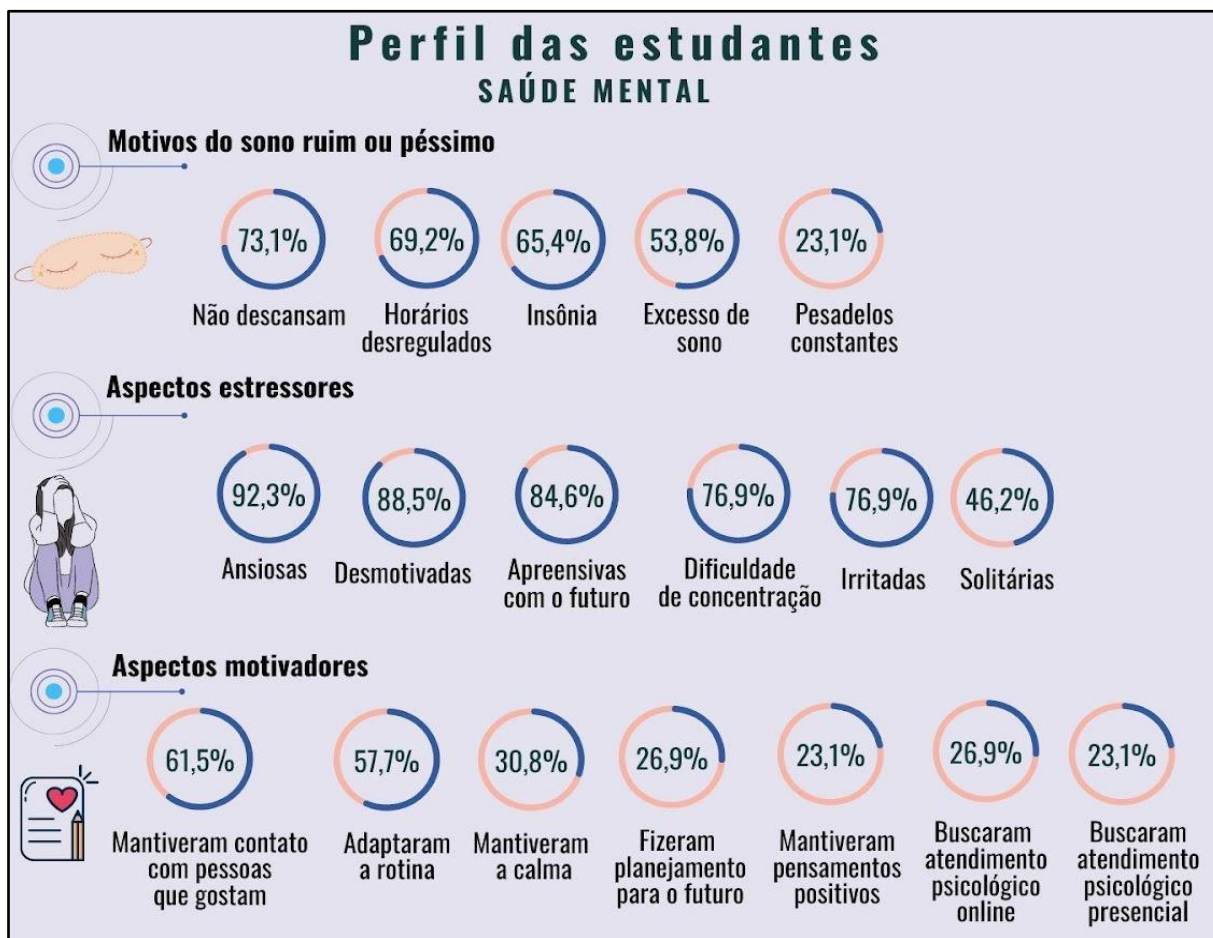
Sobre aspectos motivadores (Figura 17), 61,5% mantiveram contato com pessoas que gostam; 57,7% realizaram adaptações na rotina; 26,9% fizeram planejamento para o futuro; 30,8% mantiveram a calma e 23,1% mantiveram pensamentos positivos. A Figura 18 detalha os níveis sobre esses aspectos destacados e elencados no questionário. Nota-se que a maioria das estudantes durante a pandemia modificou a rotina e tiveram dificuldades em se organizar nesse processo. Esse aspecto poderá ser observado no *Núcleo 2 - Saúde mental, universidade e pandemia* nas situações em que as estudantes apontam as adaptações no ambiente doméstico para o ensino remoto. As incertezas da pandemia quanto à volta ao ensino presencial geraram estados emocionais que revelam as angústias desse momento e coerente com os dados que mostram aumento de aspectos estressores é observável que muitas não se sentiram calmas durante esse período, sentiram dificuldades sobre ter pensamentos positivos quanto ao cenário vivenciado e a maioria não conseguiu estabelecer naquele momento planos para o futuro, temporariamente.

Desse modo, reflete-se que a mobilização das funções psicológicas superiores (pensamento, linguagem, emoções, atenção voluntária, dentre outras) nas mudanças cognitivas e afetivas e relativas à saúde mental desses sujeitos estão articuladas com as mediações possíveis no meio em que estão situados socialmente e historicamente. Ainda, as mudanças nas necessidades e motivos também são importantes aspectos a serem considerados para a compreensão do sujeito e seus processos de saúde e sofrimento psíquico (VIGOTSKI, 1930/2004, 1931/2000, 1931/2007, 1934/2009, 2018, ZEIGARNIK, 1979, 1981).

Durante a pandemia, os planos adiados, a suspensão temporária dos estudos e a posterior adesão ao ensino remoto podem ter modificado temporariamente as necessidades e motivos sobre o estudo e proporcionaram às estudantes diferentes significações e vivências quanto à saúde mental. A Figura 18 detalha os aspectos estressores e motivadores apontados

na Figura 17. Nesse sentido, buscou-se visualizar os níveis percebidos pelas estudantes quanto aos aspectos elencados.

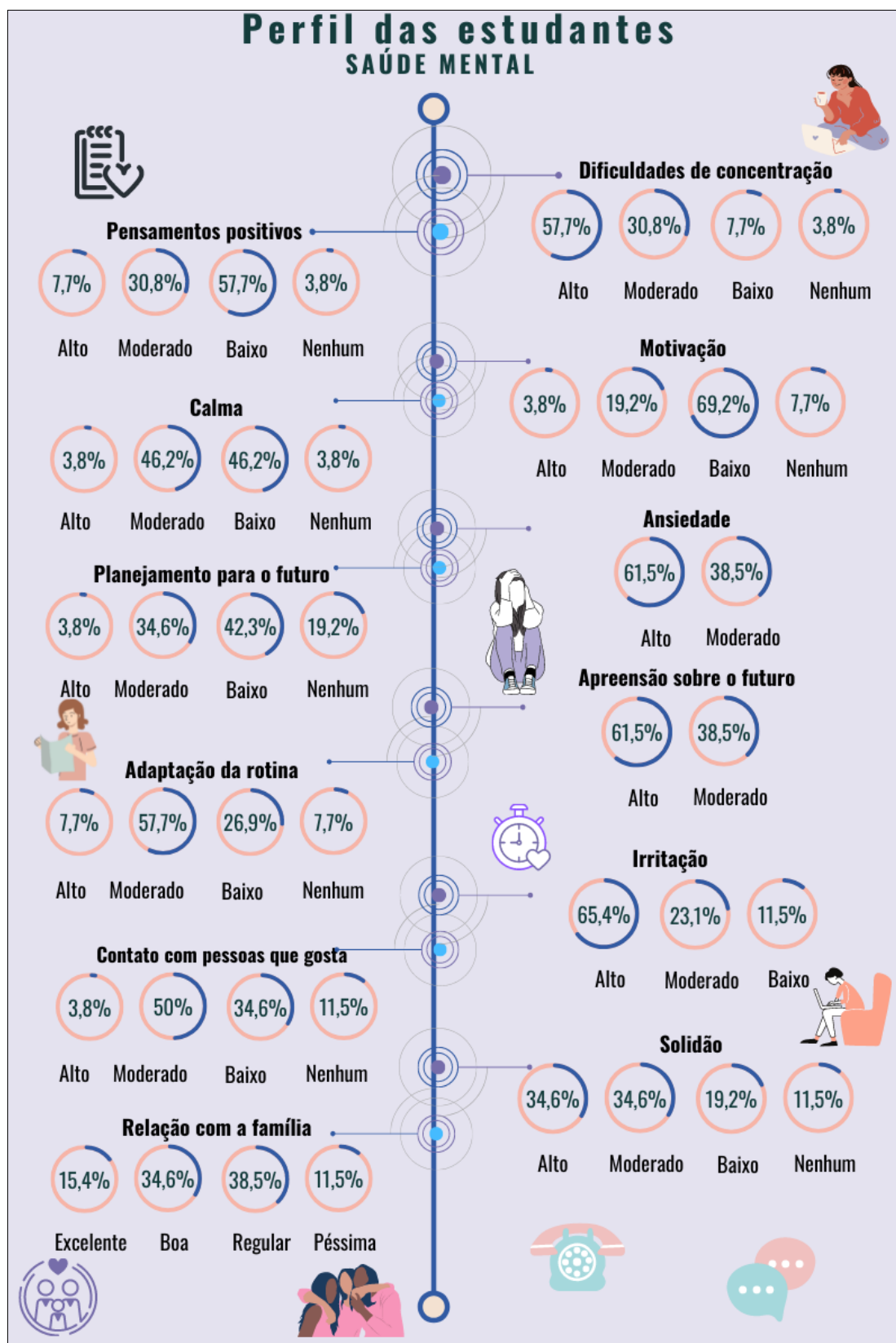
Figura 17 - Perfil das estudantes (Saúde mental) (c)



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé³⁹

³⁹ Descrição da imagem: Na Figura 17 mostra-se o perfil das estudantes - saúde mental – parte c. Sobre os motivos do sono ruim ou péssimo: 73,1% não descansavam; 69,2% horários desregulados; 65,4% insônia; 53,8% excesso de sono; 23,1% pesadelos constantes. Sobre aspectos estressores: 92,3% sentiram-se ansiosas; 88,5% desmotivadas; 84,6% apreensivas com o futuro; 76,9% dificuldades de concentração; 76,9% irritadas; 46,2% solitárias. Sobre aspectos motivadores: 61,5% mantiveram contato com as pessoas que gostam; 57,7% adaptaram à rotina; 30,8% mantiveram a calma; 26,9% fizeram planejamento para o futuro; 23,1% mantiveram pensamentos positivos; 23,1% buscaram atendimento psicológico presencial.

Figura 18 - Perfil das estudantes (Saúde mental) (d)



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé⁴⁰

⁴⁰ Descrição da imagem: Na Figura 18 mostra-se o perfil das estudantes - saúde mental – parte d. Sobre os pensamentos positivos, as estudantes consideram: 7,7% alto; 30,8% moderado; 57,7% baixo; 3,8% nenhum.

4.2 Olhares sobre a pandemia: a casa como lugar de estar e (re)habitar

Esta seção coloca em perspectiva as fotografias produzidas pelas estudantes e nos Capítulos 5 e 6 há seções com a mesma nomeação para dar continuidade às discussões sobre essas produções. Foram obtidas 60 fotografias e cada uma delas foi considerada como pré-indicador que em sua representação imagética da realidade pode expressar sentidos e significados. Para auxiliar a análise das fotografias, como parte da metodologia, foi realizada entrevista com as estudantes para dialogar sobre o material produzido. Em cada fotografia na parte inferior da imagem são destacadas palavras que foram escolhidas pela estudante para representar uma síntese sobre o que a imagem significou ao escolhê-la para expressar a realidade da pandemia em seu cotidiano.

Após elencados os pré-indicadores, foi realizado um esforço analítico para elencar indicadores, para isso foram considerados os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição, tendo-se como referência os procedimentos utilizados nos núcleos de significação e a partir dessas duas etapas de análise do material foram delimitadas *categorias temáticas imagéticas* que aglutinam os indicadores. Nesse sentido, buscou-se compreender as fotografias com base no conteúdo que emerge a partir das falas das estudantes e do seu conteúdo visual, considerando o movimento dialético da realidade e o referencial teórico da Psicologia de base materialista dialética que guia esta pesquisa.

Foram construídas duas *categorias temáticas imagéticas* principais: *A casa como lugar de estar e (re)habitar*; e *Caminhos fora de casa em meio à pandemia*. Nesse sentido, destaca-se na pandemia a casa em sua centralidade na vida das estudantes e como esse aspecto foi retratado pelas fotografias. As categorias e subcategorias foram construídas conforme as significações e vivências apreendidas.

Desse modo, tem-se a seguinte sistematização das *categorias temáticas imagéticas* das fotografias:

- *A casa como lugar de estar e (re)habitar*:
 - Estudos;

Sobre calma: 3,8% alto; 46,2% moderado; 46,2% baixo; 3,8% nenhum. Sobre planejamento para o futuro: 3,8% alto; 34,6% moderado; 42,3% baixo; 19,2% nenhum. Sobre a adaptação da rotina: 7,7% alto; 57,7% moderado; 26,9% baixo; 7,7% nenhum. Sobre contato com pessoas que gosta: 3,8% alto; 50% moderado; 34,6% baixo; 11,5% nenhum. Sobre a relação com a família: 15,4% consideraram excelente; 34,6% boa; 38,5% regular; 11,5% péssima. Sobre dificuldade de concentração: 57,7% alto; 30,8% moderado; 7,7% baixo; 3,8% nenhum. Sobre a motivação: 3,8% alto; 19,2% moderado; 69,2% baixo; 7,7% nenhum. Sobre ansiedade: 61,5% alto; 38,5% moderado. Sobre a apreensão sobre o futuro: 61,5% alto; 38,5% moderado. Sobre irritação: 65,4% alto; 23,1% moderado; 11,5% baixo. Sobre solidão: 34,6% alto; 34,6% moderado; 19,2% baixo; 11,5% nenhum.

- Distanciamento social e higienização devido à COVID-19;
- Criatividade;
- Animais de estimação;
- Trabalho Doméstico;
- Maternidade;

- *Caminhos fora de casa em meio à pandemia.*

A seguir é trabalhado através da categoria *A casa como lugar de estar e (re)habitar* o conteúdo do *Distanciamento social e higienização devido à COVID-19*. As fotografias situadas a partir das *categorias temáticas imagéticas* foram articuladas com os núcleos de significação, construídos através das entrevistas.

As medidas de restrição com o distanciamento social e a higienização passaram a fazer parte do cotidiano da população e, em particular, das estudantes que participaram desta pesquisa. A Figura 19 mostra as fotografias que expressam significações e vivências sobre saúde mental em relação ao cenário da pandemia, de forma mais ampla. Para isso, foi destacada a subcategoria: *Distanciamento social e higienização devido à COVID-19*. Nas fotografias na parte inferior da imagem há palavras que representam para a estudante uma síntese sobre a imagem.

Figura 19 - Distanciamento social e higienização devido à COVID-19



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé⁴¹

⁴¹ Descrição da imagem: Na Figura 19 mostra-se as fotografias da subcategoria temática imagética intitulada: Distanciamento social e higienização devido à COVID-19. A primeira fotografia intitulada Aprisionada mostra

Ressalta-se que as fotografias desta subcategoria são transversais a todos os núcleos desta tese em sua representatividade de uma realidade coletiva, a divisão em categorias visa apoiar o processo de análise neste estudo. Esse grupo de fotografias se revela emblemático quanto à realidade da pandemia e sintetiza questões compartilhadas não apenas pelas estudantes, mas por muitos brasileiros e muitas brasileiras ao longo desse período.

Nessa perspectiva, o sentido pessoal se expressa interligado à realidade do sujeito e possibilita diferentes formas de expressão de uma mesma experiência. Ele é mediado por emoções e afetos relacionados às singularidades dos sujeitos que dão cor e vida a uma situação concreta (LEONTIEV, 1978/2021; SILVA, 2020b; WAZLAWICK; CAMARGO; MAHEIRIE, 2007). Vigotski (2018) aponta a vivência na sua relação com algo externo ao sujeito e como o mesmo vivencia isso e em diálogo com Toassa e Souza (2010), as autoras apontam que o processo de tomada de consciência, com a compreensão sobre as relações que o sujeito estabelece com o meio, participa do desenvolvimento das vivências. Em um movimento dialético, a linguagem constitui um laço entre tomada de consciência e vivência.

Segundo Vigotski (1934/2009), o sentido tem relação com os planos internos da linguagem, relacionando com os motivos, necessidades, emoções e interesses. A linguagem externa é mediada pelo significado, de forma que o pensamento se realiza pela palavra com base nessa mediação. Ainda, Bock e Aguiar (2016) discorrem que o sentido implica um movimento de síntese afetiva e cognitiva a partir dos processos vividos pelo sujeito na sua realidade social e histórica através dos significados.

Nesse processo, aponta-se a dialética singular-particular-universal na elaboração de significações e vivências para o sujeito, em que os sentidos expressam aspectos das singularidades dos sujeitos mediadas pelas particularidades do meio. O universal se expressa nos significados que podem ser compartilhados como uma das zonas dos sentidos expressos pelos sujeitos.

Busca-se nas fotografias, compreender e apreender parte das significações e vivências que a fala das estudantes pode materializar. Inicialmente, a fotografia *Aprisionada* traz uma reflexão sobre a necessidade de manter o distanciamento social por vontade própria, mas, ao mesmo tempo, o sentimento de aprisionamento por ter a liberdade limitada pela possibilidade

uma foto de uma janela com uma grade e o céu à noite. A segunda fotografia intitulada Cuidados com a casa mostra uma mão borrifando álcool nas mãos de uma criança. A terceira e quarta fotografia mostram máscaras de cores diferentes e foram intituladas Necessidade de máscaras, uma mostra as máscaras penduradas e a última estão todas dobradas sobre a mesa.

de contágio. Essa escolha não é apenas para a própria proteção, mas também para a proteção do outro, seja uma pessoa da família, seja um conhecido ou não. Desse modo, revela um significado coletivo quanto à necessidade de preservação da vida. Além disso, apreendem-se por meio da fotografia aspectos da vivência da estudante, os afetos que ela coloca em cena mostram sentimentos que se contrapõem: manter-se segura, mas ao mesmo tempo sentir-se aprisionada. Esse sentido não se expressa apenas como uma experiência pontual e constitui uma formação de afetos que marca esse momento em sua singularidade. Ainda, destaca-se o significado social que produziu essa vivência, que se expressa em uma relação dialética em relação às significações sobre o isolamento e o distanciamento social.

A fotografia *Cuidados com a casa* e as duas nomeadas como *Necessidade de máscaras* evidenciam os principais recursos para proteção difundidos durante a pandemia: o álcool gel 70° e as máscaras. As pesquisas científicas reforçaram a necessidade do uso de máscara, higienização ou lavagem das mãos e o distanciamento social para lidar com a COVID-19 (AQUINO *et al.*, 2020; BATISTA *et al.*, 2020; JACQUES *et al.*, 2022; OLIVEIRA *et al.*, 2020; ORTELAN *et al.*, 2021; TANIGUCHI, 2020). Os sentidos sobre o cuidado, sobre a preservação da vida, o medo do contágio e os sentidos coletivos de aderir ou não a essas práticas perpassam essas fotografias, destacando no âmbito doméstico uma realidade compartilhada na sociedade.

Cuidados com a casa mostra a incorporação do cuidado e a limpeza das mãos em uma dimensão individual e social de preservação da vida, o qual se tornou exaustivo e preocupante. A *Necessidade de máscaras* mostra o que se tornou para muitas pessoas um acessório indispensável e, por vezes, suscitou conflitos entre pessoas que defendiam o seu uso e pessoas que não a utilizavam. É a marca visível que busca em alguma medida controlar o invisível.

Desse modo, através das fotografias são apreendidas algumas significações e vivência que dialogam com o *Núcleo 1*, o qual será discutido na próxima seção.

4.3 Núcleo 1 - A saúde mental em um cenário de incertezas e de mudanças durante a pandemia

Como procedimento teórico-metodológico de análise dos dados foi utilizado os núcleos de significação (AGUIAR; ARANHA, SOARES, 2021; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015a, 2015b; AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013), foram levantados os pré-indicadores e indicadores a partir das entrevistas com 10 estudantes. Foram obtidos 208 pré-

indicadores, 17 indicadores e 4 núcleos de significação, os quais foram organizados a partir dos critérios de similaridade, complementaridade e contraposição. O Quadro 2 mostra uma síntese com os cinco núcleos de significação obtidos e que são abordados ao longo deste trabalho.

Quadro 2 - Núcleos de significação a partir das entrevistas com as estudantes

Indicadores	Núcleos de significação
1 - Surpresa com o rápido alastramento do vírus e adaptação às mudanças ao longo de quase um ano de pandemia	Núcleo 1 - A saúde mental em um cenário de incertezas e de mudanças durante a pandemia
2 - Notícias sobre a pandemia, expectativa de cura com a vacina e prolongamento da pandemia	
3 - Contato social durante a pandemia	
4 - Medo da morte e o luto modificado	
5 - A casa como centro das relações: família - (re)aproximações, apoio e conflitos - e os desafios de viver sozinha durante a pandemia	
6 - Sofrimento psíquico e suas manifestações na saúde	
7 - Saúde mental: reflexões e processos	
1 - Espaço físico da universidade, ensino remoto, integração das estudantes e desafios na aprendizagem durante a pandemia	Núcleo 2 - Universidade, saúde mental e pandemia
2 - Desafios de uso e acesso às tecnologias para o ensino remoto	
3 - Ambiente doméstico, reorganização da rotina e ensino remoto	
4 - Planos adiados e produtividade durante a pandemia	
5 - Acessibilidade e exclusão de pessoas com deficiência na pandemia	
1 - Cuidados e trabalho doméstico	Núcleo 3 - As mulheres em meio à pandemia
2 - Maternidade	
3 - A percepção das atividades das mulheres	
1 - Psicoterapia, ressignificação e acessibilidade de atendimento psicológico	Núcleo 4 - Apoio emocional durante a pandemia

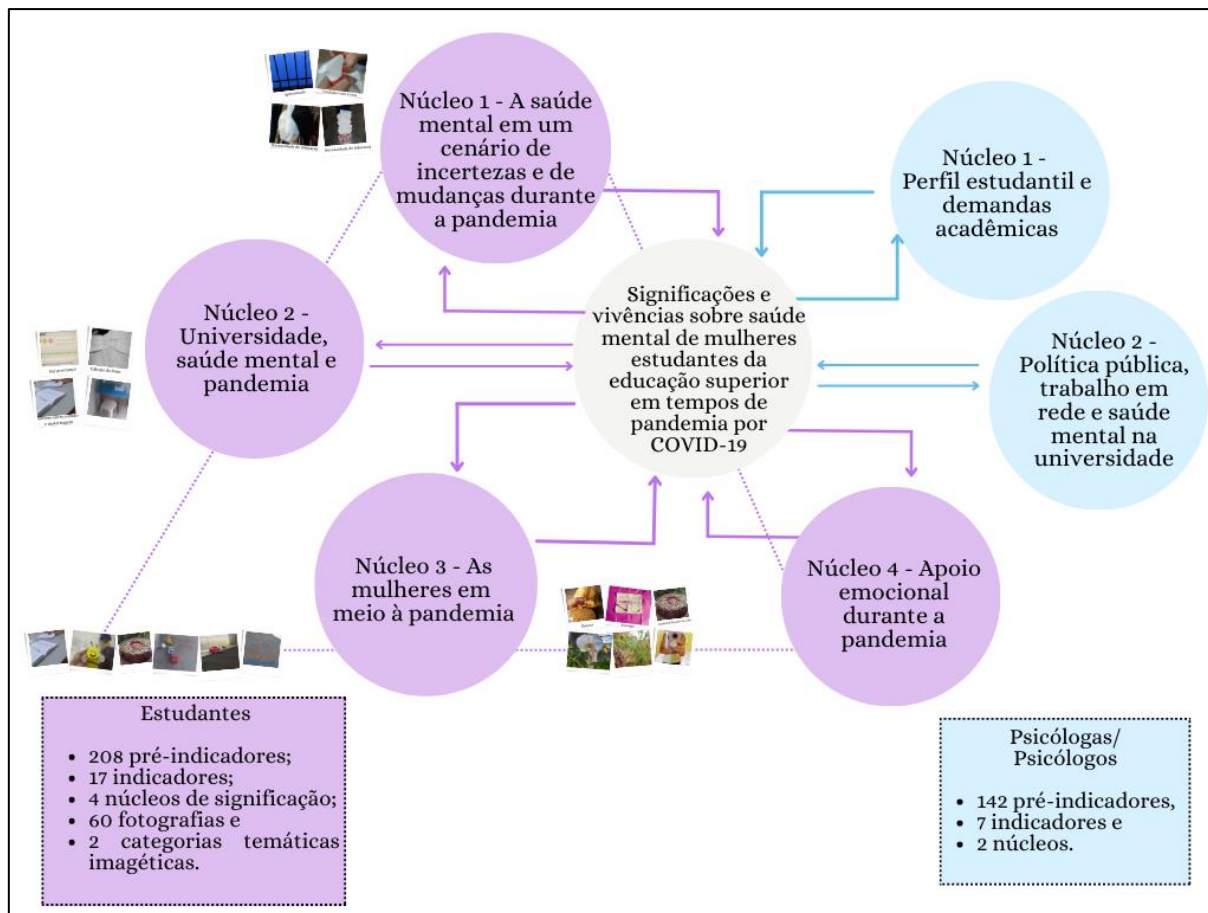
2 - Amizades, espiritualidade e lazer na reinvenção do cotidiano	

(A descrição da Figura está na nota de rodapé)⁴²

Na Figura 20, foi construída uma imagem para representar uma síntese sobre o movimento dialético de constituição dos núcleos. Nesse sentido, ressaltar a totalidade, historicidade e mediação que são necessárias para a compreensão do fenômeno. Além disso, cada núcleo expressa em sua constituição as significações e vivências com base nos indicadores que o compõem. Os núcleos em cor azul serão trabalhados no Capítulo 7 e abordarão as falas das psicólogas e dos psicólogos, mas ressalta-se a interrelação entre eles e os núcleos que se referem às estudantes.

⁴² Descrição do Quadro 2: O quadro é composto por suas colunas. A primeira apresenta os indicadores e a segunda os núcleos de significação. O Núcleo 1 - A saúde mental em um cenário de incertezas e de mudanças durante a pandemia tem os seguintes indicadores: 1 - Surpresa com o rápido alastramento do vírus e adaptação às mudanças ao longo de quase um ano de pandemia; 2 - Notícias sobre a pandemia, expectativa de cura com a vacina e prolongamento da pandemia; 3 - Contato social durante a pandemia; 4 - Medo da morte e o luto modificado; 5 - A casa como centro das relações: Família - (re)aproximações, apoio e conflitos - e os desafios de viver sozinha durante a pandemia; 6 - Sofrimento psíquico e suas manifestações na saúde; 7 - Saúde Mental: reflexões e processos. O Núcleo 2 - Universidade, saúde mental e pandemia tem os indicadores: 1 - Espaço físico da universidade, ensino remoto, integração das estudantes e desafios na aprendizagem durante a pandemia; 2 - Desafios de uso e acesso às tecnologias para o ensino remoto; 3 - Ambiente doméstico, reorganização da rotina e ensino remoto; 4 - Planos adiados e produtividade durante a pandemia; 5 - Acessibilidade e exclusão de pessoas com deficiência na pandemia. O Núcleo 3 - As mulheres em meio à pandemia tem os indicadores: 1 - Cuidados e trabalho doméstico; 2 - Maternidade; 3 - A percepção das atividades das mulheres. E o último núcleo, que é Núcleo 4 - Apoio emocional durante a pandemia tem os indicadores: 1 - Psicoterapia, ressignificação e acessibilidade de atendimento psicológico; 2 - Amizades, espiritualidade e lazer na reinvenção do cotidiano.

Figura 20 - Núcleos de significação da tese



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé⁴³

A seguir foram destacados os sete indicadores que constituem o *Núcleo 1 - A saúde mental em um cenário de incertezas e de mudanças durante a pandemia*:

1. *Surpresa com o rápido alastramento do vírus e mudanças ao longo de quase um ano de pandemia;*

⁴³ Descrição da Figura: Na Figura 20, nomeada Núcleos de significação da tese, está organizado um esquema para representar os núcleos a partir de círculos. No centro e em cor cinza há um círculo o título da tese Significações e vivências sobre saúde mental de mulheres estudantes da educação superior em tempos de pandemia por COVID-19. Os círculos em cor lilás representam os núcleos construídos a partir dos dados produzidos com as estudantes. Acima, no lado esquerdo, está o primeiro círculo com Núcleo 1 - A saúde mental em um cenário de incertezas e de mudanças durante a pandemia. Abaixo dele o segundo círculo com o Núcleo 2 - Universidade, saúde mental e pandemia. Em seguida, o terceiro círculo com o Núcleo 3 - As mulheres em meio à pandemia. Abaixo do círculo central, ao lado direito, o último núcleo com as estudantes, o Núcleo 4 - Apoio emocional durante a pandemia. Próximo a cada um desses núcleos estão miniaturas das fotos produzidas pelas estudantes e que se relacionam com cada núcleo. Na parte inferior da imagem, ao lado esquerdo, está um resumo dos dados relacionados a esses núcleos: Estudantes - 208 pré-indicadores, 17 indicadores, 4 núcleos de significação, 60 fotografias e 2 categorias temáticas imagéticas. Ao lado direito há dois círculos em cor azul, o primeiro círculo com o Núcleo 1 - perfil estudantil e demandas acadêmicas e o Núcleo 2 - Política pública, trabalho em rede e saúde mental na universidade. No canto inferior, ao lado direito, está um resumo dos dados relacionados a esses núcleos: Psicólogas/Psicólogos - 142 pré-indicadores, 7 indicadores e 2 núcleos.

2. *Notícias sobre a pandemia, expectativa de cura com a vacina e prolongamento da pandemia;*
3. *Contato social durante a pandemia;*
4. *Medo da morte e o luto modificado na pandemia;*
5. *A casa como centro das relações: Família - (re)aproximações, apoio e conflitos - e os desafios de viver sozinha durante a pandemia;*
6. *Sofrimento psíquico e manifestações na saúde;*
7. *Saúde mental: reflexões e processos.*

Conforme abordado nos Capítulos 1 e 3, busca-se compreender os sentidos e os significados partindo-se dos pressupostos da Psicologia de base materialista dialética. Nesta perspectiva, as significações sociais representam sínteses das práticas sociais e o sistema de significações constitui conteúdo para a consciência social. Esse sistema reflete uma realidade situada historicamente e por isso não é imutável. Ao longo do desenvolvimento o ser humano se apropria de tal sistema na constituição da sua própria consciência (ASBAHR, 2014; LEONTIEV, 1961/2017; VIGOTSKI, 1934/2009).

Ainda, ao considerar a pandemia como cenário em que as estudantes estavam situadas, busca-se compreender sentidos e significados que nos comunicam as vivências das mesmas durante esse período. Conforme a metáfora utilizada por Vigotski (1925/2004, p. 182), “o pensamento é uma nuvem, da qual a fala se desprende em gotas”. Nesse sentido, as falas das estudantes proporcionam a materialidade para em um movimento de análise buscar compreender algumas de suas significações e vivências. Esse movimento também tem base nos sentidos e nos significados que a palavra traz na representação da consciência desses sujeitos e participa da constituição das vivências no sujeito, conforme discutido no Capítulo 1, na seção 1.2.2 Vivência.

Com base nessa categoria, a experiência única de subjetividade e suas múltiplas orientações quanto aos sujeitos e ambientes colocam em evidência a não passividade da subjetividade (SAWAIA; SILVA, 2019). Desse modo, é evidente que cada estudante traz consigo diferentes vivências conforme suas singularidades e particularidades em relação ao meio e se revelam a partir das falas materializadas nas entrevistas que explicitam um momento da trajetória dela, a qual é movimento e traz a partir da palavra elementos que podem ser trabalhados no processo de compreensão do fenômeno.

Nesse processo, a partir do significado da palavra enquanto unidade de análise pode-se por meio das falas das estudantes apreender significações sobre a pandemia, as quais também

podem explicitar algumas das vivências desse período. Nessa perspectiva, “a linguagem é mediação para a internalização da objetividade, permitindo a construção de sentidos pessoais que constituem a subjetividade. O mundo psicológico é um mundo em relação dialética com o mundo social” (BOCK, 2007, p. 23).

Na discussão a seguir, foi tecida uma linha argumentativa a partir dos indicadores deste núcleo, enumerados anteriormente, tendo-se em vista que os mesmos estão articulados dialeticamente. Esse primeiro núcleo emergiu e foi trabalhado com o intuito de compreender o cenário social em que as estudantes estavam situadas e apoiar diretamente o *Núcleo 2 - Universidade, saúde mental e pandemia*, a ser trabalhado no próximo capítulo.

4.3.1 Indicador 1 - Surpresa com o rápido alastramento do vírus e mudanças ao longo de quase um ano de pandemia

Nesse indicador emergem sentidos e significados sobre saúde mental que abordam sobre o que é estar em uma pandemia e experienciar a suspensão de atividades para respeitar as medidas de restrição e distanciamento social. Em determinados aspectos da fala do sujeito buscou-se destacar algumas das vivências sobre saúde mental, tendo-se em vista a categoria de vivência em Vigotski.

A pandemia em seu rápido e intenso alastramento causou grande perplexidade pela sua letalidade. As medidas para lidar com esse fenômeno geraram surpresa, medo e uma acelerada busca por compreender como combater o vírus. Contudo, ao contrário das expectativas, a busca não se deu de forma rápida e sucessivas notícias de mortes ao redor do mundo chegaram ao Brasil. Em um cenário globalizado e capitalista rapidamente uma realidade que estava centrada na China, em Wuhan, atingiu outros países rapidamente.

Inicialmente, a desconfiança de que a doença pudesse enfim atingir o país deu lugar ao espanto e o medo da impossibilidade temporária dos sistemas de saúde responderem com medicamentos e vacinas. Ao chegar ao país, o cenário de caos rapidamente se instaurou e as medidas de restrição foram encaradas como necessárias por parte da população, enquanto outras partes significativas desacreditaram o potencial destrutivo do vírus e negaram-se a reduzir o contato social.

Nesse contexto de mudanças, os dados observados anteriormente nas Figuras 15, 17 e 18, com base no questionário, apontam aspectos sobre a saúde mental das estudantes, revelando predominância de sentimentos de ansiedade, apreensão sobre o futuro, irritação e falta de concentração e a maioria considerou que a saúde mental foi muito afeta ou totalmente

afetada nesse período. Essas são algumas manifestações que apontam para as mudanças na vida psíquica que embora sejam possíveis de ser em alguma medida semelhantes em vários sujeitos em termos de aparência do fenômeno, ao se abordar sobre saúde mental, cada sujeito têm suas próprias significações e vivências que expressam suas relações com a realidade e a apreensão da mesma na vida psíquica, que depende da materialidade e da relação entre sujeito e o meio.

As estudantes Cecília e Frida refletem sobre a rapidez da pandemia, uma novidade que foi marcada por medo e “ser esquisito”. A humanidade voltou a falar sobre pandemias anteriores e como essas situações que faziam parte da história agora poderiam estar se repetindo pela letalidade do vírus. A surrealidade de se inserir em meio à essa nova realidade deixou marcas permanentes no mundo, bem como mobilizou a necessidade de encontrar estratégias para se situar em uma realidade difícil e instável. Relembrar quase um ano de pandemia também trouxe as ponderações sobre “adaptar”, “habituat” e de algum modo conviver com o que o meio proporcionou nesse período. Ainda, destacam-se os sentidos relacionados ao medo, à surpresa, à confusão e o significado compartilhado sobre lidar com uma pandemia à medida que essa avançou.

Nesse sentido, o meio e o sujeito estão em relação na elaboração das significações sobre esse período. Ao longo das falas das estudantes são feitos alguns destaques em negrito para ressaltar parte dos sentidos e significados observados:

Como foi **tudo novo**, aí **assustava** e a **forma** como aconteceu foi **muito rápida**. Aí com o **passar do tempo**, é... a situação lógico que tá se agravando novamente, mas **a gente já sabe agora**... tipo mais cuidados, já **sabe um pouco a fundo do que tá acontecendo**. Não tá mais aquela **surpresa** quando iniciou o ano passado (Cecília)

No **começo** foi **esquisito**, né? Porque eu **nunca tinha passado por essa experiência**, mas agora tá melhor. Tá **se habituando** com essa convivência, com essa **novidade** (Frida)

Instituições educacionais, de modo geral, precisaram suspender as atividades e isso gerou grandes mudanças para estudantes desde a educação infantil até a educação superior. Inicialmente, as atividades foram suspensas por um período curto, por exemplo, uma quinzena ou até um mês, com a expectativa de que fosse uma situação rapidamente controlada. Contudo, a cada mês novos decretos estaduais estenderam o período de fechamento de qualquer tipo de instituição, seja de educação, saúde ou lazer. Hipátia e Frida apontaram o sentimento de confusão e medo com a intensificação das medidas de restrição.

Conforme discorrem Jorge; Mello e Nunes (2020), diante da pandemia os sujeitos frente ao medo e à angústia reagiram de formas diferentes através da perplexidade, do negacionismo e do aturdimento. A perplexidade se expressa ao se deparar com uma realidade que parece imitar uma obra de ficção científica e que exige a ausência do outro para manter a pessoa de alguma forma segura. O negacionismo se coloca na negação da realidade atravessada pelo medo ou como forma de escapar de uma verdade desconfortável ou dolorosa, que se torna perigoso ao negar os horrores da realidade ou banalizá-la. O aturdimento coloca em questão o reconhecimento da vulnerabilidade humana e a expansão da pandemia colocou à prova a saúde mental e física das pessoas, que enfrentaram o massacre traumático da pandemia associado a um governo federal que não geriu apropriadamente a crise sanitária.

As falas a seguir de Hipátia e Frida colocam em cena não apenas sentidos atribuídos por cada estudante, mas revelam vivências específicas que se constituíram pelo medo e como isso em alguma medida atingiu a saúde mental nesse momento. Para além da experiência de se deparar com uma pandemia, reflete-se sobre como estar nesse meio constitui vivências que se referem às formações afetivas desses sujeitos. Conforme já foi discutido anteriormente, “as vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõem, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles” (TOASSA, 2011, p. 186):

No primeiro momento onde houve por assim dizer o **lockdown**, que **a gente teve que se isolar**, foi decretado o isolamento. Foi **muito confuso pra mim em termos de saúde mental**, porque era **tudo novo** (Hipátia)

Em abril, quando teve a ameaça de **lockdown** aqui em Alagoas, a gente... eu fiquei já um pouco **assustada...** ei, peraí... já tá uma **coisa mais pesada** (Frida)

A possibilidade de *lockdown* foi cogitada em Alagoas, embora não tenha se concretizado, também gerou a sensação de medo e surpresa por indicar o agravamento da doença e o descontrole sobre na sua propagação, consequentemente sobrecarregou hospitais e unidades de pronto atendimento (UPA). Uma pesquisa da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) mostrou que o número de mortos por COVID-19 no Brasil em 2020 foi de 230.452 óbitos (LEVY, 2021). Em 13 de julho de 2022, o número total de óbitos foi de 674.482, com base no portal do Ministério da Saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022).

Nesse contexto, a crise instaurada na área da saúde impactou diretamente na educação, sendo inevitável a suspensão do ano letivo e uma “corrida” para utilizar as tecnologias como meio de continuar o ano letivo de 2020, meses depois do início da pandemia, por meio do

ensino remoto emergencial (ERE), que será abordado no *Núcleo 2 - Universidade, saúde mental e pandemia*.

Dessa forma, o vírus que, a princípio, estava na China, rapidamente atingiu o Brasil pelas facilidades que a globalização permite no ir e vir das pessoas ao redor do mundo. As medidas de contenção de viagens e de acesso aos países geraram inúmeros debates não apenas por questões de saúde, mas pelas perdas financeiras desse processo. Nesse sentido, a dimensão microsocial, o que se pode compreender nas relações mais próximas aos sujeitos, são diretamente e indiretamente afetadas pela dimensão macrosocial.

Nesse trajeto, após o vírus chegar ao Brasil as medidas de enfrentamento não foram imediatamente aplicadas, tais como: regulação do acesso ao país e, posteriormente, o distanciamento social, uso de máscaras e álcool gel 70°. Com o agravamento das mortes em outros países, em meio a discursos e posicionamentos distintos, seja a favor ou contra as medidas de restrição, no país foram adotadas as medidas de restrição de forma descentralizada e desordenada nos estados e municípios.

O cenário de pandemia em sua complexidade enquanto totalidade apresentou diferentes realidades concretas no país. Especificamente, em Alagoas com sistemas de saúde e educação precarizados as desigualdades anteriores à pandemia tornaram-se ainda mais evidentes, principalmente para as populações vulneráveis. Conforme ressaltam Ceolin e Nascimento (2022), em um cenário de desigualdade social, as comunidades periféricas brasileiras são invisibilizadas, esse processo que já era anterior à pandemia teve desdobramentos que ampliaram a situação de vulnerabilidade de pessoas que não tinham acesso às condições básicas de acesso a trabalho, habitação e saúde, que se opõe às condições de vida de pessoas de classes sociais privilegiadas que tiveram condições de aderir ao distanciamento social e continuar a ter condições de vida digna. Por isso, aponta-se para as condições de pessoas que viviam em periferias e sequer tinham acesso à água potável e saneamento básico para manter as condições de higienização e em habitações precárias com várias pessoas juntas em um mesmo local, mesmo contaminadas pela COVID-19.

Nesse sentido, no enfrentamento da pandemia, no Brasil foi visível uma política sanitária frágil e descoordenada, que não contou com uma coordenação nacional e não se apoiou em estratégias federais de fortalecimento do SUS, tanto em termos orçamentários, quanto em incentivo à ciência e às recomendações científicas para se proteger da COVID-19. Esse posicionamento de omissão do governo federal fez os governos estaduais e municipais procurarem isoladamente meios para adquirirem equipamentos necessários para a população (CAPONI, 2020; FERRARI; JANUZZI; GUERRA, 2020; SAVIANI, 2020). Antes da

pandemia, o SUS já enfrentava diversas situações de desmonte e precarização enquanto política pública, que se evidenciaram durante esse período de crise sanitária.

Além disso, nesse cenário é relevante abordar sobre o negacionismo presente nas mediações durante a pandemia. Conforme Guerreiro e Almeida (2021, p. 53),

historicamente, o termo negacionismo remete às tentativas de revisionismo histórico que, sob o manto da linguagem pseudocientífica, negam o genocídio de judeus sob o regime nazista, minimizando os horrores dos campos de concentração e os efeitos das câmaras de gás.

Ainda, complementando essa explicação, como esclarece Morel (2021, p. 3),

o termo negacionismo tal como o entendemos hoje começou a ser utilizado pelo historiador francês Henry Rousso (1990) ao se referir àqueles que negavam o holocausto promovido pela Alemanha nazista na Segunda Guerra Mundial. Era preciso distinguir o trabalho corriqueiro do historiador – o questionamento permanente das interpretações históricas – da negação de fatos estabelecidos, partindo de métodos escusos como a falsificação, o ataque, o descrédito do testemunho de sobreviventes etc. O negacionismo não poderia ser chamado, então, de ‘revisionismo histórico’, como reivindicavam aqueles empenhados em negar crimes hediondos contra minorias, pois não se tratava de revisar e debater em razão de controvérsias, mas sim produzir confusão intencional e silenciamento.

Nesse sentido, observa-se a importância de compreensão sobre relações historicamente situadas e que revelam a gravidade de posicionamentos pseudocientíficos, que deslegitimam as desigualdades sociais e violam direitos humanos, com a intencionalidade de não explicitar as relações de exploração, dominação e aniquilação de outros seres humanos, que foram destituídos de sua humanidade. Sobre isso, nota-se o sofrimento ético-político que se expressa nos sujeitos frente à realidade em sua face de desigualdade social.

Morel (2021) considera que o discurso negacionista no Brasil se articula com a chamada necropolítica, termo utilizado pelo filósofo camaronês Achille Mbembe. Ao negar a gravidade da pandemia e os cuidados a ser tomados, intensifica-se a vulnerabilidade de pessoas negras, pobres, idosas, indígenas e mulheres, que se referem aos corpos que poderiam ser considerados passíveis de sacrifício em uma “política de morte” e que expressa um neoliberalismo.

Os posicionamentos negacionistas se ampararam nas incertezas frente à COVID-19 e contribuíram para criar um cenário de polarização, deslegitimação da oposição política, desvalorização das pesquisas científicas, minimização dos riscos da doença, desconfiança em relação à eficácia da vacina, ao uso de máscara facial e ao distanciamento social. O uso da cloroquina e outros medicamentos sem comprovação científica no tratamento da COVID-19 é um exemplo do negacionismo que se manifestou na criação de uma falsa aparência de debate

e na rejeição das proposições científicas, que deturpou o entendimento público sobre a ciência (CAPONI, 2020, DUARTE; BENETTI, 2022, PENAFORTE, 2021, GUERREIRO; ALMEIDA, 2021). Ainda, foi possível notar no Brasil o negacionismo religioso e alguns líderes religiosos atuaram contra o distanciamento social. Sobre isso, no início da pandemia foi disseminada a ideia que o vírus não chegaria ao país e caso chegasse não seria algo grave. Desse modo, tais falas negando e relativizando a doença contribuíram para aumentar a desinformação e subestimação quanto à destruição que a pandemia causaria ao se disseminar na sociedade (GUERREIRO; ALMEIDA, 2021).

Sobre o negacionismo considera-se a noção de linguagem de poder, categoria proposta por Mbembe, como forma de compreender a performance pública da elite política-religiosa-empresarial e do governo Bolsonaro durante a pandemia. O negacionismo pode se expressar em formas mais graves quanto se institui como política de governo e que se expressaram no discurso negacionista do presidente e de empresários para manter os interesses econômicos acima do direito à vida (GUERREIRO; ALMEIDA, 2021).

No enfrentamento da pandemia, houve duas estratégias biopolíticas de gestão da pandemia, uma que se propôs a defender o direito à vida, à saúde e a uma morte digna, outra que segue a lógica neoliberal, arrisca a vida da população e expõe à morte, em uma configuração de necropolítica que atinge principalmente as pessoas mais vulneráveis, às quais políticas públicas não chegavam antes da pandemia e durante esse período se tornaram ainda mais ausentes aumentando o sofrimento dessas pessoas (CAPONI, 2020).

Ainda, quanto às negociações para a compra de vacinas, conforme as investigações da CPI da Pandemia foram apontados indícios de negligência do governo federal na compra dos imunizantes em 2020 e isso atrasou o início da vacinação no país, que poderia ter sido um dos primeiros países a iniciar esse processo. As pessoas envolvidas nas negociações dos imunizantes podem responder por improbidade administrativa e corrupção passiva. Destaca-se que o atraso na vacinação pode ter provocado milhares de mortes evitáveis (RESENDE, 2021). A falta de planejamento nas compras das vacinas não só atrasou o início da vacinação como provocou a escassez das mesmas ao longo do processo e gerou críticas quanto às definições dos grupos a serem imunizados, pois prejudicou pessoas que estavam com maior risco ou vulnerabilidade, tais como pessoas idosas, pessoas com comorbidades e pessoas pobres (PASSARINHO, 2021; LIMA; CARDIM, 2021).

Embora o Brasil tenha um programa nacional de imunização consolidado, durante a pandemia esse fato não foi suficiente para evitar o atraso na vacinação, os problemas de distribuição das vacinas e a questão da vacina nesse cenário se tornou centro de disputa por

poder. Se por um lado durante a crise sanitária foi notável o avanço científico que proporcionou a criação de vacinas em tempo recorde mostrando a importância da ciência, esse movimento se deu enfrentando dos posicionamentos negacionistas, que também partiram do governo federal e contribuíram para aumentar a incerteza e dúvida (FLEURY; FAVA, 2022).

Assim, ressaltam-se nesse cenário da pandemia algumas significações sobre a realidade que revelam posicionamentos opostos quanto ao enfrentamento da crise sanitária e como a desigualdade social em suas diversas manifestações incide na saúde mental e no sofrimento psíquico que é vivenciado pela população, e em uma perspectiva microssocial se expressa no sujeito, que se situa na relação dialética entre indivíduo e sociedade. No indicador a seguir, destaca-se o processo de vacinação e algumas mediações relevantes do mesmo.

4.3.2 Indicador 2 - Notícias sobre a pandemia, expectativa de cura com a vacina e prolongamento da pandemia

Diante de um cenário tão complexo, conforme discutido no indicador anterior, nesse indicador são apreendidos sentidos sobre a busca de uma cura; e os significados sobre o que é essa cura, sobre o que é a vacina e sua importância, as crenças em *fake news* e posicionar-se a favor ou contra a ciência.

A expectativa e busca por medicamentos ou vacinas para combater a COVID-19 geraram controvérsias. Se por um lado a ciência teve seu lugar reafirmado na importância das pesquisas em busca de uma cura, por outro houve o grande número de *fake news* sobre medicamentos que poderiam combater o vírus, mesmo sem evidências científicas; sobre nutrição para prevenir a doença; além de desacreditar a vacina ou não tomá-la por poder causar ou agravar a doença. Nessa perspectiva, podem-se notar posicionamentos diversos sobre a busca pela cura, dentre eles: acreditar na ciência e incentivar as pesquisas científicas e o negacionismo diante da doença. Sobre isso, questiona-se o que está por trás desses posicionamentos, quais os sentidos e os significados que constituem essas visões sobre a realidade.

No período que as entrevistas para esta pesquisa foram realizadas, no Brasil já se estava na expectativa da vacinação ser iniciada em 17 de janeiro de 2021. Nas falas das estudantes há a expectativa de que a vacina chegue e há a esperança de cura, mas ao mesmo tempo há a sensação de que a pandemia não tinha um fim e as notícias ruins intensificaram as angústias e preocupações, esses aspectos são apontados por Lelia, Sílvia e Frida:

Assim, cada vez que passa uma **notícia** eu fico extremamente **angustiado**. Porque **parece que não vai ter fim**. A gente chega perto, chega perto da

vacina e parece que está quase no fim, mas na verdade surgem novas coisas preocupantes (Lelia)

É difícil nesse contexto, mas é... **para eu cuidar da minha saúde mental o que eu tenho buscado atualmente é equilíbrio. Nem estar demasiadamente, como é que eu posso dizer... conectada o tempo todo a notícias, reportagens, jornal, esse tipo de coisas**, porque acaba sendo um bombardeio muito grande de **notícias ruins**. O que **eu busco é não estar toda hora buscando isso**, porque eu acho que quanto mais a gente busca e lê notícias e lê coisas, eu pelo menos **me sinto afetada**. Então **eu busco estar informada, mas é... busco não estar fazendo isso o dia inteiro, porque senão eu não consigo ficar bem** (Lelia)

Ver as **notícias** também **todo dia notícias ruins** também trouxe muita **ansiedade** para mim. Acho que a palavra foi **ansiedade** com relação à **saúde mental** e que agora, **só agora**, eu estou conseguindo **lidar melhor** (Sílvia)

Mas no **início da pandemia** foi **péssimo**. Foi péssimo pela **incerteza** pelo que viria, de como seria, pela **incerteza** de que se **haveria ou não uma possibilidade de vacina** ou de **medicamento**, alguma forma. Ou mesmo de pegar a **doença**, né, o **vírus**, ou algum familiar também (Sílvia)

Na minha família, graças a Deus ninguém faleceu por causa de COVID, mas a pessoa vê **notícias**, vê que tá **agravando a situação**. Então a gente fica um pouco **assustada**. Então, com a **ameaça do lockdown** eu fiquei: - “Meu Deus do céu e agora”. Aí tinha **muitas notícias** também falando sobre isso. **Muita gente morrendo. Não tinha uma solução, um remédio**. E deu aquele... Uau... Peraí, o que é que tá acontecendo? (Frida)

O cenário social de crise nas políticas públicas de saúde para combater a COVID-19, dentre outras doenças graves que ficaram em segundo plano com a lotação máxima de hospitais, evidenciam uma realidade social, política e econômica de gestão precária e desorganizada do país. Nesse sentido, considera-se como as notícias que constantemente informaram sobre o número de mortos e sobre as repercussões negativas como o aumento do desemprego, as dificuldades de transporte público, agravamento de doenças em casa por não poder se dirigir aos hospitais, dentre outras situações, constituíram a realidade também dessas estudantes.

Por isso, a ansiedade e a preocupação se manifestam na relação do sujeito com o meio. A realidade social se apresenta ao sujeito e em suas singularidades este recebe, reelabora e produz significações e vivências. Nesse movimento, a saúde mental está implicada enquanto fenômeno que se constitui socialmente e historicamente, e materializa-se em cada ser humano.

Ainda, a possibilidade de uma vacina deu esperança para que esse cenário de incerteza fosse superado, como apontado por Sílvia:

Eu estou muito mais **tranquila**. Mais **serena** na verdade, né. Ainda mais

com a **possibilidade da vacina** agora. Acho que é muito recente, mas traz muita **esperança**, né. E aí isso me **motiva** também (Sílvia)

Por outro lado, Jaqueline considerou as profundas mudanças que passou nesse período e percepção sobre as dificuldades que estava enfrentando.

Por mais que **tenha vacina**, mas a gente sente que é uma pressão, **parece** que **a vida não vai mais ser o que era antes**, né. Então, para mim está **difícil** (Jaqueline)

Contudo, no Brasil um longo caminho foi trilhado para que grande parte da população pudesse ser vacinada e em meio ao processo de vacinação foram mantidas as medidas de restrição, uma vez que a vacina foi gradualmente liberada conforme os grupos de risco e faixas etárias.

Diante desse drama entre a espera da cura e a continuidade indefinida da pandemia, notam-se as condições estruturais relativas às políticas públicas de saúde no Brasil que em um cenário de turbulência e negacionismo atrasou esse processo de vacinação. Ainda, houve parte da população que apoiada em *fake news* manifestou a negativa em se vacinar e questionou a eficácia da mesma. As *fake news* se referem a artigos intencionalmente falsos e que podem enganar os leitores e as leitoras.

Frugoli *et al.* (2021) apontam o uso de *fake news* em relação à vacinação anteriormente à COVID-19 e consideram o potencial de tais notícias em produzir hesitação vacinal. Foram observadas, em relação ao discurso antivacinas no Brasil, duas principais categorias: Imunobiológicos têm potencial risco de morte/sequela; Imunobiológicos são ineficazes. As informações errôneas influenciam a decisão das pessoas em não se vacinar e colocam em risco a vacinação de rebanho e as políticas públicas de imunização.

Em relação à COVID-19, tais artigos contribuíram para a hesitação de muitas pessoas no Brasil a aderirem à vacinação. Conforme Galhardi *et al.* (2022, p. 1856),

a adesão à vacinação está sujeita ao imaginário e a mecanismos sociais que influenciam, de forma decisiva, a propensão de uma dada comunidade a ser vacinada ou não. Entre os múltiplos fatores que afetam tal decisão, destacam-se a confiança na importância, segurança e eficácia das vacinas, bem como a compatibilidade com os valores religiosos do indivíduo.

Galhardi *et al.* (2022) afirmam que com o avanço da pandemia as notícias falsas sobre as vacinas predominaram em comparação com outras notícias falsas sobre outros temas relacionados à saúde, entre março de 2020 e março de 2021. As redes sociais foram os meios digitais mais utilizados para a divulgação de conteúdo desinformativo sobre as vacinas, dentre elas principalmente *Facebook*, *WhatsApp* e *Instagram*. As notícias falsas atingem massas populacionais que não conseguem se defender da desinformação que recebem através

da Internet. Por isso, reflete-se que as redes sociais não são em si projetadas para compartilhar conteúdo falso, contudo a propagação desse tipo de conteúdo causa emoções negativas na população.

Por essa razão, a busca de informações em veículos confiáveis, tais como sites e redes sociais de instituições municipais, estaduais e federais, é essencial para combater as *fake news*, bem como denunciar e não compartilhar informações duvidosas e alarmantes. Conforme a Fiocruz (2022), um ano após o início da vacinação contra a COVID-19 no Brasil, foi possível notar que as vacinas foram primordiais para diminuir o número de casos graves e mortes devido à doença.

Desse modo, as significações que estão relacionadas às notícias e à vacinação são destacadas. Por exemplo, o posicionamento de vacinar-se ou não se vacinar está para além da dimensão individual, mediante as implicações não apenas individuais, mas também coletivas. Na dimensão coletiva de enfrentamento da pandemia, destacam-se os profissionais e as profissionais da saúde que estavam na linha de frente no combate à doença, os pesquisadores e as pesquisadoras que buscaram em uma “corrida” pela cura acelerar a disponibilização de uma vacina, e as pessoas que em seus cotidianos reforçaram em suas atividades as medidas de restrição e higienização em casa e no trabalho. Sobre esse último aspecto, faz-se referência a Figura 19, na sua representação emblemática sobre o enfrentamento da COVID-19.

Assim, nota-se que a pandemia não é em si um fenômeno biológico e sim um fenômeno social diante das complexas condições concretas que produzem modos de vida e de morte, que se intensificam nas mais diversas manifestações das desigualdades sociais e reverberam na saúde mental da população. Por isso, diante de um cenário incerto e caótico como o da pandemia, foi possível perceber também o aumento das manifestações de sofrimento psíquico, seja nas estudantes desta pesquisa, seja na população de forma mais ampla. Nos próximos indicadores serão abordados: o contato social, o medo da morte e sobre o sofrimento psíquico e suas manifestações na saúde.

4.3.3 Indicador 3 - Contato social durante a pandemia

A necessidade do distanciamento social afetou de diferentes modos as relações sociais, que se fez perceber, por exemplo, na ausência do contato cotidiano com o outro; na utilização em massa dos meios virtuais para possibilitar a comunicação, seja para a vida pessoal ou universitária; e na necessidade de incorporar a higienização de uma forma rotineira e comprometida para diminuir a contaminação pela COVID-19 (Figura 19). Com isso, sobre o

contato social durante a pandemia, neste indicador foram observados sentidos sobre a presença do outro e o uso de tecnologias; e significados sobre as relações sociais, sobre as tecnologias em seus aspectos positivos ou negativos no distanciamento social e desafios de adesão aos protocolos para prevenção da COVID-19.

A pandemia intensificou as desigualdades sociais ao mesmo tempo em que obrigou as pessoas a considerarem suas obrigações com os outros e com o planeta. Essa relação de interdependência fortalecida pela crise imunológica desafia as concepções de sujeitos encapsulados em corpos discretos. O acesso às condições básicas que possibilitam a vida (ar, água, teto, roupas, acesso à saúde) é foco de ansiedade coletiva. Alguém que vive ou não uma vida vivível não é uma questão existencial privada, mas uma questão urgente provocada pelas consequências da desigualdade social (BUTLER, 2021).

Nesse sentido, nos relatos sobre esse período é frequente a sentimentos negativos quanto à experiência de estar em meio a uma pandemia e observa-se na fala de Jaqueline uma reflexão sobre a valorização do ser humano, a qual também está relacionada ao medo da morte.

Mas é isso, **não tem nada de bom não, a pandemia. A não ser o aprendizado**, né, que a gente **aprende**, a gente **amadurece**, a gente **valoriza** mais o **ser humano**, né. Nesse aspecto, é a **única coisa positiva**, né. A gente valorizar mais o ser humano, mas no demais tem sido muito ruim (Jaqueline)

Nesse contexto da pandemia há experiências muito negativas, contudo ela considera a valorização do ser humano e o aprendizado nesse processo. Nesse sentido, há um movimento de ressignificação e superação de uma lógica de “desumanização”, na qual o outro sujeito também se apresenta na sua alteridade, o qual se contrapõe a uma lógica negacionista sobre a pandemia.

Nise aponta em sua fala o processo de socialização e a necessidade deste para o desenvolvimento e a dificuldade que o isolamento impôs ao ser humano. “Estar só” em alguma medida se dá numa elaboração das relações sociais e a restrição desse contato trouxe modificações no cotidiano que repercutiram psicologicamente sobre as pessoas. Ainda, a participante tem deficiência visual e residia sozinha durante a pandemia e sentiu que esse impacto foi mais intenso.

Porque quando você tá bem, você pode estar extremamente sozinha e você vai se sentir tranquilo. Que é normalmente como começou, eu me dou super bem comigo. Mas eu comecei a ver de fato **solidão** é você não ter... por mais que você esteja bem, **você não ter com quem socializar**. Então a **socialização** assim do contato mesmo **se faz muito necessária pra pessoa tá bem, pra pessoa não enlouquecer**. Então é isso (Nise)

Além disso, destacam-se os meios tecnológicos no contexto de pandemia para lidar com o distanciamento social e nesse contexto deram novos contornos aos vínculos sociais e afetivos e a Internet se tornou a conexão principal para conseguir manter os estudos, comunicação com familiares e outras pessoas próximas e para o acompanhamento psicológico.

Manter as relações a partir desse formato virtual tem potencialidades e desafios que também modificaram as significações sobre as tecnologias para mediar a comunicação. Apesar de já existirem interações anteriores à pandemia através de ambientes virtuais e redes sociais para aproximar as pessoas que moravam distantes, durante a pandemia esse se tornou em diversos casos o único meio para tal contato. Por essa razão, também cada sujeito incorporou de formas distintas o uso do computador e do celular em sua rotina.

Cecília fala sobre suas percepções sobre o contato apenas virtual e considera aspectos positivos sobre as tecnologias por proporcionarem um meio de manter as interações à distância, mas destaca o impacto afetivo da falta de contato social presencial. Sobre isso, ressalta-se a diferença qualitativa sobre os vínculos afetivos no meio virtual e no meio presencial, as relações sociais não possuem as mesmas características e no meio virtual a construção de vínculos tem suas particularidades.

Aí me **afetou** um pouco nisso também a condição de **não poder sair** e ter **contato** assim mais afundo, mais perto das outras pessoas de **abraçar**, de **chegar perto**, de **pegar na mão**. Só... por isso que os **meios tecnológicos ajudaram bastante** (Cecília)

E tudo tá acontecendo porque as coisas... **aconteceu essa pandemia, mas o mundo não parou também**. A gente que teve que se **readaptar as coisas** que estavam acontecendo. E que já existiam também, né, que também há a **questão de contato pela Internet** (Cecília)

Além disso, a sensação de esgotamento em relação à comunicação virtual se expressa na fala de Nise. A mesma sentiu o estresse e ansiedade pelo uso excessivo do celular ou computador, embora tais meios possibilitaram o contato com amigos e familiares. Vale também ressaltar que a mesma informou ter baixa visão e considerou também a vivência da pandemia negativamente impactada pelo distanciamento social e as dificuldades da deficiência que se intensificaram. No indicador 6, sobre sofrimento psíquico, a fala a seguir de Nise foi abordada também, na qual notam-se aspectos sobre mudanças significativas em sua vida psíquica, revela aspectos sobre a vivência da mesma e complementa-se a outras falas em que a mesma aponta o dilema de manter contato com outras pessoas nesse período, ao mesmo tempo em que o contato estritamente virtual não satisfazia essa demanda.

Nossa. Eu percebo que meu **sono mudou**. O **hábito alimentar**. As **coisas que eu tenho interesse**. **Como eu me dedico às coisas**. Enfim... às vezes o fato de querer... como é muito atrelada à **tecnologia e comunicação**, e eu **moro só** então tem horas que se eu pudesse eu **desativaria tudo pra ficar no meu canto quieta**. Então houve uma **mudança** bem **radical** mesmo (Nise)

Acho que eu me preocupei, nas últimas duas semanas. A minha **terapeuta** falou que eu tinha que ter cuidado, porque eu estava desenvolvendo **depressão**. Que era pra eu me **aproximar mais das pessoas**, mas **não há condições de fazer isso**. Ela falou pra eu **me manter mais próxima pela Internet**, mas a **Internet tem hora que sufoca** (Nise)

Eu tô em **reclusão**. Tô em **casa**. Saio agora pra terapia. Na verdade, eu **consegui ontem um atendimento para ser on-line devido a eu ser do grupo de risco, além de deficiente visual e diabética**. E pras coisas essenciais mesmo, eu cheguei antes de ter esse agravante, eu **cheguei a sair algumas vezes pra praia a noite, só pra trocar mesmo uma energia ou encontrar dois ou três amigos**. Mas é, eu tô em casa esse tempo todo (Nise)

É **tentar** de algum modo **não me entregar** também a esses **momentos** que são mais **difíceis**, sabe. E eu gosto de **estar só**, de ter o meu momento só, de morar só, mas você tá só o tempo todo. Olhar pro nada, **não** ter um **humano** do lado pra **conversar** com você. É **tudo** pela **tela do celular**, do **computador** e isso é totalmente **angustiante**. Eu disse até pra uma amiga minha que **o conceito de solidão mudou um pouco**. Ou melhor, ganhou um outro... acrescentou um **novo caminho**, uma **nova abordagem** (Nise)

Durante a pandemia, a junção de diversas atividades em casa e a necessidade do celular e do computador como principais meios de comunicação, seja para os estudos ou para assuntos pessoais, podem ter contribuído para a sensação de esgotamento e exaustão (VASCONCELOS *et al.*, 2021) e cansaço, sobrecarga e desmotivação (IVASHITA; FAUSTINO; SILVA, 2020).

Ainda, sobre o uso excessivo de telas durante a pandemia (ensino remoto, jogos, séries, filmes), o estudo de Vazquez *et al.* (2022) traz algumas considerações sobre saúde mental em um estudo realizado com estudantes de escolas públicas, entre 13 e 20, do 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio. Foi observado que a falta de uma rotina escolar contribuiu para um maior tempo de exposição às telas e esse aumento apresentou relações com a inversão do sono (troca do dia pela noite que altera o ciclo circadiano) que combinados com as dificuldades do ensino remoto e outros marcadores sociais, como raça e casos de COVID-19 em casa, estão associados com um aumento de sintomas de depressão e de ansiedade. Também se observou que nas meninas houve maior prevalência quanto a sintomas de depressão e de ansiedade.

O estudo de Sousa Filho; Oliveira e Silva (2022) corroboram essas questões, em uma

revisão narrativa, observam que durante a pandemia o aumento do uso de dispositivos tecnológicos que emitem luz azul interferem na qualidade do sono de crianças e adolescentes. Esse contexto de aumento do uso de dispositivos também esteve relacionado ao ensino remoto e ao distanciamento social devido à pandemia. Durante esse período aumentou manifestações de ansiedade, depressão, irritabilidade, alterações de humor, desatenção e distúrbios do sono, que produzem impactos na saúde mental e física.

Os estudos de Vasquez *et al.* (2022) e Sousa Filho; Oliveira e Silva (2022), embora não sejam com estudantes universitários e universitárias, pode ajudar a refletir sobre algumas das razões para o uso excessivo de telas ter impactos sobre a saúde mental e as relações do sujeito no seu cotidiano. Nesse sentido, compreende-se o aumento da ansiedade ou da depressão na sua relação com o uso das telas também nas mudanças que esse uso prolongado e constante produz na dinâmica de vida do sujeito.

Um maior tempo usando o computador para as atividades de estudo ou de lazer pode gerar mudanças no sono, conforme pontuado, e com isso modificar toda a rotina da pessoa no desempenho de estudos e na sua saúde, de forma geral. Estar mais tempo diante das telas pode produzir mudanças diversas que se refletem na produção de melatonina, que pode alterar o ciclo circadiano, que envolve a percepção sensorial do meio e troca de horários, entre dia e noite. Essa mudança pode afetar a própria organização de atividades e mudar as necessidades do sujeito quanto às tarefas que precisa realizar. Quando essa mudança se prolonga, pode afetar seu desempenho e produzir uma possível manifestação de um estado de desorganização psíquica.

Esses dados também são interessantes ao refletir sobre as alterações no sono observadas nas estudantes desta pesquisa, bem como a dificuldade de concentração, ansiedade, irritação e solidão, as quais podem ter relação com o uso prolongado de celulares e computadores para o ensino remoto (Figuras 17 e 18).

Ainda, nesse cenário a ausência do contato com colegas de turma e docentes, a falta da rotina escolar, a possibilidade de contágio pela COVID-19 modificaram as relações sociais nesse período e podem ter contribuído para gerar ou intensificar estados de sofrimento psíquico. Desse modo, há diferentes aspectos que produziram mudanças nos vínculos afetivos. Esses aspectos se entrelaçam e podem refletir de formas distintas nas pessoas quanto aos impactos de ter maior tempo em frente ao computador ou ao celular.

Durante a pandemia, houve a necessidade de centralizar um maior número de atividades através do computador para o contato com a família e outras pessoas próximas para manter os vínculos afetivos no distanciamento social, bem como o uso excessivo do

computador para as atividades de estudo e trabalho, gerando a sensação de uma continuidade do esforço nas atividades cotidianas “sem pausas”.

Ao utilizar o computador ou o celular há uma maior variedade de estímulos que podem afetar a concentração e a percepção do tempo utilizado para concluir determinada atividade. Máximo (2021) aponta entre estudantes universitários e estudantes universitárias alguns dilemas quanto ao ensino remoto e pontua sobre o uso excessivo de celulares e computadores no contexto das aulas remotas, sem generalizar, sobre a sua possibilidade de dispersão e durante a pandemia estar conectado ou conectada mobilizou no espaço virtual uma centralidade de relações que podem produzir sobrecarga e acúmulo de tarefas.

Nesse sentido, reflete-se sobre como essa sobrecarga de relações, mesmo que temporariamente, a serem sustentadas e vivenciadas através do meio virtual podem ter contribuído para essa sensação de esgotamento. Se por um lado não foi necessário se deslocar fisicamente, por outro lado aumentou a necessidade da pessoa estar conectada, que gerou uma sobreposição de atividades a serem realizadas sem alguns limites mais definidos quanto ao máximo de tempo a se manter disponível virtualmente. Conforme as particularidades do sujeito, isso facilitou determinados contatos, contudo o uso constante e durante a pandemia, como único meio possível temporariamente, para algumas pessoas não contemplou as necessidades de contato afetivo que precisava ou desejava.

Assim, notam-se diferenças entre as mediações nas relações sociais na pandemia. As dificuldades e a ausência do contato presencial permeiam não apenas as significações sobre a presença do outro e a liberdade de ir e vir, mas também produziram vivências marcadas por sentimentos de solidão, angústia, medo e fragilidades da existência. Nesse sentido, compreende-se o ser humano através da dialética singular-particular-universal e as dimensões afetivas e cognitivas articuladas em uma unidade contraditória que constituem o ser humano.

Além dos desafios de interação a distância, para manter os contatos sociais, a necessidade de higienização se tornou uma exigência para diminuir os riscos de contaminação e promover os cuidados contra a COVID-19. A adesão a esses protocolos de prevenção não foi homogeneamente aceita pela população. O uso de máscaras, uso de álcool gel 70°, lavar alimentos e roupas ao chegar a casa foram procedimentos que se tornaram essenciais para muitas pessoas. Contudo, outras pessoas não tomavam as devidas precauções e ignoravam as indicações de órgãos de saúde. Ainda, a necessidade de visitar parentes, trabalhar presencialmente e resolver tarefas essenciais do cotidiano se tornaram fonte de um medo constante de contágio.

Lelia coloca em questão a perda de um parente no período da pandemia, o mesmo não morreu com diagnóstico de COVID-19, mas devido à alta demanda de pessoas doentes nos hospitais ela teve dificuldades para poder visitar o avô e adquiriu a doença nesse período.

E também eu tive COVID, aí tipo, eu acho que foi em Julho, e não lembro o mês. **Foi um tempo depois que o meu avô morreu, porque quando ele ficou internado eu precisei ficar com ele no hospital** e era um hospital que dividia. Tinha a ala para pacientes com COVID e tinha a ala para pacientes que não eram de COVID, e a gente ficou nessa ala. Mas **duas semanas depois eu acabei desenvolvendo os sintomas, e aí eu não precisei ser internada. Foi um quadro leve, mas eu passei por umas semanas bem ruins, umas duas semanas bem ruins. Perdi paladar, perdi olfato, tive febre, dor no corpo, enfim. E aí naquele momento eu tive muito medo de morrer, de ficar em quadro grave e tudo mais** (Lelia)

Lelia aponta que para ela era necessário manter com rigor, o que estava nas suas possibilidades, para cuidar da higienização e manter o distanciamento social. Nesse sentido, revela o cuidado não apenas no seu âmbito pessoal, mas no âmbito social. Ada também considerou seguir os protocolos e manter-se em casa, saindo apenas para o essencial.

Eu não acho que eu sou paranóica, mas tipo assim eu vou fazer a feira e **durante muito tempo da quarentena a única vez que eu saía de casa era pra ir realmente ao mercado fazer a feira e voltar**. Não saía para absolutamente nada. Agora que geralmente algumas vezes aparece alguma coisa para resolver. **Tive algumas questões de banco e outras coisas para resolver, precisei sair** (Lelia)

Mas assim **quando eu chego em casa já boto para lavar tudo**, quando eu **faço feira eu lavo absolutamente tudo que chega**. O que não dá para lavar, eu deixo na quarentena e tal. E **para algumas pessoas isso era exagero**. Aí **o povo tava me chamando de paranóica**, mas eu continuo mantendo tudo isso até hoje (Lelia)

Eu tenho ficado em casa. Tenho seguido os protocolos. Enfim, tenho **saído mais para o necessário mesmo**. Para ir ao mercado, para ir ao dentista, para ir ao médico. E é isso basicamente (Ada)

Sílvia e Hipátia realizaram *home office* e afirmaram realizar distanciamento social, mas o medo de se contaminar gerava sempre a sensação de uma possível contaminação. Cecília precisou manter o trabalho presencial e por essa razão ficava insegura e com medo de contaminar a família. O autocuidado e com as pessoas da família, principalmente do grupo de risco (pessoas idosas, pessoas com diabetes ou hipertensão, dentre outras), é presente nas falas e gerou um estado de alerta quanto à COVID-19:

A **preocupação aumentou** e aí também vieram as questões da **minha mãe que já não tem uma idade tão jovem. Já tá num grupo de risco**. E tudo isso ficou mais **confuso**, mais **tenso** de se lidar (Hipátia)

E aí a **minha imunidade baixou por eu ter me desorganizado e várias vezes eu tive suspeita de COVID**. Essa não é primeira vez e **aí fica sempre naquele negócio**. Será que é? Será que não é? Até então não foi, mas eu estou esperando que não seja dessa vez (Sílvia)

Mesmo estando nessa fase de sair um pouco, eu não me sinto segura, porque **mesmo eu tomando os cuidados, mas a gente corre o risco e em casa eu tenho pessoas idosas, eu tenho criança** também (Cecília)

Afetou assim na questão como eu tinha dito antes em relação à utilização da Internet que a gente utilizou mais e tipo serviços essenciais. Como eu **tive que ter o meu trabalho, um trabalho essencial, aí eu tive que continuar tomando todas as precauções do distanciamento, de máscara, álcool e tudo**. Só que ela afetou nessa questão assim do contato com as pessoas, mesmo trabalhando lá (Cecília)

Desse modo, as falas das estudantes explicitam relações sociais na pandemia marcadas por significações relacionadas ao medo, à insegurança e à necessidade de cuidados com a higienização que outrora não eram parte do cotidiano das pessoas. A COVID-19 pelas suas próprias características que facilitaram a rápida contaminação e letalidade aumentou o sofrimento psíquico expresso na ansiedade, no estresse e no medo. Apesar de ser compreensível que sentimentos e emoções negativas estejam presentes em um contexto tão instável e em que há o estado de alerta para proteger a si e ao próximo, aponta-se nesse período que tais afetos e suas repercussões na saúde mental estão relacionados com o cenário macrossocial. Por isso, é importante a compreensão das relações entre sujeito e meio, que evidencia que tais afetações não são apenas algo individualizado, mas se expressam no sujeito na relação dialética entre o meio e a consciência.

4.3.4 Indicador 4 - Medo da morte e o luto modificado na pandemia

Nesse contexto, o presente indicador destaca os sentidos e significados sobre a morte em um cenário de crise mundial. Os sentidos sobre a possibilidade real e repentina da morte, o medo da própria morte e de pessoas próximas em sua dimensão individual e singular; os significados sobre a morte em relação à coletividade, o medo de ser contaminado pelo outro que não pode ser identificado facilmente, a responsabilidade coletiva pelo aumento da pandemia e a ameaça que o vírus representou nas relações sociais.

Além disso, a impossibilidade de despedir-se presencialmente de pessoas queridas gerou impactos psicológicos agravados pela vivência do distanciamento e do isolamento social. Lidar com essa realidade pode contribuir para a construção de novos sentidos pelos

sujeitos sobre o que é a morte, sobre como lidar com essa situação, sobre o luto por algo ou alguém e sobre os significados que a morte e o luto assumem na coletividade.

Desse modo, um aspecto crucial da pandemia foi o medo da morte. Nesse contexto, as pessoas puderam ver na prática que a COVID-19 não era uma doença imaginada, mas um fato. Lidar com a possibilidade da morte a qualquer momento entrou no imaginário da população e, principalmente, das pessoas que acreditaram na letalidade do vírus e buscaram manter as medidas de restrição. Nesse processo, lidar com a morte aflora sentimentos de tristeza, medo, raiva, impotência, angústia, aflição e perplexidade.

Nesse sentido, a falsa ideia de “vírus democrático” revelou que as pessoas em condições de vulnerabilidade social foram ainda mais impactadas pela contaminação e pela morte em um cenário de pandemia. No início da pandemia em 2020, esse termo foi utilizado e havia uma expectativa de que o vírus se alastrasse atingindo a todas as pessoas. Contudo, na prática em um país desigual como o Brasil a COVID-19 atingiu intensamente as pessoas pobres e evidenciou a crueldade da reprodução social da vida em nossa sociedade (BICALHO; LIMA; DAVI, 2020).

Santos (2020, s/p) considera que “as pandemias não matam tão indiscriminadamente quanto se julga”. Em um cenário de pandemia, aprofundaram-se as desigualdades em relação às pessoas em vulnerabilidade em nossa sociedade tais como as mulheres; trabalhadores empobrecidos e trabalhadoras empobrecidas; pessoas negras, indígenas, imigrantes, refugiadas, sem abrigo, camponesas, idosas, dentre outras. Grande parte da população mundial não estava em condições de seguir as recomendações de prevenção da COVID-19, seja por viverem em espaços poluídos, ter que trabalhar para alimentar as famílias, não ter condições de saneamento básico para se higienizar, dentre outras situações (SANTOS, 2020).

Atualmente, mais de dois anos depois do início da pandemia, nota-se que a pandemia acentuou as desigualdades sociais no Brasil e no mundo. Dimenstein; Simoni e Londero (2020, p. 8) afirmam que,

no que tange à saúde mental, é fundamental não perder de vista as especificidades dos diferentes grupos sociais, das condições de vida, o risco da uniformização cultural e da padronização de procedimentos. Além disso, de uma leitura asséptica e descolada da atual conjuntura sócio-política. Ao desconsiderar as particularidades da situação brasileira na abordagem dos impactos subjetivos vividos pela população, com ou sem pandemia, reforça-se a hegemonia das forças despolitizadoras e psychologizantes, com intuito de uniformizar e de generalizar a experiência de sofrimento. Infelizmente, é o que temos observado na maior parte das produções acadêmicas e profissionais no campo da psicologia, cuja abordagem quanto à saúde mental e à oferta de serviços de atenção nessa pandemia parecem se adequar a qualquer indivíduo, de qualquer parte do planeta. Afinal, a pandemia é um

fenômeno “natural” e a resposta psicológica diante disso segue um padrão “universal”.

Desse modo, ressalta-se a necessidade de compreender a realidade na sua materialidade e nas diferentes manifestações da desigualdade social que não atingiu igualmente a população. Conforme Sawaia (2009), a desigualdade social ameaça a existência e a sua permanência produz sofrimento, que afeta a mente, o corpo e as funções psicológicas superiores. Desse modo, as respostas afetivas dos sujeitos em relação ao meio são atravessadas por um processo psicológico-político, que é denominado sofrimento ético-político.

O sofrimento ético-político é um conceito que supera dicotomias, entendendo que indivíduo e sociedade, mente e corpo estão em movimento e em relação dialética. Apoiando-se na historicidade para compreensão da realidade, as relações sociais que se estabeleceram no cenário de pandemia, embora com manifestações por vezes diferentes das desigualdades sociais, têm como base as relações contraditórias de produção e reprodução do sistema capitalista que incidem na vida concreta dos sujeitos, nas suas relações sociais e afetos.

Tendo em vista a carga emocional desse período, destaca-se na fala de Lelia o sentimento de medo da morte, que foi um grande marcador desse primeiro ano de pandemia. Nesse sentido, apreendem-se aspectos sobre a vivência da mesma que expressa não apenas uma experiência dela com as significações sobre a morte nesse período, mas algumas mudanças afetivo-cognitivas que esse processo produziu.

Eu passei pela **fase** de muita **tristeza**, de achar que **todo mundo ia morrer**. Todo mundo da **minha família** ia morrer, enfim esse **medo da morte** muito grande (Lelia)

No **começo da pandemia** eu tava bem mais assim, bem mais **angustiado, ansiosa, aflita**. Tinha muito **medo** de tudo e tal. As pessoas ficavam até me chamando de **paranóica** (Lelia)

Mas assim **quando eu chego em casa já boto para lavar tudo**, quando eu **faço feira eu lavo absolutamente tudo que chega**. O que não dá para lavar, eu deixo na quarentena e tal. E **para algumas pessoas isso era exagero**. **Aí o povo tava me chamando de paranóica**, mas eu continuo mantendo tudo isso até hoje só que hoje em dia eu faço tudo isso (Lelia)

Nota-se sobre esse contexto as significações sobre manter as medidas de restrição e higienização, que para algumas pessoas se tornou fundamental e lidar com outras pessoas negligenciando esses aspectos também gerou grande desgaste psicológico. Conversar e informar ao outro sobre o vírus, sobre o que fazer e o que não fazer não foi algo que se deu de forma simples em muitas situações. Ainda, o medo tem sua função protetiva ao ser humano na

medida em que o faz se resguardar de algo ou alguém que pode representar real dano ou perigo à sua vida.

Na pandemia esse medo real também se intensificou, a fala de Lelia aponta que para algumas pessoas seu cuidado diário com a higienização ou em manter o distanciamento social era encarado como exagero. Contudo, questiona-se aqui o próprio sentido de “paranóica”, que nessa fala não tem o sentido de um comportamento patológico. O sentido desse termo está relacionado com a ação sistemática da estudante de manter o distanciamento social e a higienização em sua rotina diariamente, independentemente de outras pessoas acharem desnecessário seguir tais cuidados.

Contudo, nesse processo, além de lidar com a realidade externa, pensando a saúde mental de modo coletivo e relacionada aos determinantes sociais, aponta-se a dimensão singular do cuidado com a saúde mental, enfatizando que ambos estão em relação dialética. Nesse sentido, é válido refletir quais os próprios limites e quais as atitudes que o sujeito pode tomar para organizar sua vida psíquica frente a uma realidade que propiciou o aumento de sofrimento e adoecimento psíquico. Ao longo desse primeiro ano de pandemia, mesmo ainda em meio a surpresa e incertezas desse novo cenário, manter as medidas de restrição e higienização contribuiu para lidar com o medo.

Além disso, outras estratégias como a busca por serviços psicológicos cresceram na população em geral. No *Núcleo 4 – Apoio emocional durante a pandemia* esse aspecto será abordado mais especificamente. Lelia aponta a contribuição do atendimento psicológico para lidar com esse período.

O medo é uma coisa **normal**, mas a **proporção** que eu dei no **início da pandemia**, eu acho que tava me **fazendo mal**. Então, hoje em dia, eu acho que eu já lido com isso de uma forma menos **angustiante** (Lelia)

É... aí nesse momento a **terapia** também me **ajudou** muito, ah... como é que eu posso dizer... acho que **aliviar** um pouco esse **medo** (Lelia)

Mas eu **sinto** menos, como é que eu posso dizer, aquele **medo de morrer a qualquer momento** já não sinto mais assim (Lelia)

Contudo, a COVID-19 apresentou variações genéticas que implicaram em mutações importantes no vírus e isso gerou novos questionamentos sobre a continuidade da pandemia, sobre vacinas que pudessem lidar com essas variações, além do cenário político e econômico de entraves para que a vacinação pudesse avançar no Brasil. Jaqueline traz essa inquietação sobre a mutabilidade do vírus e Heleieth revela sua angústia pelo medo da morte dela mesma e dos seus familiares, em especial, mais vulneráveis por serem do grupo de risco.

E até hoje a gente com **medo**, com muito **medo** e essa **nova cepa** aí que tá

aqui no Brasil a gente tá com **mais medo** ainda (Jaqueline)

Tinha muita **angústia**, principalmente em termos de: - Oh, meu Deus, se eu **pegar o coronavírus** eu posso **morrer**. Aí dava aquele **nervosismo** todo. Aquele **estresse** todo, principalmente porque meu **pai** é do **grupo de risco**, minha **vó** é do grupo de risco. Então, isso tem amenizado, sabe? Ao longo do tempo, é claro que a gente **não deixa os cuidados** de lado. Minha **mãe** às vezes é a mais **preocupada**, mais **nervosa** em relação a isso, mas graças a Deus tem melhorado (Heleieth)

Desse modo, questiona-se o que o medo representou perante a ameaça à vida e para algumas pessoas essa realidade produziu vivências de profundo sofrimento e angústia. Pode-se refletir sobre o medo como reação necessária para a sobrevivência humana, cuidar de si e do outro em meio a uma situação desconhecida e a responsabilidade social. Por outro lado, o medo gerou sofrimento psíquico devido ao imaginário sobre a morte repentina; a contaminação devido à falta de higienização própria ou de outra pessoa; não ter assistência médica devido à sobrecarga dos sistemas de saúde públicos e particulares; medo frente à morte de si e do outro, seja um familiar, uma pessoa próxima ou as constantes notícias de elevação do número de mortos.

Durante esse período, as pessoas se depararam com o medo constante da própria morte e de pessoas queridas. Esse medo da contaminação pelo vírus surgiu quase que indistinguível da angústia. O fato de não se poder ver o vírus, agente que ameaça a vida, o tornou onipresente, produzindo a sensação de sufocamento que é algo característico da angústia e causa uma confusão afetiva. Os sujeitos expressam formas diferentes de lidar com esses sentimentos, tais como a perplexidade, o negacionismo e o aturdimento (JORGE; MELLO; NUNES, 2020).

Segundo Crepaldi *et al.* (2020), as mortes em grande escala pela COVID-19 ocasionaram diferentes formas de se deparar e vivenciar o luto e a perda, mesmo após o óbito, pois o risco de contaminação impediu que muitas pessoas pudessem acompanhar ou visitar parentes em estado grave, bem como após a morte os rituais de luto não puderam ser realizados. Com isso, expressões de afeto, condolências e espiritualidade sofreram modificações que afetaram diversas pessoas durante a pandemia.

Lelia relata sentimentos de raiva, tristeza e impotência diante da perda de um familiar para a COVID-19. Essas reações são esperadas em um momento de dor e perda, contudo o agravante do distanciamento e risco de contágio foram impeditivos para que um último contato e despedida fossem realizados. Jaqueline também compartilha a perda de uma pessoa querida e a perplexidade de uma morte repentina devido à COVID-19. Ambas as estudantes

apontam a dificuldade de lidar com a morte em um contexto que impediu a presença física nos momentos finais da vida de parentes, bem como a possibilidade de realizar o velório e o enterro dessas pessoas como de costume.

É... assim, eu **não perdi meu avô com diagnóstico de COVID**, mas o momento em que ele precisou ir para o hospital para uma UTI. Quando ele passou mal foi momento lá em no interior do Estado de Alagoas em que **não tinha leito nenhum de UTI, porque estava um momento muito forte da pandemia**. Então os leitos de UTI estavam todos ocupados (Lelia)

Raiva de estar vivenciando tudo isso e ter perdido uma pessoa querida. É.... e **algum tempo depois também perdi um tio de COVID** que era de um município também do interior. **Perdi um tio de COVID sem ter nem oportunidade de ter ido visitar**, obviamente, nem nada, né? Por causa da... do **risco de contágio** (Lelia)

Eu **perdi minha vó, com COVID também. Foi muito difícil**. E ela tava boa, né. E no outro dia não estava mais, com falta de ar e **do nada morreu**. Pra gente foi muito difícil e **foi mais difícil ainda não ter um velório**, né. [...] Ainda teve **a questão da perda, da dor** (Jaqueline)

As reações de luto conhecidas, tais como negação, raiva, barganha, depressão e aceitação (KUBLER-ROSS, 1969) continuaram a surgir, mas a impossibilidade de um último momento de despedida propicia experiências de sofrimento ainda mais dolorosas. Além de outros sentimentos como: solidão, tristeza, desamparo, medo, impotência, descrença, choque pela situação, confusão, dentre outros. Para lidar em alguma medida com esses sentimentos, os rituais de despedida são comuns nas mais diversas sociedades. As significações, rituais e processos de luto possuem diferenças culturais e históricas. Além desses momentos coletivos, o luto é vivenciado de formas diferentes por cada sujeito, seja em relação à intensidade ou formas de reorganização para lidar com a perda real e simbólica (MAIA *et al.*, 2021).

O luto não vivenciado pode ter implicações sobre a saúde mental e pode estar relacionado com a perda de alguém ou de algo (pode ser a perda de sonhos, de objetivos, por exemplo). Algumas atitudes como telefonemas, cartas e visitas virtuais foram medidas que equipes de saúde e sociedade utilizaram para de alguma forma manter contato com as pessoas e evitar a contaminação. Além da vivência do luto por pessoas próximas, há o sentimento de luto coletivo pelas mortes de pessoas desconhecidas e a sensação de medo da morte devido aos riscos de contaminação. Nesse contexto, o atendimento psicológico pode ser uma das possibilidades para o sujeito trabalhar o luto e o sofrimento psicológico (DANZMANN; SILVA; GUAZINA, 2021; LUKACHAKI *et al.*, 2020).

Assim, as significações frente à morte e ao luto apesar de serem temas recorrentes e parte do ciclo da vida, assumiram novas nuances na pandemia. Diante de um cenário

complexo e instável, a morte se colocou para os sujeitos como uma realidade iminente, principalmente para as pessoas em situações de vulnerabilidade social e pertencentes a grupos de risco. Ainda, lidar com a morte nesse período envolveu as atitudes individuais e coletivas que visaram à preservação da vida de outras pessoas ao ser colocadas restrições sobre o acesso às pessoas falecidas e realização de funerais. Esse processo provocou uma complexidade de sentimentos, emoções e significações que marcaram as vivências de inúmeras pessoas no Brasil, e em particular, expressam-se na vida das estudantes.

4.3.5 Indicador 5 - A casa como centro das relações: família - (re)aproximações, apoio e conflitos - e os desafios de viver sozinha durante a pandemia

A obrigação de estar em casa para estar protegidas do contágio e seguir os protocolos para respeitar o distanciamento provocou mudanças significativas na vida das pessoas durante a pandemia, por vezes desconfortáveis e difíceis. Nesse sentido, a dinâmica do ambiente doméstico durante a pandemia estreitou a convivência familiar. Se por um lado houve o impacto pela falta de contato externo ao ambiente doméstico, como apontado no *Indicador 3 - Contato social durante a pandemia*, por outro lado passar mais tempo em casa evidenciou os sentimentos positivos ou negativos que faziam parte das relações familiares. Também devido à pandemia, como já apontado anteriormente, as relações externas (desemprego, falta de acesso à saúde, falta de acesso à escola e universidade) promoveram tensões e conflitos no cotidiano que afetaram a saúde mental das pessoas que residiam na mesma casa.

O convívio intenso gerou mudanças diversas nas relações familiares. A proximidade entre os familiares para algumas pessoas significou o estreitamento de boas, reaproximando aqueles que estavam distantes tanto fisicamente quanto emocionalmente, como relata Lelia. Contudo, Ada, Sílvia, Cecília, Bluma, Frida e Heleieth consideram que a intensa convivência familiar apesar de aproximar deixou mais evidente os conflitos e as diferenças entre as pessoas em casa. O prolongamento da pandemia fez essas relações variarem, também assumindo que há diversos fatores que podem facilitar ou não a convivência constante entre as pessoas em um só ambiente.

Assim quando foi **decretado** mesmo o momento de **isolamento** a gente foi pra lá imaginando que **ia ficar um tempo na casa dos meus pais**. Imaginando que ia ficar quinze dias e tal. E **na verdade a gente praticamente se mudou para lá** (Lelia)

Eu fico vindo para casa quando eventualmente eu preciso resolver alguma coisa em casa. Como foi essa semana que eu precisei resolver algumas questões, mas **para manter esse isolamento assim a gente está lá no**

interior. Então até o local onde eu passei esse tempo todo mudou. **Mudou tudo na minha rotina** (Lelia)

Agora **a gente convive eu, a minha filha, a minha mãe e o meu pai.** E vizinho a minha casa **lá no interior tem a casa da minha avó e uma tia que mora perto.** Mora todo mundo perto. Então é como eu posso dizer... **Esse momento forçou que a gente aprofundasse mais essas relações de convívio intenso,** né, assim o dia inteiro. Todo mundo convivendo dentro de casa, **mas isso não gerou um atrito na minha família.** Não teve nada disso. Foi... Tem sido tranquilo (Lelia)

Lelia considerou que a relação com o pai e a mãe era de cooperação e tranquilidade, por isso também preferiu sair de sua casa e ficou a maior parte do tempo da pandemia na casa da família no interior de Alagoas. Esse aspecto também foi motivado pela necessidade de cuidado com a filha e nos momentos de estudo também contou com o auxílio da família. Devido à suspensão das aulas também na educação infantil, os cuidados com a filha demandaram mais tempo e esforço, nesse sentido a estudante apontou que o desgaste físico e psicológico em um contexto geral também refletiu nas suas relações cotidianas.

Sou mãe, tenho uma filha de 4 anos. Então assim, às vezes, **pequenas coisas que ela não fazia na hora que eu pedia.** Vir tomar banho e ela não vinha. E isso era uma coisa muito pequena e **me deixava muito irritada.** Só que aí eu **fui percebendo que não era aquele momento específico de desobediência pequena da minha filha,** era porque eu **estava muito estressada com o contexto todo** (Lelia)

Hipátia também destacou a relação com o filho e como as mudanças de ter que trabalhar e estudar em casa aumentaram as demandas enquanto mãe. No *Núcleo 3 - As mulheres em meio à pandemia*, essas questões observadas nas falas de Lelia e Hipátia serão retomadas com o recorte da maternidade. Contudo, optou-se por trazê-las também nesse núcleo tendo-se em vista a dinâmica familiar em suas diferenças também de papéis e demandas ao considerar os lugares das mulheres estudantes que são mães.

Eu tenho uma criança, então eu tive que trazer o trabalho pra casa. Meu filho teve que se ausentar da escola. Então, foi um **período de adaptação muito turbulento** (Hipátia)

E eu **não estava dando conta de organizar** e de dizer... organizar quem tem que fazer isso, ou então como **cuidar da criança, porque ele requer muita atenção.** Só tem 4 anos, no início da pandemia tinha 3 anos e meio mais ou menos. E foi bem, assim... **tenso** pra mim. Então, depois **aí começou as atividades da faculdade e aí foi a partir desse momento que eu comecei a me organizar** (Hipátia)

Ela [a pandemia] **afetou no dinamismo no meu trabalho, no meu desempenho com as minhas atividades,** o meu trabalho ficou muito é... começou a exigir muito da gente, porque foi um momento em que **a gente**

precisou se deslocar pra casa. Então, foi um período de adaptação. A minha vida todinha foi modificada para viver isolada na casa e isso fez com que meus nervos ficassem assim bem, bem assim a flor da pele mesmo. E a dinâmica de casa, né, porque a gente tinha uma rotina. A criança geralmente tinha uma rotina. Eu não tinha mais a rotina do meu filho, que ele estudava. Então, eu tinha um tempo pra cuidar das minhas coisas. Eu não tive mais (Hipátia)

Até porque eu **trabalho também num call center** e aí você deve imaginar que é **bem estressante. A gente escuta muitos gritos, muito xingamentos**, então... a gente... eu tenho que ter esse cuidado. É isso que eu faço todos os dias (Hipátia)

Frida, Ada, Sílvia, Cecília e Bluma abordam sobre a vivência intensa no ambiente doméstico e como essa proximidade também evidenciou as diferenças e divergências nos grupos familiares. Trabalho e estudos geralmente ocupam boa parte do tempo das pessoas fora de suas casas e isso diminui a convivência de muitas famílias. Principalmente no ensino remoto, as adaptações do ambiente doméstico para os estudos nem sempre foram suficientes para proporcionar um local adequado para essa atividade. Ainda, considera-se no ambiente familiar as relações interpessoais, as mediações de conflitos e condições estruturais para se manter por um tempo maior as condições de distanciamento e isolamento social.

Ah, tá boa, mas é já esteve pior, já esteve melhor também. Acho que com quase um ano já. Já já vai fazer um ano em março, meio que acostumou um pouco, mas não é fácil (Frida)

Tá tranquilo, não tem nenhum estresse... às vezes dá um estresse porque bate de frente a ideia das duas [entre Frida e a mãe], **mas dá pra levar** (Frida)

Acho que sim, eu já acho. **Acho que dá sim para melhorar. É...** Eu já **cuido** dos meus pais. É... meu irmão. Que eu **moro com os meus pais e com meu irmão. Cuido da minha cachorra também**. Mas acho que sempre dá para melhorar (Ada)

Então, eu **senti que eu me aproximei mais das pessoas que moram comigo. No entanto, também muito mais conflitos. Apesar da maior aproximação que houve. Também houve mais conflitos por passarmos mais tempo juntas, então questões que antes não eram tão perceptíveis se tornaram evidentes e aí causou desconforto** por várias partes. Mas ao mesmo tempo, eu me senti muito mais próxima também (Sílvia)

E teve a questão de **como estava todo mundo em casa. Aí acabou que estava mais tempo em casa e ser forçada até conversar um pouco mais entre si. Aí às vezes acabam acontecendo algumas divergências**. Algumas coisas que **a gente só vai descobrindo a partir desses contatos que a gente mal dava valor**, não prestava atenção. Você vê que são coisas essenciais e a pandemia também trouxe isso. Esse **contato maior com a família**. Essa readaptação (Cecília)

Comecei a parar e **realmente ver que eu estava precisando de uma ajuda** porque isso acabava **passando para as pessoas que eu tinha convívio** (Cecília)

Mas **a pessoa [ex-namorado] não entendia** e isso afetou bastante e algumas coisas assim também. Por questão de **vaidade**, talvez fui deixando assim um pouco de lado, né? E **eu não tinha vontade, né, de me arrumar, essas coisas todas**. Porque até **não tinha pra onde ir**, tudo fechado. E pelo que **eu estava passando nesse estresse, minha mãe e uma prima que me ajudaram muito**. Porque **ela faz mestrado, ela já sabia e guiava um pouco**. Só elas entendiam como é o meu estado, porque **uma me apoia por ser mãe. E me apoia e tudo**. E a outra porque **vivenciou do mesmo jeito**, porque até a pressão dela alterou. Ela começava a inchar e começava a ficar vermelha, a chorar. Inchava o rosto por causa do estresse (Cecília)

Ele [ex-namorado] não, vamos dizer assim, **não me ajudava, não conversava, ficava me criticando**. Achava que esses eram ... eu acho que **essa pessoa afetou um pouco a minha saúde na questão mental**, porque só depois que eu passei por isso tudo que **estava uma coisa abusiva**. **Eu tinha vontade de sair, mas estava dependendo emocionalmente** e realmente depois que eu finalizei tudo, eu não senti mais nada, tu acredita? E não fiquei com remorso e nem pensando porque eu já **vivia num estresse tão grande e não percebia**. E como eu **acabei deixando essa pessoa um pouco que de lado nesse período, aí ela veio descontar em cima de mim**, mas porque ela não via **minha prioridade naquele momento que era o meu futuro [os estudos]** (Cecília)

No começo todo mundo ficou meio irritado. Eu principalmente, muito, muito irritada. E meu **esposo**, ele falava: - “Por que você tá tão irritada? **A gente não tem culpa das coisas que tá acontecendo**”. Só que eu **percebi que era uma questão de saúde mental minha**. Então, semana passada mesmo, eu surtei. Fiquei parecendo uma louca, então eu fiquei, não... **eu tenho que me controlar porque isso está afetando a minha convivência com o meu esposo e com os meus filhos**. Então uma colega minha perguntou: - “Como é que você tá?”. Eu disse: - “Tô **péssima**”. Aí ela já sabe que eu não posso falar, entendeu? Porque eu vou falar um monte de coisa nada haver. Então, **está horrível a minha situação** (Bluma)

Nas falas das estudantes percebe-se que a pandemia gerou conflitos por explicitar relações que já tinham aspectos difíceis de convivência. É possível que a rotina diária de sair de casa e realizar outras atividades externas amenizassem os atritos por não haver uma convivência tão intensa. Além disso, o próprio contexto de pandemia foi um meio que propiciou grandes instabilidades sociais e psicológicas, que se refletiram nas suas relações familiares.

Frida e Ada apontam que as relações podem melhor quanto ao convívio familiar. Sílvia e Cecília trazem falas que convergem quanto ao fato de perceberem nesse período aspectos que não eram tão evidentes ou que não prestavam atenção antes de uma maior convivência com a família durante a pandemia. Nessas aproximações surgiram os conflitos ou

desconfortos. Ainda, Cecília toma consciência de aspectos sobre os próprios sentimentos e emoções que estavam gerando sofrimento psíquico, dentre eles o relacionamento amoroso que considerou abusivo e durante a pandemia sentiu a necessidade de terminar tal relação. Essa mudança torna-se essencial para a construção de novas significações.

Nesse período muitas pessoas também perderam seus trabalhos devido à crise econômica, consequentemente interferindo na dinâmica familiar, como foi o caso de Bluma, em que o esposo da mesma ficou desempregado, e Heleieth, em que o pai perdeu o emprego.

Heleieth apontou atividades realizadas em família que depois dos primeiros meses de pandemia contribuíram para amenizar o estresse de estar muito tempo em casa e com medo da COVID-19, bem como para reaproximar os familiares.

Hoje a gente está vivenciando de uma forma mais tranquila, mais leve em comparação ao início. Porque **no início foi muito conturbado**. Muito complicado. **Era um ambiente de muito estresse, ansiedade, nervosismo**. É... **repleto de conflitos familiares**. Isso persistiu por uns 4, 5 meses de início de pandemia (Heleieth)

Assim, **no início da pandemia era bem complicado**. Mas entre **os meus pais eram brigas constantes, muitos conflitos**. É... como diz, né. **Pavio curto**, pavio curto. Às vezes, as mínimas coisas. **Coisas simples. Acontecia de virar um problema enorme, gigantesco** (Heleieth)

Mas agora... **agora as coisas deram uma melhorada**. É... também **com a redução dos casos a gente consegue sair de vez em quando pra dar alguns passeios**. A gente procura, por exemplo, **praias isoladas**. **Tem ajudado muito na saúde mental da gente**. É, também **como família**, né. As relações familiares melhoraram bastante. [...] E isso acabou melhorando o clima né. **A reduzir um pouco a ansiedade, o estresse, a angústia da pandemia** (Heleieth)

Heleieth também considerou que um dos aspectos que piorou os conflitos familiares foi o pai ter perdido o emprego durante a pandemia e era a principal renda da casa. A estudante era bolsista, mas a mãe e a irmã não tinham outras fontes de renda. Nesse período a família se uniu para trabalhar por conta própria e começaram a fazer produtos personalizados para vender. Para isso, cada pessoa ocupou uma das funções para gerir os recursos financeiros, receber pedidos, confeccionar e fazer entregas. Na visão da estudante, essa atividade foi importante para a família ter uma fonte de renda nesse período, bem como diminuir os conflitos familiares. Ainda, a mesma considerou que era uma atividade que mobilizava a criatividade da mesma e aproximou-a da irmã, pois ambas criavam as artes para os objetos vendidos.

E aí **com o início do trabalho na loja, as coisas vieram a melhorar mais**. **A gente começou a fazer algumas atividades aqui em casa**, por exemplo,

a gente fez uma **horta caseira. Começou a sair também.** Assim, não pra passear, mas pra procurar cantos isolados. **Praias isoladas onde a gente pudesse se divertir sem a preocupação da COVID.** Então isso acabou melhorando um pouco as relações (Heleieth)

A gente começou o trabalho também e isso tem ajudado... é **trabalho que está envolvendo todo mundo aqui em casa**, tanto eu, como a minha irmã. A gente faz a parte de design, meu pai ajuda na parte de entrega das mercadorias e minha mãe na parte de contato com o cliente. Então isso tem ajudado bastante (Heleieth)

Minha mãe está até menos estressada. Bem menos estressada. Diz ela que está bem menos estressada. **Às vezes eu não concordo, mas eu admito que ela melhorou muito.** Ela melhorou bastante. Então, assim, tem melhorado, sabe? Bastante. E às vezes a gente releva algumas coisas. **Durante esse período de pandemia, também me aproximei bem muito da minha mãe.** Porque ela dizia que eu não concordava com nada, com ela. Só que não é verdade. **Aí ao longo dessa pandemia ela realmente entendeu muitas coisas que eu apoiava de fato.** Que ela achava que eu não apoiava, mas eu apoiava, só que ela não entendia (Heleieth)

Assim, as falas expressam aspectos sobre as vivências das estudantes nas aproximações e conflitos que a convivência familiar mais intensa proporcionou. Esse é um ponto de reflexão sobre quais as relações que são produzidas no ambiente doméstico e o quanto é possível lidar com as divergências que surgem nessas relações. Para quem podia manter o distanciamento social, não havia outra opção segura, senão a de permanecer mais tempo em casa. Nesse contexto, foi necessário lidar com o mal-estar social produzido tanto externamente, tendo em vista o contexto social, como também as micro relações que tecem o cotidiano.

Se por um lado a pandemia evidenciou as convergências e divergências dentro das famílias, por outro há as pessoas que se mantiveram sozinhas em suas casas. Jaqueline e Nise afirmaram morar sozinhas durante a pandemia e compartilharam vivências de dificuldade e solidão nesse processo.

Então, eu **moro só**, né. Aí passei por uma... **Acabei o relacionamento.** Tava com um relacionamento e a gente se separou. Eu tô só em casa. É... **minha mãe mora aqui próximo**, né. Assim de bairro próximo. Fica **ela e o meu irmão.** Aí são as únicas pessoas da família que eu ainda vejo, são eles dois. É **difícil em casa sozinha, eu tenho duas cachorrinhas que são as minhas companhias e as minhas plantas** (Jaqueline)

É **tentar** de algum modo **não me entregar** também a esses **momentos** que são mais **difíceis**, sabe. E eu gosto de **estar só**, de ter o meu momento só, de morar só, mas você tá só o tempo todo. Olhar pro nada, **não** ter um **humano** do lado pra **conversar** com você. É **tudo** pela **tela do celular**, do **computador** e isso é totalmente **angustiante**. Eu disse até pra uma amiga minha que **o conceito de solidão mudou um pouco**. Ou melhor, ganhou um outro, acrescentou um **novo caminho**, uma **nova abordagem** (Nise)

Então, eu só **tenho dois filhos caninos**. Moro só, então... **de vez em quando eu falo muito comigo** (Nise)

Então eu tenho tentado me dedicar ao máximo, mas **tem dia que se eu pudesse, eu nem levantava assim. Só levanto justamente por causa dos cachorros, né?** Tipo, **eu tenho que colocar a comida deles. Tenho que limpar o ambiente deles e às vezes é muito difícil limpar o ambiente deles** porque, de fato, se não fosse eles, eu nem saia da cama. Mesmo eles sendo filhotes tem que dar banho a cada 15 dias e às vezes eu consigo, e às vezes não. Tem dia que eu fico agoniada, porque **eles também são muito grandes, requer esforço**. Então, **tem que ter uma disposição muito grande pra limpar o ambiente deles, pra dar banho neles. A minha casa é imensa, então, enfim tem sido mais dias difíceis, do que legais** (Nise)

Outro aspecto em comum foi a companhia dos animais de estimação. A relação entre o ser humano e os animais tem um vínculo afetivo que requer cuidado e mobiliza atividades no cotidiano. Sobre a relação do ser humano com os animais domésticos, nas fotografias (Figura 39, no Capítulo 6) a relação das estudantes com seus animais de estimação foi bastante retratada como aspecto que contribui para a saúde mental. Esse fato também será discutido no *Núcleo 4 - Apoio emocional durante a pandemia, Indicador 2 - Amizades, espiritualidade e lazer na reinvenção do cotidiano*.

Jaqueline afirmou visitar a mãe e o irmão nesse período ou comunicar-se com amigos e amigas pela internet, mas passava a maior parte do tempo em sua própria casa. Nise afirmou que seu principal meio de comunicação com familiares ou amigos e amigas era pela Internet. Por isso, elas consideraram fundamental na rotina das mesmas a companhia dos animais.

Dessa forma, tendo-se em vista as dificuldades inerentes a pandemia, é importante a qualidade dos vínculos afetivos e rede de apoio que o sujeito possui para os cuidados com a saúde mental e física.

4.3.6 Indicador 6 - Sofrimento psíquico e suas manifestações na saúde

Algumas das principais mudanças para lidar com a pandemia foram a partir das medidas de restrição com o distanciamento e o isolamento social. Esse indicador traz sentidos sobre não sair de casa para manter tais medidas, os significados sobre o distanciamento na sua dimensão coletiva e as manifestações de sofrimento relacionadas a esse período. Também se destacam os sentidos sobre o sono como aspecto de qualidade de saúde e os significados que as mudanças de sono representam em um cenário de mudanças coletivas que impactam diretamente o sujeito.

Ainda, este indicador buscou apreender os sentidos sobre o sofrimento psíquico para o

sujeito; os significados sobre o sofrimento psíquico situado coletivamente e a busca pelo serviço de atendimento psicológico na pandemia.

Inicialmente, destaca-se o distanciamento social como uma das situações que gerou estresse, desconforto e desgaste psicológico pela necessidade de mudar a rotina para se manter em casa com o prolongamento da pandemia, como pode ser observado nas falas de Lelia, Ada, Cecília e Heleieth.

Eu **continuo não saindo de casa, nem para ir trabalhar, nem para ir estudar, nem para ir levar a minha filha na escola** e tal (Lelia)

É realmente muito **estressante**, muito **desgastante ficar em um só lugar** (Ada)

Eu **sou** uma pessoa muito **ansiosa**. Mas juntando essa **pandemia sem poder sair** e ficando muito **presa** desenvolveu mais a ansiedade. **Ansiedade** é o meu **mal** (Cecília)

Não dava pra estudar, porque era **muito estresse**, aquele **momento inicial de pandemia**, de tipo: - “Meu Deus, estou **vivendo numa pandemia**. Não pode fazer isso. Não pode fazer aquilo. **Isolamento. Não tenho contato com as pessoas**”. Era super **estresse**. Muito **estresse**. Até hoje pra sair ainda é um estresse, sabe? Às vezes, a gente nem se diverte (Heleieth)

É... eu **saía muito, saía com meu namorado**. A gente ia pra **praia**, ia pra **shopping**, se divertia, **saía em família**. Que toda vez que a gente saía era em família. Eu ia muito pra [cidade onde o namorado mora] porque ele é de lá, e ele vinha muito pra cá também. Quase todo final de semana ele vinha. Então assim quando instaurou a pandemia... **até Carnaval a vida seguia normal, bem agitada, bem atribulada, bem atarefada. E depois do Carnaval foi tipo zero, não tinha nada literalmente o que fazer** (Heleieth)

Então, literalmente parou eu **fiquei sem ter o que fazer**. Era **só ficar em casa, fazer faxina, cozinhar, dormir e acordar**. E pronto. E era isso. E com relação ao meu namorado também a gente passou um bom tempo sem se ver (Heleieth)

Nesse sentido, a pandemia que em um primeiro momento parecia algo provisório se estendeu indefinidamente. O estresse se manifesta como uma das formas de lidar com algo que gera desconforto ao sujeito. Ele pode ser algo importante para indicar que mudanças precisam ser realizadas para superar determinadas situações, mas passar por um longo período de estresse pode provocar mudanças significativas na saúde em sua totalidade. O sujeito fica em estado de alerta constante e gera outros estados de sofrimento psíquico.

Diante de tantas novas demandas que a pandemia impôs, em um âmbito social mais amplo e também nas singularidades de cada sujeito, as estudantes expressam essa pressão e acúmulo de sofrimento psíquico de diferentes formas. Alterações no sono são uma das queixas frequentes entre as estudantes e essas mudanças representam também uma diminuição

da qualidade de vida quando se prolongam no cotidiano.

Jaqueline revela que a instabilidade de auxílio financeiro da universidade incidiu negativamente sobre a saúde dela. Nesse sentido aponta-se também a materialidade da crise financeira que as instituições de ensino sofreram e a extensão disso sobre os sujeitos que dependem de recursos da assistência estudantil para manter os estudos. Não ter o auxílio estudantil influenciou a saúde mental, tendo-se em vista a mesma em uma dimensão ampliada, que abarca determinantes sociais. Essa fala mostra um contexto também de alerta quanto à própria sobrevivência e manutenção que a estudante destaca nesse período de pandemia.

No caso de agora, a gente está **sem auxílio**. Pelo menos eu estou sem auxílio, as **bolsas da UFAL** a gente também não sabe se vai continuar, né. Tá aí esses **cortes de verba**. E o que **pesa** mesmo é o **financeiro, quando o financeiro tá ruim aí vem a saúde**. Eu **não tô dormindo direito** esses dias. Entendeu? Aí vem outros fatores. A gente começa a **somatizar**, né. Vai **piorando** a situação (Jaqueline)

Em diversas falas a ansiedade relacionada ao contexto de pandemia associa-se às mudanças de sono, em Jaqueline, Sílvia, Cecília, Heleieth e Nise (ver Figuras 17 e 18 que trazem aspectos sobre o sono). A angústia que por vezes não é possível de ser nomeada, mas produz vivências que podem ser conscientes ou não conscientes às quais produzem mudanças nas funções psicológicas superiores (pensamento, linguagem interior) que alteram as necessidades do sujeito, mesmo que temporariamente. O sofrimento psíquico em uma dimensão coletiva e as questões sociais têm suas repercussões na dinâmica do sujeito, embora esse tenha suas singularidades na internalização de aspectos da realidade externa.

Então, para mim está sendo algo bastante **ansiolítico**, pra mim. Eu tô durante o ano, **durante toda a pandemia**, eu tô tendo bastante **crise de ansiedade**. Muito mais do que o normal, né. Porque eu tenho o **transtorno de ansiedade generalizada**, mas nessa **pandemia piorou tudo** e a **qualidade** do meu **sono** também (Sílvia)

Ansiedade é o meu **mal**. Aí eu também tive que **procurar** uma outra **médica** neurologista pra poder **dormir**, porque eu **não dormia**. Eu **acordava** de 2 horas da **madrugada** até às 5h, 6h eu só olhando assim pras paredes, pras coisas. Agora isso **todos os tipos de pensamentos passavam na minha cabeça**. Todos os tipos. E **não são pensamentos bons**, não são. Aí foi a partir daí que eu comecei a **parar e realmente ver que eu estava precisando de uma ajuda** porque isso tava acabando e **passando para as pessoas que eu tinha convívio** (Cecília)

Aí se tem uma semana muito **estressante** ou muito **angustiante** ou muito **preocupante** em termos de **COVID**, aí às vezes acontece de eu **não dormir direito**. Aí quando eu não durmo direito, eu me **preocupo** mais com a minha **saúde mental**. Porque eu sei que está me **afetando** mais, porque eu **não**

estou conseguindo dormir direito. Por exemplo, teve uma semana... Acho que foi semana retrasada que eu **passei três noites sem dormir.** Só rolando na cama e sem conseguir dormir (Heleieth)

A ansiedade se manifesta como uma das principais queixas desse período de pandemia e as mudanças que provoca nos hábitos e nos interesses das pessoas. A constante situação de alerta e incerteza gerou um aumento das chamadas “crises de ansiedade”. Com isso o sono foi afetado uma vez que a internalização desse processo nos sujeitos pode gerar uma aceleração do pensamento. Pode-se apontar a conexão deste com a linguagem interior enquanto dimensão da linguagem que direciona para o próprio sujeito as suas dúvidas, medos, inseguranças e expectativas sobre a realidade externa na qual a pandemia teve grandes repercussões sociais. Embora as mudanças quanto ao sono possam variar na sua intensidade, o meio em sua relação dialética com o sujeito aumentou o estado de alerta, angústia e desconforto. Hipátia relata o seguinte sobre esse período:

Tinha dias que eu **acordava e queria simplesmente desaparecer,** porque eu **não conseguia lidar** com aquele **turbilhão de atividades** que estavam se **sobrepondo todos os dias** (Hipátia)

Para algumas pessoas, as mudanças na vida durante a pandemia modificou os sentidos e os significados sobre a vida, sobre as atividades de estudo e trabalho e nesse ponto as necessidades e motivos do sujeito entram em cena (ZEIGARNIK 1979; 1981, LEONTIEV, 1961/2017). Por isso, reflete-se nesse processo de início e continuidade de um período pandêmico como o sofrimento psíquico produzido nesse contexto contribuiu para vivências constituídas por sentimentos conflituosos, os quais podem paralisar o sujeito ou por lado também mobilizar novos pontos de apoio e estratégias para lidar com o que foi inevitável. O drama da existência humana se intensificou em diversas formas.

Quanto às alterações no sono, nesse período, estudos mostram dificuldades no sono no período de pandemia, em ambos os gêneros (ANDRADE; CAVAGNAC, 2022; ARAÚJO; ASSIS; BUCHLI, 2022; IFB, 2020; VASCONCELOS *et al.*, 2021). O sono desregulado entre estudantes durante a pandemia é considerado como um fator que tem consequências sobre a saúde mental (ARAÚJO; ASSIS; BUCHLI, 2022) e mostra alterações quanto ao sono observadas devido ao distanciamento social (ANDRADE; CAVAGNAC, 2022). A insônia e a ansiedade se manifestam em estudantes relacionadas com a dificuldade de gerenciar o tempo com a mudança de rotina (VASCONCELOS *et al.*, 2021). A relação entre a qualidade do sono e a tristeza em estudantes (nível técnico e cursos superiores) que consideraram a qualidade do sono como ruim e que se intensificou com o início da pandemia (IFB, 2020). Com isso, esses dados apresentam mudanças na qualidade de sono de estudantes durante a

pandemia e podem ser consideradas possíveis manifestações do sofrimento psíquico entrelaçadas com esse período.

Ainda, Nise expressa aspectos sobre a vivência dela na pandemia e que também envolvem as significações relacionadas à deficiência visual. Nesse sentido, refletiu sobre as mudanças significativas que sentiu sobre si mesma, sobre a motivação para suas atividades cotidianas e o contato exclusivamente virtual nesse período não apenas dificultou suas atividades acadêmicas e contato com outras pessoas, como intensificou o sofrimento psíquico relacionado à deficiência visual.

Nossa. Eu percebo que meu **sono mudou**. O **hábito alimentar**. As **coisas que eu tenho interesse**. **Como eu me dedico às coisas**. Enfim... às vezes o fato de querer... como é muito atrelada à **tecnologia e comunicação**, e eu **moro só** então tem horas que se eu pudesse eu **desativaria tudo pra ficar no meu canto quieta**. Então houve uma **mudança bem radical** mesmo (Nise)

Então, essa graduação agora eu **comecei já em 2020**, né. Então já começou no período da... no **formato remoto**. Assim no final do ano passado em 2020. E pelo que eu **já tinha estudado em outras graduações**, eu **senti** assim que foi bem **difícil** parece que é mais **trabalhoso**, é mais... é bem mais **complicado de se concentrar**. É... se **desenvolver** e fico percebendo **ansiedades**. Crises de ansiedade e **não conseguir às vezes dormir** uma noite antes da aula. Então isso vai me **angustiado** um pouquinho (Nise)

Além disso, nota-se que o apoio profissional da Psicologia contribuiu para algumas estudantes identificarem, nomearem e entenderem as manifestações de sofrimento psíquico. Conversar com uma médica ou uma psicóloga surgiu na fala das estudantes como um meio de buscar estratégias para lidar com as demandas psicológicas que surgiram a partir da pandemia. No *Núcleo 4 - Apoio emocional durante a pandemia, Indicador 1 - Psicoterapia, resignificação e acessibilidade de atendimento psicológico*, essa busca por atendimento psicológico é focada.

Segundo Toassa e Souza (2010, p. 769), “há vivências marcadas por uma base perceptual dominante na realidade (externa) ou no próprio sujeito, ou seja, marcadas pela referência a objetos externos ou ao próprio corpo/aos processos mentais singulares ao sujeito, significando processos articulados pelos quais o indivíduo conscientiza-se de si próprio no mundo”. Nas falas a seguir, observam-se aspectos sobre as vivências de Cecília, Bluma e Hipátia que expressam processos de consciência sobre si e sobre o próprio corpo na relação com o meio.

Cecília e Bluma apontam afetos intensos durante a pandemia e isso se manifestou a partir do choro, da angústia, do estresse, da “alergia emocional”, sentir que a saúde física e

psicológica foram impactadas pelas mudanças, as quais foram internalizadas de formas diversas. Nota-se uma presença considerável de marcadores na fala sobre a piora na qualidade de vida, um turbilhão de sentimentos que somatizaram e externalizaram também nos comportamentos das estudantes revelando que a dinâmica social de grande instabilidade foi subjetivada e constituíram-se vivências que revelam grande sofrimento psíquico.

Eu fiquei meio abalada. Colocava pra **chorar**, ficava **nervosa**, **ansiosa** e ficava **estressada**, **agitada**, porque era **um monte de sentimentos**, de **sensações ao mesmo tempo** que as coisas iam acontecendo, aí o **meu corpo também eu ia sentindo**. Comecei até ter uma **alergia emocional**, começava a me coçar, fiquei toda vermelha. **Eu não tinha isso**, mas depois eu lá conversando, aí **a médica disse que era o corpo colocando pra fora o estresse que tava passando** (Cecília)

Algumas pessoas entenderam o meu estado e **outras** pessoas da minha família **não entenderam**, por ter muita gente que acha que é **frescura**, acha que é **ignorância**. Acha que é isso, aquilo, mas não é. É tipo aquilo que a **médica** me disse, **é mais fácil uma pessoa falar com você sobre, lhe dá apoio, conversar com você uma coisa que tão vendo, tipo uma ferida, algum machucado do que uma coisa que está dentro de você**. Só você sente, então eles vão saber se você contar, então eles vão supor o que você tá sentindo, mas **só você que realmente que tá passando por aquilo que sabe**. Aí muitos aqui entenderam, outros não (Cecília).

Quando amenizou um pouco... abriu algumas coisas, uma colega me ajudou a pagar uma **consulta na psicóloga**, aí eu fui. Só que quando eu comecei a **falar** com ela, eu só **chorava**, eu não conseguia. E **ela perguntou se o que eu estava sentindo foi justo na pandemia. Se já tinha acontecido antes**. Eu disse não, **nunca** tinha acontecido isso **antes foi junto com a pandemia**, com todos os problemas que vieram junto (Bluma)

Os saberes da área da Medicina e Psicologia também se destacam nas falas acima e a busca por um acompanhamento profissional também assume um lugar importante para compreender os motivos das mudanças que as estudantes perceberam em suas próprias atitudes. A metáfora da *ferida* com uma materialidade, destacada na fala de Cecília, traz à tona uma discussão sobre mente e corpo, nesse sentido coloca-se em evidência que na sociedade há concepções que fragmentam o ser humano e não o compreendem na sua totalidade. Por isso, ela reflete que ver o que está causando dor e sofrimento poderia facilitar a comunicação do sujeito com os outros sobre o que ele mesmo sente e assim justificar de algum modo o sofrimento ou adoecimento psíquico. Nesse sentido, a dicotomia entre corpo e mente fragmenta o sujeito e obstrui a visão do mesmo em sua totalidade.

Contudo, Cecília reflete que embora não seja compreendida por todos ao comunicar seus sentimentos, ao buscar o acompanhamento psicológico sente que esse movimento a ajudou a se compreender, não se limitar ao que pode ser apenas “visto”, lidar com os

sentimentos e emoções que afloraram na pandemia e, nesse processo, sentiu que isso contribuiu para sua ressignificação sobre as demandas de trabalho e estudo que se intensificaram nesse período.

Hipátia também destaca aspectos sobre sua vivência que mostram suas percepções sobre seu sofrimento marcadas em seu corpo e mente.

Também com as **orientações da psicóloga. Procurei ajuda** porque eu **não estava aguentando**. Estava **pirando**. Eu **chorava** muito, meu **nível de estresse** estava **altíssimo**. Eu comecei a **sentir**, é... **sinais no meu corpo**. **Físico**, além do **psicológico** estava muito afetado, aí quando eu comecei a **conversar** com a **psicóloga** e fui **lendo** alguns **livros** e **artigos** referente à **saúde mental** e direcionados também no mesmo seguimento do livro que ela me passou. Isso foi me **ajudando**. Foi me dando **autoconhecimento** e eu fui começando a **identificar os meus sentimentos e quando eu comecei a nomear eles, foi aí que a situação amenizou** (Hipátia)

E essa **rotina de se conhecer foi um meio**, porque os remédios... eu **não quis entrar nos remédios**. Meu irmão disse: “Ah, você vai ficar **viciada**. Eu fiquei com **medo** e aí eu **comecei a fazer esses tratamentos psicológicos e vieram os resultados**. E aí quando eu **entrei na faculdade**, eu **relaxe**, fui tranquilizando, aí fui nessa **rotina**. Não precisei até o momento tomar remédio. **Mesmo com a indicação médica eu fui contra**. Enfim, mas eu tô sempre nesse **autocuidado**. E eu agora **tenho voz, eu comecei a dar voz**. Eu quando tô ficando **estressada** ou **quando alguma coisa desperta algo...** quando alguma coisa **desperta um gatilho emocional** em mim ou mesmo algum familiar, eu **saio** (Hipátia)

Hipátia considera a contribuição da Psicologia em sua trajetória para nomear os sentimentos e relações que estavam lhe causando sofrimento e nesse processo destacam-se os processos conscientes e não conscientes do sujeito sobre a realidade. Segundo Silva (2022), com base na Patopsicologia, em um processo de desorganização do psiquismo ou em casos mais específicos de desintegração do psiquismo, os processos não conscientes e inconscientes predominam em relação à consciência. Desse modo, o sujeito pode perder sua autonomia e controle da própria conduta. Com base nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural é possível considerar processos inconscientes e não conscientes no sofrimento e no adoecimento psíquico. O que não é consciente, que não foi elaborado pela consciência, pode um ser um dos aspectos que constituem o sofrimento ou adoecimento psíquico, mas não é a causa:

O inconsciente se refere a conteúdos fragmentados da realidade, consequência do processo de alienação (que é um fenômeno da consciência), bem como a conteúdos com ausência de significados ou ainda àqueles em que, pela emoção a eles relacionada, foi deslocado da consciência, mesmo quando há sentidos e significados. Também são inconscientes os modos de ação automatizados, em que há a presença de sentidos e significados, no entanto eles não são necessários à consciência para que o indivíduo realize a ação, liberando demais processos psíquicos, como atenção, memória, pensamento, para outras ações que deles necessitam (SILVA, 2022, p. 43-

44).

Desse modo, ressalta-se que trabalhar com os sentidos e os significados que o sujeito atribui às suas relações pode contribuir para a nomeação dos sentimentos e generalizar as vivências a partir da linguagem. Ressalta-se a vivência enquanto unidade afeto-intelecto. Neste sentido, através da linguagem se expressam aspectos da dinâmica da consciência do sujeito, sobre o meio em que está inserido e sobre as mediações que produzem sofrimento psíquico.

Nessa perspectiva, busca-se compreender a relação do sujeito consigo mesmo no processo de significação do seu sofrimento psíquico, refletir quais situações estão gerando ou intensificando as manifestações desse sofrimento e em que medida o sujeito pode lidar consigo e com a realidade externa, em uma posição ativa sobre si e sobre como esse sofrimento sinaliza como “anda sua saúde mental”. Com isso, aponta-se a relação dialética entre a consciência e o meio na constituição de vivências ao longo da pandemia.

Nesse sentido, o sofrimento psíquico está relacionado à internalização que o sujeito faz das condições que o meio oferece e pode afetar sua saúde mental, sua visão de mundo e sua atividade. Não necessariamente implica uma condição patológica, tendo-se em vista as próprias condições materiais que a pandemia trouxe, que em maior ou menor grau afetaram as pessoas conforme suas relações ao longo desse período.

Além disso, a partir de reflexões da Patopsicologia, conforme discutido no Capítulo 2, tem-se em perspectiva o sujeito a partir das contribuições de Vigotski e Leontiev. Zeigarnik ao analisar diferentes patologias psíquicas observou diferentes alterações psicológicas, as quais podem degradar a personalidade do sujeito adoecido. As alterações patológicas têm sua materialidade que se expressa no corpo e no pensamento. Zeigarnik ao estudar o pensamento alterado patologicamente também observou alterações nas estruturas de motivos e necessidades do sujeito. Essas constatações demonstram que as alterações patológicas não são apenas decorrentes de causas biológicas, mas também precisam ser analisadas em um complexo caminho de desenvolvimento durante toda a vida (ZEIGARNIK, 1979, 1981).

Partindo desses pressupostos, faz-se uma leitura, a partir da Patopsicologia e da perspectiva histórico-cultural, sobre o sofrimento psíquico e saúde mental na atualidade como apontado no Capítulo 2, em Zeigarnik (1979, 1981), Silva (2014), Silva (2021, 2022). Destaca-se que não se pretendeu estabelecer um diagnóstico sobre as estudantes participantes desta pesquisa, mas no movimento de compreensão da realidade dessas mulheres durante a

pandemia há diversos aspectos que atravessam a fala das mesmas e mostram estados de sofrimento psíquico vivenciados nesse determinado momento de suas vidas.

Por isso, reflete-se sobre o sofrimento psíquico que é revelado nas falas que apontam aspectos que a pandemia intensificou seja na vida acadêmica ou pessoal. A manifestação da ansiedade, da angústia e do estresse, embora sejam comuns em uma situação de crise, como a pandemia, em determinada medida podem se intensificar e produzir adoecimento psíquico. Nessa perspectiva, reflete-se sobre o sofrimento psíquico e o adoecimento psíquico na sua possibilidade de alterar ou degradar processos psíquicos, mesmo em condições em que o sujeito não tem uma patologia psíquica anteriormente diagnosticada em sua história de vida.

Conforme aponta Zeigarnik (1979), a atividade psíquica do ser humano é, desde o início do desenvolvimento, socialmente construída. As relações são determinadas por condições históricas concretas e ao se relacionar com o mundo o ser humano se modifica e modifica a realidade. Nesse movimento surgem as necessidades, motivos e interesses no sujeito e a sua personalidade se forma. Ao analisar o fenômeno psicopatológico deve-se levar em conta a alteração desses processos no sujeito.

Por essa razão, considera-se que o sofrimento psíquico vivenciado pelo sujeito pode provocar alterações na personalidade e na hierarquia de necessidades e motivos. Uma determinada realidade externa pode propiciar as condições para o sofrimento psíquico e o adoecimento psíquico, as mudanças no meio em que o sujeito está situado pode cessar, atenuar ou modificar estados de sofrimento ou adoecimento. Conforme as diferentes realidades dos sujeitos e também as suas singularidades, a pandemia em diferentes dimensões gerou ou intensificou possíveis estados de sofrimento ou adoecimento.

No *Núcleo 4 - Apoio emocional durante a pandemia* são observadas algumas mediações sobre os cuidados das estudantes com a saúde mental nas suas relações cotidianas. Nesse sentido, observam-se os processos criativos, a rede de apoio dessas estudantes e o atendimento psicológico como algumas dessas mediações.

Além disso, nesse contexto, é importante ressaltar que nem todas as pessoas podiam manter totalmente as medidas de restrição, mesmo com o ensino remoto foi preciso continuar o trabalho presencial. Sair para trabalhar também se constituiu fonte de preocupação e estresse pelo medo de contaminação, principalmente de pessoas com familiares no grupo de risco. Cecília explicita a realidade dela quanto ao distanciamento social, a necessidade e o medo de continuar trabalhando nesse período.

Eu estava num **estado de nervos muito grande**. Não tinha como **sair** pra me distrair e **ficava presa**. O **único lugar** que eu tinha pra ir era o meu

trabalho, porque realmente há **necessidade**. Porque eu **tenho que sustentar o meu filho**. Eu não convivo com o pai dele (Cecília)

Dessa forma, a pandemia revela seu lado perverso também na manutenção do trabalho em meio ao dilema de sair para trabalhar com medo do contágio pela COVID-19. Por um lado, manter a atividade que pode prover condições materiais para continuar a vida, mas por outro lado expor a própria vida a uma situação que pode também ser ameaça à saúde do próprio sujeito ou dos que fazem parte de sua convivência. Esse aspecto tem uma relação direta com a maternidade, que será retomada no *Núcleo 3 - As mulheres em meio à pandemia*. Desse modo, discutir sobre a mulher e seu lugar como mãe, que assumiu ainda mais intensamente a função de suprir a necessidade de cuidado e o suporte financeiro.

Em uma sociedade capitalista a classe trabalhadora vivencia relações de trabalho desiguais, nas quais a sua força de trabalho é uma mercadoria e, muitas vezes, o valor de sua existência é reduzido apenas a essa objetificação. Conforme Netto (2006, p. 30), a teoria marxiana “toma a sociedade (burguesa) como uma *totalidade*: não como um conjunto de partes que se integram funcionalmente (um todo), mas como um sistema dinâmico e contraditório de relações articuladas que se implicam e se explicam estruturalmente”. Ainda, o autor aponta que as crises são condição para a existência desta sociedade, pautada na contradição entre o caráter social da produção e a apropriação privada dessa. Desse modo, a sociedade é mantida através de crises econômicas que se reproduzem em todos os níveis e conflitos. Esse sistema social engendra um ambiente psicossocial que se apoia na alienação.

Silva (2022, p. 58) discorre que

a alienação limita o indivíduo de se apropriar das produções humano-genéricas que ampliam a consciência e promovem o desenvolvimento de outros processos psíquicos, e tal obstrução diminui o controle da própria conduta, o que implica processos que poderiam ser conscientes continuarem não conscientes ou ainda a dificuldade em compreender as contradições promovidas pela sociedade de classes, que alienam o indivíduo de alguns aspectos da realidade e às vezes de si mesmo, fragmentando a consciência. A consciência fragmentada dificulta ou impede que o indivíduo compreenda melhor quem ele é, o que o impulsiona a agir e sua hierarquia dos motivos, que orienta sua atividade no mundo.

A consciência fragmentada produz mudanças na hierarquia de motivos e necessidades que podem gerar estados alterados ou patológicos na atividade do sujeito (ZEIGARNIK, 1979, 1981). Nesse sentido, a alienação contribui para relações sociais que não propiciam o desenvolvimento do ser humano. Em diferentes níveis, cada sujeito em seu meio lida com as contradições da sociedade capitalista que produzem sofrimento psíquico. Desse modo, no sistema capitalista são reproduzidas relações alienantes que constituem as manifestações das

desigualdades sociais e a saúde mental, enquanto fenômeno social, é atravessada por diferentes recortes da realidade, que se referem à classe, ao gênero, à raça/etnia, à geração. O sujeito é compreendido nas suas mediações com a realidade e como esses marcadores incidem em sua constituição como ser humano.

Segundo Asbahr (2014), em uma leitura da atividade a partir de Leontiev, aponta que as relações de trabalho em um sistema capitalista os sujeitos vivenciam situações que produzem rupturas entre sentidos e significados e em muitos casos produzem sofrimento psíquico e adoecimento físico e psicológico.

Essas relações sociais alienadas penetram na consciência dos sujeitos e produzem uma discordância entre o resultado objetivo da atividade e seu motivo, ou, em outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade não concorda com seu conteúdo subjetivo, o que confere à consciência características particulares. A consciência humana, nesse contexto, torna-se desintegrada, fragmentada, alienada (ASBAHR, 2014, p. 269).

Nesse sentido, as relações alienadas interferem no processo de desenvolvimento humano e nos processos psicológicos superiores. Em maior ou menor medida, tais relações produzem no sujeito processos psíquicos que limitam sua percepção sobre si e sobre a realidade e alteram suas necessidades e motivos.

Ao analisar as manifestações de sofrimento psíquico durante a pandemia, observam-se estudos com amostras populacionais que apresentaram o aumento dos relatos sobre os sentimentos negativos que esse fenômeno gerou ou intensificou. É válido ressaltar que tais estudos apresentam limitações como, por exemplo, amostragem, localização geográfica, perfil dos participantes e das participantes. Tais dados são relevantes para identificar manifestações relacionadas ao sofrimento psíquico e, em alguma medida, refletir sobre os mesmos a partir dos pressupostos teóricos que guiam esta pesquisa.

Duarte *et al.* (2020) e Barros *et al.* (2020) apresentaram dados quantitativos que apontam sobre as vulnerabilidades quanto ao gênero, nos quais foi observado que as mulheres no contexto da pandemia tiveram maior impacto psicológico em relação aos homens.

Para compreender os motivos desse aumento nas estatísticas é preciso destrinchar a realidade social e os lugares que as mulheres ocupam na sociedade. Ainda, ressalta-se que a pandemia contribuiu para evidenciar as desigualdades sociais, dentre elas as desigualdades de gênero. Nesse sentido, a categoria de gênero é importante nesse exercício de desnaturalização da realidade e reflexão sobre a saúde mental das mulheres. Por isso, ao longo das análises neste trabalho considera-se relevante o diálogo e as aproximações com essa categoria a partir

do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia de base materialista dialética, conforme abordado no Capítulo 1.

Ainda, sobre dados referentes às mulheres no período de pandemia, mais especificamente, há estudos realizados em universidades no Brasil que mostram dados estatísticos relacionados à saúde mental de mulheres estudantes e ao aumento de aspectos psicológicos negativos. Esses dados apontam alguns dos impactos do distanciamento social sobre a saúde mental de estudantes universitárias (ARAÚJO; ASSIS; BUCHLI, 2022; BARTMEYER; SALLES FILHO, 2020; PALUDO *et al.*, 2021).

Bartmeyer e Salles Filho (2020) apontam que estudantes do gênero masculino se declararam mais tranquilos e menos ansiosos em relação a estudantes de gênero feminino. Sobre isso, foram consideradas como hipóteses que: as mulheres estavam enfrentando mais prejuízos à saúde mental devido às tensões do isolamento e mortes pela COVID e os homens não conseguiram admitir sintomas emocionais relacionados à pandemia.

Segundo Paludo *et al.* (2021), os aspectos psicológicos negativos foram exacerbados com pandemia e nota-se em mulheres estudantes o aumento desses níveis. De modo geral, as mulheres apresentaram dados significativamente maiores em relação aos homens sobre se sentirem nervosas ou preocupadas, com dificuldade de pensar claramente, perderam o interesse em algo e sentiram-se mais cansadas que o habitual. Ainda, Araújo; Assis e Buchli (2022) analisaram fatores relacionados à saúde mental de estudantes universitárias na pandemia, destacaram-se: ansiedade, estresse, baixo rendimento no trabalho, irritabilidade, perda de interesse em atividades e dificuldade de concentração, dentre outros fatores.

Nessa perspectiva, reforça-se que as desigualdades em suas diversas faces se intensificaram com a pandemia, um aumento nos indicadores de adoecimento e sofrimento psíquico da população, em especial das mulheres só pode ser compreendido a partir da investigação das relações que constituem a sociedade. As relações alienadas podem contribuir para o sofrimento e adoecimento psíquico e alterar a hierarquia de necessidades e motivos do sujeito. Em um recorte ainda mais específico, nota-se que as mulheres em sua trajetória universitária estiveram mais vulneráveis aos impactos da pandemia e as desigualdades de gênero se intensificaram nesse cenário. No *Núcleo 3 - As mulheres em meio à pandemia* será aprofundada essa discussão.

4.3.7 Indicador 7 - Saúde mental: reflexões e processos

A discussão sobre saúde mental perpassa os indicadores anteriores, em diferentes

aspectos notam-se as significações que revelam o fenômeno através das relações que o compõem e ressalta-se a complexidade de apreensão do movimento da realidade. O rápido alastramento do vírus, a surpresa e o medo, as notícias sobre a doença, o contato social limitado, o medo e o luto intensificaram o sofrimento psíquico como expressão das desigualdades sociais. A saúde mental em sua concretude se expressa no ser humano e nas relações sociais, desse modo é compreendida como fenômeno social e historicamente situado.

Nesse sentido, este último indicador é constituído pelas falas das estudantes que revelam suas concepções sobre saúde mental, nesse movimento de análise foram observados sentidos sobre o que é saúde mental para cada sujeito e os significados compartilhados socialmente.

Inicialmente, as falas revelam aspectos sobre a saúde mental em uma concepção social, a partir das falas de Lelia, Heleieth e Ada, em que o sujeito não é visto descolado da realidade ou seu sofrimento localizado apenas em si mesmo. Nesse sentido, as relações sociais constituem mediações necessárias para se pensar a saúde mental enquanto fenômeno. Ainda, considera-se a necessidade de reflexão sobre os cuidados com a saúde mental não só em um contexto de adoecimento psíquico, mas como algo necessário para se pensar o próprio sujeito no seu desenvolvimento, levando em conta as suas singularidades.

Eu acho que **saúde mental** pra mim envolve tanta coisa assim. Envolve não só o nosso **bem estar individual**, né, assim, de eu estar me **sentindo bem comigo mesmo**, na minha **particularidade**. É, eu considero que é isso também, mas que isso se relaciona também com um **aspecto mais coletivo** assim. É... eu não consigo pensar em **saúde mental** sem pensar no **âmbito da coletividade**, sabe. Até porque nesse momento **a gente tem conseguido perceber como essa dimensão coletiva impacta na individualidade no como eu me sinto individualmente**. Então pra mim não dá para pensar que saúde mental é uma coisa que se intrinsecamente que dependa só de mim (Lelia)

Então **busco estar informada na medida do possível. Busco me posicionar em relação às coisas que eu vejo que isso pra mim é necessário** assim. E também tenho buscado, é... **me dar um pouco de espaço assim nesse momento assim de entender os meus limites**. Entender que eu **não consigo mudar as coisas sozinhas**. Eu acho que isso exige um pouco de uma certa **maturidade assim para perceber as coisas que a gente não pode mudar** e de construir uma certa **resistência**, uma certa força pra agir, de uma **articulação que permita mudar o que pode ser mudado na realidade, né, seja individualmente no seu ambiente mais particular, ou seja coletivamente a nível de sociedade** (Lelia)

Pra mim, eu acho que... **saúde mental**, como eu posso explicar. Eu acho que é algo **necessário**. É algo que a gente **não precisa estar mal para cuidar**. A gente tem que incluir tempo todo. Então eu diria isso, que todas as pessoas,

não importa a idade, precisam cuidar. Não importa o sexo, gênero ou classe social precisa cuidar porque afeta a todos. Eu diria isso (Ada)

Procurar sempre o melhor, não deixar se abalar, mas também não ficar cega pro mundo alheio. Acho que é **se distrair, mas sabendo do que está acontecendo.** Acho que é válido também. Só **tentar se manter forte pra poder conseguir lidar com o que está acontecendo.** Acho que é isso. Pelo menos pra mim funciona, mas talvez não funcione pra todos então por isso **é necessário a gente sempre procurar ali pra desabafar, pra conversar** (Ada)

Heleieth ressalta a visão de múltiplas dimensões integradas para analisar a saúde mental do sujeito. Nesse sentido, o sujeito é entendido como ser social que tem relações em que produz e reproduz a sua existência. Como esse sujeito se movimenta na sua rede de relações e nas suas próprias elaborações internas que dá forma às suas vivências, em um processo que é reflexivo, que mobiliza a consciência, a personalidade, a volição e as emoções.

Eu acho que **saúde mental** é um **conceito muito amplo e muito complexo.** Eu acho que **não é apenas avaliar um aspecto só, você tem que avaliar todo um aspecto social** para poder dizer se você tem saúde mental ou não (Heleieth)

Eu acho que **saúde mental seria um equilíbrio de múltiplos fatores, tanto psicológicos, emocionais, comportamentais e ambientais.** Não é uma questão só de como você se sente psicologicamente, mas você ter um equilíbrio de todos esses fatores (Heleieth)

Você conviver com outras pessoas, ter contato com outras pessoas, **ter contato com o ambiente que lhe cerca e o ambiente extra tipo natureza ou shopping, essas coisas. Coisas que permitem vivências e convivências positivas.** Além desses aspectos ambientes, eu acho que inclui também **comportamentais como atividades físicas.** Você fazer coisas que você gosta, se relacionar com quem você gosta, **questões psicológicas também de como você se sente com relação às suas emoções e com relação a si e a forma como você está enxergando e como você está vivenciando** (Heleieth)

A partir de uma concepção social sobre saúde mental, notam-se diferentes determinações sociais e a dialética entre indivíduo-sociedade em uma constituição mútua, conforme se percebe nas falas de Jaqueline e Sílvia. Nesse ponto, a relação singular-particular-universal pode contribuir para conhecer o sujeito e suas possibilidades quanto à saúde mental. Ainda, Jaqueline pondera sobre os impactos financeiros e a falta de auxílio estudantil, como esse foi um ponto crucial e constituiu uma vivência em sua trajetória estudantil, que proporcionou afetos que se expressaram em sentimentos de angústia e ansiedade.

Então, a **saúde mental é um conjunto**. A gente tem que estar **equilibrada** com tudo. É o **físico**, é o externo, entendeu. É **qualidade de vida**, tem que estar tudo **equilibrado**, porque senão desanda. **Não adianta eu dizer que estou bem mentalmente, mas na minha casa falta comida**. Aí você não está completo, não tem como. Eu passei alguns momentos aqui que **a bolsa não estava saindo**, aí os meninos fizeram uma **arrecadação de cesta de alimento** e eu fui lá buscar. Eu passei dois, três dias e eu digo: **“Não pode faltar comida pra mim não”**. Entendeu. E **chorava** bastante, mas quando eu fui lá eu peguei a cesta e eu disse: “- Pronto passou”. Aí você vai tirar isso da sua vida e vai correr atrás de novas coisas (Jaqueline)

Saúde mental, deixa eu pensar... pra mim **saúde mental é ter condições básicas para estudar, trabalhar e de lazer**. E... eu acho que é um conjunto disso. **Ter bons relacionamentos também interpessoais**. Eu acho que é isso. **Se eu tiver bem com relação a trabalho, estudo, com apoio da minha família, a minha saúde mental está tranquila** (Sílvia)

A compreensão que as pessoas têm sobre a saúde mental e sobre adoecimento psíquico ainda enfrenta vários tabus. Frida traz críticas sobre uma visão sobre saúde mental que foca mais nos aspectos físicos e aparentes para considerar que uma pessoa é saudável. Em uma perspectiva de saúde mental enquanto fenômeno social que integra diferentes dimensões do sujeito é necessária a reflexão sobre o corpo e a mente precisarem ser vistos em interação. Os processos de sofrimento psíquico ainda são vistos como algo menos importante. Frida também coloca em questão estereótipos que são atribuídos às pessoas em sofrimento psíquico.

A gente conhece e discute muito a **saúde do corpo**, né, e acaba focando só muito nessa: “Ah, se o meu corpo está bom, se minhas calorias... Não sei o que estão boas, então estou boa”. **Só que a gente acaba cuidando tanto do corpo e esquecendo da nossa mente, que é o principal da gente**. E é uma discussão muito boa que deveria ser mais discutida e acredito que ele é tão fundamental quanto a outra, senão mais, porque **às vezes a gente pode parecer, aparentar muito bem fisicamente, mas a cabeça está ali num turbilhão de coisas que acontecem durante o dia, durante a vida** (Frida)

As alterações psíquicas que em determinada medida não podem ser diagnosticadas no corpo explicitamente não são levadas a sério por muitas pessoas que não compreendem as condições do sujeito em seu sofrimento ou adoecimento psíquico. Contudo, as alterações de funções psicológicas superiores podem comprometer as funções sociais exercidas pelo sujeito e algumas pessoas podem em sua rede de sentidos e significados associar erroneamente à “preguiça” e ao “mimimi” gerando processos de exclusão.

Nesse contexto, Cecília aborda sobre um dos estereótipos sobre a depressão e como essa visão cristalizada reflete um significado compartilhado socialmente. Além disso, cuidar

de si se tornou um ponto de atenção, uma vez que a mesma percebe como suas relações familiares também são afetadas quando ela sente que está em crise, mas ao mesmo tempo tem dificuldades de expressar o que sente e de alguma maneira preocupar familiares. Contudo, esse é um movimento que implica apenas o cuidado com a própria saúde mental em uma dimensão individual, mas também envolve as construções sociais sobre saúde mental que podem ou não fragmentar o sujeito, na compreensão sobre as relações que o constitui.

Eu tive que **ter uma atenção maior comigo** e com as coisas que acontecem ao meu redor, então eu estou buscando uma melhoria por isso. Porque **diretamente ou indiretamente as pessoas que estão ao meu redor, elas sentem o reflexo** disso. Principalmente, a minha mãe e o meu filho. Então **às vezes me dá umas crises de ansiedade e eu não posso demonstrar e fico quieta** (Cecília)

Então eu **estou me cuidando mais**, porque é como a neurologista disse. **É muito fácil você tratar ou querer entender uma pessoa que você está vendo uma ferida exposta, do que uma pessoa que está com uma coisa que é dentro**, que só a pessoa sente, sabe o que é. Porque pense numa coisa que me dá raiva quando diz: “- **É falta de Deus**”. O que é que Deus tem haver nessa história? Deus vai pedir pra você adoecer? É claro que não. **É uma coisa que está ali, que acontece e você às vezes não consegue controlar**. Eu não consegui controlar. Não é porque eu queira ou por falta de Deus. **Tem pessoas que não entendem e que criticam** e é isso que acaba você se sentindo pior, você tendo que explicar, **você às vezes é tachada como louca e isso magoa muito, porque as pessoas não entendem** (Cecília)

[Saúde mental] É você estar bem. Não estar se preocupando com besteiras, no que pode acontecer, que vai acontecer. É você **se cuidar da melhor maneira que você puder** e não deixar as coisas pequenas, porque às vezes tem tantas coisas pequenas que me abalam. Então **saúde mental pra mim é cuidar de você, porque isso automaticamente vai passar para outras que estão do seu lado**. Vai transparecer (Cecília)

Dessa forma, observa-se a saúde mental e sua relação entre sentidos e significados com as necessidades, motivos e atividades. Há um processo de tomada de consciência que se expressa nas falas de Cecília e de Hipátia. Por sua vez, Hipátia aponta como se torna relevante sua percepção sobre as suas realizações diárias e a contribuição para os cuidados com a saúde mental manter sua organização de atividades diárias e sua autopercepção enquanto sujeito. Ela expressa o desejo de manter-se na atividade de estudo para realizar sua necessidade de obter uma formação que a mesma almeja e motivada pelo desejo de autorrealização, bem como para ter outra fonte de renda para cuidar do filho através da profissão para a qual ela está se formando.

Saúde mental é você estar bem consigo mesmo. Você entender a sua participação no mundo. Entender que existem coisas que você não vai

conseguir fazer e você repetir isso para você: “- Tudo bem você não conseguir”. E **você começar a observar as pequenas coisas e as pequenas evoluções que você tem diariamente**. Por exemplo, **hoje eu consegui terminar o trabalho e arrumei a minha casa**. Hoje eu consegui **dar conta do meu trabalho, da faculdade**. Então são essas pequenas coisas que a gente tem que começar a significar. **Dar significado a coisas que são importantes, que são suas, se observar, se enxergar como pessoa importante** (Hipátia)

É estudar, é ver o meu resultado. Eu sei que uma nota não significa necessariamente aprendeu, mas **por eu ter esse compromisso e estudar, a nota é significativa para mim**. Então se eu não consigo alcançar o resultado esperado, eu **procuro entender o que aconteceu no percurso**, converso com os professores. E a gente vai se ajustando, mas é muito isso (Hipátia)

Quando eu estava com **depressão**, eu tive apoio quando eu tive esse episódio **depois do pós parto**, mas eu **só comecei a me movimentar e chegar na universidade quando eu percebi que no final sou eu por mim mesma** (Hipátia)

Até porque eu **trabalho também num call center** e aí você deve imaginar que é **bem estressante**. **A gente escuta muitos gritos, muito xingamentos**, então... a gente... eu tenho que ter esse cuidado. Isso que eu faço todos os dias (Hipátia)

Ainda, por ter um trabalho estressante, ela considera os cuidados com a saúde mental importantes para que as relações de trabalho não interfiram nas suas relações familiares. A fala de Cecília abordado no indicador anterior, sobre sofrimento psíquico também revela relações alienadas sobre a atividade, consciência e saúde mental em uma sociedade capitalista.

Eu estava num **estado de nervos muito grande**. **Não** tinha como **sair** pra me distrair e **ficava presa**. O **único lugar** que eu tinha pra ir era o meu **trabalho**, porque realmente há **necessidade**. Porque eu **tenho que sustentar o meu filho**. Eu não convivo com o pai dele (Cecília)

Asbahr (2014), a partir de Leontiev, reflete como as condições de trabalho alienantes são produtoras de sofrimento psíquico e, em sua intensificação, o adoecimento psíquico. Esse processo ocorre atrelado às relações sociais em uma sociedade capitalista que promove a ruptura entre sentidos e significados da atividade laboral. O sentido do trabalho nessas relações torna-se alienante ao produzir bens e ganhar um salário apenas para garantir a sobrevivência, mesmo precariamente. Por essa razão, ocorre a discordância entre motivo e finalidade da atividade, conduzindo para uma consciência humana fragmentada.

Ainda, em um movimento para se enfrentar uma consciência alienada a atividade de estudo pode promover meios para a superação de uma lógica de fragmentação do sujeito na sociedade. Asbahr (2014) aponta que a conscientização do conteúdo estudado está relacionada

com o sentido que as ações têm para o estudante ou a estudante, de forma que o motivo e o fim da atividade de estudo estão interligados. A atividade de estudo precisa ocupar um lugar real na vida do sujeito e não ser somente uma imposição de outras pessoas ou de condições externas.

Esses movimentos podem ser notados nas situações apresentadas por Hipátia, em que a estudante revela que cursar graduação, a atividade de estudo dela, está alinhado com o objetivo de adquirir uma nova formação não apenas para a obtenção de outro curso superior, mas se sente ativa e instigada com a área de conhecimento em que está se formando e com a possibilidade de atuação profissional no futuro. Desse modo, destaca-se a função da universidade nos seus aspectos formativos e de desenvolvimento humano. Ainda, através da nova formação se desvincular de um trabalho que lhe gera grande sobrecarga mental e não é a atividade que a mesma deseja permanecer em longo prazo.

Ainda, Bluma reflete sobre a possibilidade de lidar com os problemas do cotidiano como um dos aspectos que revelam saúde mental. Aponta-se novamente a relação singular-particular-universal para conhecer o sujeito e suas possibilidades quanto à saúde mental.

Saúde mental para mim é quando você está bem espiritualmente, emocionalmente, entende? Quando você consegue **lidar com os seus problemas normais** e aí a partir do momento que você não consegue **lidar com os seus problemas do cotidiano**, você não se sentir bem emocionalmente, aí eu acredito que seja você estar doente mentalmente (Bluma)

Aí é por isso que eu **preciso da terapia**, que eu acredito que eu **preciso pra melhorar mais**, porque eu só tenho essa vida até onde eu sei. E **a vida é muito bela e eu tenho que dar valor a isso**, as coisas da vida. Viver mais, né. Mesmo nesse contexto da pandemia, mas **procurar viver e sobrepujar as dificuldades do dia a dia que a gente sempre vai ter**. Sempre vamos ter (Bluma)

Bluma traz em sua reflexão a capacidade do sujeito de manter sua rotina, resolver e lidar com as situações que surgem em sua vida também revelam aspectos sobre a saúde mental, como está a sua hierarquia de necessidades e motivos. Quando isso se desarticula patologicamente o sujeito não consegue realizar suas atividades e pode ter alterações em alguma função psicológica superior. Além disso, a terapia é citada como uma forma de cuidar da saúde mental.

A fala de Nise coloca em questão a saúde mental e os níveis da consciência, que pode se referir ao sujeito no funcionamento adequado das suas funções psicológicas superiores, da atenção, do pensamento, dos motivos e necessidades, por exemplo, os quais estão integrados e podem contribuir para, em determinada medida, controlar e ter consciência sobre seus sentimentos, emoções e cognição. Nesse sentido, a relação mente e corpo se coloca na fala da estudante como movimento dialético de constituição do sujeito.

Saúde mental, cara, eu acho que é quando você está centrado em si. **Quando você sabe onde você está e no que você fazer**... eu não vou nem dizer controle da situação, eu acho que **quando você quer ter muito controle da situação você se descontrola**, porque lá no fundo nada é controlável. Mas eu acho que é **quando você está bem em si, quando você está controlado e se você sabe onde você está, o que você precisa fazer e o que você está fazendo**. Então você acaba **não se perdendo no descontrole mental e emocional** que impacta assim... uma coisa leva a outra. Eu acho que **quando você se desestrutura mentalmente você se desestrutura emocionalmente e isso impacta no corpo** (Nise)

Assim, notam-se significações que destacam o equilíbrio entre aspectos físicos e psicológicos e crítica à dicotomia corpo-mente. Ao longo da pandemia, as discussões sobre a saúde mental se destacaram com as repercussões globais e nacionais da COVID-19 e consequente fechamento das universidades públicas que repercutiu intensamente na vida das estudantes. A partir das falas das mesmas, ao longo dos indicadores analisados nesse núcleo, notam-se sentimentos de frustração, insatisfação, medo, apreensão e reelaboração sobre as mudanças que a pandemia impôs aos estudos. Nessa perspectiva, dentro do contexto acadêmico visualizar como a saúde mental se materializa no processo de enfrentamento da pandemia visa problematizar as dicotomias saúde-doença, corpo-mente e indivíduo-sociedade para compreender os sujeitos e suas vivências no período de pandemia.

Na busca por uma superação das dicotomias, a categoria historicidade contribui para compreender as relações entre as partes que compõem o todo. Considera-se a perspectiva que saúde física e saúde mental estão em uma relação dialética e não são vistas como partes que o sujeito pode trabalhar separadamente. Conforme Kahhale; Silva e Silva (2014, p. 42-43),

Pensar a saúde com os parâmetros de historicidade implica em conceber a articulação dialética entre plural e singular, pensar e analisar as localizações e condições históricas e sociais em que vivem as sociedades, comunidades, grupos sociais e indivíduos. [...] No processo dialético de constituição do sujeito, ele constrói também sua saúde ou sua vulnerabilidade, que pode gerar situações de adoecimento e de risco à vida. A saúde é um cruzamento das capacidades de enfrentamento, tolerância, compensação e adaptação de cada indivíduo, dos grupos e da sociedade em geral, frente às condições ambientais, sociais, políticas e culturais nas quais estão inseridos; é uma condição de apropriação ativa entre o ser humano, seus espaços natural,

familiar e social; é um processo dinâmico, de busca de superação das contradições, não sendo possível falar em saúde plena, estática.

As discussões trabalhadas no Capítulo 2 abordam sobre a superação das dicotomias sobre biológico e social e sobre corpo e mente ao se discutir sobre saúde mental por meio da Psicologia de base materialista dialética. A concepção do sujeito como ponto central a ser compreendido em seu sofrimento ou adoecimento psíquico mais uma vez precisa ser destacada, pois se nota como na sociedade a prevalência de uma visão apenas biológica sobre a saúde mental limita e interfere no acolhimento do sujeito. Falar sobre saúde mental não se reduz a uma doença ou um sintoma, mas a uma visão integrada de ser humano que tem seu sofrimento ou adoecimento psíquico situado em situações concretas da realidade.

Nesse sentido, ao considerar a saúde do sujeito com base em Psicologia de base materialista dialética, a saúde mental também é considerada como processo dialético e construída frente ao diverso e complexo entrelaçamento entre as condições ambientais, sociais, políticas e culturais que o constitui.

Costa e Mendes (2021) refletem sobre a saúde mental na pandemia em diálogo com Martin-Baró. Nessa perspectiva, apontam que a saúde mental está presente também na pessoa com depressão ou em sofrimento, contudo a pessoa encontra-se adoecida. A saúde se refere ao ser como totalidade e não à doença. Saúde mental não é ausência de uma patologia e essa é uma produção humana. Dessa forma, é necessário pensar como o indivíduo se produz em sociedade e como ela é produzida pelo indivíduo.

Nesse sentido, Martin-Baró (1984/2017) considera que a saúde mental deve ser situada no contexto histórico do indivíduo e na sua rede de relações sociais e históricas, as quais podem ter um caráter humanizador ou alienante. A saúde mental é uma das dimensões das relações entre as pessoas, embora essa dimensão se enraíze de maneiras diferentes em cada sujeito e possam surgir diferentes manifestações de adoecimento que em termos psiquiátricos são chamados de “sintomas” e “síndromes”. Por essa razão, a saúde e os “transtornos” não são apenas manifestações que se apresentam “de dentro para fora” como algo individual, mas se situam em relações sociais, conforme o caso, e podem provocar crises no indivíduo, em um grupo familiar, em uma instituição ou em uma sociedade inteira.

Por isso, ressalta-se que refletir sobre a saúde mental em um cenário de pandemia coloca em cena as relações sociais nesse contexto, bem como estar atenta a um cenário de crise que já tinha relações que vulnerabilizavam as relações sociais. A pandemia intensificou as condições de existência marcadas pelas desigualdades sociais e as manifestações de

sofrimento psíquico que se intensificaram refletem essa realidade. Diante de uma sociedade na qual diversas relações sociais ameaçam e subalternizam a vida, observa-se a saúde mental fragilizada dos sujeitos em diferentes nuances e as manifestações de sofrimento psíquico revelam relações sociais que são alienantes e adoecedoras.

Ainda, tendo-se em vista os apontamentos de Zeigarnik (1979) que colocam em questão as relações sociais do sujeito e a construção de suas necessidades, motivos e interesses, é compreensível a saúde mental do sujeito se constituir com alterações patológicas quando esse sujeito está inserido em um meio em que predominam relações que o fragmentam e desumanizam.

Contudo, deixa-se claro, que não se pode estabelecer uma relação de causa e efeito, entre o meio e o sujeito, mas lançar um olhar crítico sobre as relações que constituem o sujeito seja na manifestação do sofrimento psíquico ou não. Por essas razões, as manifestações psicológicas e físicas observadas nesta pesquisa podem expressar uma perda da qualidade sobre a saúde mental e o sofrimento psíquico das estudantes, os quais não implicam em si um “transtorno” e que só podem ser compreendidos na trama social na qual as mesmas estão inseridas.

Em suma, neste capítulo emergiram significações e vivências das estudantes que expressam as mudanças sobre a saúde mental nesse período articulada com o cenário de pandemia que intensificou as manifestações de sofrimento psíquico. Esse núcleo delineia um quadro geral desse período, o qual é importante para análise a ser realizada nos núcleos seguintes, que visam aprofundar mediações específicas observadas pontualmente nesse núcleo. Nesse sentido, ressalta-se o movimento dialético de análise que não visa fragmentar a realidade, mas apreendê-la na sua complexidade. No próximo capítulo, será abordado o *Núcleo 2 - Saúde mental, universidade e pandemia*.

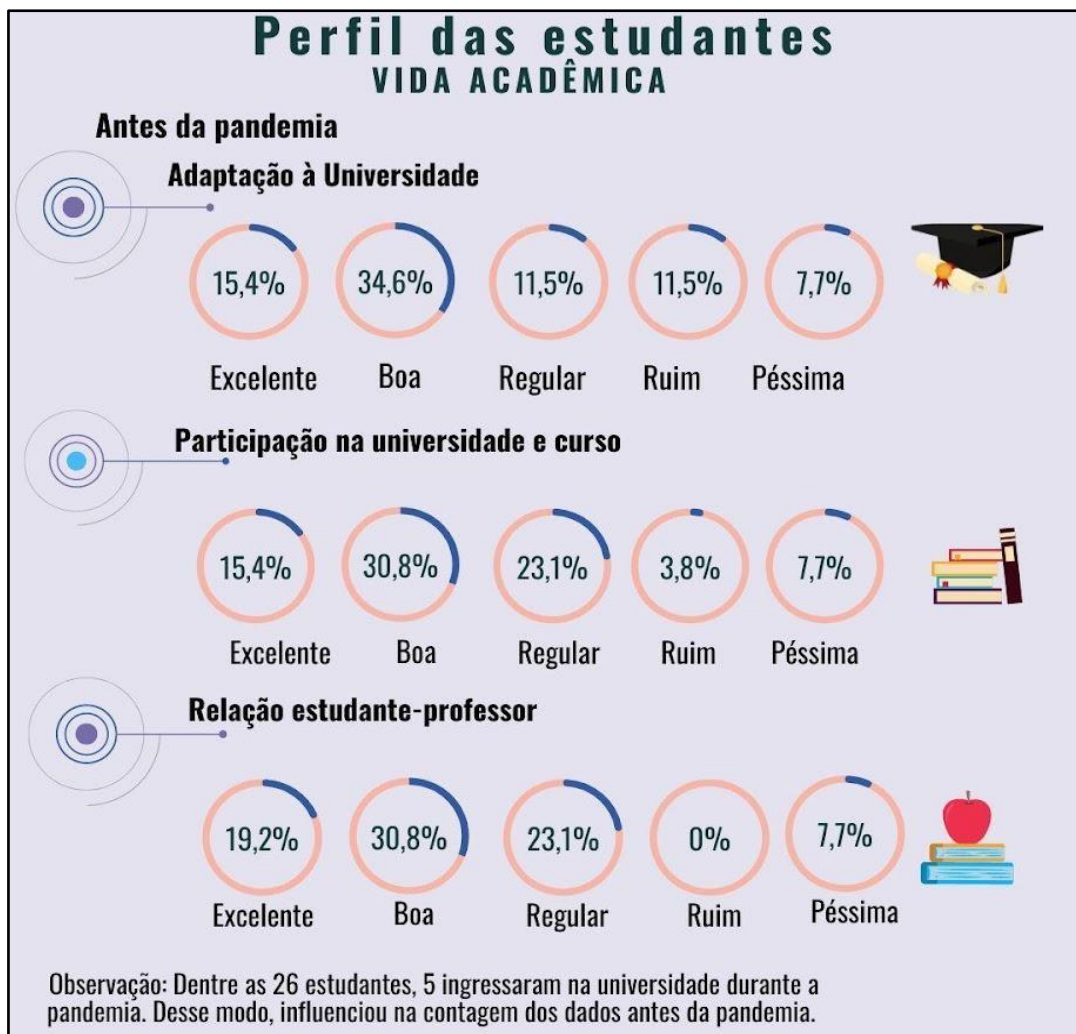
CAPÍTULO 5 - SIGNIFICAÇÕES E VIVÊNCIAS SOBRE SAÚDE MENTAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UNIVERSIDADE E PANDEMIA

Neste capítulo será trabalhado o *Núcleo 2 - Saúde mental, universidade e pandemia*, a partir das entrevistas com as estudantes e a base teórica são os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético (historicidade, mediação e totalidade) e da Psicologia de base materialista dialética (sentidos, significados e vivências), conforme discutido nos capítulos anteriores e apontados no Capítulo 4, na análise do núcleo de significação *Núcleo 1 - A saúde mental em um cenário de incertezas e de mudanças durante a pandemia*. Nas seções a seguir, a *primeira seção* dará continuidade à discussão dos dados produzidos pelo questionário. A *segunda seção* abordará três subcategorias temáticas das fotografias e, em seguida, a *terceira seção* prossegue-se com a análise de um núcleo de significação.

5.1 Perfil das estudantes

A partir do questionário, foram observadas as percepções sobre algumas relações da vida universitária, tais como a adaptação à universidade, participação na universidade e no curso, relação estudante-professor, dentre outras. A adaptação à vida universitária antes da pandemia (Figura 21), 34,6% das estudantes consideraram a adaptação à universidade como boa; 30,8% a participação na universidade e no curso como boa; 30,8% a relação estudante-professor como boa. Quanto aos dados antes da pandemia houve cinco estudantes que ingressaram na universidade no período de pandemia, desse modo influenciou na contagem dos dados antes da pandemia. Conforme os dados obtidos, prevalece a percepção de que o processo foi considerado bom.

Figura 21 - Perfil das estudantes - vida acadêmica antes da pandemia (a)

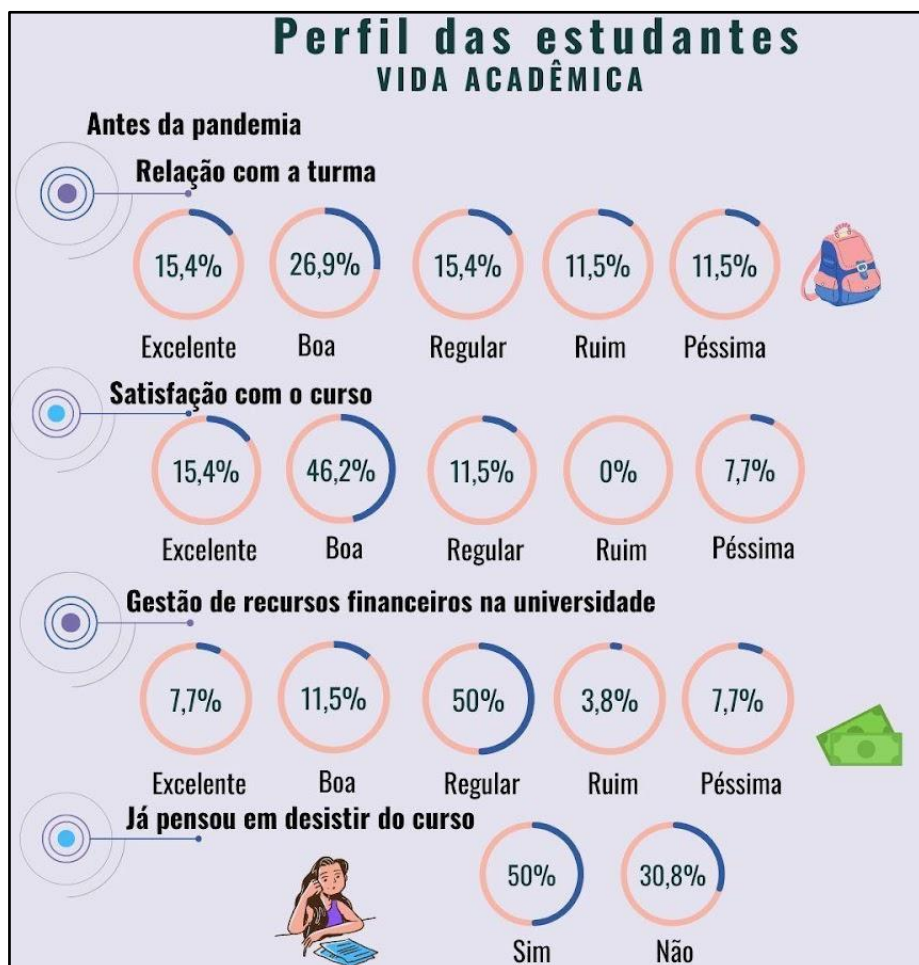


Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé⁴⁴

Na Figura 22, ainda sobre antes da pandemia, nota-se que dentre as estudantes: 26,9% consideraram a relação com a turma como boa; 46,2% a satisfação com o curso como boa; 50% a gestão de recursos financeiros na universidade como regular; 50% pensaram na possibilidade de desistir do curso. De modo geral, também há uma percepção em que prevalece a avaliação como boa ou regular dos aspectos elencados sobre a vida acadêmica.

⁴⁴ Descrição da imagem: Na Figura 21 mostra-se o perfil das estudantes - vida acadêmica - parte a. São apresentados dados sobre as relações antes da pandemia. Sobre a adaptação à universidade, as estudantes consideraram: 15,4% excelente; 34,6% boa; 11,5% regular; 11,5% ruim; 7,7% péssima. Sobre a participação na universidade e curso: 15,4% excelente; 30,8% boa; 23,1% regular; 3,8% ruim; 7,7% péssima. Sobre a relação estudante-professor: 19,2% excelente; 30,8% boa; 23,1% regular; 0% ruim; 7,7% péssima. Observação: dentre as 26 estudantes que preencheram o questionário, cinco ingressaram na universidade durante a pandemia. Desse modo, influenciou na contagem dos dados antes da pandemia.

Figura 22 - Perfil das estudantes - vida acadêmica antes da pandemia (b)



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé⁴⁵

Observa-se que uma quantidade significativa de estudantes considerou que já pensou em desistir do curso, no Quadro 3 foram apontados alguns motivos sobre essa questão.

⁴⁵ Descrição da imagem: Na Figura 22 mostra-se o perfil das estudantes - vida acadêmica - parte b. São apresentados dados sobre as relações antes da pandemia. Sobre relação com a turma, as estudantes consideraram: 15,4% excelente; 26,9% boa; 15,4% regular; 11,5% ruim; 11,5% péssima. Sobre a satisfação com o curso: 15,4% excelente; 46,2% boa; 11,5% regular; 7,7% ruim. Sobre a gestão de recursos financeiros na universidade: 7,7% excelente; 11,5% boa; 50% regular; 3,8% ruim; 7,7% péssima. Sobre já ter pensado em desistir do curso: 50% sim; 30,8% não.

Quadro 3 - Motivos para pensar em desistir do curso antes da pandemia

Motivos apontados pelas estudantes sobre pensar em desistir do curso
<i>Antes da pandemia</i>
<i>Por ser meu primeiro contato e não conseguir acompanhar.</i>
<i>Penso geralmente que estou no curso errado.</i>
<i>Questões financeiras.</i>
<i>Quando tive filha.</i>
<i>Faltava condições financeiras de cobrir os gastos com material didático (cadernos, apostilas e xerox), alimentação (RU) e produção de trabalhos pedidos no decorrer do curso.</i>
<i>Na maior parte do tempo me sinto deslocada entre as pessoas do curso. E isso acaba me deixando nervosa ao ponto de preferir nem sair de casa e ir para a faculdade para não me sentir desse jeito.</i>
<i>Por causa de problemas como péssima relação professor-aluno, já fui agredida verbalmente e com ameaça de agressão física pelo professor, estresses com o curso, carga absurdamente pesada.</i>
<i>Desestímulo em relação aos professores, conteúdo.</i>
<i>Dificuldades em me adaptar ao curso, questões financeiras e psicológicas.</i>
<i>Muito cansativo e desmotivada.</i>

Algumas demandas que geralmente aparecem em relação às dificuldades acadêmicas são apontadas pelas estudantes, pode-se elencar:

- Sobrecarga de atividades acadêmicas - “*Muito cansativo e desmotivada*”, “*produção de trabalhos pedidos no decorrer do curso*”, “*carga absurdamente pesada*”;
- Dificuldades de integração à universidade - “*Por ser meu primeiro contato e não conseguir acompanhar*”, “*estresses com o curso*”, “*Dificuldades em me adaptar ao curso*”;
- Relacionamentos interpessoais - “*Na maior parte do tempo me sinto deslocada entre as pessoas do curso. E isso acaba me deixando nervosa ao ponto de preferir nem sair de casa e ir para a faculdade para não me sentir desse jeito*”;
- Relação estudante-docente - “*Por causa de problemas como péssima relação professor-aluno, já fui agredida verbalmente e com ameaça de agressão física pelo professor*”, “*Desestímulo em relação aos professores, conteúdo*”;
- Dúvidas quanto à escolha do curso - “*Penso geralmente que estou no curso errado*”;

- Dificuldades financeiras - “*Questões financeiras*”, “*Faltava condições financeiras de cobrir os gastos com material didático (cadernos, apostilas e xerox), alimentação (RU)*”, “*questões financeiras e psicológicas*”);
- Maternidade - “*Quando tive filha*”.

Ao analisar os comentários inseridos pelas estudantes nos questionários sobre os motivos de pensar em desistir do curso, nota-se uma diversidade de aspectos que se referem às relações no âmbito universitário e ao buscar compreender a saúde mental nesse meio é importante considerar as mediações que o constitui e o sujeito nessas relações. Algumas delas foram apontadas anteriormente, no Capítulo 4, sobre a classe social, quanto ao perfil estudantil universitário ser composto em sua maioria por estudantes com baixa renda e esse aspecto foi referido por 3 estudantes como motivo para pensar em desistir do curso. A maternidade foi apontada por uma das estudantes e coloca em questão outro aspecto a ser discutido neste capítulo e aponta para as dificuldades de estudantes mães manterem os estudos.

Ainda, há aspectos próprios da dinâmica da vida universitária que foram apontados enquanto motivo para desistir do curso, tais como a sobrecarga de atividades do curso, dificuldades de integração à universidade, relação estudante-docente e relações interpessoais no curso. Conforme dados da PROEST (2020a), observam-se dificuldades estudantis que impactam o desempenho acadêmico na universidade que convergem com os aspectos citados. Em dados de estudantes de Ifes foi notado o seguinte: a carga excessiva de trabalhos estudantis (23,7%), falta de disciplina/hábitos de estudo (28,4%), adaptação a novas situações (16%), tempo de deslocamento para a universidade (18,9%), relacionamento social/interpessoal (13,8%). Ainda, sobre a dúvida quanto à escolha do curso, 61,5% afirmaram que não trocariam de curso, 20,7% trocariam de curso e 19,3% não sabiam responder a essa pergunta.

Nesse sentido, os dados de estudantes das Ifes apresentados são interessantes para refletir sobre o que está por trás desses percentuais significativos sobre as dificuldades estudantis. A transição entre os níveis de ensino do ensino médio para o ensino superior constitui para os estudantes e para as estudantes um processo de grandes mudanças quanto a sua formação enquanto estudante e como pessoa. A sobrecarga de atividades e relação estudante-docente coloca em questão as metodologias de ensino utilizadas no ensino superior que são distintas de outras realidades acessadas anteriormente pelos e pelas estudantes e podem impactar profundamente sua vida acadêmica.

Ainda, há estudantes que sentem dúvidas quanto à escolha do curso e algumas situações podem ser: escolha de um curso motivada pelas expectativas de familiares; escolha de curso com base nas expectativas de altos salários ou que são socialmente elitizados; desconhecimento sobre o curso; não identificação com o curso durante a formação, dentre outros. Ressalta-se que as dúvidas e a possível desistência do curso podem ter múltiplos motivos e requer investigação quanto às possíveis causas.

Além disso, as relações interpessoais no curso e a relação estudante-docente podem ser fonte de trocas de conhecimento, aprendizado e acolhimento, mas por outro lado podem ser marcadas por competitividade, individualismo e dominação que são próprias de uma sociedade capitalista e isso produz relações que dificultam a permanência na universidade. Por essas razões, nota-se uma complexidade de mediações que perpassam a vida acadêmica, os quais precisam ser consideradas por coordenações de curso e pelas políticas de acompanhamento estudantil para não apenas identificar as possíveis causas de desistência, mas também estratégias e ações para contribuir para a permanência de qualidade no ensino superior.

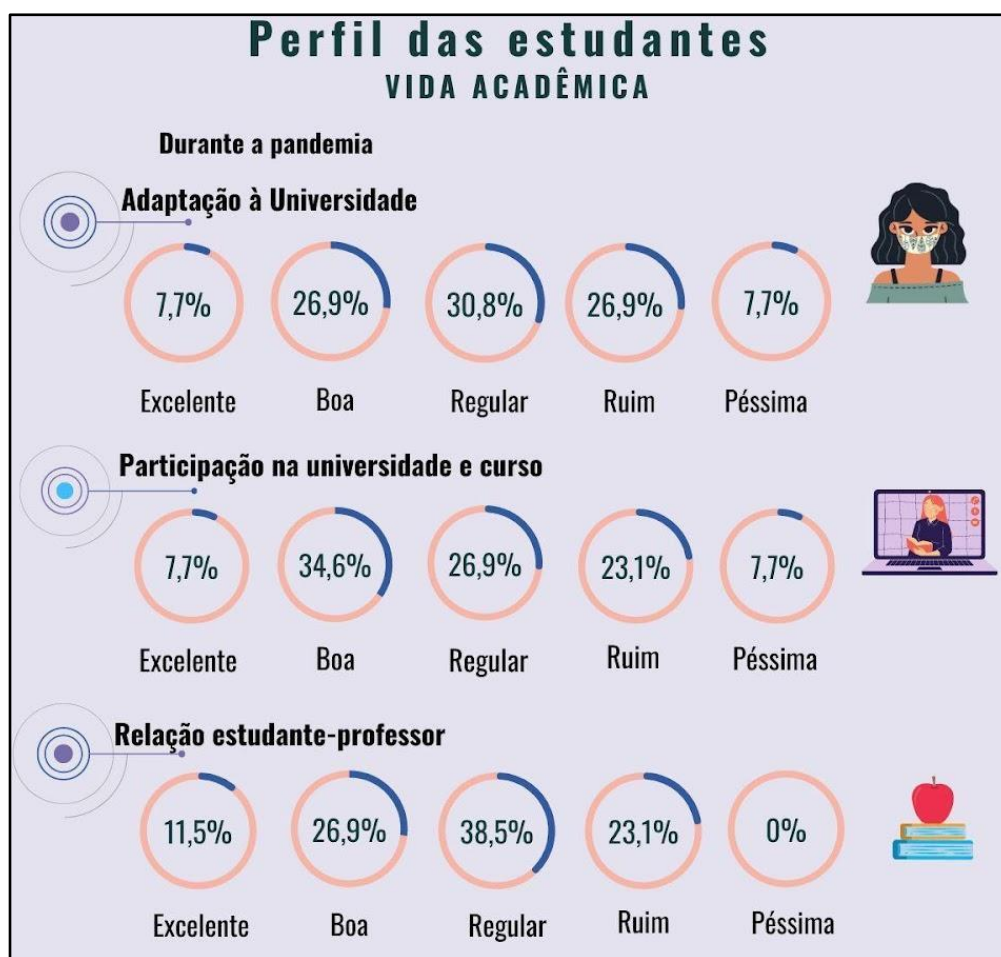
Nessa perspectiva, outro aspecto que chama a atenção em uma das falas no Quadro 3 é sobre o assédio vivenciado na relação estudante-docente, por isso é necessário apontar que conforme dados da PROEST (2020a), sobre dificuldades emocionais que interferem na vida acadêmica, dentre estudantes de Ifes, 16,8% disseram já ter sofrido assédio moral por parte de docentes, na UFAL o percentual foi de 14,1%. Sobre formalizar a reclamação de assédio moral, 54,9% afirmaram que não formalizaram por acreditar que não resolveria, 20,9% afirmaram que não formalizaram por ter medo, 16,6% não sabiam o que fazer e 7,5% formalizaram a reclamação.

Nota-se que são índices significativos que revelam assimetrias nas relações de poder que se estabelecem entre estudante-docente e podem ter impactos duradouros para os estudantes e as estudantes que vivenciaram tais relações. A maioria considerou que não conseguiria resolver a situação ao formalizar a reclamação, o que pode apontar para ineficiência nos mecanismos institucionais da universidade para lidar com o assédio nesse espaço. Ainda, o medo é apontado, pois na relação de poder entre estudante-docente, na maioria das vezes o estudante ou a estudante encontra-se em uma posição de maior vulnerabilidade nessa relação. Desse modo, esses dados são importantes para sinalizar a necessidade da universidade (reitoria, direções, coordenações) ter estratégias que visem o combate ao assédio e problematização dessa prática que é uma manifestação das desigualdades sociais dentro da universidade.

Sobre a adaptação à vida universitária durante a pandemia (Figura 23), 30,8% consideraram a adaptação à universidade como regular e 26,9% ruim; 34,6% a participação na universidade e no curso como boa e 23,1% ruim; 38,5% a relação estudante-professor como regular e 23,1% ruim. Ao comparar com os dados anteriores à pandemia, nota-se que aumentou a quantidade de estudantes que consideraram a percepção ruim quanto aos aspectos pesquisados.

Na Figura 24, 26,9% considerou a relação com a turma como regular e 26,9% ruim; 46,2% considerou a satisfação com o curso como regular e 11,5% ruim; 50% considerou a gestão de recursos financeiros na universidade como regular e 15% ruim. Nesses dados observa-se também que algumas estudantes consideraram a experiência ruim durante a pandemia. Ainda, nota-se um aumento quanto às estudantes consideraram a possibilidade de desistir do curso (57,7%).

Figura 23 - Perfil das estudantes - vida acadêmica durante a pandemia (a)



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé⁴⁶

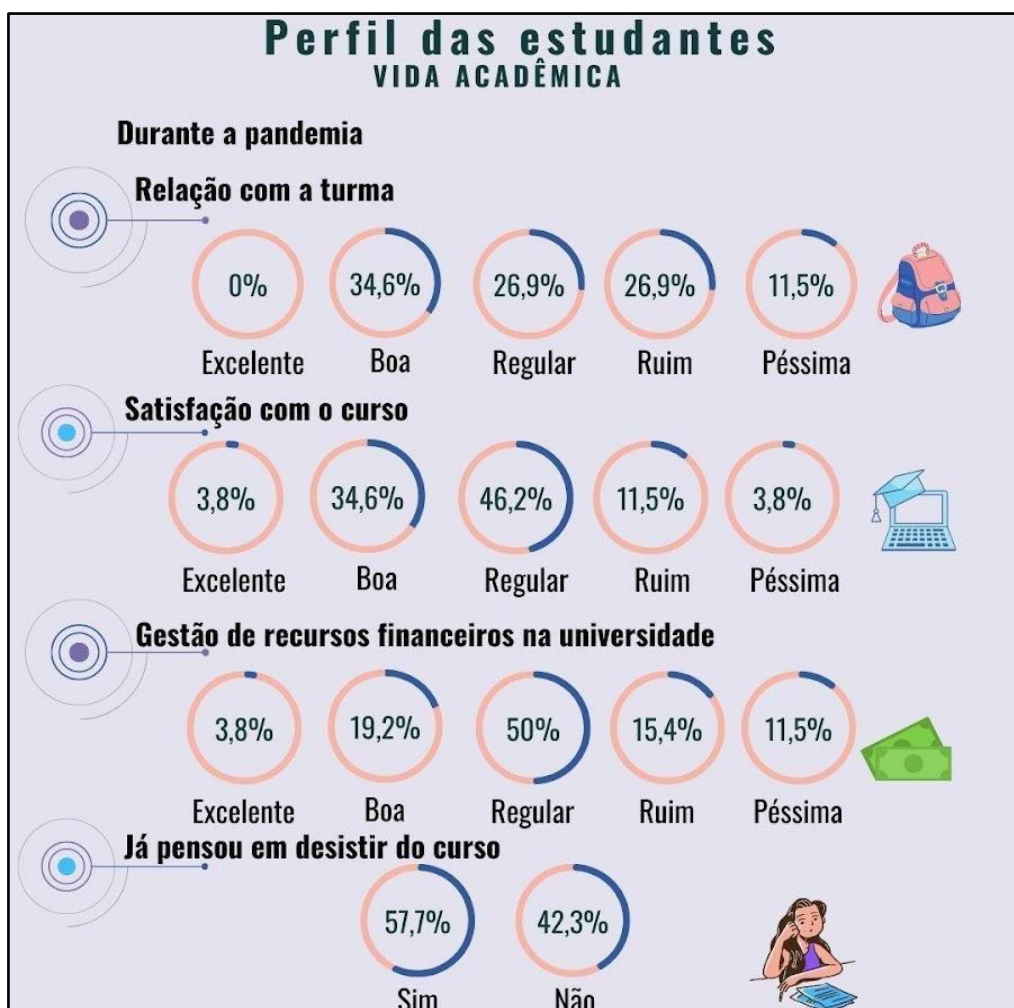
⁴⁶ Descrição da imagem: Na Figura 23 mostra-se o perfil das estudantes - vida acadêmica - parte a. São apresentados dados sobre as relações durante a pandemia. Sobre a adaptação à universidade, as estudantes consideraram: 7,7% excelente; 26,9% boa; 30,8% regular; 26,9% ruim; 7,7% péssima. Sobre a participação na

Desse modo, há percentuais que mostram mudanças quanto à vida acadêmica antes da pandemia (Figuras 21 e 22) e durante a pandemia (23 e 24). A comparação dessas relações antes e durante a pandemia contribui para a reflexão sobre a saúde mental na universidade com o intuito de ter uma visão ampliada sobre esse meio e considera-se que a pandemia incidiu sobre essas relações que já coexistiam enquanto uma totalidade que constitui a universidade. Durante a pandemia as relações de desigualdades sociais nesse meio se intensificaram e foram modificadas pelo distanciamento social e pelo ensino remoto, que se levando em conta as singularidades e particulares das estudantes podem ter interferido ou não nas dificuldades acadêmicas e emocionais que podem ser afetar a saúde mental e produzir sofrimento psíquico.

Na Figura 25, 26,9% consideraram a experiência geral do Período Letivo Excepcional (PLE) como boa, 15,4% regular, 23,1% ruim e 23,1% péssima. Nota-se um aumento significativo sobre a percepção negativa quanto ao estudo através do ensino remoto. Embora essa fosse uma alternativa emergencial durante a pandemia, é visível que há dificuldades quanto à adesão ao ensino dessa forma e que se relaciona a uma complexidade de situações que já foram pontuadas anteriormente e a novas situações que se apresentaram nesse contexto.

As estudantes também apontaram algumas dificuldades enfrentadas durante a pandemia: 53,8% Dificuldades de acesso à Internet; 53,8% Dificuldades de se adaptar ao ensino remoto; 46,2% Não tinha local adequado para assistir às aulas; 34,6% Dificuldade de acesso a equipamentos tecnológicos; 3,8% Muito barulho na vizinhança; 3,8% Dificuldade de concentração, de interação com a turma e de realização das atividades; 3,8% Professores mal qualificados. Apenas 11,5% afirmaram que não tiveram dificuldades no PLE.

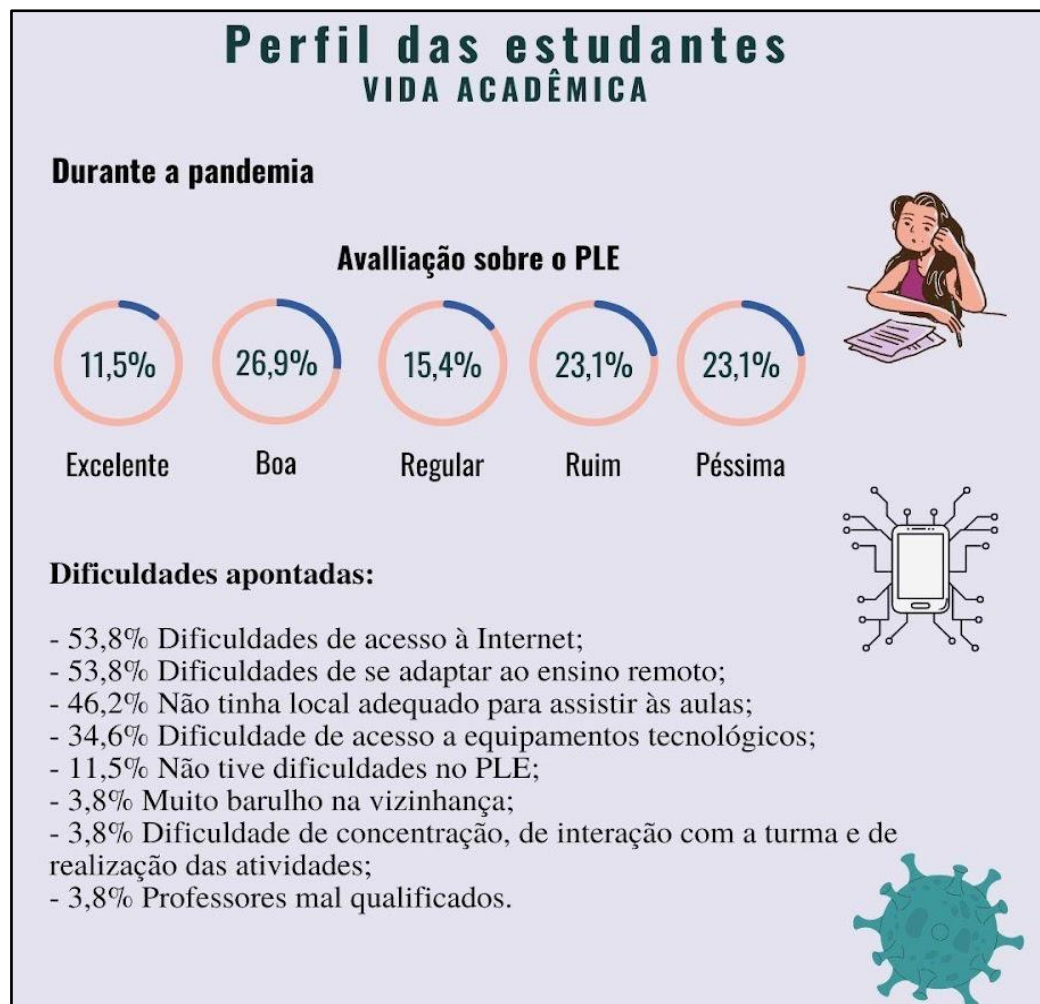
Figura 24 - Perfil das estudantes - vida acadêmica durante a pandemia (b)



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé⁴⁷

⁴⁷ Descrição da imagem: Na Figura 24 mostra-se o perfil das estudantes - vida acadêmica - parte b. São apresentados dados sobre as relações durante a pandemia. Sobre relação com a turma, as estudantes consideraram: 34,6% boa; 26,9% regular; 26,9% ruim; 11,5% péssima. Sobre a satisfação com o curso: 3,8% excelente; 34,6% boa; 46,2% regular; 11,5% ruim; 3,8% péssima. Sobre a gestão de recursos financeiros na universidade: 3,8% excelente; 19,2% boa; 50% regular; 15,4% ruim; 11,5% péssima. Sobre já ter pensado em desistir do curso: 57,7% sim; 42,3% não.

Figura 25 - Perfil das estudantes - vida acadêmica durante a pandemia (c)



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé⁴⁸

Para acessar o ensino remoto há alguns requisitos que para a maioria das estudantes foi motivo das dificuldades apontadas. A brusca mudança do ensino presencial para o ensino remoto gerou a necessidade de ter acesso de qualidade à internet, ter equipamentos tecnológicos adequados para o acesso às aulas remotas (*smartphones*, computador, *notebook*, *tablet*), lugar de estudo adequado dentro de casa, dentre outros aspectos que para muitas estudantes não foi possível de forma minimamente satisfatória.

⁴⁸ Descrição da imagem: Na Figura 25 mostra-se o perfil das estudantes - vida acadêmica - parte c. São apresentados dados sobre as relações durante a pandemia. Sobre a avaliação do PLE, as estudantes consideraram: 11,5% excelente; 26,9% boa; 15,4% regular; 23,1% ruim; 23,1% péssima. Dificuldades apontadas: 53,8% Dificuldades de acesso à Internet; 53,8% Dificuldades de se adaptar ao ensino remoto; 46,2% Não tinha local adequado para assistir às aulas; 34,6% Dificuldade de acesso a equipamentos tecnológicos; 11,5% Não tive dificuldades no PLE; 3,8% Muito barulho na vizinhança; 3,8% Dificuldade de concentração, de interação com a turma e de realização das atividades; 3,8% Professores mal qualificados.

Conforme já foi discutido na Introdução deste trabalho, o ensino remoto não se adequa à realidade da maioria dos estudantes brasileiros e das estudantes brasileiras. Há profundas desigualdades sociais que não foram superadas antes da pandemia e tornaram-se mais evidentes no cenário da pandemia. A universidade pública no Brasil já enfrentava grandes desafios devido à precarização das políticas de investimento na educação superior antes da pandemia e não tinha uma infraestrutura satisfatória para prover o ensino remoto e recursos para fornecer amplamente equipamentos tecnológicos para estudantes de baixa renda, por exemplo.

Durante a pandemia, estudantes que dependiam do auxílio da universidade para se manterem financeiramente enfrentaram a dificuldade de acesso a equipamentos e atrasos nas bolsas. Além disso, as pessoas que já tinham equipamentos tecnológicos se viram na necessidade de adquirir computadores ou celulares que fossem compatíveis com a necessidade de assistir às aulas remotas; buscar serviços de Internet com qualidade suficiente para acessar as aulas remotas sem oscilação na conexão; divisão de equipamentos entre familiares em casa; falta de um lugar em casa para se concentrar durante a aula; dificuldade de interação com a turma e docentes nas aulas remotas; metodologias de ensino que não estavam adequadas para o ensino remoto; acessibilidade de pessoas com deficiência às aulas remotas, dentre outras diversas situações que não eram pensadas em um contexto que se utilizava o ensino presencial. Desse modo, essas foram algumas das dificuldades que tornaram a experiência do PLE bastante conturbada para muitas estudantes.

O Quadro 4 mostra os motivos que foram apontados pelas estudantes sobre pensar em desistir do curso em algum momento durante a pandemia, conforme apontado na Figura 24.

Quadro 4 - Motivos para pensar em desistir do curso durante a pandemia

Motivos apontados pelas estudantes sobre pensar em desistir do curso
<i>Durante a pandemia</i>
<i>Não consegui me adaptar direito.</i>
<i>Questões financeiras.</i>
<i>Por ter muitas atividades e me sentir sobrecarregada.</i>
<i>Questões financeira e psicológica.</i>
<i>Por desânimo, a incerteza do futuro, tristeza, falta de apoio, condições financeiras e por falta de acompanhamento psicológico!</i>
<i>Dificuldade em conciliar estudos, trabalho, maternagem e atividades diárias.</i>

Falta de um equipamento em bom estado para assistir as aulas e por não poder concorrer a esse equipamento no edital da Proest, uma vez que eles não haviam me avaliado em um primeiro edital, isso era condição para solicitar a inscrição no edital de equipamentos. Porém a própria Proest só veio lançar o resultado do edital ao qual tinha me candidatado antes, muito tempo depois do fim do prazo para se inscrever no edital e requerer o equipamento.

No caso do PLE foi muito difícil permanecer acompanhando as aulas pelo ambiente familiar ser muito conturbado. O que acabou acarretando até na exclusão de uma disciplina e o questionamento constante se eu sou boa o bastante para ainda me manter presa ao curso.

Pois eu não aguento mais, minha cabeça está sobrecarregada, eu não consigo focar nas aulas, tudo anda muito confuso.

Falta de tecnologia, total e abrangência para responder os questionários das matérias.

Desmotivada e muita pressão.

Tenho percebido um retrocesso intelectual, dificuldades cognitivas. E isso angustia, pois tem as dificuldades referentes a visão também. Não sei se está associado a quarentena ou diretamente ao pós covid.

No Quadro 4, sobre os motivos para pensar em desistir do curso durante a pandemia, há aspectos apontados anteriormente (Quadro 3), tais como as questões financeiras, dificuldades de adaptação, dificuldades na relação estudante-professor, desmotivação e maternidade, somam-se a sobrecarga, tristeza e incerteza com as mudanças na realidade social. Estudar no ambiente doméstico também aparece enquanto dificuldade para estudar, devido às demandas que são exigidas ao conciliar os estudos no mesmo ambiente que a família reside.

Durante a pandemia foram observados os seguintes motivos para pensar em desistir do curso:

- Sobrecarga de atividades acadêmicas - “*Por ter muitas atividades e me sentir sobrecarregada*”;
- Dificuldades de integração ao ensino remoto - “*Não consegui me adaptar direito*”;
- Dificuldades financeiras - “*Questões financeiras*”, “*Questões financeira e psicológica*”, “*Por desânimo, a incerteza do futuro, tristeza, falta de apoio, condições financeiras e por falta de acompanhamento psicológico!*”;
- Falta de equipamentos tecnológicos - “*Falta de um equipamento em bom estado para assistir as aulas e por não poder concorrer a esse equipamento no edital da Proest, uma vez que eles não haviam me avaliado em um primeiro edital, isso era condição para solicitar a inscrição no edital de equipamentos. Porém a própria Proest só veio lançar o resultado do edital ao qual tinha me candidatado antes, muito tempo depois*

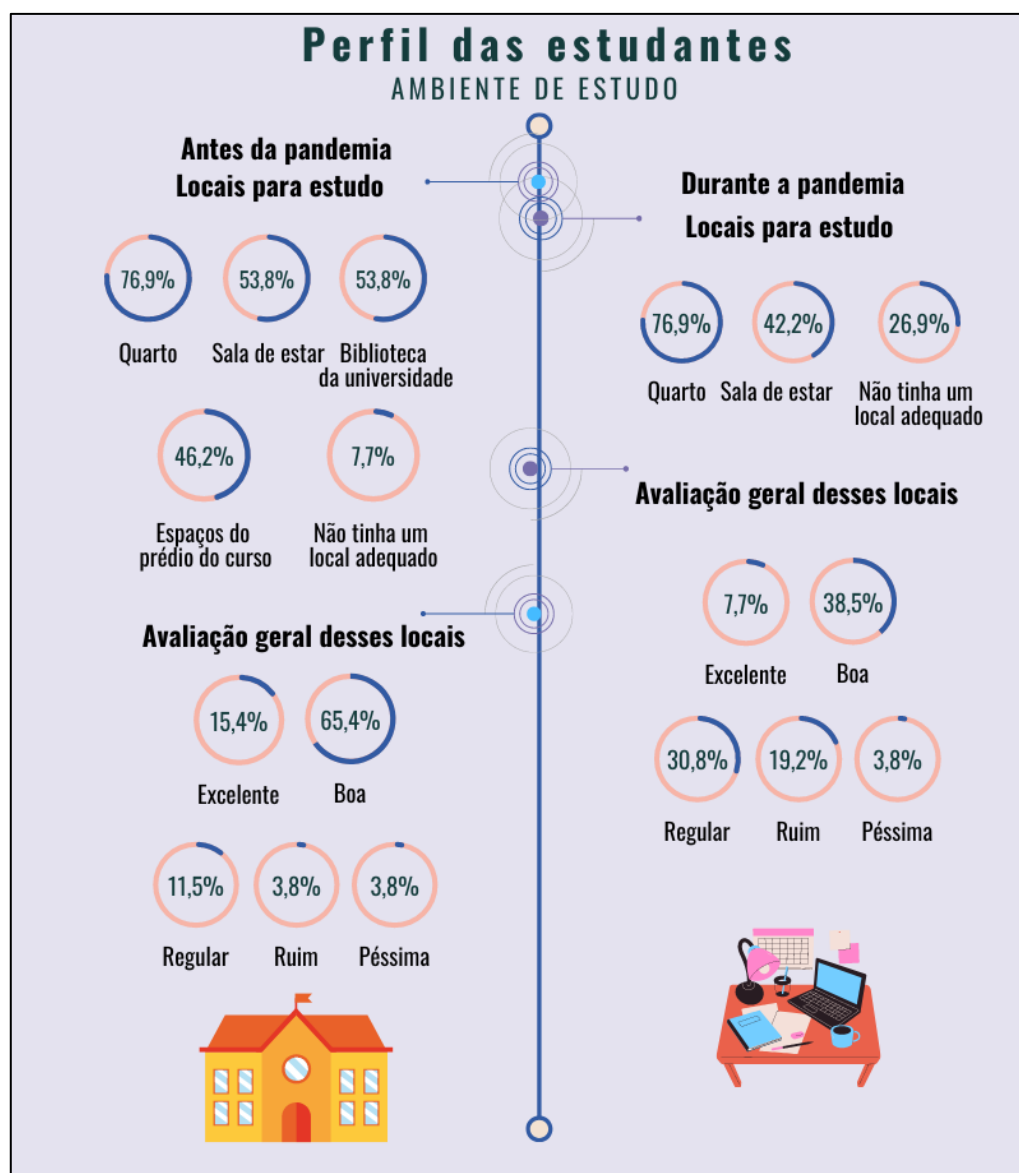
do fim do prazo para se inscrever no edital e requerer o equipamento”, “Falta de tecnologia, total e abrangência para responder os questionários das matérias”;

- *Maternidade - “Dificuldade em conciliar estudos, trabalho, maternagem e atividades diárias”;*
- *Relações familiares - “No caso do PLE foi muito difícil permanecer acompanhando as aulas pelo ambiente familiar ser muito conturbado. O que acabou acarretando até na exclusão de uma disciplina e o questionamento constante se eu sou boa o bastante para ainda me manter presa ao curso”;*
- *Dificuldades emocionais - “Questões financeira e psicológica”, “Por desânimo, a incerteza do futuro, tristeza, falta de apoio, condições financeiras e por falta de acompanhamento psicológico!”, “Pois eu não aguento mais, minha cabeça está sobrecarregada, eu não consigo focar nas aulas, tudo anda muito confuso”, “Desmotivada e muita pressão”.*
- *Acessibilidade - “Tenho percebido um retrocesso intelectual, dificuldades cognitivas. E isso angustia, pois tem as dificuldades referentes a visão também. Não sei se está associado a quarentena ou diretamente ao pós covid”.*

Nesse sentido, algumas dificuldades apontadas anteriormente sobre a experiência no PLE (Figura 25) são reafirmadas nos motivos para pensar em desistir do curso durante a pandemia e que são importantes mediações para se compreender mudanças na saúde mental das estudantes durante esse período, conforme será destacado no *Núcleo 2 - Universidade, saúde mental e pandemia*.

Diante da necessidade de realizar os estudos no ambiente doméstico, na Figura 26, foi questionado sobre os locais de estudo antes da pandemia, observa-se uma quantidade significativa que utilizava o espaço da universidade na biblioteca (53,8%) e espaços do prédio do curso (46,2%) e em casa utilizavam o quarto (76,9%) e a sala de estar (53,8%). A avaliação geral desses espaços foi boa (65,4%). Durante a pandemia, os locais para estudo em casa mantiveram o percentual de uso, contudo aumentou a percepção sobre não ter um local adequado para o estudo (26,9%). Sobre a avaliação geral dos locais para estudo diminuiu a percepção como boa (38,5%) e aumentou como regular (30,8%) e ruim (19,2%). Para muitas estudantes o ambiente físico da universidade é o lugar possível para realizar a atividade de estudo e em casa essa atividade tem a interferência de outras relações sociais, econômicas e psicológicas que diminuem o desempenho acadêmico.

Figura 26 - Ambiente de estudo



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé⁴⁹

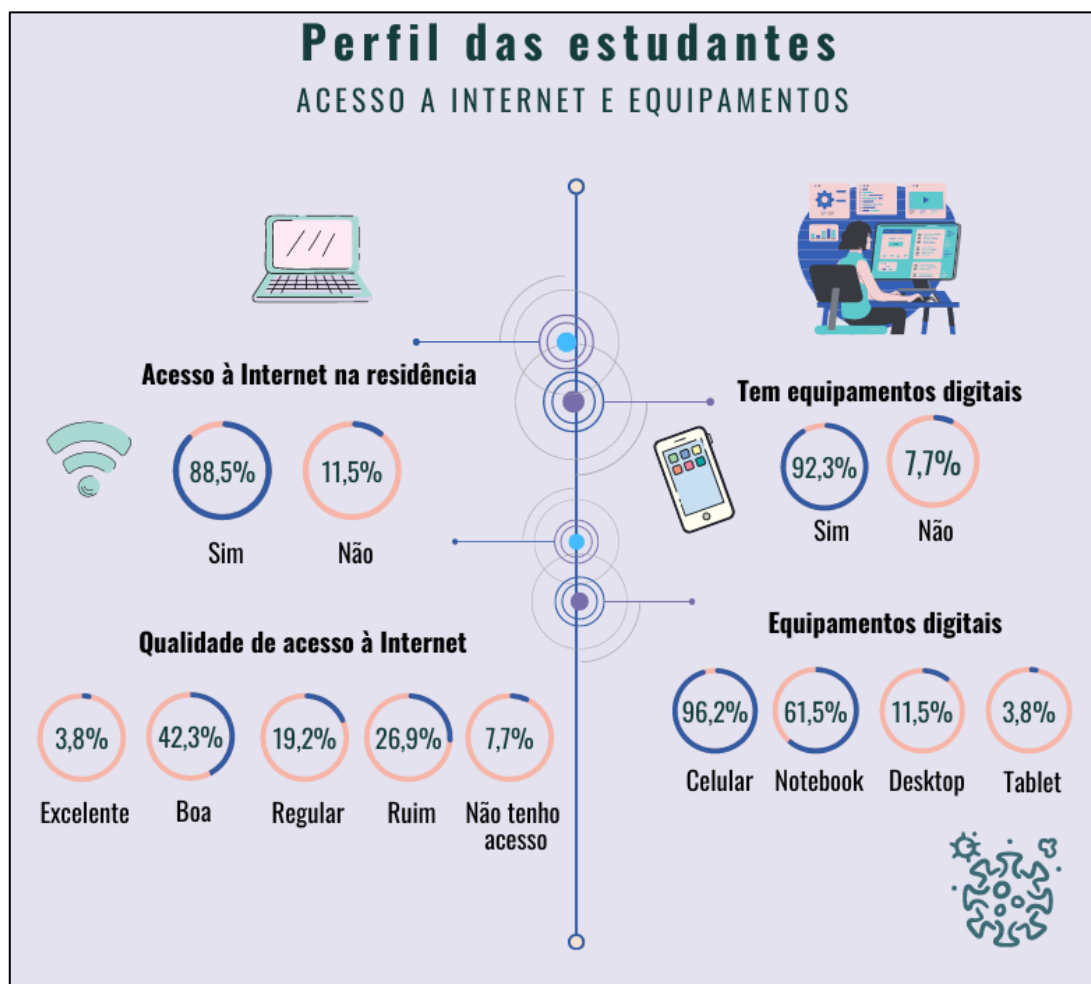
Sobre o acesso à internet e a equipamentos tecnológicos, na Figura 27 observa-se que a maioria tinha acesso à internet na residência. Apesar disso, é necessário considerar que para o acesso ao ensino remoto é necessária uma internet de qualidade e quanto a isso 42,3% a consideraram boa, mas 19,2% consideraram regular, 26,9% consideraram ruim e 7,7% não

⁴⁹ Descrição da imagem: Na Figura 26 mostra-se o perfil das estudantes - ambiente de estudo. Antes da pandemia foram questionados os locais utilizados para estudo, as estudantes consideraram: 76,9% quarto; 53,8% sala de estar; 53,8% biblioteca da universidade; 46,2% espaços do prédio do curso; 7,7% não tinha um local adequado. A avaliação geral desses locais foi: 15,4% excelente; 65,4% boa; 11,5% regular; 3,8% ruim; 3,8% péssima. Durante a pandemia foram questionados os locais utilizados para estudo, as estudantes consideraram: 76,9% quarto; 42,2% sala de estar; 26,9% não tinha um local adequado. A avaliação geral desses locais foi: 7,74% excelente; 38,5% boa; 30,8% regular; 19,2% ruim; 3,8% péssima.

tinha acesso a internet. A internet regular ou ruim prejudica o acesso e a participação nas aulas, bem como a experiência nas demais atividades acadêmicas que dependem da conectividade. Outro aspecto a ser considerado é que em casa a internet é compartilhada e isso também é um fator que prejudica o acesso simultâneo.

Sobre os equipamentos para acessar, na Figura 27, entre as estudantes 96,2% utilizavam o celular, 61,5% o *notebook*, 11,5% o *desktop* e 3,8% o *tablet*.

Figura 27 - Acesso à internet e a equipamentos tecnológicos



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé⁵⁰

O equipamento mais acessível foi o celular. Sobre esse equipamento considera-se que há vantagens e desvantagens quanto ao seu uso. Pode-se considerar que pode ser mais acessível pelo valor financeiro e ser portátil, quando comparado ao computador, contudo nem

⁵⁰ Descrição da imagem: Na Figura 27 mostra-se o perfil das estudantes - acesso à internet e a equipamentos. Sobre o acesso à internet na residência: 88,5% sim; 11,5% não. Sobre a qualidade de acesso à internet: 3,8% excelente; 42,3% boa; 19,2% regular; 26,9% ruim; 7,7% não tenho acesso. Sobre ter equipamentos: 92,3% sim; 7,7% não. Sobre os equipamentos digitais: 96,2% celular; 61,5% notebook; 11,5% desktop; 3,8% tablet.

todas as pessoas tinham recurso financeiro para adquiri-lo ou comprar um novo celular de qualidade para acessar as aulas, além do uso constante do mesmo para várias horas de aula não ser uma opção confortável e que compromete a concentração e atenção nas aulas.

O *notebook* foi uma opção apontada por uma quantidade significativa entre as estudantes, contudo sabe-se que na realidade econômica brasileira adquirir esse equipamento não é uma opção acessível para a maioria das estudantes e dos estudantes, principalmente para uso individual, uma vez que para a maioria das famílias não é possível ter *notebook* ou *desktop* para cada estudante ou outros familiares que trabalharam em *home office*. Essas questões são pontuadas, pois apesar de aparentemente haver um acesso a internet e equipamentos tecnológicos por uma quantidade significativa, há outras relações a ser consideradas sobre a efetividade no acesso a internet e aos equipamentos.

5.2 Olhares sobre a pandemia: a casa como lugar de estar e (re)habitar

A seguir, as Figuras 28 a 32 mostram as fotografias sobre a realidade das estudantes e aspectos que expressam significações e vivências sobre saúde mental, sobre os estudos e a universidade. Para isso, são destacadas as fotos que se referem às subcategorias: *Estudos; Trabalho doméstico e Maternidade*. As fotografias dessas subcategorias estão neste capítulo e no Capítulo 6, pois representam significações e vivências que perpassam os Núcleos 2 e 3. No *Núcleo 3 - As mulheres em meio à pandemia*, há os *Indicadores 1 - Cuidados e trabalho doméstico* e *2 - Maternidade* que aprofundam esses conteúdos.

Figura 28 - Estudos (a)



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé⁵¹

As Figuras 28, 29 e 30 dialogam diretamente com o *Núcleo 2 - Universidade, saúde mental e pandemia*. A Figura 28 refere-se à subcategoria *Estudos* e apresenta similaridades quanto à representação do ensino remoto por meio dos *notebooks* para assistir às aulas remotas. Esse equipamento para além do seu uso habitual na rotina das estudantes como

⁵¹ Descrição da imagem: Na Figura 28 há seis fotografias da subcategoria temática imagética intitulada Estudos - parte a. A primeira fotografia intitulada *Esforço* mostra um *notebook* ligado com um texto aberto, ele está sobre uma mesa com toalha vermelha, que está no quarto da estudante, do lado direito tem livros empilhados e do outro lado canetas. A segunda fotografia intitulada *Adaptação* mostra a mesma mesa com toalha vermelha da foto anterior, que foi colocada na área externa da casa. Em cima da mesa está o *notebook* e aparece o braço esquerdo da estudante com a mão em cima do teclado. Ao lado do braço há uma pilha de livros. Ao lado esquerdo tem ventilador, próximo de uma pia, ao fundo há um patinete infantil rosa. A terceira fotografia intitulada *Um resumo do que foi 2020* mostra um caderno, um livro, um pote com papéis dentro e um *notebook* sobre uma mesa. A quarta fotografia intitulada *Propósito de vida* mostra um tela de videoconferência que está desfocada para não revelar a identidade das pessoas. A quinta fotografia intitulada *Descoberta* mostra uma televisão em que está passando um vídeo sobre filosofia. A televisão está sobre uma prateleira de madeira. Na sexta fotografia intitulada *Desenvolvendo* há um *notebook* sobre a mesa, a estudante está com as mãos sobre o teclado e um fio de fone de ouvido está conectado no equipamento. Ao lado esquerdo dela tem uma xícara branca.

ferramenta para auxiliar nos estudos e nas pesquisas, na pandemia se tornou ainda mais necessário. Contudo, esse contexto acentuou que ainda uma parcela significativa da população não tinha acesso a esse equipamento ou mesmo teria que compartilhar com outras pessoas o computador ou *notebook* em casa para a atividade de estudo.

A suspensão das aulas devido à pandemia alterou os planos das estudantes em diferentes períodos do curso na universidade, adiou o processo de finalização do curso e trouxe implicações sobre aspectos psicológicos e sociais. Como observado nas fotografias, a casa é o centro das relações durante a pandemia, na qual foi inserido o ensino remoto temporariamente.

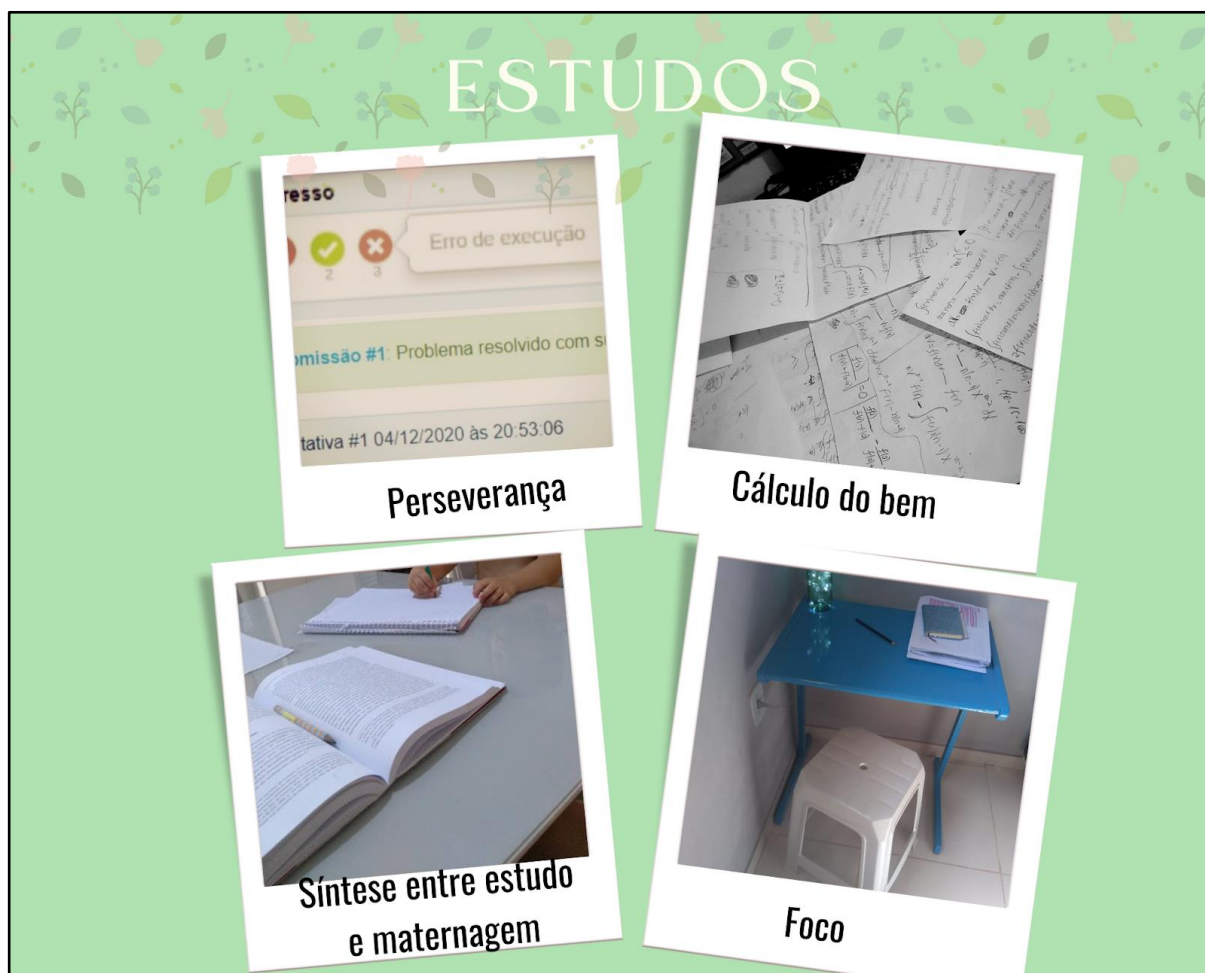
As fotografias nomeadas como *Esforço*, *Adaptação*, *Um resumo do que foi 2020* e *Desenvolvendo* explicitam uma rotina acadêmica que se concentrou em casa e mediada pelo computador ou celular para possibilitar em parte a retomada emergencial das aulas. Pode-se ver ao fundo das fotografias um pouco do ambiente doméstico e que, para algumas estudantes, isso significou uma busca por um “lugar” em casa que pudesse ser adequado para estudar mesmo com outras interferências comuns a esse ambiente, seja no quarto, na sala ou na área externa da casa. No *Núcleo 2, Indicador 3 - Ambiente doméstico, reorganização da rotina e ensino remoto*, a casa e as relações que constituem esse espaço são observadas nas falas das estudantes em relação aos estudos.

Propósito de vida e *Descoberta* trazem as interações com o meio virtual, a primeira mostra um dos momentos de estudos por videoconferência em grupo de mentoria, e na segunda uma estudante assiste sozinha um vídeo sobre conteúdo acadêmico. Essas duas situações ilustram uma rotina que foi comum a muitos estudantes e muitas estudantes que modificou bruscamente a vivência de aulas presenciais temporariamente suspensas e substituídas pelo ensino remoto emergencial. As duas fotografias trazem sentidos que se contrapõem quanto ao compartilhamento coletivo e vínculo virtual observado na mentoria e por outro lado a solidão do estudo sozinha em casa por meio da tela.

Além disso, para as pessoas com deficiência a pandemia teve efeitos que ampliaram as desigualdades sociais e as dificuldades de acesso à universidade. No *Núcleo 2, no Indicador 1 - Espaço físico da universidade, ensino remoto, integração das estudantes e desafios na aprendizagem durante a pandemia; 2 - Desafios de uso e acesso às tecnologias para o ensino remoto; e 5- Acessibilidade e exclusão de pessoas com deficiência na pandemia* aponta-se sobre as dificuldades de integração e interação no ensino remoto. As fotografias *Descoberta* e *Desenvolvendo* retratam o cotidiano da estudante com deficiência visual (baixa visão) e dentre as dificuldades enfrentadas com o ensino remoto está o acesso aos materiais de estudos.

Descoberta representa para a estudante a busca por conteúdos acadêmicos na internet devido à dificuldade de acessar os materiais das discussões da aula antecipadamente e receber o material adaptado. *Desenvolvendo* mostra a rotina de estudo em casa mediada pelo computador. Vale ressaltar que a estudante solicitou que outra pessoa a auxiliasse na produção das fotografias.

Figura 29 - Estudos (b)



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé⁵²

Na Figura 29, as fotografias retratam os momentos de estudo. Em *Perseverança* a estudante mostrou uma captura de tela de um site que utiliza para resolver questões

⁵² Descrição da imagem: Na Figura 29 há quatro fotografias da subcategoria temática imagética intitulada Estudos - parte b. A primeira fotografia intitulada Perseverança mostra uma captura de tela de um ambiente virtual de aprendizagem. A segunda fotografia intitulada Cálculo do bem mostra várias folhas brancas com respostas da disciplina de Cálculo. A terceira fotografia intitulada Síntese entre estudo e maternagem mostra uma mesa branca com um livro aberto em cima e uma caneta no meio dele. Ao lado esquerdo aparece as mãos de uma criança desenhando em um caderno. Na quarta fotografia intitulada Foco há uma mesa azul próxima ao canto da parede e sobre ela tem cadernos, uma caneta e uma luminária. Embaixo da mesa tem um banco branco de plástico.

relacionadas à computação e em *Cálculo do bem* mostra também as questões resolvidas, de forma que as duas imagens se complementam enquanto trajetória para dar continuidade aos estudos representando suas “pequenas” superações diárias em uma rotina solitária devido ao distanciamento social. Ainda, no *Núcleo 3 - As mulheres em meio à pandemia* há algumas reflexões que dialogam com essas fotografias e mostram que a estudante tinha dúvidas quanto o curso escolhido, pensou em desistir por questões relacionadas ao gênero, mas perseverou na escolha ao conhecer mais o curso e ter apoio de outras estudantes.

Síntese entre estudo e maternagem mostra o livro da estudante no centro da mesa e ao lado aparecem as mãos da filha dela desenhando em um caderno. Em casa enquanto a mesma estudava também conciliava os cuidados com a criança. Em *Foco* há uma organização de um espaço para o estudo, o qual representa um movimento de tentar estabelecer limites de onde estudar em casa e nas suas condições ter um espaço para se concentrar em sua atividade de estudo, enquanto o filho realiza outras atividades em casa. Essa fotografia em seu propósito é similar às fotografias presentes na Figura 28 (*Esforço, Adaptação, Um resumo do que foi 2020*) que mostram essa busca por um “lugar” para os estudos no ambiente doméstico. Ao mesmo tempo, esses pequenos espaços em casa revelam um processo solitário em que as estudantes também sentem a ausência do convívio em sala de aula e as mediações que são possíveis no espaço físico da universidade. Essas fotografias dialogam com os Núcleos de significação: *Núcleo 2 - Universidade, saúde mental e pandemia (Indicador 1 - Espaço físico da universidade, ensino remoto, integração das estudantes e desafios na aprendizagem durante a pandemia; Indicador 3 - Ambiente doméstico, reorganização da rotina e ensino remoto) e Núcleo 3 - As mulheres em meio à pandemia (Indicador 1 - Cuidados e trabalho doméstico e Indicador 2 - Maternidade)*.

Na Figura 30 são representadas algumas situações recorrentes na pandemia quanto aos estudos. Na fotografia *Estresse* há a presença dos fones de ouvido que simbolizam a necessidade de estar conectada ao celular ou computador para os estudos ou para o trabalho (no caso das estudantes que também realizaram *home office*). A estudante ao mostrar o fone cortado expressa que estava exausta de manter as atividades constantemente por meios virtuais. Em *Ausência de rotina*, o quadro de atividades em branco mostra que a rotina acadêmica que antes era ativa e preenchia grande parte do tempo da estudante, naquele momento se tornou um vazio temporário. Sentimentos de angústia, ansiedade, tédio, confusão e incerteza expressaram essa ausência em muitas estudantes também.

Insônia mostra uma cama desfeita e um livro em cima do travesseiro, que sintetiza na manifestação da insônia o desconforto e ansiedade de dar conta dos estudos em casa, em

alguns casos sem um lugar adequado. A cama é o lugar para o descanso e para o estudo, muitas vezes nem uma ação e nem a outra eram feitas com êxito, e tinha-se que lidar com o que era possível para o momento. O Núcleo 2 apresenta os seguintes indicadores que revelam aspectos sobre os processos que essas fotografias destacam: 3 - *Ambiente doméstico, reorganização da rotina e ensino remoto*; 4 - *Planos adiados e produtividade durante a pandemia*.

Figura 30 - Estudos (c)



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé⁵³

Na Figura 31, a subcategoria *Trabalho Doméstico* revela atividades que fazem parte da rotina de muitas mulheres, seja antes, durante ou depois da pandemia. Como já foi

⁵³ Descrição da imagem: Na Figura 30 há três fotografias da subcategoria temática imagética intitulada Estudos - parte c. A primeira fotografia intitulada Estresse mostra um fone de ouvido com os fios cortados e uma tesoura verde sobre uma superfície branca. A segunda fotografia intitulada Ausência de rotina mostra um quadro com uma tabela de organização mensal que está em branco. A terceira fotografia intitulada Insônia mostra uma cama de madeira marrom. Sobre a cama está um travesseiro branco, um lençol desdobrado com estampa preta, branca e azul e um livro aberto com capa preta e contra capa azul com as folhas viradas para baixo em cima do travesseiro.

pontuado, através dos questionários foi observado que a maioria das estudantes considerou que o trabalho doméstico aumentou, seja com a limpeza da casa ou com os cuidados com as crianças. *Desgaste* e *Trabalho invisível* tanto visualmente quanto nos títulos escolhidos revelam aspectos que evidenciam como o trabalho doméstico ainda é naturalizado nas atividades realizadas pelas mulheres em casa, como também a falta de reconhecimento sobre o mesmo e o desgaste que ele produz.

Figura 31 - Trabalho doméstico



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé⁵⁴

⁵⁴ Descrição da imagem: Na Figura 31 há cinco fotografias da subcategoria temática imagética intitulada Trabalho Doméstico. A primeira fotografia intitulada Criatividade e traquinagem mostra em primeiro plano uma mão que segura um brinquedo em formato de abelha, feito com material reciclado. A abelha é amarela com listras pretas e asas brancas. Ao fundo, do lado esquerdo há uma cama com um travesseiro branco e um lençol branco e do lado direito há um sofá preto com uma menina de vestido azul que está de costas e em pé apoiada na janela aberta. A segunda fotografia intitulada Desgaste mostra uma mão que pendura roupas em um varal que já está com várias roupas coloridas estendidas. A terceira fotografia intitulada Trabalho Invisível mostra os braços de uma mulher segurando um prato com a torneira aberta sobre ele. Ao lado direito há um detergente amarelo e ao fundo uma janela aberta e gradeada. A quarta fotografia intitulada Paz mostra três carrinhos, nas cores vermelho, branco e amarelo, sobre o chão de cimento. Pintada em azul no chão aparece parte de uma “amarelinha”, o ângulo da foto está na linha horizontal próxima ao chão. Na quinta fotografia intitulada

Além do estudo realizado em casa, o trabalho doméstico aumentou durante a pandemia e, muitas vezes, interferiu nos estudos. As mulheres que não são mães muitas vezes já realizam a limpeza e manutenção da casa frequentemente. Com a maternidade esse trabalho doméstico aumenta também em decorrência dos cuidados com as crianças que além do auxílio nos estudos e nas brincadeiras precisam constantemente ter suas roupas lavadas, preparo de refeições, limpeza da casa, dentre outros aspectos. Essa discussão é destacada nos Núcleos de significação: *Núcleo 2 - Universidade, saúde mental e pandemia (Indicador 3 - Ambiente doméstico, reorganização da rotina e ensino remoto)* e *Núcleo 3 - As mulheres em meio à pandemia (Indicador 1 - Cuidados e trabalho doméstico)*.

As fotografias nomeadas *Criatividade e traquinagem*, *Paz* e *Adaptação*, mostram alguns recortes sobre a perspectiva de duas estudantes mães de crianças pequenas. Com a pandemia, as demandas com o cuidados de filhos e filhas aumentaram devido à necessidade das crianças permanecerem em casa, as redes de apoio que essas mulheres tinham para organizar o tempo delas para suas próprias atividades de estudos e trabalho foram modificadas ou temporariamente indisponíveis, e para auxiliar as crianças nas atividades de estudo e brincadeiras. *Criatividade e traquinagem* mostra o produto de uma atividade escolar em que a mesma auxiliou a filha, nesse sentido a atividade mobiliza a criatividade da mesma para contribuir no processo de desenvolvimento da filha e ao mesmo tempo modifica sua perspectiva sobre a realidade como um desafio constante para auxiliar a criança nas atividades em casa.

Esse movimento também é observado nas fotografias *Paz* e *Adaptação*, que trazem a mesma atividade de brincadeira da estudante com o filho. *Adaptação* foi tirada com a visão de cima dos carrinhos que representa a visão da estudante na sua perspectiva também como adulta que acompanha a brincadeira do filho e está mais próxima desses momentos ao longo da pandemia. Em *Paz* a estudante traz outro ângulo sobre a mesma situação, em que ela tirou a fotografia abaixada próxima à altura do filho para representar a imersão na brincadeira e compreender o que ela representa para a criança. Nesse sentido, mais que estar acompanhando é estar envolvida no processo. Dessa forma, *Criatividade e traquinagem*, *Paz* e *Adaptação* revelam algumas das vivências de estudantes mães sobre a maternidade, sobre o brincar e sobre desenvolvimento infantil.

Adaptação há os mesmos objetos da fotografia anterior, mas a pessoa capturou a imagem de outro ângulo, acima dos objetos, e aparece mais um objeto que é uma bola branca pequena, ao lado esquerdo dos carrinhos.

Na Figura 32, na subcategoria *Maternidade*, algumas fotografias são retomadas (*Criatividade e traquinagem*, *Paz* e *Adaptação*) explicitando essa relação em que o trabalho doméstico e a maternidade são duas atividades que se acumulam na rotina das mulheres e aumentam sua jornada de trabalho. *Criatividade e traquinagem* e *Ainda há doçura* expressam o momento compartilhado com a filha que é uma menina muito ativa em casa e para a estudante é sempre um desafio acompanhar o ritmo da criança. Ao mostrar a abelha no primeiro plano da fotografia enfatiza-se a atividade realizada junto com a filha, mas ao fundo a criança já estava em cima do sofá buscando pela janela outra distração e chamando a mãe para fazer outra atividade. Na fotografia *Ainda há doçura*, a produção do bolo é também afeto e proximidade na relação com a filha, mesmo que durante a pandemia o contexto tenha sido difícil, esses momentos são também de criatividade e prazer. Essa foi uma das atividades realizadas frequentemente para proporcionar momentos de distração com a filha, a qual gostava de participar do processo de produzir e ornamentar o bolo, como em uma brincadeira.

Figura 32 - Maternidade



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé⁵⁵

⁵⁵ Descrição da imagem: Na Figura 32 há seis fotografias da subcategoria temática imagética intitulada Maternidade. A primeira imagem intitulada Síntese entre estudo e maternagem mostra uma mesa branca com um livro aberto em cima e uma caneta no meio dele. Ao lado esquerdo aparece as mãos de uma criança desenhando

Paz e Adaptação já foram comentadas anteriormente, contudo uma fotografia a mais nomeada *Paz* pode ser vista focando em uma parte da amarelinha, que é uma das brincadeiras que o filho de outra estudante mais praticava naquele momento. O ângulo também teve o intuito de mostrar a perspectiva do filho pequeno que vê mais próximo o desenho no chão, assim como os carrinhos quando deita no chão para brincar. Nesse sentido, também revela o envolvimento da mãe na brincadeira do filho e o que essa atividade representa para ele.

Por fim, *Síntese entre maternagem e estudos*, também citada na Figura 29, mostra esse entrelaçamento entre estudo e maternidade, duas dimensões da vida da estudante que estão em diálogo, mas também há os momentos de conflito para conciliar ambas as funções no cotidiano. Destaca-se na fotografia a busca dessa estudante de inserir a filha nesse momento de estudo, embora a filha esteja fazendo um desenho no papel ela vê a mãe em sua atividade de estudo. A estudante revela sobre a filha querer estudar com ela, por isso a mãe entrega o caderno para que ela desenhe e escreva livremente. Nesse contexto, há na brincadeira da criança que acompanha a mãe enquanto estuda a socialização e imitação dessa atividade. No *Núcleo 3 - As mulheres em meio à pandemia (Indicador 2 - Maternidade)* busca-se dar continuidade a essa discussão.

Assim, a partir de um panorama sobre as fotografias há uma imersão em recortes da realidade dessas mulheres estudantes ao longo da pandemia. Ressalta-se que as categorias temáticas imagéticas apresentadas foram construídas em articulação com as significações observadas nos núcleos e nota-se que o recurso imagético amplia as possibilidades de interpretação da realidade. Ainda, sucintamente, foram pontuadas relações específicas que as mesmas apresentam com os núcleos situando a interligação com os indicadores construídos, a fim de facilitar as discussões na próxima seção.

em um caderno. A segunda imagem intitulada *Criatividade e traquinagem* mostra em primeiro plano uma mão que segura um brinquedo em formato de abelha, feito com material reciclado. A abelha é amarela com listras pretas e asas brancas. Ao fundo, do lado esquerdo há uma cama com um travesseiro branco e um lençol branco e do lado direito há um sofá preto com uma menina de vestido azul que está de costas e em pé apoiada na janela aberta. Na terceira imagem intitulada *Ainda há doçura na vida* há um bolo com cobertura de chocolate e granulado colorido que está sobre um prato. Na quarta imagem intitulada *Adaptação* a fotografia foi tirada no ângulo acima dos objetos. Há três carrinhos, nas cores vermelho, branco e amarelo, sobre o chão de cimento e uma bola branca pequena, ao lado esquerdo dos carrinhos. Pintada em azul no chão aparece parte de uma “amarelinha”. A quarta imagem intitulada *Paz* tem os mesmos objetos da fotografia anterior, mas a pessoa tirou a foto de outro ângulo que está na linha horizontal próxima ao chão. A sexta imagem intitulada *Paz* mostra a “amarelinha” com linhas azuis e com o foco da imagem bem próximo ao chão.

5.3 Núcleo 2 - Universidade, saúde mental e pandemia

A seguir foram destacados os cinco indicadores que constituem o Núcleo 2:

1. *Espaço físico da universidade, ensino remoto, integração das estudantes e desafios na aprendizagem durante a pandemia;*
2. *Desafios de uso e acesso às tecnologias para o ensino remoto;*
3. *Ambiente doméstico, reorganização da rotina e ensino remoto;*
4. *Planos adiados e produtividade durante a pandemia;*
5. *Acessibilidade e exclusão de pessoas com deficiência na pandemia.*

Para compreender como a mudança de rotina implicou em repercussões sobre aspectos psicológicos e sociais é necessário localizar nessa dinâmica o lugar que a UFAL ocupa. Além da estrutura física que a instituição oferece para as estudantes acessarem espaços para o estudo, assistir às aulas, convívio com a turma e docentes, há as relações que a instituição possibilita e o distanciamento social implicou em alterações no processo de ensino e de aprendizagem.

A construção dos núcleos de significação sobre a universidade e a saúde mental neste período de pandemia, traz apontamentos para realidades distintas entre cada uma das estudantes. Embora singularidades se destaquem em cada uma das falas, o contexto social em que as mesmas estavam inseridas intensificou aspectos que antes da pandemia já permeavam a vida de cada uma. As condições objetivas que constituíram cada uma enquanto sujeito, também se subjetivam na constituição do psiquismo. As significações e as vivências sobre saúde mental das estudantes são mediadas pelas condições históricas e sociais que vulnerabilizaram de forma macrossocial e microsocial a saúde e a educação.

5.3.1 Indicador 1 - Espaço físico da universidade, ensino remoto, integração das estudantes e desafios na aprendizagem durante a pandemia

Este indicador aborda os sentidos sobre a universidade e sobre a suspensão temporária do ensino presencial e mudança para o ensino remoto. Ainda, destacam-se significados compartilhados sobre a universidade como um dos pontos centrais da vida das estudantes e sobre o espaço da sala de aula ter aspectos coletivos que propiciam o ensino e a aprendizagem.

Retomar as atividades acadêmicas em meio à pandemia teve o desafio do uso de ferramentas on-line para os estudos e essa experiência foi marcante para a comunidade

estudantil. Apesar de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) serem utilizados em algumas atividades acadêmicas, bem como aplicativos de videoconferência, tais recursos não eram amplamente utilizados na educação. Em um cenário muito crítico, a educação presencial precisou aderir a esses recursos e para muitas estudantes essa foi uma transição complicada por várias situações, tais como: dificuldades de acesso às condições materiais como equipamentos tecnológicos e à Internet; não familiarização com uso de AVA e videoconferência constantemente para o ensino remoto; e estudos realizados no ambiente doméstico.

A pandemia modificou a rotina das estudantes e o tempo na universidade ocupava uma parcela significativa desse tempo. Evidencia-se que na própria organização da atividade de estudo, o vínculo presencial era um aspecto importante para movimentar e organizar esta atividade, que ao passar para o ambiente doméstico gerou dificuldades para manter a atenção, concentração, motivação e sistematizar uma nova rotina, como pode ser observado nas falas de Lelia, Ada, Jaqueline, Bluma, Frida e Heleieth.

É... **afetou por não ter mais o espaço físico da universidade**, porque primeiramente suspendeu tudo né, todas as atividades. **A gente ficou sem ter aula**. Então **não ter mais o espaço físico, as aulas** para ir todos os dias, as disciplinas para cumprir e tal. **Apesar de ter o TCC para finalizar, no início eu tive muita dificuldade de manter uma rotina de estudos porque eu não conseguia me concentrar em casa** (Lelia)

É... Afetou totalmente, assim desde **o fato de não poder sair de casa para ir para faculdade**. Porque **a minha rotina antes era sair de casa para trabalhar**, porque eu sou... trabalho numa escola do município e faço **faculdade na UFAL**. Então a minha rotina era essa, **além de levar minha filha na escola**. Tudo isso (Lelia)

Afetou totalmente porque **antes tinha a UFAL que a gente ia presencialmente, mas agora só é remoto**. Tinha, enfim, é... A gente saía. Tudo isso do **distanciamento** realmente afetou demais. E acho que é isso (Ada)

A **rotina** diária. Estudava à tarde na UFAL, à noite faço espanhol na UFAL também. Ou seja, eu **passava o dia todinho basicamente estudando**. E **hoje** em dia eu **tenho que viver o dia todo em casa**. É... **tem dia que não dá vontade nem de varrer a casa**. De fazer a rotina, que a gente sabe que a gente mesma vai sujar. Então, aí não tem vontade de fazer nada dentro de casa (Jaqueline)

Para mim foi um **impacto muito grande porque eu parei de ler**, entendeu? Eu tinha toda aquela **rotina de ler**. Ler muito porque quem estuda tá sempre lendo. E eu **perdi a concentração**. **Eu não consigo mais ler uma coisa e terminar, eu fico pausando**. Vendo aquelas coisas, tudo de um pouquinho, porque eu **não tenho mais paciência**. Agora eu tenho tentado melhorar, mas mesmo assim não era como antes (Bluma)

É... como eu **passava muito tempo antes da pandemia fora de casa**. Eu saía de casa logo cedo pra **ir pra UFAL** e já emendava com o **trabalho**. Chegava em casa umas 7 e pouca da noite e ia trabalhar de reforço. E só assim momento em casa com a minha família era só sábado e domingo mesmo (Frida)

Afetou tudo na verdade. **Minha vida parou totalmente**, porque meu **cotidiano** era o quê? Era... como eu **faço faculdade em período integral**. Então, eu passava **o dia praticamente inteiro na faculdade**, participava de grupo de pesquisa. Eu era muito **ativa**. Muito ativa mesmo. Eu não parava quieta, eu **fazia o grupo de pesquisa**. Tanto na parte de **extensão** quanto na parte de pesquisa mesmo. A gente **viajava**, fazia **relatos**. A gente **trabalhava na horta universitária** plantando. Inclusive eu passei lá hoje e infelizmente nossa horta se foi. Não tem mais nada da horta (Heleieth)

A **faculdade parou**. Eu **não tinha mais a rotina de trabalhar nos estágios, nem trabalhar nos relatórios de pesquisa e de extensão. Nem fazer a hortinha** [plantada como atividade de um projeto na universidade] nem nada. Então, literalmente parou. Eu fiquei sem ter o que fazer (Heleieth)

Conforme as falas das estudantes, a rotina universitária ocupava grande parte do tempo e passam pouco tempo em casa. O ambiente universitário propicia diferentes relações que envolvem dimensões físicas e afetivas. A mudança para o ambiente virtual além das implicações pedagógicas traz grandes mudanças nos afetos e o no ensino presencial as estudantes encontram na universidade um espaço profícuo para a socialização, aprofundamento de vínculos com colegas e amigos, movimentam a vida do sujeito para além da vida no ambiente doméstico.

Vazquez e Pesce (2022) observaram em estudantes universitários e estudantes universitárias que na experiência do ensino remoto a saúde mental foi impactada e a maioria considerou a dificuldade de concentração, o aumento do estresse e a falta de convívio com colegas como aspectos que diminuem a avaliação positiva do ensino remoto. Aderir a esse ensino foi considerado como uma forma de reduzir danos pela impossibilidade de aulas presenciais e pelo atraso na integralização do curso, contudo a maioria afirmou dificuldades em se adaptar a esse processo.

Nesse sentido, as relações acadêmicas proporcionam vínculos importantes que contribuem para a saúde mental das estudantes. Em uma perspectiva ampliada sobre saúde mental que se produz a partir de diferentes mediações, o ambiente acadêmico é rico em possibilidades de desenvolvimento do ser humano e a jovem ou adulta universitária está em um processo de continuidade do desenvolvimento. Por essa razão, quanto mais humanizadoras essas relações no âmbito universitário se apresentarem, maiores as possibilidades do desenvolvimento ontogenético dessas estudantes e da sua saúde mental,

atravessada por afetos.

Nessa perspectiva, Marques e Carvalho (2019) destacam a relação afeto-intelecto que é mediada na relação entre estudante e docente. Com base na categoria Vivência, as autoras discorrem que a configuração das vivências no sujeito abrange o modo como um evento é emocionalmente vivido e o modo como é cognitivamente entendido pela pessoa que o vive. As práticas educativas são vivenciadas pelos estudantes e pelas estudantes no plano emocional e no plano intelectual. Os sentidos produzidos nessas relações sobre o que é vivido em sala de aula resultam na forma como as práticas educativas afetam os estudantes e as estudantes cognitivamente e afetivamente.

Com base nisso, é necessário refletir sobre as mudanças nas práticas educativas e nas relações afeto-intelecto produzidas através dos ambientes virtuais para realizar o ensino remoto. Sobre esses vínculos, Gonçalves e Souza (2022, p. 46) discorrem que

o distanciamento social, sobretudo entre docentes e estudantes, abriu uma fissura no que tange a toques, olhares e acolhimentos, não apenas para a exposição de conteúdos, mas, sobretudo, para a apreensão de situações concretas que simplesmente escapam pelos fios invisíveis das salas de aulas virtuais.

Nota-se a dimensão da afetividade do ser humano, que faz parte das relações estudante-docente, nas possibilidades de afetos que podem se desenvolver através do ambiente de sala de aula presencial que se torna difícil no ensino remoto pelas particularidades da sala de aula virtual. Neste ambiente as relações podem ser mais estreitadas e pontuais pela própria dinâmica do ambiente virtual que se dá por meio de uma tela em que poucas pessoas se sentem à vontade para abrir suas câmeras ou não tem um momento posterior à aula para conversar e conhecer os docentes ou as docentes e colegas de turma de forma espontânea, que envolve relações afeto-intelecto.

Ada considera que a falta das relações sociais estabelecidas no ambiente universitário a afetou bastante. Esse aspecto compreende a dimensão afetiva da universidade.

Ficou quase seis meses sem aula, então meio que acabou, é... pra mim fez muita falta porque, enfim, **eu gostava muito de ir pra UFAL. Estar na UFAL era muito bom pra mim.** E isso acabou me afetando muito (Ada)

Afetou porque **não tem mais aquele contato presencial com os professores e com os alunos.** É mais realmente remotamente, **o ensino, a monitoria,** então afetou, mas também não afetou tanto. Claro que é também **melhor presencialmente,** pelo menos pra mim, **mas pelo menos eu continuo estudando, continuo mantendo as aulas,** né. Agora que acabou o PLE, aí vai começar em fevereiro novamente. Mas é isso, acho que o que mais afetou mesmo é a questão do... da **presença...** ah, eu esqueci a palavra, de manter, entendeu? Do **contato mesmo social.** Acho que é

basicamente isso, com os **amigos, principalmente na UFAL**, mas enfim, é isso (Ada)

Nesse sentido, considera-se a universidade enquanto espaço que contribui para o desenvolvimento humano e os aspectos afetivos, cognitivos, sociais e éticos que envolvem as relações construídas no âmbito acadêmico. A estudante considera a UFAL um local que contribui para que a mesma se sinta bem e as condições de suspensão das aulas afetaram sua vivência. Nota-se a falta da universidade como espaço de aprendizagem, construção de vínculos através dos projetos que participava ativamente e também das relações com a turma. A universidade se destaca como espaço de socialização e de pesquisa e a pandemia restringiu essas interações. Acessar as aulas remotas foi considerado como modo de continuar os estudos, tendo em vista como a alternativa possível. Contudo, na fala da estudante há movimentos de resistência e de aceitação do ensino remoto.

Nesse contexto, é possível a articulação com o conceito de zona de desenvolvimento iminente, que foi abordada no Capítulo 2, no que se refere às relações estudante-estudante e estudante-docente. No ensino remoto os processos de aprendizagem e de ensino tiveram mudanças significativas que também modificaram as significações das estudantes, pois a pandemia limitou a convivência e interações, que são diferentes ao se considerar o ensino presencial e o ensino remoto, como apontam Bluma e Frida.

Meu esposo perdeu o emprego e eu tinha toda uma rotina. **Eu cuidava dos afazeres de casa, meus filhos iam para escola e eu ia para a UFAL estudar.** Entende? **Toda essa rotina foi quebrada.** Então eu **senti muita falta dos colegas da universidade, de estudar, das aulas, dos professores.** Então eu fiquei **só em casa**, não podia ir para lugar nenhum (Bluma)

Ficou suspenso por uns seis meses, basicamente eu acredito. Cinco, seis meses. E quando foi agora em outubro **a gente acabou entrando no PLE**, lá da UFAL. E... **teve algumas disciplinas não obrigatórias e começamos dar o ead... em ead na verdade.** E foi bom, **foi tranquilo porque já tava acostumada com a rotina de ficar em casa.** É **estranho** porque a gente tem aquele **costume de estar com os colegas de classe, na mesma sala, no mesmo espaço, com o professor tirando dúvida.** E também como eu estudo de manhã, mas nesse PLE eu fiquei em uma disciplina à tarde e outra de noite com duas turmas diferentes. Então, **eu não tinha muito entrosamento, nem com o professor, nem com os alunos da turma.** Foi bem estranho na verdade, mas deu pra ir. Deu pra levar (Frida)

Nesse contexto, observa-se a importância do espaço físico nas suas possibilidades de mediações entre as estudantes com os colegas de turma, com docentes e as diferenças de estar em sala de aula são apontadas. Sobre isso, há as percepções sensoriais sobre o próprio ambiente e isso inclui como as estudantes interagem nas aulas presenciais e nas aulas remotas

e para algumas delas isso dificultou a atividade de estudo, como pode ser observado no relato de Hipátia.

Ela [a pandemia] **desandou tudo**, porque a gente quando faz... ingressa na universidade. A minha já é a segunda matrícula na UFAL, foi uma coisa que eu sempre quis fazer que é Pedagogia. E eu **fiquei sem chão, porque eu tinha uma rotina**. Eu me organizava durante o dia. **Era muito corrido ir para a faculdade. E rever os meus amigos**. E a UFAL é uma válvula... pelo menos pra mim ela serve como uma **válvula de escape** [...] Eu sai de um relacionamento turbulento e logo em seguida eu **fiz vestibular porque eu decidi seguir o que eu queria**. Então essa volta pra UFAL, ela foi um **ressignificado pra mim**. Quando **a pandemia chegou que atrapalhou tudo**, que me **isolou** e de certa forma atrapalhou **porque a gente vai parando, congelou praticamente** (Hipátia)

Atualmente estão mais tranquilas [crise de ansiedade] depois das **terapias e das atividades da faculdade**, diminuíram. Porque é como se eu tirasse toda a minha tensão. **As pessoas têm diversas formas de relaxar. Eu uso a UFAL**. Então, a minha irmã, por exemplo, vai fazer academia, então quando parou ela pirou também porque o jeito dela descarregar as energias dela é na academia. O meu não, era na **convivência da faculdade**, é nos **estudos**, é **como se eu estivesse progredindo todos os dias** e isso me ajuda quando eu começo eu tenho **conhecimento maior das coisas que eu gosto** (Hipátia)

Eu só tenho assim a dizer que **agradecimento eu tenho a instituição**. Pode parecer meio clichê isso porque muita gente fala, mas assim **pra mim foi uma tábua de salvação**. Pra mim assim a **UFAL foi muito importante e é muito importante**. É um **ambiente que me traz tranquilidade**. Foi **nele que eu me agarrei além do meu filho**, claro, que eu me agarrei pra sair dessa (Hipátia)

A universidade propicia mediações importantes no desenvolvimento humano. Para Hipátia a universidade assume um lugar de significações que reelabora seus motivos e necessidades para lidar com a depressão e a estudante afirmou ter realizado acompanhamento psicológico antes da pandemia. Nesse sentido, as relações positivas que se constituem nesse espaço são mediações que promovem desenvolvimento e que proporcionam ressignificações sobre as necessidades e motivos do sujeito em relação a sua própria vida. “A vida refere-se não apenas às necessidades, mas também a desejos, atitudes, sentimentos, que constituem a própria personalidade” (SILVA, 2022, p. 137). Por isso, faz parte da vida universitária a mobilização de afetos que promovem mudanças significativas na relação do sujeito com a realidade concreta e consigo mesmo, na elaboração de sua consciência e personalidade.

Outro aspecto observado se refere às diferenças quanto ao manejo da tecnologia de forma abrupta para mudar para o ensino remoto que se colocou como proposta emergencial em uma educação que é presencial e afetou muito o processo de aprendizagem. Ensinar e aprender apresentam uma dialética que tem suas particularidades no ambiente presencial. Para

estudantes e docentes “migrarem” para o ambiente virtual também implicou mudanças nessas relações, como destacado por Jaqueline. Essas mudanças também dizem respeito às singularidades do sujeito frente à realidade.

Aula remota... eu sou muito sociável. Eu preciso de pessoas. Eu preciso conversar. Eu preciso ver pessoas. Eu **sou artesã**. Eu **sou artista plástica**. Eu preciso ver o mundo. Eu preciso ver o universo que me completa. **Eu preciso ter contato com outras pessoas iguais e diferentes para eu ter inspiração.** Tô com **bloqueio artístico**, eu não consigo pintar, né. E **sucessivamente para estudar, eu não consegui** (Jaqueline)

Mas eu ainda **cheguei a acompanhar algumas aulas com a professora e não consegui me adaptar**. Não consegui me adaptar. **Eu não consegui aprender**. Eu já **tenho 40 anos**, já **foi difícil entrar na universidade com essa idade**, né. Aí tem a questão do **preconceito** também. E as **limitações** (Jaqueline)

Nota-se a relação entre a atividade artística e a atividade de estudo, para Jaqueline não ter o convívio social que a universidade proporciona influenciou sua dinâmica em outros processos enquanto sujeito. Aspectos da sua personalidade surgem na fala ao colocar em questão que a mesma é muito sociável e busca inspiração artística no cotidiano. O distanciamento social implicou em outra relação com o meio. Nesse contexto, pode-se refletir sobre a vivência marcada pelo bloqueio artístico que a mesma aponta e que pode evidenciar como a relação dela com o meio produziu mudanças em sua vida psíquica. Esse processo em uma relação dialética entre meio e consciência modificou as significações que “inspiravam” não só a atividade como artesã, mas também sua atividade de estudo. Ainda, há interseccionalidades e experiências sobre o ambiente acadêmico que Jaqueline aponta e considera que a sua idade é um aspecto importante na sua vivência na universidade. Conforme Vigotski (1931/2000), nossa vida psíquica é constituída em um movimento dialético do intersíquico para o intrapsíquico e esse processo de apropriação do social no sujeito ocorre tanto nos conhecimentos formais ou científicos, como em outras relações sociais.

A atividade de estudo e a produção artística se concretizam na relação do sujeito com os outros e com o meio. Nessa perspectiva, o bloqueio artístico pode ser uma “obstrução” dessas relações sociais que ficaram alteradas e enfraquecidas durante a pandemia, as quais em alguma medida são internalizadas pelo sujeito e modificam os sentidos e os significados da sua atividade.

Romanini (2021) também observou em estudantes universitários e estudantes universitárias a dificuldade de estabelecer vínculos com a universidade através do ERE. Não conhecer pessoalmente colegas e docentes do curso, bem como a estrutura física da

universidade, no caso de estudantes que ingressaram na universidade em meio ao ensino remoto. Essa realidade também contribuiu para aumentar o sentimento de isolamento e solidão durante a pandemia. Em estudantes intermediários nos cursos, sentimentos de saudade em circular pelo espaço físico da universidade também foram manifestados, além de isolamento, solidão e desânimo pela falta de contato social com outros estudantes e docentes. Ainda, tais estudantes já ambientados e ambientadas no ensino presencial perceberam significativamente as diferenças em relação ao ensino remoto, acompanhada da suspensão repentina de atividades presenciais.

Desse modo, a suspensão das aulas presenciais apresentou impactos em diferentes dimensões, sejam psicológicas, sociais ou pedagógicas. Palú (2020) e Kohle; Miller e Clarindo (2021) refletem sobre ensino remoto, aprendizagem e pandemia no contexto escolar, os quais se mostram interessantes ao refletir sobre a educação superior e tendo-se em mente que há particularidades entre ensino básico e ensino superior. Conforme aponta Palú (2020), nota-se a importância da escola enquanto espaço social, tanto para favorecer o processo ensino-aprendizagem como para o convívio social. Para muitos e muitas estudantes é nesse lugar que podem ter um espaço adequado para estudar.

Ainda, Kohle; Miller e Clarindo (2021) assinalam que embora nem sempre as escolas atendam aos requisitos de formação da atividade de estudo, ela possibilita relações intersubjetivas dinâmicas em sala de aula. Essa característica da atividade presencial é essencial para entender como desenvolvemos as funções psicológicas superiores (raciocínio lógico, memória, atenção voluntária, formação de conceitos, etc).

Assim, considera-se o ensino remoto na sua complexidade e não apenas na transposição de aulas para plataformas virtuais. Colocam-se em questão os processos interativos entre estudantes-estudantes, docentes-estudantes e estudantes-universidade que se modificam e não são os mesmos em um ambiente virtual e em um ambiente presencial. Desse modo, também a educação em um cenário de pandemia produz processos de ensino e de aprendizagem distintos e no estabelecimento de relações interpessoais que fazem parte do desenvolvimento do estudante ou da estudante.

No próximo indicador, discute-se especificamente sobre o uso das tecnologias e o ensino remoto.

5.3.2 Indicador 2 - Desafios de uso e acesso às tecnologias para o ensino remoto

Tendo em vista a pandemia e a experiência do ensino remoto, neste indicador foram observados sentidos sobre o que é estar em um curso de graduação em meio à pandemia, os aspectos afetivo-cognitivo da aprendizagem em um meio virtual, a utilização dos meios virtuais para o ensino remoto, aquisição de equipamentos tecnológicos e as limitações e potencialidades no uso dessas tecnologias. Nessa perspectiva, destacam-se os significados sobre o uso das tecnologias de forma mais ampla através do ensino remoto devido à pandemia.

Nise destaca as diferentes perspectivas dela de ter cursado outras graduações quando era vidente e como isso se tornou mais complexo como pessoa com deficiência visual. No *Indicador 5, Acessibilidade e exclusão de pessoas com deficiência na pandemia*, será aprofundada essa discussão. Contudo, é relevante apontar como o ensino remoto em si não foi planejado para atender as especificidades das pessoas com deficiência na universidade. Em vários momentos, a estudante se depara com a exclusão e dificuldades de acompanhar as aulas remotas.

Tal experiência produz na estudante sentimentos negativos e isso se manifesta na ansiedade e na falta de concentração e, para além de um desconforto temporário causado pelo ensino remoto, pode-se, por meio dessas falas, apreender aspectos sobre a vivência da mesma que revelam aumento de sofrimento psíquico e diminuição da qualidade da saúde mental, situada em um cenário de desigualdades sociais que incidem com maior força nas pessoas em situação de vulnerabilidade.

Então, essa graduação agora eu **comecei já em 2020**, né. Então já começou no período da... no **formato remoto**. Assim no final do ano passado em 2020. E pelo que eu **já tinha estudado em outras graduações**, eu **senti** assim que foi bem **difícil** parece que é mais **trabalhoso**, é mais... é bem mais **complicado de se concentrar**. É... se **desenvolver** e fico percebendo **ansiedades**. Crises de ansiedade e **não conseguir às vezes dormir** uma noite antes da aula. Então isso vai me **angustiado** um pouquinho (Nise)

Apesar de que ultimamente eu tô muito no **silêncio**. Principalmente por causa da **dificuldade de concentração** que tô... a minha memória era fotográfica. Então, **escutar os livros, eu me disperso muito** e já aconteceu de eu **jogar o celular e começar a chorar**, porque eu não tava conseguindo, sabe, assim. Tendo **fórum** pra responder, **tarefas** pra responder, **livro** pra um debate e tal (Nise)

Ainda, na fala de outras estudantes, nota-se que esse processo de familiarização com o ensino remoto foi sentido como “choque”, algo brusco que foi difícil de acompanhar em um

primeiro momento. A partir das falas, pode-se apreender vivências das estudantes sobre o ensino remoto. Jaqueline, Bluma e Nise colocam em questão a dimensão afetivo-cognitiva sobre o ensino remoto e revelam um sofrimento psíquico que se articula ao cenário macrossocial da pandemia.

Pra você ter ideia, quando eu soube que a UFAL ia **continuar com aulas remotas, eu não gostei** muito não, sabe. Porque eu **não tô conseguindo aprender**. A **saúde mental não tá deixando** (Bluma)

Nossa, que estudos? Para você ter ideia eu **fui fazer o PLE, que é o período letivo excepcional, comecei com três disciplinas e acabei com uma só**. Porque uma deu um choque de horários. A outra eu não consegui acompanhar. Assim as **aulas eu consegui acompanhar**, entendeu? **Só que eu não tava conseguindo entender** (Bluma)

Foi tudo muito **difícil e não consegui me adaptar**, não, nas **aulas on-line**. De jeito nenhum. A gente na **sala de aula** compartilha a **energia do professor**. O professor além do aprendizado ele está lhe ensinando, ele tá passando energia. Pra eu associar é **bem mais fácil na sala de aula e remotamente eu não consegui não**. **Chorava**. Ligava para os amigos e dizia: eu sou **burra**. Eu **não vou aprender**, eu não vou conseguir (Jaqueline)

O relato da estudante sobre não conseguir aprender no ensino remoto devido às diferenças desse formato revela uma auto culpabilização e individualização do “fracasso acadêmico” por um processo que não é apenas individual e que possui outras mediações que precisam ser consideradas (KAFROUNI; DOMINGUES; ANTUNES, 2020; MARENDINO; LISBÔA; LIMA, 2018). Contudo, esse processo produz sofrimento psíquico na mesma.

Além disso, o aspecto econômico do acesso ao ensino remoto é importante de ser evidenciado e que revela a questão do acesso material ao ensino remoto. A saúde mental da estudante universitária também tem relação com a sua realidade material em termos da sua infraestrutura para se sustentar em meio à pandemia. Jaqueline, além de compartilhar suas dificuldades quanto ao formato virtual das aulas, coloca em questão que o fato de passar dificuldades financeiras, ser bolsista e não ter o equipamento necessário para acompanhar as aulas afetou sua adesão ao ensino remoto e sua percepção sobre a própria saúde.

Aí para completar tudo, né, aí vem a **crise econômica**. Eu **fiquei sem computador**, né. Eu **entrei no processo** que a UFAL deu R\$ 1.000,00 reais **para gente adquirir um equipamento**, mas aí a UFAL só veio liberar em 16 de dezembro a primeira parcela. Aí, ou seja, eu **perdi as aulas remotas de primeiro PLE** que teve agora, mas também não foi obrigatório. Perdi. Vim comprar o computador essa semana. Comprei pra me preparar agora pra 22 de fevereiro para o início das aulas remotas (Jaqueline)

100% **preocupada**, porque eu tô na **pressão** que dia 22 começam as **aulas obrigatórias on-line**, né. Eu **tenho que me adaptar**, né, apren... **tentar aprender** alguma coisa. Eu não sei como (Jaqueline)

Jaqueline informou que perdeu o PLE, pois acompanhou parcialmente as aulas. Desse modo, a questão do acesso à tecnologia dificultou a sua inserção no ensino remoto. Os efeitos da crise econômica podem ser vistos nesse momento da pandemia na rotina da estudante, assim como foi um grande aspecto de exclusão para muitos estudantes e muitas estudantes que não tinham equipamento adequado e em tempo hábil. Após o PLE, que não foi obrigatório, o período letivo foi ofertado com disciplinas obrigatórias e que não poderiam ser anuladas do histórico escolar, caso a estudante não conseguisse acompanhar as aulas. Por isso, a estudante também externa a pressão que sentiu por não ter conseguido bons resultados neste período de transição e volta às aulas. A realidade social se coloca como uma fonte de sofrimento psíquico e incidiu na vida estudantil nas condições materiais para o acesso aos estudos. A crise financeira mostrou em sua intensificação desigualdades ainda longe de serem superadas na sociedade brasileira.

Jaqueline se declarou como negra e vale ressaltar os marcadores de classe e renda na permanência na universidade. Sobre isso, Alves e Casali (2021) apontam sobre as condições de permanência simbólica e material de estudantes negras e negros no ensino superior. Nesse sentido, destacam a importância das políticas de ações afirmativas tais como a Lei de Cotas e os programas de permanência oferecidos pela universidade a partir das diretrizes do PNAES. Estudantes entrevistados e entrevistadas, de uma universidade pública durante a pandemia, afirmaram que apesar de serem de grande importância também consideram que tais programas não cobrem todas as demandas para a permanência material na universidade. Para complementar a renda é muitas vezes necessário ter um trabalho e isso implica na diminuição das possibilidades do estudante ou da estudante vivenciar atividades acadêmicas para além do curso, bem como também prejudica o rendimento no curso e no trabalho.

Outros aspectos também foram relatados como: a percepção da universidade não considerar as diferenças entre as realidades de estudantes negros e negras pobres em relação a estudantes de classe média-alta; a falta de representatividade de estudantes e docentes negros e negras na universidade; sentimento de não pertencimento ao ingressar na universidade devido às diferenças sociais; dificuldades em levantar questões étnico-raciais com colegas e docentes, dentre outros (ALVES; CASALI, 2021).

Além disso, no Brasil, a precarização das condições de ensino se evidenciou na pandemia com as dificuldades enfrentadas pela diminuição de recursos para as universidades, também implicando nos recursos destinados à assistência estudantil, bem como as condições para ofertar de modo emergencial o ensino remoto, tendo em vista as limitações tecnológicas

e de conectividade que revelam as desigualdades sociais no país. Nessa situação, mais que um direito que deveria ser garantido por condições de equidade no acesso à educação, nota-se que esse acesso descortinou o privilégio das pessoas que tiveram as condições adequadas para o ensino remoto.

Em um momento posterior ao PLE, Jaqueline colocou em questão novas percepções sobre sua integração com a turma no ensino remoto. Nesse contexto, a zona de desenvolvimento iminente é um aspecto a se refletir pelas possibilidades de ressignificação desse processo para a estudante. Para além do ambiente virtual da aula, onde há as limitações de interação com os demais colegas, a estudante aponta que para sua experiência nesse momento foi essencial estabelecer outras vias de acesso ao outro e estabelecer vínculos que a auxiliaram na retomada da sua atividade de estudo.

Contudo, as diferenças no meio e na personalidade do sujeito podem trazer diferentes perspectivas sobre o processo de ensino e aprendizagem. Em um contraponto, a estudante Sílvia aborda aspectos que considerou positivos no ensino remoto. Jaqueline enfatiza a comunicação como uma de suas características pessoais e necessidade de vínculos com a turma. Por outro lado, Sílvia aponta que gosta de estudar sozinha e o ensino remoto não é algo difícil quanto à diminuição de interação. Dessa maneira, são formas distintas de organização dos estudos.

Então, ainda bem que eu **tenho uma coisa muito positiva em mim é a comunicação**. Então quando eu me vi numa turma que tinha pessoas de n cursos que eu não conhecia, eu digo: “- Meu Deus e agora, porque **a gente não está numa sala de aula** que a gente **conversa com o colega, interage sobre determinado assunto**, compartilha **além do que o professor passou**”. Em casa você não tem isso, eu disse: “- Calma, que vai dar tudo certo”. Então **eu comecei a procurar os alunos** (Jaqueline)

E o bom de tudo foi a minha **comunicação**, que mesmo ela estando quebrada por não ter esse contato presencial, mas **eu continuo me comunicando e me reconectando com as pessoas**. Então **isso me ajudou muito** e é o que tem me ajudado a **cumprir as disciplinas e carga horária** (Jaqueline)

Então, para mim, **na verdade facilitou com relação a horários e o tempo de dedicação**. Como eu **não tenho que me deslocar para a faculdade**. Que isso **gasta muito tempo meu**. Questão de **transporte, trânsito**, essas coisas, facilitou. Eu consegui parar e estudar. Ter aquele tempo próprio pra isso. **Com relação ao aprendizado eu sempre gostei muito de estudar só** (Sílvia)

A **aula on-line não permite tanta interação ou tão bem, ao meu ver, quanto no presencial**. Então **para mim foi bem tranquilo essa questão**. Pra aprender os conteúdos também eu **sempre fui muito de pesquisar por eu mesma**, de estudar por eu mesma. E aí eu tenho essa **facilidade de apreender os conteúdos, as informações, de forma individual**. Então

também favoreceu muito a forma como os professores trouxeram pra gente algumas questões e para mim foi tranquilo (Sílvia)

Sílvia conciliou suas atividades de estudo e trabalho, apresentando como esse processo da pandemia tornou sua vivência exaustiva. Nas significações sobre esse período, a estudante considerou que conseguiu lidar bem com o ensino remoto. Contudo, por estar trabalhando remotamente e não ter os limites muito bem definidos com a pandemia, sua gestão do tempo se tornou um desafio que aumentou a ansiedade, a qual já lidava antes da pandemia, mas se intensificou nesse período.

Nesse sentido, vale ressaltar os processos afetivos e cognitivos que envolvem as vivências das estudantes nesse período de pandemia. Não é apenas o uso instrumental da tecnologia em si, mas como ela proporciona mediações diferentes das que são presentes no ambiente presencial. Por isso, vale considerar o “meio virtual”, enquanto o meio que em relação com o sujeito produz significações e essa realidade do ensino remoto tem suas dimensões pedagógicas, afetivo-cognitivas e sociais.

Além disso, há as possibilidades de utilização da tecnologia de diferentes formas, que adentraram o cotidiano das estudantes e que na sociedade de modo mais amplo significou explorar outras formas de se comunicar a distância. Além disso, fazer pesquisas acadêmicas ou participar de eventos acadêmicos virtuais que não seriam acessíveis financeiramente no formato presencial, conforme explica Cecília e Heleith.

E **uma coisa que vamos dizer assim boa com essa pandemia** foi que ela nos fez deixar de se acomodar, porque **todas essas tecnologias já existiam, mas não eram utilizadas na sua totalidade**. Não era **de forma tão efetiva**. Então, a gente foi **obrigado a utilizá-las**. Aí isso que acaba gerando uma carga maior. Principalmente na questão dos estudos, porque, sim, **eu utilizava o Moodle, mas eu não fazia videochamadas. Eu não utilizava o Meet**. Então foram coisas que **eu tive que reagrupar, também na minha pesquisa**. Modificou também ela, porque eu estava pensando de um jeito. Eu tive que **modificá-la por conta disso também**. Tive que entrar em contato com a equipe gestora da escola na época pra dar seguimento. Aí **meio que a pesquisa tomou um outro caminho, mas tudo dentro daquilo que a gente... do que estamos vivenciando**. Aí ela também afetou um pouco nisso, mas foi pra melhor. Vamos dizer assim, né. Porque deu tudo certo, seguiu. E **na situação em que estamos vivendo era a única alternativa**. E a gente teve que se habituar a ela (Cecília)

Esse **novo normal** agora que a gente não sabe como é que vai ser daqui pra frente, mas sabe que algumas coisas que não vão... que tavam ali quietinhas, elas não vão ficar mais, elas vão permanecer nas nossas vidas. **Que eu creio que agora o ensino vai ser híbrido. Vai ter presencial, on-line, são coisas que não tinha antes**. É... era assim pensado, mas não era tão afundo. Não era utilizado em sua totalidade (Cecília)

Por outro lado, eu acho que a **pandemia** trouxe outros **benefícios** pra nós universitários, como por exemplo, **cursos gratuitos**, sabe? Que a **gente não tem muito money pra se inscrever nas coisas**. Então, muita coisa virou de graça, tipo **simpósios de graça, cursos de graça**. Então, por exemplo, essa semana eu tô participando de três simpósios (Heleieth)

Contudo, há também o reconhecimento de que essa realidade virtualizada não era acessível para todas as pessoas. Cecília reflete sobre as tecnologias não serem acessíveis a todas as pessoas naquele momento e traz essas as incertezas de realizar as atividades acadêmicas on-line e a necessidade de lidar com o ensino remoto para auxiliar o filho. A estudante estava em um curso na modalidade ead pela universidade, mas considerou que mesmo tendo uma experiência com a ead não estava preparada para o uso de determinadas tecnologias na pandemia. O ensino remoto apresentou uma configuração distinta da que ela estava acostumada, pois também tinha os encontros presenciais no polo e atividades de orientação presencial. Esse é um ponto importante, para deixar claro que o ensino a distância não é o mesmo que o ensino remoto, por vezes considerado como iguais no início da pandemia.

E que **nem todas as pessoas têm o acesso, tem os equipamentos ou mesmo sabem utilizar**. Aí você fica dependente muito é... de pequenas coisas que não estão no seu controle. Tipo foi isso, aí ainda tive que terminar de desenvolver o trabalho. **Como é ead, eu já tinha a experiência do remoto**, né (Cecília)

É porque a situação **aconteceu tudo de uma vez**, aí pegou a **pandemia**, pegou o **nervosismo do trabalho**, o **medo de não poder terminar a pesquisa** (Cecília)

Ela [a pandemia] afetou no **tempo da pesquisa**, mas **por sorte na última semana que eu fui coletar os dados deu pra pegar tudo e dar continuidade** (Cecília)

É ead, mas a **gente tinha as aulas presenciais**. E essa etapa foi tipo readaptada de outra maneira. **Tive que fazer a defesa utilizando as plataformas que era uma coisa que a gente mal utilizava**. Eu vou dizer a você que eu **comecei a utilizar o Google Meet** e assim **graças ao meu filho que começou também a receber essa educação remota**. Aí foi tudo de uma vez. Aí **tinha que eu aprender a utilizar pra poder ensinar a ele**. Eu **treinar como era pra poder me apresentar... pra poder defender**. E próprio mesmo desenvolver o meu trabalho, aí **isso tudo foi demais na minha vida** (Cecília)

É relevante dentro desse processo de mudanças considerar como isso mudou as atividades docentes e de modo pontual Cecília traz em sua fala a reflexão sobre a demanda do ensino remoto também ter surpreendido o trabalho docente.

Aí a outra forma que ela afetou foi a questão de assim... até mesmo das **disponibilidades de tempo do professor**, porque tudo que a **universidade**, vamos dizer assim **fechada, parada**. Mas aí **ele não estava. Ele continuava tendo a mesma demanda de antes ou mais**. Porque como **foi todo mundo pego de surpresa, até eles também eu creio**. Ele também teve que se readaptar. E nós principalmente a esse novo tipo de... a esse novo normal que tá agora. Um **novo normal**. Não vai ser mais como antes. Eu creio que **as coisas não serão mais como antes** e a gente teve que se adaptar (Cecília)

Nessa perspectiva, aponta-se para uma discussão muito necessária sobre o impacto da pandemia sobre o trabalho docente, aspectos afetivo-cognitivos e pedagógicos que também tiveram mudanças intensas nesse período. Sem dúvidas, alteraram as relações entre docente-discente na busca de estratégias para adentrar no ensino remoto, as quais também passaram por “estranhamentos” e superações para manter o vínculo virtual.

Assim, os desafios que as estudantes trazem para se adaptar ao ensino remoto também se relacionam com as possibilidades e desafios que a universidade e docentes tiveram que enfrentar para manter as aulas. Depois de quase seis meses com as atividades da universidade suspensa, as mudanças na rotina e o retorno no formato virtual foi desafiador para as estudantes em vários aspectos, como a interação com os docentes e as docentes virtualmente, acesso a equipamentos e internet que precisou ser adequado e dificuldade quanto a gerir a vida acadêmica no âmbito doméstico.

Nesse sentido, o uso de TDICs de forma ampla para mediar o processo de ensino-aprendizagem não era algo comum na rotina de estudantes e docentes. Esse processo pode ser percebido não só no Brasil, mas também em outros países e isso ressalta a desigualdade de acesso às tecnologias digitais. A adesão a esse tipo de ensino de forma rápida e sem um planejamento gerou grandes dificuldades para a educação, que envolve aspectos pedagógicos, sociais, psicológicos e econômicos que estão implicados na efetivação da educação (MENEZES; SANTOS, 2021).

Sobre a interação no processo ensino-aprendizagem, Kohle; Miller e Clarindo (2021), com base no conceito de zona de desenvolvimento proximal (termo utilizado no estudo), as autoras e o autor refletem sobre as limitações nos processos interativos no ambiente virtual, as dificuldades de estabelecimento das interações e na transformação dessas interações em aprendizagens. Por mais que existam as conversações entre estudantes e docentes nas salas virtuais, os vínculos estabelecidos não substituem a qualidade das relações interpessoais do ensino presencial.

Silva *et al.* (2022) analisaram o processo de aprendizagem durante a pandemia em estudo com estudantes de ambos os gêneros. Ressalta-se que sobre a relação discente-docente

foi apontada a dificuldade de se estabelecer vínculos no ensino remoto e sobre o processo de ensino-aprendizagem as metodologias utilizadas pelos e pelas docentes foram consideradas dentre as dificuldades colocadas pelos estudantes e pelas estudantes. Principalmente no que se refere às adaptações no ensino de disciplinas práticas, foi manifestada a insatisfação e perdas com o ensino remoto. Sobre essas questões é necessário considerar aspectos da formação docente, em especial nos espaços virtuais, bem como especificidades dos estudantes e das estudantes para a aprendizagem no ambiente virtual.

Desse modo, é importante no ensino remoto considerar as condições de acesso à tecnologia que em um país continental como o Brasil variam intensamente nas diversas regiões do país. Ainda, os perfis dos estudantes e das estudantes que diferenciam as possibilidades de acesso ao ensino remoto, um desses aspectos são as condições financeiras que influenciam não apenas no acesso à internet, mas também na aquisição de equipamentos tecnológicos e compartilhamento desses entre as pessoas em uma mesma residência, dentre outros aspectos.

Além disso, questiona-se quais as condições de trabalho dos e das docentes na educação superior, pois na pandemia essa classe trabalhadora também passou por diversas dificuldades para manter a estrutura física em suas casas para realizar o trabalho remoto (internet, equipamentos tecnológicos - computadores, *notebooks*, espaço adequado, mesa, cadeira, energia, etc), mudanças para o ensino através de plataformas e aplicativos digitais, exposição da sua imagem na produção de vídeos e uso de plataformas de videoconferência, além das implicações de todas essas mudanças em sua saúde física e psicológica para lidar com essas mudanças.

Aliado ao desalento que é viver o isolamento social, os docentes, assim como o conjunto da população, sofrem a perda dos milhares de mortos e infectados pela Covid-19. Entre os números que o governo federal insiste em não dar transparência, contabilizam-se entes queridos, amigos, vizinhos e, inclusive, professores e professoras, discentes e técnicos-administrativos. A morte, em si, é desalentadora, mas se intensifica quando sequer podemos acompanhar o velório, quando o luto tem que ser vivido de forma isolada, sem afetos. Assim tem sido nesses meses, inacabáveis, de pandemia. Reconhecer as consequências subjetivas dessa realidade, assim como o processo de adoecimento provocado pelo distanciamento do convívio social é fundamental. Os elementos subjetivos se aliam ao adoecimento provocado pela intensificação do trabalho remoto que rompe com a barreira física entre o público e o privado, transformando nossas casas em salas de aula, de pesquisa, de reuniões, interferindo na dinâmica domiciliar dos cuidados diários para a subsistência familiar, formando um contexto de desgaste emocional e físico. Não são poucos os casos de depressão, tendinite, trombose (pela falta de exercício e longo tempo no computador), cistite,

enxaquecas, insônia, entre outras constatações de adoecimento gerada pela intensificação do trabalho remoto (FARAGE; COSTA; SILVA, 2021, p. 237).

Para os docentes e as docentes houve o estresse de lidar com as tecnologias; manejar aulas em que só era possível visualizar “bolinhas” na tela sem saber se os estudantes e as estudantes estavam compreendendo o conteúdo, e isso em sala de aula poderia ser também notado pelas próprias expressões corporais dos e das estudantes; a falta de interação dos e das estudantes que também gera no e na docente a sensação de estar sozinho ou sozinha, dentre outras situações. Nesse sentido, chama-se a atenção para a natureza dessa mediação tecnológica (FARAGE; COSTA; SILVA, 2021; MÁXIMO, 2021). Esse cenário também gera uma perda de espontaneidade e criatividade que é própria da convivência presencial e faz parte dos processos de ensino e de aprendizagem.

Ainda, Farage; Costa e Silva (2021) realizaram uma pesquisa em relação ao ensino remoto com estudantes universitários, de ambos os gêneros, e notou-se a piora da condição de vida pela diminuição de renda familiar ou perda de emprego; não ter local adequado para estudar, acesso à internet, não possui equipamento para acesso exclusivo. Ainda, apontaram a dificuldade de concentração, falta de interação com docentes e a dificuldade em conciliar estudo com tarefas domésticas. Na formação apontam prejuízos relacionados à: redução de conteúdos, flexibilização dos conteúdos, redução da carga horária e limitação de acesso a materiais didáticos. Ainda, sobre a condição emocional ter afetado total ou parcialmente.

Andrade e Cavaignac (2022) observaram entre estudantes universitários e universitárias a insatisfação com o ensino remoto e a maioria considerou que aprenderam menos do que no presencial. Apontam que

diante desse contexto, o adoecimento psíquico se tornou recorrente na comunidade acadêmica, particularmente na universidade pública, onde houve certa resistência ao *home office* e ao ensino remoto, devido às preocupações com o futuro da educação superior e do trabalho docente, quando tais modalidades tendem a atender cada vez mais às necessidades de reprodução do capital, em detrimento das interações humanas, da formação profissional crítica e da organização política da classe trabalhadora (ANDRADE; CAVAIGNAC, 2022, p. 68).

O ensino remoto como um substituto do ensino presencial, excepcionalmente por conta da pandemia, exigiu certas condições que não foram atendidas para que fosse acessível à maioria dos estudantes e professoras e professores no Brasil. Nesse contexto, aprofundou-se a tendência de mercantilização da educação e as pressões para a adesão à Educação a

Distância, em que o principal intuito é a busca de redução de custos e aumento de lucros (SAVIANI, 2020).

Farage; Costa e Silva (2021) ressaltam que a apropriação do ensino remoto também tem aspectos liberais e neoliberais e que não é possível a transposição do ensino presencial para o ensino remoto. Esse é um fato que precisa ser levado em consideração para se refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, os efeitos do capital se articulam aos efeitos da pandemia ao se utilizar da excepcionalidade da pandemia para avançar em um projeto de educação mercantilizada e precarizada. Nesse projeto de mercantilização da educação está a defesa do ensino a distância, o ensino superior privado e o financiamento estudantil. Também é um alerta para a necessidade de que as instituições públicas tenham suas próprias plataformas digitais, públicas e livres, para não ficarem dependentes das grandes empresas internacionais de telecomunicações e plataformas. Com o ensino remoto as parcerias entre as instituições públicas e tais empresas são mais uma das formas de apropriação privada do fundo público.

Assim, o ensino remoto apresentou diversas questões que evidenciam as desigualdades sociais. Nesse sentido, cada estudante em suas singularidades e particularidades abordaram em suas falas aspectos que ressaltam as dificuldades desse processo, como a exclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, as questões econômicas e estruturais para aderir ao ensino remoto no ambiente doméstico e a interação discente-docente nas aulas virtuais. Desse modo, considera-se como o sofrimento psíquico pode se manifestar na vida universitária diante de um cenário social de crise sanitária, o qual gerou mudanças na educação e nas formas de socialização e aprendizagem.

Sobre a passagem temporária dos estudos do ambiente físico da universidade para o ambiente doméstico, o próximo indicador traz reflexões sobre essa questão.

5.3.3 Indicador 3 - Ambiente doméstico, reorganização da rotina e ensino remoto

A necessidade de distanciamento social descentralizou os estudos para o ambiente doméstico, neste indicador são abordados os sentidos sobre o ambiente doméstico como espaço temporário para os estudos e significados sobre as atividades domésticas na vida das mulheres estudantes. Vale a pena ressaltar as relações familiares nesse contexto considerando que a casa dessas estudantes passou a ser também o local físico de estudos. De modo que, as relações familiares atravessaram as experiências com o ensino remoto, para criar um espaço

material e imaterial que permitisse ter a casa como lugar possível para manter essa atividade. Nesse sentido, o ambiente doméstico apresenta mediações distintas do espaço universitário.

A retomada das aulas por meio do ensino remoto gerou mudanças pedagógicas e psicológicas já discutidas em outros indicadores. Além disso, um aspecto observado no contexto de pandemia, com a quebra da rotina acadêmica, foi a dificuldade em meio a essa turbulência de estabelecer a retomada dos estudos. Nesse sentido, com a impossibilidade e indefinição de volta ao ambiente presencial, o ensino remoto tornou-se uma opção emergencial, tendo-se em vista os desafios da comunidade estudantil nesse processo de “transição”.

Na reflexão que se desenvolve aqui sobre a interferência do ambiente doméstico nas aulas remotas, acrescenta-se a reorganização da rotina que também se impõe com esse formato de ensino. Nos meses anteriores ao ensino remoto houve a ausência de atividades acadêmicas e as mudanças do início da pandemia e depois se seguiu uma retomada de forma turbulenta em vários sentidos ao ter que inserir no ambiente doméstico a complexidade de desempenhar as atividades acadêmicas. Nesse contexto, vale ressaltar que cada estudante tem suas singularidades e particularidades nesse processo.

Lelia aponta que sentiu as dificuldades de aderir ao ensino remoto. Nesse movimento de retomada, seus motivos e suas necessidades são mobilizados. A necessidade de continuar os estudos e concluir o curso, motivada pelo desejo de exercer a profissão que ela tanto almejou a fazer focar na atividade de estudo, em sobreposição a outras demandas domésticas que “minavam” a concentração, energia e tempo, como pode ser visto na Figura 31, sobre o Trabalho Doméstico. A estudante ressignificou a atividade de estudo em suas prioridades por meio do ensino remoto, tendo-se em vista a especificidade deste em caráter emergencial, e voltou a focar nessa questão em seu cotidiano.

Além disso, Lelia considera a intensidade das atividades domésticas em sua rotina e também por ser mãe sente que aumentou as demandas no ambiente doméstico. Essas relações serão mais discutidas no *Núcleo 3 - As mulheres em meio à pandemia*, mas nesse indicador essa fala já expressa uma realidade presente na vida da maioria das mulheres, que são mães ou não, de terem boa parte do seu tempo ocupado por atividades domésticas e impactam a atividade de estudo, em especial na pandemia. Vale o questionamento se esse indicador emergiria na fala de estudantes homens, tendo em vista que as atividades domésticas são atravessadas por construções sociais que atribuem essas funções majoritariamente às mulheres do que aos homens em diversos contextos sociais.

Então eu **demorei para retomar a escrita do meu TCC** e depois no momento quando a UFAL retomou as atividades no momento do PLE. **Embora eu ache muito problemático o PLE** assim, mas eu **precisava admitir que pelo menos o fato de eu saber que naquele dia a noite eu tinha aula on-line**, naquele dia tal eu ia **entregar uma atividade** isso acaba fazendo com que eu sabia que naquele **momento mesmo que eu tivesse roupa... louça suja para lavar, eu ia primeiro sentar para assistir a aula**, eu ia sentar para **fazer um trabalho para submeter no AVA**. Então, foi quando eu **organizei** um pouco melhor essa **questão dos estudos** (Lelia)

Tanto pela **dificuldade de concentração, da ansiedade** que gerou o momento, quanto pelas **coisas que tem para fazer em casa, as atividades domésticas que tomam muito da gente**. A gente passa, **eu pelo menos enquanto mulher, passo o dia inteiro tendo que limpar a casa, fazer comida, lavar os pratos, cuidar de filha e aí me restava a noite pra estudar quando eu já estava cansada** (Lelia)

Lelia considerou também que o ano de 2020 foi marcado por situações de frustração, dois aspectos marcantes no relato da mesma são o fim do curso que se tornou algo mais difícil pelas condições impostas pela pandemia e a maternidade passou a demandar ainda mais tempo da mesma. Pode-se visualizar a perda de uma rede de apoio importante para a mesma, com o fechamento das escolas e da universidade, o que fez as demandas com a maternidade se intensificaram na rotina doméstica. A universidade nesse contexto se mostra em sua realidade objetiva, enquanto estrutura física que contribui para os estudos e também nas suas relações enquanto significações que a constitui como estudante. Em casa, o acesso às aulas remotas e estudos precisava também se adequar aos horários em que a filha estava dormindo à noite.

Hipátia traz percepções nessa direção e mostra, a princípio, como a sobreposição de funções para exercer em casa adquiriu outro sentido com a retomada das aulas por meio do ensino remoto.

E eu **não estava dando conta de organizar** e de dizer... organizar quem tem que fazer isso, ou então como **cuidar da criança, porque ele requer muita atenção**. Só tem 4 anos, no início da pandemia tinha 3 anos e meio mais ou menos. E foi bem, assim... **tenso** pra mim. Então, depois **aí começou as atividades da faculdade e aí foi a partir desse momento que eu comecei a me organizar** (Hipátia)

O ensino remoto tornou-se esse “elo” que é “estranho” entre as estudantes e a universidade. Na ausência da universidade em todo o seu potencial e riqueza de vínculos e experiências, dá-se lugar a uma rotina que deixa a desejar, mas é o que se tornou possível. Bluma, que também é mãe, apontou que estar mais tempo em casa a sobrecarregou mais com o trabalho doméstico e a mesma o realizava sozinha. Não havia uma divisão igualitária de atividades em casa com o esposo e os dois filhos. Essa demanda constante também significou um aumento do estresse por diferentes situações como a perda do emprego do esposo e a

estudante não tinha um vínculo empregatício. Com a família o tempo todo em casa, devido ao distanciamento social, o trabalho doméstico aumentou.

Mas como **mulher** me afetou bastante, e também assim me **sobrecarregou** porque **meus filhos estão mais em casa, comem mais, sujam mais**, sabe. **Perturbam** mais a minha cabeça. Então o impacto foi grande e sem contar que o **meu esposo perdeu o emprego**. E agora que ele tá recomeçando de novo uma nova profissão, então tá **difícil** (Bluma)

Sobre a fusão entre ambiente de trabalho, ambiente de estudo e ambiente doméstico, na fala de Sílvia, que não era mãe, há a oscilação na sua percepção sobre conseguir ou não lidar com as demandas de casa juntamente com trabalho e ensino remoto. Ela menciona a experiência anterior com atividades virtuais, mas a configuração da pandemia gerou essa dificuldade de limitar as atividades todas realizadas em um mesmo ambiente. A princípio parecia algo mais simples, mas ao longo do tempo essas atividades passaram a se misturar na organização do tempo. O trabalho remoto passou a ocupar mais tempo que as atividades de estudo e as atividades domésticas aparecem nessa gestão de tempo. A desorganização da estrutura externa à estudante implicou na sua organização cognitiva de atividades com finalidades distintas e esse processo teve repercussões na sua vida psíquica, de forma que sentiu ainda mais intensamente a ansiedade por não conseguir manejar bem essa sobreposição de atividades.

É... bom, com relação a **me organizar pra fazer atividades diárias, trabalho e estudo, eu até consegui me adaptar bem por eu já ter tido experiência com ensino on-line, trabalho on-line**. Mas uma **dificuldade** que eu tenho é **gerenciar essa questão do trabalho on-line em casa**, porque eu já havia feito trabalhos on-line em instituições ou estudar on-line na UFAL, mas **em casa se confunde muito a rotina da casa com a do trabalho** e isso tem sido uma dificuldade para mim (Sílvia)

Afetou muito a questão da minha **ansiedade** que às vezes me **paralisa** e eu **não consigo efetuar as atividades** que eu preciso ou que eu quero fazer. E essa questão de saber limitar **o que é trabalho e o que é atividade diária**, porque o **meu trabalho e os meus estudos começaram a consumir muito do meu tempo**, e... **não há mais esse limite tão bem definido**. Eu trabalho em horários que eu não costumava trabalhar e aumentou muito também a carga de trabalho, a de estudos não tanto, mas a de trabalho com certeza (Sílvia)

Essa junção obrigatória entre estudos, trabalho e ambiente doméstico atingiu a população de modo geral e aumentou a sensação de esgotamento, desorganização de horários para trabalhar e estudar, as inevitáveis interferências da família e pessoas que compartilhavam o mesmo espaço de casa nas atividades de ensino remoto. Por isso, reflete-se sobre a

mobilização das funções psicológicas superiores no ensino remoto que também respondem a um meio distinto do que seria o meio universitário presencial. Aumentou-se a demanda cognitiva e afetiva para gerir diferentes estímulos externos que podem atrapalhar a compreensão do conteúdo e desviar a atenção em um ambiente doméstico que não se apresentou propício para essa mudança.

Máximo (2021) discorre sobre o ensino remoto e aponta algumas das mudanças durante a pandemia sobre as particularidades de estudar no ambiente doméstico. Há um conjunto de aspectos na estrutura da casa que os estudantes ou as estudantes tiveram que modificar para minimamente ter um lugar para assistir as aulas remotas, contudo há relações nesse espaço que aumentaram a dispersão, falta de concentração e a própria concepção do que é o ambiente da casa para o sujeito, muitas vezes, não se constitui como o melhor cenário para se desenvolver efetivamente a atividade de estudo. Nesse sentido, estudar em casa foi para algumas pessoas uma intercalação entre fazer alguma atividade em casa, estar vivenciando outras relações simultaneamente com pessoas da casa e ao mesmo tempo tentar se concentrar na aula remota.

Romanini (2021) observou em encontros com estudantes universitários e universitárias efeitos da pandemia e do ensino remoto emergencial, dentre eles: “hibridismo dos espaços doméstico/familiar, acadêmico e laboral; excesso de atividades e esgotamento; sentimento de desamparo e desolamento; polarização política e negacionismo científico (o que tem gerado, por exemplo, conflitos familiares significativos)” (p. 88).

Por outro lado, há estudantes que tinham sua rotina centrada nas atividades acadêmicas, não tinham vínculo empregatício, nem eram mães e outras mediações quanto ao ambiente doméstico são observadas. Contudo, um dos aspectos em comum no cotidiano foram as atividades domésticas. Mesmo a estudante considerando não ter temporariamente o que fazer referente aos estudos, no período de suspensão das aulas, nota-se que a atividade doméstica está sempre presente na rotina das mulheres, como se pode notar na fala de Heleieth.

Então, literalmente parou eu **fiquei sem ter o que fazer**. Era só **ficar em casa, fazer faxina, cozinhar, dormir e acordar**. E pronto. E era isso. E com relação ao meu namorado também a gente passou um bom tempo sem se ver (Heleieth)

Por isso, reflete-se quem são os sujeitos que tiveram as condições, de fato, propícias para além de se apropriar satisfatoriamente do vínculo com a universidade pelo ensino remoto, em termos técnicos de acesso às tecnologias, também tiveram um meio com relações

que contribuíram para participar ativamente em suas dimensões afetivas-cognitivas do processo de aprendizagem. Com isso, percebe-se que a atividade de estudo adquiriu nesse contexto diferentes aspectos que puderam modificar as necessidades, motivos e a atividade das estudantes.

Conforme, Hirata e Kergoat (2007), mesmo em um contexto em que há mudanças nas relações sociais, a atribuição do trabalho doméstico ainda recai sobre as mulheres e são aspectos a serem considerados nas relações sociais de sexo/gênero.

Em estudos com mulheres universitárias brasileiras ficou evidente a sobrecarga de atividades domésticas, em que esse trabalho não é reconhecido e diminui as horas que poderiam ser dedicadas aos estudos ou outras atividades. A sobrecarga de atividades domésticas também é um fator que interfere na saúde mental das mulheres estudantes. Dentre fatores que sobrecarregam as graduandas estão: trabalho; cuidado intenso com outras pessoas; responsabilidades domésticas (BARTMEYER; SALLES FILHO, 2020).

Conforme Gonçalves e Souza (2022, p. 46),

o ERE manifestou problemas relacionados à divisão sexual do trabalho: as mulheres (sobretudo as estudantes) tendo de conciliar as tarefas de ensino-aprendizagem com os cuidados da casa, como preparar o almoço e/ou o jantar durante a aula, cuidar de crianças, organizar a casa etc., impossibilitando a concentração nas atividades acadêmicas.

Essa questão relacionada ao gênero é importante de ser evidenciada quanto à realidade das mulheres estudantes, pois explicita mediações que constituem a sociedade e que explicam alguns dos motivos sobre o ensino remoto aprofundar questões anteriores à pandemia sobre desigualdade e exclusão social.

Observa-se a sobrecarga com tarefas domésticas em estudantes mulheres em relação aos homens e como esse aspecto revela desigualdades de gênero quanto às atribuições domésticas no cotidiano das estudantes. Lidar com o aumento do trabalho doméstico e com o isolamento social também pode ter relação com o aumento do desgaste emocional, o qual também foi maior entre as mulheres (IFB, 2020). O fato da pandemia exigir a permanência no ambiente doméstico implicou em mais atribuições domésticas às mulheres que nos horários de estudo e trabalho estavam fora de casa.

Em Andrade e Cavaignac (2022) também foi observado entre estudantes universitários e universitárias aumento de obrigações domésticas e familiares em relação ao habitual durante a pandemia. As autoras consideram que apesar das mulheres historicamente vivenciarem uma dupla jornada de trabalho, com o trabalho doméstico e o trabalho profissional, com a pandemia essas atividades passaram a ocupar o mesmo espaço e, muitas vezes, realizadas ao

mesmo tempo.

A rede de apoio para as mulheres foi afetada nesse período. A própria estrutura de divisão sexual do trabalho, na qual outras mulheres exercem funções de cuidado, tais como trabalhadoras domésticas e babás tiveram suas atividades afetadas por não poder sair para trabalhar devido ao risco de contágio. As mulheres que exerciam seu trabalho fora do âmbito doméstico tiveram que assumir as diversas funções antes, em determinado nível, compartilhadas, em sua maioria, com outras mulheres. Como aponta Barroso e Gama (2020), muitas mulheres não puderam contar com o apoio das creches e escolas, temporariamente fechadas, ou com a ajuda de avós, mães, irmãs, tias, primas, vizinhas, que também fazem parte dessa rede de apoio.

Desse modo, observam-se aspectos nesse indicador que são interessantes para evidenciar a estrutura particular da atividade de estudo que se refere ao ensino presencial e como essa mudança para o ensino remoto tem impactos significativos sobre tal atividade. Reflete-se sobre o desenvolvimento desse sujeito em sua relação com a universidade, mas ao mesmo tempo com um vínculo estritamente virtual que produz outros posicionamentos frente à atividade de estudo e no modo como essa pode ser organizada em sua rotina.

Ainda, nota-se que não ter o espaço físico da universidade e lidar com a virtualidade gerou dificuldades de concentração e de gestão do tempo de formas diferentes das que já eram possíveis no ensino presencial, mas que adquiriram outros contornos na pandemia. Aderir a estratégias de organização e concentração não é algo novo para quem é estudante, mas o ambiente doméstico tornou esse processo ainda mais complexo, conforme as falas de Jaqueline, Hipátia e Heleieth.

Eu por si já sou bastante **ansiosa**, mas eu tenho conseguido controlar isso. **A questão da atenção eu uso algumas técnicas de aprendizado: a técnica pomodoro.** Eu **foco** 25 minutos, depois **paro** um pouco, depois **volto**. Tudo isso na mentoria que eu faço os meninos [grupo de mentoria] tem me ajudado bastante nisso, **a ter um controle do meu dia**. Eu não gostava muito de ter essa questão de horas, mas **pra mim é preciso**. Pra eu saber que **o meu dia de amanhã** vai ser melhor, eu já **deixo programado ele hoje**. Eu já deixo tudo certo. Eu **anoto tudo, aqui minha parede está cheia de papéis**, que eu faço anotação de tudo pra que amanhã o dia seja legal também, **mesmo que ocorra alguma interferência**. Claro que pode acontecer, como já aconteceu. E **a gente vai vivendo, vai fazendo o que dá, mas melhorou bastante a minha ansiedade** (Jaqueline)

Independente de serem as disciplinas letivas oficiais por conta da situação que a gente está vivendo, mas me ajudou e aí eu **fui dando continuidade**. **Peguei os planos das disciplinas e fui dando uma revisada** e vendo as coisas do primeiro período pra tentar **subtrair essa angústia** (Hipátia)

Porque ao mesmo tempo em que tudo parou. **Literalmente, tudo parou.** Os **grupos de pesquisa pararam.** As pesquisas pararam porque mesmo que a gente tivesse parado, **mas eles tivessem continuado de certa forma seria um estímulo** pra gente tá ali, né. Tipo: “- Não, venha fazer. Tem as pesquisas para fazer”. Não, **eles retomaram só agora.** Então, **isso fez com que minha rotina fosse agora voltando aos pouquinhos à normalidade.** Não igual à antes. Óbvio. Mas tá um pouco melhor, porque agora eu tenho mais coisa pra fazer ao longo do dia. E é isso aí (Heleieth)

Blando *et al.* (2021) apresentaram resultados de um levantamento sobre dificuldades que interferiram na vida acadêmica de estudantes durante a pandemia de COVID-19 e as principais dificuldades apontadas pelos e pelas estudantes de modo geral foram: lidar com a procrastinação, estabelecer uma rotina, fazer atividades físicas, estudar, cuidar da saúde mental, escrever TCC e pensar no futuro profissional. Tais dificuldades também são comuns no ensino presencial, mas se agravaram com a pandemia. Paludo *et al.* (2021), Farage; Costa e Silva (2021) e Romanini (2021) também apontam a dificuldade de concentração no ensino remoto.

Assim, esses são apenas alguns dados que revelam uma parte de um todo mais amplo que envolve um sistema material e simbólico de desigualdades de gênero que perpassa a vida acadêmica, mas ainda é invisibilizado e naturalizado o quanto o trabalho doméstico é uma sobrecarga para as mulheres. O ambiente doméstico e suas demandas geram sobrecarga na vida das estudantes que se refletem no desgaste emocional e na saúde mental das mesmas. Por essa razão, estar em casa, nem sempre, é sinônimo de um ambiente propício para os estudos, principalmente para as mulheres. No próximo indicador, discute-se sobre os impactos que a pandemia teve sobre o período de conclusão do curso e a noção de produtividade acadêmica.

5.3.4 Indicador 4 - Planos adiados e produtividade durante a pandemia

Os indicadores anteriores trouxeram um panorama sobre a ausência física da universidade, os desafios de aderir ao ensino remoto e temporariamente ter as atividades de estudo centradas no ambiente doméstico. Este indicador explora os sentidos sobre o que é estar na universidade durante a pandemia, a suspensão do curso nos planos individuais das estudantes e a produtividade acadêmica. Ainda, foram observados significados sobre a construção de uma identidade profissional e as oportunidades que se espera ao estar na universidade.

A entrada e a permanência na universidade são carregadas por sentidos e significados sobre as possibilidades de desenvolvimento humano e profissional, que assumem um lugar

importante na vida psíquica das estudantes. A suspensão geral das atividades acadêmicas no ensino superior adiou os planos de muitas estudantes e impactou de formas diversas a trajetória estudantil, particularmente a etapa de conclusão do curso.

Nesse contexto, foi necessário parar a produção do trabalho de conclusão de curso (TCC), lidar com os estudos e orientação a partir do formato remoto, modificar a pesquisa em alguma medida pela dificuldade de ter contato com participantes e ir a campo, como pode ser visto nas falas de Lelia, Cecília e Frida.

Era para eu ter **concluído** a minha **graduação** de Serviço Social e aí quem estava no **último ano** ficou assim muito: - “Meu Deus, poxa, esse era o ano que eu ia **finalmente** **pegar meu diploma** e... **encerrar essa etapa e partir para novos objetivos**”. E isso **não se concretizou**, então gerou uma **frustração** também e aí eu precisei **lidar** com todo esse **sentimento de tristeza, de raiva, de frustração, de irritabilidade extrema** (Lelia)

O **trabalho de conclusão de curso** pegou justamente na **época da pandemia**. Aí eu tive que **parar a minha pesquisa também**. A minha sorte foi que **uma semana antes eu tinha ido às escolas coletar os dados**. E com isso que **parou tudo**, aí eu entrei em **desespero**. Porque você pensa **todo aquele trabalho que você fez**, aquilo tudo... você fica meio **desnortado** sem saber: “- E agora como eu vou dar seguimento a isso tudo”. Se eu **não posso ter contato com as pessoas** (Cecília)

Eu trabalhava até ano passado. Até o mês de março e... depois... **trabalhava e estudava**. Assim que **começou a quarentena eu tive o contrato suspenso** na empresa onde eu trabalhava... na **escola**. E continuou um tempo sem estudar, né? A gente voltou a estudar agora em outubro e **durante esse intervalo entre março e outubro eu peguei no TCC pra terminar** (Frida)

Para algumas estudantes a suspensão das atividades acadêmicas significou uma ausência de rotina, uma vez que estavam com suas atividades centradas na universidade. Essa ausência de uma rotina e de convivência com colegas de turma docentes e estágios gerou sentimentos de preocupação e angústia com o tempo perdido, como visto nos relatos de Frida e Heleieth.

Estou um pouquinho **preocupada**, mas no **começo da pandemia** foi bem **preocupante** porque eu fiquei... é... eu me preocupei muito com o meu **trabalho**, com a **faculdade** porque esse era o meu **último ano** né. E aí... gente, meu Deus, agora os meus **planos se suspenderam**. O que é que eu vou fazer da minha vida? **Sem trabalho, sem estar estudando**. Fiquei bem **ansiosa**... é, no começo da pandemia e depois você vai se acostumando, **criei uma rotina**. Agora tá tranquilo, mas antes estava bem pior. Estava preocupada (Frida)

Eu acho assim que eu já falei os **aspectos negativos**, que **atrapalhou** totalmente. Porque, por exemplo, **eu ia me formar ano passado**. Aí já **não consegui, por causa da pandemia**. E provavelmente ainda **não tem previsão de eu me formar**, porque falta fazer o estágio de saúde pública, então **perdi mais um ano** (Heleieth)

Então quando veio a **pandemia** foi tipo: “- Meu Deus, e agora, o que é que eu vou fazer? **Não tem nada pra fazer**”. Aí vem aquela **angústia** porque a pessoa se sentia tipo o **desocupado** da vida. Só no **ócio**. Aí dava aquela agoniuzinha. Tipo: “- Oh, meu Deus, **não estou fazendo nada**”. Aquele sentimento meio que da família, sabe: - “Menina, você vai virar um vagabundo, não sei o que, que não faz nada”. Pronto. É mais ou menos isso. Aí dava uma **aflição tão grande**, sabe? Porque a pessoa de fato **não tinha o que fazer** (Heleieth)

Por outro lado, também afetou o andamento da graduação para as estudantes em períodos iniciais ou intermediários do curso. Hipátia reflete sobre o que significou essa parada brusca no ensino presencial e seguir com o ensino remoto, bem como considerar novos planejamentos e expectativas sobre o curso.

Congelou com o tempo nossa **graduação** e me causou muita **ansiedade**. Eu fiquei numa **crise de ansiedade**, porque eu tinha **planejamentos**. Eu me organizei e os planejamentos podem ser modificados, mas eu tinha me **planejado tudo direitinho para terminar a minha graduação e seguir a carreira que eu decidi para minha vida** (Hipátia)

Quando aconteceu tudo isso, eu fiquei: “Gente, vai ser o que da minha vida agora?”. Vai parar tudo e veio aquela **ansiedade**. A **universidade vai parar** e... ah... o **ead não vai dar certo** e isso não é legal e tal. E ficou tudo muito... **aflorou os sentimentos de ansiedade e angústia, de incerteza e não foi legal**. (Hipátia)

Desse modo, nota-se a situação de frustração sobre a pandemia impedir uma finalização do curso que estava planejada. Ainda, a dificuldade de conseguir se organizar para concluir o TCC, devido à rotina que precisou ser modificada. Também se percebe uma marcação quanto à transição da graduação para outra etapa que encerra esse ciclo para o ingresso no mercado de trabalho.

Segundo Carneiro e Sampaio (2016), um dos aspectos mais significativos sobre a transição da juventude para a adultez está na relação entre educação e trabalho. O acesso ao ensino superior tem proporcionado mudanças na sociedade brasileira e a crescente escolarização tem dado novas configurações ao desenvolvimento e aos marcadores da vida adulta. Nesse contexto, o reconhecimento sobre o jovem e a jovem estudante também implicaram mudanças sobre o tempo dedicado aos estudos e à busca por profissionalização para entrar no mercado de trabalho e o adiamento de construção de uma família. A entrada na universidade marca novas exigências sobre a autonomia, sobre as relações interpessoais e cognitivas. A saída da universidade, por sua vez, encerra esse ciclo de intensas mudanças, bem como requer do sujeito a mudança quanto ao seu *status*, que não é mais um estudante ou uma estudante e como profissional definirá sua identidade para a inserção profissional.

Por essas razões, os dilemas que surgiram em um cenário de pandemia fizeram as estudantes se depararem com um cenário de complexas mudanças sociais e econômicas, que influenciou nas escolhas e expectativas de formação estudantil e inserção profissional. Romanini (2021) abordou aspectos que impactaram estudantes intermediários e concluintes sobre o calendário acadêmico suspenso, percepção de déficit na formação acadêmica, interrupção de projetos e estágios, excesso de atividades, dentre outros. Tais estudantes já vivenciaram situações negativas na universidade, tais como a competitividade, o produtivismo, a individualização do fracasso acadêmico. Nesse cenário de pandemia, aumentou o sentimento de desolamento com o contexto social e político.

Araújo; Assis e Buchli (2022) apontaram o medo de atrasar a formação e consideraram que esse fator tem relação com a saúde mental de estudantes universitárias na pandemia. A suspensão das atividades acadêmicas gerou medo, ansiedade e preocupação pelos prejuízos em relação à formação devido à suspensão das atividades acadêmicas.

Desse modo, o cenário de pandemia modificou os planos e a rotina da comunidade estudantil, em seus diferentes períodos nos cursos, nas expectativas para o futuro e na entrada para o mercado de trabalho. Nesse contexto, consideram-se as repercussões do cenário social na vida psíquica dos sujeitos e, especificamente, como isso também gerou ansiedade, medo e frustração que ao considerar o sujeito em sua totalidade interferiram na dinâmica da vida estudantil.

Nesse contexto, a discussão sobre produtividade nesse período é um aspecto que emerge nas falas das estudantes e está interligada ao adiamento do curso e a suspensão temporária das atividades acadêmicas. A produtividade acadêmica refere-se à continuidade da rotina de estudos, trabalhos, aulas, dentre outros. Continuar os estudos em meio a essa nova realidade exigiu lidar com vários aspectos já discutidos nos indicadores anteriores: medo, angústia, desmotivação, incerteza e estresse. Logo, é necessário refletir em como as emoções são essenciais para se pensar como cada estudante teve seus próprios processos para retomar suas atividades acadêmicas e organizar a vida psíquica nesse período.

Lelia coloca em questão lidar com os sentimentos e as emoções que a pandemia gerou e suas demandas acadêmicas. Cecília aponta o medo e ansiedade de não concluir a pesquisa de TCC e Sílvia explicita o sentimento de paralisação que a ansiedade causa nela, o qual considera que interfere em suas atividades de estudo e trabalho.

Precisei **lidar** com todo esse **sentimento de tristeza, de raiva, de frustração, de irritabilidade extrema**, mas aí **fazer terapia on-line me ajudou** nesse sentido, é... de **dar espaço para esses sentimentos** também, mas buscar formas de também **não me cobrar demais**, não me cobrar

produtividade demais acadêmica ou de trabalho ou de qualquer tipo de coisa assim (Lelia)

Afetou muito a questão da minha **ansiedade** que às vezes me **paralisa** e eu **não consigo efetuar as atividades** que eu preciso ou que eu quero fazer. E essa questão de saber limitar **o que é trabalho e o que é atividade diária**, porque o **meu trabalho e os meus estudos começaram a consumir muito do meu tempo**, e... **não há mais esse limite tão bem definido**. Eu trabalho em horários que eu não costumava trabalhar e aumentou muito também a carga de trabalho, a de estudos não tanto, mas a de trabalho com certeza (Sílvia)

É porque a situação aconteceu **tudo de uma vez**, aí pegou a **pandemia**, pegou o **nervosismo do trabalho**, o **medo de não poder terminar a pesquisa** (Cecília)

Nise aponta que a vivência dela na graduação em meio à pandemia foi difícil por vários aspectos e o ensino remoto se tornou ainda mais delicado, pois a estudante iniciou uma nova graduação nesse período e estava lidando com as mudanças pela baixa visão que se agravou devido à diabetes. Por essa razão, é necessário chamar atenção para os debates sobre a deficiência dentro do cenário da educação superior. Em meio à pandemia o acesso à universidade se tornou ainda mais difícil, pelas questões de acessibilidade e acesso aos materiais de estudos que atrapalharam a rotina dela e atrasaram a leitura dos conteúdos das aulas. Esse aspecto também interfere na produtividade acadêmica da estudante, na inserção nas atividades acadêmicas e coloca em questão relações pedagógicas que envolvem docentes e núcleo de acessibilidade da universidade.

Mas até agora eu só recebi de todos os **textos**, de todos os professores, **só recebi de uma professora**. Eu estou **sempre recebendo depois do debate**. Depois que é da aula que é pra conversar sobre o texto e tal. Eu já falei pra ela: “- Olha, eu **não vou me autocobrar porque não cabe a mim**”. E isso estava me fazendo mal, eu me autocobrando. A gente já vai pra quarta aula agora e recebi o terceiro texto depois da aula. Mas eu vou **tentar me concentrar** bastante nas **aulas**. Tentar a partir do que foi conversado articular alguma coisa. Tentar através do que têm dos textos, **ver alguma coisa na Internet, vídeos** que falem um pouco sobre (Nise)

Assim, a ausência de rotina decorrente da suspensão dos estudos, autocobrança em uma situação nova e as dificuldades no processo de inclusão da pessoa com deficiência são alguns sentidos que emergem na vida acadêmica. A fala de Nise se relaciona ao conteúdo da Figura 28, sobre os estudos, e que mostra as dificuldades do ensino remoto e o acesso a conteúdos através da Internet. Romanini (2021, p. 89) apontou algumas das dificuldades acadêmicas relatadas por estudantes no ensino superior em encontros virtuais realizados durante a pandemia

demandas como o excesso de carga horária de estudo, a adaptação ao novo contexto, novas rotinas de sono e alimentação, demandas de organização do tempo e estratégias de estudo, o nível de exigência das disciplinas cursadas para a formação profissional, a difícil equação entre trabalho, família e estudos, emergem também nos grupos e atividades online através de angústias e ansiedades traduzidas na culpabilização individual do fracasso acadêmico. As/os estudantes, embora problematizem condições institucionais e estruturais que favoreçam o fracasso, tomam para si tal responsabilidade ou culpa, o que gera um intenso sofrimento psíquico. A culpabilização individual do fracasso acadêmico pode ser compreendida como um dos efeitos do processo de naturalização do sofrimento psíquico, ou seja, é “normal” passar por adversidades e dificuldades na universidade, chorar, sofrer, ficar angustiada/o com provas e trabalhos.

Os aspectos acima descritos colocam em questão a ideia de fracasso acadêmico e visão individualizada sobre o desempenho acadêmico. Além disso, a necessidade de problematizar experiências universitárias que estão relacionadas ao sofrimento naturalizado na atividade de estudo. Sobre isso, Kafrouni; Domingues e Antunes (2020) abordam sobre o sofrimento psíquico na universidade e a necessidade de compreender as significações sobre as atividades estudantis que podem estar relacionadas a esse sofrimento. Ainda Romanini (2021) discorre sobre a pandemia que

escutamos também relatos de estudantes em estágios remotos e escritas de trabalhos finais de curso que se sentem esgotados, referindo pouca concentração e saudade dos encontros presenciais para enfrentar esse momento tão difícil dos seus cursos. A auto cobrança por um trabalho de excelência que corresponda ao padrão de qualidade da/o aluna/o de nossa universidade também vem produzindo intenso sofrimento psíquico. Desde já, urge repensarmos e desmitificarmos o culto à genialidade e produtividade, que tanto distancia as/os nossas/os estudantes reais dos ideais. Essa idealização de um estudante padrão tem demonstrado efeitos negativos na autoestima da/o formando (p. 91)

Nesse sentido, a busca por um desempenho acadêmico idealizado e acima das possibilidades reais do sujeito gera sofrimento psíquico e tem relação com a lógica capitalista de produtivismo, conforme discutido no Capítulo 2, seção 2.3. Essa lógica permeia a universidade com ideais de competitividade e meritocracia que geram relações negativas, seja nas relações dentro da universidade, entre estudantes-estudantes e estudantes-docentes, seja na vida pessoal desses e dessas estudantes.

Sobre a produtividade acadêmica, Andrade e Cavaignac (2022) observam entre estudantes universitários e universitárias que a produtividade diminuiu. Dentre as possíveis causas, a maioria indicou a interferência das condições psicológicas e emocionais nas atividades de trabalho e estudo. As autoras consideram que esse aspecto aponta para a necessidade de criação e ampliação na universidade de canais de comunicação com a

comunidade acadêmica que visem identificar e acolher as demandas estudantis para serviços de apoio psicossocial.

Assim, em meio à pandemia, a preocupação com a produtividade acadêmica se expressa em diferentes perspectivas. Há a frustração compreensível sobre os planos adiados e modificados pela pandemia e faz parte do desenvolvimento humano lidar com as crises e as mudanças que atravessam sua vida psíquica e social. Contudo é importante o alerta sobre as relações que se estabelecem na universidade que promovem sofrimento psíquico ao exacerbar as cobranças e a constante produtividade acadêmica, que pode incidir no produtivismo e nas relações alienadas que fragmentam o sujeito, conforme discutido no Capítulo 2, seção 2.3.

5.3.5 Indicador 5 - Acessibilidade e exclusão de pessoas com deficiência na pandemia

Neste último indicador, são discutidos os sentidos sobre a deficiência para o sujeito e significados sobre a deficiência no meio universitário. Essa discussão foi pontuada em diferentes indicadores anteriormente, devido à sua transversalidade.

No contexto da pandemia, as pessoas com deficiência foram consideradas como pessoas do grupo de risco para a COVID-19. Destaca-se que essas pessoas não são inerentemente vulneráveis, contudo as barreiras atitudinais, ambientais e institucionais aumentam a vulnerabilidade. As pessoas com deficiência são historicamente marginalizadas e esse processo de exclusão dificultou o acesso aos serviços de saúde e intensificou as desigualdades sociais (SALDANHA *et al.*, 2021).

Na educação, a realidade de estudantes com deficiência no ensino superior ainda é marcada por várias barreiras que dificultam que esses sujeitos acessem e permaneçam na universidade usufruindo satisfatoriamente do processo de aprendizagem. Nesse sentido, Nise traz relatos imprescindíveis sobre suas vivências na pandemia como pessoa com deficiência visual, sendo perceptível o sofrimento psíquico que tais barreiras causaram em sua atividade de estudo e é necessária a ampla discussão dessa temática que ainda tem um lugar pouco privilegiado no âmbito universitário. A estudante possui baixa visão que foi desenvolvida com o agravamento da diabetes, tipo I. Ela já havia cursado parcialmente outros dois cursos antes da pandemia, nos quais ela ainda não tinha deficiência visual. Sobre isso, a estudante aborda a deficiência e as mudanças que sentiu nesse processo, que abrangem sua vida pessoal e acadêmica. Nas experiências em outras graduações ela considerou as diferenças e adaptações necessárias.

Eu não sei, porque **é tudo tão novo pra mim**. Tem pouco tempo que, em questão de..., por exemplo, do **material da faculdade, as outras duas eu**

enxergava bem. Então, foi **em 2017 que eu tive a perda visual**, a adaptação no contexto geral assim. Então **não sei como seria presencialmente**, enfim. **Pelo fato também de eu morar só, talvez eu tivesse com alguém que tivesse tempo.** Disponibilidade que talvez pudesse ler pra mim, mas isso **acaba se agravando porque dá problema também no equipamento**, aí quem tem que resolver é eu, mas é isso (Nise)

Então, essa graduação agora eu **comecei já em 2020.** Então já começou no período da... no **formato remoto.** Assim no final do ano passado em 2020. E pelo que eu **já tinha estudado em outras graduações**, eu **senti** assim que foi bem **difícil** parece que é mais **trabalhoso**, é mais... é bem mais **complicado de se concentrar.** É... se **desenvolver** e fico percebendo **ansiedades.** Crises de ansiedade e **não conseguir às vezes dormir** uma noite antes da aula. Então isso vai me **angustiando** um pouquinho (Nise)

Com base nos estudos da Defectologia em Vigotski (1931/2019), há as vias de compensação no sujeito com deficiência e as funções psicológicas superiores são mobilizadas em suas relações e conexões para lidar com as novas situações. Nesse processo, novas vivências são construídas na relação entre o sujeito e o meio.

Nesse sentido, “a vida psíquica do indivíduo é a mudança de estruturas de luta direcionadas para a solução de um problema único - ocupar uma posição determinada em relação à lógica imanente da sociedade humana, às exigências da existência social” (VIGOTSKI, 2021, p. 62). Com isso, o autor ressalta que não é a deficiência que por si só, com o substrato orgânico, determina o desenvolvimento e a personalidade, mas as consequências sociais e a realização sociopsicológica. Nessa perspectiva, entender cada ato psicológico não apenas no passado do sujeito, mas nas possibilidades de futuro, que representa a exigência dialética de compreensão do fenômeno em seu eterno movimento, que também se relaciona com o presente. Esse aspecto visa compreender como o meio proporciona ou não condições de desenvolvimento e compensação da deficiência.

Nise relata sobre como tem lidado com a falta de materiais adaptados e conseguir acompanhar as discussões nas aulas remotas. Essas mudanças também mostram a vivência da mesma quanto à baixa visão, que modificou sua relação com a atividade de estudo.

Também não estar se apegando ao passado e tentar das melhores formas mudar o agora. Assim por alguns momentos eu **tentei manter a saúde mental quando eu via que não conseguia ler os materiais.** E de acordo com o que os alunos falam no grupo, ou o próprio professor ou a professora falava **eu ia pesquisar nas redes sociais o que eu poderia adquirir daquilo em vídeos, em coisas da internet que o aplicativo pudesse ler.** E de certo modo eu conseguia **chegar à aula com algum conteúdo** (Nise)

Nise fala sobre a sua saúde mental em relação à limitação de acesso aos materiais do curso e as desigualdades no seu acesso a um direito social que é a educação. Nesse sentido, o

sofrimento psíquico situado nas suas relações com a deficiência, com a universidade (docentes, colegas de turma, Núcleo de Acessibilidade (NAC), políticas de assistência estudantil) e o cenário da pandemia que intensificou a exclusão de pessoas com deficiência no meio acadêmico. A estudante já havia cursado alguns períodos de outras graduações e não havia sentido determinadas barreiras na universidade. Esse processo produziu novas significações quanto ao seu lugar de estudante e a vivência marcada pela exclusão que produz sofrimento psíquico.

Silva e Fumes (2021) discutiram sobre o uso das TDIC pela pessoa com deficiência visual em tempos de pandemia. Sobre isso, pondera-se sobre as possibilidades das TDIC serem ferramentas que podem contribuir para a autonomia da pessoa com cegueira ou baixa visão, quando essas são utilizadas no campo da Tecnologia Assistiva. Desse modo, consideram-se os recursos que são voltados para a acessibilidade e que contribuem para que a pessoa seja incluída digitalmente.

Contudo, a realidade brasileira ainda apresenta grandes lacunas quanto à acessibilidade que envolve aspectos econômicos, sociais, educacionais e familiares. Ao considerar a pessoa com deficiência visual ou baixa visão no contexto pandêmico, pode-se afirmar que as desigualdades sociais foram evidenciadas e há a exclusão dessas pessoas. Com o ensino remoto na educação superior questiona-se como o atendimento educacional especializado foi realizado nesse contexto e qual a acessibilidade de plataformas virtuais e equipamentos tecnológicos para aderir ao ensino remoto. Nota-se a invisibilização da pessoa com deficiência que é ignorada na sociedade. Além das barreiras tecnológicas, pedagógicas e arquitetônicas, há também as barreiras atitudinais, as quais envolvem a realização de ações que ignoram a presença da pessoa com deficiência (SILVA; FUMES, 2021).

Sobre barreiras atitudinais, Nise relata o seguinte:

Então, eu até **falei com dois professores**, porque nem todo pdf, ou aplicativo... os dois aplicativos que eu tenho conseguem ler sem estar falando vários códigos, ou enfim é... isso **atrapalha** bastante principalmente pra mim que **tenho essa dificuldade de concentração muito forte**. E aí eu cheguei a falar pra eles, que **tem textos que nem abrem nos aplicativos e o NAC é super acessível de ajudar, mas eu também compreendo que eles devem estar sobrecarregados** (Nise)

Mas até agora eu só recebi de todos os **textos**, de todos os professores, **só recebi de uma professora**. Eu estou **sempre recebendo depois do debate**. Depois que é da aula que é pra conversar sobre o texto e tal. Eu já falei pra ela: “- Olha, eu **não vou me autocobrar porque não cabe a mim**”. E isso estava me fazendo mal, eu me autocobrando. A gente já vai pra quarta aula agora e recebi o terceiro texto depois da aula. Mas eu vou **tentar me concentrar** bastante nas **aulas**. Tentar a partir do que foi conversado articular alguma coisa. Tentar através do que têm dos textos, **ver alguma**

coisa na Internet, vídeos que falem um pouco sobre (Nise)

E conversando com ela [com a professora do curso], ela disse que no meu caso, é um **caso especial**. E ela tá vendo, porque ela tá recebendo também... eu esqueci o nome que fala... **ela também vê quando o NAC manda pra mim, a data e tal**. Ela disse que **eu posso responder de outros modos**. Se eu não conseguir **mexer no AVA, coisa que eu consigo**. Eu posso **mandar áudio pra ela**, então é **só a coisa da demora mesmo dos materiais** que estão chegando, sabe. **Só não tá sendo no tempo da aula** (Nise)

A fala de Nise coloca em cena mediações com o corpo docente do curso e também com o Núcleo de Acessibilidade (NAC), que faz parte do Programa de Assistência Estudantil e objetiva

garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem com sucesso do público alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação) na Ufal, através da remoção de barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, digitais, curriculares e/ou pedagógicas, em conformidade com as diretrizes nacionais que orientam a inclusão educacional na Educação Superior (UFAL, 2018).

A estudante aponta as dificuldades nessas relações que envolvem aspectos como a sobrecarga e despreparo de docentes para atender às demandas de estudantes com deficiência, conhecimento do corpo docente sobre as atividades do NAC para preparar o material adaptado para essas estudantes e esses estudantes, bem como a sobrecarga do NAC para enviar em tempo hábil os materiais.

Por isso, nota-se uma rede de comunicação que se faz essencial para proporcionar a inserção de pessoas com deficiência na universidade e envolve as Políticas de Assistência Estudantil que a universidade apresenta e disponibiliza para a comunidade estudantil. Logo, dois pontos de importante debate se colocam aqui: 1) A formação do corpo docente, da coordenação, da direção, da secretaria, dentre outras pessoas dos cursos para a temática da Deficiência no ensino superior; 2) O NAC como parte do Programa de Assistência Estudantil e seu alcance na universidade.

Nesse sentido, aponta-se a necessidade de ações institucionais que promovam o debate e a inclusão da pessoa com deficiência na universidade e na sociedade. Os relatos de Nise evidenciam um processo de exclusão em que devido a barreiras pedagógicas e atitudinais não se percebe incluída nas dinâmicas das aulas e no acesso prévio aos materiais para estudo. Essa questão mobiliza o debate também para a necessidade de formação docente para promover a acessibilidade, bem como a importância de atuação e de ampliação do NAC para receber e conseguir atender as demandas de estudantes com deficiência na universidade. Por isso, há

diferentes aspectos que se entrelaçam no processo de inclusão da pessoa com deficiência na universidade.

Hipátia também tem deficiência visual e afirmou não enxergar com um dos olhos devido a uma toxoplasmose.

Ela é uma deficiência que me limita muito, só que por eu estar acostumada eu vou contornando as situações. Quando eu sinto muita dor de cabeça, alguma coisa incômoda no olho, aí eu dou um tempo. **Só não consigo dar um tempo em tudo, mas eu vou conseguindo resolver** (Hipátia)

Sobre as dificuldades em relação aos estudos e a busca pelos serviços da universidade, ela afirmou que nunca havia buscado e até entrar na universidade não teve orientações quanto aos direitos enquanto pessoa com deficiência. Mesmo com o contato anterior com médicos ela afirmou não ter uma orientação adequada e na universidade obteve informações que a fizeram buscar saber mais sobre a deficiência. Com o ensino remoto sua experiência de estudo se tornou ainda mais difícil e exaustiva pelo uso contínuo do computador.

Nunca busquei [serviços de adaptação de materiais na universidade], porque assim **na primeira graduação que eu fiz eu só vim descobrir que eu era PcD** depois de exames que eu tinha feito com o médico e quando eu **conversei com a assistente social no NAE aí foi que ela veio me informar: “- Você é PcD”**. Que até então nenhum médico tinha falado pra mim. E eu mostrei para ela os exames e tal. Foi quando eu voltei ao oftalmologista e perguntei tudo a ele, as questões burocráticas, enfim. Aí ele me orientou, mas a partir desse momento. **Antes disso, essa informação não tinha chegado até mim. E eu sempre com essas questões de dificuldade por conta da visão. E agora com esse momento de pandemia, fica mais complicado porque eu tenho que estar o tempo inteiro no computador. Eu trabalho no computador e à noite eu também tenho que ficar no computador. Então às vezes cansa muito a minha visão.** O olho esquerdo fica sobrecarregado. Às vezes fica um pouco turva, mas aí eu desligo a câmera e fico sem olhar a tela do computador. Fico só escutando. **Mas eu nunca peguei nenhum tipo de assistência com relação a isso. Estou tentando resolver sozinha** (Hipátia)

Nesse sentido, observa-se que a estudante enfrentou uma sobrecarga quanto ao ensino remoto e o trabalho que realizou em *home office*. Contudo, a mesma não buscou os serviços especializados da universidade para a adaptação de material e tentou resolver sozinha as situações relacionadas à deficiência. Nesse sentido, pode-se pontuar a importância da universidade em identificar estudantes que possuem deficiência e buscar contribuir para adaptação de materiais e processos que contribuam para a inclusão. Na fala da estudante lidar com as dificuldades sozinha se revela uma vivência de solidão e exclusão.

Govêa (2019) analisou as significações de estudantes com deficiência da educação superior, através de núcleos de significação. No núcleo *Vivência (ex)inculsivas* emergiu

processos que expressam as contradições entre a naturalização de uma visão limitadora sobre a pessoa com deficiência e a problematização do saber médico, que se constituem na produção da exclusão social. Sobre como os estudantes e as estudantes configuram a vivência enquanto pessoa com deficiência há processos de negação, aceitação e distanciamento, que se expressam mecanismos para se adaptar e algumas dessas pessoas expressam ressignificação na tomada de consciência sobre suas limitações e potencialidades, nesse movimento construir caminho de superação das dificuldades.

Ainda, Govêa (2019) aponta a importância do sentimento de pertencimento que se expressa na dificuldade e sofrimento produzidos nas relações de exclusão. Nesse sentido, a dimensão relacional apresenta-se como aspecto fundamental, pois através das relações inclusivas o estudante ou a estudante tem recursos para enfrentar as dificuldades e constituir sentidos para a própria formação. A relação com docentes da instituição é apontada como aspecto importante na qualificação das relações estabelecidas e no modo de vivenciar a experiência acadêmica.

Sobre os estudos da Defectologia de Vigotski (1931/2019) ressalta-se a atualidade de sua obra para as discussões sobre a deficiência. Sobre a cegueira, considera que em si não é uma condição de defeito e a ela converte-se em deficiência em certas condições sociais de existência da pessoa cega. Nesse sentido, o autor considera a importância de uma educação social para prover condições da pessoa com deficiência se desenvolver e superar uma visão estritamente biológica e trágica sobre a deficiência. Com os princípios da educação social, reafirma-se a importância da pessoa com deficiência acessar a escola comum e para isso é necessário que haja técnica pedagógica, procedimentos e métodos adequados.

Ainda sobre a pessoa cega, Vigotski fala sobre a compensação da deficiência que se produz por uma via indireta complexa, que é de caráter social e psicológico, em que as funções psicológicas se desenvolvem por outras vias para compensar a deficiência. Nesse sentido, a deficiência, não só a visual, pode ser compensada com outros estímulos que devem ser considerados também na educação. Quanto à cegueira, por exemplo, o desenvolvimento da linguagem através do braille contribui para a compensação da cegueira, em que o cego lê como os videntes através do tato e se apropriam da palavra e dos sentidos e significados que ela carrega (VIGOTSKI, 1931/2019).

Em uma máxima: “a palavra vence a cegueira” (1931/2019, p. 266). Essa afirmação do autor ressalta a importância do ser humano se apropriar do meio social e a linguagem se estabelece como via para o desenvolvimento. Por isso, faz-se necessário o uso de recursos de acessibilidade, tais como a audiodescrição e o braille, por exemplo, na adaptação de materiais

para estudantes, bem como outros materiais adaptados que contribuam para a equidade na educação e atenda as demandas que envolvem a diversidade das pessoas com deficiência.

Sobre a entrada de pessoas com deficiência na educação superior, conforme dados da Proest (2020a), em 2018, havia 55.847 estudantes matriculados em Ifes com algum tipo de deficiência, o que representou um aumento de 78,8% em comparação a 2014. Essa mudança pode ser explicada pela Lei nº 13.409/2016⁵⁶, que alterou a Lei nº 12.711 (Lei de Cotas), para reservar vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior de instituições federais de ensino. Na UFAL foi observado um percentual de 5% de estudantes com deficiência, que foram as seguintes: baixa visão, cegueira, auditiva, surdez, surdocegueira, física, intelectual, deficiência múltipla, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

Nessa perspectiva, observa-se a relevância das políticas públicas para a diversidade dos estudantes e das estudantes que acessam a educação superior. É possível notar que é um número ainda pequeno em relação à presença de pessoas com deficiência na universidade. Esses dados mostram que é preciso avançar quanto à inclusão para proporcionar as condições necessárias para as pessoas com deficiência na universidade.

Fumes e Amorim (2021) ressaltaram que nos movimentos de luta pelo direito à educação de pessoas com deficiência tiveram força com o envolvimento das próprias pessoas com deficiência e das pessoas apoiadoras de movimentos coletivos para o desenvolvimento de documentos e políticas públicas que criaram condições objetivas para a efetivação dos direitos da pessoa com deficiência. O contexto da pandemia ampliou as desigualdades sociais e a invisibilidade das pessoas com deficiência na educação e no contexto da UFAL, a situação de precarização do NAC reflete as dificuldades e desafios para alcançar, de fato, uma universidade inclusiva.

Na construção de estratégias e ações concretas para a inclusão de pessoas com deficiência na universidade pública é necessário conhecer quem são essas pessoas que ingressam na universidade para definir planos de trabalho específicos e que atendam às suas demandas. Um dos entraves para esse processo é a identificação dos estudantes e das estudantes com deficiência. Por isso, é necessária a comunicação entre diferentes setores e pessoas da universidade, tais como a atuação ativa das coordenações e direções de curso com

⁵⁶ Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em: 12 ago. 2022.

os docentes e as docentes para identificar quem são as pessoas com deficiência e as demandas estudantis delas e se articular com o NAC (FUMES; AMORIM, 2021).

Além dos serviços da Assistência Estudantil dentro da universidade, faz-se necessário considerar a necessidade da formação docente, seja enquanto ainda está na graduação, quanto na sua formação contínua, de forma a contribuir para a inclusão na universidade nas metodologias utilizadas em sala de aula, quanto nas relações entre docente e estudante, comprometida com transformação da universidade.

Em uma perspectiva anticapacitista, falar sobre inclusão envolve o acesso, à permanência e o sucesso na aprendizagem da pessoa com deficiência. Nesse sentido, as ações devem contribuir para o desenvolvimento dessas pessoas, eliminar barreiras, combater o capacitismo e propor mudanças nas instituições de ensino superior para fomentar a participação ativa desses sujeitos na universidade. De forma que, a efetivação da inclusão depende de movimentos coletivos e contínuos (FUMES; AMORIM, 2021).

Dessa forma, é importante considerar como o capacitismo, que se expressa como uma das desigualdades sociais, e a precarização de políticas de acesso e permanência na universidade fazem parte das significações e vivências da pessoa com deficiência nesse meio e podem produzir sofrimento psíquico e afetar negativamente a saúde mental. A saúde mental a ser proporcionada na universidade se expressa também em condições de inclusão da pessoa com deficiência que reconhecem o sujeito nas suas singularidades e particularidades. As estudantes expressaram o aumento das dificuldades no ensino remoto e esse processo aponta para a necessidade de visibilizar que a universidade precisa de investimentos estruturais e mudanças nas relações entre os sujeitos para efetivar a inclusão.

Assim, neste capítulo foi possível destrinchar mediações relativas ao ensino remoto e como esse processo impactou a saúde mental das estudantes. Nesse trajeto, foram apreendidas significações sobre: as relações com a universidade através do ensino remoto; as diferenças nos vínculos que são possíveis em um ambiente virtual que são qualitativamente diferentes das relações possíveis no ensino presencial; as interferências do ambiente doméstico em relação ao ensino remoto; as inquietações e frustrações em relação às mudanças nos planos acadêmicos e sobre a produtividade e a exclusão da pessoa com deficiência no ambiente universitário. Em algumas falas são apreendidas vivências quanto a essas relações que revelam os impactos da pandemia nos vínculos sociais e repercussões que marcaram a vida dessas estudantes.

No próximo capítulo será trabalhado o *Núcleo 3 - As mulheres em meio à pandemia*; e *Núcleo 4 - Apoio emocional durante a pandemia*, que visa ampliar algumas discussões que atravessam os dois núcleos até o momento apresentados.

CAPÍTULO 6 - SIGNIFICAÇÕES E VIVÊNCIAS SOBRE SAÚDE MENTAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AS MULHERES EM MEIO À PANDEMIA E APOIO EMOCIONAL

Neste capítulo serão trabalhados dois núcleos de significação, a análise tem base nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, da Psicologia materialista dialética e nas reflexões sobre saúde mental e sofrimento psíquico, conforme discutido nos Capítulos 1 e 2. As seções a seguir abordam fotografias das duas categorias temáticas e os dois núcleos de significação construídos nesta tese: *Núcleo 3 - As mulheres em meio à pandemia*; e *Núcleo 4 - Apoio emocional durante a pandemia*.

O Núcleo 3 é relevante ao destacar gênero e aprofunda as mediações que foram destacadas em núcleos anteriores sobre as mulheres estudantes durante a pandemia.. Nesse sentido, as discussões sobre gênero são necessárias para ampliar a compreensão sobre saúde mental e sobre as mulheres na sociedade. No Capítulo 1, na seção 1.3 foi discutida a categoria de gênero e articulações da mesma com o Materialismo Histórico-Dialético e com a Psicologia de base materialista dialética.

No Núcleo 4 são discutidas relações que destacam o apoio emocional durante a pandemia. Esse núcleo mostra significações e vivências que são externas à universidade, contudo contribuem para a compreensão do ser humano em sua totalidade e a saúde mental se manifesta também nessas mediações que fazem parte da vida pessoal das estudantes.

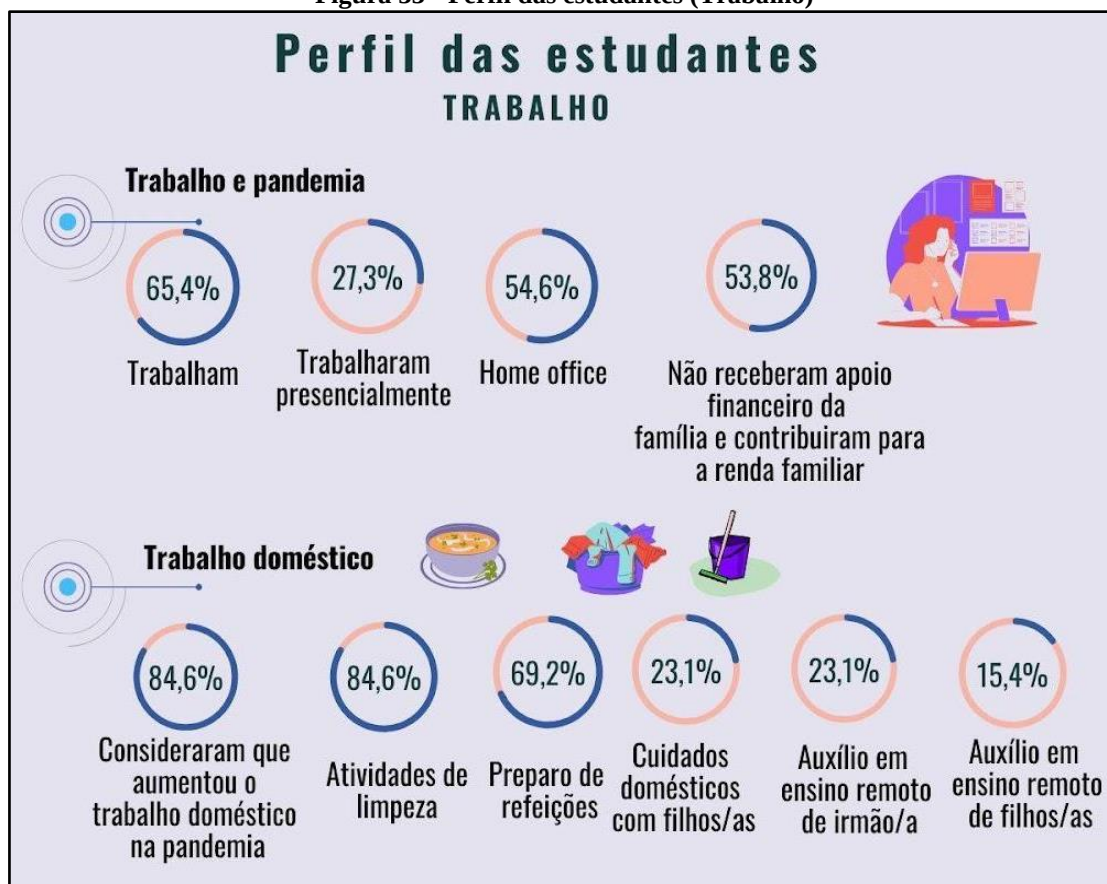
Nas seções a seguir, a *primeira seção* dará continuidade à discussão dos dados produzidos pelo questionário. A *segunda seção* abordará subcategorias temáticas das fotografias que se relacionam aos referidos núcleos. A *terceira seção* aborda o Núcleo 3. Por fim, a *quarta seção* discute o Núcleo 4.

6.1 Perfil das estudantes

A partir dos dados apresentados anteriormente nos Capítulos 4 e 5, sobre a caracterização da estudante e família, e neste Capítulo sobre trabalho (Figura 33) é possível uma visão geral que aponta algumas mediações que são relevantes para a compreensão sobre as participantes desta pesquisa. Nessa perspectiva, foi possível observar aspectos sobre os eixos estruturantes de classe social, raça e gênero (SAFFIOTI, 2011) que são fundamentais para discutir sobre as desigualdades sociais, em específico, contribuir para a compreensão destes em relação ao período de pandemia. Esse é um pano de fundo necessário para a

discussão sobre a saúde mental, tendo-se como aportes teóricos a Psicologia de base materialista dialética para a análise da realidade e o sujeito situado historicamente e socialmente, conforme discutido nos Capítulos 1 e 2.

Figura 33 - Perfil das estudantes (Trabalho)



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé⁵⁷

Com base nos dados do questionário, observou-se que além dos estudos, há estudantes que trabalhavam e enfrentavam os desafios de manter as duas atividades. Esse aspecto se torna ainda mais intenso ao considerar as demandas da maternidade e do trabalho doméstico que se concentra nas mulheres. Sobre o trabalho (Figura 33), observa-se que 65,4% das estudantes trabalhavam, das quais 54,6% realizaram *home office* e 27,3% trabalharam presencialmente. Ainda, 53,8% das estudantes afirmaram que não receberam apoio financeiro

⁵⁷ Descrição da imagem: Na Figura 33 mostra-se o perfil das estudantes sobre o Trabalho. Sobre trabalho e pandemia, as estudantes declararam que: 65,4% trabalhavam; 27,3% trabalharam presencialmente; 54,6% trabalharam em *home office* e 53,8% não receberam apoio financeiro da família e contribuíram para a renda familiar. Sobre trabalho doméstico: 84,6% consideraram que o trabalho doméstico aumentou na pandemia; dentre as atividades que afirmaram realizar: 84,6% atividades de limpeza; 69,2% preparo de refeições; 23,1% cuidados domésticos com filhos ou filhas; 23,1% com auxílio em ensino remoto de irmão ou irmã; 15,4% com auxílio em ensino remoto de filhos ou filhas.

e contribuíram para a renda familiar, esse aspecto pode indicar a necessidade do trabalho das mesmas para o total da renda familiar ou que as mesmas foram as responsáveis pelo sustento financeiro da família. Sobre o trabalho doméstico, 84,6% consideraram que aumentou na pandemia e as atividades domésticas mais realizadas foram as de limpeza e preparo de refeições. Ainda, destaca-se o cuidado com familiares, seja com filhos, filhas, irmãs ou irmãos.

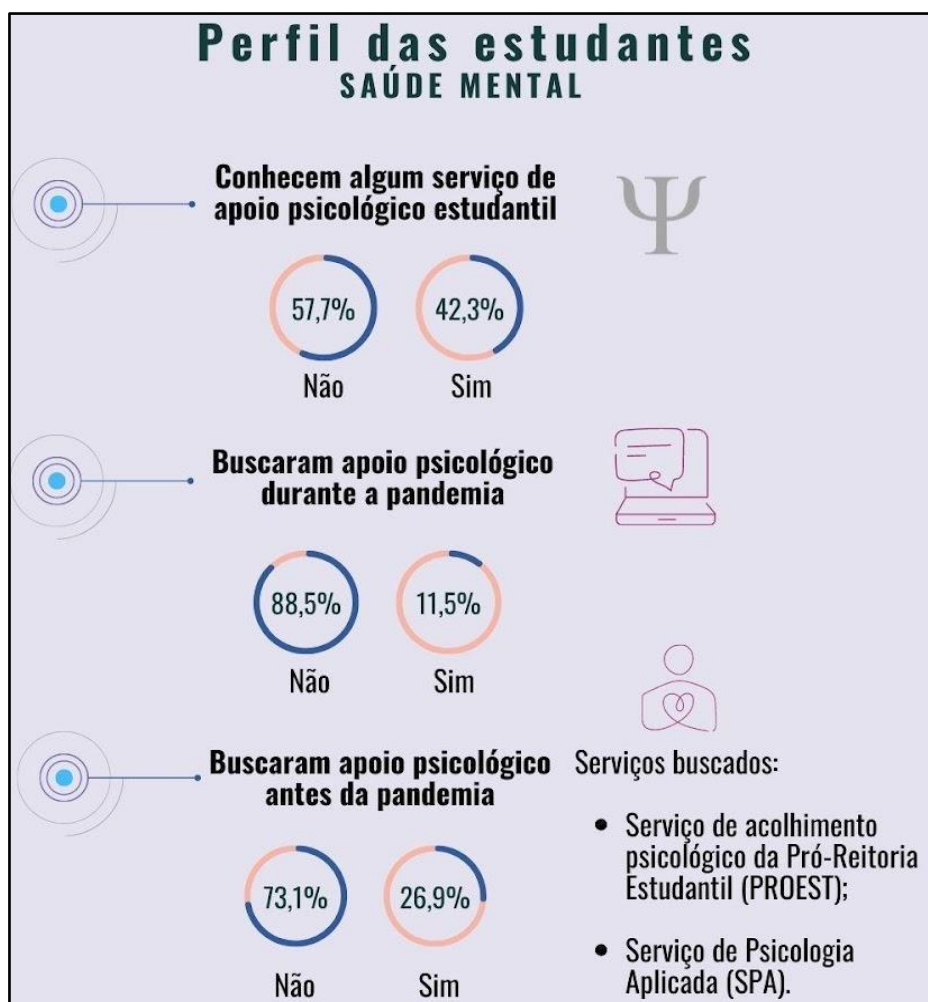
No *Núcleo 2 - Universidade, saúde mental e pandemia*, no capítulo anterior, a realidade do ensino remoto durante a pandemia foi explicitada e os indicadores apontaram algumas mediações que contribuem para compreender as desigualdades de gênero durante esse período que foram vivenciadas pelas mulheres estudantes e as relações com os estudos.

Além disso, foi construído o *Núcleo 3 - As mulheres em meio à pandemia*, que será apresentado neste capítulo e aprofundará as discussões sobre cuidado, trabalho doméstico e maternidade. As fotografias produzidas pelas estudantes também são potentes para destacar o trabalho doméstico e a maternidade e as mediações dessas relações em suas trajetórias acadêmicas. Desse modo, esses diferentes instrumentos de produção de dados se entrelaçam para ampliar a compreensão sobre o fenômeno.

Conforme apontado no Núcleo 1, no Capítulo 4, observou-se a importância do apoio emocional durante a pandemia, que se expressou, por exemplo, na busca pelo atendimento psicológico fora da universidade e de serviços oferecidos pela mesma. Essa relação será abordada no Núcleo 4. Sobre conhecer algum serviço de apoio psicológico da universidade, na Figura 34, observa-se que 57,7% não tinham conhecimento e 11,5% buscaram apoio durante a pandemia. Como serviços acessados, estão o serviço de acolhimento psicológico da PROEST e o Serviço de Psicologia Aplicada (SPA)⁵⁸. Nesse sentido, aponta-se para a necessidade de estratégias sobre a divulgação dos serviços de psicologia na universidade e as estratégias para ações coletivas estudantis. O Capítulo 7 terá como foco a Psicologia na universidade e as demandas estudantis observadas nesse contexto.

⁵⁸ O Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) é o serviço da clínica escola do Instituto de Psicologia da UFAL, que oferta o serviço de psicoterapia realizado por estudantes estagiários do curso de psicologia e supervisionados por docentes do referido curso. Esse serviço atende a comunidade interna e externa à UFAL

Figura 34 - Perfil das estudantes (Saúde mental) (d)

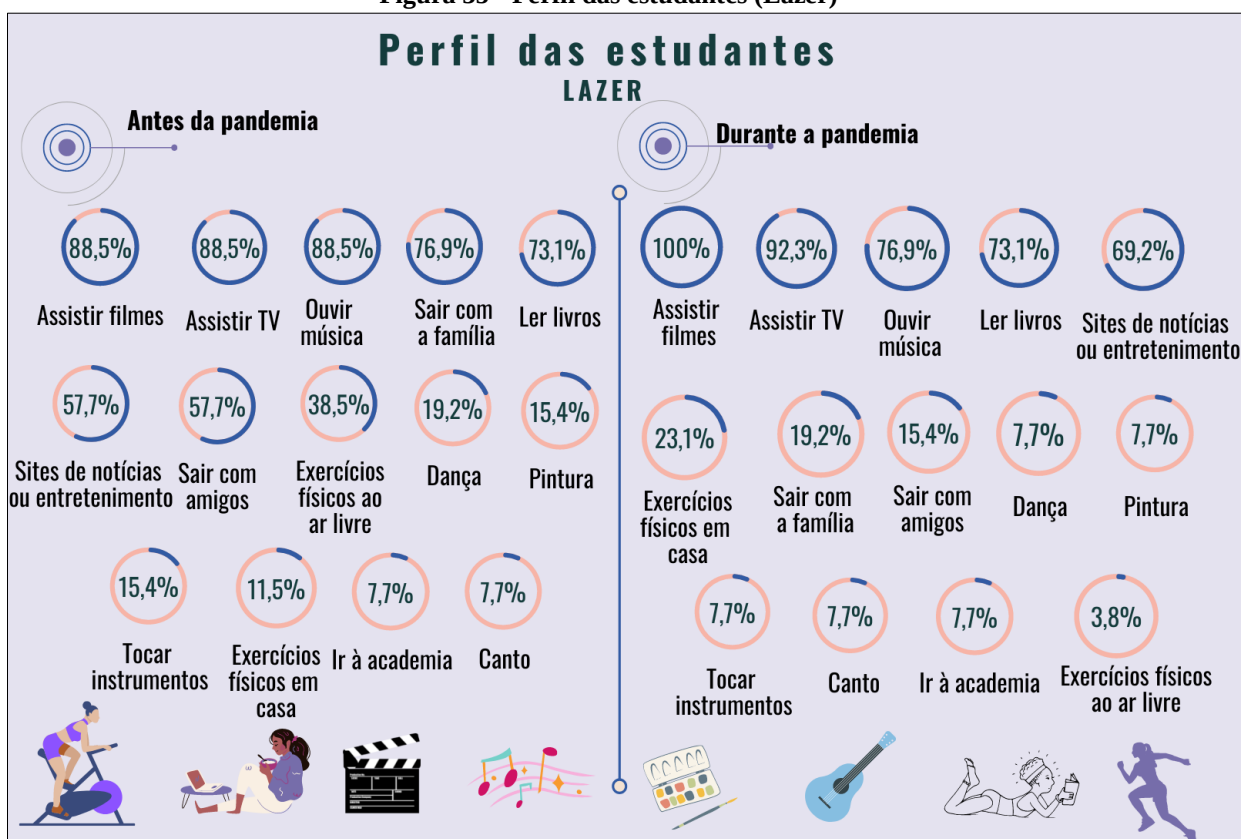


Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé⁵⁹

Dentre as relações que contribuem para a saúde mental, também se observa as formas de interação do sujeito com o meio a partir do lazer, como será possível notar no Núcleo 4. Nesse sentido, antes da pandemia (Figura 35), destaca-se a variedade de atividades as quais precisaram ser suspensas durante a pandemia. A suspensão na sua maior parte foi relacionada à necessidade do distanciamento social, mas é possível que algumas pessoas devido aos impactos psicológicos e luto da pandemia diminuíssem ou pararam com as atividades de lazer, mesmo as que não dependiam de circulação em outros espaços fora do domicílio. Além disso, a sobrecarga de atividades de estudo e trabalho contribuem para que o sujeito tenha menos tempo ou recursos financeiros para usufruir de atividades de lazer.

⁵⁹ Descrição da imagem: Na Figura 34 mostra-se o perfil das estudantes - saúde mental - parte d. Sobre conhecer algum serviço de apoio psicológico estudantil, as estudantes declararam: 57,7% não; 42,3% sim. Sobre buscar apoio psicológico durante a pandemia: 88,5% não; 11,5% sim. Sobre buscar apoio psicológico antes da pandemia: 73,1% não; 26,9% sim. Os serviços buscados dentro da universidade foram: serviço de acolhimento psicológico da Pró-Reitoria Estudantil (PROEST) e Serviço de Psicologia Aplicada (SPA).

Figura 35 - Perfil das estudantes (Lazer)



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé⁶⁰

A sobrecarga de trabalho e estudos também afeta o tempo que as mulheres destinam ao lazer e há diferenças entre os gêneros quanto esse aspecto. Antes da pandemia já era possível observar menor tempo de atividade física entre as mulheres, em relação aos homens, por exemplo. Dentre alguns motivos que podem ser apontados estão a ocupação com as atividades domésticas e de cuidados com outras pessoas. Durante a pandemia, com o aumento do tempo em casa, essas diferenças não só permaneceram como se acentuaram. Nesse sentido, aponta-se que há relações entre a saúde mental e o lazer que precisam ser consideradas e ter menos tempo para o lazer pode diminuir a qualidade da saúde mental das pessoas, em específico das mulheres, conforme as relações sociais que constituem suas vidas (MENEZES, 2021).

⁶⁰ Descrição da imagem: Na Figura 35 mostra-se o perfil das estudantes - lazer. Sobre o lazer antes da pandemia, foram declaradas as seguintes atividades: 88,5% assistir filmes; 88,5% assistir TV; 88,5% ouvir música; 76,9% sair com a família; 73,1% ler livros; 57,7% sites de notícias ou entretenimento; 57,7% sair com amigos; 38,5% exercícios físicos ao ar livre; 19,2% dança; 15,4% pintura; 15,4% tocar instrumentos; 11,5% exercícios físicos em casa; 7,7% ir à academia; 7,7% canto. Durante a pandemia as atividades de lazer foram: 100% assistir filmes; 92,3% assistir TV; 76,9% ouvir música; 73,1% ler livros; 69,2% sites de notícias ou entretenimento; 23,1% exercícios físicos em casa; 19,2% sair com a família; 15,4% sair com amigos; 7,7% dança; 7,7% pintura; 7,7% tocar instrumentos; 7,7% canto; 7,7% ir à academia; 3,8% exercícios físicos ao ar livre.

Sobre atividades de lazer durante a pandemia (Figura 35), 100% afirmaram assistir filmes; 92,3% assistir TV; 76,9% ouvir música; 73,1% ler livros e 69,2% sites de notícias e entretenimento. Prevaleram as atividades de lazer virtuais, por exemplo, que também se relacionam com a necessidade de distanciamento social que limitou a circulação em ambientes de lazer. Contudo, há baixa presença de atividades físicas: 38,5% exercícios físicos ao ar livre; 11,5% exercícios físicos em casa e 7,7% ir à academia (antes da pandemia); e 23,1% exercícios físicos em casa; 3,8% exercícios físicos ao ar livre e 7,7% ir à academia (durante a pandemia), o que pode indicar sedentarismo e a falta de tempo para se exercitar, que são aspectos que podem contribuir para diminuir a qualidade de vida do sujeito e ter repercussões na saúde mental.

Em menor porcentagem, há outras atividades de lazer, tais como: dança, pintura, tocar instrumentos, canto, sair com famílias e amigos.

6.2 Olhares sobre a pandemia: a casa como lugar de estar e (re)habitar e caminhos fora de casa em meio à pandemia

Nesta seção destacam-se as fotografias das seguintes categorias temáticas: 1) *A casa como lugar de estar e (re)habitar*, com as subcategorias: *Criatividade; Trabalho Doméstico; Maternidade; Distanciamento social e higienização devido à COVID-19*; 2) *Caminhos fora de casa em meio à pandemia*. A seguir, as Figuras 36 a 45 contemplam as categorias acima mencionadas e são feitas considerações sobre as mesmas.

Figura 36 - Criatividade (a)



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé⁶¹

As Figuras 36, 37, 38 e 39 expressam significações e vivências que se relacionam com o *Núcleo 4 - Apoio emocional durante a pandemia*. Na Figura 36 são apresentadas fotografias da subcategoria temática imagética *Criatividade* e há diferentes capturas do cotidiano das estudantes que expressam atividades que as mesmas realizaram durante a pandemia.

⁶¹ Descrição da imagem: Na Figura 36 há seis fotografias da subcategoria temática imagética intitulada *Criatividade* - parte a. A primeira fotografia intitulada *Prazer* mostra um trabalho manual de crochê visto de cima. Uma mão segura uma agulha de crochê com linha amarela e está com um ponto de crochê preso na agulha. Na parte superior da imagem vê-se o pano de tricô que está em produção e na parte inferior o novelo de linha. A segunda fotografia intitulada *Sossego* mostra uma toalha branca com um maço de linha rosa em cima e na qual está bordada a palavra *Vovó* e quatro corações nas cores roxo, azul e amarelo. A toalha está dobrada e em cima de um pano lilás. Na terceira fotografia intitulada *Ainda há doçura na vida* há um bolo com cobertura de chocolate e granulado colorido que está sobre um prato. A quarta fotografia intitulada *Quintal* mostra uma orquídea branca que está pendurada em um tronco de árvore e há folhas verdes nos lados direito e esquerdo. A quinta fotografia intitulada *Me reconectando com a natureza* mostra uma planta verde no quintal e do lado esquerdo no canto inferior aparece os cachos do cabelo de uma mulher. A sexta fotografia intitulada *Malhação* mostra parte do corpo de uma mulher, a partir do pescoço até a cintura, que está vestida com uma blusa branca e amarela e posiciona o celular na mão esquerda para tirar uma *selfie*.

Destacam-se os processos criativos vinculados a essas atividades, as quais mobilizam afetos, contribuem para a saúde mental das mesmas e ressignificam o sofrimento psíquico, tendo-se em vista a dialética singular-particular-universal.

Ainda, é possível perceber aspectos sobre as atividades que mostram elementos que, partindo-se de uma construção social, relacionam-se ao gênero feminino, tais como o crochê, o bordado, o preparo de refeições e jardinagem. Nesse sentido, as singularidades que se expressam nas fotografias e que são compartilhadas pelas estudantes como formas de lidar com a saúde mental durante esse período estão atravessadas pelo gênero.

Prazer e Sossego mostram diferentes atividades manuais, o crochê e o bordado, as quais são apontadas pelas estudantes como atividades que fizeram muito sentido e proporcionaram os sentimentos que nomeiam as fotografias. A suspensão das aulas temporária das aulas foi um momento utilizado para se voltar para outras atividades que elas não conseguiam realizar com a rotina acadêmica intensa. As duas estudantes destacaram que para as mesmas cada peça produzida é arte e há a satisfação de ver algo produzido. *Ainda há doçura na vida*, foi anteriormente abordada na Figura 32, no Capítulo 5, na subcategoria *Maternidade*, a mesma além de representar os vínculos de afeto e momentos compartilhados com a filha carrega em si a criatividade de produzir o bolo e instigar a imaginação da criança que toma parte no processo de produção desse alimento, seguido da degustação. Há nesse processo as trocas afetivas que também promovem qualidade na saúde mental e no fortalecimento de vínculos familiares.

Quintal e Me reconectando com a natureza mostram a necessidade de espaços de contato com a natureza e essa possibilidade, em alguma medida se realiza no quintal da casa. As estudantes consideraram essa relação com a natureza necessária para cuidar da saúde mental, além de praticar jardinagem esse espaço também foi utilizado para brincar os animais de estimação. Na Figura 39, esse aspecto será pontuado, há a fotografia *O amor é uma palavra de 4 patas* que também mostra o quintal como espaço de contato com a natureza. Por fim, *Malhação* mostra a retomada da atividade física como meio de se cuidar e movimentar a rotina, apesar de não ser uma atividade constante.

Figura 37 - Criatividade (b)



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé⁶²

A Figura 37 abrange a música nas vidas de algumas das estudantes, que se expressa em tocar algum instrumento, cantar ou ouvir música. Assim como apontado anteriormente, na Figura 35, sobre lazer, durante o período de suspensão das aulas cada estudante buscou dentro das suas singularidades e particularidades realizar atividades para lidar com esse momento. Para algumas foi a oportunidade de aprender a tocar um instrumento ou retomar essa atividade que estava parada há muito tempo.

Resgatando gostos mostra o violão comprado durante a pandemia e há a possibilidade

⁶² Descrição da imagem: Na Figura 37 há cinco fotografias da subcategoria temática imagética intitulada Criatividade - parte b. A primeira fotografia intitulada *Resgatando gostos* mostra uma mão segurando um violão e o foco da imagem está no braço do violão, com o ângulo de baixo para cima. A segunda fotografia intitulada *Fermata* mostra três flautas doces em cima de folhas brancas que tem partituras escritas. A terceira fotografia intitulada *Produzindo* está desfocada para não identificar a estudante. Ela está em pé com um microfone próximo ao rosto e a mão sobre o teclado do notebook que está em uma mesa à frente dela. A quarta fotografia intitulada *Distração* mostra a estudante sentada e com o violão marrom posicionado na mão esquerda e na perna direita da mesma. Na quinta imagem intitulada *Ouvidos que choram* há página de um site que toca músicas. O nome da playlist é músicas que matariam coronavírus de tristeza.

de se descobrir em uma nova atividade e o entusiasmo desse processo. *Distração* coloca em foco o violão como algo que é retomado na pandemia, mas aos poucos a atividade foi deixada pelo sentimento de desânimo e tristeza que foi aumentando ao longo dos meses. *Produzindo* mostra a estudante cantando e para a mesma essa atividade foi fundamental para que a mesma pudesse lidar com vários sentimentos difíceis ao longo da pandemia. Não é apenas um *hobbie*, mas seu trabalho, por isso a escolha dessa palavra para nomear a fotografia.

Fermata faz um jogo de palavras com a própria linguagem musical. A estudante afirmou sobre a fermata ser utilizada para prolongar uma nota até quando o maestro quiser parar, nesse lugar ela se coloca enquanto maestra que prolonga através da música o sentimento de calma. Na pandemia foi possível revisitar esse lugar da música, o qual também foi pausado devido ao trabalho e aos estudos.

Ouvidos que choram traz também um jogo de palavras que se relaciona a tristeza que por vezes a estudante não sabia colocar em palavras, mas sentiu constantemente durante a pandemia a necessidade de ouvir músicas que de alguma forma alcançaram esse lugar do indizível e de algum modo elaborar o que estava sentindo.

Nesse sentido, é possível observar a arte como social (VIGOTSKI, 1999). A arte não é apenas a produção realizada por um artista ou uma artista profissional, mas cada manifestação da arte como social e como algo individual, que abrange a dialética singular-particular-universal. Esse aspecto ocorre na música (Figura 37), na leitura e nos filmes e séries (Figura 38). Sobre os significados da música para o sujeito, em uma perspectiva histórico-cultural,

percebe-se que os sentimentos e as reações despertadas pela música não são iguais para todas as pessoas nas diversas épocas e lugares, mas seriam produtos do experienciar humano. É difícil haver uma generalização que explique a comunicação e a significação musical, já que este processo é dialético e acontece inserido na dimensão cultural, por meio da ação dos sujeitos (WAZLAWICK; CAMARGO; MAHEIRIE, 2007, p. 110).

O sujeito na sua relação com o meio possui mediações que constituem sentidos e significados sobre a produção musical ou apreciação da música, enquanto produto que está situado socialmente e historicamente. As funções psicológicas superiores estão interligadas na constituição do sujeito e de sua internalização da música. Sobre isso,

as músicas, na medida em que provocam no fisiológico determinadas reações, podem, a partir daí, nos remeter a estados emocionais intensos, em que só as ações poderão lhes dar uma significação. Esta, não sendo estabelecida a priori na música, também não o é nas emoções, posto que o que nos emociona não emocionará necessariamente os outros (MAHEIRIE, 2003, p. 150).

Nessa perspectiva, estende-se essa reflexão sobre as significações da música para outras manifestações artísticas que fazem parte do cotidiano, como por exemplo, na Figura 36, nas fotografias *Prazer* e *Sossego*, em que os trabalhos manuais feitos naquele momento eram uma forma de expressão de uma produção criativa. Na Figura 38 há significações sobre a arte e sua presença no cotidiano através dos livros e dos filmes, enquanto produção socialmente compartilhada, as quais produzem mediações do sujeito com a história que esses carregam e podem produzir novas percepções, sentimentos, afetos e elaborações que mobilizam as funções psicológicas superiores (pensamento, linguagem interior, consciência, imaginação, dentre outras).

Figura 38 - Criatividade (c)



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé⁶³

⁶³ Descrição da imagem: Na Figura 38 há seis fotografias da subcategoria temática imagética intitulada Criatividade - parte c. A primeira fotografia Os meus amores mostra livros que estão na vertical e sobre uma mesa com toalha verde. A segunda fotografia intitulada Um resumo do que foi 2020 mostra um livro de fantasia, um caderno, um lápis, um pote com papéis dentro e um notebook ligado com tela que mostra o site da Netflix. Na terceira figura intitulada Histórias que consolam mostra uma cena de filme em que está um homem que diz a seguinte frase: coisas que nunca pensei que fosse capaz de fazer. Na quarta imagem intitulada Embarcar em outra realidade há um livro aberto e no lado esquerdo da imagem aparecem os dedos da estudante segurando o livro. A quinta fotografia intitulada O recomeço mostra materiais de trabalho para a impressão de estampas em

A Figura 38 traz outras atividades que aumentaram na pandemia como a leitura e assistir séries (ver também Figura 35), que são compartilhadas nas fotografias: *Os meus amores*, *Um resumo do que foi 2020* e *Embarcar em outra realidade*. Nessa perspectiva, apontam-se as relações entre criatividade e imaginação como processos psicológicos. Durante a intensa rotina acadêmica muitas estudantes têm grande dificuldade de conciliar com outras leituras que não são conteúdo acadêmico. A imersão nas histórias proporcionou para essas estudantes “sair de casa”, embarcar em outra história além daquelas vividas por elas mesmas e ter uma “válvula de escape”.

Um resumo do que foi 2020, que já foi parcialmente abordada na Figura 28, no Capítulo 5, com um recorte focando no *notebook*, livros e cadernos, aqui é ampliada em seus sentidos ao colocar em cena também o livro sobre a mesa e a tela que mostra um serviço de *streaming* de séries e vídeos. Ler um livro favorito e assistir séries estiveram entre as atividades mais presentes, seja sozinha ou acompanhada da família. *Histórias que consolam* foi uma captura que a estudante destacou por ser um momento também de calma e lazer com a família. Escrito na tela “Coisas que nunca pensei que fosse capaz de fazer” coincidiu com o momento de captura, mas para a estudante também fez sentido quanto ao momento que estava vivendo e sentindo muitas mudanças.

O recomeço traz uma captura de um material de sublimação. A fotografia traz a descoberta de uma nova atividade na criação de *design* para confecção de produtos (camisetas, canecas, dentre outros) e foi o trabalho que a estudante e a família começaram a realizar durante a pandemia, devido ao desemprego e dificuldades que esse período trouxe, que impactaram a dinâmica familiar e saúde mental. Assim como foi pontuado na Figura 36 (nas fotografias *Prazer* e *Sossego*), o produto dessa atividade foi considerado como arte pela estudante, no seu movimento de elaborar e concretizar o *design* a ser impresso nos produtos e a satisfação desse processo, não apenas para si, mas para o outro que o recebe. Ainda, proporcionou uma fonte de renda para a família.

Recordações traz, por meio das pequenas fotografias dentro dos monóculos, momentos partilhados entre a estudante e a mãe dela. No período de pandemia a intensificação da convivência trouxe momentos de aproximação em que a mesma pôde conhecer um pouco mais sobre a história da mãe. *O recomeço* e *Recordações* apresentam similaridades quanto aos movimentos de aproximação e diálogo mesmo em meio aos

roupas e objetos de decoração. A sexta fotografia intitulada *Recordações* mostra vários monóculos com cores diversas dentro de um recipiente.

conflitos familiares que também surgiram no ambiente doméstico. Esses aspectos foram abordados no *Núcleo 1 - A saúde mental em um cenário de incertezas e de mudanças durante a pandemia*, no *Indicador 5 - A casa como centro das relações: Família - (re)aproximações, apoio e conflitos - e os desafios de viver sozinha durante a pandemia*. As fotografias destacam a relação afeto-intelecto que essas atividades significaram na vida das mesmas e expressam parte do movimento de elaboração desse período de pandemia.

Figura 39 - Animais de estimação



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé⁶⁴

⁶⁴ Descrição da imagem: Na Figura 39 há seis fotografias da subcategoria temática imagética intitulada Animais de estimação. A primeira fotografia intitulada Alegria mostra uma cachorra filhote de *husky* siberiano nas cores branco e marrom. A segunda fotografia intitulada Anjo da guarda mostra a cachorra da foto anterior crescida depois de alguns meses e foca no focinho dela que está deitada sobre um pano. A terceira fotografia intitulada Amor mostra um cachorro também *husky*, de pelagem preta e branca, que é de outra estudante, e está deitado em uma rede. Ao lado esquerdo dele aparece a mão da estudante sobre as costas do animal. Na quarta fotografia a mesma pessoa da foto anterior segura uma cachorra *husky*, de pelagem marrom e branca, e apoia o animal em pé na perna dela para abraçar. A quinta fotografia mostra o quintal da casa da estudante, na parte superior da imagem uma mão segura um brinquedo e no lado esquerdo da imagem duas cachorras olham para o brinquedo, uma *husky*, de pelagem toda branca, e outra de raça indefinida. Na sexta fotografia outra estudante está deitada na cama, seu rosto foi omitido com uma imagem que é uma carinha de uma menina sorrindo. A estudante está abraçando uma cachorra *shih-tzu*, de pelagem branca e preta, e no lado esquerdo da imagem, uma cachorra *pinscher*, de pelagem preta, está deitada próxima a elas.

A Figura 39 mostra a relação de afeto que as estudantes afirmaram ter com os bichos de estimação delas. Nesse sentido, apontam os benefícios dessas relações e na pandemia foi um importante ponto de apoio também para a qualidade da saúde mental. *Alegria* e *Anjo da guarda* são duas fotos da mesma cachorra, a qual foi adotada na pandemia. As duas fotografias denominadas *Amor* são um macho (está em uma rede) e fêmea (está no colo da estudante, também foi adotada durante a pandemia).

O amor é uma palavra de 4 patas mostra um dos momentos de brincadeira no quintal da casa e *Minha vida* mostra a estudante com as cachorras no quarto. Para as estudantes que moravam sozinhas durante a pandemia essa relação foi ainda mais destacada como necessária para lidar com o longo tempo em casa sem contato social, no *Núcleo 1 - A saúde mental em um cenário de incertezas e de mudanças durante a pandemia*, *Indicador 5 - A casa como centro das relações: Família - (re)aproximações, apoio e conflitos - e os desafios de viver sozinha durante a pandemia*. Nesse sentido, também se destaca o cuidado, os sentimentos de amor e alegria, a ligação que se estabelece entre o ser humano e o animal.

A Figura 40 foi apresentada anteriormente no Capítulo 4, na Figura 19, perpassa as vivências das estudantes de um modo geral quanto aos cuidados para se proteger da COVID-19, que muitas vezes afetou as relações familiares pelo medo de se contaminar e passar o vírus para alguém próximo ou pelo receio de outras pessoas não os utilizarem adequadamente, gerando sentimentos de insegurança quanto à circulação em ambientes externos.

Figura 40 - Distanciamento social e higienização devido à COVID-19



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé ⁶⁵

⁶⁵ Descrição da imagem: Na Figura 40 mostram-se as fotografias da subcategoria temática imagética intitulada: Distanciamento social e higienização devido à COVID-19. A primeira fotografia intitulada Aprisionada mostra uma foto de uma janela com uma grade e o céu à noite. A segunda fotografia intitulada Cuidados com a casa mostra uma mão borrifando álcool nas mãos de uma criança. A terceira e quarta foto mostram máscaras de cores diferentes e foram intituladas Necessidade de máscaras, uma mostra as máscaras penduradas e na última fotografia estão todas dobradas sobre a mesa.

Figura 41 - Caminhos fora de casa em meio à pandemia (a)



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé⁶⁶

Na Figura 41, a categoria *Caminhos fora de casa em meio à pandemia* evidencia um cenário incomum durante esse período nas paisagens desertas devido ao distanciamento social. *Um novo meio de vida* mostra a estudante em uma bicicleta e foi o transporte que ela mais utilizou durante a pandemia, por várias questões, fazer exercício físico, diminuir gastos e evitar o contato social. *Lazer* e *Superação* mostram a paisagem das caminhadas realizadas como uma forma de diminuir a ansiedade e cuidar da saúde mental. As fotografias mostram a

⁶⁶ Descrição da imagem: Na Figura 41 há seis fotografias da subcategoria temática imagética intitulada Caminhos fora de casa em meio à pandemia - parte a. A primeira fotografia intitulada Um novo meio de vida mostra a estudante em uma bicicleta verde em uma rua. Ao fundo há o muro de uma casa e o céu azul. A segunda fotografia intitulada Lazer mostra um trecho do percurso em que a estudante fazia caminhada e a sombra da estudante aparece sobre o chão coberto de areia, no centro da imagem. A terceira fotografia intitulada Superação, assim como na fotografia anterior, mostra um trecho do percurso de caminhada. Aparece parte do asfalto e ao longe uma parte esverdeada de plantas e o céu azul. Ao lado direito da imagem aparece a sombra da estudante. A quarta foto intitulada Esperança mostra uma ponte sobre um rio e a paisagem verde em volta. A quinta fotografia intitulada Isolamento mostra uma praia ensolarada. Há duas cadeiras de praia vermelhas com uma guarda sol azul sobre ela. Ao fundo o mar esverdeado e o céu azul. A sexta fotografia também intitulada Isolamento mostra outro trecho da mesma praia da fotografia anterior. No primeiro plano estão a restinga verde e ao fundo coqueiros, o mar e céu azuis.

sombra da mesma enquanto presença nesse cenário, mas que percorre esse caminho sozinha para ter momentos de reflexão sem tantas interferências como no ambiente doméstico.

Esperança mostra o caminho que outrora era percorrido para ir à universidade e no momento da pandemia tornou-se um lugar que revisitado traz a esperança do retorno às aulas. Ao mesmo tempo, tal imagem pode simbolizar a busca por soluções para um momento de crise, a travessia para se alcançar um objetivo de superação da pandemia (na Figura 42, na fotografia *Paz* esse sentido é similar). Ainda, as duas fotografias nomeadas *Isolamento* mostram o contato com a natureza como forma de lidar com o distanciamento social, cuidar da saúde mental e, além disso, mostra o estranhamento de ver as praias esvaziadas.

Na Figura 42 esses aspectos da natureza são reiterados em diversas paisagens de praias e trilhas. Ainda, destaca-se em *Paz*, *Um caminho* e *Serenidade* a contemplação da natureza em seus sentidos de reconexão e representam os sentimentos esperança com a possibilidade de cura e as notícias sobre a vacinação: uma ponte para chegar a uma solução (*Paz*), trajetos que se delineiam em meio à crise (*Serenidade*), a sensação de alívio e clareza para as ideias (*Um caminho*). *Brilho onipresente* representa a beleza da vida que parece passar despercebida no cotidiano, mas que permanece e continua acontecer como um “espetáculo” para quem aprecia esse pequenos momentos, mesmo com o peso de uma pandemia e também relembra o pôr-do-sol antes visto do prédio da universidade.

Figura 42 - Caminhos fora de casa em meio à pandemia (b)



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé⁶⁷

Em contraposição, *Dualidade* e *A trilha* representam um sentimento de grande incerteza, dúvidas, ansiedade e medo. Em *Dualidade* a indefinição entre a noite e o dia se relaciona com algo não resolvido, as expectativas, algo que está em processo. Embora pareça com a fotografia *Paz* por ter um crepúsculo, muda-se a compreensão com a ponte que passa a

⁶⁷ Descrição da imagem: Na Figura 42 há seis fotografias da subcategoria temática imagética intitulada Caminhos fora de casa em meio à pandemia - parte b. A primeira fotografia intitulada Brilho Onipotente mostra o pôr-do-sol e a rua movimentada com carros. Ao fundo está o céu com cores em gradiente dourado, roxo e azul. A segunda fotografia intitulada Dualidade mostra um pôr-do-sol em um rio. Vê-se o reflexo do céu nas águas e ao fundo está o céu com cores alaranjada, branco e azul no início da noite. A terceira fotografia intitulada Paz mostra um pôr-do-sol. Ao fundo está uma ponte e no canto direito da imagem aparece parte das folhas de um coqueiro. O céu está em cores arroxeadas, rosadas e alaranjadas e vê-se o reflexo do céu nas águas do rio. A quarta fotografia intitulada A trilha mostra árvores que estão próximas umas às outras, com suas copas cobrindo a vista do céu e produz sombras no chão. A quinta fotografia intitulada Um caminho mostra árvores em uma trilha estão com as copas um pouco afastadas, o céu fica coberto, mas há mais luminosidade. A sexta fotografia intitulada Serenidade mostra uma praia. No primeiro plano a imagem mostra uma restinga verde e com um pequeno caminho por entre as plantas que chega à areia da praia. Ao fundo da imagem está o mar esverdeado, com ondas brancas e o céu azul.

ideia de direcionamento. Por sua vez, *A trilha* se contrapõe a *Um caminho*, pois se refere a uma indefinição, não ter para onde ir ao certo, a angústia de não ter uma resposta concreta.

A Figura 43 traz outra perspectiva sobre os caminhos fora de casa e a realidade das estudantes que precisaram manter o trabalho em meio à pandemia. As três fotografias foram nomeadas da mesma forma: *Protocolos de prevenção contra a COVID-19*. Embora essa fosse uma realidade que produzia medo, angústia, ansiedade, estresse, dentre outros sentimentos, tinha-se que sair de casa e manter na medida do possível os cuidados necessários para não se contaminar e não contaminar outras pessoas. Essas fotografias dialogam com as fotografias da Figura 40 - *Distanciamento social e higienização devido à COVID-19*, mostrando o movimento entre a casa e a rua, entre o interno e o externo, entre o indivíduo e a sociedade.

Figura 43 - Caminhos fora de casa em meio à pandemia (c)



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé⁶⁸

⁶⁸ Descrição da imagem: Na Figura 43 há três fotografias da subcategoria temática imagética intitulada Caminhos fora de casa em meio à pandemia - parte c. Todas as fotografias foram intituladas Protocolos de prevenção contra a COVID-19. A primeira fotografia mostra um borrifador de álcool sobre uma bancada de madeira. A segunda fotografia está desfocada, para não identificar a pessoa, e mostra uma pessoa que está

Voltar para casa após trabalhar se tornou uma rotina difícil diante dessa vigilância constante para evitar a COVID-19. Esse aspecto é apreendido nos Núcleos: *Núcleo 1 - A saúde mental em um cenário de incertezas e de mudanças durante a pandemia, Indicador 3 - Contato social durante a pandemia; Núcleo 3 - As mulheres em meio à pandemia, Indicador 2 - Maternidade.*

As Figuras 44 e 45 já foram apresentadas anteriormente no Capítulo 5 (Figuras 31 e 32) e são retomadas neste capítulo, pois são pertinentes para fixar as discussões do *Núcleo 3 - As mulheres em meio à pandemia*, a partir desse recurso imagético, o qual em sua riqueza abre janelas de possibilidades de leitura ao ser revisitada pelo leitor ou leitora, bem como pela pesquisadora.

Figura 44 - Trabalho doméstico



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé⁶⁹

sentada borrifando álcool nas próprias mãos. A terceira fotografia mostra uma prateleira com um monitor ligado e uma garrafa de álcool ao lado esquerdo dele.

⁶⁹ Descrição da imagem: Na Figura 44 há cinco fotografias da subcategoria temática imagética intitulada Trabalho Doméstico. A primeira fotografia intitulada Criatividade e traquinagem mostra em primeiro plano uma

Figura 45 - Maternidade



Fonte: Elaborada pela autora (2022). A descrição da Figura está na nota de rodapé⁷⁰

mão que segura um brinquedo em formato de abelha, feito com material reciclado. A abelha é amarela com listras pretas e asas brancas. Ao fundo, do lado esquerdo há uma cama com um travesseiro branco e um lençol branco e do lado direito há um sofá preto com uma menina de vestido azul que está de costas e em pé apoiada na janela aberta. A segunda imagem intitulada *Desgaste* mostra uma mão que pendura roupas em um varal que já está com várias roupas coloridas estendidas. A terceira imagem intitulada *Trabalho Invisível* mostra os braços de uma mulher segurando um prato com a torneira aberta sobre ele. Ao lado direito há um detergente amarelo e ao fundo uma janela aberta e gradeada. A quarta imagem intitulada *Paz* mostra três carrinhos, nas cores vermelho, branco e amarelo, sobre o chão de cimento. Pintada em azul no chão aparece parte de uma “amarelinha”, o ângulo da foto está na linha horizontal próxima ao chão. Na quinta imagem intitulada *Adaptação* na fotografia há os mesmos objetos da fotografia anterior, mas a pessoa tirou a foto de outro ângulo, acima dos objetos, e aparece mais um objeto que é uma bola branca pequena, ao lado esquerdo dos carrinhos. Pintada em azul no chão aparece parte de uma

⁷⁰ Descrição da imagem: Na Figura 45 há seis fotografias da categoria temática imagética intitulada *Maternidade*. A primeira fotografia intitulada *Síntese entre estudo e maternagem* mostra uma mesa branca com um livro aberto em cima e uma caneta no meio dele. Ao lado esquerdo aparecem as mãos de uma criança desenhando em um caderno. A segunda imagem intitulada *Criatividade e traquinagem* mostra em primeiro plano uma mão que segura um brinquedo em formato de abelha, feito com material reciclado. A abelha é amarela com listras pretas e asas brancas. Ao fundo, do lado esquerdo há uma cama com um travesseiro branco e um lençol branco e do lado direito há um sofá preto com uma menina de vestido azul que está de costas e em pé apoiada na janela aberta. Na terceira imagem intitulada *Ainda há doçura na vida* há um bolo com cobertura de chocolate e granulado colorido que está sobre um prato. Na quarta imagem intitulada *Adaptação* a fotografia foi tirada no ângulo acima dos objetos. Há três carrinhos, nas cores vermelho, branco e amarelo, sobre o chão de cimento e uma bola branca pequena, ao lado esquerdo dos carrinhos. Pintada em azul no chão aparece parte de uma

Assim, as fotografias compartilham significações e vivências que trazem aspectos sobre a saúde mental neste período de pandemia e a seguir os núcleos de significação *Núcleo 3 - As mulheres em meio à pandemia* e *Núcleo 4 - Apoio emocional durante a pandemia* ampliam e aprofundam a compreensão da realidade em articulação com as produções imagéticas.

6.3 Núcleo 3 - As mulheres em meio à pandemia

Neste núcleo destacam-se significações e vivências sobre saúde mental a partir das falas das estudantes articuladas com a categoria de gênero. No Capítulo 1 foi discutido gênero a partir de suas aproximações com o Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia de base materialista dialética, através desses pressupostos busca-se compreender as mediações que constituem a realidade das mulheres estudantes e que se relacionam com a saúde mental no período de pandemia. Este núcleo é composto por três indicadores:

1. *Cuidados e trabalho doméstico;*
2. *Maternidade;*
3. *A percepção das atividades das mulheres.*

Conforme observado nos Capítulos 4 e 5, há várias mediações que constituem as significações e as vivências dessas mulheres, tanto acadêmicas como pessoais. Nesse sentido, ressalta-se que na sociedade as mulheres estudantes têm suas trajetórias acadêmicas perpassadas por marcadores sociais como gênero, classe e raça/etnia, as quais estão também atravessadas por relações que podem ser patriarcais e machistas. Por isso, aponta-se a interseccionalidade para refletir sobre esses marcadores.

A inserção da mulher no ensino superior no Brasil ainda se depara com desigualdades sociais que fazem com que as mulheres não permaneçam em carreiras acadêmicas e dentre os possíveis motivos estão as funções de cuidado, maternidade, dupla ou tripla jornada de trabalho, trabalho doméstico e esses aspectos podem ser melhor compreendidos a partir da interseccionalidade (BARTMEYER; SALLES FILHO, 2020; DELLBRÜGGER *et al.*, 2021; NOGUEIRA; PASSOS, 2020). É necessário apontar que a realidade de dupla ou tripla jornada de trabalho é tema amplamente estudado na realidade das mulheres anteriormente à

“amarelinha”. A quarta imagem intitulada Paz tem os mesmos objetos da fotografia anterior, mas a pessoa tirou a foto de outro ângulo que está na linha horizontal próxima ao chão. A sexta imagem intitulada Paz mostra a “amarelinha” com linhas azuis e com o foco da imagem bem próximo ao chão.

pandemia (ÁVILA; PORTES, 2012; BRAGA; ARAÚJO; MACIEL, 2019; CISNE, 2015; DEUS; SCHMITZ; VIEIRA, 2021).

Nesse sentido, no cenário de pandemia há as situações de subvalorização de atividades realizadas pelas mulheres e a vulnerabilidade das mesmas em se tratando de políticas públicas. Nesse sentido, Moreira *et al.* (2020, p. 12) discorrem que

na epidemia mundializada, casa e guerra se confundem criando paradoxos. A metáfora da guerra contra o coronavírus se apresenta no espaço público-político suscitando ações heróicas reivindicadas por certa masculinidade, mas, na realidade, são enfrentadas por muitas mulheres à frente de serviços de saúde e outros serviços considerados essenciais. Além disso, ao mesmo tempo que focaliza os esforços da área da saúde para o combate à doença, negligencia âmbitos desse campo relacionados aos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, ainda que se trate de casos que não podem esperar o fim da crise para serem solucionados. A guerra também se mostra dentro das casas, seja pela visibilidade incômoda do trabalho doméstico remunerado e não remunerado, majoritariamente realizado por mulheres, seja pelo risco de, intensificada a convivência, eclodir a violência machista. Ao visibilizar estes dispositivos, problematizamos seus efeitos nos corpos femininos e alertamos para a necessidade de construção de políticas com uma perspectiva transversal de gênero. As inúmeras frentes de ações políticas para o enfrentamento da pandemia, quando não pensadas sob as lentes das desigualdades de gênero, são potencialmente produtoras de maiores vulnerabilidades específicas para as mulheres, nos diferentes aspectos da vida social, além de acentuarem aquelas já presentes antes da crise sanitária.

Dessa forma, a pandemia da COVID-19 não criou novas desigualdades sociais, observa-se que em meio a esse período as desigualdades sociais já existentes se tornaram ainda mais explícitas e ampliadas, embora suas manifestações não fossem sutis no cenário brasileiro, marcado por abismos sociais e relações de exploração e dominação.

A seguir serão abordados os indicadores que constituem o atual núcleo com o intuito de aprofundar algumas reflexões que destacam as mulheres na pandemia e as atividades intensificadas nesse período, as quais foram pontuadas brevemente em indicadores anteriores.

6.3.1 Indicador 1 - Cuidados e trabalho doméstico

Sobre o cuidado, observa-se que essa é uma das demandas presentes na vida das estudantes. Na sociedade, em relação ao gênero, majoritariamente as mulheres ocupam atividades que perpassam o cuidado e aumentam as demandas com o ambiente doméstico, aspecto que também é observado na Figura 44 - Trabalho Doméstico, apresentada na seção

anterior. Em relação ao cenário de pandemia, esse é um dos aspectos que evidencia as desigualdades de gênero e atinge principalmente a população mais vulnerável socialmente.

Conforme as discussões realizadas no Capítulo 1, na seção 1.3, e no Capítulo 4, há importantes aspectos a serem considerados quanto às atividades que envolvem o cuidado e o trabalho doméstico e que podem ser compreendidos através da categoria de gênero articulada às categorias de sentido, significado e vivência. Conforme Corbelo (2019), nas relações sociais que o sujeito se situa há significações que se referem ao gênero, nas suas construções sociais, e que constituem as vivências sobre ser homem ou ser mulher.

Segundo Barroso e Gama (2020, p. 89),

a categoria do cuidado é central em momentos de crise sanitária. Além de serem maioria entre os profissionais de saúde na linha de frente do combate ao vírus, as mulheres também são aquelas que, desproporcionalmente, realizam o trabalho invisível, não-remunerado e desvalorizado de cuidado da casa, das crianças, dos doentes e dos idosos

Sobre isso, constata-se o cuidado como uma atividade que faz parte do cotidiano das mulheres estudantes e que pode interferir nas suas atividades acadêmicas no âmbito doméstico. A função de cuidado na nossa sociedade ainda é bastante atribuída às mulheres e essa função é historicamente construída na sociedade. Diferentes funções ocupadas por essas mulheres, seja como estudantes ou como filhas, constroem-se ao longo de seu desenvolvimento social, os quais também são compreendidos em relação à estrutura de sociedade em que as mesmas se situam. Nas falas a seguir, Ada e Jaqueline são mulheres solteiras e apontam o cuidado com a família, seja no cuidado com um irmão mais novo ou com uma pessoa idosa que demanda cuidados constantes.

Acho que sim, eu já acho. **Acho que dá sim para melhorar.** É... Eu já **cuido** dos meus pais. É... meu irmão [irmão mais novo]. Que eu **moro com os meus pais e com meu irmão.** Cuido da **minha cachorra também.** Mas acho que sempre dá para melhorar (Ada)

Afetou em tudo. **A gente já tem uma carga bem maior, né, que os homens.** Eu pelo menos eu **moro só aqui, mas aí eu tenho a minha mãe e o meu irmão, né.** Eu **dou muito suporte assim na casa deles, também emocionalmente.** Minha **mãe já é uma senhora.** Minha mãe **tem deficiência auditiva.** E aí afetou em tudo. Entendeu? A gente parece, eu acho... **a gente mulher é preparada para muita coisa, entendeu? Mas com essa [a pandemia] a gente não tava preparada, não.** Foi difícil (Jaqueline)

Hipátia também evidencia o cuidado e a sobrecarga que sentiu em relação à pandemia por precisar dar suporte à irmã e ao filho. A mulher em sua posição de trabalhadora assume as responsabilidades financeiras e concilia essa atividade com as suas outras funções enquanto

estudante e mãe. Nesse cenário os cuidados com o filho são vivenciados em sua função inteiramente exercida pela mulher e o pai que não está presente frequentemente e não compartilha as atividades de cuidado em relação ao filho.

Sobrecarga. Eu tô totalmente sobrecarregada, porque na minha casa a minha irmã começou a trabalhar agora. Mas até o momento... esse mês no caso, mas até o momento eu estava com toda a carga. Moram eu, a minha irmã e o meu filho. E aí eu fiquei sobrecarregada de atividades e também o lado financeiro, porque eu fiquei responsável por tudo. E isso ficou... deixava mais tensa, e mais preocupada porque tudo dependia de mim. E eu fiquei com medo de tudo, com medo de não dar conta, com medo de perder o meu trabalho e aquela ansiedade toda... e... ficou... foi muito estressante (Hipátia)

Essa sobrecarga produz nas mulheres desgaste emocional que traz implicações sobre a saúde mental e na rotina das estudantes há elementos que demonstram o lugar que o cuidado ocupa na vida dessas mulheres. Dellbrügger *et al.* (2021) apontam que desde a infância as meninas são educadas para exercer o cuidado e esse papel é valorizado socialmente. As atividades de cuidado também aparecem na escolha profissional e na nossa sociedade há profissões que ainda são majoritariamente femininas. “A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina na qual se alicerça: a divisão sexual do trabalho, que distribui de modo bastante restrito as atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seus instrumentos” (DELLBRÜGGER *et al.*, 2021, p. 190).

Conforme apontam Hirata e Kergoat (2007), a divisão sexual do trabalho é decorrente das relações sociais entre os sexos e produz desigualdades que são sistemáticas na sociedade. Essa divisão é caracterizada pela designação dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva, de forma que contribui para que as funções sociais de maior prestígio ainda sejam majoritariamente ocupadas por homens. Essa hierarquização com base no sexo se apoia na separação entre trabalhos que socialmente são atribuídos a homens e a mulheres e na desvalorização da força de trabalho feminina em relação à masculina.

Nesse sentido, a divisão sexual do trabalho produz mediações que contribuem para a exploração e dominação das mulheres, de forma que apesar das mudanças que ocorrem na sociedade quanto aos espaços que as mulheres ocupam, as relações patriarcais e capitalistas dão a base para que essa divisão não seja, de fato, superada, mas reconfigurada produzindo novas manifestações da desigualdade social.

A naturalização de atribuição de atividades às mulheres por serem consideradas “femininas” e não valorização do trabalho realizado por mulheres atende aos interesses do

capital, pois amplia os lucros e diminui os custos com a força de trabalho. Sem o trabalho doméstico não remunerado é preciso que o Estado arque com os custos com as escolas públicas de tempo integral e restaurantes, por exemplo, para atender à classe trabalhadora. Outra opção mais custosa ao Estado é o aumento do salário mínimo para que a classe trabalhadora possa custear serviços e isso diminui os lucros do capital (CISNE, 2015).

Além disso, há o fenômeno da feminização de determinadas profissões na sociedade. Nessa perspectiva, vale destacar que dentre os cursos das estudantes participantes desta pesquisa, observa-se a maior presença de profissões majoritariamente exercidas por mulheres, dentre elas: Pedagogia, Serviço Social, Psicologia, Nutrição, Letras-Libras e Agroecologia. Com exceção da Engenharia da Computação em que, por outro lado, predomina a presença masculina na profissão, a qual também se embasa na divisão sexual do trabalho.

A escolha do curso não foi questionada às participantes, mas ao analisar os cursos citados por elas nota-se esse aspecto que é coerente com a maior presença de mulheres em cursos das áreas de Humanas e Saúde. Segundo dados do *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (2018)*, a partir do *ranking* dos 20 maiores cursos, observa-se que 14 apresentam predominância feminina: Pedagogia (92,5%), Serviço Social (89,9%), Nutrição (84,1%), Enfermagem (83,8%), Psicologia (79,9%), Fisioterapia (78,3%), Gestão de Pessoas (77,9%), Odontologia (71,7%), Farmácia (71,3%), Arquitetura e Urbanismo (66,5%), Medicina (59,0%), Contabilidade (56,5%), Direito (55,5%) e Administração (54,4%). Os cursos com predominância masculina são: Engenharia Mecânica (89,8%), Sistema de informação (86,2%), Engenharia Civil (69,7%), Engenharia de Produção (65,6%), Educação Física (65,1%) e Educação Física Formação de Professor (60,3%).

Cisne (2015) ressalta que o fenômeno da feminização do mercado de trabalho deve ser compreendido dentro de um movimento social mais amplo. É necessário ir além da sua singularidade e da aparência que se manifesta em pensamentos como, por exemplo, sobre a mulher ter conquistado a sua liberdade e autonomia no mercado de trabalho. Conforme a autora explica:

É preciso perceber o fenômeno social da feminização do mundo do trabalho na ordem do capital, desvendando quais os processos sociais, econômicos e políticos que a determinam. Nessa perspectiva de totalidade se engendram as condições para que se possa compreender os interesses ocultos na aparência desse fenômeno (CISNE, 2015, p. 128).

Com isso, o movimento constante de confrontação da realidade e de investigação das relações sociais é necessário para desvelar as verdadeiras causas das desigualdades sociais, que pela sua naturalização torna o fenômeno difícil de ser explicado e modificado.

Souza, Dumont-Pena e Patrocino (2022) abordam sobre gênero e pandemia. Nesse contexto, apontam a feminização do trabalho e as condições de incorporação das mulheres no mercado de trabalho. Ao tratar-se da feminização do trabalho reflete-se sobre o gênero e a maior presença de mulheres em profissões subvalorizadas em que o cuidado é central, como o magistério, a enfermagem, o trabalho doméstico, o trabalho de cuidadora, dentre outras. Ainda, apontam a realidade do trabalho precarizado das mulheres na pandemia, as quais não tiveram opção de ficar em casa e com isso tiveram que se expor e aos familiares, dentre elas as trabalhadoras domésticas, trabalhadoras da saúde (médicas, enfermeiras, técnicas de enfermagem, dentre outras) e faxineiras terceirizadas em hospitais. Nesse recorte também se evidenciam as diferenças entre as profissões em termos socioeconômicos e raciais, considerando que embora mais pessoas negras tenham acessado a universidade, ainda tem pouca representatividade em cursos de medicina, por exemplo.

Vieira; Anido e Calife (2022) corroboram essa ideia, ao evidenciar como na pandemia as mulheres profissionais da saúde estiveram na linha de frente da pandemia, principalmente em profissões majoritariamente femininas (enfermeiras, psicólogas, nutricionistas). Na medicina ainda há a maior presença masculina. Nesse cenário, as desigualdades de gênero se mostram nas discrepâncias de sobrecarga doméstica observadas entre mulheres e homens e durante a pandemia esses níveis aumentaram. Essas desigualdades fragilizam a saúde mental dessas mulheres observadas em alterações de humor, sono, cognição, ansiedade, desconforto físico e pessimismo.

As vivências quanto ao gênero são atravessadas pelos sentidos e significados construídos socialmente. Desde a infância os processos de socialização trazem demarcações baseadas no sistema sexo/gênero e o longo do desenvolvimento humano as significações sobre gênero participam da constituição do sujeito e da sua visão sobre a realidade. Ser homem ou ser mulher, nessa perspectiva, constitui-se enquanto movimento situado histórica e socialmente (CORBELO, 2019; MOREIRA; SOUZA, 2017; MOREIRA *et al.*, 2021).

Nessa perspectiva, no processo de superação das desigualdades sociais e busca pela equidade de gênero, a entrada na universidade e obtenção do nível superior significa para muitas mulheres a possibilidade de ocuparem lugares sociais que as permitam fazer as escolhas quanto às suas formas de vida e não depender financeiramente de uma figura masculina. Nesse sentido,

a significação prática diz respeito à possibilidade de ocupar novos postos de trabalho com maior valorização social e remuneração financeira, além de ajudar as mulheres a evitarem a dependência financeira do seu eventual futuro companheiro. A ascensão

socioeconômica também permite uma ascensão simbólica na medida em que a pessoa passa a ter mais acesso, não só a bens materiais, mas também sociais e culturais (DELLBRÜGGER *et al.*, 2021, p. 191).

Contudo, o aumento da qualificação profissional das mulheres não significou necessariamente a justa divisão das atribuições familiares e domésticas. Nesse sentido, nota-se a concentração das atividades domésticas entre as mulheres. Ao considerar um recorte de gênero, classe e raça, as mulheres brancas e de classe média conseguem obter melhores condições de trabalho que as mulheres negras e pobres. Essas desigualdades são evidenciadas, por exemplo, no fato de a maioria das mulheres que são trabalhadoras domésticas remuneradas no Brasil serem negras e pobres. Nesse sentido, embora as mulheres venham conquistando o nível superior e cargos melhores remunerados, ainda são notáveis as desigualdades quanto à raça e à classe social, bem como ainda se encontram em posições de desigualdade em relação aos homens. A quantidade de mulheres que em alguma medida consideram que seus esposos ou companheiros fazem trabalho doméstico ainda é pequena ou aparece como uma “ajuda”. Não significando um efetivo reconhecimento das divisões do trabalho doméstico (DELLBRÜGGER *et al.*, 2021; MONTICELLI, 2021; SANTOS; SILVA, 2021).

Nogueira e Passos (2020) corroboram a discussão sobre a vulnerabilidade das mulheres negras na pandemia em relação ao trabalho doméstico e de cuidados. Para isso, propõem um diálogo com estudos de Heleieth Saffioti e a importância de considerar a divisão sociossexual e racial do trabalho. Essa divisão estrutura as esferas produtivas e reprodutivas, destaca-se que o patriarcado, a família e o casamento estão diretamente ligados na esfera da reprodução. Na sociedade capitalista a diferenciação tem o intuito de hierarquizar e ampliar a exploração e a opressão entre homens brancos e negros e mulheres brancas e negras.

Conforme discutido no Capítulo 1, na seção 1.3, Saffioti (2011) destaca a importância de analisar a realidade a partir do nó constituído por gênero, raça/etnia e classe. Considerar o sujeito e as diferentes mediações que essas categorias representam na sua construção enquanto ser humano pode contribuir para compreender as desigualdades sociais para além da aparência dos fenômenos. O movimento dialético e contraditório da realidade se torna compreensível apoiando-se nas categorias para analisar o fenômeno em sua totalidade. Nesse sentido, não reduzir o fenômeno apenas a fragmentos da realidade, tomando como base apenas uma das categorias.

Monticelli (2021) aponta em um estudo com mulheres de classe média, realizado entre setembro e outubro de 2020, como o trabalho doméstico se intensificou durante a pandemia

ao realizar *home office*. Foi observado na rotina das mesmas que antes da pandemia as entrevistadas passavam a maior parte do tempo fora de casa no trabalho e contavam com o auxílio de trabalhadoras domésticas ou babás para realizar o trabalho doméstico e cuidados com filhos/filhas enquanto estavam fora de casa. Contar com a contratação do trabalho doméstico remunerado também é uma das formas de diminuir o desgaste físico e mental em se dividir entre trabalho reprodutivo e o trabalho produtivo e diminuir conflitos conjugais e familiares devido ao trabalho doméstico.

Nessas relações de poder, durante a pandemia, as trabalhadoras domésticas estavam em maior condição de vulnerabilidade social e de saúde com o retorno ao trabalho. Contudo, há as dificuldades de acesso a serviços de saúde e de transporte de qualidade, com maior risco de contaminação e adoecimento, e os vínculos informais de trabalho. Ainda, destaca-se que apesar de se reconhecer a necessidade do trabalho doméstico remunerado e não remunerado, esses não são efetivamente valorizados (MONTICELLI, 2021).

Com a pandemia foi necessário que as mesmas assumissem essas demandas em casa e foi percebido um aumento de até quatro horas diárias com o trabalho doméstico. Nesse sentido, nota-se que a maioria afirmou que os esposos ou companheiros não realizavam trabalho doméstico, bem como temporariamente não tinham mais o auxílio de outras mulheres trabalhadoras domésticas remuneradas em casa. Ainda, as mulheres entrevistadas consideraram que durante a pandemia a saúde física e mental, momentos de lazer com a família e vida conjugal pioraram. Tais aspectos evidenciam as desigualdades na divisão sexual do trabalho durante a pandemia. Com isso, nota-se que a pandemia não significou mudanças quanto à visão sobre o trabalho doméstico e as desigualdades sociais se descortinaram e é necessário que novas políticas repensem o âmbito doméstico e do trabalho (MONTICELLI, 2021).

Ainda, Monticelli (2018) aborda sobre o lugar que o trabalho doméstico ocupa na vida de mulheres de classe média e notou-se o distanciamento das mesmas em relação a essa demanda pela percepção de ser um trabalho improdutivo o qual estava vinculado a uma ideia de desvalorização, humilhação e infelicidade. Por essa razão, exercer esse trabalho era considerado por elas como algo que deixava desgastadas, cansadas, sem tempo para si mesmas e impedia de desfrutar o tempo com a família e seus próprios interesses. Essa relação com o trabalho doméstico torna-se ainda mais difícil quando o homem é responsável pela renda da família.

Segundo, Carvalho (2019) a lógica patriarcal não foi superada quanto à responsabilidade sobre o trabalho doméstico e essa responsabilidade é rearticulada ao

transferir esse trabalho de uma mulher para outra, em relações nas quais mulheres de classes abastadas transferem a atividade para mulheres de classes menos favorecidas. Dessa forma, a divisão sexual do trabalho incide sobre as mulheres em conjunto com as categorias de classe e raça. Com isso, as hierarquias entre homens e mulheres no Brasil se articulam em diferentes sentidos manifestadas na exploração e dominação.

Nesse sentido, a desigualdade social se articula a partir dos imbricamentos entre raça, classe e gênero e produz ausência de direitos sociais para grande parte da população. Ressalta-se que a classe não se refere apenas a uma esfera econômica, mas determina aspectos da vida do indivíduo, sua inserção social e poder de consumo. Assim, a reflexão sobre a classe social é relevante para a discussão do trabalho doméstico e a noção de interseccionalidade entre as referidas categorias é importante para abordar o fenômeno em sua complexidade (CARVALHO, 2019).

Desse modo, foi possível considerar algumas significações sobre o cuidado e o trabalho doméstico em relação às mulheres. As significações se constituem a partir de relações sociais que estão intrincadas pelo gênero, pela classe e pela raça/etnia. As diferentes configurações a partir da interseccionalidade entre essas categorias produzem significações e vivências distintas entre os sujeitos e nas expressões da desigualdade social, as quais durante a pandemia se intensificaram nas vidas das mulheres e essas mediações também se revelam nas singularidades e particularidades das mulheres estudantes.

Assim, destaca-se que essas relações perpassam as significações e as vivências sobre saúde mental das mulheres, que na sociedade capitalista, em diferentes medidas, sofrem com as opressões e as explorações que fortalecem esse sistema. No próximo indicador a discussão sobre a maternidade se entrelaça com o cuidado e o trabalho doméstico, contudo fez-se a escolha por ter um indicador que evidencie essa temática.

6.3.2 Indicador 2 - Maternidade

Os marcadores de gênero ficam evidentes nesse processo em que a “universidade invade a vida doméstica”, conforme discutido no *Núcleo 2 - Universidade, saúde mental e pandemia*, no *Indicador 3 - Ambiente doméstico, reorganização da rotina e ensino remoto* e também foi visto nas *Figura 44 - Trabalho Doméstico* e *Figura 45 - Maternidade*, apresentadas na seção anterior. A vida de mulheres mães e estudantes, como trazem as falas de Lelia, Cecília, Bluma e Hipátia, tornou-se mais difícil ao longo da pandemia pela

necessidade de precisar gerenciar as demandas de cuidados com filho ou filha, onde esses também tiveram suas aulas suspensas, complexificando essa realidade.

Conforme Cisne (2015), os papéis socialmente construídos atribuem às mulheres a expectativa de cuidados e outras atividades relacionadas à vida doméstica, sendo que essas relações também fundamentam uma divisão sexual do trabalho. Especificamente, há estudantes mães (Lelia, Cecília, Hipátia) que trabalham e cuidam de seu filho ou sua filha sem a presença frequente dos pais, assumindo os cuidados e conciliando o trabalho, os estudos e a maternidade.

Ao refletir sobre a situação das mulheres na pandemia é notável como a situação de crise intensifica desigualdades sociais. Em uma concepção mais convencional de funcionamento dos lares e das famílias essas construções relacionais estão ligadas às desigualdades de gênero, como a sobrecarga de trabalho doméstico para as mulheres, na qual essas realizam quase que com exclusividade os cuidados maternos e isso também gera uma falta de tempo para cuidar de si mesmas. Esses aspectos também implicam na reprodução e produção de ciclos de vulnerabilidades nas vidas das mulheres com processos de marginalização e exploração do trabalho doméstico, muitas vezes não considerado como trabalho, bem como a dificuldade em se qualificar e investir na vida profissional (INSFRAN; MUNIZ, 2020; MOREIRA *et al.*, 2020).

Em relação à produtividade acadêmica, as mulheres socialmente e historicamente são sobrecarregadas pelas funções de cuidado com familiares e com o trabalho doméstico, com a maternidade suas atribuições aumentam e torna-se mais um aspecto que pode contribuir para a desigualdade na inserção das mulheres nas atividades acadêmicas e profissionais. A pressão por produtividade e produção de artigos científicos torna-se desproporcional ao considerar os marcadores de gênero, classe social e etnia (DELLBRÜGGER *et al.*, 2021).

Lelia e Hipátia relataram utilizar estratégias semelhantes, bem como as dificuldades de conciliar os horários para estudar quando a filha está acordada ou o filho está acordado, por serem crianças entre 3 e 4 anos de idade. Inicialmente, relataram não ter um ambiente adequado para o estudo, em que pudessem assistir às aulas e organizar os materiais (computador, mesa, cadeira, livros, dentre outros), bem como a presença das crianças em casa no momento da aula remota. Com o passar dos meses pelo prolongamento da pandemia, buscaram organizar um espaço em casa para poderem focar nos estudos, conforme pode ser visto nas Figuras 28, 29 e 30 (no Capítulo 5) na categoria *Estudos*, na Figura 44, *Trabalho doméstico* e Figura 45, *Maternidade*.

Sou mãe, tenho uma filha de 4 anos. Então assim, às vezes, **pequenas coisas que ela não fazia na hora que eu pedia.** Vir tomar banho e ela não vinha. E isso era uma coisa muito pequena e **me deixava muito irritada.** Só que aí eu **fui percebendo que não era aquele momento específico de desobediência pequena da minha filha,** era porque eu **estava muito estressada com o contexto todo** (Lelia)

É... então **me afetou muito** nesse sentido porque **antes eu podia deixar a minha filha na escola,** porque ela estuda na escola da UFAL, né. Então, **é em tempo integral e ela fica o dia todo lá e aí eu tinha esse tempo para trabalhar e estudar** e tal. E agora **com ela em casa é o dia todo cuidando dela** e assim **isso demanda muito** (Lelia)

Assim **essa questão de cuidar de filha** e às vezes me gerou, confesso, uma **irritabilidade porque a criança pequena, ela demanda muito de você o dia todo:** - “Mãe brinque comigo. Mãe assiste comigo. Mãe me dê um lanche. Mãe derrubei o lanche”. Aí você tem que... Aí isso gerou irritação, algumas vezes, **mas nada que tivesse tido uma situação ruim assim** (Lelia)

E eu **não estava dando conta de organizar** e de dizer... organizar quem tem que fazer isso, ou então como **cuidar da criança, porque ele requer muita atenção.** Só tem 4 anos, no início da pandemia tinha 3 anos e meio mais ou menos. E foi bem, assim... **tenso** pra mim. Então, depois **aí começou as atividades da faculdade e aí foi a partir desse momento que eu comecei a me organizar** (Hipátia)

Ivashita; Faustino e Silva *et al.* (2020) apontam as dificuldades de mulheres estudantes na organização neste período de pandemia: tentar se organizar para fazer os trabalhos com antecedência para não acumular; fazer uso de estratégias de organização (agendas, cronogramas, *planners*); assistem as aulas mais de uma vez, quando necessário; fazem anotações. Ainda, foram pontuados casos de só conseguir realizar tarefas à noite ou quando os filhos ou filhas dormem. Nesse contexto, nas aulas remotas alguns aspectos que dificultavam os estudos era a falta de concentração e de um lugar adequado e organizado para os estudos.

Com o fechamento das escolas, as mães também assumiram mais responsabilidades ao buscarem auxiliar os filhos e as filhas nas atividades escolares em casa, como aponta Cecília. Ainda, impactou diretamente a rotina dessas mulheres, Cecília continuou a realizar seu trabalho presencialmente, mantendo os cuidados para não contaminação e isso também gerou medo e ansiedade. Ela por sua vez não pôde realizar *home office*, pois trabalhava em um serviço essencial e precisou lidar com o medo constante de sair de casa para trabalhar e contaminar a si mesma ou familiares.

É ead, mas a gente tinha as aulas presenciais. E essa etapa foi tipo readaptada de outra maneira. **Tive que fazer a defesa utilizando as plataformas que era uma coisa que a gente mal utilizava.** Eu vou dizer a

você que eu **comecei a utilizar o Google Meet** e assim **graças ao meu filho que começou também a receber essa educação remota**. Aí foi tudo de uma vez. Aí **tinha que eu aprender a utilizar pra poder ensinar a ele**. Eu **treinar como era pra poder me apresentar... pra poder defender**. E próprio mesmo desenvolver o meu trabalho, aí **isso tudo foi demais na minha vida** (Cecília)

O menino sem saber utilizar as ferramentas, e além, assim, utilizar ele sabia, que ele **já tinha uma noção**, mas ele **não tinha aquela segurança**. **Eu tinha que demonstrar** que tinha, pra não poder afetar ele (Cecília)

Eu estava num **estado de nervos muito grande**. Não tinha como **sair** pra me distrair e **ficava presa**. O **único lugar** que eu tinha pra ir era o meu **trabalho**, porque realmente há **necessidade**. Porque eu **tenho que sustentar o meu filho**. Eu não convivo com o pai dele (Cecília)

Porque eu **não convivo mais com o pai do meu filho**, eu separei dele quando o meu menino tinha 2 anos e agora o meu menino tem 12. Faz mais de 10 anos (Cecília)

Nas falas de Cecília, há aspectos que destacam os afetos e emoções que perpassaram aquele momento. Além do lugar de mulher e estudante, o lugar de mãe movimenta relações que demandaram novas significações que mobilizaram fortemente os afetos e possivelmente vivências se formaram para que a mesma enfrentasse essa realidade. O aumento da ansiedade que é pontuado recorrentemente na fala da mesma aponta o sofrimento psíquico que afeta os nexos entre corpo e mente e deixa suas marcas na trajetória da mesma.

Hipátia compartilha as mudanças que o *home office* trouxe para a rotina dela, que também se deparou com o fato do filho ter que ficar em casa.

Eu tenho uma criança, então eu tive que trazer o trabalho pra casa. Meu filho teve que se ausentar da escola. Então, foi um **período de adaptação muito turbulento** (Hipátia)

Ela [a pandemia] **afetou no dinamismo no meu trabalho, no meu desempenho com as minhas atividades**, o meu trabalho ficou muito é... começou a exigir muito da gente, porque foi um momento em que **a gente precisou se deslocar pra casa**. Então, foi um período de adaptação. **A minha vida todinha foi modificada para viver isolada na casa e isso fez com que meus nervos ficassem assim bem, bem assim a flor da pele mesmo**. E a dinâmica de casa, né, porque **a gente tinha uma rotina**. A criança geralmente tinha uma rotina. **Eu não tinha mais a rotina do meu filho, que ele estudava**. Então, eu tinha um tempo pra cuidar das minhas coisas. **Eu não tive mais** (Hipátia)

Nas falas das estudantes notam-se as atividades de cuidado e maternidade que se misturaram ao *home office*, atividades virtuais remuneradas, e *homeschooling*, educação domiciliar. Nesse contexto, a articulação entre casa e trabalho evidencia o trabalho

reprodutivo de cuidados maternos, afazeres domésticos e trabalho para atender ao “fique em casa” durante a pandemia (MOREIRA *et al.*, 2020).

Esses aspectos são corroborados no estudo de Lemos; Barbosa e Monzato (2020) que visa compreender os impactos do *home office* na vida de trabalhadoras brasileiras durante a pandemia. Embora o estudo não explicita se alguma das mulheres era estudante, os dados evidenciam as desigualdades de gênero, trabalho e pandemia. A maioria das mulheres confirmou a sobrecarga com os cuidados domésticos (casa, filhos, filhas) e o trabalho remoto. Como consequência, consideraram não fazer as atividades como desejariam e isso aumentou o estresse no contexto da pandemia. O aumento das demandas domésticas também comprometeu o desempenho no trabalho, principalmente de mulheres com crianças pequenas, e parte das mulheres casadas afirmou que os companheiros quando estavam em casa não as ajudavam. Esses aspectos explicitam a desigualdade de gênero no trabalho doméstico e *home office* e as vulnerabilidades que esse vínculo de trabalho traz para as mulheres que não têm uma rede de apoio para realizar suas atividades profissionais.

Hipátia afirmou que em um período anterior à pandemia buscou tratamento médico devido à ansiedade e à depressão, mas nesse contexto preferiu não seguir um tratamento com medicação. Ela buscou outras vias para lidar com o sofrimento psíquico por meio de psicoterapia e também aponta como a maternidade ressignificou a vida dela. Essas falas apontam significações sobre a maternidade e como essa relação afetiva mobilizou nela sentimentos positivos que modificaram suas necessidades e motivos.

Tive momentos de ser **indicado a tomar tarja preta. Remédios ansiolíticos por conta da ansiedade e depressão** que eu fui acometida, logo entre 2018... início de 2018 e até julho de 2018, mais ou menos. Aí procurei um médico. Ele me passou ansiolíticos, porque **estava sem sentido a minha vida**. Minha vida não tinha sentido. E **eu pensava, eu tenho que me posicionar, eu tenho que sobreviver porque eu tenho um filho pra criar**. O relacionamento acabou, mas eu tenho o meu filho. E aí **eu tinha que me agarrar a alguma coisa para eu ter força de me acordar todos os dias** (Hipátia)

Não... **tem solução**, nossa vida tem solução e seguir, porque não é fácil todos os dias. **É uma luta muito grande. A mulher na sociedade já é historicamente**, tem uma retórica de luta muito grande... um repertório de luta muito grande e **a gente fica bem sobrecarregada. E quando tem criança principalmente, porque todas as minhas decisões tem que ser voltadas... além de eu querer muito a minha graduação e o meu lado profissional, também tenho que pensar no meu filho, porque ele depende de mim. 100% depende de mim, porque o pai dele não tem uma periodicidade de vê-lo**, então fica comigo. **Eu tenho que cuidar de tudo** (Hipátia)

Além da maternidade, Hipátia coloca em questão a visão que tem sobre a mulher na sociedade. Nesse contexto, ela reflete sobre as cobranças sociais que são atribuídas às mulheres, bem como o lugar das mulheres mães que muitas vezes é invisibilizado nas relações profissionais. Por essa razão, considera que em determinadas situações suas especificidades enquanto mulher, mãe, estudante e trabalhadora não são priorizadas no ambiente de trabalho, em relação aos homens, em particular, solteiros e que não estudam. Nesse sentido, evidenciando sua percepção na prática sobre as desigualdades de gênero no trabalho e como isso também têm implicações nos estudos e na sua posição como mãe.

Como pessoa, assim **como mulher, eu sinto uma sobrecarga enorme por conta dessa construção social que a gente tem do patriarcado**. Sinto muito isso, **seja por familiares, seja pela sociedade** que não aceita de uma forma tranquila. Seja no trabalho. **Às vezes a gente se sente sem voz**. E aí **precisa pedir ajuda** a alguém, **a um homem para falar por você para que ele consiga fazer algo que você já vem pedindo e solicitando há séculos**. E isso eu sou totalmente contra na empresa. E também com **políticas voltadas para a mulher, para a mãe** (Hipátia)

Então eu falo muito isso: “- **Minha gente, vocês têm que pensar que quem está ali é uma mãe que está sobrecarregada**”. Você tem que olhar as situações. **Você não pode simplesmente dar uma folga para uma pessoa que só trabalha ali, que não faz nada, além disso. Não estuda, não cuida da casa, não tem filhos, que é solteiro**. Você também tem que ponderar isso. Tudo bem que ele merece a folga, porque trabalhou. Só que gente... **a gente vive num mundo que trata a gente como se tem que ser perfeita em tudo, só que a conta não fecha**. Você não consegue. Eles cobram da gente isso. Só que a gente não consegue. Aí a gente vai se cobrar e fica pior. Não, também **se eu não consigo, eu não consigo e ponto final**. Não vou entrar na nóia de outra pessoa. Na onda de **outra pessoa que diz que eu tenho que fazer tudo aquilo**. Não vou. Que não cabe (Hipátia)

Hipátia reflete sobre a construção social sobre as mulheres e como a mesma percebe as desigualdades no cotidiano de trabalho e como mãe. Também aponta para as cobranças sociais em relação às mulheres sobre a realização de inúmeras funções eficientemente, nesse sentido também se refere ao lugar que as mulheres ocupam ao realizar dupla ou tripla jornada de trabalho.

Em um estudo realizado com trabalhadores e trabalhadoras durante a pandemia, entre maio e junho de 2020, foi observado que entre as mulheres há maior presença na realização de trabalho em casa, maior medo de perder o emprego e com redução de salários, em relação aos homens (FLORES *et al.*, 2021). Esses aspectos também podem estar relacionados com as questões de gênero que levaram as mulheres a assumirem as atividades de cuidado em casa, mas também tentar conciliar com o trabalho no ambiente doméstico. Além disso, o medo de

perder o emprego pode estar relacionado a condições e vínculos precários de trabalho, que com a pandemia se tornaram mais frágeis e suscetíveis ao desemprego.

Bluma não tinha um vínculo de trabalho antes da pandemia, mas compartilha as dificuldades pela perda do emprego do esposo, a qual também impactou a dinâmica familiar. Ainda, a perda de rotina por não poder ir à faculdade, bem como o aumento da demanda doméstica devido à presença dos filhos em casa, situação que também traz aproximações com os relatos de Lelia, Cecília e Hipátia, quanto ao lugar da maternidade e do cuidado se entrelaçando e aumentando as funções realizadas pelas estudantes em casa.

Meu esposo perdeu o emprego e eu tinha toda uma rotina. **Eu cuidava dos afazeres de casa, meus filhos iam para escola e eu ia para a UFAL estudar.** Entende? **Toda essa rotina foi quebrada.** Então eu **senti muita falta dos colegas da universidade, de estudar, das aulas, dos professores.** Então eu fiquei **só em casa**, não podia ir para lugar nenhum (Bluma)

No começo todo mundo ficou meio irritado. Eu principalmente, muito, muito irritada. E meu **esposo**, ele falava: - “Por que você tá tão irritada? **A gente não tem culpa das coisas que tá acontecendo**”. Só que eu **percebi que era uma questão de saúde mental minha.** Então, semana passada mesmo, eu surtei. Fiquei parecendo uma louca, então eu fiquei, não... **eu tenho que me controlar porque isso está afetando a minha convivência com o meu esposo e com os meus filhos.** Então uma colega minha perguntou: - “Como é que você tá?”. Eu disse: - “Tô **péssima**”. Aí ela já sabe que eu não posso falar, entendeu? Porque eu vou falar um monte de coisa nada haver. Então, está horrível a minha situação (Bluma)

Mas como **mulher** me afetou bastante, e também assim me **sobrecarregou** porque **meus filhos estão mais em casa, comem mais, sujam mais**, sabe. **Perturbam** mais a minha cabeça. Então o impacto foi grande e sem contar que o **meu esposo perdeu o emprego.** E agora que ele tá começando de novo uma nova profissão, então tá **difícil** (Bluma)

Através desse indicador, observa-se que a maternidade ainda constitui um dos desafios para as mulheres em busca de sua realização pessoal e profissional. Exercer a maternidade e conciliar com os estudos torna-se uma jornada exaustiva e requer uma rede de apoio que possa dar suporte a essas mulheres estudantes. Nesse sentido, reflete-se como as construções sociais sobre ser mulher e ser homem têm suas repercussões no âmbito doméstico; a ausência dos homens pais no exercício de suas atribuições paternas e as desigualdades de gênero que ainda subalternizam as mulheres.

Assim, notam-se algumas das diferentes mediações que o exercício da maternidade representa para as mulheres e que podem ser relações contraditórias, percebidas nos afetos positivos e negativos sobre ser mãe, sobre as construções subjetivas e objetivas de se tornar

mãe e as desigualdades sociais que incidem sobre as mulheres mães, conforme as singularidades e particularidades delas.

6.3.3 Indicador 3 - A percepção das atividades das mulheres

Sobre a percepção das atividades em casa, esse indicador traz falas que complementam o *Núcleo 2 - Universidade, saúde mental e pandemia, Indicador 3 - Ambiente doméstico, reorganização da rotina e ensino remoto* e os indicadores deste núcleo. Ainda, trazem alguns pontos como a violência contra a mulher e a escolha do curso. Sílvia aponta que no período de pandemia estava morando apenas com mulheres, mas continuava realizando atividades que ainda são socialmente atribuídas às mulheres.

Nesse sentido, reflete-se sobre o imaginário social de que é comum e esperado as mulheres realizarem as atividades domésticas como parte da sua rotina, esteja apenas entre mulheres ou não essa realidade é comum. Um aspecto que chamou a atenção na fala é sobre a estudante continuar fazendo o que sempre foi feito por elas em casa, como aponta Sílvia. Para além de uma atividade que é básica do cotidiano para manter a organização do ambiente doméstico, nota-se que para a estudante é algo comum do cotidiano por ser mulher e revela-se como parte também da socialização enquanto mulher.

Enquanto **mulher...** Olha eu **vivo numa casa onde só tem mulheres** atualmente. Então, é, **houve sim mais trabalho dentro de casa para fazer que geralmente é associado ao papel da mulher dentro da sociedade**, mas como só a mulheres aqui **continuamos fazendo** o quê sempre fizemos, **porém com uma regularidade ou intensidade maior por conta das questões de higiene**, né, de higienização da casa e de nós mesmas. Então, pra mim o que mudou foi essa questão dentro de casa. Em relação ao trabalho continuou da mesma forma (Sílvia)

Frida aponta sobre as questões em relação ao mercado de trabalho e nota diferenças entre homens e mulheres e, na pandemia, considerou que as condições de trabalho se tornaram mais difíceis. Em casa as atividades domésticas não mudaram, nas quais ela e a mãe continuaram a dividir a demanda. Ela também notou as diferenças de atribuição de atividades da mãe em relação a ela e ao irmão, na qual a mãe dela não atribui ao irmão atividades domésticas. Nesse período da pandemia em 2020 a estudante teve o contrato de trabalho em uma escola suspenso e o irmão continuou trabalhando fora de casa. Então, a mesma percebeu que aumentou suas atividades domésticas. Mesmo antes da pandemia, quando a mesma trabalhava fora, também dividia as atividades domésticas com a mãe. Nessa perspectiva, nota-se um processo de socialização que diferencia as atribuições de homens e mulheres.

Enquanto **mulher...** Ah... acredito que em **questão de emprego**, eu **acredito que me afetou porque já são poucas vagas e pra mulher é pior ainda tem essa questão**. Não ter muito acesso e tal. Uhn... **em casa não mudou muita coisa**. Acredito que é isso. Estudando também, não mudou basicamente em nada. Não afetou, eu acredito (Frida)

Ainda, durante a pandemia foi observado como uma das expressões das desigualdades sociais o aumento da violência de gênero. A violência de gênero tem como base as relações desiguais e historicamente produzidas na sociedade e torna-se ainda mais complexa quando analisadas as intersecções entre gênero, raça/etnia e classe. A manifestação da violência de gênero que, frequentemente, acontece no âmbito privado dificulta a sua identificação e quando a mesma é confirmada há o desafio de uma real reflexão sobre suas causas, formas de violência e ações para que seja erradicada. Nesse sentido, considerar as interseccionalidades entre gênero, classe e raça/etnia (MALTA *et al.*, 2021; SAFFIOTI, 2011; SILVEIRA; NARDI, 2014).

Segundo Saffioti (2011, p. 69, grifos da autora), “há, no Brasil, uma enorme confusão sobre os tipos de violência. Usa-se a categoria **violência contra mulheres** como sinônimo de **violência de gênero**. Também se confunde **violência doméstica** com **violência intrafamiliar**”. Por isso, são necessárias algumas diferenciações dos termos. A violência de gênero é a categoria mais geral, contudo sem simplificar o fenômeno, algumas características específicas podem orientar a compreensão do mesmo. A desigualdade é construída na trama das relações sociais e nas relações entre homens e entre mulheres a desigualdade de gênero não é dada, mas construída. Em determinadas circunstâncias, a violência de gênero pode ser de um homem contra outro, de uma mulher contra outra mulher. Contudo, de forma mais amplamente difundida, a violência de gênero se direciona no sentido homem contra mulher. Tais violências podem se configurar como violência doméstica dependendo das circunstâncias (SAFFIOTI, 2011).

A violência intrafamiliar envolve membros da mesma família extensa ou nuclear e pode ocorrer no domicílio ou fora dele. A violência doméstica apresenta conexões com a familiar, pode ocorrer com pessoas que não são da família e que vivem parcialmente ou integralmente no domicílio da pessoa agressora. Embora ocorra predominantemente no domicílio, ela também pode ocorrer externamente quando o agressor persegue a mulher em lugares que a mesma pode estar e comete a violência (SAFFIOTI, 2011).

A fala de Heleieth aponta para a violência doméstica e a violência contra a criança o adolescente que se intensificou durante a pandemia. Nesse sentido, destaca dois grupos vulneráveis que são as mulheres e as crianças. Com a necessidade de manter o distanciamento

social, as mulheres que conviviam com agressores ficaram em situação de maior vulnerabilidade. Ainda, houve a dificuldade de acesso a locais para denúncia e serviços de apoio às vítimas (MALTA *et al.*, 2021; REIS *et al.*, 2020; SOUZA; DUMONT-PENA; PATROCINO, 2022). “O aumento da exposição e do desamparo das mulheres em situação de violência durante a pandemia da Covid-19 expôs a necessidade de avanços na política de proteção, sobretudo em períodos críticos” (SOUZA; DUMONT-PENA; PATROCINO, 2022, p. 298).

No noticiário principalmente, a gente vê que **a pandemia piorou muito essa questão de gênero** em casos que já era muito massacrante. Muito complicado. **O feminicídio aumentou. A questão de violência.** Aí assim como a minha referência é **aqui em casa, pra mim não mudou muito essa questão de gênero.** Mas eu sei que pelas **notícias que a gente vê pela TV**, a questão de gênero, você ser mulher, nesse período da pandemia aumentou muito. **A meu ver isso é um fator de risco, porque assim aumentou muito a violência doméstica. Aumentou muito os casos de agressão.** É... de denúncias, questão de feminicídio também a gente viu vários casos de mulheres que acabaram sendo agredidas até o ponto que perderam a vida nesse período na pandemia, e **não só mulheres, crianças, também aumentou muito a violência** (Heleieth)

Ainda, uma questão a ser destacada nesse indicador é sobre a escolha do curso na universidade. Ada aborda sobre isso e dentre as estudantes entrevistadas foi a única que especificamente explicitou alguns dilemas quanto à escolha do curso de Engenharia da Computação, por questões de gênero. Além disso, ao observar os cursos que predominaram entre as participantes nota-se que são cursos majoritariamente femininos, conforme discutido no *Indicador 1 - Cuidados e trabalho doméstico*. Ada aponta que as opiniões da família quanto ao curso geraram indecisão e desconforto quanto à escolha por uma área que não era Medicina ou Direito, que são cursos que a família considerava que tinham melhores possibilidades no mercado de trabalho.

Quando eu acabei passando isso não mudou muito coisa e **só me fez sentir ainda pior** porque tinha isso de: “- Ah, **é um curso masculino.** Ah, **você poderia ter escolhido Medicina ou Direito**”. Então eu **não recebi muito apoio. Isso só acabou me deixando ainda mais confusa.** Eu sempre fui muito indecisa e isso só acabou piorando. E **isso me fez parar**, tanto é que teve uma época que eu realmente **parei de ir pra faculdade para estudar para o Enem de novo e isso acabou quase me fazendo perder o período** (Ada)

Segundo Menezes e Santos (2021) o apoio familiar está entre os aspectos que podem influenciar a escolha profissional das meninas e das jovens. A Engenharia da Computação, assim como outras áreas da Informática, é relacionada a estereótipos masculinos. Por isso, elas podem dar preferência às profissões que são mais associadas às mulheres pelo

desconhecimento da área ou acreditarem que não tem habilidades necessárias, tais como conhecimentos matemáticos. Ainda a pouca representatividade feminina influencia a escolha profissional. A baixa quantidade de estudantes e profissionais mulheres na área refletem as desigualdades de gênero na divisão sexual do trabalho.

Não, hoje eu pretendo assim. Eu acho que eu tenho algumas ideias do que fazer. **Eu acho que a gente sempre tem vontade de desistir do curso quando está tudo muito difícil.** Mas é normal, isso é. Quem é que nunca pensou? Mas assim, não me vejo mais como antes, que antes eu tinha parado de ir para a faculdade para estudar. **Mas hoje eu não me vejo mais assim. Eu estou certa do que eu quero. Tô certa no meu curso,** aí as especialidades a gente vai vendo no caminho (Ada)

Ada considera que a participação em atividades na universidade como pesquisa e extensão a fez ter outra percepção do curso e ressignificar a visão que tinha de ser um “curso masculino” e lidar com o fato de escolher uma profissão diferente da que a família desejava. Nesse sentido, também se destaca a rede de apoio que a mesma encontrou a partir do contato com outras jovens no curso e a partir dessas relações fortaleceu interesses na área.

Além disso, nas áreas das Exatas, que ainda têm maior participação masculina, muitas mulheres que adentram nas áreas das STEM (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*) se deparam com a desigualdade social presente na sociedade, que se manifestam na subrepresentação das mulheres nessas áreas, diferenças salariais, assédio, preconceitos, dentre outras situações (BELLO; ESTÉBANEZ, 2022; BOFFI; OLIVEIRA-SILVA, 2021; OLIVEIRA; UNBEHAUM; GAVA, 2019; TONINI; ARAÚJO, 2019). Nesse sentido, há aspectos sobre a divisão sexual do trabalho que foram discutidas anteriormente e são necessárias para a compreensão e mudanças quanto às desigualdades de gênero no ensino superior e no mercado de trabalho.

Nesse contexto, a zona de desenvolvimento iminente é um conceito potente para se considerar nas relações de apoio na universidade para a superação de desigualdades sociais e do sofrimento psíquico, a partir de espaços que fortaleçam as mulheres e que promovam relações de equidade, conforme apontado no Capítulo 2.

6.4 Núcleo 4 - Apoio emocional durante a pandemia

A seguir foram destacados os dois indicadores que constituem o Núcleo 4:

1. *Psicoterapia, ressignificação e acessibilidade de atendimento psicológico;*
2. *Amizades, espiritualidade e lazer na reinvenção do cotidiano.*

A busca por serviços psicológicos aumentou durante a pandemia. No Núcleo 1 as repercussões psicológicas da pandemia foram abordadas e observou-se diferentes mediações que revelam a complexidade do fenômeno. Neste núcleo, especificamente, busca-se compreender as relações de apoio emocional na vida das estudantes nas significações e nas vivências sobre a saúde mental durante a pandemia. Ressalta-se que a psicoterapia foi considerada em um dos indicadores pela sua presença significativa nas falas das estudantes como uma das formas de cuidar da saúde mental e não é a única ou mais importante dentre outras mediações para promover e cuidar da saúde mental. Como já discutido no Capítulo 1, a saúde mental é compreendida como fenômeno social e o sujeito, em seu caráter social e histórico, por isso são importantes diferentes mediações na objetivação e subjetivação da saúde mental.

Esse núcleo é relevante, pois aborda a busca por atendimento psicológico e a necessidade de desmistificar estereótipos em relação às pessoas que buscam esse serviço, bem como ressaltar a importância da rede de apoio e práticas que se relacionam ao autocuidado para promover e manter a saúde mental e que se revelam nas falas das estudantes. Nesse sentido, evidenciar parte dessas relações que, embora não estejam inseridas diretamente no ambiente universitário, revelam significações e vivências desses sujeitos sobre sua vida pessoal, sobre seus afetos e sobre necessidades e motivos mobilizados nesse período de pandemia que estão interligados com a saúde mental.

6.4.1 Indicador 1 - Psicoterapia, resignificação e acessibilidade de atendimento psicológico

A busca pelo atendimento psicológico foi abordada por várias estudantes, uma vez que as mudanças causadas pela pandemia em relação a cada sujeito produziram vivências com sentidos e significados articulados ao medo, a angústia e a ansiedade, dentre outros aspectos, conforme pode ser visto nas falas de Lelia, Sílvia, Cecília e Nise.

Então... **passei por essa fase assim de muita tristeza, de muita raiva** e aí depois, é... foi... como é que eu posso dizer, é... **procurando formas de não deixar isso acabar comigo**, porque eu estava ficando **extremamente irritada** com coisas bestas (Lelia)

Não lembro exatamente o momento, mas eu **retomei a terapia**, que eu fazia terapia antes, mas aí **no primeiro momento de pandemia a gente suspendeu**. Depois eu **retomei de forma online**, a terapia, porque realmente eu **estava muito irritada dentro de casa** (Lelia)

Precisei **lidar** com todo esse **sentimento de tristeza, de raiva, de frustração, de irritabilidade extrema**, mas aí **fazer terapia online me**

ajudou nesse sentido, é... de **dar espaço para esses sentimentos** também, mas buscar formas de também **não me cobrar demais**, não me cobrar **produtividade demais acadêmica ou de trabalho** ou de qualquer tipo de coisa assim (Lelia)

É... aí nesse momento a **terapia** também me **ajudou** muito, ah... como é que eu posso dizer... acho que **aliviar** um pouco esse **medo** (Lelia)

No entanto, **por eu estar fazendo psicoterapia e por eu ser psicóloga também tem me ajudado muito a lidar melhor com isso**. Mas, em todo caso, **pioraram muito as minhas crises**. Eu tive muito mais crises do que em outros períodos da minha vida (Sílvia)

E a questão assim do **nervosismo** também. **Ansiedade**. Fiquei muito ansiosa. E digo a você porque até agora eu **estou fazendo...** vamos dizer assim **um tratamento**. Eu **estou indo na psicóloga, porque foram muitas coisas** (Cecília)

Ansiedade é o meu **mal**. Aí eu também tive que **procurar** uma outra **médica** neurologista pra poder **dormir**, porque eu **não dormia**. Eu **acordava** de 2 horas da **madrugada** até às 5h, 6h eu só olhando assim pras paredes, pras coisas. Agora isso **todos os tipos de pensamentos passavam na minha cabeça**. Todos os tipos. E **não são pensamentos bons**, não são. Aí foi a partir daí que eu comecei a **parar** e realmente **ver** que eu estava **precisando de uma ajuda** porque isso tava acabando e **passando para as pessoas que eu tinha convívio** (Cecília)

Aí a minha **saúde mental** ficou um pouco meio que **abalada**, mas eu **estou seguindo as orientações**. Vou às **consultas**. Que agora eu estou tomando os **medicamentos**. Estou fazendo **tratamento**, né, na verdade, porque a **ansiedade...** **Sabe o que é você pensar no futuro e o futuro não pertence a você**. Como é que você tá imaginando uma coisa que ainda não aconteceu? Aí eu **ficava com isso na minha cabeça**, na minha cabeça... pensando e agora eu sei diferenciar as coisas, porque **você passa por tantas coisas** que você pensa: “- Meu Deus, eu estou **enlouquecendo**”. **Mas não é isso, é a situação em si, junta tudo de uma vez só, você fica meio desorientada sem ter um rumo a seguir**. E... eu **me recuperei**, graças a Deus. Dei seguimento, **estou dando seguimento as minhas coisas** (Cecília)

A minha **terapeuta** falou que eu tinha que ter cuidado, porque eu estava desenvolvendo **depressão**. Que era pra eu me **aproximar mais das pessoas**, mas **não há condições de fazer isso**. Ela falou pra eu **me manter mais próxima pela Internet, mas a Internet tem hora que sufoca** (Nise)

Observa-se nos relatos a carga emocional que expressam e que apontam para a formação de vivências desse período, as quais marcaram as estudantes nas trajetórias nesse período. Nesse contexto, a busca pelo atendimento psicológico foi uma das formas de lidar com os sentimentos e as emoções que a pandemia trouxe ou intensificou, apontado nas falas de Lelia, Nise, Sílvia, Cecília, Hipátia e Heleieth. Considera-se o processo de resignificação e reelaboração por meio da fala e o espaço de acolhimento através do serviço psicológico. Na

pandemia o atendimento psicológico on-line⁷¹ foi a forma de continuar esse serviço de forma segura e também foi uma modalidade que cresceu devido às restrições impostas pela pandemia.

Eu não abri mão de jeito nenhum da terapia. Eu abri mão de outras coisas pra poder conseguir dar conta, isso desde do ano passado. Mas eu preferi não abrir mão da terapia. **Pra mim foi o que me salvou.** E também **o meu papagaio. Eu acho que 90% da minha saúde mental** está nele, porque ele **é o ponto de afeto de todo mundo aqui em casa. Um bichinho de estimação sempre traz muita alegria.** Então eu tenho mantido muito contato com ele, com o meu quintal, que aqui ainda bem **eu tenho um quintal bom dá pra eu ter contato com a natureza.** Foi assim o que ajudou: **terapia e contato com a natureza,** onde eu incluo o meu papagaio. Foi o que me ajudou muito. Desde o ano passado isso. Não mudou muita coisa não (Sílvia)

Digo a você que eu estava mais preocupada. Agora eu não estou muito, muito é... preocupada porque eu **busquei ajuda.** Porque a melhor forma é quando **você reconhece que você tá precisando,** porque ruim se eu ficasse naquilo ali e não fosse procurar alguém ou alguma coisa pra fazer. E esse período eu vou dizer assim, já **juntou essas coisas, questão da faculdade, e um TCC, uma conferência e um projeto de uma vez só me desestabilizou, porque eu não tinha essa rotina,** não era acostumada a isso. **A minha rotina só casa pro trabalho, do trabalho pra casa, porque agora que tá nessa fase.** Acho que ainda tá na fase azul da pandemia (Cecília)

Atualmente estão mais tranquilas [crise de ansiedade] depois das **terapias e das atividades da faculdade,** diminuíram. Porque é como se eu tirasse toda a minha tensão. **As pessoas têm diversas formas de relaxar. Eu uso a UFAL.** Então, a minha irmã, por exemplo, vai fazer academia, então quando parou ela pirou também porque o jeito dela descarregar as energias dela é na academia. O meu não, era na **convivência da faculdade,** é nos **estudos,** é **como se eu estivesse progredindo todos os dias** e isso me ajuda quando eu começo eu tenho **conhecimento maior das coisas que eu gosto** (Hipátia)

Também com as orientações da psicóloga. **Procurei ajuda porque eu não estava aguentando.** Estava **pirando.** Eu **chorava muito,** meu nível de estresse estava **altíssimo.** Eu comecei a sentir, é... **sinais no meu corpo. Físico, além do psicológico,** estava muito afetado. Aí quando eu **comecei a conversar com a psicóloga e fui lendo alguns livros e artigos referente à saúde mental** e direcionados também no mesmo seguimento do livro que ela me passou. Isso foi me **ajudando.** Foi me dando **autoconhecimento** e eu fui **começando a identificar os meus sentimentos e quando eu comecei a nomear eles,** foi aí que a situação amenizou (Hipátia)

E essa **rotina de se conhecer foi um meio,** porque os remédios... eu **não quis entrar nos remédios.** Meu irmão disse: “Ah, você vai ficar **viciada.** Eu

⁷¹ Conforme o Conselho Federal de Psicologia (CFP), a prestação de serviços psicológicos por meio de tecnologias da informação e comunicação é regulamentada pela Resolução CFP nº 011/2018, tais como consultas e atendimento psicológicos, supervisão técnica e aplicação de testes psicológicos (que foram devidamente autorizados pelo Sistema de Avaliação de Instrumentos Psicológicos (SATEPSI)) (CONSELHO, 2020).

fiquei com **medo** e aí eu **comecei a fazer** esses tratamentos psicológicos e **vieram os resultados**. E aí quando eu **entrei na faculdade**, eu **relaxe**, fui tranquilizando, aí fui nessa **rotina**. Não precisei até o momento tomar remédio. **Mesmo com a indicação médica eu fui contra**. Enfim, mas eu estou sempre nesse **autocuidado**. E eu agora **tenho voz, eu comecei a dar voz**. Eu quando estou ficando **estressada** ou **quando alguma coisa desperta algo...** quando alguma coisa **desperta um gatilho emocional** em mim ou mesmo algum familiar, eu **saio** (Hipátia)

Eu estou sempre preocupada com a **saúde mental**. Eu estou sempre nessa **rotina de me autoconhecer**, sempre quando eu estou ficando estressada eu vou tentando **entender os motivos do meu estresse, de onde é que eles estão vindo** (Hipátia)

Também **estou fazendo acompanhamento com a minha psicóloga semanalmente**. E isso **tem também me ajudado muito**, porque a gente pode trabalhar o meu dia a dia. É... **conversar. É sobre essa questão, seu eu estou nervosa, se eu estou ansiosa, se eu estou angustiada. Até porque no início da pandemia eu fiquei sem atendimento**. Passei uns três meses, eu acho. Ou foram quatro meses sem atendimento porque a [empresa] não quis liberar. Por causa do cartão. Porque eles diziam que tinha que ir lá pra passar o cartão e não queriam liberar. Aí agora, tá sendo assim por videochamada, aí isso tem ajudado muito também. E é isso aí (Heleieth)

Nesse sentido, as estudantes explicitam a necessidade de buscar o psicólogo ou a psicóloga com a intensificação do sofrimento psíquico ao longo da pandemia e algumas já tinham em algum momento anterior à pandemia realizado psicoterapia. Cecília considera também os estereótipos de buscar ajuda. Sobre isso, é necessário pontuar a importância da rede de apoio que a pessoa tem e a necessidade da compreensão e respeito ao outro na busca de atendimento psicológico.

Vou ter que procurar uma ajuda. Aí acabou também que pegando o período da pandemia os médicos sem ter aquela frequência de estarem vindo aqui. Aí foi parado tudo. Então, **a prefeitura disponibilizou um número que você poderia entrar em contato com esses profissionais**. Aí eu às vezes ligava, mas consegui suportar. Aí eu **retomei** novamente, acho que tá com uns três meses, aí lá **pra ver se melhorava essa minha condição psicológica**. Porque foi... **não como se eu tivesse algum problema mental ou uma coisa assim** (Cecília)

Procurei ajuda, não tenho assim... vamos dizer assim que **tem gente que tem vergonha...** eu não tenho vergonha de dizer, porque **eu acho que eu não fui a única pessoa que ficou assim nesse estado**. De ser pego vamos dizer de **surpresa nesse tempo de pandemia** (Cecília)

Bluma também destaca a dificuldade financeira para acessar serviços de saúde como a Psicologia e a Psiquiatria. Por essa razão, é necessário considerar que as condições financeiras são limitadoras. Embora diversos canais de atendimento on-line tenham oferecido atendimento psicológico on-line, Bluma também pontuou que buscou durante a pandemia,

mas preferia o atendimento psicológico presencial. Alguns aspectos podem dificultar o acesso ao atendimento on-line, por exemplo: acesso a Internet; falta de equipamentos; a privacidade em casa pode não ser possível; dificuldade de estabelecer a relação de confiança com psicólogo ou psicóloga e a pessoa em atendimento no ambiente virtual; dentre outros.

No momento eu **não estou podendo de novo pagar outra consulta, nem no psicólogo, e muito menos no psiquiatra** que é de R\$ 600,00. Entendeu? E aqui **na cidade que eu moro não tem um centro de apoio pra pessoas que tão precisando**. Não tem. Então, está difícil pra mim (Bluma)

Quando amenizou um pouco... abriu algumas coisas, **uma colega me ajudou a pagar uma consulta na psicóloga**, aí eu fui. Só que **quando eu comecei a falar com ela, eu só chorava**, eu não conseguia. E ela perguntou se o que eu estava sentindo foi justo na pandemia. Se já tinha acontecido antes. Eu disse não, **nunca tinha acontecido isso antes, foi junto com a pandemia, com todos os problemas que vieram junto** (Bluma)

Assim, uma das estratégias para cuidar da saúde mental, observada entre as estudantes, foi a busca por atendimento psicológico e nota-se a contribuição da Psicologia nesse cenário. Ainda, é necessário ressaltar a importância da Psicologia no âmbito da saúde e da educação de forma contínua e sistemática, embora o contexto pandêmico tenha intensificado a busca por serviços psicológicos devido às diversas situações de sofrimento psíquico. Nesse sentido, ressaltar a necessidade de ações e intervenções coletivas que possam abordar sobre a saúde mental como fenômeno social e histórico, visando não só a atuação nas situações de sofrimento e adoecimento psíquico, mas também na prevenção e promoção dos mesmos. No próximo indicador serão discutidos aspectos sobre o apoio emocional que se relacionam a rede de apoio e ao autocuidado.

6.4.2 Indicador 2 - Amizades, espiritualidade e lazer na reinvenção do cotidiano

Algumas estudantes citaram a espiritualidade e religião como apoio durante a pandemia, como apontam Jaqueline, Cecília, Bluma e Nise. Nesse sentido, expressam diferentes percepções sobre a relação com espiritualidade e religião como uma das formas de lidar com a saúde mental nesse período.

Aí tem outros dias que a gente vai na **base da fé, né. Vai pedindo força a Deus** pra tentar conseguir mais um dia. E é **ligando pros amigos todo dia e a família muito presente** (Jaqueline)

Eu **medito** bastante. Eu **não tenho religião fixa, eu não tenho muito essa questão de frequentar a igreja, pois está muito ligada ao capitalismo**. Então, eu busco, eu medito bastante, entendeu. Eu **tenho muita fé assim nos orixás**, porque é uma **reconexão muito grande com a natureza que me dá força pra tocar a vida**. É meditar sempre. **Controlar a minha respiração**.

Tem dia que eu estou muito acelerada. Pra manter um **equilíbrio** mesmo (Jaqueline)

Também durante esse período, vamos dizer que eu me **reaproximei da minha religião**, porque eu estava **querendo me apegar a algo**, e eu **procurei mais a Deus**. Não que eu... sou católica, mas eu não estava tão assídua como eu estou agora (Cecília)

Então eu fiquei **só em casa**, não podia ir para lugar nenhum. Então **a igreja que eu frequentava também fechou**. Onde eu moro atualmente não tem parente nenhum. Eu **não tinha como ir para a casa de ninguém**. Então foi um impacto muito grande em mim (Bluma)

Meditação, gosto sempre de meditar. Eu já **passei por várias religiões**. Eu **não tenho hoje um seguimento religioso, mas eu tenho muito essa coisa da conexão com a espiritualidade** e tal, **mediunidade** e tal. Essas coisas, então eu faço pelo menos uma vez na semana o Evangelho no Lar (Nise)

Estudos na área da Psicologia têm se debruçado sobre as relações entre espiritualidade, religiosidade e saúde mental. Em momentos da vida em que o sujeito se depara com eventos que desorientam ou destroem seus modos de vida, há a busca pela recuperação do equilíbrio emocional ou psicológico através da espiritualidade ou da religião (ALMEIDA; FERNANDES, 2021; GOMES; FARINA; FORNO, *et al.* 2014; MONTEIRO *et al.*, 2020). No contexto da pandemia, lidar com as constantes notícias sobre as mortes fez as pessoas se depararem com as questões sobre a finitude da vida e a angústia das perdas de pessoas próximas e pessoas desconhecidas, que se manifestam no sujeito através do sofrimento psíquico ao lidar com essa realidade.

A espiritualidade não está diretamente relacionada a uma religião específica e faz parte do modo que o sujeito procura viver para estabelecer uma relação com o sagrado ou transcendente. A religião relaciona-se com um sistema de crenças e práticas religiosas que estão ligadas a instituições religiosas. Por sua vez, a religiosidade está ligada à prática do sujeito na sua vida pessoal que pode ter relação com uma instituição religiosa. A espiritualidade e a religião não são buscadas apenas nos momentos difíceis, mas também fazem parte da busca das pessoas por significado em suas vidas (ALMEIDA; FERNANDES, 2021; GOMES; FARINA; FORNO, *et al.* 2014; MONTEIRO *et al.*, 2020). As práticas relacionadas à espiritualidade e religião são apresentadas, geralmente, ao sujeito através da família ou o mesmo pode buscar espaços de socialização e construção de vínculos que são significativos em sua trajetória de vida.

Nesse sentido, é necessário compreender como a espiritualidade e a religiosidade podem ter aspectos positivos ou não sobre a forma como o sujeito lida com a sua realidade.

As significações sobre espiritualidade e religiosidade que o sujeito adquire e elabora em sua vida psíquica podem proporcionar conforto, confiança e meios para enfrentar as adversidades ou usufruir dos momentos bons. Por outro lado, podem ser fonte de culpa, exploração, alienação e sofrimento quando limitam o sujeito em seu desenvolvimento e emancipação enquanto ser humano. Desse modo, essa é uma discussão potente e que não se pretende esgotar neste indicador, mas é necessário pontuá-la como um dos aspectos que se apresentam nas falas das estudantes em suas formas de enfrentamento da realidade.

Além disso, o autocuidado pode ser observado e também é uma estratégia para cuidar da própria saúde mental. Nas falas das estudantes são observadas diversas atividades nessa direção voltadas para o lazer e cuidados com a saúde, como tocar instrumentos musicais, ouvir música, assistir filmes e séries, leituras não acadêmicas, atividades físicas, meditação, contato com a natureza, horta em casa e companhia de animais de estimação (Figuras 35 a 39, Figuras 41 e 42).

As estudantes também apontam que um maior tempo disponível em casa contribuiu para buscar iniciar ou retomar algumas atividades que as mesmas não realizam. Por isso, no contexto da pandemia observa-se que os processos criativos são essenciais para reinventar o cotidiano e reelaborar afetos do sujeito que continua a se desenvolver mesmo em um meio marcado por dificuldades. Além disso, tais atividades contribuem para amenizar o sofrimento psíquico e o sujeito ressignificar suas vivências.

Nesse sentido, Cecília, Bluma e Frida durante a pandemia voltaram a realizar atividades físicas, as quais consideram como formas de relaxar e diminuir a ansiedade. Antes da pandemia com o maior tempo dedicado aos estudos tais atividades não eram realizadas. Esse aspecto pode ser explicado por estarem mais tempo em casa e temporariamente sem a rotina mais intensa de estudos. Contudo, aponta-se que a intensidade da rotina acadêmica é uma das razões de estudantes não realizarem atividades físicas regularmente.

Teve outro fato também que eu **estou melhor porque eu estou fazendo uma atividade física agora**. Ela [a psicóloga] mandou eu fazer alguma coisa. **Eu estou indo pra academia mais pra aliviar o estresse e a ansiedade**. Aí basicamente eu faço mais **esteira e bicicleta**. **Eu estou me sentindo muito melhor em relação à hipertensão, porque eu sou hipertensa e eu descobri que a minha pressão está alterando por conta da ansiedade**. Aí eu tenho que tomar conta da ansiedade para não afetar a hipertensão. Aí eu estou me sentindo bem melhor, porque de certa forma **mesmo a gente com máscaras**, tendo todo o cuidado lá. **Eu estou convivendo com outras pessoas, conhecendo outras pessoas** (Cecília)

Virou de cabeça pra baixo. **Meu cotidiano era uma coisa, agora é totalmente outra**. Eu tive agora que adaptar e **seguir alguns conselhos que**

a psicóloga deu de começar a ler livros, de fazer caminhadas. Assim que desse. Então, **quando vou caminhar, eu melhora um pouco**, entendeu? **Quando eu começo a ler livros, eu já vou me acalmando um pouco** (Bluma)

Ah, eu tenho feito **yoga**. Tem sido muito bom. Eu descobri um **canal no youtube**, uma professora que dá aula de yoga. E **exercício físico** também. Aí eu **primeiro faço yoga e depois eu faço exercício em casa mesmo**. Porque eu sou muito desengonçada na academia, então eu fico em casa. É... e eu criei um... criei, mas eu **comecei a escrever**. Tinha até aqui **um caderninho do dia**. Tipo um **diáriozinho**. Anotando como um... deixa eu ver onde botei. Não tô achando, mas é... **eu escrevia o que tinha acontecido naquele dia e embaixo colocava o humor, tipo para verificar como é que estava aquela oscilação de humor**. Então, é se tava bem, se tava é **feliz...** foi um dia **tranquilo...** eu me **estressei...** fiquei **triste**. E eu ia colocando no diáriozinho essas anotações. Foi isso que é tô...é isso que eu tô fazendo (Frida)

As leituras não acadêmicas também são uma válvula de escape, Bluma cita como uma das atividades que mais fez durante o período sem aulas e Frida aponta que é necessário diversificar as leituras, pois não conseguia ter tempo para ler outros livros além dos materiais acadêmicos. Hipátia coloca em questão que para ela essas atividades estão para além do autocuidado que pode ser para algumas pessoas mais associado à estética corporal. Nesses momentos busca ter momentos bons com a família e consigo mesma.

Lido livros não acadêmicos, que eu já estou de saco cheio. É não. Realmente lido outros livros. Eu **escuto muito agora podcasts** que falam um pouco... não falam pouco, **são totalmente diferentes do ambiente acadêmico**. Eu **gosto muito da academia, adoro estudar, mas é bom sair porque acaba ficando tão preso ali que esquece do que está do nosso lado**. Então eu escuto muito podcast, leio outros livros e é isso que eu tenho feito para me distrair (Frida)

Olha, partindo da minha experiência, é **se cercar de pessoas que te aquecem o coração**. Eu vou pegar as palavras de autores que eu vejo e trechos. Então, **nos cercar de coisas boas. Procurar ajuda** quando você não tiver mais suportando, porque **suportar o mundo e as situações que a gente vê é muito triste. Ver pessoas morrendo é muito triste. Ler bons livros**, não precisa ser um livro famoso. **Pode ser uma tirinha, uma charge. Algo que te deixe feliz, que te faz ficar mais leve**. Então, eu **pesquisei filmes antigos que eu gostava**. Assisti muitas vezes e muitas vezes ao mesmo filme, porque eu precisava distrair a minha mente. **Escutei muito música**. Me tranquei no quarto. Chorei quando foi necessário (Hipátia)

Então, é **ter uma rotina de autocuidado**, mas que esse autocuidado não é só o que a gente vê pelas redes sociais. **Não é só a limpeza de pele, arrumar o cabelo**. Ele varia de acordo com a pessoa. Para mim o que serve é **assistir um bom filme, é comer uma pizza com a minha irmã e o meu filho, é brincar, é chorar**, tudo isso (Hipátia)

Você se observar. Parte muito de uma observação esse **autocuidado**. Eu queria que todo mundo pudesse **se observar como se a gente estivesse de fora da situação**, porque você começa a ver coisas que estavam escondidas, que você vê e às vezes: “- Gente, eu **sou uma pessoa legal**”. É tão bom a gente ver isso. **Se reconhecer** (Hipeith)

Heleieth ressalta que realizou mais atividades com a família. Diversificar as atividades também foi um modo de lidar com os conflitos familiares e melhorar a convivência.

A gente tem tentado **ocupar mais a mente** também. Fazendo atividades como **filme, TV, jogos em família, ou então, até churrascos aqui no quintal só entre a gente mesmo**, mas é justamente para **deixar o clima mais leve**. Tentar **relaxar** um pouco e **tirar um pouco desse estresse, essa preocupação constante**. **Reduzimos** também a utilização de **mídias sociais como TV** pra não ficar tendo acesso constante a essas informações da COVID-19 e todos esses aspectos negativos (Heleieth)

Aí tem sido essas atividades: **praia, trabalho, minhas cachorras, as hortinhas caseiras reciclada**, e só... e faxina. Que agora eu cato pra fazer faxina em tudo, já fiz faxina no quintal, fiz faxina no quatinho da bagunça. Vou catando coisa pra fazer faxina. E assim vai (Heleieth)

Tem a lojinha. **Eu trabalho, aí eu faço muitas artes, preno bastante. A preno é a máquina de sublimação**. Aí eu preno bastante, que é justamente o meu trabalho. Às vezes eu leio. **Praticamente zerei a Netflix**. A gente tem uma **hortinha improvisada aqui em casa** que a gente fez. **É obra da minha mãe**. Projeto da minha mãe, mas a gente se envolve com materiais reciclados tipo latinha de leite, pedaço de cano, garrafa pet. Essas coisas, aí fez uma hortinha aqui em casa. Todo dia praticamente eu tento durante a noite agora, é... **assisto filmes e séries sincronizadas com o meu namorado**. A gente sincroniza pelo computador e fica passando simultaneamente. **É como se você tivesse assistindo junto, só que separado** (Heleieth)

Heleieth também destaca que buscou nas tecnologias formas de manter alguma atividade de lazer com o namorado. Com o distanciamento social ficaram meses sem se ver pessoalmente e assistir séries e filmes sincronizados para ela era um meio de “estarem juntos”. A partir dessa fala é possível observar como as pessoas buscaram diferentes formas de manter os vínculos virtualmente. Nise também citou assistir filmes, a atividade como compositora e ressalta a importância da música na vida dela.

Então, tem dia que eu estou tranquila e tal, eu estou de boa, faço a limpeza da casa e **paro pra ver algum filme. Não consigo mais acompanhar as séries**. Mas agora com os estudos, eu **devido à deficiência visual, a dificuldade que eu estou agora um pouco maior é de me concentrar pra escutar as coisas** (Nise)

Eu **sou compositora**, então, só que eu não entendo praticamente nada de violão. Só coisa bem simples, mas **de vez em quando eu pego e toco e começo a cantar e eu sinto quando eu canto** é como se isso... é quando... **é como se eu tivesse recebendo cura**, sabe, vai me ajudando bastante, sabe.

Vai me trazendo um bem-estar muito bom. E às vezes, quando eu percebo, eu estou até muito animada. **Escuto também música. Boto música** (Nise)

Nesse sentido, as manifestações artísticas no cotidiano revelam mediações do sujeito com o meio. Conforme Wazlawick; Camargo e Maheirie (2007), a música é um fazer que se constrói na relação entre o sujeito e o contexto histórico-cultural. As autoras consideram que

a atividade musical, enquanto integrante de uma cultura, criada e recriada pelo fazer reflexivo-afetivo do homem, é vivida no contexto social, histórico, localizado no tempo e no espaço, na dimensão coletiva, onde pode receber significações que são partilhadas socialmente e sentidos singulares que são tecidos a partir da dimensão afetivo-volitiva e dos significados compartilhados. Desta forma, falamos de vivências coletivas e singulares da música, sempre em meio ao contexto histórico-social [...] Os significados e sentidos demonstram a utilização viva da música e a constante movimentação de sujeitos implicados com a atividade musical, que constituem esta atividade enquanto ela também se faz constituinte deles (WAZLAWICK; CAMARGO; MAHEIRIE, 2007, p. 106-107).

Nesse contexto, além da atividade musical destaca pelas autoras e sua importância nos significados compartilhados e sentidos singulares, destacam-se outras produções culturais como os livros e os filmes no cotidiano de muitas estudantes na pandemia, como meios de acessar outras realidades fictícias, a partir da imaginação e da apropriação da obra nas significações que podem constituir para o sujeito. Desse modo, conforme afirma Vigotski (1999, p. 315) “a arte é o social em nós” e a partir das produções artísticas socialmente construídas e compartilhadas há a afetividade que perpassa a apropriação dessas produções pelas pessoas em suas vidas.

Segundo Maheirie (2003, p. 153),

por isso, o produto da criação, seja ela cotidiana, científica, técnica ou artística, sempre dialetiza a relação objetividade/subjetividade na medida em que possibilita aos sujeitos produzirem constantemente novas significações, construindo, desconstruindo e reconstruindo sentidos singulares e coletivos em contextos concretos.

Nesse sentido, na constituição do sujeito e do seu desenvolvimento, notam-se as possibilidades de criação e da imaginação na produção de relações possibilitadoras e promotoras de saúde mental, que se constroem no cotidiano a partir do que mobiliza os afetos positivos sobre a vida.

A criatividade tem relação com a luta pela defesa da liberdade e para alcançar a autonomia é necessário o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, ao contrário da alienação que bloqueia essas funções psicológicas (SAWAIA, 2007). É necessário ressaltar que

a necessidade do belo e a energia criativa, possibilitada pela capacidade de sinalizar e imaginar, torna o homem capaz de romper a causação circular entre determinação social, alienação e individualismo. Por isso que toda política sócio-econômica excludente precisa, para se reproduzir, inibir a imaginação, a sensibilidade estética e bloquear os afetos, instalando uma política de cristalização da capacidade de afetar e ser afetado (SAWAIA, 2007, p. 87).

Nesse sentido, a criatividade observada no cotidiano, que se expressa nas possibilidades de continuidade da vida, em movimentos de resistência, elaboração e ressignificações que contribuem para o desenvolvimento humano.

Outro aspecto observado foi a relação com os animais de estimação que aparece nas falas de algumas estudantes, tais como Ada, Jaqueline, Heleieth e Nise (esse aspecto do contato com animais na pandemia também foi pontuado nas falas de Jaqueline e Nise que viviam sozinhas e consideraram a importância da presença dos animais durante o distanciamento social, no *Núcleo 1 - A saúde mental em um cenário de incertezas e de mudanças durante a pandemia*, Indicador 5 - *A casa como centro das relações: família - (re)aproximações, apoio e conflitos - e os desafios de viver sozinha durante a pandemia*).

Sobre o convívio com animais de estimação, as relações de afeto que se podem desenvolver com cães e gatos foram atestadas por *Nise da Silveira*, médica e psiquiatra, através da terapia ocupacional como forma de contribuir para a recuperação de seus clientes. As relações afetivas manifestadas pelas pinturas e na relação com os animais, chamados de “co-terapeutas” eram consideradas por ela como uma psicoterapia não verbal, em que o indivíduo expressava uma linguagem coletiva e universal (FRAYZE-PEREIRA, 2003; LEAL, 1994; SARTORI, 2018; SCHLEDER; HOLANDA, 2015).

Conforme Silveira (1998), o propósito da relação entre o animal e os clientes que atendia era a troca de afeto com pessoas que eram excluídas da sociedade e seu trabalho utilizando os animais foi bastante difícil de ser aceito no Centro Psiquiátrico Pedro II, assim como outras de suas práticas que visam o restabelecimento das relações afetivas entre a pessoa adoecida psiquicamente e o mundo. Ela apontou resultados positivos em práticas com animais co-terapeutas realizados em outros países para a melhora de pessoas hospitalizadas. “Para muitos desses doentes, os animais eram sua única linha de vida para a saúde mental” (p. 53).

Sobre isso, as relações entre o ser humano e os animais mostram suas possibilidades de criação de vínculos que produzem afetos que contribuem para a saúde mental. Nesse movimento, pode gerar no indivíduo mudanças nos seus sentidos e significados sobre a vida e na sua hierarquia de necessidades e motivos que contribuem para sua organização psíquica.

Esse vínculo pode desenvolver uma relação de afeto e responsabilidade de cuidar e sentir-se cuidado. Essa relação pode ser percebida no cotidiano como forma do ser humano lidar com o sofrimento psíquico.

Ada, Sílvia e Heleieth moram com a família, no caso de Ada ela explicou que havia a dificuldade da família aceitar um animal de estimação em casa, mas durante a pandemia ela adotou uma cachorra e considerou como uma relação positiva durante esse período. Na Figura 39 foram destacadas as fotografias dos animais de estimação das estudantes. Algumas imagens parecem repetidas, pois duas estudantes tinham cachorros da mesma raça (*husky siberiano*).

Mas enfim os **projetos** [da UFAL] que eu fazia parte, meio que ajudaram um pouco, meus **amigos**. É... eu também **comprei um violão para estudar**. Pra aprender, porque eu **sempre quis aprender e aproveitei agora**. A **minha cachorra** também que eu falei. Eu também peguei agora depois de tanto tempo querendo, agora que eu tive tempo. O que me ajudou muito foi isso. Essas distrações, porque além da própria doença, né (Ada)

Jaqueline, Sílvia e Heleieth também apontam que o espaço do quintal em casa foi aproveitado para ter um pouco de contato com a natureza e para brincar com os animais. As fotografias presentes nas Figuras 36 e 39 mostram um pouco do jardim, do quintal e dos animais como pontos de afeto no cotidiano dessas mulheres.

Eu não abri mão de jeito nenhum da terapia. Eu abri mão de outras coisas pra poder conseguir dar conta, isso desde do ano passado. Mas eu preferi não abrir mão da terapia. **Pra mim foi o que me salvou.** E também **o meu papagaio**. **Eu acho que 90% da minha saúde mental** está nele, porque ele **é o ponto de afeto de todo mundo aqui em casa**. **Um bichinho de estimação sempre traz muita alegria.** Então eu tenho mantido muito contato com ele, com o meu quintal, que aqui ainda bem **eu tenho um quintal bom dá pra eu ter contato com a natureza**. Foi assim o que ajudou: **terapia e contato com a natureza**, onde eu incluo o meu papagaio. Foi o que me ajudou muito. Desde o ano passado isso. Não mudou muita coisa não (Sílvia)

Têm essa mocinha aqui [entrevistada aponta para a cachorra que está deitada no chão]. Tem muita **participação na minha saúde mental**, essa cabrita. Meu amor da vida, sério. Muito mesmo. Seja quando eu estou estressada. Às vezes eu estou estressada, estou irritada. Quero logo ficar quieta. Aí **ela chega com uma bolinha de apito na boca pra me chamar pra brincar**. Ou então faz alguma estripulia. E aí a gente fica tão p da vida que não quer nem brincar, porque ela olha com aqueles olhinhos assim. Aí a gente se anima bastante. Eu **tenho passado muito tempo brincando com ela no quintal**. Às vezes costurando pra corrigir as besteiras que ela faz. Ela rasga as coisas aí eu vou costurar. Aí isso tem me ocupado o tempo também. Mas assim é mais isso é mais **trabalho na loja, brincar com as minhas cachorras**. Ou então ficar só deitada com elas dormindo. Que elas também dormem comigo, às vezes **boto ela na cama, ou então boto a caminha**

delas ao lado da minha. A gente fica descansando todo mundo junto (Heleieth)

Então, é isso, **cantando, meditando, brincando com os cachorros** também (Nise)

Então eu tenho tentado me dedicar ao máximo, mas **tem dia que se eu pudesse, eu nem levantava assim. Só levanto justamente por causa dos cachorros, né? Tipo, eu tenho que colocar a comida deles. Tenho que limpar o ambiente deles e às vezes é muito difícil limpar o ambiente deles** porque, de fato, se não fosse eles, eu nem saia da cama. Mesmo eles sendo filhotes tem que dar banho a cada 15 dias e às vezes eu consigo, e às vezes não. Tem dia que eu fico agoniada, porque **eles também são muito grandes, requer esforço. Então, tem que ter uma disposição muito grande pra limpar o ambiente deles, pra dar banho neles. A minha casa é imensa, então, enfim tem sido mais dias difíceis, do que legais** (Nise)

E isso na questão do aqui e agora, da ação e reação, mas eu busco tentar **meditar**. Eu **faço uso de medicinas sagradas indígenas** que isso eu sinto que tem me ajudado bastante. Eu não vou mentir que quando eu comecei a escutar, **eu sou compositora e tipo quando eu via uma das cinco composições, que é desse projeto, praticamente pronta, nossa eu sentia uma emoção incrível**. E isso me ajudou bastante assim. Então busco a terapia. Eu não tenho conseguido dar a atenção que eu sinto que os meus filhos, que são os meus cachorros, precisam ter. **Mas mesmo mal eu vou lá e fico com eles e é impressionante o quanto eu me sinto bem depois de estar toda babada, cheia de pelos, arranhada, mordida, mas super feliz**. Então acho que é isso, tentar mesmo que de forma difícil aproveitar cada momento como eu posso (Nise)

Desse modo, notam-se os afetos produzidos e como essas relações que são compartilhadas pelas estudantes expressam singularidades e particularidades das vivências nesse período. Em um movimento também de descobrir e redescobrir atividades prazerosas para si e com as pessoas com as quais conviveram nesse período, as quais são mediações importantes quanto ao cuidado e à promoção da saúde mental.

Nesse sentido, observam-se relações que mostram em parte o processo de resistência criativa e ressignificação de afetos que é necessário ao ser humano para a construção contínua da sua existência. Os processos observados neste núcleo que revelam formas de cuidado e construção sobre a saúde mental no cotidiano se articulam com os núcleos anteriores, ao considerar o sujeito enquanto totalidade.

Assim, neste capítulo buscou-se tecer considerações sobre algumas mediações que são transversais aos núcleos anteriores e que são necessárias para compreender a saúde mental das estudantes, tendo-se como perspectiva a saúde mental como fenômeno social que se constitui nas formas de vida dos sujeitos. Além das relações observadas no Núcleo 2 sobre a universidade, as relações que aqui foram observadas ampliam a compreensão sobre relações

que estão para além da universidade, assim como foi observado no Núcleo 1. Nesse sentido, nota-se que há um movimento dialético entre os núcleos que expressam a totalidade observada nos dados produzidos pelas estudantes.

No próximo capítulo serão trabalhados os núcleos de significação construídos a partir das falas de psicólogos e de psicólogas da universidade, com o intuito de identificar as demandas acadêmicas nesse contexto e ampliar a compreensão sobre o fenômeno. Ainda, apontar as relações que se observam entre os núcleos sobre as estudantes e os núcleos a seguir.

CAPÍTULO 7 - SIGNIFICAÇÕES SOBRE SAÚDE MENTAL DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Através das falas de psicólogos e de psicólogas busca-se compreender como o serviço de acolhimento psicológico recebe e acolhe as demandas estudantis, quais as demandas são identificadas e as atividades realizadas por esse setor relacionadas à saúde mental na universidade. E, a partir disso, busca-se alcançar um dos objetivos desta tese que é: *Identificar as demandas estudantis referentes à saúde mental na pandemia através do serviço de acolhimento psicológico da PROEST - UFAL.*

O serviço faz parte do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e ressalta-se a relevância da inserção e atuação da Psicologia na educação superior que, em articulação com outras áreas de conhecimento, contribui nos processos educacionais e no acesso e na permanência estudantil de qualidade na universidade. Com o foco na temática desta pesquisa, a discussão sobre a saúde mental é o ponto principal do diálogo com profissionais lotados na Pró-Reitoria na UFAL.

Como discutido no Capítulo 2, a saúde mental é um fenômeno social constituído a partir das suas mediações sociais, psicológicas, econômicas e políticas. Nesse contexto, o sujeito e a sua saúde mental são compreendidos nesse movimento de constituição da realidade, na sua totalidade e historicidade. A seguir foram construídos os núcleos de significação (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015a, 2015b; AGUIAR; OZELLA; 2013) a partir das entrevistas realizadas com os psicólogos e as psicólogas do serviço de acolhimento estudantil da universidade.

No Quadro 5 constam as variáveis referentes ao grupo de psicólogos e psicólogas da PROEST entrevistado. Foi acordado com os participantes e as participantes da pesquisa o uso de variáveis para não identificação no texto.

Quadro 5 - Participantes da pesquisa da Psicologia da PROEST

Participantes	Caracterização
P1	Psicólogo da PROEST
P2	Psicólogo da PROEST
P3	Psicóloga da PROEST
P4	Psicóloga da PROEST
P5	Psicóloga da PROEST

Com base nas entrevistas realizadas com o grupo de Psicologia da PROEST, foram levantados 142 pré-indicadores, 7 indicadores e 2 núcleos: *Núcleo 1 - Perfil estudantil e demandas acadêmicas* e *Núcleo 2 - Política pública, trabalho em rede e saúde mental na universidade*. No Quadro 6 estão elencados os indicadores que constituem cada núcleo.

Quadro 6 - Núcleos de significação a partir das entrevistas com os psicólogos e as psicólogas

Indicadores	Núcleos de significação
1 - Perfil estudantil	Núcleo 1 - Perfil estudantil e demandas acadêmicas
2 - Demandas acadêmicas antes da pandemia	
3 - Demandas acadêmicas durante a pandemia	
1 - Programa nacional de assistência estudantil	Núcleo 2 - Política pública, trabalho em rede e saúde mental na universidade
2 - Atuação da psicologia na universidade: possibilidades e desafios	
3 - Rede de serviços interna e externa à universidade	
4 - Atendimento psicológico remoto durante a pandemia	

7.1 Núcleo 1 - Perfil estudantil e demandas acadêmicas

No Núcleo 1 serão abordados três indicadores e, através dos mesmos, busca-se compreender quais são as demandas estudantis observadas pelos psicólogos e pelas psicólogas a partir do serviço de acolhimento psicológico. Os indicadores que emergiram na análise foram:

- 1 - Perfil estudantil;*
- 2 - Demandas acadêmicas antes da pandemia;*
- 3 - Demandas acadêmicas durante a pandemia.*

A seguir os indicadores elencados serão analisados.

7.1.1 Indicador 1 - Perfil estudantil

Sobre o perfil estudantil atendido pelo serviço de acolhimento psicológico da PROEST, algumas singularidades e particularidades foram observadas. Dentre elas, a maior busca pelo serviço foi entre as mulheres em relação aos homens e esse aspecto foi apontado

de forma geral entre os psicólogos e as psicólogas. Algumas outras características foram a idade e os cursos, com maior presença de pessoas jovens que entraram na universidade há pouco tempo e em cursos nas áreas de Humanas e Sociais.

A partir de uma impressão, não a partir de dados objetivos quantificados, mas a partir da impressão que eu acumulo ao longo do meu tempo de trabalho com os estudantes, **eu diria que são os estudantes, na maioria, são os estudantes mais jovens, certo? Os alunos dos primeiros períodos, eles parecem sentir mais e portanto buscar mais ajuda. Com um pouco de diferença de proporção, não tão significativa, mas com um pouco de diferença, mais mulheres do que homens.** Mais sexo feminino do que masculino. **Em relação a áreas, muito mais os cursos de Humanas e Sociais do que os demais** (P1)

a gente fez até um **levantamento com relação exatamente ao perfil dos estudantes que não só procuraram o atendimento psicológico, mas enfim procuraram também a assistência estudantil.** E aí dentro dos meus atendimentos foi algo bastante perceptível a **presença muito maior de estudantes do Serviço Social.** Então, é... e ainda percebo bastante isso também. Eu vejo que **há uma demanda muito grande do Serviço Social, inclusive de casos que precisam de uma atenção maior do psicólogo em si, e aí eu estou falando de questões de encaminhamento, e questões da rede,** por exemplo. Questão da família, enfim. Mas o Serviço Social tem essa característica para mim, sempre tem uma maior procura por parte deles (P2)

Falando sobre questão de gênero, mulheres sempre têm uma maior procura todo ano. É, se eu for falar um quantitativo, acredito que de 60% a 65% são mulheres na procura. Ou até mais, tá, um pouquinho se você for contar alguns anos, **chega até a bater perto dos 80% na procura** (P2)

Pelo menos na minha experiência, as mulheres procuram mais pelo serviço. De vez em quando, **eu paro pra verificar assim nos relatórios, nas demandas o quantitativo de mulheres é bem maior, do que o público masculino. Quando a gente tem um homem, às vezes, é muito raro,** assim. Pelo menos a minha experiência, mas eu acredito que seja algo comum entre os colegas também. **As mulheres procuram mais, o público feminino** (P3)

Agora com a pandemia como eu estou atendendo virtualmente, eu tenho atendido pessoas de outros cursos. **Mas eu posso dizer assim superficialmente que a maioria são mulheres.** Acho que é isso, a maioria é meninas, acho de forma assim bem geral, **mas que existe uma diversidade assim tanto de demandas, quanto assim de perfil social socioeconômico** (P4)

Aqui [nome da região dentro do estado de Alagoas] a gente tem uma demanda de estudantes que são da região, das cidades aqui vizinhas de [nome da cidade]. Estudante aqui da região, estudantes de povoados. Então **temos aqui algumas questões peculiares desse perfil de estudante** [nome da região]. **A gente tem muitas questões voltadas que acabam se cruzando com as questões de saúde mental,** se influenciando que é, por exemplo, **a questão da vulnerabilidade social. Então em relação ao gênero é muito mais do gênero feminino. Então acho que na saúde**

mental como um todo, no atendimento psicológico, no atendimento psiquiátrico ainda é uma realidade. Falando de uma forma geral, não só da universidade que a gente tem uma busca muito maior por parte das mulheres para se cuidar nesse sentido do que dos homens. Porque isso é uma questão cultural que a gente ainda precisa caminhar e trabalhar. Então aqui o perfil é mais ou menos esse (P5)

Dessa forma, nas falas dos psicólogos e das psicólogas o gênero foi observado e a maior busca foi realizada por mulheres no serviço de psicologia da PROEST. Isto reflete uma realidade macrosocial, em que também se observa a maior busca das mulheres por serviços de saúde de forma geral em relação aos homens (COBO; CRUZ; DICK, 2021; GUTMANN *et al.*, 2022; LEVORATO *et al.*, 2014). Essas diferenças na busca pelos serviços de saúde revelam um modelo de sociedade baseado nas desigualdades sociais entre homens e mulheres que possui significações também nos cuidados com a saúde e nas políticas públicas em relação ao gênero (CAMPOS; RAMALHO; ZANELLO, 2017; ZANELLO, 2014; ZANELLO; SILVA, 2012).

Conforme foi discutido no Capítulo 6, há relações sociais de dominação e exploração que revelam mediações que constituem a vida das mulheres e podem contribuir para buscarem mais os serviços de saúde, mais especificamente no *Núcleo 3 - As mulheres em meio à pandemia*. Nessa perspectiva, no Capítulo 1, aborda-se sobre gênero, significações e vivências e sobre comportamentos socialmente esperados entre mulheres e homens que podem influenciar na busca pelo apoio do atendimento psicológico.

Nesse sentido, ressalta-se a importância de estratégias e ações dentro da universidade que levem em conta as desigualdades de gênero na sociedade e como essas também refletem na maior busca das mulheres pelos serviços psicológicos. Nesse movimento de compreensão sobre a realidade explicitar as mediações dentro da universidade que podem contribuir para mudanças sociais que visem a equidade e o respeito e modifiquem as relações interpessoais dos estudantes e das estudantes não só dentro da universidade, mas também fora de seus muros, nas relações pessoais, comunitárias e profissionais. Os núcleos anteriores sobre as estudantes trazem pistas e reflexões que podem contribuir para o serviço de Psicologia na universidade.

Ao falar sobre o perfil, um dos pontos levantados nas falas de P1 e P2 foi sobre os cursos que mais buscam o serviço e nota-se que há referências às áreas de Humanas, que abrange cursos em que socialmente há maior quantidade de mulheres. Não por coincidência há mais mulheres nos cursos das áreas de Humanas e Saúde, como também mais pessoas desses cursos que são mulheres buscam serviços de atendimento psicológico, aspecto também

apontado no *Núcleo 3 - As mulheres em meio à pandemia, Indicador 1 - Cuidados e trabalho doméstico*. Os próximos indicadores abordam as demandas acadêmicas observadas antes e durante a pandemia.

7.1.2 Indicador 2 - Demandas acadêmicas antes da pandemia

As demandas acadêmicas que foram observadas envolvem questões anteriores à universidade que se relacionam à história de vida do sujeito, como, por exemplo, as relações interpessoais e familiares e a escolha do curso, e no contexto universitário se destacam a integração à universidade e a ansiedade.

Ao receber o estudante ou a estudante no serviço de acolhimento psicológico, nota-se que é necessário considerar que a demanda relacionada ao sofrimento ou adoecimento psíquico pode ser compreendida através da história de vida que envolve as singularidades e particularidades desses sujeitos. Conforme apontam Dias e Pereira (2020), no ensino superior é necessário considerar que o sujeito enquanto ser social e histórico é constituído por experiências históricas acumuladas e que produzem sentidos e significados que o perpassam no acesso à formação acadêmica. Em um movimento dialético é produto e produtor do conhecimento.

No estudo de Oliveira (2016), são elencadas demandas estudantis observadas por psicólogos e psicólogas da assistência estudantil que foram referentes à: demandas institucionais e pedagógicas; demandas de saúde mental; e demandas de dificuldades acadêmicas e de orientação profissional. De modo sucinto, as demandas institucionais e pedagógicas foram: problemas na relação estudante-docente (autoritarismo em sala de aula, abuso de poder dos professores, assédio moral), métodos de ensino excludentes, disciplinas reprovadores, modos de avaliação tradicionais e mudanças nas políticas de democratização da educação superior. Nas demandas de saúde mental foram observadas: adoecimento psíquico grave, crises e surtos, autoexigência (perfeccionismo, obsessividade), uso de drogas, violência sexual ou moral, dificuldade de adaptação, relações familiares conflitantes. Por fim, nas demandas de dificuldades acadêmicas e de orientação profissional observou-se: problemas de escolarização advindos do ensino fundamental e médio, alunos com diagnósticos (dislexia, transtornos do desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem, atenção e concentração), dificuldades de organização dos estudos e queixas de orientação profissional.

Nesse conjunto de demandas observadas por Oliveira (2016) há várias similaridades com as demandas que foram observadas nas falas de participantes desta pesquisa nos núcleos

de significação com as estudantes, bem como em relação às falas dos psicólogos e das psicólogas que trouxeram suas experiências na Assistência Estudantil. Cada uma dessas demandas mostra diferentes expressões das desigualdades sociais que atravessam as relações na universidade, que em determinada medida traz um recorte da sociedade.

Embora, para fins didáticos e de análise, haja o movimento de sistematização das demandas em algumas categorias, considera-se que as mesmas também se apresentam em interrelação, como, por exemplo, as demandas de saúde mental que podem ser reflexo das demandas pedagógicas e que produzem dificuldades acadêmicas, e assim por diante, numa rede de possibilidades, que não é linear, e aponta para a complexidade das relações no contexto universitário.

P4 e P5 refletem sobre as demandas que são anteriores ao ingresso na universidade, que se relacionam com a vida pessoal e familiar do sujeito.

Tem **vários fatores** aí. Existem as pessoas que geralmente buscam o serviço. Posso falar por aí. **Elas vêm com alguma demanda, por vezes antecede o período que entrou na universidade. Outras que assim se percebeu após entrar na universidade**, mas de forma geral, não... Porque assim quando chega à psicologia, **quando chega para o psicólogo já se vem com uma demanda de sofrimento** (P4)

É, acho que **antes da pandemia**, embora assim não tenha mudado tanta coisa, mas **antes da pandemia existia uma demanda mais voltada para questões da vida pessoal**. Então **conflitos interpessoais**, questões... **conflitos familiares, embora também existissem obviamente as demandas acadêmicas** (P5)

Não há necessariamente uma relação de causa e efeito quanto às experiências anteriores do sujeito, quanto às suas relações interpessoais e familiares, na vida universitária, mas nota-se que é necessário destrinchar as mediações nas produções de significações que promovem a liberdade e emancipação da pessoa ou, por outro lado, que são alienantes e fonte de sofrimento psíquico.

Dessa forma, abordar a saúde mental a partir de uma visão de totalidade requer compreender o sujeito nas suas múltiplas determinações e as vivências anteriores à universidade podem ou não repercutir sobre a vida acadêmica quanto ao sofrimento psíquico. Ainda, sobre as relações interpessoais e familiares, P1 aponta sobre a demanda de escolha do curso que pode ser uma das situações que geram sofrimento psíquico. Esse aspecto foi pontuado no *Núcleo 3 - As mulheres em meio à pandemia*, Indicador 3 - *A percepção das atividades das mulheres*.

Também ocorre com frequência, **alguns alunos chegam muito jovens na universidade e com escolhas que aparentemente foram também precoces ou foram enviesadas, não foram amadurecidas ou influenciadas por pais, por expectativas.** E a **não identificação com o curso de escolha gera um mal estar**, que vai culminar nessa **desmotivação, nesse cansaço, nessa fadiga, deixando muito mais vulnerável, o aluno, a esse estresse** (P1)

Conforme observado nesta fala, podem-se considerar algumas das situações que geram questionamentos quanto à escolha do curso pode estar relacionada com: expectativas que a família do estudante ou da estudante criou sobre o futuro profissional dessa pessoa; o não conhecimento sobre o curso; a quebra de expectativas sobre o que foi almejado com a escolha de determinado curso; não se sentir realizado ou realizada na profissão que está se formando, dentre outras. Essas questões podem gerar angústias sobre continuar ou não o curso, desistir do curso para iniciar outro, enfrentar os conflitos familiares de buscar outros caminhos profissionais, dentre outras situações relacionadas à busca por uma identidade profissional.

Nesse sentido, na trajetória de escolha por uma profissão, a integração à universidade é uma das principais questões quanto à vida acadêmica. P1, P2, P3 e P4 abordam questões diversas, que já eram anteriores à pandemia, que envolvem: a organização e conciliação da vida pessoal e acadêmica; a transição do ensino médio para o ensino superior; dificuldades nas relações interpessoais com colegas de curso e docentes; as diferenças de metodologias de ensino; a entrada na universidade nos períodos iniciais do curso e a saída da universidade para o mercado de trabalho, dentre outras.

Com relação a essas **demandas**, se eu fosse dividir entre o que geralmente é a **motivação** deles procurarem o atendimento psicológico, **eu percebo tanto a procura de pessoas que estão entrando na universidade como também estão saindo**, sabe. Então, é aquele **estudante que está chegando do ensino médio, que está ainda naquela fase, naquele processo de adaptação dentro da universidade.** E aí, tem certas dificuldades de entender como funciona, enfim, os auxílios que a PROEST concede, ou então questão do restaurante universitário, enfim. E também com relação à **adaptação a esse novo mundo que é a universidade.** A gente percebe que é **um mundo totalmente diferente do ensino médio**, e aí eles sentem essa necessidade de ter uma ajuda maior por conta dessa parte da adaptação que alguns deles não conseguem (P2)

Desde conflitos que já existiam antes da entrada na universidade e com todas as demandas que o contexto universitário tem há uma potencialização. A gente tem também questões relacionadas a **transtornos que já existiam.** E a gente tem também algumas questões relacionadas à **adaptação ao ensino superior.** A **própria saída para o mercado de trabalho** (P3)

[maior busca] **O público feminino por uma questão, talvez, cultural, e os mais jovens pela questão da adaptação à rotina acadêmica.** E também, grosso modo, também porque com o avançar dos cursos de modo geral, os

horários também vão ficando cada vez mais difíceis de serem gerenciados entre os alunos e de eles procurarem, é... tanto **buscar ajuda profissional, institucional, como administrar outras áreas da vida deles que são importantes, pessoal, familiar, afetiva, em função de uma rotina acadêmica que eles narram, que eles afirmam ser muito muito pesada, muito puxada**, como se diz (P1)

A queixa do excesso. O excesso de atividades, excesso de coisas para fazer, dificuldade de conciliar com a vida como um todo. Tem uma **questão social**, assim de convívio também. Que existe essa queixa de **dificuldade de convívio com colegas, assédio moral de professor, psicológico** também (P4)

Em diferentes etapas do curso, observa-se que podem se destacar algumas demandas. No início do curso são mais comuns as dificuldades para se tornar um estudante ou uma estudante universitária. Nesse sentido, a entrada na universidade é um processo de mudanças e que mobiliza as funções psicológicas superiores do sujeito, as quais também produzem significações sobre essa nova realidade. Esse processo contribui para o desenvolvimento da personalidade e de alterações na hierarquia de necessidades e motivos sobre a atividade de estudo.

A busca pelo conhecimento no ensino superior resulta de determinadas necessidades e motivos que fazem parte da vida do sujeito. Segundo Leontiev (1961/2017), a atividade humana busca satisfazer as necessidades e essas são guiadas pelos motivos que fazem parte da consciência do sujeito. Os motivos carregam em si os sentidos que a atividade representa para o sujeito, de forma que há uma dinâmica que compõe a vida psíquica e intencionalidade na atividade realizada.

Para ingressar e permanecer na universidade, o sujeito é mobilizado por necessidades e motivos e essas, em um movimento dialético, podem modificar-se ao longo da trajetória acadêmica. Nesse sentido, a universidade é um meio em que diferentes mediações constituem a realidade objetiva na qual o sujeito é ser que se insere, modifica e é modificado no processo de formação acadêmica. Dias e Pereira (2020, p. 82) refletem que “a possibilidade de apropriação de novos conhecimentos tem sido prioridade no Ensino Superior; porém, muitas vezes, nega as singularidades e subjetividades que promovem a heterogeneidade dos grupos sociais”.

Conforme visto nas falas de P1, P2, P3 e P4 a adaptação é apontada como processo de mudanças, questiona-se, desse modo, quem são esses sujeitos que entram na universidade, quais as singularidades e particularidades que tornam esse processo mais difícil para algumas pessoas e as relações dentro da universidade que podem facilitar ou não à integração a esse novo meio. A entrada na universidade, que é um sonho a ser realizado por muitos estudantes e

muitas estudantes, depara-se com mudanças complexas, que não são apenas sobre a relação no ensino-aprendizagem, mas no próprio desenvolvimento humano enquanto totalidade.

Nas etapas finais do curso, há os questionamentos sobre o que fazer ao fim do período de graduação. Em um processo de elaboração sobre os ganhos e as perdas ao longo da trajetória acadêmica, sobre as possibilidades e os desafios de se inserir no mercado de trabalho ou continuar na pós-graduação.

As responsabilidades que demarcam as questões da juventude se articulam com a vida universitária, tais como o trabalho, chefiar uma família, a formação de sua identidade profissional e pessoal, dentre outros aspectos que estão no limiar entre juventude e vida adulta. Nesse sentido, é importante a concepção da juventude como construção social, que se alinha com a concepção de sujeito em Vigotski e contribui para a compreensão da pessoa estudante (MELSERT; BOCK, 2015; MENEZES; MIURA; OLIVEIRA, 2022; PEREIRA, 2019; TRANCOSO; OLIVEIRA, 2014).

Além disso, há uma demanda estudantil significativa quanto aos relatos sobre a ansiedade a partir de diferentes motivações, como apontado por P1, P2 e P3. A ansiedade não é em si algo negativo e faz parte do desenvolvimento humano no enfrentamento de situações desafiadoras. Contudo, quando as situações que geram a ansiedade se prolongam pode contribuir para alterações nas significações do sujeito sobre a realidade e em suas funções psíquicas que o mantém em estado de alerta, que pode produzir não apenas um estado temporário de sofrimento psíquico, mas o adoecimento psíquico do sujeito

A ansiedade se expressa em relação a diferentes demandas acadêmicas, de forma que se relaciona com o que foi discutido anteriormente, dentre elas a integração ao ambiente acadêmico, a rotina com sobrecarga de atividades de estudo, autocobrança excessiva, relacionamentos interpessoais com colegas e docentes, dentre outras. Ainda, há as questões pregressas que se relacionam com a própria história de vida do sujeito em suas relações pessoais, familiares e financeiras. Embora essas demandas estejam presentes na vida de qualquer estudante, as diferentes mediações entre sujeito e meio são relevantes para compreender como essas demandas que se expressam na aparência do fenômeno são constituídas e afetam o sujeito na sua atividade de estudo.

Se tem uma questão que no **discurso** genericamente e também numa certa sintomatologia aparece com **prevalência** é a **ansiedade**. **Não necessariamente o transtorno de ansiedade generalizada tal qual classificam os manuais diagnósticos, mas um excesso de ansiedade** que, claro, isso está permeado por **estresse**, por muito estresse, que tem haver justamente tanto com **dificuldades de adaptação**. A rotina, as **exigências da rotina, ao choque de mudança que é entrar na universidade, dificuldade**

de relacionamentos com colegas, dificuldades de relacionamentos com professores, dificuldades financeiras, sociais, pessoais, familiares que mesmo em um segundo plano acabam convergindo no sentido de fazer com que **o aluno tenha muita dificuldade em tocar a sua vida acadêmica de uma maneira mais salutar**, digamos assim. Então aparece muito essa **ansiedade, esse estresse, esse cansaço** que vai se traduzir muitas vezes em **desmotivação** (P1)

E essa **ansiedade**, essa **autocobrança excessiva** para dar conta do **desempenho**, dos **resultados** (P1)

Por exemplo, **perto das provas ou no final dos períodos ou no início das provas** a gente sente que há um *boom* maior de **busca por atendimento** (P3)

Geralmente, também a **queixa** era sempre o **final da faculdade**. Sobre **questões do futuro**, o que é que poderia fazer, **se cursaria outra graduação, se seguiria carreira dentro da própria graduação, se continuaria na vida acadêmica**. Enfim, questionamentos sobre o futuro mesmo, **sobre o futuro acadêmico, sobre o futuro da própria vida em si**. E aí, como sempre, voltando um pouquinho a questão da **ansiedade** (P2)

P2 e P3 também fazem apontamentos quanto à busca por medicalização como forma de resolver rapidamente uma situação de sofrimento psíquico. Sobre isso, aponta-se a necessidade de reflexão sobre os modos de vida que se constituem em uma sociedade capitalista e que busca atenuar o sofrimento psíquico produzido por relações alienantes e de exploração através de medicamentos e um discurso de consumismo para alcançar a felicidade.

Sobre isso, a fala de Amarante (2020, s/p) sobre *Sofrer é humano* aponta que

esse imaginário de felicidade está muito ligado à ideia de consumo, não apenas de produtos, mas de um fetiche, como se ter fosse me tornar feliz. Chega a um ponto em que esse ideal da felicidade é inalcançável, por isso é desesperador. E isso é facilmente patologizável por um sistema oportunista e perverso. Ao patologizar, eu retiro a dimensão política e ideológica. Ao transformar em algo individual, eu digo: “Não é o sistema que é injusto, que não dá emprego e direitos, é você que é doente”. Essa individualização despolitiza o processo.

Essas relações alienantes produzem processos de fragmentação da consciência do sujeito e dos seus motivos e necessidades que podem gerar o sofrimento psíquico, como foi discutido no Capítulo 2, em Zeigarnik (1979, 1981), Silva (2014) e Silva (2021, 2022).

E **antes da pandemia**, eu acho que o que mais me chamou atenção foi a parte da **ansiedade** mesmo. A demanda da ansiedade, de sentir ansioso, da procura de uma solução rápida. **Muita gente já chegava pedindo pra ser encaminhada para um psiquiatra. E aí você conseguir explicar, desmistificar um pouquinho toda essa situação era um desafio, entendeu. Porque muita gente prefere aquela solução mais rápida, que eles acreditam que seja mais rápida e mais eficaz você tomar uma medicação.** E aí você conseguir explicar isso tudo pra ele, da situação do

atendimento psicológico, da **real necessidade ou não deles terem esse encaminhamento psiquiátrico, da real situação psicológica que ele se encontra fazendo uma avaliação.** Era um desafio, mas acredito que realmente a ansiedade era o principal fator de busca de atendimento psicológico e continua sendo (P2)

Primeiro que tem esse movimento atual que a **gente na Psicologia também tem que refletir um pouco essa coisa mais do imediatismo que na verdade faz parte do nosso contexto essa coisa da rapidez,** me livrar logo, do hedonismo, **eu não posso sofrer, a dor, tudo é prazer.** Até os **momentos de transição que envolvem desafios.** É para a gente pensar um pouquinho e que **existe uma angústia e que existe certa ansiedade.** A adaptação tem sido vista, ou me parece, são conjecturas que eu estou fazendo de que tudo que traz essa **ideia de sofrimento, de mal estar, parece que é abominável e aí que me dê algo que alivie logo esse problema.** Então às vezes a ideia também de **medicalização** que tem sido um tema, digamos assim, que as pessoas têm debatido, trabalhado para pensar essa coisa do **imediatismo. Um remédio resolve tudo mais rápido, essa lógica de sofrer, de não conseguir dormir,** enfim. E é claro que **a gente da Psicologia precisa pensar isso porque pode ser angustiante também a gente não dar às vezes uma resposta imediata para o sujeito, uma vez que nem sempre as questões emocionais e psíquicas são rápidas de responder e de resolver.** Precisa de um **cuidado, de um processo maior.** Então eu acho que cabe a gente da profissão psi, essa reflexão também, essa angústia dessa reflexão. É claro, a gente vai dar um retorno, vai fazer uma intervenção, mas **não necessariamente tem que ser no sentido: “Vamos tomar um remédio, vamos encaminhar de imediato para um psiquiatra”.** Então esses ponderamentos a gente tem tido, pelo menos na prática da psicologia, também nesse sentido de orientar (P3)

Defrontar-se com as dificuldades da realidade faz parte da vida humana, contudo para fins de “funcionalidade” desses sujeitos na sociedade é mais produtivo um discurso que não vai além das aparências dos fenômenos que produzem o sofrimento. Na contramão disso, lidar com as dificuldades e angústias estudantis que refletem essas mediações está em alguma medida contribuir para que o sujeito observe, ressignifique e atue em suas relações a partir das possibilidades de mudanças na sua forma de compreender a realidade e de intervir na mesma como sujeito social, ativo e ético. Nessa perspectiva, Lane (2006, s/p) faz a seguinte reflexão:

Tem-se, então, a impressão de um "beco sem saída". Se até o sistema educacional reproduz as relações de dominação social, parece ser impossível qualquer transformação da sociedade. Por outro lado, não podemos nos esquecer que as relações de dominação implicam em contradições geradas pela contradição fundamental do sistema capitalista (a luta de classes), e portanto elas estão presentes também no processo educacional e podem ser detectadas na medida em que o ensino se dê através de situações em que os conteúdos teóricos impliquem numa prática e numa reflexão sobre ambos, ou seja, os significados e/ou representações (conceitos, teorias) são confrontados pela interação dos sujeitos reais — aprendizes — com o mundo real que os cerca, permitindo assim a elaboração de novos significados e novas práticas.

É necessário um processo dialético de compreender e agir pela mudança da realidade que se expressa na sua contradição. Mesmo em meio a um cenário permeado pelas desigualdades sociais, que se expressam nas demandas estudantis, há possibilidades de transformação social ao atuar nas relações dos sujeitos que são parte das instituições educacionais. Nesse sentido, atuar através de mediações que produzam possibilidades de configurar no sujeito significações que visam à emancipação humana e a equidade. É nesse processo que se podem ter mediações que possibilitam a saúde mental na universidade e que buscam modificar relações de dominação e exclusão que são alienantes e produtoras de sofrimento psíquico.

Conforme já apontado no Capítulo 2, a dialética singular-particular-universal deve ser considerada para a compreensão do sujeito e das questões sobre saúde mental que o afetam. Nessa perspectiva, a vida universitária é marcada por desafios e possibilidades no desenvolvimento da pessoa estudante, que é constituída no movimento dialético e contraditório da realidade. Nesse constante processo de mudanças o sujeito é ao mesmo tempo constituído pelo meio acadêmico e também o modifica. Dessa forma, considerar o sujeito em sua totalidade envolve as diferentes mediações que o constituem e que o mesmo está situado historicamente.

No próximo indicador, são destacadas as falas que abordam sobre as demandas observadas durante a pandemia, as quais se articulam com as demandas aqui abordadas.

7.1.3 Indicador 3 - Demandas acadêmicas durante a pandemia

Durante a pandemia as demandas acadêmicas que eram observadas no serviço de acolhimento psicológico não se alteraram em sua estrutura propriamente dita, mas considera-se a aparência do fenômeno em suas diferentes expressões que se atualizaram com esse momento histórico. Nos núcleos de significação apresentados nos Capítulos 4 e 5, a partir das falas das estudantes, foi possível observar mais especificamente algumas das demandas que foram citadas pelos psicólogos e pelas psicólogas.

Os Núcleos trabalhados nos Capítulos anteriores (*Núcleo 1 - A saúde mental em um cenário de incertezas e de mudanças durante a pandemia; Núcleo 2 - Universidade, saúde mental e pandemia; Núcleo 3 - As mulheres em meio à pandemia; Núcleo 4 - Apoio emocional durante a pandemia*) trazem um panorama sobre a realidade das estudantes e em movimento dialético entre parte-todo, destriça e explicita mediações que aprofundam discussões sobre a vida acadêmica e social delas.

A ansiedade frente às incertezas da pandemia foi bastante perceptível nos atendimentos remoto realizados pelos psicólogos e pelas psicólogas durante a pandemia. Com a interrupção das aulas, estudantes que estavam no fim do curso demonstraram a frustração e angústia em não concluir o curso conforme os planos estabelecidos para o futuro e adentrar no mercado de trabalho. Ainda, destaca-se a experiência de entrar na universidade em meio à pandemia, lidar com uma quebra de expectativas e dificuldades de integração ao ensino remoto, sem ter passado pela experiência presencial com a turma, docentes e espaços da universidade. Como pode ser observado no *Núcleo 2 - Universidade, saúde mental e pandemia, 4 - Planos adiados e produtividade durante a pandemia*.

P1 e P4 refletem sobre as mudanças que perceberam a partir de atendimentos realizados no período de pandemia.

Ansiedade. Agora há uma **outra forma de ansiedade. Muita angústia, muita preocupação com as incertezas, com o fato de não estar estudando, do atraso do seu projeto de vida, do seu plano de se formar, etc. Muita frustração.** Acho que eu escutei muito sobre frustração e a **sensação de culpa, de mal-estar por uma improdutividade. Os alunos se cobrando muito** de modo especial, é... aí os alunos, apareceram **muitos alunos de final de cursos, alunos de pós-graduação, não conseguindo escrever o TCC, não conseguindo escrever a dissertação de mestrado. Muito bloqueio pela incerteza e pela ansiedade.** Isso apareceu muito. E na outra ponta, alunos que estavam acabando de começar o curso. Teve aluno que o seu primeiro dia de aula foi o dia que foi decretado a suspensão das aulas. **O primeiro dia, do primeiro período, do sonho de entrar na universidade.** Então, dá pra imaginar como isso é terrível. Como isso é frustrante. Então, esses dois públicos de modo especial se fizeram sentir nessa pandemia (P1)

Eu acho que **o sintoma é o mesmo, mas as demandas** são outras porque a **maior demanda, a maior queixa que eu escutava no período presencial era de ansiedade e agora no período pandêmico continua sendo de ansiedade, mas por outros fatores.** É pelo fator medo. Medo de se **contaminar.** Quando a gente estava no período remoto... quando a gente estava **antes do PLE, que a universidade estava só parada, tinha também a ansiedade de retorno às atividades para concluir o curso e agora volta a queixa do excesso de coisas. Muitas coisas e somado ao medo de se contaminar** (P4)

P2 e P5 observaram que houve um aumento de estudantes dos últimos períodos que se sentiram angustiados e desmotivados por estarem em processo de produção de TCC, em estágios e as mudanças da pandemia frustraram muitas expectativas, além dos sentimentos de medo e incerteza. Com o aumento de desemprego na pandemia, isso também gerou ansiedade nos estudantes e nas estudantes que já se viam na expectativa de adentrar no mercado de trabalho e depararam-se com um momento de crise econômica que complicou essa transição.

Agora no PLE, eu senti, **não só no PLE, na questão do início da pandemia e do atendimento ser virtual**, eu senti **um perfil muito grande de pessoas que estavam no final do curso**. Até posso dizer que de 70 a 75% dos meus atendimentos eram relativos a pessoas, a **estudantes que estavam no TCC**, inclusive. Já estavam finalizando o curso, isso chamou bastante minha atenção, também (P2)

Durante a pandemia foi como eu já tinha falado anteriormente. Eu tive uma **demanda muito grande de estudantes que estavam no final do curso no TCC**. Já realmente batendo ali na porta. E eles **já se formando**. E aí essa demanda se dá, como eu já falei também, **a questão da preocupação, a questão do futuro, com relação à profissão, com relação ao que fazer depois de formado** e, de fato, algumas dúvidas com relação a **fazer novos cursos, a profissão que vai seguir**, enfim. Algumas demandas como essa (P2)

Tem muito também uma demanda em relação à **desmotivação com o curso em função também da perda de esperança, de expectativa por conta de tudo ter parado nesse momento**. Então as aulas retornaram, mas ainda de uma certa forma com todas as deficiências que o **ensino remoto** tem. Os estágios, **muitos estágios pararam**. Então para os alunos que estão, por exemplo, **no final do curso já isso gerou uma desmotivação muito grande, uma desesperança em relação também ao mercado de trabalho**. Então essas questões assim são assuntos recorrentes nos atendimentos que a gente observa (P5)

Mesmo diante do cenário de pandemia que provocou medo e incerteza, alinhado com um ideal de produtividade que se reproduz na sociedade capitalista, a busca por retomar as atividades não só acadêmicas, mas em outros âmbitos da sociedade, diversas vezes, colocou os interesses do capital acima da importância em proteger a vida humana.

Nesse cenário contraditório, o sujeito também se vê afetado por essas relações de precarização da vida, em que mesmo diante da morte iminente há a necessidade de retomar o trabalho e o estudo. A universidade nesse processo foi perpassada pelos diversos discursos que constituem a sociedade, enquanto totalidade que apresenta um movimento em que coexistem forças contraditórias. Como pode ser visto no *Capítulo 4, Núcleo 1 - A saúde mental em um cenário de incertezas e de mudanças durante a pandemia*.

Conforme observado há um destaque quanto à produtividade acadêmica e a dificuldade de continuar a vida universitária nesse cenário e, nesse sentido, a ansiedade surge nos relatos como manifestação de sofrimento psíquico que sinaliza a incerteza e a perda de controle sobre algumas situações, conforme pode ser observado na fala de P5.

De **demandas**, o porquê que esses estudantes buscam atendimento, o que é que **a gente tem observado muito nesse período da pandemia, mas também antes**. Acho que **uma das maiores demandas é a da ansiedade**. A gente tem visto um aumento e **nessa situação da pandemia** muito mais, o que é **um tanto natural** da gente imaginar que vá haver de fato esse

aumento dessa demanda no momento. Que a gente tá vivendo um momento de muita **incerteza**, de muita **desesperança**. Então é um **momento onde a gente sente de forma mais palpável a perda do controle que a gente tem sobre as coisas e gera consequentemente ansiedade**. Então essa demanda é uma das mais recorrentes nos atendimentos (P5)

Durante a pandemia, as estudantes sentiram dificuldades em manter e organizar suas atividades acadêmicas no ambiente doméstico, além de precisar lidar com as questões psicológicas e sociais que marcaram esse período. No *Núcleo 2 - Universidade, saúde mental e pandemia* foram discutidas significações e vivências que revelam os desafios desse processo.

A perda de controle sobre determinada situação contribui para que o sujeito sinta-se apreensivo, com dificuldade de definir objetivos e organizar-se na direção de concretização dos mesmos. Na vida acadêmica há em si uma variedade de objetivos específicos para alcançar um objetivo maior, que envolve a conclusão do curso e satisfação da necessidade de obter uma formação profissional. As mudanças nas relações acadêmicas ao longo da pandemia modificaram planos e vínculos sociais das estudantes em suas vidas universitárias.

A sensação de não estar produzindo o suficiente aparece nas falas de estudantes junto ao sentimento de culpa ou de “não estar dando conta” e não conseguir se organizar nas atividades de estudo, que aparecem relacionadas à procrastinação, falta de concentração e desmotivação, P3 e P5 refletem sobre essas questões nas falas a seguir. Ressalta-se que a autocobrança excessiva já era uma das demandas observadas, durante a pandemia as incertezas desse momento e as desigualdades sociais agudizadas repercutiram na vida acadêmica.

Algumas questões relacionadas à **ansiedade** parecem que deu um bum maior e parece que **potencializou durante esse período**. Uma questão que eu acho que me recordo agora que é a questão da **organização frente a todo esse período**. Então havia uma preocupação assim quando tinha a universidade, **a universidade parece que norteava, tinha aula tal horário, tinha professor tal horário, tinha que fazer prova tal horário e aí a universidade saiu de cena e agora fica por conta e risco do aluno**. Então o aluno ficou meio aqui “**E agora o que é que eu faço. Eu estou fazendo nada. Não estou aproveitando**” e isso estava gerando um **mal estar** bem assim em alguns casos, bem interessante do ponto de vista de que foi mais potencial. Não foi bom, mas é interessante no sentido de que isso me chamou atenção nos casos assim. Então é como se **essa situação em si deu uma mexida no aluno**: “E agora eu não tô fazendo nada. **Como é que eu vou me organizar**. Não estou aproveitando” (P3)

Não é só o aluno não, mas eu acho que a gente funciona mais nesse ritmo: “Meu Deus do Céu, **não estou conseguindo dar conta**”. Aí tende a gerar como se fosse uma **bola de neve**. Então me parece que essa demanda surgiu

muito, não foi a única obviamente, mas ela veio à tona em função desse movimento. **No início todo mundo deu uma parada, ficou aguardando.** Acho que **a gente, de modo geral, achou que a gente ia voltar ligeiro. Não voltamos.** E aí ficou: “E agora José, como é que a gente se organiza em função de tudo isso?”. Então tinha essa **preocupação** e aí obviamente que o **pico de ansiedade** ia lá para cima em função de tudo isso. Então acho que é algo que surgiu nesse momento de pandemia (P3)

Atualmente, eu percebo que o aumento tem sido mais em relação às **demandas acadêmicas** mesmo. A **queda na produtividade, a dificuldade de concentração, a procrastinação, a dificuldade de gestão do tempo** (P5)

Mas a gente tem as demandas mais específicas ao contexto acadêmico mesmo. Que são as **dificuldades para produzir.** Então muitos estudantes com dificuldades para produzir neste momento. Estão com **dificuldade de concentração.** Com **dificuldade de gerir o tempo, de organizar.** Muitos estudantes estão se queixando também de **dificuldade de adaptação a esse processo de ensino remoto** também, né. **E que é uma dificuldade para todos nós, tanto para o aluno como para o professor, como pra gente também.** Então no geral as demandas mais recorrentes têm sido essas (P5)

Existe a **cobrança, a autocobrança** dos estudantes em relação à **produtividade.** E nesse **período da pandemia,** como eu falei, em função dessa **queda mesmo da produtividade,** que é natural até certo ponto, né. Então a gente tá vivendo uma situação que faz com que a gente de fato decaia um pouco em termos da nossa produtividade, mas isso tem sido uma **queixa** e isso tem **angustiado muito os estudantes.** Porque **a gente vive numa sociedade, numa cultura que exige o tempo todo da gente ser produtivo.** Então os estudantes entram muito em choque com isso, né. Então o tempo todo isso é cobrado da gente, é pedido. Mas **a gente não está numa situação ideal para isso.** E no geral, a gente nunca está, mas nessa situação que a gente estava vivenciando agora da pandemia muito menos, **mas existe essa demanda.** E é isso também que gera como consequência a **ansiedade, que faz com que eles busquem tanto o atendimento** (P5)

Mas **possibilitando esse espaço de escuta e também promovendo um movimento de educação em relação à importância do olhar para a saúde mental e para a saúde como todo.** Entendendo que a saúde, **a gente cuidar da saúde, a gente ter uma rotina de autocuidado é tão importante quanto a gente somente produzir.** E que **a gente produzir é consequência da gente estar bem, da gente manter o nosso autocuidado.** Então isso é algo que a gente também vem tentando trabalhar para **sensibilizar a comunidade acadêmica** e acho que aí está um fator muito positivo também que aos poucos a gente vem conseguindo fazer essa sensibilização de ensinar, de levar para comunidade acadêmica essa visão de que, olha, não é algo secundário, é algo importante. E que **a produtividade do estudante na sua carreira acadêmica ela vai ser uma consequência também desse autocuidado, dele estar bem.** Então acho que esse tem sido um fator muito positivo da gente conseguir fazer essa sensibilização (P5)

A dificuldade em gerenciar as atividades acadêmicas é uma demanda constante nos atendimentos e há alguns aspectos que contribuem para essa queixa comum de sobrecarga, dentre eles a autocobrança para uma produtividade acadêmica maior e o excesso de uma

cobrança de docentes. Esses aspectos foram discutidos no Capítulo 5, *Núcleo 2 - Saúde mental, universidade e pandemia*, e no Capítulo 2, na seção *Saúde mental, educação e assistência estudantil: o sofrimento psíquico na educação superior*. Sobre isso, busca-se superar uma visão reducionista da situação e torna-se evidente a necessidade de questionar como nas relações estabelecidas na universidade se reproduzem relações alienantes. Dessa forma, suscitar reflexões sobre como o processo de ensino e aprendizagem se estabelece entre estudantes e docentes, de forma que, ao invés de reproduzir relações alienantes, podem contribuir para o desenvolvimento humano e autonomia desses sujeitos.

Sobre a questão da produtividade, P4 pontuou uma de suas experiências ao abordar sobre saúde mental na universidade.

A gente quando posta qualquer conteúdo de saúde mental, eu só vejo lá no *Instagram* da PROEST comentários dos estudantes que “**saúde mental está péssima**”, “**professores cobrando demais**”, enfim. Sexta-feira agora vai ter outra atividade que é do PAAPE, que é o programa de assistência e apoio pedagógico. Aí tem uma pessoa que vai falar sobre essa questão da **produtividade e saúde mental e a gente vai falar da produção da nossa cartilha**⁷². E aí também novamente tem esse comentário do **excesso no período de pandemia, do excesso de trabalhos e coisas para ler e estudar**, enfim (P4).

A importância de articular ações com outros setores da universidade sobre as demandas acadêmicas observadas para propor intervenções adequadas ao contexto e às singularidades dos estudantes e das estudantes será destacada no *Núcleo 2 - Política pública, trabalho em rede e saúde mental na universidade*, neste capítulo. Ainda, P4 aponta atividades do PAAPE, que é o Programa de Apoio e Acompanhamento Pedagógico ao Estudante, nesse sentido considera o trabalho em equipe multiprofissional nos programas da universidade voltados à comunidade estudantil. Outros programas podem ser destacados como o Programa Integrado de Atenção à Saúde do Estudante (PIASE) e o Núcleo de Acessibilidade (NAC), que são importantes espaços de atuação da Psicologia na universidade. O NAC foi citado anteriormente no *Núcleo 2 - Universidade, saúde mental e pandemia, Indicador 5 - Acessibilidade e exclusão de pessoas com deficiência na pandemia*.

O PIASE⁷³ tem por finalidade contribuir para a permanência estudantil e melhoria do desempenho acadêmico através de ações para proteção e promoção da saúde do estudante

⁷² Cartilhas sobre saúde mental lançadas pela PROEST durante a pandemia. Veja mais informações em: UFAL. Cartilha Saúde Mental na Pandemia. 2020i. Disponível em: https://ufal.br/estudante/assistencia-estudantil/publicacoes/cartilha_saude_mental_20-04-2020.pdf/view. Acesso em: nov. 2020.

UFAL. Cartilha Saúde Mental (PLE). 2020j. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/assistencia-estudantil/publicacoes/cartilha-saude-mental-e-ple-25-11-2020.pdf/view>. Acesso em: nov. 2020.

⁷³ PIASE. Instrução normativa nº 08/2018/PROEST de 16 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/assistencia-estudantil/instrucoes-normativas/atencao-a->

universitário ou da estudante universitária. Esse programa integra equipe multiprofissional composta por Assistentes Sociais, Psicólogos/Psicólogas, Pedagogos/Pedagogas, e pode ser ampliada para agregar profissionais de outras áreas da saúde. As ações visam, por exemplo, articular o acesso à rede de serviços de saúde do SUS, ações educativas sobre saúde referentes ao contexto universitário, articulação intersetorial e desenvolvimento de estudos sobre as condições que interferem no processo saúde-doença de estudantes universitários.

Oliveira e Silva (2018, p. 367) ressaltam que “considerando a complexidade das questões que envolvem o estudante na educação superior, faz-se importante constatar a existência da composição de equipes multidisciplinares na Assistência Estudantil”. Esse movimento coletivo é fundamental para compreender o movimento da realidade e caminhar para mudanças nas relações institucionais que perpassam a coletividade da comunidade estudantil.

Dessa forma, a discussão sobre a saúde mental perpassa várias das demandas acadêmicas observadas tanto neste indicador quanto no anterior e aponta para a necessidade de observar as determinações sociais que constituem o fenômeno e suas expressões na universidade.

Nesse sentido, vale ressaltar que o diagnóstico institucional é um importante instrumento para a compreensão da realidade acadêmica e nesse sentido destacar a atuação da Psicologia em outras frentes que visam mapear a dinâmica das relações institucionais, as quais também se expressam nos atendimentos realizados no serviço de acolhimento psicológico, que é apontado nas falas de P4 e P5.

Eu pensava isso de fazer esse questionário para fazer digamos assim um **diagnóstico institucional** para pensar em um **plano de ação mais amplo com os docentes de exposição dessa realidade e de criar esse plano de ação conjunto com esses docentes**. Mas assim a gente sabe que quem se disponibiliza a estar nesses momentos, foi o que já foi dito por uma coordenadora, **quem se disponibiliza a estar nesses momentos são os professores que “vamos dizer” criam menos problemas para os alunos**. Mas de toda forma eu ainda tenho essa intenção de **divulgar amplamente isso desse plano de ação e de pensar estratégias de promoção de saúde mental nas práticas diárias acadêmicas** (P4)

Inclusive aqui no campus [região em que o campus está localizado] a gente fez no início do semestre, a gente elaborou um **questionário de levantamento dessas dificuldades**. Então a gente elaborou esse

questionário, divulgou para os estudantes responderem. A gente teve em torno de 400 respostas que a gente começou... a gente já finalizou na verdade a tabulação desses dados, que o intuito é justamente a gente **conseguir identificar as dificuldades, apresentar isso para a comunidade acadêmica, para as coordenações de curso, para os professores, para a gente o que é que a gente pode propor de melhoria para o próximo semestre que também vai ser remoto** (P5)

Através dos questionários citados, há algumas situações importantes de vulnerabilidade social e que impactam na saúde mental que foram identificadas. As dificuldades financeiras durante a pandemia foram um dos aspectos para que estudantes buscassem um emprego para complementar a renda familiar ou devido aos atrasos no recebimento de bolsas estudantis, gerando preocupação e dificuldade de gerenciar as demandas acadêmicas.

[através do questionário] deu para sentir algumas coisas que eu já vinha sentindo em alguns atendimentos e isso perpassa assim por questão da **ansiedade**, da **dificuldade de foco nessas vídeo-aulas e questão financeira** também, porque muitos relataram que estão **trabalhando por conta desse período de pandemia**. E tem quem pede aula, **a questão das aulas síncronas e assíncronas. Pede que, na verdade, sejam todas gravadas** (P4)

Ah, e outra coisa e agora a gente está tendo o cenário do **atraso das bolsas da assistência estudantil**, porque como eu falei para você a gente tem esse recorte específico aqui da **vulnerabilidade social**. Então tem sido um **agravante pra permanência ou não no curso, na universidade, porque muitos dependem dessa bolsa pra conseguir se manter mesmo**. Pra **ajudar em casa e ter como estudar sem trabalhar**. Então, isso tem sido um fator também que tem agravado. Aí tem tido uma **consequência negativa pra saúde mental dos estudantes**. E eles têm... e a gente inclusive tem visto um certo aumento nas solicitações de atendimento recentemente e a gente acredita que tem haver com essa questão também, não só, mas com essa questão também das bolsas (P5)

Além disso, as mudanças do ensino presencial para o ensino remoto são consideradas nas falas de P2 e P5. Algumas dificuldades relatadas pelos e pelas profissionais foram: manter-se apenas no ambiente doméstico, conciliar atividades de estudo e vida pessoal em casa, falta do espaço presencial da universidade, acesso à internet, sobrecarga de atividades de estudo, dificuldades na comunicação com docentes, dificuldades financeiras, atrasos de bolsas estudantis, dentre outras. Essas situações foram observadas nos Capítulos 4, 5 e 6,

convergindo com as falas das estudantes, nos núcleos de significação discutidos anteriormente.

Tem questões relacionadas às **dificuldades**, então tem uma questão específica [no questionário] perguntando sobre as **dificuldades enfrentadas no período remoto**. Então tem lá **questões de acesso a internet, de contato com o professor. Porque muitos estudantes estavam se queixando de dificuldade de contatar o professor para tirar dúvidas** e tudo mais. Tinham questões relacionadas à **sobrecarga, a dificuldade de compreensão do conteúdo, as dificuldades de conciliar**, enfim, a vida acadêmica também com **a rotina de casa para muitos estudantes que são pais, que são mães, principalmente, as mulheres que são mães**. Então essas dificuldades de **conciliar as atividades**. Então tinha uma questão só perguntando sobre essas questões. Tem uma questão voltada também para as **dificuldades emocionais, perguntando como eles estão se sentindo nas últimas semanas, perguntando sobre ansiedade, tristeza, desesperança**. Tinha uma questão mais voltada para os aspectos emocionais. Tinham **questões perguntando também sobre transtornos de aprendizagem, deficiência, porque assim já é difícil para esses estudantes no presencial, imagina no atendimento remoto**. Então a gente achou interessante colocar essas questões (P5)

É, assim **muita gente mesmo**, baseado nos meus atendimento tem sentido **dificuldade nessa questão do ensino remoto**. Seja por uma **questão própria dos professores em si, a reclamação maior é o número de atividades que eles passam, leituras e etc**. Seja na parte de **internet, locais e etc, que eles não estão tendo para estudo, porque muitos desses estudantes tinham uma vida dentro da universidade assim de manhã estar na UFAL e sair a noite, sair no final da tarde**. Então eles **utilizavam muito biblioteca e outros espaços para estudo que eles não tinham em casa**. Isso daí é evidente no que eles me colocam. E aí agora ficou algo realmente **sem escolha, ou é em casa ou é em casa**. E aí alguns deles até tentam ir para outros locais também para estudar, mas a maioria está tendo bastante dificuldade quanto a isso. Principalmente pela **questão da internet**, enfim. E eu percebi que está tendo **uma dificuldade nessa parte do ensino remoto**, sabe (P2)

As **dificuldades de adaptação, a metodologia do ensino remoto**, inclusive porque aqui [região em que o campus está localizado] a gente tem muitos estudantes que são de **povoados** e que às vezes **não tem um bom acesso à internet** que às vezes **não tem um bom equipamento para assistir às aulas**. Então **essas dificuldades acabam se tornando uma angústia muito grande para eles**. Então, eles **sempre trazem isso para o atendimento**. Então eu diria que **o que mudou foi isso em relação ao que era antes e as demandas que chegaram agora na pandemia** (P5)

Em relação ao que a gente tem ouvido dentro das **rodas de conversa**, embora esse número tenha sido pequeno, mas é de fato essas **queixas** que a gente já vinha observando mesmo dos **estudantes falando do cotidiano das aulas remotas, desse dia a dia da universidade dentro desse modelo de aulas remotas, das dificuldades**. Então muitos **alunos preocupados mesmo com a sobrecarga de atividades, com as dificuldades de acesso à internet**, principalmente aqui no [região em que o campus está localizado], a gente escuta muito isso, porque a gente tem muitos **estudantes da zona rural que não tem mesmo acesso à internet e quando tem é muito ruim o**

acesso. Embora a gente tenha tido os editais de chip, mas tem lugares que não tem mesmo a disponibilidade da rede de internet. Então fica muito complicado, muitas **dificuldades também com os sistemas, a própria plataforma, o AVA que a universidade utiliza,** algumas dificuldades. Então o que a gente mais tem ouvido nessas rodas de conversa, tem sido essas **questões de sobrecarga e também algumas queixas nessas últimas que a gente fez em relação às questões financeiras mesmo.** Então as **bolsas,** aqueles problemas todos que a gente teve aí da **paralisação dos recursos que acabou tendo aí uma demora no pagamento das bolsas** e enfim. Alguns estudantes muito preocupados com isso também, mas tem sido basicamente essas as questões que a gente ouviu e tem ouvido ainda (P5)

Nesse sentido, nota-se que o ensino remoto, como discutido nos capítulos anteriores, evidenciou desigualdades sociais quanto ao acesso ao ensino, principalmente para as pessoas que não tinham em suas casas um ambiente propício para os estudos, seja devido às relações interpessoais e familiares ou pelas questões materiais de acesso à internet e equipamentos para assistir às aulas. Além disso, há estudantes que manifestaram suas dificuldades de estudar de forma remota no que se refere às relações que se estabelecem no ambiente virtual para interagir com a turma e docentes. Ainda, mais especificamente as dificuldades das estudantes mães com as mudanças com o ensino remoto.

Diante dessas questões observadas nos atendimentos remotos, para trabalhar as demandas acadêmicas durante a pandemia, os psicólogos e as psicólogas informaram que foram articuladas atividades coletivas tais como rodas de conversa virtuais sobre saúde mental. Contudo, apesar da escuta nos atendimentos no serviço de acolhimento psicológico apontar as questões sobre saúde mental, nas atividades coletivas realizadas observou-se que houve uma adesão baixa da comunidade estudantil, conforme pontuam P2 e P3.

A gente na verdade está estudando um pouquinho ainda quais são os melhores dias e horários porque em **algumas rodas a gente não tem tido presença do público em si.** E outras a gente tem tudo um número razoável, porque dentro do universo de estudantes que a gente tem na universidade, nove, dez estudantes ainda é muito pouco. E no meu caso, só foram dois ou três estudantes que realmente compareceram, então **não deu para fazer o trabalho que eu gostaria de fazer, mas de fato uma conversa sobre realmente o momento que a gente está vivendo, as dificuldades que tem apresentado, tanto na questão do ensino remoto, como no geral mesmo, questão de saúde mental na vida.** E foi mais assim uma **apresentação** como eu já tinha feita da questão da cartilha que ajuda bastante **a cartilha de saúde mental que a gente lançou em novembro do ano passado** (P2)

A primeira a gente fez e a **adesão foi baixa demais,** então não tem muito o que falar da primeira atividade com relação à experiência em si. **A gente pode falar da experiência de ter proposto a atividade e de repente pensar nos motivos pelos quais não teve uma adesão.** Talvez pode ter sido o próprio período que ela foi proposta. **A gente a propôs mais no final do**

PLE. O PLE é uma experiência muito nova e todo mundo às voltas ainda no processo de adaptação, então o resultado que a gente teve da primeira iniciativa de rodas de conversa com a proposta de **discutir um pouquinho como que estava sendo a saúde mental, o PLE naquele período.** Aí o resultado foi esse, apenas uma das atividades que teve uma adesão maior talvez com relação ao horário e a data, e com a própria divulgação que a gente fez uma atividade intercampi (P3)

Na verdade, **o aluno vem muito com a ideia,** pelo menos a experiência tem mostrado isso, **de querer que a gente diga algo.** No sentido de que **o profissional diga algo mais no sentido de conduzir, o que fazer, como se a gente tivesse uma resposta para as problemáticas desse momento.** E aí problemáticas diversas: **procrastinação, um pouco mais de ansiedade, considerando o período anterior a esse momento. E aí obviamente o tempo que está um pouco desorganizado.** Então tudo isso tem sido **queixa dos alunos, mas eles vêm muito com a ideia de que a gente profissional precisa dizer o que eles precisam fazer para melhorar isso.** Parece que é algo muito nesse sentido. Mas a **atividade eu considero, eu acho que a equipe da psicologia, que é algo que é interessante, que é potencial, mas que precisa ainda de uma demarcação no ambiente universitário.** Parece que a gente não está ainda, digamos assim, com essa proposta mais consolidada. Como se o aluno não soubesse que ela existe e o **aluno precisa saber que existem esses espaços coletivos, com o foco de trocar experiência.** Não é à toa que no final eles dizem: “- Que bom saber que **eu não sou a única pessoa que está passando por isso**”. Tem um monte de gente que está passando por isso. Então essa fala já é muito positiva, no sentido de que é como se ele dissesse assim: “- **Eu não estou sozinho**”. E de que isso **não é um problema que acontece só comigo, que eu posso compartilhar isso e que eu posso junto aos colegas buscar estratégias e de pensar junto em como a gente pode lidar com isso.** Ou também de perceber que algumas questões que também é bem interessante no **trabalho em grupo de perceber que às vezes é uma situação que faz parte do momento e não uma doença,** e não um problema e **não algo comigo, algo grave** digamos assim. Então esses momentos têm sido muito interessantes (P3)

Algumas possíveis explicações para essa baixa adesão podem se referir: à dificuldade dos estudantes e das estudantes quanto à organização acadêmica para participar de outras atividades; o acesso à internet ou equipamentos; à necessidade de ações permanentes que fomentem espaços de escuta e discussão coletiva das demandas estudantis; aos estereótipos sobre as discussões sobre saúde mental; à necessidade de articulações de atividades nas unidades acadêmicas para promover a divulgação de atividades e ações que promovam a saúde mental estudantil; mecanismos de divulgação ampla das atividades da Psicologia na universidade, dentre outras.

Ressalta-se que a Psicologia pode apoiar as ações e discussões nas diversas unidades acadêmicas, contudo pelas próprias limitações quanto ao quantitativo de profissionais é importante destacar a necessidade de mudanças nas relações institucionais para promover um

ambiente promotor de saúde mental nas unidades acadêmicas, cursos e turmas, ao pensar de um modo mais geral para o mais específico.

As rodas de conversa virtuais sobre saúde mental como uma ação coletiva para abordar sobre a temática no período do PLE tiveram uma baixa adesão da comunidade estudantil, contudo há a reflexão sobre a necessidade de continuar a divulgar e promover espaços coletivos para o diálogo sobre saúde mental e outras demandas acadêmicas. Diante das dificuldades de integração ao ensino remoto, há também o questionamento sobre a organização do tempo de estudantes para participar de outras atividades virtuais nesse período e as condições diante do ambiente doméstico, que podem não deixar o sujeito confortável para compartilhar suas experiências com a presença de outras pessoas em casa.

O que a gente tem feito **sempre que conclui a ação para ver como é que a gente melhora**: “É o horário que tem facilitado para que eles participem? É o momento também?” Porque **a gente percebe que nem todo mundo tem tido uma relação muito boa com a proposta on-line e talvez o esgotamento não facilite a adesão à ação**. Pode ser também **o ambiente familiar**, quando eu digo familiar no sentido de que **tem muita gente ao mesmo tempo para que eu possa expor a minha experiência**. Então tudo isso aí a **gente tem levado em consideração para a gente avaliar a ação e verificar como é que a gente vai trabalhando ela ao longo do tempo** (P3)

Veja só, acho que **a questão desse período virtual facilita em algumas coisas e atrapalha em outras**. Eu acho que **a articulação tem sido muito difícil**, porque a gente está tateando atrás de articular **qual contato que vai divulgar, que vai espalhar e de chegar nesses estudantes**. É a sensação de estar assim... **A ideia do isolamento que você está assim agindo de forma individual** (P4)

É, as rodas de conversa elas já surgiram muito dessas nossas conversas **em reunião entre os psicólogos em relação às demandas que a gente tem recebido de maneira recorrente nos atendimentos**. A gente tem observado também do que tem acontecido **durante esse período de aulas remotas do que os estudantes** mais tem se queixado e a gente começou a observar **a questão da sobrecarga, do número grande de demandas de atividades e os estudante se queixando de maneira recorrente de um nível maior de ansiedade**. Então a partir daí a gente se interessou por elaborar essa proposta das rodas de conversa para ouvir quais têm sido as dificuldades dos estudantes nesse período de aulas remotas, porque a gente tem ouvido diversas queixas mesmo por parte deles [...] Em relação à **adesão**, a gente **hoje teve uma reunião da psicologia e estava até conversando sobre isso**, o que que a gente pode fazer para **tentar melhorar essa adesão**. A gente não tem tido uma adesão muito significativa (P5)

Tendo em vista que **as rodas eram intercampi**, então a gente abriu para todos os campi. **A primeira a gente não tinha feito assim**. A primeira a gente fez cada psicólogo mediando no seu campus. **Essa a gente já abriu, mas ainda assim a gente não teve muita adesão**. Aí a gente pensou em **algumas questões** como o fato de a gente já **ter feito já do meio para o final do semestre**, se também não pesou **a questão dos estudantes estarem**

sobrecarregados, já com muitas atividades e aí não participaram. Embora a gente tenha feito em vários horários já para facilitar isso, em vários dias e horários já para facilitar essa questão da disponibilidade e tudo mais, mas ainda assim a gente não teve essa adesão. Por outro lado, o que é que eu penso, eu penso que está criando essa cultura, porque a gente ainda não tinha ainda essa cultura de fazer as rodas de conversa. A gente realmente ainda estava muito relacionado somente aos acolhimentos individuais. Tanto é que para os acolhimentos individuais a demanda é altíssima, a gente tem muitas solicitações. Todos os campus. Então eu acho que a gente está criando a cultura ainda. A ideia é a gente persistir, continuar fazendo, divulgando mais, melhorando a divulgação para a gente ver se a gente vai conseguindo com o passar do tempo ter uma adesão maior (P5)

Nesse sentido, o trabalho da Psicologia na universidade se articula e renova-se a partir das demandas que se observam nas relações dentro da universidade, como também no cenário social em que ela está inserida. A perspectiva de movimento dialético quanto às manifestações da saúde mental na universidade enquanto fenômeno social mostra a complexidade para se apreender as significações que estão nas entrelinhas das manifestações do sofrimento psíquico nas demandas acadêmicas. Esse processo revela que o sujeito, estudante universitário, que busca o serviço de acolhimento psicológico na universidade, é antes de tudo um ser social e histórico, que não pode ser compreendido fora das relações do meio que o constitui e em que ao mesmo ele se insere como ser de mudança social.

No próximo núcleo, será discutida a inserção da Psicologia na universidade e a sua atuação na Assistência Estudantil, que visa atender às demandas acadêmicas observadas na instituição e que foram abordadas nos indicadores deste núcleo.

7.2 Núcleo 2 - Política pública, trabalho em rede e saúde mental na universidade

Sobre o serviço de acolhimento psicológico, notam-se possibilidades e desafios que podem ser destacados neste núcleo e serão discutidas algumas mediações sobre a atuação da Psicologia na universidade.

O Núcleo 2 é constituído pelos seguintes indicadores:

- 1 - Programa nacional de assistência estudantil;*
- 2 - Atuação da psicologia na universidade: possibilidades e desafios;*
- 3 - Rede de serviços interna e externa à universidade;*
- 4 - Atendimento psicológico remoto durante a pandemia.*

A seguir é realizada a discussão de cada um dos indicadores elencados.

7.2.1 Indicador 1 - Programa nacional de assistência estudantil

O serviço de acolhimento psicológico realizado pela Psicologia na Pró-Reitoria Estudantil (PROEST) faz parte do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), conforme foi apontado no Capítulo 2, na seção 2.3 *Saúde mental, educação e assistência estudantil: o sofrimento psíquico na educação superior*. Nas falas dos psicólogos e das psicólogas observam-se aspectos sobre a Psicologia na universidade e algumas perspectivas sobre como essa área é percebida neste programa.

Inicialmente, um ponto a ser ressaltado é sobre a recente inserção do serviço de acolhimento psicológico na PROEST em 2014 (PROEST, 2022), dentre outros serviços que são oferecidos por esse setor, conforme citado no Capítulo 2. Além disso, diante da quantidade de estudantes que constituem a universidade e as demandas que surgem nesse meio, nota-se a necessidade de mais profissionais para estarem à frente dos serviços e atividades em que a Psicologia pode contribuir, conforme percebido nas falas de P2 e P5.

A Psicologia dentro da PROEST, ela foi inserida no final de 2014, se eu não me engano, e aí iniciou de fato em 2015. Então, pela falta um pouco ainda da informação de que existia um psicólogo dentro da PROEST, não tinha tanta procura dos atendimentos, entendeu? Por exemplo, os primeiros anos você vê um número bem pequeno de atendimento psicológico até chegar, por exemplo, 2018 e já ter um número bem elevado de mais de 1.300 atendimentos de todos os profissionais, que não são muitos (P2)

As limitações. Então nós temos poucos profissionais. A PROEST inteira só tem 4 psicólogos para o monte de unidade e de campus que a gente tem e de demanda que a gente tem é muito pouco. Então assim claramente a gente sabe que a gente não vai dar conta de suprir todas as necessidades e a gente não vai dar conta de suprir isso de maneira alguma por meio do atendimento, unicamente pelo atendimento individual, e mesmo que a gente tivesse mais profissionais... mesmo que a gente tivesse mais profissionais, por meio do atendimento individual mesmo assim acredito que a gente não conseguiria, né. Então essa é uma dificuldade que eu poderia pontuar (P5)

Se por um lado a inserção da Psicologia na assistência estudantil tem uma história recente e não é um serviço conhecido amplamente na universidade, o mesmo também se depara com uma alta busca por atendimentos individuais, que é uma das atividades realizadas por esses profissionais e essas profissionais. O trabalho da Psicologia inserido nesta política se alinha na área da Psicologia Escolar e Educacional, contudo há ainda uma visão errônea na expectativa de atuação referente ao trabalho realizado no atendimento clínico por meio de uma psicoterapia e também enviesado por uma lógica biologizante e medicalizante sobre o sujeito.

É importante esclarecer que o serviço de acolhimento psicológico da PROEST não realiza atendimento psicoterapêutico. O serviço é estruturado para realizar a escuta psicológica com um psicólogo ou uma psicóloga desse setor e a partir desse contato fazer o acolhimento do estudante ou da estudante, identificar a demanda ou as demandas que motivaram essa busca. Através da escuta psicológica, dar as devidas orientações e, se necessário, buscar fazer o encaminhamento para outro serviço de psicologia da rede interna à universidade ou externa através da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS)⁷⁴.

A PROEST tem um papel no tocante ao acolhimento psicológico que está dentro de um programa que é o PNAES, que é a Programa Nacional de Assistência Estudantil. A gente está dentro da política estudantil e a gente tem um papel meio que híbrido, meio que de encruzilhada, porque ao mesmo tempo a gente está ali como profissional da Educação, trabalhando com questões educacionais, pedagógicas, acadêmicas, com todo esse universo. Mas também a gente é ao mesmo tempo um profissional de saúde mental. Há uma perspectiva clínica no nosso acolhimento, que embora não se desemboque numa psicoterapia, não é o nosso serviço. Mas a gente faz essas duas frentes (P1)

Nessas diferentes frentes de atuação, que P1 aponta, nota-se que há a interface entre Educação e Psicologia. Nesse contexto, essas duas áreas de conhecimento se interseccionam na contribuição de saberes e práticas relacionadas aos processos educacionais. Esse diálogo se dá em um movimento dialético da realidade, que não é necessariamente um movimento harmonioso e é marcado por contradições. Esses limites e possibilidades de atuação não estão com um contorno estático e bem definido, mas se constituem no movimento da realidade em sua totalidade e historicidade.

Oliveira (2016) e Oliveira e Silva (2018) apontam a interface entre Psicologia, Saúde e Educação nas atuações individuais, grupais e coletivas, na atuação da Psicologia na Assistência Estudantil e nas suas contribuições para a educação superior. A ampliação das ações interdisciplinares, de prevenção e de promoção da saúde estudantil pode contribuir com a Psicologia na universidade e nas mudanças nas práticas exercidas nesse espaço.

Medeiros *et al.* (2022) mapearam serviços de acolhimento em saúde mental em universidades públicas no Brasil e observaram a existência do serviço em 73 Ifes. Os autores

⁷⁴ A Política Nacional de Saúde Mental busca um modelo de atenção de base comunitária. A RAPS integra o Sistema Único de Saúde (SUS) e é composta por serviços e equipamentos variados, tais como: os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS); os Serviços Residenciais Terapêuticos (SRT); os Centros de Convivência e Cultura, as Unidade de Acolhimento (UAs), e os leitos de atenção integral (em Hospitais Gerais, nos CAPS III). Também está presente na atenção básica: na Unidade Básica de Saúde (UBS), Núcleo de Apoio à Saúde da Família, Consultório na Rua. Ver mais informações em: O que é a Rede de Atenção Psicossocial. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/folder/conheca_raps_rede_atencao_psicossocial.pdf. Acesso em: jun. 2022.

e autoras ressaltam que, além de obrigatórios, esses serviços são importantes para os cuidados com a saúde mental e sofrimento psíquico vivenciado ao longo da vida acadêmica. Por isso, aponta-se a necessidade de divulgação desses serviços na universidade, o diálogo sobre esse tema e o trabalho de prevenção de agravos.

Nessa perspectiva, nota-se a Psicologia na Assistência Estudantil em um trajeto de construção, ampliação e reflexão sobre seu lugar na educação, constituído a partir de mediações contraditórias e significações sociais que partem de um contexto mais amplo, por assim dizer, sobre a atuação da Psicologia, que vai se afunilando para a psicologia em interface com a educação. Nesse movimento, adentrar nas discussões que a psicologia pode fomentar quanto à saúde mental na educação superior e voltada para a comunidade estudantil, dentre outras temáticas além da saúde mental que são necessárias nas discussões dentro da universidade e que também podem se articular com a mesma. Faz-se, desse modo, um exercício constante do universal para o singular, que considera o todo e as partes para se refletir sobre a atuação da Psicologia na educação superior.

Desse modo, destaca-se a necessidade de fomentar discussões sobre saúde mental em uma perspectiva crítica nos espaços de construção e debate da política estudantil e a necessidade de compreender as possibilidades de atuação da Psicologia na assistência estudantil. Nesse contexto, o debate sobre a Psicologia na universidade ainda se depara com significações de uma Psicologia voltada para uma perspectiva mais individual e curativa, conforme observa P1.

O próprio PNAES, o programa da assistência estudantil, ou a maneira como a saúde mental é vista dentro da universidade, da política voltada para a universidade, o viés dele é muito mais clínico tradicional do que pelo viés da atenção psicossocial, da clínica ampliada, etc. Então a própria universidade ou esses órgãos representativos como a Andifes, esses grandes órgãos... o FONAPRACE, que é Fórum Nacional dos Pró-Reitores Estudantis, PNAES, o programa acaba dando um entendimento da psicologia muito voltado realmente para saúde mental, sobretudo, e uma **saúde mental em uma perspectiva mais tradicional, mais biomédica, às vezes, do que em uma perspectiva mais crítica, ampliada e psicossocial** (P1)

Acredito que o que evidencia essa **perspectiva de uma psicologia mais curativa é justamente quando, falando da assistência estudantil, em nome de quem a gente está ali para dar assistência ao estudante a gente ser nem ao menos convocado, bem menos provocado a fazer um trabalho com a comunidade da qual esse estudante faz parte. A comunidade estudantil, aliás, a comunidade acadêmica que implica os docentes, os técnicos, a gestão, então ainda é muito a perspectiva de que a gente vai ajudar, dar um suporte, ou qualquer coisa do tipo ao aluno como se esse aluno realmente não tivesse enredado numa malha que se compõe de todos esses atores sociais que estão presentes na comunidade.**

Então, a gente, eu penso que não é à custa do discurso que a gente vai mudar isso, mas na **gradativa conquista dos espaços, nas provocações, nas implicações a esses outros atores**. No sentido de que... aí teve situações mesmo em nome da PROEST, eu peço **reunião com os diretores. A gente pede a reunião com a coordenação. A gente pede a participação lá no fórum dos diretores. A gente começa a ser chamado, começa a incentivar que as reuniões sejam feitas com os docentes**, também com o corpo técnico, justamente para **quebrar essa visão muito enviesada de exclusivamente se trabalhar o aluno**. Mas insisto que para mim isso é processo. Isso é diálogo. Isso é **construção de um caldo de cultura** (P1)

Tem ganhado uma relevância ao longo dos tempos e isso depende muito de quem vai ficando a frente de cada momento do percurso histórico da UFAL, mas de um modo geral o que eu observo é que sim. A gente vem, digamos assim, **ganhando uma relevância maior em se tratando de saúde mental**, não é. Daí eu acho que **isso tem um peso maior quando a gente vai para as políticas de permanência** e que tem focado nisso também. Por exemplo, **há uma discussão já no FONAPRACE, que é o fórum nacional dos pró-reitores da assistência estudantil**. Então, já há grupos de trabalhos que vem focando nessa temática, então as políticas de permanência de certo modo elas vêm também potencializando esse espaço em relação à saúde mental (P3)

Em estudos sobre a Psicologia no ensino superior, observa-se algumas das atuações que revelam práticas tradicionais e práticas emergentes nesse cenário, Santos *et al.* (2015) apontam sobre a inserção recente da Psicologia Escolar e Educacional no contexto universitário e a predominância de práticas de atendimento clínico individual. Contudo, também é possível identificar ações que apoiam a adaptação ao contexto universitário, planejamento de carreiras, qualificação do processo de ensino-aprendizagem, ações com docentes e funcionários, dentre outras ações que indicam um movimento para uma visão crítica sobre o fenômeno educacional como produto das relações sociais.

Nesse sentido, outros estudos trazem considerações que corroboram esses aspectos, Gomes (2020, p. 111) em seu estudo sobre a Psicologia na Assistência Estudantil no ensino superior no Nordeste aponta o “predomínio de práticas tradicionais, com ações de caráter individual, voltadas principalmente para resolução dos problemas e dificuldades dos estudantes. Ao mesmo tempo, mas em menor proporção, observam-se iniciativas de ações preventivas”. Apesar do trabalho na Assistência Estudantil se apresentar em equipe multiprofissional, há um pequeno quadro de profissionais para atender as demandas universitárias. Ainda, observou-se uma Psicologia Escolar e Educacional que enfatiza a prática clínica, embora existam diversos campos de atuação para a Psicologia no ensino superior (GOMES; OLIVEIRA, 2019, OLIVEIRA; GOMES, 2019, OLIVEIRA; GOMES, 2020).

Oliveira e Silva (2018) apontam a importância da atuação da Psicologia na universidade na promoção da saúde estudantil. As ações da Psicologia como parte do PNAES contribuem para a permanência estudantil e para isso deve compreender a saúde estudantil em uma perspectiva ampliada para promover a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, na atuação profissional no meio universitário é necessário considerar a diversidade estudantil e as mudanças no perfil acadêmico que refletem avanços das políticas de acesso à universidade.

Ainda, Oliveira e Silva (2018) elencaram algumas dificuldades e desafios quanto ao trabalho da Psicologia na Assistência Estudantil, tais como: as mudanças constantes nas políticas educacionais, a necessidade de definir o papel da Psicologia nessa área, pouco desenvolvimento nas práticas interdisciplinares, grande demanda de atendimento psicológico individual, baixa adesão em atividades grupais, diversidade de demandas identificadas no serviço da Psicologia. Esses aspectos também são observados ao longo das falas de P1, P2, P3, P4 e P5.

As discussões sobre saúde mental na universidade se deparam com diferentes significações sociais sobre o que é saúde mental e com as dicotomias que fragmentam a compreensão sobre o fenômeno (corpo e mente, indivíduo e sociedade, saúde e doença, dentre outras). O trabalho da psicologia na universidade é mobilizado a refletir e articular suas ações em diferentes aspectos da vida estudantil e pessoal do estudante ou da estudante para não limitar sua atuação ao que está na aparência do fenômeno e na sua imediatividade. De forma a contribuir para uma concepção ampliada sobre o sujeito que adentra a universidade, o qual é constituído dialeticamente através das relações sociais, conforme já abordado no Capítulo 2, sobre saúde mental, e que perpassa as discussões dos núcleos anteriores sobre as estudantes.

Nessa perspectiva, as discussões sobre saúde mental têm ganhado espaço nas discussões relacionadas às políticas estudantis, levando em conta a permanência estudantil. Conforme abordado no Capítulo 2, o *Perfil socioeconômico e cultural dos(as) estudantes da UFAL* (PROEST, 2020a) aponta algumas das dificuldades emocionais que os estudantes e as estudantes consideram que interferem nas atividades acadêmicas. Os altos índices observados a nível nacional em outras instituições federais de ensino superior (Ifes) e na UFAL são dados relevantes que evidenciam a necessidade de compreender as relações que constituem essas dificuldades e a universidade como está situada nesse processo.

P2 considera que mais estudantes têm buscado o serviço de Psicologia na universidade, mas além das particularidades do meio acadêmico é necessário considerar as relações que fazem parte da vida desses sujeitos que estão para além da universidade. Em

consonância com essa visão, P5 observa que as discussões sobre saúde mental ainda são pouco presentes, que ainda se apresentam de forma fragmentada e que precisam considerar o sujeito como um todo para a compreensão sobre a saúde mental que supere a visão apenas voltada para o atendimento clínico ou tratamento médico.

Se fosse fazer assim **uma visão geral de como eu enxergo a saúde mental dentro da universidade, eu percebo que as pessoas, elas têm procurado mais o atendimento, tem procurado mais ajuda**, sabe. E isso pra mim tem sido algo positivo. Apesar de **vários e vários outros fatores, aí eu falo de parte externa da universidade, como também própria da universidade que agravam um pouquinho a questão da saúde mental**, mas num contexto geral, vejo como algo relativamente razoável (P2)

Acho que assim é **ainda um assunto que por mais que a gente esteja caminhando assim as discussões sobre saúde mental dentro da Universidade, eu acho que ainda é um assunto pouco discutido**. A gente tá começando a inserir mais essas discussões e **sair também de um discurso mais fragmentado sobre saúde mental e mais voltado para tratamento**. E a gente tá conseguindo agora **caminhar para falar muito mais sobre prevenção e promoção de saúde mental e de saúde como um todo, entendendo que a saúde mental ela abrange todas as áreas de vivência do sujeito**. Então assim que uma coisa está interligada a outra e a saúde mental faz parte de tudo isso e nesse sentido a gente vem tentando **estabelecer essas discussões inclusive na PROEST. Em relação à interdisciplinaridade a gente precisa ter também com as outras áreas, com as outras profissões, as outras áreas de conhecimento dentro da própria PROEST** para que a gente consiga de fato **falar de saúde de uma forma mais unificada e não de uma forma tão fragmentada** como a gente geralmente vê. **Saúde é a parte fisiológica, vai para o médico tudo mais. Saúde mental se restringe somente ao psicólogo, ao atendimento clínico**. E eu acho que a gente tá caminhando nessas discussões. Já existem núcleos dentro da própria Universidade, acho que a gente está caminhando. **Ainda é um caminhar um pouco tímido, mas eu acho que a gente tá progredindo sim**. E assim que eu observo nesse momento (P5)

Por isso, abordar sobre saúde mental no ensino superior abrange não apenas as relações que se estabelecem dentro da universidade, mas também outras relações pessoais que afetam o sujeito, que revelam as mediações que o constitui e quais as suas condições concretas de existência e resistência às desigualdades sociais.

Na fala de P5, nota-se a perspectiva de que as discussões não se limitam apenas às atuações que a Psicologia pode exercer e esse aspecto também é corroborado por P4. Por isso, há a necessidade de mapeamento da realidade institucional e o trabalho em rede, multiprofissional e interdisciplinar. Desse modo, o trabalho da Psicologia amplia seu alcance através de um trabalho coletivo e engajado com a dinâmica da instituição e colaboração entre os sujeitos que compõem a comunidade acadêmica.

O trabalho integrado e em que o psicólogo ou a psicóloga se articula com outros e outras profissionais são fundamentais para o alcance coletivo das ações e mudanças na instituição. Esse diálogo também contribui para superar visões estereotipadas sobre a Psicologia e sua atuação, bem como sobre a temática da saúde mental na universidade (COSTA E SILVA 2020; OLIVEIRA, 2016; OLIVEIRA; SILVA, 2018).

Eu percebo que a psicologia chegou muito recente e ainda está assim fortalecendo o lugar dela e eu falo não só a psicologia, mas pensando aí a saúde mental. Porque hoje eu percebo assim não só na PROEST, mas em outros espaços que a saúde mental é papel do psicólogo ou da psicóloga e não fica muito assim respaldado por uma equipe de fato. Claro que quando a gente pensa em Saúde Mental acaba colando a imagem da psicologia, mas que eu acho que ainda carece isso pensar a promoção em Saúde Mental nas atividades coletivas e de forma interdisciplinar acho que é isso (P4)

Ainda, destaca-se a importância do diálogo entre direções, coordenações, docentes, discentes, técnicos e prestadores de serviços da universidade para mobilizar mudanças na cultura universitária referente à saúde mental nesse espaço, que podem ter articulação com as ações realizadas pelos psicólogos e pelas psicólogas da universidade, mas que não se restringem e concentram apenas na atuação desses e dessas profissionais. Conforme aponta P1, a importância de discussão sobre saúde mental é uma temática que não se restringe apenas à comunidade estudantil, mas que perpassa também outras relações que fazem parte do movimento da universidade, enquanto comunidade acadêmica.

Então ao longo dos meus anos de trabalho na universidade diretamente lidando com o público estudantil percebi e percebo a problemática da saúde mental. Exatamente assim como uma problemática e de uma proporção bastante significativa, né? Seja pela demanda, seja pelo volume da busca por parte do alunado. Mas também como uma preocupação que perpassa também o corpo docente, o corpo técnico e as instâncias de gestão da universidade (P1)

Assim, diante da relevância das discussões sobre saúde mental na universidade, é necessário compreender como o trabalho da psicologia é realizado, quais suas possibilidades e limitações, e as demandas estudantis que chegam ao serviço de psicologia da PROEST diante do amplo cenário de atuação que é a própria universidade. Nesse sentido, destacar que as discussões sobre saúde mental na universidade estão situadas historicamente, de forma que são atravessadas pelo movimento contraditório da realidade.

Nos indicadores a seguir aborda-se a atuação da PROEST com outros serviços internos e externos à universidade enquanto perspectiva de rede e algumas das mediações desse serviço.

7.2.2 Indicador 2 - Atuação da psicologia na universidade: possibilidades e desafios

A atuação dos psicólogos e das psicólogas na universidade conforme abordado no indicador anterior assume lugar dentro do PNAES e na consolidação da área em suas contribuições para a educação brasileira. A atuação profissional não segue um posicionamento de neutralidade, sua atuação envolve sua formação profissional, posicionamento ético frente às questões sociais e a compreensão sobre como as demandas acadêmicas chegam ao serviço.

Nesse sentido, no indicador anterior foi abordado sobre a necessidade de compreensão ampliada sobre a saúde mental e as relações sociais que constituem o sujeito que busca o serviço de acolhimento psicológico. Além disso, sobre a atuação da Psicologia na universidade, há a autorreflexão sobre esse processo, conforme pode ser visto na fala de P1.

O **nosso trabalho** particularmente pra mim, eu tenho **muito orgulho** no melhor sentido da palavra e, às vezes, é **bem gratificante**. Porque **a gente experimenta muitas situações e diariamente de histórias e de vivências de alunos vulneráveis socialmente que tem dificuldade na sua estrutura familiar, na sua estrutura social, econômica que muitas vezes não têm acesso ou não tem possibilidade de buscar uma ajuda**. E a gente percebe e volta e meia **a gente tem feedback**, tem retorno assim da parte do estudante em que **a gente percebe que a escuta que a gente prestou**, que a **orientação** que a gente fez, que o **encaminhamento** que a gente deu **fez toda a diferença na trajetória daquele aluno e, às vezes, não somente acadêmica** (P1)

É muito importante a gente ter claro que **as coisas elas não vêm segmentadas, o aluno vem com um problema acadêmico, pedagógico, educacional**, mas na verdade, é... **a gente recebe, escuta e lida com a maior infinidade possível que a gente pode imaginar de histórias de sofrimento, de traumas, de abusos, de violências, a exclusão social, e preconceito, que às vezes se somam, ou se agravam pela experiência acadêmica**, mas as coisas chegam assim digamos como que num **pacote** (P1)

Na atuação no serviço de acolhimento psicológico, os psicólogos e as psicólogas notam que as questões acadêmicas estão situadas em um contexto que envolve a relação indivíduo-sociedade. A partir dos atendimentos individuais observa-se que há demandas que são mais presentes quanto às questões acadêmicas e que podem ser trabalhadas através de atividades coletivas, como apontam P1 e P3.

O **objetivo** exatamente de **diminuir**, de **minimizar** essa **busca do atendimento individual**. Até para que se construa a compreensão que as **questões acadêmicas** no que pese problemáticas individuais. **Elas precisam ser compreendidas como vivenciadas dentro de um contexto, de uma conjuntura, de um coletivo onde os alunos na verdade compartilham, das mesmas angústias, das mesmas dificuldades, dos mesmos desafios e quebrar a lógica do psicólogo exclusivamente terapeuta,**

individualizante no seu atendimento é o grande objetivo dessas outras atividades de extensão, integrativas às quais eu me refiro (P1)

A gente tem uma liberdade de cada profissional propor uma ação específica, mas dentro do **contexto da assistência estudantil, parcerias**, enfim. Então sim eu acho que é **impossível** em se tratando do contexto universitário a gente **ter só o acolhimento psicológico. O acolhimento psicológico é muito pensado como pontapé inicial**, a gente entende. E aí eu entendo também que **precisa ter esse espaço de escuta individual, é o algo que a gente também busca avançar de que é preciso ter sim esse acolhimento**. Esse acolhimento pontual. Ele é fundamental **porque é o espaço que o aluno tem às vezes para falar de algumas angústias, de algumas problemáticas dele**. Então, a gente entende isso como potencial, mas **é um espaço também que a gente compreende as demandas dos estudantes de modo geral**. Então é como se a gente tivesse o acolhimento psicológico, eu entendo dessa forma, **como um termômetro**. Ele vai dar, digamos assim, ele **vai dar essa compreensão do que está se passando no ambiente acadêmico** (P3)

No atendimento individual através de alguns encontros com o estudante ou com a estudante, busca-se compreender algumas das mediações na vida desse sujeito para realizar a orientação e encaminhamento pertinente ao que ele apresenta enquanto demandas acadêmicas ou pessoais, como esclarece P1.

A gente tem uma **dinâmica de trabalho** que em poucos encontros **a gente não vai desenvolver uma terapia, não vai desenvolver um atendimento clínico**, sistematizado, longo. Não é essa a proposta, mas a gente tem que ter muito tato. **Tem que ter muito traquejo para saber reconhecer na essência o que está sendo trazido ali e saber direcionar esse aluno**. Não é de meramente acionar: “Procure o posto, procure um serviço de Psicologia”. Mas meio que **conduzir quando esse aluno precisa de algum atendimento, ajuda em outra instância**. Eu gosto muito da metáfora... eu digo assim... a gente diz assim ao aluno: “Olhe você chega aqui pra mim e agora eu pego a sua mão”. **Será uma média assim de dois, três, às vezes quatro encontros, mas quando é o caso eu só solto a mão desse aluno, quando eu passo a mão dele pra um outra mão segurá-la**. Outra mão apoiá-lo, outra mão para encaminhá-lo, digamos assim (P1)

Considera-se a rica possibilidade de trocas a partir desse serviço, que embora seja um vínculo de pouca duração, oferece ao estudante ou a estudante uma espaço de escuta qualificada e apoio profissional gratuito, conforme refletem P2, P3, P4 e P5. Vale ressaltar que o perfil acadêmico da universidade pública é formado em sua maioria por pessoas em vulnerabilidade socioeconômica que não teriam condições financeiras de acessar o serviço psicológico.

Eu, por exemplo, **queria ter tido a oportunidade de ter uma conversa com um profissional da área durante a minha graduação**, sabe. Coisa que eu **não tive essa oportunidade**. Eu vejo como **algo muito positivo**, porque você **ter a disponibilidade de ter um profissional e obviamente como faz parte da universidade, de ser algo gratuito. Você poder ter esse**

acolhimento. Você poder sentar e conversar com o psicólogo, e principalmente sobre demandas relacionadas à universidade, eu acho de um crescimento pessoal muito grande. Então eu vejo uma grande importância, sabe, nesse acolhimento psicológico para os estudantes (P2)

O aluno saber que ele tem um espaço que ele pode trazer as problemáticas e poder ser acolhido por um profissional da Psicologia. De cara ter esse espaço garantido é muito interessante, mas ainda eu acho que a pandemia ela reforçou de que esse espaço é importante (P3)

É uma porta de entrada. Muitas vezes é o primeiro contato com aquela pessoa. A pessoa geralmente nunca teve acesso a este tipo de serviço. Creio que também é uma forma de estar mais próximo dos estudantes, das estudantes porque é quando a gente tem um contato maior com a realidade da comunidade acadêmica assim. E ainda assim é bem micro diante da dimensão que se é o universo da comunidade acadêmica (P4)

Eu acho que assim tem muitos aspectos positivos apesar dessas dificuldades que eu já pontuei, mas eu acho que é a gente possibilitar ao aluno um espaço de escuta. Eu acho que esse é o aspecto mais positivo que eu observo dentre todos, mas tem também o fato da gente estar disseminando esse olhar para saúde mental dentro do campus ou buscando pelo menos, a gente não vai dar conta de tudo. Mas buscando também disseminar um olhar diferente para psicologia. Então, que a psicologia, ela não é só essa psicologia clínica, individualista, mas é uma psicologia política que tem o seu lugar também na instituição (P5)

Dessa forma, através do serviço há a possibilidade de identificar as demandas acadêmicas e que revelam em uma perspectiva mais ampla relações sociais que constituem a universidade.

Ainda, quanto à atuação profissional ao observar a forma de entrada na universidade para exercer a função de psicólogo ou de psicóloga há as nomenclaturas que revelam contradições sobre a atuação da Psicologia na universidade, conforme observado nas falas de P1, P2 e P3. Esse aspecto pode ser observado também nas nomenclaturas do cargo ao ser realizado concurso público, por exemplo.

Pelo menos do concurso que eu fiz, a gente fez o concurso, o cargo está como psicólogo clínico, embora a gente está direcionado para trabalhar na instituição educacional, que é a universidade. E essa falta de contorno, de definição ou em certo contra senso a gente vai ser clínico numa instituição de ensino onde a gente passa a vida na formação ouvindo que a gente não vai fazer clínica na educação. E na verdade a gente se depara com essa encruzilhada digamos assim (P1)

Na verdade o meu concurso foi para psicólogo clínico e de formação mesmo eu sou psicólogo clínico. É realmente o que eu sinto como a minha paixão mesmo. O que eu gosto de fazer é psicologia clínica (P2)

E aí eu percebi, tem alguma coisa de diferente aqui. Eu sou psicólogo clínico e aqui vai ser um pouquinho diferente do que eu imaginei. Porque

a gente imagina que vai realizar a psicologia clínica, de fato a psicoterapia e etc. E aí quando eu fui, enfim, me informando cada vez mais e vendo direitinho como é que seriam as coisas, aí de fato eu vi que seria psicologia escolar educacional. Então, o primeiro impacto foi um pouquinho difícil, porque você está dentro de uma especialidade e acaba entrando em outra sem ter muito conhecimento de fato. E aí eu sou bem sincero contigo, eu não tinha feito estágio, por exemplo, na época da faculdade e etc com relação à psicologia escolar, então eu realmente tive que naquele momento começar a trabalhar e aprender a trabalhar dentro dessa área. Nada assim tão difícil. Foi algo rápido para eu me adaptar, para ver como é que seria, para ver o trabalho. Eu gostei. Hoje gosto bastante inclusive da área, mas realmente teve esse impacto inicial porque até hoje eu acho na verdade que só abrem dois tipos de concurso na UFAL para psicologia: ou psicólogo organizacional, ou clínico (P2)

Mas essa construção também eu acho que é lenta, mas cabe também ao profissional saber esse lugar dele. Não é tão simples. **A psicologia escolar que não está tão clara ainda, quando a gente faz um concurso para a universidade, para os institutos federais, não sei se avançou, não olhei mais. Mas algumas instituições estavam colocando já como proposta de concurso a psicologia escolar e educacional no edital. Mas outras não, colocavam psicologia. Então parece que as instituições pegam o psicólogo que faz o concurso e vai alocando nos diferentes espaços. E alguns editais, por exemplo, colocam psicólogo clínico, então o profissional pode justificar a atuação no edital. Embora eu acredite que na prática ele precisa se pautar no contexto de atuação, na demanda que se apresenta na UFAL, então essa leitura é fundamental para a minha atuação. Então muitas vezes o que é colocado para um concurso, onde a gente vai ser lotado na assistência estudantil, ou outros locais da instituição, é o psicólogo clínico como função. A função está lá. Ou só como psicólogo, então o profissional passa no concurso e vai atuar, mas apegado ao que está lá no edital. No meu ponto de vista toda a atuação da gente precisa se respaldar em um contexto de atuação, nas demandas que esse contexto de atuação apresenta, então não tem como fugir muito de uma psicologia escolar e educacional (P3)**

Nesse sentido, a atuação da psicologia precisa estar engajada com o contexto e com as demandas que surgem no mesmo. Embora os concursos nas instituições federais de ensino superior coloquem em edital a área de Psicologia Clínica é necessário questionar esse lugar de atuação da Psicologia e as significações que revela sobre a realidade.

Compreende-se que a função de Psicologia Clínica situada no contexto da universidade é pertinente, por exemplo, nos Serviços de Psicologia Aplicada, os quais têm nomenclaturas que podem variar entre as instituições, que oferecem o serviço de psicoterapia para os estudantes e as estudantes da universidade ou para comunidade externa. Apoiando-se nas diferentes atribuições realizadas pelos psicólogos e pelas psicólogas na instituição os contornos sobre o que é realizado pela Psicologia precisam estar claros e ser coerentes com as demandas acadêmicas.

Outro desafio que a gente tem também é a própria clareza de qual é o papel da Psicologia na universidade, da atuação do psicólogo. Então a gente precisa esclarecer de fato que lugar é esse que a Psicologia tem, porque a gente sabe que enquanto **instituição pública**, enquanto **gestão** sempre muda um e muda outro. **Então geralmente as concepções de quem está à frente das gestões elas mudam também.** Isso é comum, isso faz parte e às vezes **cada um vem com as suas propostas de atuação, de enfoque e nem sempre elas condizem com o papel que a Psicologia está exercendo naquele contexto.** Então a gente precisa estar explicando, precisa estar esclarecendo. E não é só na UFAL, eu acho que isso é algo maior de que a gente precisa sim avançar um pouco mais nesse papel: **o que que é a Psicologia na assistência estudantil? O que que de fato ela faz? O quê que ela não pode fazer? Qual o limite da gente enquanto categoria profissional?** Então são alguns desafios e a e algo que a gente precisa avançar um pouco mais em se tratando da atuação da gente. Isso é o que eu consigo ver por hora (P3)

O profissional de modo geral da psicologia precisa estar preparado porque essas demandas individuais de apagar incêndios, de ser chamado na crise, de vir com essa perspectiva mais do tratamento, do transtorno, das dificuldades mais individuais, elas vão surgir. A psicologia ainda tem uma **compreensão ainda muito na perspectiva clínica individual,** então elas vão surgir. Mas **é importante que esse profissional que receba a demanda e que esteja nesse contexto educacional, que também esteja muito claro para ele qual o papel dele, de onde ele fala, para que esse retorno seja acolhedor desse sujeito que está demandando da gente, desse profissional dessa instituição.** Mas que ele possa a partir daí fazer uma intervenção de modo que consiga orientar o outro, porque claro não sabe muito bem da nossa perspectiva. Mas possa orientar e possa **propor uma intervenção para além dessa perspectiva individual, mas também situada.** Pelo menos na minha **percepção de psicologia escolar e educacional,** que esteja pautado nesse modo de intervenção. E que essa **intervenção não deixe de pensar a instituição, os atores institucionais, que saia dessa perspectiva de que o sujeito é o único que deve ser trabalhado** (P3)

É da gente **estar construindo nosso lugar, que inclusive a gente está também tendo essas discussões enquanto equipe de Psicologia, construindo nosso lugar na assistência estudantil.** O que é que a **psicologia dentro da assistência estudantil faz de fato e tendo esse olhar para os estudantes, para o que eles colocam, dando essa escuta,** possibilitando pelo menos fazer esse primeiro contato, que a gente não vai dar conta. A gente vai encaminhar muitas vezes (P5)

No contexto da Assistência Estudantil, além do atendimento prestado pelo serviço de acolhimento psicológico, os psicólogos e as psicólogas têm buscado articulações para a realização de atividades voltadas para o coletivo, através de projetos e parcerias. Os projetos visam atuar sobre algumas das demandas identificadas nos atendimentos individuais e que revelam situações compartilhadas coletivamente no ambiente universitário, como aponta P4.

Claro que assim nunca que **a gente vai conseguir abarcar assim todo o universo de estudantes da universidade. Mas o atendimento individual limita muito as ações de promoção de saúde mental e a escuta de outros**

estudantes. E aí pensando assim acaba a gente não mexendo numa estrutura em que a gente poderia atuar. Numa estrutura da universidade para melhorar as condições de saúde mental. Porque muitas demandas às vezes precisariam simplesmente de uma atuação conjunta com coordenações para melhorar a situação. Porque muitas demandas às vezes são de uma turma inteira, então uma ação assim mais coletiva pode dirimir muito melhor a situação do que atendimentos individuais e pontuais (P4)

Nesse sentido, a atuação deve ir para além da perspectiva focada apenas no sujeito, trabalhar as mediações que estão no seu entorno e também os processos educacionais que constituem a estrutura educacional. Para abarcar algumas das demandas coletivas são propostos projetos de extensão com a realização de oficinas e grupos, semanas temáticas, eventos, articulação entre os serviços de um mesmo setor e articulações entre setores distintos, conforme relatado por P1, P3, P4 e P5.

Um desafio da Psicologia na PROEST para cada um de nós que compõem esse quadro, é ao mesmo tempo dar conta desse fluxo estabelecido do atendimento psicossocial que é feito individualmente, mas ao mesmo tempo integrar outras frentes. Outras iniciativas que acabam acontecendo em parceria com a Pedagogia da PROEST. Eventualmente com o Serviço Social da PROEST. E a gente fica muito disponível digamos assim a chamados, a pedidos, a solicitações de eventos, sobretudo eventos de palestras, de grupos, de rodas de conversa. Eu particularmente sempre procurei ser muito acessível tanto aos diretores, aos coordenadores de curso, ao movimento estudantil (DCE), os centros acadêmicos. Já encabecei projetos e atividades de extensão. Então a gente é desafiado a realizar um trabalho que também seja mais social, mais integrativo, mais preventivo também (P1)

De um ponto de vista mais amplo, a temática da saúde mental foi considerada também para a elaboração de atividades coletivas e outras temáticas que aparecem com base nas demandas observadas com frequência no atendimento individual, tais como ansiedade, procrastinação, organização do tempo, trajetória profissional, adaptação à universidade, intercâmbio, dentre outras. Esse movimento proporciona possibilidades da Psicologia circular pela universidade e alcançar estudantes que não seriam contemplados pelo atendimento individual, seja por não buscarem o serviço ou não conseguir agendamento. Dessa forma, consolidar a atuação da Psicologia na assistência estudantil que pode chegar a diferentes estudantes a partir de atividades que visam promover a saúde mental na universidade.

Atividades coletivas, atividades de promoção de saúde mental. Geralmente sempre tem a temática de saúde mental na Universidade

como temática guarda-chuva. Outras ações menores como **rodas de conversa, grupo psicoterapêutico, oficinas também, oficinas de arte**. Mas é sempre assim com esse grande tema de saúde mental na universidade e aí entram aí várias outras micro temáticas. Vamos dizer assim (P4)

Então, claro, **a gente vem tentando enfatizar a ideia de ações coletivas**. Existem alguns **projetos** que eu tenho algumas **parcerias** e foi feito também, **tanto com relação aos colegas da PROEST, a Psicologia, mas também com a parceria a outros setores**. Então nós temos o [nome do projeto], que é **um projeto voltado para várias temáticas no âmbito universitário**, então a gente discute alguns temas específicos através de **oficinas com os estudantes, a parceria com o pessoal do instituto de Psicologia**. A gente fez uma ação com os estudantes da Psicologia, mas aí **voltamos agora na pandemia para outros estudantes de graduação**. Foi uma **busca elevada**, que nós tivemos. A gente ofertou só uma oficina, porque a gente tinha os estagiários participando (P3)

São **temáticas muito específicas: adaptação, ansiedade, gestão do tempo, procrastinação**, que a gente vai trabalhando com os estudantes. Geralmente, são **demandas que a gente tem ouvido com mais frequência, então a gente propôs esse projeto**. É um projeto que vai continuar. É um **projeto voltado para o coletivo através de grupos**. Tem um outro projeto também que parte das demandas do ambiente universitário que é [nome do projeto que é] um **projeto voltado para trajetória profissional, com foco na escolha profissional, inserção no mercado de trabalho**. Pensando o acesso também. **Como é que esse aluno entra e compreende o espaço universitário, às vezes, entra completamente perdido** e então é importante que a gente faça intervenção. Também é um projeto voltado principalmente para grupos e para o coletivo. É um projeto de extensão. **A gente também pensa no estudante que está ingressando ainda na universidade**. A gente sabe que muitos estudantes não só literatura, mas a prática da gente com os estudantes que já estão na universidade, que os estudantes que ainda não entraram na universidade eles não têm a lógica de **compreender o que é a universidade, quais são os projetos que eu posso de fato ter um suporte**. A assistência estudantil, por exemplo, muitos não sabem e ainda não sabem já na universidade (P3)

Então é um **projeto de prevenção**. Então isso é um **foco que a gente precisa trabalhar** e que eu tenho tentado **ampliar a ação nesse sentido**. Um **trabalho preventivo** porque a gente ainda está muito na lógica de o **aluno está doente, o aluno entra em crise, então procura a Psicologia**. A gente está muito no problema ainda. A gente precisa ir antes do problema. Então, a ideia é a gente **focar na prevenção**. Então esses são alguns projetos. A gente **teve agora na pandemia rodas de conversa**. Eu acredito que essas **ações precisam ser mais qualificadas, mais amarradas ao longo do planejamento institucional**, mas são **ações coletivas que a PROEST vem tentando fazer para trabalhar a saúde mental do estudante universitário** (P3)

A gente atualmente, não atualmente, desde que **o serviço iniciou que foi lá em 2018**. Antes disso não tinha **serviço de Psicologia aqui no campus**. Então a primeira atividade foi o **acolhimento psicológico**. Então esse **atendimento mais individualizado**. Mas atualmente, desde de que se iniciou esse serviço **a gente tenta trabalhar também com outras atividades de promoção, de prevenção**. Então a gente faz **rodas de**

conversa, palestras. A gente fez já a **semana de prevenção ao suicídio**, de acordo com as **demandas que a gente vai observando** e eu que principalmente vou observando nos atendimentos, nos acolhimentos individuais, a gente vai pensando e promovendo algumas atividades (P5)

Então **tem o acolhimento, mas também tem essas atividades mais coletivas de prevenção, de promoção**, como eu falei. A gente já fez uma **semana de prevenção à violência contra mulher, a gente já fez também essa de prevenção ao suicídio, a de acessibilidade.** Então são essas atividades que a gente vai tentando fazer no sentido de **disseminar mais as discussões sobre e promover sensibilização na comunidade acadêmica em relação a essas temáticas de saúde mental** e todas essas outras (P5)

A gente já faz, mas **a gente vai tentar fazer de forma mais sistemática essas atividades mais coletivas, as rodas de conversa, oficinas**, enfim, para a gente estar escutando os estudantes e construindo **estratégias de enfrentamento para esse momento juntos** (P5)

Notam-se possibilidades ricas de atuação coletiva da Psicologia e o reconhecimento de que precisam ainda ser mais sistematizadas e presentes no cotidiano universitário. Ainda, as articulações com diferentes núcleos dentro da universidade também evidenciam o trabalho que constrói uma rede interna na universidade em que a Psicologia tece e amplia o conhecimento sobre a realidade institucional, como pontuado na fala P5.

Como **a gente não consegue dar conta disso sozinha, eu também tenho como parte das minhas atribuições estar envolvida em alguns núcleos** aqui que agregam também outros atores que fazem parte do campus para que a gente possa **pensar em atividades em conjunto.** E aí eu participo também do **núcleo de apoio pedagógico**, que é um núcleo que é **composto por professores, têm técnicos. Nós temos coordenação, então assim tem direção acadêmica envolvida. E dentro desse núcleo a gente tem vários eixos. Eixo de acessibilidade, eixo de atenção psicossocial**, então a gente consegue **compartilhar essas demandas dos estudantes, dos professores e propor ações.** Então a gente já vem fazendo algumas ações, então a própria semana de prevenção ao suicídio não foi só do serviço de Psicologia, mas foi desse conjunto de ações a gente já fez também algumas atividades de acessibilidade. Atualmente a gente tá **também agora implementando o núcleo de acessibilidade, mas aí é outra coisa a parte do serviço de Psicologia.** Então assim a gente tá caminhando, mas às vezes falta um pouco de perna para fazer algumas atividades, porque a nossa equipe aqui é muito pequena. A equipe do NAE é uma equipe muito pequena e às vezes a gente não dá conta de estar em tantos lugares como, por exemplo, a gente agora tá também pegando as demandas do NAC. Que o NAC é o **núcleo de acessibilidade**, ele não tem uma equipe própria até o momento, então a gente acaba pegando essas demandas. Isso dificulta um pouco da gente conseguir se dedicar a algumas ações (P5)

A perspectiva de prevenção evidencia outro olhar sobre as relações sociais no ambiente universitário. Para além de atender e intervir nas situações em que o estudante ou a estudante se encontra em estado intenso de sofrimento ou de adoecimento psíquico, há o movimento de articular e contextualizar propostas que contribuam para experiências de cuidado e promoção da saúde mental. Nesse sentido, contribuir para que outras relações sociais se construam nesse ambiente e potencializem o desenvolvimento humano, a emancipação e a criatividade. P3 aborda sobre o trabalho em grupo com estudantes visando algumas demandas específicas relacionadas aos grupos de estudantes em vulnerabilidade e minorias sociais.

As diferentes mediações do sujeito enquanto ser social contribuem nas expressões das suas singularidades. Algumas dessas questões são pontuadas ao abordar sobre os estudantes estrangeiros e as estudantes estrangeiras que se deparam com uma nova realidade social e a necessidade de desenvolver ações que visem grupos minoritários (pessoas negras e indígenas). A partir dessas intervenções constroem-se espaços significativos para conhecer e atuar visando à diversidade no ambiente universitário. P3 considera as mudanças positivas no acompanhamento dos estudantes e das estudantes e articulação entre os setores da universidade.

A gente percebeu junto com o setor de que esse **acompanhamento sistemático ao grupo estrangeiro**, por exemplo, a gente percebeu que o **rendimento acadêmico** no final do período **deu uma melhoria**. Porque a gente **qualificou esse acompanhamento**. A gente... a PROGRAD faz o papel do **acompanhamento acadêmico e de orientação ao estudante**. Então todo final de semestre há sim por parte do setor a verificação de como que se encontra esse aluno. E a gente depois **discute caso a caso, junto com a Psicologia pra gente entender de fato quais foram as questões o que que a gente pode estar fazendo de suporte ao aluno** (P3)

Outro trabalho que foi feito, que foi junto e **também numa perspectiva multiprofissional foi junto com a pedagogia da PROEST**. A gente fez um trabalho de **levantamento dos nossos estudantes bolsistas, aqueles principalmente que estavam numa situação maior de retenção**. Então a gente fez a identificação junto com a pedagogia e aí fez a convocação desses estudantes, que a gente conhece o e-mail deles. Então **convocamos para orientação para que a gente fosse propondo algumas ações para esse público mais específico**. Então **essas ações no meu ponto de vista elas precisam avançar**, mas eu acho que sim tem avançado e tem chamado atenção para que de fato os profissionais possam ir abraçando essa possibilidade (P3)

Assim, diante das possibilidades e dos desafios, defende-se as contribuições da Psicologia na universidade e o contínuo processo de consolidação de sua atuação na Assistência Estudantil. Conforme Aita e Facci (2022, p. 3), “a Psicologia Histórico-Cultural

oferece fundamento teórico para a compreensão do sofrimento e do adoecimento psíquico enquanto atrelado às condições concretas da vida e da atividade do sujeito, oferecendo fundamentos para o trabalho do psicólogo no campo da saúde mental”. Nesse sentido, conforme discutido nos Capítulos 1 e 2 desta tese, a Psicologia de base materialista oferece fundamentos para desenvolver práticas que podem contribuir para a compreensão da realidade e para o desenvolvimento dos sujeitos, enquanto ser social, histórico e ativo.

Na atuação da Psicologia nas instituições, Souza e Andrada (2013, p. 363) ressaltam as possibilidades de reflexão dos conceitos vigotskianos que podem dar subsídios para acessar e intervir nos fenômenos psicológicos, nesse sentido subsidiar as práticas profissionais:

- Investir no diálogo como espaço de manifestação dos sujeitos, em que o exercício da fala e da escuta possa promover a reconfiguração de sentidos e significados das experiências vividas no contexto institucional;
- Desenvolver ações envolvendo o coletivo, em que se busque identificar os afetos e motivos que estão na base das ações dos sujeitos, refletindo, com o grupo, sobre as implicações de seu modo de pensar e agir para si e para o outro;
- Abrir espaços à reflexão, oferecendo elementos que garantam a expressão de cada um, valorizando a diversidade de concepções, de modos de ser e agir;
- Oferecer conhecimentos que possibilitem aos sujeitos ampliarem suas percepções sobre suas condições de trabalho, identificando as condicionantes do modo de produção característico de seu âmbito de atuação;
- Utilizar a arte como materialidade que favorece a expressão de afetos, pela apreciação de linguagens artísticas como, música, poesia, artes visuais e filmes, favorecendo, assim, a elaboração de emoções e sentimentos pela reflexão sobre os aspectos da obra;
- Estimular os sujeitos à superação dos limites por meio da cooperação, propondo alternativas de ações que possam transformar uma situação social conflituosa na direção de encontros mais saudáveis.

As proposições das autoras revelam possibilidades de atuação que se embasam em uma compreensão dialética da realidade e amparadas nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural. Ao analisar cada uma das proposições, nota-se as possibilidades de articulação delas nas reflexões e atuação a ser realizada com estudantes no ensino superior para promover a saúde mental nesse espaço. As significações e as vivências podem ser trabalhadas no serviço de acolhimento psicológico. Nessa sentido,

essa ação profissional como processo de mediação, que favorece a construção das situações sociais de desenvolvimento, promotoras de vivências que produzam a compreensão dos múltiplos significados e dos processos de ressignificação. Abrem-se, deste modo, possibilidades de atuações que potencializam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio da reorganização das ações e da consciência sobre si e sobre a realidade (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 363).

Ainda, conforme apontado no Capítulo 2, nas relações psicólogo/psicóloga-estudante e psicólogo/psicóloga-docente, aponta-se a reflexão sobre a zona de desenvolvimento iminente

(ZDI) na relação de escuta, acolhimento e diálogo sobre o contexto acadêmico. Essas mediações podem construir um caminho para buscar ações e estratégias que mobilizem e promovam seja no estudante, na estudante, no docente ou na docente, dentre outros e outras pessoas que compõem a comunidade acadêmica, a compreensão e modificação de aspectos da realidade acadêmica ou pessoal que produzem sofrimento psíquico e promover a saúde mental. Nesse sentido, através da ZDI possibilitar a tomada de consciência sobre as significações que constituem o sofrimento psíquico e a saúde mental que pode contribuir para ressignificações e a emancipação do sujeito.

Assim, o trabalho do psicólogo ou da psicóloga na universidade se faz enquanto processo e por se situar em uma realidade contraditória se depara com as forças que se opõem. Nesse sentido, é necessário fomentar as ações coletivas que atuam nas mediações dos sujeitos e contribuir para o desenvolvimento dos estudantes e das estudantes e da Assistência Estudantil, visando o fortalecimento da universidade pública.

7.2.3 Indicador 3 - Rede de serviços interna e externa à universidade

Além do serviço de acolhimento psicológico da PROEST, observa-se, a partir das falas dos psicólogos e psicólogas, outros serviços que compõem uma rede interna à universidade, como estabelecem comunicações para realizar o acolhimento individual e possíveis articulações em relação ao atendimento psicológico oferecido à comunidade estudantil.

Conforme já foi pontuado anteriormente, a comunidade universitária da instituição é numerosa e há uma equipe pequena de profissionais para lidar com as diferentes demandas acadêmicas que estão em constante movimento nesse espaço. Por isso, a comunicação com serviços de outros setores da universidade é uma das possibilidades, contudo os psicólogos e as psicólogas se deparam com as limitações de absorção de atendimentos individuais. Destaca-se que esse é um gargalo quanto ao acolhimento estudantil, pois por questões estruturais da própria universidade não é possível o atendimento efetivo dessa demanda individual, como destacam P1, P3 e P5.

Sem dúvida, sem dúvida, **essa equação que não fecha. O número de profissionais disponíveis e a demanda. Somos poucos profissionais**, num campus que frequentam 20 mil alunos. Claro que não são os 20 mil alunos que vão buscar ajuda, mas o volume dessa procura, que realmente, às vezes, **a gente não consegue dar conta plenamente de atender com a celeridade.** Com a presteza que a gente gostaria. Sem dúvida, esse é o primeiro grande limite (P1)

Tem outros avanços que a gente precisa ter para fortalecer esse espaço e a categoria, como principalmente recursos humanos. A gente tem um quantitativo de profissionais ainda baixo para as demandas que a gente tem, para **pensar em outras estratégias, principalmente coletivas.** Mas aí considerando isso a gente tem uma equipe reduzida de profissionais, aí claro muitas demandas e **a gente precisa fazer alguns recortes porque a gente não dá conta de todo o arsenal de demandas que surgem para a gente** (P3)

Geralmente a gente computa esses dados anualmente. No final do ano a gente faz esse relatório de quantos estudantes a gente atendeu, mas assim eu diria que por semana eu atendo em torno de 20 a 25 alunos. **E eu acho que com a pandemia, isso para mim não modificou tanto [...]** Mas para mim aqui não modificou tanto acho que é esse mesmo número, sabe. Mesma média de atendimentos, então geralmente é isso, em torno de 20 a 25 estudantes. **E aqui eu tenho muita dificuldade para conseguir atender as solicitações assim que elas chegam porque como eu falei eu sou só uma,** tem essas demandas de [outros campus que também presta o serviço]. Então **eu acabo tendo lista de espera, então eu não consigo atender com tanta eficiência assim que chega uma solicitação para fazer o atendimento.** Eu acabo gerando uma lista de espera, né. Inclusive atualmente eu tenho lista de espera (P5)

Nesse sentido, há a necessidade de articulação com outros serviços que são internos e externos à universidade para, na medida do possível, fazer o encaminhamento dos estudantes e das estudantes, conforme relatam P1, P2 e P5.

Como a gente trabalha essencialmente com acolhimento e eventuais encaminhamentos, a nossa primeira diretriz é a rede, é o SUS. A gente quando necessita do atendimento psiquiátrico usa a EBSEH, o antigo HU. Mas, no geral, quando o aluno, que **a maioria dos nossos alunos não tem acesso a um atendimento particular, privado, enfim, e até por uma questão ética, a gente remete esse aluno ao SUS, a unidade básica, para um acompanhamento psicológico.** Essa é a nossa principal direção (P1)

Paralelo a essa rede pública, rede SUS, a gente conta com o Serviço de Psicologia Aplicada, que é a clínica escola do Instituto de Psicologia, a gente encaminha muitos alunos pra lá e recentemente antes do período da pandemia, tem a UDA, mas até então a UDA não contava com atendimento psicológico. Para além das questões mais psicológicas, quando o aluno precisa de algum tipo de especialidade ou alguma delas **a gente consegue também remeter junto com Serviço Social, por exemplo, também ao HU.** E podemos dizer que é satisfatório. Mas para a rede **num sentido geral a gente tem essa dificuldade da pouca cobertura** (P1)

Utilizo também a questão do HU para alguns estudantes terem o atendimento psiquiátrico. **Geralmente, é o HU para questões da psiquiatria e geralmente eu utilizo o Guia de Atenção Psicossocial para questões dos encaminhamentos para psicólogo.** Porque eu sinto uma dificuldade muito grande de encaminhar estudantes para o SPA (P2)

[SPA] Eles apresentam essa dificuldade de demanda. E entendo, entendo porque lá atende não só os estudantes, mas atende a questão da... como

é que... da população em geral. Então, assim, entendo essa parte e por isso que **eu utilizo tanto o guia, porque a partir daí eu consigo encaminhar para outros locais** e não deixar uma demanda tão grande, por exemplo, o SPA, de atendimentos, sabe. Mas esses são os dois instrumentos que eu mais utilizo para rede (P2)

Certo, então o serviço de psicologia da PROEST e dos NAEs, que são os braços da PROEST no interior. O núcleo onde eu trabalho aqui no interior é o núcleo de assistência ao estudante. **O serviço de Psicologia dentro do NAE se constitui como serviço de acolhimento e não de psicoterapia. Então de fato a gente precisa sempre atuar em parceria com a rede tanto de atuação psicossocial fora da universidade,** como também com os serviços que existem dentro da universidade para fazer sempre encaminhamentos **quando a gente avalia que são casos que necessitam de tratamento, que necessitam de fato de psicoterapia ou de um algum encaminhamento para psiquiatra** também (P5)

A outra dificuldade que eu acho que a gente tem, é de fato essa dificuldade também de articulação com a rede. Muitas vezes com a rede de atenção psicossocial, com a rede de saúde como um todo que a gente tem por muitos motivos. [...] Quando eu falo isso não estou querendo culpabilizar a rede, não, tá? Eu estou falando que eles também têm essas dificuldades assim como a gente encontra e muitas vezes o nosso serviço não vai fluir porque essa parceria vai encontrar dificuldades pra acontecer. Então a gente tem também discutido sobre a possibilidade da gestão da universidade, enquanto instituição, dos gestores ajudarem a gente também a oficializar melhor essas parcerias pra que a gente consiga de alguma forma estabelecer uma relação de troca mesmo com essas redes. Não só de cobrar que eles atendam e tudo mais (P5)

Conforme destacado em algumas falas há a busca pela interface com Sistema Único de Saúde, o SUS através do HU, que se refere ao Hospital Universitário Professor Alberto Antunes (HUPAA/UFAL/EBSERH), em busca de atendimentos psicológicos e psiquiátricos. Ainda, foi apontado o Guia de Atenção Psicossocial em Saúde Mental, esse documento foi produzido pela PROEST como uma forma de direcionar a busca por atendimento na rede externa à UFAL através da RAPS^{75 76}.

O Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) é o serviço da clínica escola do Instituto de Psicologia da UFAL, que oferta o serviço de psicoterapia realizado por estudantes estagiários e estagiárias do curso de Psicologia e supervisionados por docentes do referido curso. Esse serviço atende a comunidade interna e externa à UFAL, por essa razão é compreensível a afirmação sobre a dificuldade de encaminhamentos do serviço de acolhimento psicológico da

⁷⁵ Documento contempla os dispositivos disponíveis na rede de saúde de Alagoas no atendimento em saúde mental. Ver mais informações em: Proest lança Guia de Atenção Psicossocial em Saúde Mental. 2017. Disponível em: <https://ufal.br/ufal/noticias/2017/2/proest-lanca-guia-de-atencao-psicossocial-em-saude-mental>. Acesso em: 20 ago. 2022.

⁷⁶ Uma versão recente do Guia de Atenção Psicossocial em Saúde Mental foi lançada em 2022. Ver mais informações em: Guia de Atenção Psicossocial (3ª Edição). Disponível em: <https://ufal.br/estudante/assistencia-estudantil/publicacoes/guia-psicossocial-web.pdf/view>. Acesso em: 17 out. 2022.

PROEST para o SPA. Há uma alta procura desse serviço por estudantes da universidade, bem como de outras pessoas da comunidade externa à universidade.

A Unidade Docente Assistencial (UDA) é liderada pela Faculdade de Medicina (Famed) em parceria com a Prefeitura de Maceió, por meio da Secretaria Municipal de Saúde (SMS), dessa forma ampliou serviços das duas instituições. As atividades são multidisciplinares e interprofissionais e envolvem docentes e discentes de vários cursos, dentre eles a Psicologia. Nessa unidade atuam equipes de Estratégia Saúde da Família (ESF) em parceria com a UFAL. Por isso, ressalta-se que essa estrutura atende a comunidade no entorno da universidade, não é voltada exclusivamente para a comunidade acadêmica⁷⁷.

O Núcleo de Assistência Estudantil (NAE) atua articulado à política implementada pela PROEST. O trabalho é multiprofissional e composto por profissionais de Serviço Social, Psicologia, Nutrição e Técnico em Assuntos Educacionais⁷⁸.

Desse modo, a quantidade de psicólogos e de psicólogas na universidade é uma das questões que se coloca frente às demandas na universidade, as quais precisam do acolhimento psicológico individual e das ações de caráter coletivo. A rede de serviços internos à universidade apresenta uma sobrecarga que inviabiliza que o atendimento individual seja contemplado para todos e todas que o procuram.

Eu acho que a própria universidade também precisa, digamos assim, rever esse lugar e compreender de que precisa estar o tempo todo em troca com essa rede externa, mas a rede interna também. Então, no meu ponto de vista, em se tratando de rede a gente precisa potencializar isso, o discurso dos profissionais, a visão dos profissionais, mas também qualificar a rede em se tratando de dispositivos, em se tratando da qualidade dos profissionais e da quantidade de profissionais (P3)

Nesse sentido, é necessária a atuação da Psicologia na universidade com o intuito de fortalecer a presença desses e dessas profissionais em diferentes espaços da universidade e ampliar as relações com estudantes, docentes, técnicos, coordenações e direções na contribuição de uma compreensão da saúde mental como fenômeno social. Para isso, levando em conta à numerosa e diversa comunidade universitária e campus da universidade é preciso o investimento público em mais contratações de psicólogos e psicólogas, bem como a atuação nas frentes do atendimento individual e coletivo das demandas universitárias.

⁷⁷ Unidade Docente Assistencial. 2019. Disponível em: <https://ufal.br/ufal/noticias/2019/10/ufal-inaugura-unidade-docente-assistencial-uda-na-comunidade-do-village-campestre-ii>. Acesso em: 20 ago. 2022.

⁷⁸ Núcleo de Assistência Estudantil. Disponível em: <https://campusdosertao.ufal.br/institucional/setores-administrativos-apoio-academico/nucleo-de-assistencia-estudantil-nae>. Acesso em: 20 ago. 2022.

Conforme as próprias características do serviço de acolhimento psicológico da PROEST, quando identificada a necessidade de dar continuidade ao atendimento psicológico ao estudante ou à estudante, há o encaminhamento para os serviços de saúde mental que compõem a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), em Maceió ou em municípios próximos. Contudo, há as particularidades dessa rede externa quanto à cobertura da mesma e que se relacionam a uma questão mais ampla quanto às políticas públicas de saúde e como a saúde mental se insere nos dispositivos que são oferecidos pelo SUS, conforme observado nas falas de P1, P2, P3, P4 e P5.

Aqui a gente tem dois grandes públicos, aluno que mora na própria cidade de Maceió e o aluno que mora no interior. Ou o aluno que é de fora e está aqui em Maceió, enfim. **Então a gente sente dificuldade com a rede, no sentido de como é público, a cobertura de PSF, da UBS da Estratégia de Saúde da Família em Maceió é muito baixa.** Então a gente tem poucos profissionais que podem dar conta da demanda de toda a população (P1)

Então, pra facilitar a questão da rede, a gente tem um documento que se chama... deixa eu só lembrar o nome dele todo. **É o Guia de Atenção Psicossocial em Saúde Mental, esse guia nada mais é que o mapeamento da cidade de Maceió com relação a todos os locais que tem psicólogo e psiquiatra.** Então isso ajuda bastante para que a gente possa encaminhar de forma mais correta e coerente o estudante para determinado serviço. Óbvio que a gente está falando da parte da saúde mental. Então, essa é uma ferramenta que ajuda bastante (P2)

Na verdade, **a gente trabalha muito na perspectiva de rede, precisa trabalhar.** É algo que eu defendo muito. **A ideia de pensar o ambiente universitário, um ambiente dentro de uma proposta maior que é essa rede.** A gente sempre pensa no aluno como alguém que está vindo, mas que está indo embora. **Então a gente precisa fazer uma orientação, no sentido de que ele precisa ser ativo dentro das políticas de um modo geral e a saúde é uma delas.** Então a universidade, do meu ponto de vista, **ela é uma parte, de uma rede maior.** A educação faz parte dessa rede, então a gente precisa sempre estar trabalhando com essa lógica de sinalizar a rede, de buscar essa rede (P3)

A gente não faz a psicoterapia na assistência estudantil. A gente faz o acolhimento, a gente faz a escuta e a partir dessa escuta, que é uma escuta qualificada da gente compreender o que se passa com o estudante e a partir disso, **se for necessário, a gente identificar com ele alguma necessidade de psicoterapia gente faz essa referência ou a gente procura a rede.** A rede **tanto o SPA que é um serviço, a clínica escola da UFAL, mas também os dispositivos de um modo geral os ambulatórios de saúde mental, PSF, os CAPS, enfim.** Então a gente precisa ir em busca desse serviço (P3)

Em [nome da cidade em que atua] sou somente eu e uma assistente social. Em [cidade em que está outro campus] tem TAE [Técnico em Assuntos Educacionais], mais assistente social, mais profissional de nível superior, tem uma pedagoga. **Então a rede que eu atuo de referência e**

contra referência é a RAPS, que é a rede de atenção psicossocial do município. Principalmente o município [nome da cidade], que é onde eu moro e onde eu tenho mais aproximação. Inclusive onde eu faço um diálogo no sentido de quando eu preciso que.. o aluno precisa de outros atendimentos. **Quando o aluno precisa de um atendimento é essa rede que eu recorro. Recentemente foi lotada uma psiquiatra na Instituição aqui no campus, aí eu faço também essa ponte,** mas acho que é isso (P4)

Mas a gente também faz [encaminhamento] para a rede de atenção psicossocial. Então a gente faz encaminhamentos para o CAPS. A gente faz os encaminhamentos para unidade básica de saúde [...] mas aqui é um pouco mais complicado pra gente esses encaminhamentos, porque as redes de atenção são menores, têm mais dificuldades de ter profissionais disponíveis para o atendimento. Então às vezes a gente encaminha, mas o estudante não é atendido e acaba que volta para a gente, retorna para gente e aí assim a gente fica naquele fogo cruzado. **É um estudante que precisa de atendimento é um caso grave como, por exemplo, casos de crise suicida, de estudantes com comportamento suicida que não podem ficar sem assistência,** mas que muitas vezes a gente não consegue na rede, muitas vezes por **essa falta na rede também e que acaba retornando para gente.** Aí a gente precisa dar algum tipo de suporte e isso acaba também tirando um pouco da eficiência do nosso trabalho (P5)

Destaca-se nas falas a necessidade de conhecer e compreender como está estruturada a RAPS. Alguns dispositivos citados são: as Unidades Básicas de Saúde (UBS) e o Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), os quais estão na Atenção Básica; e os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), que fazem parte da Atenção Psicossocial Estratégica.

Contudo, há as dificuldades de encaminhamentos de estudantes para a rede e, desse modo, alguns impasses ocorrem quando a demanda que chega ao serviço não consegue ser contemplada somente pelo acolhimento psicológico e não há um suporte em outros serviços do SUS. Nesse sentido, depara-se com a precarização da saúde, em especial no que se refere aos serviços que estão relacionados à saúde mental que sofreram desmontes os quais têm se intensificado desde 2016 e que revela práticas conservadoras que visam desconstruir os avanços que a Reforma Psiquiátrica no Brasil tem obtido a partir das lutas coletivas, pelas políticas de saúde pública, pelo SUS e pela política de saúde mental (AMARANTE; NUNES, 2018; CRUZ; GONÇALVES; DELGADO, 2020; DELGADO, 2019; SAMPAIO; BISPO JÚNIOR, 2021), e que comprometem o atendimento à população de um modo geral, contexto no qual as estudantes também se situam enquanto sujeitos que recorrem a esses serviços. Por isso, ressalta-se a importância das políticas públicas de saúde na promoção da saúde mental e que estão em comunicação com a universidade.

P1 e P2 apontam que as limitações quanto à possibilidade de atendimento de determinadas demandas também gera algumas angústias enquanto profissionais.

Muitas vezes a gente ter **difficuldade de redirecionar esse aluno pra rede ou algum lugar que possa acolher e desenvolver o trabalho que a gente entende ser necessário naquele caso**. E isso é bem próprio da Psicologia, que trabalha com escuta. É, às vezes, um encontro, dois encontros, **o aluno traz conteúdos de uma gravidade, de uma profundidade, que ao mesmo tempo você sabe que não vai poder trabalhá-lo. Não é a proposta trabalhá-lo terapêuticamente**, mas quando ele abre, vamos dizer assim, a caixa de Pandora. Isso é uma experiência que eu falo muito por mim. Não sei se é a vivência dos meus colegas. Mas, às vezes, **o que o aluno traz ali, despeja enquanto sua história, sua trajetória de sofrimento, de dificuldades**. Essa partilha acaba nos... acaba me fazendo, às vezes, me sentir angustiado, exatamente por que eu **não estou numa posição de poder eu mesmo dar continuidade aquele acompanhamento**, porque não é a proposta (P1)

E aí, não realizar lá dentro eu **acabo me sentindo limitado porque quando eu busco a rede eu não tenho, eu não consigo**. E aí eu fico, poxa... e aí, e agora? Eu encaminho o estudante, **o estudante vai ficar sem atendimento e vou deixar pra lá? O estudante em sofrimento psíquico, o estudante necessitando daquele atendimento** e eu só entrego um papel e deixo ele se virar, sabe. Eu não sou muito dessa opinião e dessa área. Então, **a minha limitação sempre está baseada nisso, de eu não poder desenvolver a psicoterapia. Mas como eu falei e deixo bem claro, eu concordo que, de fato, não é possível fazer psicoterapia na PROEST** (P2)

É necessário pontuar que as limitações na rede de atendimento interna e externa à universidade são realidades presentes antes da pandemia e que evidenciam as precariedades nos serviços de saúde. Contudo durante a pandemia, as dificuldades de acesso aos serviços de saúde externos à universidade se tornaram maiores com a suspensão de atividades e necessidade de distanciamento social. No Brasil, as desigualdades sociais antes da pandemia que já tornavam difícil o acesso aos serviços públicos de saúde se acirraram e dificultaram ainda mais o acesso aos serviços que foram temporariamente adiados para priorizar as ações de enfrentamento da COVID-19, dentre eles os serviços da RAPS.

P2 e P3 destacam algumas das dificuldades de realizar encaminhamentos para a rede externa à universidade no período de pandemia.

Hoje eu tenho tido uma dificuldade muito grande nesses encaminhamentos por conta da pandemia, né? E aí, muitos postos, muitos locais, muitas unidades de saúde, elas têm justificado que o psicólogo, ele não tem atuado durante a pandemia e etc, etc. Como eu falei da outra vez, eu entendo toda a situação, mas acaba que hoje eu estou tendo uma dificuldade muito grande. Antes nem tanto. **Antes do início da pandemia eu até consegui encaminhar bastantes estudantes pra rede, mas hoje eu estou tendo uma dificuldade muito muito grande. Inclusive dentro de todos os encaminhamentos que eu fiz durante o processo de isolamento social, nenhum deles conseguiu atendimento da psicoterapia na rede**. Então, é uma dificuldade imensa e aí acaba que para mim, por exemplo, **acaba sobrecarregando um pouco mais o meu trabalho, porque**

apesar da Psicologia Escolar e etc, da questão do acolhimento psicológico, é algo pontual (P2)

Então, quando tem essa sobrecarga, acaba que eu também me sobrecarrego e aí a gente começa a pensar na própria saúde mental, como profissional (P2)

Então, assim, falar em rede, falar da atuação da psicologia, principalmente na assistência estudantil é pensar o tempo todo essa rede, não é. E da gente estar provocando também essa rede. Só que é o problema, porque a rede ela nunca está fortalecida o suficiente, ela nunca consegue dar conta das demandas que a gente tem, não é. Então a gente vai atrás, o aluno vai atrás ou a fila tá grande, ou a quantidade de dispositivos que a rede tem é pequena (P3)

Então esses dias eu fui atrás da rede para um de nossos estudantes precisando de psicoterapia, com uma demanda clara para isso. Com alguns sintomas que estavam piorando. Amenizou com a escuta que foi feita, mas precisando sim desse suporte por um tempo maior. Com uma demanda especificada. Aí lá vai eu atrás da rede saber como está o funcionamento dos serviços nesse período de pandemia que a gente sabe que teve uma diminuição. Aí a gente se depara com vários gargalos: mudou o telefone; a gente liga para unidade de saúde e a unidade de saúde não atende. Aí a gente vai para os contatos mais particulares que a gente consegue pegar ao longo do trabalho, a gente começa a tentar montar a rede da gente também quais são os profissionais que estão e tem o contato. A gente vai fazendo esse miudinho, mas é algo que demora. Às vezes não tem um fluxo tão amarrado. Os fluxos tendem a mudar. Às vezes sai profissional e entra profissional de algum local, então é uma dificuldade enorme. Ah, vou ligar pra unidade de saúde ou distrital às vezes não tem o profissional. O profissional não está mais lotado, já está em outra unidade. Ou já está com a agenda muito cheia, porque a quantidade de serviços é pequena. Então é uma dificuldade, eu acho. A gente não tem ainda essa troca que eu possa dizer assim que é suficiente para dar conta. Tanto nessa relação que a gente precisa estreitar, ela ainda não é o suficiente para gente conseguir dar conta desses encaminhamentos, mas também a própria rede, ela é deficitária nos seus dispositivos no quantitativo de profissionais (P3)

As dificuldades em encaminhar o estudante ou a estudante universitária para a RAPS revela a precariedade do SUS no atendimento efetivo das demandas da população. Nesse cenário, considera-se a universidade em sua relação com o meio em que está situada, as desigualdades sociais que fazem parte da sociedade e em um recorte desse todo se concretizam também nas relações sociais estabelecidas no espaço acadêmico.

Como parte desse processo os sujeitos que transitam na universidade manifestam situações de sofrimento ou adoecimento psíquico podem necessitar de um atendimento psicológico especializado, e de relações sociais que propiciem autonomia e desenvolvimento humano.

7.2.4 Indicador 4 - Atendimento psicológico remoto durante a pandemia

Com as limitações no contexto de pandemia, foi necessário que o serviço de acolhimento psicológico se mobilizasse para atender as demandas estudantis seguindo os protocolos de distanciamento social. Essa mudança fez os psicólogos e as psicólogas terem que mudar sua forma de atendimento presencial para o atendimento remoto. É importante ressaltar que antes da pandemia esse não era um formato amplamente utilizado na Psicologia. Conforme o Conselho Federal de Psicologia (CFP), a prestação de serviços psicológicos por meio de tecnologias da informação e comunicação é regulamentada pela Resolução CFP nº 011/2018, tais como consultas e atendimento psicológicos, supervisão técnica e aplicação de testes psicológicos (que foram devidamente autorizados pelo Sistema de Avaliação de Instrumentos Psicológicos (SATEPSI)) (CONSELHO, 2018; 2020a).

Durante a pandemia foi autorizada a prestação de serviços psicológicos por meio de TDIC durante a pandemia e que foi condicionada à realização de cadastro prévio na plataforma e-Psi junto ao respectivo Conselho Regional de Psicologia (CONSELHO, 2020b). Nesse sentido, necessitou da mobilização dos psicólogos e das psicólogas para essas condições quanto à regulamentação do serviço a ser prestado, seja na universidade ou não, diante das demandas sobre saúde mental na pandemia.

Diante das mudanças nesse período e a demanda estudantil pelo atendimento psicológico foi disponibilizado o atendimento on-line emergencial, de forma que também teve que se adequar às condições que o contexto de pandemia exigiu. Logo, com a universidade fechada, esse serviço também teve que se modificar para continuar a prover os cuidados com a saúde da comunidade estudantil.

Conforme Rocha *et al.* (2021) ressaltam que o cuidado com a saúde mental já era uma demanda pertinente na Assistência Estudantil dentro da universidade. Com o contexto de pandemia a oferta de serviços e ações se tornou necessária levando em conta uma nova dinâmica nos serviços de assistência e nas demandas para essa política na universidade para atuar dentro das possibilidades do atendimento remoto. Além das demandas durante a pandemia, ter em vista as possíveis repercussões na comunidade estudantil após esse período.

Nesse sentido, algumas dificuldades foram observadas para realizar o atendimento psicológico de forma emergencial durante a pandemia, em relação aos estudantes e às estudantes e aos psicólogos e às psicólogas. Há as questões de infraestrutura como o acesso à internet de qualidade e acesso a equipamentos para fazer as videochamadas, ter um lugar silencioso e privado para conversar com o psicólogo ou a psicóloga, mas também há as

dificuldades que o estudante ou a estudante poderiam manifestar quanto a estabelecer o vínculo de confiança através do ambiente virtual.

Conforme relatado por P1, P2, P3, P4 e P5 apontam algumas questões sobre a realidade dos estudantes e das estudantes para o acesso ao atendimento psicológico, que também se assemelham a algumas das dificuldades no ensino remoto.

Mas sinceramente acho que teve muita dificuldade, tanto no sentido de **alunos que não tinham recurso pra fazer atendimento on-line. Não tinham boa internet, não tinham bom aparelho, ou, simplesmente, também não conseguiram se adaptar, não conseguiram responder bem a esse tipo de trabalho.** Que é um fenômeno que a gente também percebeu enquanto instituição no PLE, no tocante às aulas remotas (P1)

Eu tenho sentido dificuldade em realizar os atendimentos com os outros na verdade. Aí eu **falo com relação aos estudantes que não tem locais para ficar. Às vezes eu atendo os estudantes até mesmo numa praça,** entendeu. **Porque é o local que ele tem para ficar sozinho. No quintal de casa, em algum lugar que ele se sinta mais confortável, porque em casa ele se sente totalmente deslocado, às vezes não tem nem um forro na casa, então você consegue escutar tudo que a pessoa fala.** E aí isso tem dificultado um pouquinho na questão dos atendimentos, mas por mim não. Da minha parte não (P2)

Muitos alunos não puderam durante a pandemia. Não quiseram o atendimento ou não puderam por falta de privacidade. Então assim esses alunos moram/moravam em casas pequenas compartilhadas com várias pessoas. Ou a casa não era tão grande ou a casa tinha muita gente. Então era difícil, às vezes, ter um espaço trancado num quarto em que não tivesse ninguém próximo da porta e que a pessoa pudesse falar das suas questões mais pessoais com um profissional daquilo que estivesse afligindo e tudo mais. Então esse espaço no ambiente universitário físico, embora também na pandemia ter proposto acolhimento on-line e é o que a gente tá fazendo tem sido muito bacana e muito fundamental para esse momento, mas a gente percebeu que alguns alunos não tinham essa privacidade em casa (P3)

Mas eu digo a você que eu acho que esse número não corresponde à realidade de alunos que necessitam. Porque **muitos atendimentos não aconteceram por questões tecnológicas, assim do aluno não conseguir ter acesso à internet ou não se adaptar a esse formato de atendimento também** (P4)

Sim, tem uma diferença. **Alguns alunos preferem não ter o atendimento on-line, mesmo eles tendo solicitado.** Por exemplo, essa lista que eu já tinha, mesmo antes da pandemia. Quando eu vou fazer a consulta para saber se de fato vão querer o atendimento on-line. **Nesse momento muitos dizem que não querem fazer agora preferem fazer o atendimento presencial por aquelas questões de privacidade, de sigilo, porque esses estudantes estão em casa, dividem a casa com mais pessoas.** Muitas vezes nem um lugar onde eles possam ficar de forma, de ter privacidade mesmo. Muitos não têm em casa esse local. Então fica difícil para eles se sentirem à vontade pra realizar o atendimento. **Então por conta disso muitos acabam não se**

sentindo à vontade para fazer o atendimento e pedem pra retomar quando o atendimento voltar de forma presencial. Em relação ao atendimento presencial, sempre foi muito... eu nunca vi alguma resistência por parte dos estudantes não. Muito pelo contrário. **Sempre existiu mesmo uma demanda alta e uma procura mesmo, então só existiu mesmo essa diferença em relação à mudança pra o atendimento on-line,** de muitos não se sentirem à vontade por essas questões de estar em casa e que é bastante compreensível (P5)

No atendimento psicológico remoto há o cuidado do psicólogo ou da psicóloga quanto ao sigilo sobre os conteúdos compartilhados pelo estudante ou pela estudante, nesse sentido há os cuidados éticos quanto ao tipo de canal virtual utilizado para fazer o atendimento e as condições do ambiente em que cada uma das partes está. Nota-se a preocupação quanto ao vínculo de confiança e acolhimento que se estabelece na escuta profissional, levando-se em conta que para muitos estudantes e muitas estudantes é difícil ter um lugar privado em casa para falar sobre as questões que geram sofrimento psíquico ou outras questões sobre saúde mental.

Ainda, P3 e P5 falam sobre a sua percepção sobre algumas diferenças no atendimento remoto quanto à interação.

Às vezes eu sinto que demora muito mais do que um atendimento presencial, **porque às vezes cai a internet e aí a internet corta, eu preciso retomar então tem todas essas preocupações e dificuldades de um atendimento remoto.** Às vezes até um **barulho** do outro lado. Às vezes a pessoa... **chega alguém, não está se sentindo à vontade para falar e a gente muda o atendimento para outro dia.** Mas tem fluído, tem sido interessante, **as demandas têm chegado,** não é. Pelo menos eu **enquanto profissional, foi um aprendizado enorme** (P3)

A outra dificuldade também é em relação à qualidade da internet. Nós não temos uma boa internet, assim no nosso país, ou na nossa região. Aqui a gente não tem uma boa internet e **de vez em quando a gente tem as oscilações de conexão. A conexão cai ou às vezes a fala fica toda atrapalhada e a gente não consegue ouvir direito, então isso causa angústia em alguns atendimentos.** Agora nem tanto, mas logo quando eu iniciei isso me angustiava muito. E tinha alguns estudantes que de fato por essa dificuldade, por morarem num povoado, não ter um acesso bom à internet, **muitas vezes acontecia isso da internet cair no meio do atendimento.** Então acho que essas foram as maiores dificuldades do atendimento on-line, mas agora está bem mais tranquilo de lidar com isso (P5)

Em alguns momentos alguns não queriam ligar a câmera, mas eu entendo que às vezes a gente não estava preparado [...] Então talvez tinha essa preocupação, mas eu **não vi isso como um problema.** Eu acho que fazia muito mais parte do momento mesmo, sabe, mas eu não senti dificuldades de quem me procurou com relação a estar aqui conversando como profissional. **Eu não sei se para algumas pessoas até facilita, sabe, mas são coisas que eu acho que vale a pena investigar mais** e sondar mais para ver se a gente, de fato, se essa hipótese faz sentido. **Que às vezes as**

peças realmente não têm muito essa facilidade de olhar para um profissional e de expor a vida para um profissional (P3)

Nesse contexto, há diferenças quanto à relação que é possível nesse vínculo que foi unicamente remoto, conforme as possibilidades do momento. O próprio ambiente virtual apresenta possibilidades de interação que são distintas do ambiente presencial, as quais são apontadas na relação que se estabelece entre psicólogo/psicóloga-estudante. Sobre esse processo, há percepções diversas sobre como ocorre a interação no atendimento psicológico on-line, como apontam P5 e P2.

No início foi um pouco difícil, como eu imagino que tenha sido para todos nós. Por mais que a gente já utilizasse de alguma forma essas plataformas, essas ferramentas. Mas não com essa frequência e com essa necessidade, porque agora é de fato uma necessidade e a gente não tem muita escolha. Então foi um pouco difícil pelo fato de que eu também sou uma pessoa tímida. Então estar no início... iniciar esse processo, que mesmo... parece engraçado isso, porque no atendimento presencial a gente está ali cara a cara com a pessoa, mas é diferente. Aqui a gente está se olhando, é quase como se fosse um espelho, e a gente fica às vezes querendo olhar para como é que a gente tá aparecendo ou reagindo. Então assim foi difícil no início (P5)

Eu tenho me sentido muito mais próximo dos estudantes nos atendimentos que eu tenho feito de forma remota, do que até mesmo de forma presencial. E aí, eu justifico com o que, eu me sinto muito mais próximo, porque primeiro eu estou praticamente olhando a sua casa. Eu estou de certa forma adentrando a sua residência, mas eu estou aqui com você. Está tendo conhecimento da minha casa. Está conseguindo ver o ambiente. Eu me sinto mais próximo, porque você procura um local mais seguro, mais tranquilo pra poder conversar. E aí a gente tem a possibilidade do Skype que é onde eu faço os atendimentos on-line, de poder conversar com o mensageiro instantâneo, de poder mandar uma mensagem, solicitar um atendimento de forma antecipada, ou até mesmo de dizer que não tá se sentindo assim ou assado. Então, assim, eu me sinto muito mais próximo dos estudantes nessa modalidade on-line. Não que eu não me sentia antes na presencial, mas eu sinto muito mais agora e eu tenho gostado bastante disso (P2)

Nesse sentido, além do atendimento psicológico individual, há os desafios para pensar sobre as metodologias para trabalho com grupos e as particularidades das interações através do ambiente virtual, como se pode observar nas falas de P4 e P3.

Porque tem a história de ligar a câmera. Tem estudante que não liga a câmera, é estranho isso, mas que no início não ligava e agora já liga a câmera. Bem, tem duas questões: uma aqui o setting é diferente a gente parece que está dentro da casa da pessoa; o outro é o comportamento. Porque mesmo com a câmera ligada a gente não consegue sentir da mesma forma que presencialmente e eu acho que o que eu sinto mais é porque assim eu continuei fazendo atividade coletiva virtual. O que eu sinto

mais na atividade de grupo, porque eles não abrem a câmera. Eu tenho um grupo que tem já mais de 6 meses. Só são seis pessoas e dificilmente eles abrem a câmera. Um ou outro abre e são as mesmas pessoas (P4)

Tem uma coisa que eu gostaria de acrescentar, que **na pandemia a psicologia ficou às voltas para tentar se reinventar nesse período.** Para cair a ficha de como a gente poderia tentar ver como trabalhar essas demandas com essa metodologia. **A gente não é sala de aula, professor, não é igual.** Isso foi para mim foi algo extremamente desafiante. Está sendo. Por exemplo, **como é que eu posso fazer uma atividade de grupo no modo on-line de modo que haja uma participação, de modo que eu possa utilizar dinâmicas,** atividades mais, digamos assim, mais diferentes. Eu ia dizer lúdicas, mas eu acho que **lúdica** é a palavra. **De modo que a gente quebra um pouco com essa rotina institucional de poder facilitar esse espaço.** Então tem sido um desafio muito grande, acho que de aprendizado mesmo (P3)

Ainda, P1, P2, P3, P4 e P5 falaram sobre o atendimento on-line quanto às mudanças que precisam fazer para atender e realizar o trabalho em *home office*.

Tem as variáveis é... que ali **no começo foi difícil, foi estranho. Você está em casa, sem um espaço adequado.** As coisas todas do *home office*. **Barulho, filho, cachorro, conexão, equipamento.** Eu tive dificuldades menores, mas eu acho que eu acabei me adaptando bem (P1)

Confesso que, **inicialmente, tive um pouco de, como é que eu posso dizer, de resistência quanto a essa nova modalidade de atendimento,** até porque eu me considero uma pessoa tímida, e eu ficar de frente com a câmera, **e eu não ter, enfim, aquele controle da sala que você tem, do ambiente físico,** e etc. E **são tantos fatores externos que podem surgir dentro de um atendimento on-line, que podem interferir.** Eu senti um pouco de resistência, mas logo em abril, finalzinho de março, a gente já deu início... eu já dei início aos atendimentos on-line. **Inicialmente, como eu falei, foi um pouco difícil se adaptar a essa nova realidade. Adaptar a minha própria casa para fazer esses atendimentos** (P2)

De eu poder **ter um local silencioso,** de eu poder ter **um lugar confortável.** De eu **comprar alguns equipamentos** como, por exemplo, um suporte de telefone que eu nunca tinha tido, os próprios fones de ouvido [...] Então a **aquisição de alguns instrumentos para poder realizar o atendimento.** Eu **tive que mudar a minha internet, inclusive hoje minha internet não está funcionando, eu estou no 4G.** Então, assim, essas dificuldades ainda permanecem, por exemplo, nos atendimentos (P2)

Cada profissional ofertou da maneira que foi mais, digamos assim, o que era possível para cada um por que, por exemplo, tinha gente que ainda estava lidando com a questão on-line, não é. **Não era um negócio tão simples.** Então eu, por exemplo, **eu comecei na verdade oferecendo o atendimento por telefone.** Então era a distância. Eu comecei ligando para os alunos que mandavam e-mail para mim e a partir disso eu entrava em contato por telefone, alguns preferiam, outros diziam: “- Ah, não posso”. Procurava também no horário que era possível para o aluno, já considerando também a própria dinâmica da casa ou do

espaço familiar. Então essa foi uma proposta inicial, mas a maioria dos colegas e agora eu também. A gente depois,... acho que depois de um mês, dois meses **eu também propus on-line a partir do Skype.** Então todos estão nessa formatação hoje. Até hoje a gente está assim. Os casos mais urgentes e emergências assim a gente tem feito o atendimento presencial, mas geralmente são casos que exigem uma intervenção mais próxima (P3)

Então isso também **teve uma preparação para que eu pudesse me organizar e me tranquilizar de que o trabalho pudesse ser feito da melhor forma possível que a Psicologia poderia ofertar.** Então eu fiquei muito preocupada no início. Então eu levei esse tempinho. Eu me dediquei para poder estudar para, de fato, ofertar. Mas mesmo depois que eu comecei a ofertar, eu fiquei tensa ainda: **“Será que esse negócio dá certo? Será que funciona?”.** Mas aí foi bacana ao longo do tempo, que eu **acho que o processo não foi só do estudante que estava se adaptando, eu acho que foi meu também que fez parte desse processo de aprender** (P3)

É um recurso inimaginável que a gente, como eu falei, **nunca imaginei que eu ia atender virtualmente e não era concebido. Não era tão aceito.** Mas que eu acho que **abre portas pra uma possibilidade, mas é aquela possibilidade assim dentro do impossível do atendimento presencial** (P4)

Desde que iniciou a pandemia que a gente tá ofertando o atendimento on-line, por meio das plataformas. Eu faço. Quando iniciou a gente teve todo um processo de cadastramento que a gente teve que seguir, do Conselho Federal de Psicologia pra poder iniciar os atendimentos. Então a gente fez esse cadastro. E lá nesse cadastro **a gente tem que informar qual é a plataforma que a gente vai utilizar por questão de segurança, do sigilo e tudo mais. Qual é a metodologia, qual é o objetivo do atendimento** e a gente fez todo esse cadastro pra estar disponível pra fazer os atendimentos aos alunos. **Então eu utilizo nos meus atendimentos o WhatsApp mesmo. Que é seguro e também é uma plataforma de fácil acesso para os estudantes** (P5)

Sobre a percepção do trabalho em casa também, P3 e P5 colocam algumas considerações quanto aos limites e possibilidades desse tipo de trabalho.

Eu acho que exige um esforço maior, para que de fato consiga delimitar esses momentos dentro da casa da gente. Então talvez por isso que eu sinto um pouco mais de cansaço, não é. **Eu acho que a própria tecnologia, estar exposta aqui no computador tem um peso maior.** Por exemplo, a minha vista está ótima, só que não. Então tudo isso pesa. **Então eu sinto que a minha carga horária permaneceu a mesma, mas a sensação é que está mais.** E esse é o cuidado que a gente tem que ter, que eu tenho tentado ter que às vezes eu não consigo. Por exemplo, **por eu estar no mesmo espaço eu acabo continuando fazendo uma coisa que diz respeito ao meu horário de trabalho, porque eu estou aqui. Eu estou aqui em frente ao computador** (P3)

Eu senti, é engraçado. **Eu senti que a gente trabalhou mais na pandemia em função de... é eu acho que estar em casa também.** A gente acaba tendo outras funções em casa também e ter que estar se dividindo para as atividades de casa. **Porque uma coisa é você ir trabalhar no seu local de trabalho e deixar tudo de casa, outra coisa é você estar na sua casa com**

todas as interferências que isso provoca. Então a sensação pode ser até que a gente não tenha trabalhado mais, mas a sensação é de mais desgaste **Então eu tenho essa sensação e também tenho conversado com os colegas de equipe e percebo que eles também têm essa mesma sensação.** Eu acho que aumentou um pouco sim (P5)

P1, P2, P3 e P4 também apontam algumas percepções sobre como o atendimento psicológico remoto pode ter sido visto pelos estudantes ou pelas estudantes, quanto a mudança no canal de comunicação, que passou a ser virtual, e pode ter, inicialmente, diminuído a busca pelo atendimento remoto, que tem relação com as questões acima discutidas. Contudo, há variações nessa busca por atendimento.

Teve experiência de eu atender alunos remotamente que eu já tinha atendido antes presencialmente, que retornam, ou que entram em contato. E teve alunos que eu nunca vi na vida e desde o primeiro contato foi totalmente on-line. Outra coisa que me chamou atenção. Alguns alunos entravam em contato, conseguiam meu *Whatsapp*, meu número particular e entravam em contato comigo diretamente pedindo atendimento. **Aí eu explicava que ele precisava mandar um e-mail,** porque o e-mail é a **solicitação formal.** É o registro. Então teve aluno que entrou em contato comigo pelo *WhatsApp* e quando **eu pedi para ele entrar em contato comigo por e-mail, ele não mandou.** Ele meio que **desistiu,** como se... **teve um outro aluno,** eu lembro desse caso, **eu retornei o e-mail dele perguntando qual é a rede que ele usava, se Google Meet, Zoom, Instagram.** E ele meio que se aborreceu, como se eu estivesse, digamos, **burocratizando.** Eu tive essa leitura, essa **sensação de que alguns alunos confundiram o remoto como algo acessível, no sentido de quase que banal.** Só é chegar, e ligar, e bater papo. Sem, digamos, respeitar um certo rito institucional. Então, isso foi uma coisa que me chamou atenção em alguns casos também (P1)

Com os que eu cheguei a atender, **os que efetivamente fizeram o atendimento remoto comigo fluiu.** Foram atendimentos que acabaram, digamos, **atendendo ao objetivo que é o aluno conseguir trazer seus conteúdos. Eu consegui escutar, consegui fazer a devida orientação, o devido encaminhamento.** Foram poucos, mas esses poucos na minha experiência foram bastante exitosos (P1)

No **remoto** é muito mais de pico, **tem mês que tem muitos, tem mês que não tem uma procura muito grande.** Então, assim, eles sempre tão lá participando nessa questão da **necessidade, da curiosidade do atendimento psicológico,** e... mas eu percebo que eles participam bastante. Apesar de que eu acredito que essa informação do atendimento psicológico, ele não é amplamente divulgado com os estudantes. **Acredito que ainda possa existir uma maior divulgação com relação a isso, mas ao mesmo tempo a gente hoje tem que ver a nossa realidade como psicólogo** (P2)

Pronto, antes da pandemia, eu fazia uma média de 12 a 14 estudantes por semana, tá, de atendimento. E aí, na pandemia, **inicialmente, ficou um pouco menor o número.** Ficou cerca de 10 a 8 estudantes, **mas aí depois quando realmente começou a bombar o serviço e as pessoas procurarem, ficou um número bem elevado.** E de fato, por exemplo, teve

mês que eu atendi 17, 18 estudantes por semana. Então, realmente foi... eu senti que 3 ou 4 meses durante essa pandemia foram bem maiores do que, por exemplo, era no presencial (P2)

Não sei se pela própria metodologia ou pela modalidade do aluno precisar recorrer à rede. Precisar buscar o e-mail. Mandar um e-mail solicitando, e marcar tudo comigo. **Ter o dispositivo para usar e a privacidade.** Então acho que sim, **houve uma redução na busca, embora foi uma busca significativa para o atendimento psicológico.** Mas comparando ao presencial, sim, a gente teve uma redução de quantidade pelo menos essa foi a minha experiência com relação ao quantitativo (P3)

A cada cartilha que a gente divulga os estudantes acabam solicitando muito atendimento individual, depois assim diminuiu um pouco a procura (P4)

Sobre a possibilidade de atendimento remoto no pós-pandemia, os psicólogos e as psicólogas apontaram algumas das suas percepções, ao considerar que há possibilidades quanto a esse formato e que se revelaram com os atendimentos durante esse período.

Não tenho uma opinião formada sobre isso. E é uma questão interessante que se estende a outros campos como, por exemplo, reuniões, reuniões de trabalho, enfim. **É como se por mais que a tecnologia sempre tivesse presente na vida da gente. A gente descobriu, redescobriu ela de uma outra forma.** Com outra potência. **E realmente eu não tenho uma opinião formada se essa mudança atende só a essa circunstância da pandemia. Se ela vem pra ficar, pela praticidade** que ela acabou se revelando bastante prática na **transposição de limites, de barreira física e de tempo. Ou se, na verdade, a gente vai sentir muita falta da questão do contato, da presença e isso acabar sendo decisivo** (P1)

E pretendo até se for possível, continuar esse atendimento on-line, mesmo pós-pandemia. Pelo menos uma vez por semana, **se for possível e se for autorizado pela pró-reitoria. Para que eu possa atender alguns estudantes que, por exemplo, não estão fazendo alguma atividade lá ou que possa estar fazendo alguma atividade em casa,** ou que se sinta mais confortável em casa, enfim, pra fazer esse atendimento (P2)

Poder atender alguns estudantes que não podem se deslocar naquele momento pra universidade ou que, por exemplo, no final no TCC tá indo só um dia, tá indo dois dias pra universidade. E aí a gente poder facilitar também a questão do estudante, da vida do estudante com relação a isso (P2)

Como algo que possa também permanecer na prática da gente, eu acho que **precisa de uma avaliação maior para gente pensar sobre isso.** Por que, por exemplo, às vezes a gente tem grandes dificuldades dos nossos alunos **de encontrar um momento para o atendimento de onde estiver.** Então imagina só **de onde estiver não deu tempo de sair para o trabalho, aí depois do trabalho ali mesmo o aluno pode pegar o celular e pode ligar ou marcar um atendimento. Você não precisa chegar, ou esperar um tempão de trânsito, ou chegar na cidade ou correr para a universidade.** Como acontecia, às vezes, o aluno não conseguia chegar a tempo do

horário do expediente da gente. Então não sei se isso a gente pode estar revendo depois, mas **é algo bem interessante principalmente para as pessoas que não conseguem estar fisicamente ou estar no horário que seja possível para o atendimento,** entende. Então, enfim eu acho que isso é positivo, mas eu acho que é algo para se pensar a longo prazo mesmo (P3)

Mas **é possível,** a gente não pode negar, entende, **mas precisa sim que a equipe, que a gente da Psicologia comece a verificar como é que se daria no momento presencial.** Porque como eu disse para você, **às vezes, a instituição não disponibiliza de um espaço adequado para este tipo de serviço. A gente tem feito em casa. Eu também não sei se a rede da UFAL ou da instituição vai suportar,** entendeu. Então, tudo isso tem que ser pensado (P3)

Mas precisa ser pensada e avaliada dentro do trâmite e dinâmica institucional. Se vale a pena, **se faz sentido para gente enquanto prática, enquanto atuação, enquanto tempo, enquanto dinâmica institucional.** Eu acho que tudo tem que ser pensado. Mas se for para avaliar enquanto proposta positiva, sim é interessante (P3)

Eu acho que é uma possibilidade muito interessante e viável, sabe. Principalmente, **falando aqui da minha realidade** [região em que o campus está localizado], que como eu falei para você, eu dou suporte tanto a [cidade onde fica o campus], como a unidade de [cidade da outra unidade]. O que é que acontecia, quando a gente estava nas atividades presenciais antes da pandemia (P5)

Não deixando de frisar sempre para os nossos gestores que na verdade a gente precisa de um profissional para estar em [cidade da outra unidade que a pessoa atende]. Isso é fato porque **o nosso trabalho ele não deve ficar limitado só ao atendimento individual ao estudante. Até porque chegam demandas pra gente de relação professor-aluno que a gente precisa estar inserido no local, que a gente precisa estar compartilhando com os servidores de lá** (P5)

Dessa forma, foi possível observar algumas ponderações sobre a possibilidade de manter o atendimento remoto para lidar com algumas situações da realidade institucional e também para buscar melhorar as possibilidades de atendimento das demandas estudantis. Para isso questões estruturais quanto ao atendimento remoto realizado na própria universidade precisariam ser possíveis, como o acesso à Internet e o local adequado para o atendimento. Contudo ressalta-se a necessidade enfatizar as propostas de trabalho que visam à coletividade e mais profissionais inseridos na universidade.

Através das mediações observadas nesse núcleo, foram discutidos alguns dos desafios e das possibilidades quanto à atuação da Psicologia na universidade. Em articulação com o Núcleo 1, apresentado anteriormente observa-se a importância da Psicologia na Assistência Estudantil, que ainda está em processo de consolidação de sua atuação na UFAL, e em um

contexto maior, mostra que as demandas estudantis se assemelham, em determinada medida em outras universidades.

Ainda, foi possível notar parte da rede interna e externa que colabora e interliga-se com o trabalho da Psicologia e esse conhecimento é importante para se planejar e intervir em relação às demandas acadêmicas que chegam ao serviço. Sobre o período de pandemia, os psicólogos e psicólogas abordaram sobre suas percepções e experiências quanto aos desafios e possibilidades do atendimento realizado nesse período. Lidar com as mudanças durante a pandemia e oferecer o serviço de acolhimento psicológico on-line, bem como as atividades grupais virtuais foram desafios que trouxeram algumas reflexões importantes sobre a interação com os estudantes e as estudantes nesse formato.

Assim, o relato dos psicólogos e das psicólogas enriqueceu a compreensão sobre as demandas estudantis e aponta para a necessidade de fortalecer a atuação da Psicologia no PNAES para continuar a expandir sua atuação na universidade e contribuir para mediações coletivas promotoras de saúde mental e de processos educacionais inclusivos e emancipatórios para a comunidade estudantil. Com isso, esse Capítulo não apenas proporcionou a identificação e compreensão de demandas estudantis sobre a saúde mental estudantil através do serviço de acolhimento psicológico da PROEST. Além disso, expande a compreensão sobre tal serviço e da sua profícua e necessária atuação na universidade para atuar em práticas que possibilitem o diálogo e promovam a saúde mental nas relações acadêmicas, a partir de uma perspectiva social e histórica.

Por fim, ressalta-se no enfrentamento das relações sociais para promoção da saúde mental e mudanças nas relações a fim de contribuir para uma sociedade mais justa a felicidade ético-política defendida por Sawaia (2001), em contraposição ao sofrimento ético-político que produz relações de desigualdade e padecimento do ser humano. Nesse sentido, enfatizar que essa felicidade, já citada no Capítulo 2, é “é experienciada apenas pelos que sentem a vitória como conquista da cidadania e da emancipação de si e do outro, e não apenas de bens materiais circunscritos. A felicidade ético-política é sentida quando se ultrapassa a prática do individualismo e do corporativismo para abrir-se à humanidade” (SAWAIA, 2001, p. 105). Dessa forma, a busca pela felicidade ético-política relaciona-se à emancipação humana e à equidade, com a busca de modificar visões reducionistas, medicalizantes, alientantes e fragmentadoras do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como temática de estudo a saúde mental de estudantes da educação superior. Diante do contexto de pandemia, foi considerado relevante para esta pesquisa fazer as modificações necessárias para apreender as relações que se configuraram nesse período. Nesse sentido foi estabelecido o seguinte problema de pesquisa: Quais são as significações e as vivências sobre saúde mental para mulheres estudantes de graduação na UFAL em tempos de pandemia da COVID-19?

Com base nisso, o grande objetivo deste trabalho foi *compreender as significações e as vivências sobre saúde mental de mulheres estudantes de graduação da UFAL em tempos de pandemia pela COVID-19*. Para alcançar o objetivo estabelecido foram delimitados os seguintes objetivos específicos: - Apreender as significações sobre saúde mental de mulheres estudantes de graduação durante a pandemia; - Compreender as vivências sobre saúde mental de mulheres estudantes de graduação durante a pandemia; - Identificar as demandas estudantis referentes à saúde mental na pandemia através do serviço de acolhimento psicológico da PROEST - UFAL.

Com base nisso, para a realização da pesquisa foram necessários os fundamentos teóricos que auxiliaram e guiaram a pesquisadora e para isso foram considerados os aportes teóricos do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia de base materialista dialética, de autores e autoras da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Sócio-Histórica. Nessa perspectiva, para a compreensão da realidade, o movimento analítico e dialético realizado seguiu em categorias, as quais orientaram o processo dialético de construção do conhecimento e apreensão da essência do fenômeno. As categorias do materialismo dialético, a saber, totalidade, historicidade e mediação, e da Psicologia de base materialista dialética, que são sentido, significado e vivência. Ainda, foi considerado relevante o estudo da categoria de gênero, tendo-se em vista o recorte de pesquisa que teve como foco as mulheres estudantes de graduação.

Com o intuito de contribuir para mudanças nas visões dicotômicas sobre a saúde mental (que se apoiam em formas que fragmentam as discussões em uma de suas partes, mente e corpo, indivíduo e sociedade, saúde e doença, desconsiderando que essas partes se constituem contraditoriamente), destaca-se a importância da relação dialética singular-universal-particular, que se apresenta como relação para compreender a totalidade, tendo-se em vista o movimento entre as partes e o todo que compõem a totalidade. A particularidade permite a mediação entre singular e universal.

Diante do processo de análise dos dados, foram observadas diversas expressões da desigualdade social que emergem nas significações e vivências que vão se delineando no processo analítico de construção dos núcleos de significação. Por isso, foi fundamental buscar as contribuições das discussões sobre a categoria de gênero e, em determinada medida, a aproximação com as categorias acima mencionadas.

A categoria de gênero é compreendida neste estudo a partir de sua concepção enquanto um dos eixos que estruturam a sociedade. O gênero não se reduz ao sexo e o sexo não é um fenômeno que se reduz ao biológico. Nesse sentido, também se denota as relações contraditórias entre sexo-gênero e quais as significações em torno das mesmas. Com base nas leituras feministas, compreende-se o sexo localizado nas relações de poder, que são relações sociais que dialeticamente constroem significações sobre o gênero que são construídas socialmente. Nas mediações que produzem a exclusão social e constitui a totalidade, a análise da realidade social se amplia e adquire possibilidades de enfrentamento das desigualdades sociais que se constituem por múltiplas relações que envolvem o gênero, a classe social, a raça/etnia e a deficiência e expressam sua face de exclusão através do patriarcado, do racismo, do capitalismo e do capacitismo.

Nas possibilidades de articulações entre vivência e gênero, nota-se que os processos de socialização que se estabelecem no meio, carregam significações sobre as construções sociais sobre o sexo e o gênero, que desde a infância e ao longo de desenvolvimento adquirem novas configurações na vida psíquica dos sujeitos. Essas mediações são importantes para se pensar a formação das vivências dos sujeitos e sobre o que é ser mulher na sociedade, quais as significações que estão em torno dessa construção social e que reproduzem ou não formas de exclusão, dominação e exploração.

Ainda, aponta-se a relevância da categoria sofrimento ético-político que pode explicitar as relações na dialética inclusão/exclusão que produzem sofrimento psíquico e a desigualdade social. Esse par dialético proporciona uma visão sobre as desigualdades de gênero que se expressam enquanto desigualdade social. Além disso, é base para as discussões sobre saúde mental, uma vez que as categorias apresentadas tiveram a intencionalidade de proporcionar recursos teóricos para abordar sobre a saúde mental na educação superior.

Conforme apontado no início deste estudo, observa-se a escassez de pesquisas que discutem sobre a saúde mental, sofrimento psíquico e educação superior com base nos aportes teóricos citados. Nesse sentido, considera-se a saúde mental a partir da sua concepção enquanto fenômeno social, a qual é constituída por determinações sociais. Na contramão de uma concepção hegemônica sobre saúde mental, é necessário questionar a lógica pautada nos

saberes psiquiátricos tradicionais, medicalizantes e excludentes que produzem enquadramentos sobre os sujeitos e produzem desigualdades sociais e sofrimento psíquico.

Nessa perspectiva, é preciso fortalecer na produção do conhecimento as discussões sobre saúde mental e sofrimento psíquico que tem como base teórica a superação de dicotomias que fragmentam os sujeitos, tais como mente-corpo, saúde-doença, indivíduo-sociedade e buscar apreender a realidade no seu movimento dialético. A noção de doença localizada exclusivamente no corpo e no indivíduo apartam as pessoas de suas realidades concretas, contribuindo para a culpabilização do sujeito e individualização dos processos psíquicos, reduzindo a questões biológicas e comportamentais a manifestação do sofrimento psíquico que tem articulação com o meio social.

A ruptura epistemológica sobre as concepções de doença mental que estão amparadas em práticas psiquiátricas tradicionais não visa negar a existência do sofrimento psíquico e do adoecimento psíquico, mas é um importante movimento recusa da redução da compreensão sobre saúde mental como uma relação de causa e efeito, que individualiza o problema e produz exclusão social. Por isso, ressalta-se o compromisso ético de produzir outros saberes em articulação com outras epistemologias e áreas do conhecimento que busquem compreender o sujeito como ser social, que é constituído por múltiplas relações e possibilitar a compreensão sobre os processos que constituem o sofrimento psíquico e adoecimento psíquico.

Nessa perspectiva, a saúde mental deve ser situada no contexto histórico em que o sujeito elabora as suas relações sociais e com isso modificar as visões que se focam apenas no funcionamento biológico do corpo como forma de abordar a saúde. Nesse sentido, há os processos que bloqueiam e obstruem a vida e as possibilidades de desenvolvimento emancipatório do sujeito. Por isso, é necessária a reflexão sobre o sofrimento psíquico que está articulado com as discussões sobre a sociedade capitalista neoliberal que produz relações alienantes que contribuem para o sofrimento e adoecimento psíquico.

Em face dos processos de exclusão que produzem profundas desigualdades sociais na sociedade, a categoria de sofrimento ético-político possibilita apreender mediações que revelam como os processos de exclusão são fonte de padecimento e atingem o sujeito na sua constituição dialética, enquanto mente, corpo, cognição, afetos, nas relações entre indivíduo-sociedade. Nesse sentido, nas mediações que produzem inclusão e exclusão, encontram-se possibilidades de compreensão sobre o sujeito, a saúde mental e o sofrimento psíquico.

Ainda, faz-se necessário reiterar que os termos que são comuns ao abordar sobre a saúde mental, tais como *doença mental*, *transtorno mental* e *síndrome psiquiátrica* são

conceitos carregados de significados próprios da racionalidade psiquiátrica. Reitera-se que no campo da saúde mental e da atenção psicossocial o termo *sofrimento psíquico* torna-se menos estigmatizante e contribui para novas discussões e práticas que visem modificar a realidade. Essa mudança revela movimentos opostos à lógica que reduz o sujeito à doença e que envolvem as reflexões sobre a saúde mental no Brasil com base no movimento de Reforma Psiquiátrica.

Nesse sentido, com base nos aportes teóricos do MHD e da Psicologia de base materialista dialética, reflete-se sobre o sofrimento psíquico e sobre o sujeito através da relação dialética do singular-particular-universal. Através desse processo lançar luz ao fenômeno psicológico para além da individualização do sofrimento psíquico e na apreensão de suas mediações como forma de sair da aparência dos fenômenos.

Nesse movimento dialético, em que o sujeito se constitui nas relações sociais, é importante destacar as funções psicológicas superiores na compreensão dos processos psíquicos que manifestam o funcionamento integrado dessas funções ou nas possíveis manifestações de desintegração ou desorganização delas. Sobre isso, esta pesquisa buscou apontar que os estudos da Patopsicologia propostos por Zeigarnik, que se apoiam na perspectiva histórico-cultural, através dos estudos de Vigotski, Luria e Leontiev, sejam considerados como uma das bases para a compreensão sobre os processos de sofrimento e de adoecimento psíquico. Essa disciplina psicológica aborda as alterações da atividade mental considerando seu caráter histórico e as relações sociais. Com a proximidade com os estudos de Leontiev, ela apontou a importância de considerar nas alterações mentais as mudanças que ocorrem na atividade, nas necessidades e motivos do sujeito. Contudo, é uma área pouco explorada no Brasil e fez-se nesta pesquisa um diálogo com essa abordagem psicológica e, na medida do possível, contribuir para futuros estudos que se interessem por essa área.

Esse caminho de busca de conhecimento visou trazer discussões que fossem pertinentes para compreender a saúde mental na educação superior. Na busca por trabalhos realizados sobre a temática da saúde mental estudantil na educação superior, foi possível observar a escassez de trabalhos que buscam se apoiar na Psicologia de base materialista dialética, de forma que essa pesquisa buscou contribuir nessa lacuna observada na produção do conhecimento e instigar pesquisas futuras nessa direção. A universidade enquanto recorte da realidade é constituída como totalidade microssocial que faz parte de uma totalidade macrossocial, que se constitui no movimento dialético da realidade, e em si contraditório, tendo-se em vista a sociedade capitalista neoliberal em que está inserida. Por essa razão, nas relações sociais estudantis foram observadas diversas manifestações de sofrimento psíquico,

não apenas na literatura, através de estudos que dialogam com os dados produzidos na pesquisa, mas também como observado nos dados que expressam a materialidade das relações sociais que constituíram as significações e as vivências das estudantes no período de pandemia em que esta pesquisa foi realizada.

Nesse sentido, os instrumentos para a produção de dados foram utilizados guiando-se nas suas possibilidades de apreensão da materialidade do fenômeno estudado. Nesse sentido, o questionário, a entrevista e a fotografia foram os instrumentos escolhidos para essa pesquisa. O questionário possibilitou a obtenção de informações a partir de algumas seções estabelecidas previamente, sobre o perfil das estudantes, família, trabalho, saúde mental, universidade e lazer, as quais contribuíram nas suas possibilidades de expressão sobre sentidos e significados, que se articulam com as fotografias e as entrevistas.

Para realizar a análise e interpretação dos dados foram utilizados os núcleos de significação e foi possível no esforço analítico e dialético através dos mesmos explicitar mediações importantes que contribuíram para a apreensão das significações e compreensão das vivências das estudantes sobre a saúde mental durante a pandemia. Ainda, ressalta-se a construção dos núcleos através das falas dos psicólogos e das psicólogas que ampliaram a compreensão sobre saúde mental na universidade, mais especificamente sobre as demandas estudantis e o trabalho que esses e essas profissionais exercem para atendê-las.

É importante ressaltar que durante o período de pandemia foi desafiador continuar a realizar esta pesquisa e foi fundamental o engajamento das pessoas participantes que se mostraram receptivas ao desenvolvimento da pesquisa e o reconhecimento desta nas suas contribuições futuras para a ciência. Foram tomados os cuidados éticos para que a condução da mesma não se tornasse desgastante para as estudantes, as psicólogas e os psicólogos, tendo-se em vista o cenário de pandemia que, conforme explicitado nas análises, foi difícil em várias dimensões para todos e todas, em suas singularidades e particularidades.

Além disso, nesta pesquisa, além do desafio no percurso metodológico para produção dos dados e modificações para atender as limitações de acesso aos participantes e às participantes na pesquisa, aponta-se que foi realizado um movimento de análise e interpretação das fotografias tendo como guia os procedimentos aplicados nos núcleos de significação construídos a partir das entrevistas. Essa escolha metodológica teve como intuito ser coerente com os referenciais teóricos que guiam esta pesquisa e não perder de vista o movimento dialético que se apresenta na materialidade das fotografias, que foram de grande relevância para colocar em cena a afetividade que emerge nas significações e nas vivências que os recursos imagéticos têm possibilidade de acessar. Nesse sentido, considera-se na sua

possibilidade de contribuição metodológica que será continuada como investigação em trabalhos futuros.

Como resultados das análises e interpretação dos núcleos de significação, no *Núcleo 1 - A saúde mental em um cenário de incertezas e de mudanças durante a pandemia* emergiram significações e vivências das estudantes que expressaram as mudanças sobre a saúde mental nesse período articulada com o cenário de pandemia que intensificou as manifestações de sofrimento psíquico. Essas mudanças analisadas com base nos pressupostos teóricos do MHD e da Psicologia de base materialista dialética revelam mediações que amplificaram as desigualdades sociais. Ressalta-se que tais desigualdades são construídas historicamente, de forma que não surgiram apenas pela pandemia em si, mas expressaram manifestações dessas desigualdades, não só agudizadas, mas aparentemente “novas” nas suas expressões na sociedade.

Os indicadores desse núcleo mostraram a surpresa de lidar com uma pandemia, as expectativas de cura, a dificuldade de reduzir ou suspender o contato social, o medo da morte e o luto modificado, as relações centradas na casa, as manifestações do sofrimento psíquico, as reflexões sobre saúde mental. As mediações observadas em cada indicador se articulam e o núcleo se expressa na sua possibilidade de compreensão da totalidade. As significações apreendidas colocam em questão a confusão de estarem imersas em pandemia e o que isso implicou na saúde mental das mesmas.

Esse contexto foi atravessado um cenário de incertezas quanto às ações a serem realizadas para combater a COVID-19, constante acesso a notícias ruins sobre a pandemia que aumentavam a angústia e medo e a expectativa pela vacina. Tendo em vista esse cenário caótico, o distanciamento social aumentou as manifestações de sofrimento psíquico que se explicam como parte de um todo e como as estudantes vivenciaram esse meio. Não apenas pela necessidade do distanciamento social, mas o que esse representou nas mudanças nas relações para proteger a si e ao outro, mas que ao mesmo tempo implicou em sentimentos de “aprisionamento”, medo, ansiedade, estresse e solidão. Para as pessoas com deficiência o distanciamento social foi um catalisador para os processos de exclusão. Para manter o contato social, a mediação através das tecnologias teve suas possibilidades positivas ao permitir um canal viável, dentro das limitações do momento, contudo em longo prazo tornou-se exaustiva, trazendo questionamentos sobre suas implicações nos vínculos afetivos, e deixou claro que não era um recurso acessível para a maioria das pessoas, em termos financeiros.

O medo da morte, com a comprovação da letalidade do vírus, tornou-se motivo de grande sofrimento psíquico, que explica significações sobre a coletividade e sobre a

necessidade de proteger a si e ao outro e o constante cuidado para não se contaminar. As significações sobre a morte, em maior ou menor medida, tecem fios que interligam os indicadores desse núcleo e dão contornos para a configuração de vivências significativas sobre esse período. Nesse movimento de proteger-se e respeitar o distanciamento social, evitando o pior desenlace que seria a possível morte, estar em casa destacou as relações vivenciadas em seus conflitos e apoios, bem como na solidão para quem vivia sozinha. As relações familiares são importantes mediações a serem consideradas na vida de qualquer estudante, nesse contexto em específico, foi um dos aspectos que para algumas pessoas tornou o ensino remoto mais difícil de ser realizado no ambiente doméstico.

Os últimos indicadores desse núcleo que abordam sobre o sofrimento psíquico e saúde mental evidenciam algumas manifestações que as estudantes expressaram sobre o estresse, sobre a angústia, sobre a ansiedade, as dificuldades no sono, contudo aponta-se que os indicadores anteriores são importantes, pois são o meio em que esse sofrimento se expressa. Suspender os estudos modificou toda a rotina dessas mulheres, bem como as modificações no trabalho. Nesse movimento foram observadas vivências marcadas pelos sentimentos intensos que esse período gerou e que se expressam na unidade afeto-intelecto dos sujeitos. Ainda, as visões dicotômicas sobre a saúde mental se revelam em um movimento de reflexão das estudantes sobre as contradições da realidade e apontam para uma compreensão sobre saúde mental vivida como relação dialética entre indivíduo-sociedade. Algumas relações transversais a esse núcleo apontaram a necessidade de construir o *Núcleo 4 - Apoio emocional durante a pandemia*.

Nessa perspectiva, considerou-se relevante compreender as significações das mesmas sobre saúde mental, no último indicador, que faz um fechamento desse núcleo e delinea um quadro geral desse período, o qual foi importante para os núcleos seguintes, que dão foco em mediações específicas observadas pontualmente nesse núcleo. Nesse sentido, ressalta-se o movimento dialético de análise que não visa fragmentar a realidade, mas apreendê-la na sua complexidade.

No *Núcleo 2 - Saúde mental, universidade e pandemia* foi possível centrar as análises nas mediações que se referem à universidade na sua dimensão física e relacional. Nesse sentido, a maioria das estudantes relatou a falta de estar no ambiente físico da universidade e das relações que são possíveis nesse espaço, que diferem das relações possíveis no ambiente virtual, através do ensino remoto. Como parte desse processo, aderir ao ensino remoto mobilizou a estrutura física da casa e as condições de acesso a equipamentos tecnológicos, de alguma forma, criar condições de exercer a atividade de estudo em meio às diversas relações

interpessoais e familiares que fazem parte do ambiente doméstico. Por isso, destaca-se que entre as participantes, nas suas singularidades enquanto mulheres foi possível observar as desigualdades de gênero como mediação que de diferentes formas interferiu na organização dos estudos e nas aulas remotas.

Nesse contexto, houve sentimentos de medo, estresse, angústia, medo e frustração com os planos acadêmicos adiados devido à pandemia. Ainda, as questões sobre produtividade emergiram, em um cenário de grande preocupação com a saúde, retomar os estudos através do ensino remoto foi difícil, confuso e ao mesmo tempo uma das formas de se movimentar frente ao inevitável.

Desse modo, há as mediações referentes ao ensino remoto na dimensão pedagógica quanto às diferenças quanto ao ensino presencial, às condições financeiras de acesso a equipamentos e às relações no ambiente doméstico para realizar a atividade de estudo em casa. Sobre o ambiente doméstico, nota-se que para a maioria das estudantes o trabalho doméstico aumentou nesse período e para as estudantes mães a sobrecarga tornou-se ainda maior. Por isso, a reflexão a partir da interseccionalidade de gênero, raça e classe se fez importante para compreender algumas dessas mediações na vida dessas mulheres.

A deficiência se mostrou uma mediação necessária a ser considerada, pois nas suas articulações com gênero, raça e classe, torna-se uma das determinações sociais que aumentam a vulnerabilidade da mulher na sociedade. Nesse sentido, nota-se que a universidade precisa ampliar as discussões e estratégias de enfrentamento das desigualdades de gênero e exclusão de pessoas com deficiência, que afetam a vida das estudantes. Com as possibilidades de maiores discussões sobre as mulheres na pandemia, as relações que se observam nesse núcleo mostraram a relevância de construir o *Núcleo 3 - As mulheres em meio à pandemia*.

Ainda, é necessário apontar os impactos do ensino remoto sobre as significações e vivências das estudantes nesse período. Foi possível observar a ausência da universidade na rotina das estudantes e diferenças nos vínculos construídos. Nesse sentido, é importante a defesa da universidade pública e de qualidade que atende às demandas da comunidade estudantil como meio que possibilita relações promotoras de saúde mental e desenvolvimento. Embora o ensino remoto tenha se colocado como uma saída emergencial nota-se o quanto a universidade nas suas possibilidades concretas de construção de vínculos presenciais produz mediações qualitativamente diferentes do ensino remoto e esse aspecto foi bastante marcado nas falas das estudantes.

Além disso, é importante o movimento de relembrar que em dados anteriores à pandemia já se observava níveis significativos sobre as dificuldades emocionais de

estudantes, não só na instituição pesquisada, mas no Brasil. Esse fato aponta para as desigualdades sociais que já eram perenes na sociedade, produtoras de sofrimento psíquico que se expressam nos indicadores negativos sobre a saúde mental. Essa realidade anterior ficou ainda mais demarcada na pandemia e para pensar-se no pós-pandemia, nas reflexões sobre os impactos que o ensino remoto gerou na educação é necessário destacar a importância da universidade se pautar em mudanças nas relações que são desenvolvidas nesse espaço.

Na relação dialética entre indivíduo-sociedade, nessa lógica se constitui a relação entre estudante-universidade, universidade-sociedade, estudante-sociedade que estão em constante movimento dialético. Em outras palavras, reiterar a universidade enquanto espaço que possa ser fonte de práticas emancipatórias e que contribuem para a saúde mental e ressignificar as relações que reproduzem as desigualdades sociais e desvitalizam os sujeitos que constituem e são constituídos nas relações universitárias.

O Núcleo 3 - As mulheres em meio à pandemia e Núcleo 4 - Apoio emocional durante a pandemia ampliaram algumas discussões transversais aos dois núcleos anteriores. Esse movimento de análise foi necessário para se debruçar sobre algumas relações que foram percebidas quanto ao gênero e sobre os cuidados com a saúde mental. No Núcleo 3, os indicadores sobre cuidado e trabalho doméstico, maternidade e atividades das mulheres trazem mediações que foram compreendidas a partir das significações sociais sobre gênero que se expressam nas falas das estudantes. Conforme discutido a partir da categoria de gênero, compreende-se a relação das estudantes com o trabalho doméstico e com os cuidados a partir das significações que essas expressam como construções sociais e que se observam nas mesmas enquanto ser humano ativo situado no meio, nas relações que esse possibilita. Estar atenta às mediações de gênero, raça e classe, contribui para explicitar relações sociais de exploração e dominação que manifestam desigualdades sociais que produzem exclusão e sofrimento psíquico, principalmente nas mulheres enquanto grupo que se apresenta em maior vulnerabilidade na sociedade capitalista. Ressalta-se que o nó de gênero-classe-raça incide de formas distintas nas mulheres conforme as relações de inclusão e exclusão a que essas têm acesso no seu processo de desenvolvimento.

Nesse sentido, ao observar as dificuldades das mulheres quanto à realidade do ensino remoto é importante que a universidade também esteja atenta a essa realidade que é constante na sociedade e nos pós-pandemia é necessário promover condições de equidade para o acesso das mulheres à universidade. O sofrimento psíquico que essas mulheres expressam está articulado com a realidade social e muitas vezes as mediações de exclusão se expressam também na universidade. Não apenas o foco no ingresso, uma vez que os dados já apontam

que mais mulheres acessam a universidade, mas também o fortalecimento das políticas estudantis de permanência, seja na graduação ou na pós-graduação, visando à qualidade e êxito na formação. Como foi pontuado nas discussões anteriores, as mulheres apresentam muitos entraves para a continuidade na vida acadêmica que se explicam na análise das desigualdades de gênero que incidem em suas vidas acadêmicas.

Nesse sentido, ressalta-se que em meio às relações alienantes que foram observadas em algumas das mediações analisadas, há processos de resistência e criatividade das estudantes na reflexão e enfrentamento da realidade e esse movimento dialético constitui as significações e as vivências sobre a saúde mental.

Ainda, foram construídos os núcleos construídos através das falas com psicólogos e com psicólogas da universidade: *Núcleo 1 - Perfil estudantil e demandas acadêmicas*, e *Núcleo 2 - Política pública, trabalho em rede e saúde mental na universidade*. A escolha metodológica pela participação destes e destas profissionais nesta pesquisa foi importante para ampliar a compreensão sobre como essas demandas estudantis podem ser trabalhadas na universidade. Nas análises, foi possível identificar aspectos sobre o perfil estudantil que acesso o serviço de acolhimento psicológico e, em especial, as demandas que são manifestadas pelos estudantes e pelas estudantes.

Conforme foi pontuado pelos psicólogos e pelas psicólogas, há uma maior busca do serviço pelas mulheres, sobre isso as discussões nos núcleos anteriores proveem recursos para a compreensão desse dado como expressão das desigualdades sociais e de gênero na sociedade. O recorte desta pesquisa com mulheres estudantes que foi motivado pela identificação na literatura da maior vulnerabilidade de mulheres quanto a maior manifestação de sofrimento e adoecimento psíquico foi reafirmado neste estudo a partir das análises de mediações que são produtoras de alienação, dominação e exploração. A compreensão sobre essas questões reitera a necessidade de mudanças nas relações sociais a partir de movimentos coletivos de enfrentamento das desigualdades sociais que produzidas pelo sexismo, machismo, racismo, elitismo e capacitismo, dentre outros.

Observou-se nas falas da equipe de profissionais, o movimento dialético que situa a universidade não como um espaço isolado, mas articulado socialmente, por isso há demandas que não se bastam na sua compreensão isolada, é preciso uma visão ampliada sobre a saúde mental e sobre a sociedade, para compreender a comunidade estudantil nas suas relações sociais que são múltiplas, isto é, relações pessoais, interrelacionais, familiares, estudante-docente, estudante-sociedade. Notou-se que a quantidade de psicólogos e de psicólogas é pequena, ao se analisar a proporção de estudantes que buscam o serviço, por isso foi apontado

o engajamento em propostas coletivas e trabalho em equipes multiprofissionais para avançar na atuação nesse cenário e contribuir para superar práticas que se limitam apenas aos atendimentos individuais.

Ainda, foi possível compreender como essas demandas contempladas na rede interna e externa da universidade e a atuação dos psicólogos e das psicólogas como parte das Políticas de Assistência Estudantil, que revela a dimensão do trabalho da Psicologia na universidade como atuação que vem se consolidando nesse espaço para contribuir para a saúde estudantil e sua permanência com qualidade na Educação Superior. Por isso, é de grande importância sua atuação na mobilização e nas mudanças institucionais que dão visibilidade à saúde mental na universidade, na sua articulação com os processos educacionais e demais pessoas que constituem a comunidade acadêmica. Nesse sentido, faz-se necessário que os investimentos nos serviços do PNAES e no reconhecimento do trabalho dos psicólogos e das psicólogas para promoção de mudanças nas relações institucionais, em articulação com a comunidade acadêmica, com base em uma perspectiva de saúde mental ampliada.

Outra mediação relevante observada nas falas da equipe de Psicologia refere-se ao trabalho que busca articulação com a rede externa da universidade, através do reconhecimento do SUS e da RAPS que ressalta a dimensão de totalidade que a universidade possui. Nesse sentido, há a necessidade de fortalecimento da rede interna e externa de apoio psicológico na sua relação dialética de produção de saúde mental.

Assim, considera-se que diante das análises nos núcleos de significação, que ao longo dos capítulos se articulou com os dados dos questionários e das fotografias, os objetivos traçados nesta pesquisa foram alcançados e podem contribuir para a produção de conhecimento na Educação, Psicologia e Saúde, que estão em interface na temática aqui estudada da saúde mental na educação superior. Ainda, buscou-se trazer contribuições teóricas sobre a discussão de gênero e saúde mental a partir do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia de base materialista dialética. Com isso, a seguinte tese é proposta neste trabalho: as significações e as vivências sobre saúde mental são construídas por relações sociais adoecedoras ou alienantes e também por relações possibilitadoras de desenvolvimento humano e emancipação, que coexistem contraditoriamente no movimento dialético da realidade, e que constituem o sujeito.

Considera-se como uma limitação deste estudo a não realização de diálogos em grupo ou outras atividades de caráter coletivo com as estudantes e os psicólogos e as psicólogas. Embora atividades coletivas tivessem inicialmente na proposta de pesquisa, diante da pandemia houve necessidade de mudanças. Algumas limitações no período de produção de

dados e também da pesquisadora, não propiciaram as condições necessárias para que tais atividades fossem realizadas, e esse aspecto é pontuado tendo-se em vista a própria necessidade apontada neste estudo de movimentos coletivos na universidade para discussão sobre saúde mental e que no período pós-pandemia podem ser realizados.

Neste sentido, trabalhou-se com a intenção de, na medida do possível, contribuir sobre essas lacunas e incentivar pesquisas futuras que possam investir na ampliação de conhecimentos sobre as mesmas, uma vez que este estudo não esgota as discussões e numa perspectiva dialética a produção de conhecimento enquanto espiral avança para que novas sínteses possam ser alcançadas. Diante de algumas lacunas e potenciais pesquisas, recomendam-se estudos apoiados na Psicologia de base materialista dialética, em sua rica e crescente contribuição no Brasil, e também estudos sobre a Patopsicologia, como área específica, que pode trazer novas contribuições sobre a saúde mental. Aponta-se a necessidade de pesquisas sobre práticas da Psicologia na educação superior, que visem ampliar a discussão sobre a saúde mental em articulação com outras temáticas nesse espaço, uma vez apontada neste estudo a escassez de pesquisas nesses aspectos apontados. Ainda, coloca-se como possibilidade para estudos futuros, a investigação de procedimentos metodológicos que utilizem recursos imagéticos que se apoiem nos pressupostos teóricos utilizados neste estudo, em que foram realizados alguns movimentos nesta tese com uso das fotografias em articulação com os núcleos de significação.

REFERÊNCIAS

- ABALO, J. A. G.; RODRÍGUEZ, E. K. La investigación patopsicológica contemporánea: su significación teórica y práctica, **Revista Cubana de Psicología**, v. 1, n. 2, 1984, pp. 29-41. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v1n2/04.pdf>. Acesso em: ago. 2022.
- AITA, E. B.; FACCI, M. G. D. Psicoterapia e o Processo de Formação de Consciência: Uma Análise Histórico-Cultural. **Revista Subjetividades**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. e12328, 2022. DOI: 10.5020/23590777.rs.v22i2.e12328. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/12328>
- AGÊNCIA BRASIL. Primeira morte por covid-19 no Brasil aconteceu em 12 de março. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-06/primeira-morte-por-covid-19-no-brasil-aconteceu-em-12-de-marco>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- AGUIAR, W. M. J. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (Org.) **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009. p. 54 -72.
- AGUIAR, W. M. J. Armadilhas e alternativas nos processos educacionais e na formação de professores: uma análise na perspectiva da psicologia sócio-histórica. In: JACÓ-VILELA, AM.; SATO, L. (Orgs). **Diálogos em psicologia social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 58-70. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/vfgfh/pdf/jaco-9788579820601-06.pdf>
- AGUIAR, W. M. J.; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 51, e07305, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147305>
- AGUIAR, W. M. J.; MACHADO, V. C. Psicologia sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 261-270, jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200008>
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, abr. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015>
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, 2015a. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142818>.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta metodológica em constante movimento. In: Anais do XII Congresso Nacional de Educação. 2015b. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20260_10577.pdf. Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, F. A.; FERNANDES, A. M. Espiritualidade e religião/religiosidade dentro da psicologia da religião e da contemporaneidade, **Revista Unitas**, v. 9, n. 2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35521/unitas.v9i2.2407>

ALMEIDA, M. R. **A formação social dos transtornos de humor**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Botucatu, 2018.

ALVES, A. A. M., RODRIGUES, N. F. R. Determinantes sociais e económicos da Saúde Mental. **Revista Portuguesa de Saúde Pública**, v. 28, n. 2, 2010, p. 127-131. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0870-9025\(10\)70003-1](https://doi.org/10.1016/S0870-9025(10)70003-1)

ALVES, V. K.; CASALI, C. Condições de permanência material e simbólica de estudantes negros na universidade. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 16, n. 37, set/dez. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v16i37.45110>

AMARANTE, P. Uma aventura no manicômio: a trajetória de Franco Basaglia. História, **Ciências, Saúde Manguinhos**, v. 1, n. 1, out., 1994. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-59701994000100006>

AMARANTE, P. **Saúde mental e atenção psicossocial**. 4 ed. Editora Fiocruz, 2007.

AMARANTE, P. **Sofrer é humano**. Paulo Amarante aborda os perigos em tratar questões de saúde mental como doença [Entrevista de STEVANIM, L. F.]. 2020. Disponível em: <https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/home/entrevista/sofrer-e-humano#>. Acesso em: 20 mai. 2020.

AMARANTE, P.; NUNES, M. O. A reforma psiquiátrica no SUS e a luta por uma sociedade sem manicômios. **Ciência & Saúde Coletiva** [online], v. 23, n. 6, p. 2067-2074, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018236.07082018>

ANDRADE, A. S.; ANTUNES, N. A.; ZANOTO, P. A.; TIRABOSCHI, G. A.; VIANA, P. V. B. A.; CURILLA, R. T. Vivências acadêmicas e sofrimento psíquico de estudantes de psicologia, **Psicologia: Ciência e Profissão**. Out/Dez., v. 36, n. 4, p. 831-846, 2016.

ANDRADE, F. R. B.; CAVAGNAC, M. D. Serviço Social e universidade em tempos de ensino remoto emergencial. **Serviço Social & Sociedade**, n. 144, p. 52-70, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.280>

ANDRADE, J. S., CASSUNDÉ, F. R. S. A., BARBOSA, M. A. C. Da liberdade à “gaiola de cristal”: sobre o produtivismo acadêmico na pós-graduação. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 9, n. 1, p. 169-197, jan./abr. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.21714/2236-417X2019v9n1p169>

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n. 2, jul/dez., p. 469-475, 2008.

AQUINO, E. M. L. et al. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva** [online], v.

25, suppl 1, p. 2423-2446, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10502020>

AQUINO, E. M. L.; DIELE-VIEGAS, L. M.; PILECCO, F. B.; REIS, A. P.; MENEZES, G. M. S. Mulheres das ciências médicas e da saúde e publicações brasileiras sobre Covid-19. **Saúde em Debate** [online], v. 45, n. spe1, p. 60-72, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-11042021E105>

ARANHA, E. G.; AGUIAR, W. M. J. A dimensão subjetiva da gestão escolar: uma análise a partir dos sentidos e significados de participantes de equipes gestoras sobre a atividade desenvolvida. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2016. p. 181-205.

ARAÚJO, P. L. A; ASSIS, C. A. S.; BUCHLI, G. Saúde mental dos estudantes em contexto acadêmico: sob a perspectiva materialista histórico-dialética. **Revista Saúde Multidisciplinar**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2022. DOI: 10.53740/rsm.v12i2.381. Disponível em: <http://revistas.famp.edu.br/revistasaudemultidisciplinar/article/view/381>. Acesso em: 21 out. 2022.

ARAÚJO, S. **Em carta aberta, gestão fala da grave crise financeira enfrentada pela Ufal**. 2021. Disponível em: <https://ufal.br/ufal/noticias/2021/3/em-carta-aberta-gestao-fala-da-grave-crise-financeira-enfrentada-pela-ufal>. Acesso em: 14 jul. 2022.

ARINO, D. O. **Relação entre vulnerabilidade psicológica, vivências acadêmicas e autoeficácia em estudantes universitários**. Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 139 f. 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5742177

ARTES, A.; UNBEHAUM, S. As marcas de cor/raça no ensino médio e seus efeitos na educação superior brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147228335>

ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 265-272, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182744>

ÁVILA, R. C.; PORTES, E. A. A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, n. 3, p. 809-832, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300011>

AZEVEDO, R. A. **O acolhimento estudantil: estudantes universitários em sofrimento e desalinho**. Mestrado em educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 223 f. 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8474705#

BALDERRAMA, L. P. **Intervenções para fortalecimento da autoeficácia em universitários: revisão integrativa da literatura**. Mestrado em Enfermagem. Faculdade de medicina de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto, 53 f. 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11008584

BARRETO, M. L. *et al.* O que é urgente e necessário para subsidiar as políticas de enfrentamento da pandemia de COVID-19 no Brasil?. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, Rio de Janeiro, v. 23, e200032, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-549720200032>

BARROS, J. P. P.; PAULA, L. R. C.; PASCUAL, J. C.; COLAÇO, V. F. R.; XIMENES, V. M. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 174-181, ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000200004>

BARROS, M. B. A. *et al.* Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de COVID-19. **Epidemiologia e Serviços de Saúde** [online], v. 29, n. 4, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1679-49742020000400018>

BARROSO, H. C.; GAMA, M. S. B. A crise tem rosto de mulher: como as desigualdades de gênero particularizam os efeitos da pandemia do COVID-19 para as mulheres no Brasil. **Revista do CEAM**, v. 6, n. 1, p. 84-94, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3953300>

BARTMEYER, S. M., TULLIO, A., CARMO, G. C. M. As mulheres na pesquisa: o trabalho da pesquisadora em meio a pandemia da COVID-19. In: SALLES, V. O., WACHHOLZ, L. A., SMANIOTTO, M. A. (Org.) **Mulheres na pesquisa: reflexão sobre as mulheres em seus diversos espaços de atuação**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021, pp. 127-144.

BARTMEYER, S. M.; SALLES FILHO, N. A. O direito humano das mulheres à educação e a pandemia da COVID-19: uma análise da sobrecarga das mulheres da UEPG. **Revista Científica Educ@ção**, v. 4, n. 8, p. 1043-1060, 2020. DOI: <https://doi.org/10.46616/rce.v4i8.106>

BATISTA, S. R. *et al.* Comportamentos de proteção contra COVID-19 entre adultos e idosos brasileiros que vivem com multimorbidade: iniciativa ELSI-COVID-19. **Cadernos de Saúde Pública** [online], v. 36, n. Suppl 3, e00196120, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00196120>

BELLO, A.; ESTÉBANEZ, M. E. **Uma equação desequilibrada: aumentar a participação das mulheres na STEM na LAC. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura**, 2022. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/policypapers-cilac-gender-pt.pdf>. Acesso em: set. 2022.

BERNARDES, M. E. M. O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. **Revista psicologia política**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 297-313, dez. 2010.

BERNARDO, M. H. Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. **Psicologia & Sociedade** [online], v. 26, n. spe, p. 129-139, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000500014>

BIATO, E. C. L.; LEÃO, L. H. C.; MONTEIRO, S. B. Uma leitura crítica sobre saúde-doença e suas noções. **Physis: Revista de Saúde Coletiva** [online], v. 30, n. 4, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312020300410>

BICALHO, P. P.; LIMA, C. H.; DAVI, J. S. Da crise à pandemia: da letalidade como política às políticas editoriais de resistência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 72, n. 1, p. 3-7, abr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARB2020v72i2p.3-7>

BITTENCOURT, I. G. S.; FUMES, N. L. F. Vivências em Vygotski: contribuições teórico-metodológicas para análise do contexto histórico-cultural nos estudos com indivíduos.

Educação: Teoria e Prática, v. 31, n. 64, p. 1-20, jan., 2021. DOI:

<https://doi.org/10.18675/1981-8106.v31.n.64.s15018>

BLANDO, A.; MARCILIO, F. C. P.; FRANCO, S. R. K.; TEIXEIRA, M. A. P.

Levantamento sobre dificuldades que interferem na vida acadêmica de universitários durante a pandemia de COVID-19, **Revista Thema**, v. 20, p. 303-314, 2021. DOI:

<http://dx.doi.org/10.15536/thema.V20>. Disponível em:

<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1857/1881>

BLEICHER, T.; OLIVEIRA, R. C. N. Políticas de assistência estudantil em saúde nos institutos e universidades federais. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2016, v. 20, n. 3, pp. 543-549. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031040>

BOCK, A. M. B. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 15-35.

BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 43-59.

BOCK, A. M. B.; FERREIRA, M. R.; GONÇALVES, M. G.; FURTADO, O. Sílvia Lane e o projeto do "Compromisso Social da Psicologia". **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. spe2, p. 46-56, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000500018>

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O. Dimensão subjetiva: uma categoria potente em vários campos da Psicologia. In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M., ROSA, E. Z. (Orgs.). **Dimensão subjetiva: uma proposta para uma leitura crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2020.

BOFFI, L. C.; OLIVEIRA-SILVA, L. C. Enfrentando as estatísticas: estratégias para permanência de mulheres em STEM, **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 14, e16922, p. 1-27, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.36298/gerais202114e16922>

BRAGA, N. L.; ARAÚJO, N. M.; MACIEL, R. H. Condições do trabalho da mulher: uma revisão integrativa da literatura brasileira. **Psicologia: teoria e prática**, v. 21, n. 2, p. 232-251, ago. 2019. Disponível em
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872019000200008&lng=pt&nrm=iso>. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v21n2p232-251>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: janeiro de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

BRASIL. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018.** 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf> Acesso em: janeiro de 2021.

BROOKS, S. K., WEBSTER, R. K., SMITH, L. E., WOODLAND, L., WESSELY, S., GREENBERG, N., RUBIN, G. J. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence, **The Lancet**, v. 395, n. 102227, p. 912-920, 2020. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)

BUENO, L. D.; SANTOS JÚNIOR, P. S.; CANUTO, L. T.; OLIVEIRA, A. A. S. Iconografia na investigação e intervenção de processos sociais. **Revista de Psicologia**, v. 8, n. 1, p. 99-108, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/18783>

BUTLER, J. **O futuro da pandemia. 2021.** Disponível em: <https://blogdaboitepo.com.br/2021/05/28/judith-butler-o-futuro-da-pandemia/>. Acesso em: 30 mai. 2021.

CAMBUÍ, H. A.; NEME, C. M. B. O sofrimento psíquico contemporâneo no imaginário coletivo de estudantes de Psicologia. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 75-88, ago. 2014. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872014000200007&lng=pt&nrm=iso

CAMPOS, I. O.; RAMALHO, W. M.; ZANELLO, V. Saúde mental e gênero: O perfil sociodemográfico de pacientes em um centro de atenção psicossocial. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 22, n. 1, p. 68-77, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22491/1678-4669.20170008>

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico.** 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CANTORANI, J. R. H. *et al.* A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 25, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250016>

CAPONI, S. Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. **Estudos Avançados** [online], v. 34, n. 99, p. 209-224, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.013>

CARNEIRO, V. T.; SAMPAIO, S. M. R. Em busca de emprego: a transição de universitários e egressos para o mundo do trabalho. **Revista contemporânea de educação**, v. 11, n. 21, 2016. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v11i21.2215>

CARVALHO, M. G. **A dimensão subjetiva do trabalho doméstico remunerado: uma análise sobre a perspectiva da psicologia sócio-histórica**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em Psicologia Social. 2019.

CARVALHO, S. R., RODRIGUES, C. O., COSTA, F. D., ANDRADE, H. S. Medicalização: uma crítica (im)pertinente? **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 4, p. 1251-1269, 2015.

COSTA E SILVA, T. F. Desafios da atuação do psicólogo na Assistência Estudantil em uma universidade federal. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 15, n. 4, p. 1-17, 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082020000400008&lng=pt&nrm=iso.

CASTIONI, R., MELO, A. A. S., NASCIMENTO, P. M., RAMOS, D. L. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online], v. 29, n. 111, p. 399-419, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903108>

CEOLIN, R.; NASCIMENTO, V. R Interfaces entre saúde global e desigualdade social em tempos de pandemia: A (des)proteção das favelas brasileiras no enfrentamento ao Covid-19. **Revista Direito e Práxis** [online], v. 13, n. 2, p. 950-977, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2020/53560>

CHAVES, F. L. **Resiliência psicológica de estudantes da Universidade Federal do Ceará**. Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 157 f. 2019. Disponível: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7665775

CHRISTOFARI, A. N., FREITAS, C. R., BAPTISTA, C. R. Medicalização dos Modos de Ser e de Aprender. **Educação & Realidade** [online], v. 40, n. 4, p. 1079-1102, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623642057>

CISNE, M. **Gênero, divisão sexual do trabalho e serviço social**. São Paulo: Outras expressões, 2015.

COBO, B.; CRUZ, C.; DICK, P. C. Desigualdades de gênero e raciais no acesso e uso dos serviços de atenção primária à saúde no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 09, p. 4021-4032. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232021269.05732021>

CONSELHO Federal de Psicologia. Resolução Nº 11, de 11 de maio de 2018. 2018. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/05/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-11-DE-11-DE-MAIO-DE-2018.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

CONSELHO Federal de Psicologia. Coronavírus: Comunicado sobre atendimento on-line. 2020a. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/coronavirus-comunicado-sobre-atendimento-on-line/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

CONSELHO Federal de Psicologia. Resolução Nº 4, de 26 de março de 2020. 2020b. Disponível em: <https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-4-2020->

disposições sobre regulamentação de serviços psicológicos prestados por meio de tecnologia da informação e da comunicação durante a pandemia do COVID-19?origin=instituicao. Acesso em: 19 ago. 2022.

CORBELO, L. G. **Vivência e gênero a partir da psicologia histórico-cultural: primeiras aproximações**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2019.

COSTA, P. H. A.; MENDES, K. T. Saúde mental em tempos de crise e pandemia: um diálogo com Martín-Baró. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 13, n. 1, jan./mar. 2021, p. 217-231. DOI: doi: <http://dx.doi.org/10.20435/pssa.v13i1.1367>

COSTAS, F. A. T.; FERREIRA, L. S. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: Implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 55, p. 205-223, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.35362/rie550532>

COUTINHO, A. S. C. Consentimento e assentimento. In: ANPED. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. v 1, p. 6-16. Rio de Janeiro: Anped, 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

CREPALDI, M. P. *et al.* Terminalidade, morte e luto na pandemia de COVID-19: demandas psicológicas emergentes e implicações práticas. **Estudos de Psicologia** (Campinas) [online]. 2020, v. 37. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200090>

CRUZ, N. F. O.; GONÇALVES, R. W.; DELGADO, P. G. G. Retrocesso da reforma psiquiátrica: o desmonte da política nacional de saúde mental brasileira de 2016 a 2019. **Trabalho, Educação e Saúde** [online], v. 18, n. 3, e00285117, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00285>

DANZMANN, P. S., SILVA, A. C. P., GUAZINA, F. M. N. Implicações da morte e luto na saúde mental do sujeito frente à pandemia, **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 15, n. 55, p. 33-51, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14295/online.v15i55.3016>

DAVIS, A. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo. 2017.

DELGADO, P. G. G. Democracia e reforma psiquiátrica no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**. Disponível em: scielosp.org/article/csc/2011.v16n12/4701-4706/#ModalArticles

DELGADO, P. G. Reforma psiquiátrica: estratégias para resistir ao desmonte. **Trabalho, Educação e Saúde** [online], v. 17, n. 2, e0020241, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00212>

DELLBRÜGGER, A. P.; OLIVEIRA, M. C.; GUERRA, C. R.; SCARAMUSSA, C. S.; ZORZI, J. G.; RICCI, E. C.; DIMOV, T. Encontros narrativos: mulheres pesquisadoras em meio à pandemia. **Saúde em Debate**, v. 45, n. spe1, p. 181-199, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-11042021E114>

DEUS, M. D.; SCHMITZ, M. E. S.; VIEIRA, M. L. Família, gênero e jornada de trabalho: uma revisão sistemática de literatura. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 1-28, abr. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.36298/gerais202114e15805>

DIAS, M. S. L.; PEREIRA, A. C. A importância da constituição do sujeito em Vigotski no ensino superior. *In*: FARIA, P. M. F.; CAMARGO, D.; VENÂNCIO, A. C. L. (Orgs.) **Vigotski no Ensino Superior: concepção e práticas de inclusão**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

DIMENSTEIN, M.; SIMONI, A. C. R.; LONDERO, M. F. P. Encruzilhadas da Democracia e da Saúde Mental em Tempos de Pandemia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, p. 1-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003242817>

DOUNIS, A. B.; SILVA, L. L.; FUMES, N. L. F. O método e a análise na perspectiva do materialismo histórico-dialético e da psicologia sócio-histórica: um diálogo com as pesquisas em educação especial como instrumento e resultado. *In*: FUMES, N. L. F.; FERREIRA, R. M.; PEDRAZA, I. R. D. (Org.). **A produção sócio-histórica do conhecimento em educação especial**. 1. ed. Marília: ABPEE, 2022. v. 1. 375p. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/363169190_A_producao_socio-historica_do_conhecimento_em_Educacao_Especial

DUARTE, D. E.; BENETTI, P. R. Pela Ciência, contra os cientistas? Negacionismo e as disputas em torno das políticas de saúde durante a pandemia. **Sociologias** [online], v. 24, n. 60, p. 98-138, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/18070337-120336>

DUARTE, M. Q; SANTO, M. A. S.; LIMA, C. P.; GIORDANI, J. P.; TRENTINI, C. M. COVID-19 e os impactos na saúde mental: uma amostra do Rio Grande do Sul, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva** [online], v. 25, n. 9, p. 3401-341, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020259.16472020>

FALEIROS, F.; KÄPPLER, C. PONTES, F. A. R.; SILVA, S. S. C.; GOES, F. S. N.; CUCICK, C. D. Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 25, n. 4, p. 1-6, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-07072016003880014>

FARAGE, E. J.; COSTA, A. J. S.; SILVA, L. B. A educação superior em tempos de pandemia: a agudização do projeto do capital através do ensino remoto emergencial. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p.226-257, abr. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43757>

FARIA, E. L. **Vivências no cotidiano da graduação e da vida e o cuidado com a saúde mental: das singularidades ao processo de ensinar e aprender**. Mestrado em Enfermagem. Universidade Federal de São João Del-Rei. 171 f. 2022. Disponível: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11451319

FARO, A.; BAHIANO, M. A.; NAKANO, T. C.; REIS, C.; SILVA, B. F. P.; VITTI, L. S. COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. **Estudos de Psicologia**. (Campinas), Campinas, v. 37, e200074, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200074>

FELICIANO, G. S. C. **Transtornos mentais comuns: a percepção de professores do ensino superior sobre a saúde mental dos jovens estudantes**. Mestrado em Educação. Universidade Católica de Brasília, Brasília. 192 f. 2019. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao/viewtrabalhoconclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8127567

FERNANDES, F. V. **Análise das percepções dos (as) estudantes do ensino superior de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia acerca da vivência estudantil e saúde mental.** Mestrado profissional em saúde coletiva. Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8442408

FERRARI, I. F.; JANUZZI, M. E. S.; GUERRA, A. M. C. Pandemia, necropolítica e real do desamparo. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 23, n. 3, set., p. 564-582, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2020v23n3p564.8>

FIOCRUZ. **Vacinação contra a COVID-19 no Brasil completa um ano.** 2022. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/vacinacao-contra-covid-19-no-brasil-completa-um-ano#:~:text=Para%20tal%2C%20o%20Instituto%20teve,abastecida%20com%20as%20demais%20vacinas>. Acesso em: 20 ago. 2022.

FLEURY, S.; FAVA, V. M. D. Vacina contra Covid-19: arena da disputa federativa brasileira. **Saúde em Debate** [online], v. 46, n. spe1, p. 248-264, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-11042022E117>

FLORES, D., CÚNICO, S. D., GIONGO, C. R., BARBOSA, M. L. P. Pandemia de desigualdades: questões de gênero e os impactos psicossociais da COVID-19. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 13, n. 2, p. 108-123, jul.-dez., 2021. DOI: <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2021.v13i2.4450>

FRAYSE-PEREIRA, J. A. Nise da Silveira: imagens do inconsciente entre psicologia, arte e política. **Estudos Avançados** [online], v. 17, n. 49, p. 197-208, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300012>

FRUGOLI, A. G.; PRADO, R. S.; SILVA, T. M. R.; MATOZINHOS, F. P.; TRAPÉ, C. A.; LACHTIM, S. A. F. Fake news sobre vacinas: uma análise sob o modelo dos 3Cs da Organização Mundial da Saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP** [online], v. 55, p. 1-8., 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2020028303736>

FUMES, N. L. F.; AMORIM, R. O. Reflexões sobre inclusão de alunos com deficiência na educação superior a partir da experiência da estruturação de um núcleo de acessibilidade. In: FUMES, N. L. F.; FERREIRA, R. M.; PEDRAZA, I. R. D. (Org.). **A produção sócio-histórica do conhecimento em educação especial**. 1. ed. Marília: ABPEE, 2022. v. 1. 375p. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/363169190_A_producao_socio-historica_do_conhecimento_em_Educacao_Especial

G1. **Medidas de restrição em Alagoas são prorrogadas até 31 de maio com foco na fiscalização.** 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2020/05/20/medidas-de-restricao-em-alagoas-sao-prorrogadas-ate-31-de-maio-com-foco-na-fiscalizacao.ghtml>. Acesso em: mai. 2022

GALHARDI, C. P.; FREIRE, N. P.; FAGUNDES, M. C. M.; MINAYO, M. C. S.; CINHA, I. C. K. O. Fake news e hesitação vacinal no contexto da pandemia da COVID-19 no Brasil.

Ciência & Saúde Coletiva [online], v. 27, n. 05, p. 1849-1858, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232022275.24092021>

GAMA, C. A. P.; CAMPOS, R. T. O.; FERRER, A. L. Saúde mental e vulnerabilidade social: a direção do tratamento. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v.17, n. 1, p. 69-84, mar. 2014.

GOMES, A. T. **Sociodrama com estudantes universitários: um instrumento de investigação e promoção de saúde mental**. Doutorado em Enfermagem Psiquiátrica. Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto. 391 f. 2019. Disponível: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7761027

GOMES DA SILVA, C. C. **Efetividade de programas de treinamento baseados em atenção plena na redução do sofrimento psicológico e promoção de bem-estar em estudantes de medicina: revisão sistemática e metanálise**. Mestrado em Ciências da Saúde. Escola Superior de Ciências da Saúde, Brasília. 107 f. 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10971686

GOMES, I. D.; SILVA, L. B.; SILVA, A. M. S.; PASCUAL, J. G.; COLAÇO, V. F. R.; XIMENES, V. M. O social e o cultural na perspectiva histórico-cultural: tendências conceituais contemporâneas. **Psicologia em Revista (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 814-831, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2016V22N3P814>

GOMES, L. M. L. S. **Psicologia, assistência estudantil e ensino superior**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Maceió, 2020.

GOMES, L. M. L. S.; OLIVEIRA, A. A. S. Psicologia e a desigualdade social na educação superior: as artimanhas de (re)produções sócio-históricas. **Psicologia em Revista (Belo Horizonte)**, v. 25, n. 2, p. 742-758, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2019v25n2p742-758>

GOMES, M. A.; SILVA, C. O. A interface da Psicologia com a Saúde Mental: o uso de oficinas estéticas em um hospital psiquiátrico. **Revista de Ciências Humanas**, v. 47, n. 2, p. 233-253, 2013. DOI: <https://doi.org/10.5007/2178-4582.2013v47n2p233>

GOMES, N. S.; FARINA, M.; DAL FORNO, C. Espiritualidade, religiosidade e religião: reflexão de conceitos em artigos psicológicos. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 6, n. 2, p. 107-112, 2014. DOI: [10.18256/2175-5027/psico-imed.v6n2p107-112](https://doi.org/10.18256/2175-5027/psico-imed.v6n2p107-112)

GONÇALVES, M. G. M. A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007a, p. 37-52.

GONÇALVES, M. G. M. Fundamentos metodológicos da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007b, p. 113-127.

GONÇALVES, M. G. M. Dimensão subjetiva da realidade: desafios na compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos. In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M.; ROSA, E. Z. **Dimensão subjetiva**: uma proposta para uma leitura crítica em psicologia. Cortez Editora. [Edição de Kindle]. 2020.

GONÇALVES, R.; SOUZA, E. A. Somos todos youtubers? Indústria 4.0 e precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **Serviço Social & Sociedade** [online], n. 144, p. 33-51, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.279>

GONZÁLEZ REY, F. O. Valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, F.(Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005. p. 27-52.

GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano (1988). In: RIOS, F.; LIMA, M. (Orgs.) **Por um feminismo afro-latino-americano**: Ensaio, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar. 2020. Disponível em: <https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/06/feminismo-afro-latino-americano.pdf>. Acesso em: ago. 2022.

GOVEA, C. P. **A inclusão de estudantes com especificidades no ensino superior: sujeitos e significações**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Alfenas, Alfenas. 228 f. 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7790031

GUERREIRO, C; ALMEIDA, R. Negacionismo religioso: Bolsonaro e lideranças evangélicas na pandemia Covid-19. **Religião & Sociedade** [online], v. 41, n. 02, p. 49-74, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0100-85872021v41n2cap02>

GUTMANN, V. L. R.; SANTOS, D.; SILVA, C. D.; VALLEJOS, C. C. C.; ACOSTA, D. F.; MOTA, M. S. Motivos que levam mulheres e homens a buscar as unidades básicas de saúde. **Journal of Nursing and Health**, v. 12, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/enfermagem/article/view/20880>

HERNÁNDEZ, M. P. R; CHAVÉZ., G. C. V. Aspectos socioemocionales en universitarios durante el confinamiento por covid-19: determinantes e impacto en la actividad educativa. **Revista Cubana de Psicología**, v. 4, n. 5, p. 23-36. Disponível em: <http://www.psicocuba.uh.cu/index.php/PsicoCuba/article/view/78/0>

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300005>

HOOKS, B. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política** [online], n. 16, p. 193-210, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-335220151608>

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**. Educação 2019. 2020. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf

IBIAPINA, I. M. L. M.; CARVALHO, M. V. C. Pesquisa colaborativa no Procad: criação de uma nova paisagem na cooperação acadêmica. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.

(Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2016. p. 61-85.

IFB. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. **O bem-estar subjetivo da comunidade estudantil do IFB em tempos de pandemia**. 2020. Disponível em: [https://www.ifb.edu.br/attachments/article/23804/O%20bem-estar%20subjetivo%20da%20comunidade%20estudantil%20do%20IFB%20em%20tempos%20de%20pandemia%20\(1\).pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/23804/O%20bem-estar%20subjetivo%20da%20comunidade%20estudantil%20do%20IFB%20em%20tempos%20de%20pandemia%20(1).pdf). Acesso em: 16 jul. 2022.

ILYENKOV, E. V. A Dialética do Abstrato e do Concreto em *O Capital* de Karl Marx. Capítulo 1. A Concepção Dialética e Metafísica do Concreto. 1960. (recurso eletrônico disponibilizado em 2014) Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/ilyenkov/1960/dialetica/03.htm#tr1>. Acesso em: 14 ago. 2022.

INSFRAN, F. F. N.; MUNIZ, A. G. C. R. Maternagem e COVID-19: desigualdade de gênero sendo reafirmada na pandemia, **Diversitates International Journal**, v. 12, n.2, jul./dez., p. 26-47, 2020. DOI: <https://doi.org/10.53357/AMOC4868>

IVASHITA, S. B.; FAUSTINO, R. C.; SILVA, M. L. N. Ensino remoto durante a pandemia da COVID-19 na universidade estadual de Londrina, **Temas & Matizes**, v. 14, n. 25. jan./dez. 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/25950/17360>. Acesso em: 16 jul. 2022.

JACQUES, N *et al.* Uso de máscara durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: resultados do estudo EPICOID19-BR. **Cadernos de Saúde Pública** [online], v. 38, n. 6, e00271921, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311XPT271921>

JEREBTSOV, S. Gomel - a cidade de L.S. Vigotski Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S. Vigotski. In: **VERESK – Cadernos acadêmicos internacionais**: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB, 2014. p. 7- 27. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/5750/6/VERESK.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

JESUS, D. M. Integridade na coleta, na produção e na análise de dados. In: ANPED. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. v 1, p. 6-16. Rio de Janeiro: Anped, 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 10 out. 2019

JORGE, M. A. C; MELLO, D. M.; NUNES, M. R. Medo, perplexidade, negacionismo, aturdimento - e luto: afetos do sujeito da pandemia. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental** [online], v. 23, n. 3, p. 583-596, 2020. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2020v23n3p583.9>

KAFROUNI, R. S.; DOMINGUES, R. C.; ANTUNES, A. P. L. Dificuldades acadêmicas na universidade: análise de queixas relatadas por estudantes. In: FARIA, P. M. F.; CAMARGO, D.; VENÂNCIO, A. C. L. (Orgs.) **Vigotski no Ensino Superior: concepção e práticas de inclusão**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

KAHHALE, E. M. P.; ROSA, E. Z.; SANCHEZ, S. G. Sobre o método. In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M.; ROSA, E. Z. **Dimensão subjetiva: uma proposta para uma leitura crítica em psicologia** [Edição de Kindle]. Cortez Editora. 2020.

KAHHALE, E. P.; SILVA, C. R. C.; SILVA, A. Psicologia Sócio Histórica: Historicidade X Naturalização, Desafios da Produção Teórico-Práticos em Saúde Pública. **Revista Internacional de Humanidades Médicas**, v. 3, n. 1, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.37467/gka-revmedica.v3.1168>

KOHLE, E. C.; MILLER, S.; CLARINDO, C. B. S. Novas relações professor-estudante no processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 63, p. 224-236, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4366>. Acesso em: 21 jul. 2022.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KRAMER, S.; PENA, A. Vulnerabilidade e ética na pesquisa em educação. In: ANPED. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. v 1, p. 6-16. Rio de Janeiro: Anped, 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

KUBLER-ROSS, E. **Sobre a morte e o morrer**. Rio de Janeiro: Editora Martins Fontes, 1985.

LAMEU, J. N.; SALAZAR, T. L.; SOUZA, W. F. Prevalência de sintomas de stress entre graduandos de uma universidade pública. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 42, p. 13-22, 2016.

LANE, S. T. M. **O que é psicologia social**. São Paulo: Brasiliense. 2006. (Originalmente publicado em 1981).

LANE, S. T. M.; CODO, W (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense. 1989. (Originalmente publicado em 1984).

LANTYER, A.; VARANDA, C.; SOUZA, F.; PADOVANI, R.; VIANA, M. Ansiedade e qualidade de vida entre estudantes universitários ingressantes: avaliação e intervenção. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 18, n. 2, p. 4-19, nov. 2016.

LEAL, L. G. P. Entrevista com Nise da Silveira. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online], v. 14, n. 1-3, p. 22-27, 1994. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98931994000100005>

LEGISWEB. Diário oficial. **Decreto Nº 69529 AL, 18 de março de 2020**. 2022a. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391210>. Acesso em: março de 2022.

LEGISWEB. Diário oficial. **Decreto Nº 8.846 Maceió/AL, 16 de março de 2020**. 2022b. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390780>. Acesso em: março de 2022.

LEITE, J. L. Publicar ou perecer: a esfinge do produtivismo acadêmico. **Revista Katálýsis** [online], v. 20, n. 02, p. 207-215, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-02592017v20n2p207>

LE MOS, A. H. C.; BARBOSA, A. O.; MONZATO, P. P. Mulheres em *home office* durante a pandemia da COVID-19 e as configurações do conflito trabalho-família, **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 60, n. 6, nov-dez, p. 388-399, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020200603>

LEONTIEV, A. N. *As necessidades e os motivos da atividade*. In: LONGAREZI, A. M., PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: antologia**. (livro 1). pp. 39-57. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. (Originalmente publicado em 1961).

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência, personalidade**. Bauru, SP: Miriveja. 2021. (Originalmente publicado em 1978).

LEVORATO, C. D.; MELLO, L. M.; SILVA, A. S.; NUNES, A. A. Fatores associados à procura por serviços de saúde numa perspectiva relacional de gênero. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 04, p. 1263-1274, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232014194.01242013>

LEVY, B. FIOCRUZ. **Estudo analisa registro de óbitos por Covid-19 em 2020**. 2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/estudo-analisa-registro-de-obitos-por-covid-19-em-2020>. Acesso em: 14 jul. 2022.

LIBÂNEO, L. C.; PULINO, L. H. C. Z. A atividade criadora do psicólogo escolar na educação superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 395-401, ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018021706>

LIMA, B.; CARDIM, M. E. **Covid-19: falta de política clara de imunização é alvo de críticas**. 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/03/4914967-covid-19-falta-de-politica-clara-de-imunizacao-e-alvo-de-criticas.html>. Acesso em: 12 ago. 2022

LORDELO, L. R. A crise na psicologia: análise da contribuição histórica e epistemológica de L. S. Vigotski, **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 4, p. 537-544. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400019>

LUKACHAKI, K. R. S.; TOMEIX, B. R.; OSÓRIO, A. J.; LIU, M. K. Luto e Covid-19: alguns aspectos psicológicos. **Cadernos de Psicologias**, Curitiba, n. 1, 2020. Disponível em: <https://cadernosdepsicologias.crppr.org.br/luto-e-covid-19-alguns-aspectos-psicologicos/>. Acesso em: 26 jul. 2022.

LUKÁCS, G. **Marxismo e teoria da literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LUKÁCS, G. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUSSI, I. A. O.; LEÃO, A.; DIMOV, T. Práticas emancipatórias em Saúde Mental. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação* [online], v. 26, e220158, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/interface.220158> <https://doi.org/10.1590/interface.220350>

MAGALHÃES, T. Tribuna Hoje. **Ufal vem sofrendo derrocadas orçamentárias há seis anos**. 2022. Disponível em: <https://tribunahoje.com/noticias/politica/2022/02/26/99012-ufal-vem-sofrendo-derrocadas-orcamentarias-ha-seis-anos>. Acesso em: 14 jul. 2022

MAHEIRIE, K. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. **Psicologia em Estudo**, v. 8, n. 2, p. 147-153, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/W4WkFgKY8ZzqYrBbG4b3CYw/?format=pdf&lang=pt>

MAHEIRIE, K.; BENETTI, A. S.; LOPES, F.; PRUDÊNCIO, L. E. V.; MINCHONI, T.; MAYER JUNIOR, M.; NASCIMENTO, C. C. C. “Território em movimento”: experiências em torno de oficinas de fotografia. In: TOASSA, G., SOUZA, T. M. C. S., RODRIGUES, D. J. S. (Orgs). **Psicologia sócio-histórica e desigualdade social: do pensamento à práxis**. [Ebook]. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2019. p. 245 - 267.

MAIA, B. B. *et al.* **E os que ficam?** Cartilha de orientações sobre o luto decorrente da morte de um ente querido no contexto da covid-19. 1. ed. Araraquara, SP: Padu Aragon, Editor: 2021. 28 p. Disponível em: <https://www.assis.unesp.br/Home/administracao/secaotecnica/apoioaoensinopesquisaeeextensao/e-os-que-ficam-cartilha-de-orientacoes-sobre-o-luto-decorrente-da-morte-de-um-ente-querido-no-contexto-da-covid-19-padu-2021.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2022.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia** (Campinas) [online], v. 37, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>

MAINARDES, J.; CARVALHO, I. C. M. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em educação. In: ANPED. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. v 1, Rio de Janeiro: Anped, 2019. p. 6-16. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

MALTA, R. B.; ANEAS, T. G.; LISBOA, A.; VIEIRA, I. A. Crise dentro da crise: a pandemia da violência de gênero. **Sociedade e Estado**, v. 36, n. 03, p. 843-866, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202136030001>.

MARCO, M. Life and work of the psychologist Bluma Zeigarnik (1901-1988). **Neurosciences and History**, v. 6, n. 3, p 116-124, 2018.

MARENDINO, R. B., LISBÔA, H. C. C., LIMA, J. P. S. Produtivismo acadêmico e percepções sobre qualidade de vida dos estudantes de pedagogia da UFF Niterói. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 5, n.9, p.165-191, jul./dez. 2018.

MARINO FILHO, A. Atividade, significação e sentido: bases do sofrimento psicológico e a especificidade do adoecimento do professor. In: FACCI, M. G. D., URT, S. C. (Orgs.). **Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020.

MARQUES, E. S. A.; CARVALHO, M. V. C. Vivência e prática educativa: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 1-25, 2019. DOI: 10.14393/OBv3n2.a2019-51563. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51563>

MARQUES, E. S. A. **O sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola**. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

MARQUES, E. S.; MORAES, C. L.; HASSELMANN, M. H.; DESLANDES, S. F.; REICHENHEIM, M. E. A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. **Cadernos de Saúde Pública** [online], v. 36, n. 4., p. 1-6, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00074420>

MARTIN-BARÓ, I. Guerra e saúde mental (1984). In: MARTIN-BARÓ, I. **Crítica e libertação na psicologia: estudos psicossociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, v. 18, n. 2, p.08-28, jul./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v18i2.1496>

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 82-99, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100006>

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (Orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2 ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 13-34.

MARTINS, L. M., LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B. A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n. 4, p. 699-710, out./dez., 2016. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v21i4.32431>

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 345-358, dez., 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011&lng=pt&nrm=iso

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. Trabalho estranhado e propriedade privada. In: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Editora Boitempo. 2004 (Originalmente publicado em 1982).

MÁXIMO, M. E. No desligar das câmeras: experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da Covid-19. **Civitas - Revista de Ciências Sociais** [online], v. 21, n. 2, p. 235-247, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.39973>

MEDRADO, B.; LYRA, J. Entrevistas e outros textos: compartilhando estratégias de análise qualitativa. In: LANG, C. E. L.; BERNARDES, J. S.; RIBEIRO, M. A. T.; ZANOTTI, S. V. (Orgs). **Metodologias: pesquisas em saúde, clínica e práticas psicológicas**. Maceió: Edufal, 2015, p. 62-83.

MEDEIROS, L. R.; RODRIGUES, K. C. C.; QUEIROZ, A. M.; FLORENCIA, R. M. S.; SILVA, A. F.; BORGES, A. M. Cartografia dos serviços de acolhimento ao acadêmico em sofrimento psíquico nas universidades públicas brasileiras. **Cogitare Enfermagem** [online], v. 27, e75756, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5380/ce.v27i0.75756>

MEDEIROS, M. R. B.; CAMARGO, J. F.; BARBOSA, L. A. R.; CALDEIRA, A. P. Saúde mental de ingressantes no curso médico: uma abordagem segundo o sexo. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 42, n. 3, p. 214-221, 2018.

MELSERT, A. L. M.; BOCK, A. M. B. Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 773-789, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507135302>

MENDONÇA, N. D.; SOUZA, T. M. C. Violência contra mulheres na perspectiva de professores do ensino superior. In: TOASSA, G.; SOUZA, T. M. C. RODRIGUES, D. J. S. (Orgs.) **Psicologia sócio-histórica e desigualdade social: do pensamento à práxis**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2019.

MENEZES, S. K. O. Lazer e Saúde Mental em Tempos de Covid-19. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 408–446, 2021. DOI: 10.35699/2447-6218.2021.31341. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/31341>. Acesso em: 21 out. 2022.

MENEZES, S. K. O.; FRANCISCO, D. J.. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem, **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, 2020. Disponível em: <https://www.brie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p985>. DOI: <http://dx.doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.985>

MENEZES, S. K. O.; MIURA, P. O.; OLIVEIRA, A. A. S. Adolescência e juventude na pesquisa brasileira em psicologia. **Psicologia Argumento**, v. 40, n. 109, p. 1964-1993. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/psicolargum.40.109.AO15>. Disponível em: <https://pucpr.emnuvens.com.br/psicologiaargumento/article/download/28326/25548>

MENEZES, S. K. O.; SANTOS, M. D. F. Tecnologias digitais da informação e comunicação e covid-19 no contexto educacional: revisão sistemática da literatura. **HOLOS**, [S. l.], v. 1, p. 1–18, 2021. DOI: 10.15628/holos.2021.11668. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11668>. Acesso em: 24 out. 2022.

MENEZES, S. K. O.; SANTOS, M. D. F. Gênero na Educação em Computação no Brasil e o Ingresso de Meninas na Área - uma Revisão Sistemática da Literatura). **Brazilian Journal of Computers in Education (Revista Brasileira de Informática na Educação - RBIE)**, v. 29,

p. 456-484, 2021. DOI: 10.5753/RBIE.2021.29.0.456. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/rbie/article/view/v29p456>

MENEZES, S. K. O.; VASCONCELOS, A. N. Ensino superior e psicologia escolar e educacional: relato de experiência. *In: Anais do VI Congresso Nacional de Educação*. 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60300>. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

MENEZES; S. K. O.; VASCONCELOS, A. N. PRELO. Psicologia escolar e educacional no ensino superior: relato de experiência de estágio. **Revista de Psicologia Escolar e Educacional**.

MENGALI, P. M. **Proposta de criação de estratégias para a promoção de saúde mental e prevenção de transtornos mentais para os estudantes do ensino superior do Cefet campus Nova Friburgo**. Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão. Universidade Federal Fluminense, Niterói. 78 f. 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10316336

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Diário oficial da união, edição 53, seção 1, p. 39. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 21 jul. 2022.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **COVID-19 no Brasil**. 2022. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 14 jul. 2022.

MOLON, S. I. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na Educação: teoria & prática**, v. 11, n. 1, p. 56-68, 2008. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-1654.7132>

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 143 p.

MONTEIRO, D. D. et al . Espiritualidade / religiosidade e saúde mental no Brasil: uma revisão. **Boletim - Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 40, n. 98, p. 129-139, jun. 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2020000100014&lng=pt&nrm=iso. Acesso: em 28 jun. 2022.

MONTICELLI, T. A. Cuidado e poder: as relações do trabalho doméstico remunerado através da cultura doméstica. *In: TAMANINI, M. et al. (Orgs.). O cuidado em cena: desafios políticos, teóricos e práticos*. Florianópolis: Editora Udesc, 2018. p. 161-184.

MONTICELLI, T. Divisão sexual do trabalho, classe e pandemia: novas percepções?. **Sociedade e Estado**, v. 36, n. 1, p. 83-107, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202136010005>

MORAES, R. J. S. **Determinação social do consumo de drogas: estudo de história de vida um uma perspectiva marxista**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/165100>

MOREIRA, I. G. C.; SOUZA, T. M. C. Possíveis diálogos entre a categoria analítica de gênero e a concepção de sujeito em Vygotsky. In: OLIVEIRA, A. A. S. (Org.) **Psicologia sócio-histórica e o contexto de desigualdade psicossocial: teoria, método e pesquisas**. Maceió: EDUFAL, 2017. p. 27-44.

MOREIRA, L. E.; ALVES, J. S.; OLIVEIRA, R. G.; NATIVIDADE, C. Mulheres em tempos de pandemia: um ensaio teórico-político sobre a casa e a guerra. **Psicologia & Sociedade**, v. 32, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32240246>

MOREIRA, M. I. C.; JAYME, J. G.; ALVES, C. E. R.; SOUZA, M. M.; COELHO, N. Relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte: formação docente continuada. **Psicologia em Estudo**, v. 26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v26i0.47746>

MOREL, A. P. M. Negacionismo da Covid-19 e educação popular em saúde: para além da necropolítica. **Trabalho, Educação e Saúde** [online], v. 19, e00315147, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00315>

MOTTA, D. A CONTRIBUIÇÃO DE HELEIETH SAFFIOTI PARA A ANÁLISE DO BRASIL: gênero importa para a formação social?. *Caderno CRH*, [S. l.], v. 33, p. e020027, 2020. DOI: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v33i0.37969>

MOURA, A. C. O conceito de alienação e o processo de reprodução da sociedade na educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 411-422, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v12i3.37078. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/37078>.

NASCIMENTO, P. M., RAMOS, D. L., MELO, A. A. S., CASTIONI, R. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Brasília: Ipea, 2020. 16 p. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10228>. Acesso em: 20 jun. 2021. https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/39779/3/RELATORIO_AcessoDomiciliarInternet.pdf

NEPOMUCENO, W. A. P. **Transtornos mentais comuns nos alunos do curso de medicina de uma Universidade Federal: compreensões a partir da socionomia**. Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 211 f. 2021. Disponível: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11217593

NETTO, J. P. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

NIKOLAEVA, V. B. W. Zeigarnik and pathopsychology. **Psychology in Russia: State of the Art**, p. 176-192, 2011. Disponível em: http://psychologyinrussia.com/volumes/pdf/2011/10_2011_nikolaeva.pdf. Acesso em: ago. 2022.

NOGUEIRA, C. M.; PASSOS, R. G. A divisão sociosexual e racial do trabalho no cenário de epidemia do COVID-19: considerações a partir de Heleieth Saffioti. **Caderno CRH**, v. 33, 2020. DOI: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v33i0.36118>

OIKAWA, F. M. **Implicações do contexto universitário na saúde mental dos estudantes**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba. 142 f. 2019.

Disponível:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8402961

OLIVEIRA, A. A. S.; FERNANDES, D. C.; SARMENTO, M.; NASCIMENTO, M. G.; PEREIRA, M. B.; MENEZES, S. K. O. As infâncias e crianças na filmografia de dramas. **Atas - Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación**. Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa. Lisboa. Portugal. v. 1, 2019. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2082>. Acesso em: ago. 2022.

OLIVEIRA, A. A. S.; GOMES, L. M. L. S. Limites e avanços da política de permanência: implicações para afetos e vivências no ensino superior. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 1-15, 2019. DOI: 10.14393/OBv3n2.a2019-51564. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51564>. Acesso em: 7 abr. 2022.

OLIVEIRA, A. A. S.; GOMES, L. M. L. S. A psicologia nos contextos de desigualdade: ações em debate na assistência estudantil. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 20, n. 49, p. 611-626, 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2020000300012&lng=pt&nrm=iso

OLIVEIRA, A. B. **O Psicólogo na assistência estudantil: interfaces entre psicologia, saúde e educação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. 2016.

OLIVEIRA, A. B.; SILVA, S. M. C. A Psicologia na Promoção da Saúde do Estudante Universitário. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 7, n. 3, p. 363-374, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v7i3.1913>

OLIVEIRA, C. B. E. **A atuação da psicologia escolar na educação superior: proposta para os serviços de Psicologia**. Programa de pós-graduação em processos de desenvolvimento humano e saúde. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília, Brasília. 2011

OLIVEIRA, E. R. B.; UNBEHAUM, S.; GAVA, T. A educação STEM e gênero: uma contribuição para o debate brasileiro. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 49, n. 171, p. 130-159, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053145644>

OLIVEIRA, M. A.; FERNANDES, M. C. S. G. A atividade discente na universidade: caracterização dos estudantes e impactos da produtividade acadêmica. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 3, p.1423-1440, 2016. DOI: <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n3.7179>

OLIVEIRA, W. K.; DUARTE, E.; FRANÇA, G. V. A.; GARCIA, L. P. Como o Brasil pode deter a COVID-19. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 29, n. 2, e2020044, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5123/S1679-49742020000200023>

OMS. **Plan de acción sobre salud mental 2013-2020**. Organização Mundial da Saúde, 2013. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/97488/9789243506029_spa.pdf

ORTELAN, N. *et al.* Máscaras de tecido em locais públicos: intervenção essencial na prevenção da COVID-19 no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva** [online], v. 26, n. 02, p. 669-692, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232021262.36702020>

PALÚ, J. A crise do capitalismo, a pandemia e a educação pública brasileira: reflexões e percepções. In: PALÚ, J., SCHÜTZ, J. A., MAYER, L. (Orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 87-106. DOI: 10.46550/978-65-991146-9-4 Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Janete-Palu/publication/349324104_A_CRISE_DO_CAPITALISMO_A_PANDEMIA_E_A_EDUCACAO_PUBLICA_BRASILEIRA_REFLEXOES_E_PERCEPCOES/links/602abdfb92851c4ed575099c/A-CRISE-DO-CAPITALISMO-A-PANDEMIA-E-A-EDUCACAO-PUBLICA-BRASILEIRA-REFLEXOES-E-PERCEPCOES.pdf

PALUDO, A. C.; SILVA, M. P.; SOUZA, J. P.; TARTARUGA, M. P.; GRUPPI, D.; CAVAZZOTTO, T. Female students are the most psychologically affected by the COVID-19 outbreak: a case study in an academic community in Brazil. **Revista da Associação Médica Brasileira** [online], v. 67, n. 5, p. 741-746, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9282.20210166>

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 1, p. 31-40, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/RWgYJCJ8KJvkYfjzvDbcF3PF/?lang=pt#>

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>

PASSARINHO, N. **3 erros que levaram à falta de vacinas contra covid-19 no Brasil**. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56160026>. Acesso em: 12 ago. 2022.

PATRUS, R., DANTAS, D. C., SHIGAKI, H. B. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares?. **Cadernos EBAPE.BR** [online], v. 13, n. 1, p. 1-18, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1679-39518866>

PENAFORTE, T. R. O negacionismo enquanto política: o debate da cloroquina em uma comissão parlamentar. **Cadernos de Saúde Pública** [online], v. 37, n. 7, e00023021, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00023021>

PEREIRA, A. P. Adolescência e juventude: contribuições e desafios de escritos soviéticos para a análise da realidade brasileira. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 1-25, 2019. DOI: 10.14393/OBv3n3.a2019-51706. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51706>

PERRUSI, A. Sofrimento psíquico, individualismo e uso de psicotrópicos: Saúde mental e individualidade contemporânea. **Tempo Social** [online]. v. 27, n. 1, p. 139-159, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-20702015017>

PIMENTEL, A. P.; AMARANTE, P. D. C. Paradigmas, percepções e práticas em saúde mental: um estudo de caso à luz de Bakhtin. **Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 8-33, set., 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2176-457344151>

PIRES, A. A Covid-19 e a Educação Superior no Brasil: usos diferenciados das tecnologias de comunicação virtual e o enfrentamento das desigualdades educacionais. **Educación**, v. 30, n. 58, p. 83-103, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202101.004>

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfr4dmSD/?lang=pt>

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília. Programa de pós-graduação em educação. Brasília. 2010. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf

PRESTES, Z; TUNES, E. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 327-340, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000300003>.

PRESTES, Z.; TUNES, E. Lev Semionovitch Vigotski: a atualidade de seu pensamento impõe a recuperação de sua obra. OBRA. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 31, n. jan/dez, p. 1-14, 2022. DOI: 10.29286/rep.v31jan/dez.12692

PROEST. **Perfil socioeconômico e cultural dos(as) estudantes da UFAL** [recurso eletrônico] : coleção UFAL e políticas públicas de gestão na educação superior/ Maceió: EDUFAL: PROEST, 2020a. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/assistenciaestudantil/publicacoes/ebook-perfil-dos-estudantes.pdf/view>. Acesso em: 20 mai. 2020.

PROEST. **Saúde mental e atendimento psicológico na Ufal em tempos de Covid-19**. Pró-reitoria estudantil. 2020b. Disponível em: https://ufal.br/estudante/assistencia-estudantil/publicacoes/cartilha_saude_mental_20-04-2020.pdf/view. Acesso em: maio de 2020.

PROEST. **Proest realiza roda de conversa sobre saúde mental dos estudantes**. 2020c. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/noticias/2020/11/proest-realiza-roda-de-conversa-on-line-sobre-saude-mental-dos-estudantes>. Acesso em: novembro de 2020.

PROEST. **Referências para a atuação das(os) psicólogas(os) na assistência estudantil da UFAL**. 2022. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/assistencia-estudantil/publicacoes/referenciastecnicasdaatuacaodospsicologos-proestufal.pdf/view>

REGO, T. C. Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 02, p. 325-346, jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014061843>

REIS, A. P. *et al.* Desigualdades de gênero e raça na pandemia de Covid-19: implicações para o controle no Brasil. **Saúde em Debate**, v. 44, n. spe4, p. 324-340, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-11042020E423>

RESENDE, R. **Relatório acusa governo federal de atraso na compra de vacinas e de negociações ilícitas no caso Covaxin. 2021.** Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2021/10/22/relatorio-acusa-governo-federal-de-atraso-na-compra-de-vacinas-e-de-negociacoes-ilicitas-no-caso-covaxin>. Acesso em: 20 ago. 2022.

RESENDE SANTOS, C. E. A. **A saúde mental do estudante de psicologia: estudo de caso em uma universidade pública de Minas Gerais.** Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de São João del-Rei, São João del Rei. 126 f. 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10453037

Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 30 jan. 2020.

Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 30 jan. 2020.

RESUMO Técnico do Censo da Educação Superior 2018 [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-2013-censo-da-educacao-superior-2018>. Acesso em: ago. 2022.

RIBEIRO, G. C. **Bem-estar subjetivo e sintomas de depressão, ansiedade e estresse em universitários.** Mestrado em Psicologia. Faculdade Meridional, Passo Fundo. 88 f. 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10708729

RIBEIRO, M. G. S.; CUNHA, C. F.; ALVIM, C. G. Trancamentos de Matrícula no Curso de Medicina da UFMG: Sintomas de Sofrimento Psíquico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 4, p. 583-590, 2016.

ROCHA, A. M. C.; SILVA, L. Y. L.; SILVA, D. C.; SANTO, P. S. M. F. E. Uma canoa na tempestade: o acolhimento psicológico emergencial na pandemia da covid-19. **Revista do NUFEN**, Belém, v. 13, n. 2, p. 95-107, 2021. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912021000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 mai. 2022.

ROMANINI, M. “E agora, o que eu faço?”: reflexões sobre os efeitos da pandemia na vida e saúde mental de estudantes universitárias/os em início, meio e final de curso. **Revista Interdisciplinar de Promoção da Saúde**, v. 4, n. 2, fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.17058/rips.v4i2.16914>

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado, violência**. Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2011.

SALDANHA, J. H. S. et al. Pessoas com deficiência na pandemia da COVID-19: garantia de direitos fundamentais e equidade no cuidado. **Cadernos de Saúde Pública** [online], v. 37, n. 9, e00291720, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00291720>

SAMPAIO, H., PIRES, A., CARNEIRO, A. M. De volta ao futuro? A pandemia de COVID-19 como catalisadora de mudanças no ensino superior. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 2, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7268>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SAMPAIO, M. L.; BISPO, J. P. Entre o enclausuramento e a desinstitucionalização: a trajetória da saúde mental no Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde** [online], v. 19, e00313145, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00313>

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A. S.; SOUTO, D. C.; SILVEIRA, K. S. S.; PERRONE, C. M.; DIAS, A. C. G. Atuação do Psicólogo Escolar e Educacional no ensino superior: reflexões sobre práticas. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], v. 19, n. 3, p. 515-524, 2015 DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193888>

SANTOS, B. L. O. A influência do pensamento de Lélia Gonzalez para a formação do feminismo negro brasileiro - descolonização e americanidade. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, v. 14, n. 44, p. 504-520, 2021. DOI: 10.3895/cgt.v14n44.9448

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, D. A; SILVA, L. B. Relações entre trabalho e gênero na pandemia do Covid-19: o invisível salta aos olhos. **Oikos: Família e Sociedade em Debate**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 10-34, 2021. DOI: <https://doi.org/10.31423/oikos.v32i1.10526>

SANTOS SILVA, A. L. **Condutas de saúde em estudantes universitários: prevalência e correlatos associados**. Doutorado em Ciências da Reabilitação. Universidade Pitágoras Unopar, Londrina. 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11308457#

SARTORI, L. Arte e inovação: reflexões a partir do filme Nise, o coração da loucura. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 70, n. 2, p. 56-59. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602018000200014>

SASSAKI, R. K. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? 2005. Disponível em: https://pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/Artigo_-_Deficiencia_mental_ou_intelectual.pdf

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020063, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. N. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. COVID-19: trabalho e saúde docente. **Universidade e sociedade**, p. 36-49, 2021. Disponível em: <https://www.sintese.org.br/download/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto/>. Acesso em: 20 abr. 2021

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001, p. 97-118.

SAWAIA, B. B. Teoria laneana: a univocidade radical aliada à dialética-materialista na criação da psicologia social histórico-humana. **Psicologia & Sociedade [online]**, v. 19, n. spe2, p. 81-89, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000500023>

SAWAIA, B. B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 364-372. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000300010>

SAWAIA, B. B., SILVA, D. N. H. A subjetividade revolucionária: questões psicossociais em contexto de desigualdade social. In: TOASSA, G., SOUZA, T. M. C. S., RODRIGUES, D. J. S. (Orgs). **Psicologia sócio-histórica e desigualdade social: do pensamento à práxis**. [Ebook]. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2019. p. 20 - 41.

SCHLEDER, K. S.; HOLANDA, A. F. Nise da Silveira e o enfoque fenomenológico. **Revista da Abordagem Gestáltica**, Goiânia, v. 21, n. 1, p. 49-61, 2015. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672015000100006&lng=pt&nrm=iso

SCLIAR, M. História do conceito de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva [online]**, v. 17, n. 1, pp. 29-41, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312007000100003>

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 2, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 13 jun. 2022.

SHIGAKI, H. B., PATRUS, R. Revisão por pares e produtivismo acadêmico sob a ótica de avaliadores de artigos de periódicos em Administração. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 13, n. 21, p. 399-428, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2016.v13.960>

SHIMOMURA, F. M. **NAPEM - Núcleo de apoio psicopedagógico ao estudante de medicina na universidade municipal de São Caetano do Sul – campus São Paulo: um projeto de intervenção**. Mestrado Profissional em Inovação no Ensino Superior em Saúde. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul. 44 f. 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10162339

SIGNOR, R. C. F.; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A.P. A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 743-763, jul./set., 2017.

SILVA, F. G. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 28, p. 169-195, jun. 2009. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100010&lng=pt&nrm=iso.

SILVA, F. G. **O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16308>

SILVA, F. G. Inconsciente e adoecimento psíquico na psicologia histórico-cultural: estudo a partir da atividade docente. In: FACCI, M. G. D., URT, S. C. (Orgs.). **Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020a. p. 45-71.

SILVA, F. G. Sobre o sentido na obra de Leontiev: notas a partir de sua biografia. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia pedagógica**. v. 4, n. 3, p. 793-817, 2020b. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv4n3.a2020-58437>

SILVA, F. G. O adoecimento psíquico na psicologia histórico-cultural: a psicopatologia. **Interação em Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 230-239, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/riep.v25i2.71721>

SILVA, F. G. **Inconsciente e adoecimento psíquico na psicologia soviética**. Curitiba: Appris, 2022.

SILVA, H. M. G.; RIBEIRO, R. O acesso à universidade pública no Brasil e a questão social: uma análise dos dados do relatório do vestibular da Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho - UNESP. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 3, p. 170–183, 2012. DOI: 10.21723/riaee.v7i3.5730

SILVA, L. S., MENDES JÚNIOR, P. R., ARAÚJO, F. E. N. Ensino superior em tempos de pandemia: sofrimento, culpa e (im)produtividade. In: (Orgs.) NEGREIROS, F., FERREIRA, B. O. **Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 272-286. Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/noticias/eBook_PsicologiaEscolar.pdf

SILVA, M. A. S, TULESKI, S. C. Patopsicologia Experimental: Abordagem histórico-cultural para o entendimento do sofrimento mental. **Estudos de Psicologia**, v. 20, n. 4, out./dez., p. 207-216, 2015.

SILVA, M. A. S. **Compreensão do adoecimento psíquico: de L. S. Vigotski à Psicopatologia Experimental de Bluma V. Zeigarnik**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Maringá, 2014.

SILVA, M. Q.; FUMES, N. L. F. A pessoa com deficiência visual em tempos de pandemia: resistência à exclusão. In: FUMES, N. L. F.; CAMARGO, B. C. M. **Deficiência, educação e pandemia: a desigualdade revelada**. Maceió: EDUFAL, 2021. p. 50-56. Disponível em:

<http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/8497/1/Defici%C3%A7%C3%A3o%20educacional%20e%20pandemia.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SILVA, V. C.; SILVA, H. M.; SCHEIFER, M. C.; GOMES, G. L. M.; CECCO, A. P. D. A. As tecnologias digitais no processo de aprendizagem dos alunos de enfermagem (presencial) durante a pandemia da COVID-19. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 9, n. 2, p. 352-365. 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7162>. Acesso em: 21 jul. 2022.

SILVEIRA, N. **Gatos, a emoção de lidar**. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial, 1998.

SILVEIRA, R. S.; NARDI, H. C. Interseccionalidade gênero, raça e etnia e a lei Maria da Penha. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. spe, p. 14-24, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000500003>

SIRTOLI, R. **Associação entre qualidade do sono e características sociodemográficas, acadêmicas e uso de mídias sociais em universitários**. Mestrado em Saúde Coletiva. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 124 f. 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8791486

SOUSA FILHO, P. C. B.; OLIVEIRA, S. M.; SILVA, M. A. O Impacto do uso de dispositivos emissores de luz azul na qualidade do sono de crianças e adolescentes em meio a pandemia covid-19. **Revista Saúde.com**, [S. l.], v. 18, n. 2, 2022. DOI: 10.22481/rsc.v18i2.9774. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rsc/article/view/9774>. Acesso em: 24 out. 2022.

SOUSA MOURA, H. **Desenvolvimento e validação da escala de indicadores em saúde mental para estudantes do ensino superior**. Mestrado em Psicologia. Universidade Federal do Delta do Parnaíba, Parnaíba. 87 f. 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11471066#

SOUZA, C. M. **Adaptação ao ensino superior e os transtornos mentais comuns em acadêmicos da área da saúde**. Mestrado profissional em pesquisa em saúde. Centro Universitário CESMAC, Maceió. 150 f. 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10988967

SOUZA, E. R.; DUMONT-PENA, E.; PATROCINO, L. B. Pandemia do coronavírus (2019-nCoV) e mulheres: efeitos nas condições de trabalho e na saúde. **Saúde em Debate**, v. 46, n. spe1, p. 290-302, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-11042022E120>

SOUZA, M. F. **Narrativas discentes sobre saúde e sofrimento mental no ensino superior**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 83 f. 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10752471

SOUZA, V. L. T.; ANDRADA, P. C. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 30, n. 3, p. 355-365, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005>.

STEVANIM, L. P. Exclusão nada remota. Desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **Radis**, n. 215, ago. 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/43180/2/Exclus%c3%a3oNadaRemota.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2022.

TANAKA, M. M.; FURLAN, L. L.; BRANCO, L. M.; VALERIO, N. I. Adaptação de estudantes de medicina em anos iniciais da formação. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 4, p. 663-668, dec. 2016.

TANIGUCHI, N. Covid-19: **Orientações sobre o uso de máscaras de proteção**. 2020 Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/covid-19-orientacoes-sobre-o-uso-de-mascaras-de-protecao/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G.; WOTTRICH, S. H.; OLIVEIRA, A. M. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1. jan./jun., 2008, p. 185-202.

TEIXEIRA, T. S. C., MARQUEZE, E. C., MORENO, C. R. C. Academic productivism: when job demand exceeds working time. **Revista de Saúde Pública** [online], v. 54, 117, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2020054002288>

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski: uma investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 348 p. São Paulo, 2009.

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>

TOASSA, G. Emoções e vivências na ontogênese do psiquismo: textos pedológicos. In: _____. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papirus, 2011, p. 177-215.

TOASSA, G. Relações entre comunicação, vivência e discurso em Vigotski: observações introdutórias. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 39, p. 15-22, dez., 2014. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000200002&lng=pt&nrm=iso

TOFFANELLI, A. C. **Educar para a diferença: uma análise das relações de gênero presentes na literatura infantil sob o olhar da Psicologia Histórico Cultural e do feminismo de orientação marxista**. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

TONINI, A. M.; ARAÚJO, M. T. A participação das mulheres nas áreas de STEM (science, technology, engineering and mathematics), **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 38, n. 3, p. 118-125, 2019. DOI: [10.37702/REE2236-0158.v38n3p118-125.2019](https://doi.org/10.37702/REE2236-0158.v38n3p118-125.2019)

TRANCOSO, A. E. R.; OLIVEIRA, A. A. S. Produção social, histórica e cultural do conceito de juventudes heterogêneas potencializa ações políticas. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, jan. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100015>

TRAJANO, M. P.; BERNARDES, S. M.; ZURBA, M. C. O cuidado em saúde mental: caminhos possíveis na rede de atenção psicossocial. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health**, [S. l.], v. 10, n. 25, p. 20-37, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/69600>

TREVISOL, J. V.; NIEROTKA, R. L. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 22-32, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1414-49802016.00100003>

TULESKI, S. C. A Unidade do Psiquismo Humano para Vigotski e a Desagregação desta na Esquizofrenia. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 35, e35424, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e35424>

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2 ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 35-61.

UFAL. **Quem somos**. s/a. (a). Disponível em: https://arapiraca.ufal.br/institucional/quem_somos. Acesso em: 20 mai. 2021

UFAL. **Ufal em números**. s/a. (b). Disponível em: <https://numeros.ufal.br/>. Acesso em: 08 set. 2022.

UFAL. **Informações dos cursos**. s/a. (c). Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/avaliacao/informacoes-dos-cursos#campus-a-c--sim-es--licenciatura->. Acesso em: 20 mai. 2021

UFAL. **Apresentação**. s/a. (d). Disponível em: <https://ufal.br/ufal/institucional/apresentacao>. Acesso em: 20 mai. 2021

UFAL. **Assistência estudantil na Ufal**. s/a. (e). Disponível em: <https://ufal.br/estudante/assistencia-estudantil>. Acesso em: 20 jun. 2022.

UFAL. **Instrução normativa nº 05/2018/PROEST de 15 de fevereiro de 2018**. 2018 Universidade Federal de Alagoas. Pró-reitoria estudantil. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/assistencia-estudantil/nucleo-de-acessibilidade>. Acesso em: 25 jul. 2022.

UFAL. **Estudantes participam de curso sobre saúde mental na Universidade**. 2019a. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/noticias/2019/3/estudantes-participam-de-curso-sobre-saude-mental-na-universidade>. Acesso em 16 set. 2020.

UFAL. **Instruções Normativas**. 2019b. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/assistencia-estudantil/instrucoes-normativas>. Acesso em 16 set. 2019.

UFAL. **Serviços oferecidos**. 2019c. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/assistencia-estudantil>. Acesso em 16 set. 2020.

UFAL. **Ufal suspende atividades acadêmicas para evitar o contágio por Coronavírus**. 2020a Disponível em: <https://ufal.br/ufal/noticias/2020/3/ufal-suspende-atividades->

academicas-por-tempo-indeterminado-para-evitar-o-contagio-por-coronavirus#:~:text=Por%20decis%C3%A3o%20colegiada%20dos%20diretores,preventiva%20contra%20a%20pandemia%20do. Acesso em: 20 ago. 2020.

UFAL. **Período letivo excepcional da Ufal começa em outubro de forma remota.** 2020b. Disponível em: <https://ufal.br/ufal/noticias/2020/9/periodo-letivo-excepcional-da-ufal-comeca-em-outubro-de-forma-remota>. Acesso em: nov. 2020

UFAL. **Plano de contingência.** 2020c. Disponível em: <https://ufal.br/ufal/noticias/2020/3/ufal-suspende-atividades-academicas-por-tempo-indeterminado-para-evitar-o-contagio-por-coronavirus/plano-de-contingencia-02-04-2020.pdf/view>. Acesso em: nov. 2020.

UFAL. **Período letivo excepcional: tudo o que você precisa saber.** 2020d. Disponível em: <https://ufal.br/ufal/noticias/2020/9/periodo-letivo-excepcional-o-que-voce-precisa-saber>. Acesso em: nov. 2020.

UFAL. **Ufal destina mais de R\$ 5 milhões a estudantes durante a pandemia.** 2020e. Disponível em: <https://ufal.br/ufal/noticias/2020/11/ufal-destina-mais-de-r-5-milhoes-a-estudantes-durante-a-pandemia>. Acesso em: nov. 2020.

UFAL. **Psicólogas da UFAL elaboram cartilha sobre saúde mental em tempos de covid-19.** 2020f. Disponível em: <https://ufal.br/ufal/noticias/2020/4/psicologas-da-ufal-elaboram-cartilha-sobre-saude-mental-em-tempos-de-covid-19>. Acesso em: nov. 2020.

UFAL. **Atendimento psicológico online é disponibilizado para estudantes.** 2020g. Disponível em: <https://ufal.br/ufal/noticias/2020/5/atendimento-psicologico-online-e-disponibilizado-para-estudantes>. Acesso em: nov. 2020.

UFAL. **Proest realiza roda de conversa sobre saúde mental dos estudantes.** 2020h. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/noticias/2020/11/proest-realiza-roda-de-conversa-online-sobre-saude-mental-dos-estudantes>. Acesso em: nov. 2020.

UFAL. **Cartilha Saúde Mental na Pandemia.** 2020i. Disponível em: https://ufal.br/estudante/assistencia-estudantil/publicacoes/cartilha_saude_mental_20-04-2020.pdf/view. Acesso em: nov. 2020.

UFAL. **Cartilha Saúde Mental (PLE).** 2020j. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/assistencia-estudantil/publicacoes/cartilha-saude-mental-e-ple-25-11-2020.pdf/view>. Acesso em: nov. 2020.

UFAL. **Saúde mental e educação na pandemia são debate em roda de conversa.** 2020k. Disponível em: <https://ufal.br/ufal/noticias/2021/4/saude-mental-e-educacao-na-pandemia-sao-debate-em-roda-de-conversa>. Acesso em: abr. 2021.

UFAL. **Cadastro para concessão de auxílio para aquisição de equipamentos.** 2020l. Disponível em: <https://editais.ufal.br/assistencia-estudantil/cadastro-para-concessao-de-auxilio-para-aquisicao-de-equipamentos>. Acesso em: jul. 2021.

UFAL. **Ufal volta às aulas do calendário acadêmico regular dia 22 de fevereiro.** 2021. Disponível em: <https://ufal.br/ufal/noticias/2021/1/ufal-volta-as-aulas-regulares-dia-22-de-fevereiro>. Acesso em: jul. 2021.

VASCONCELOS, C. M. R.; OLIVEIRA, A. M. G.; HORA, C. L. C.; SILVA SANTOS, G.; BATISTA, J. I. P.; OLIVEIRA, M. F. T. L.; SÁ, A. K. L. Sentimentos dos estudantes utilizando ensino remoto durante pandemia COVID-19: interferência no processo de aprendizagem. **Revista de Saúde Pública do Paraná**, v. 4, n. 3, p. 145-153, nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.32811/25954482-2021v4n3p145>

VAZQUEZ, D. A.; CAETANO, S. C.; SCHLEGEL, R.; LOURENÇO, E.; NEMI, A.; SLEMIAN, A.; SANCHEZ, Z. M. Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. **Saúde em Debate** [online], v. 46, n. 133, p. 304-317, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-1104202213304>

VAZQUEZ, D. A.; PESCE, L. A experiência de ensino remoto durante a pandemia de Covid-19: determinantes da avaliação discente nos cursos de humanas da Unifesp. **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas) [online], v. 27, n. 01, p. 183-204, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000100010>

VERAS, M. R. **A medicalização do sofrimento psíquico: uma análise sob a perspectiva da teoria da subjetividade**. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Saúde. 2017.

VIEIRA, J. A., CASTAMAN, A. S., JUNGES JÚNIOR, M. L. Produtivismo acadêmico: representação da universidade como espaço de reprodução social. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas) [online], v. 26, n. 01, p. 253-269, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000100014>

VIEIRA, J.; ANIDO, I.; CALIFE, K. Mulheres profissionais da saúde e as repercussões da pandemia da Covid-19: é mais difícil para elas? **Saúde em Debate**, v. 46, n. 132, p. 47-62, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-1104202213203>

VIGOTSKI, L. S. O método instrumental em psicologia. In: _____. **Teoria e método em psicologia**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p.93-101.

VIGOTSKI, L. S. Sobre os sistemas psicológicos. In: _____. **Teoria e método em psicologia**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p.103-135. (Originalmente publicado em 1930).

VIGOTSKI, L. S. O problema da consciência. In: _____. L. S. Vigotski. **Teoria e método em psicologia**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p.171-189 (Originalmente publicado em 1925)

VIGOTSKI, 1999. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKI, L. S. Problemas de método. In: **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. Editora: Martins Fontes, 2007. p. 51-83. (Originalmente publicado em 1931)

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Originalmente publicado em 1934)

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos da pedagogia de L. S. Vigotski. In: _____. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Organização [e tradução] PRESTES, Z., TUNES, E. 1. ed. Rio de Janeiro: EPapers, 2018. p. 17-147.

VIGOTSKI, L. S. Obras Completas - Tomo Cinco. Fundamentos de Defectologia. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019. (Originalmente publicado em 1931)

VIGOTSKI, L. S. Defeito e supercompensação. *In: _____. Problemas da defectologia*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021, p. 51-86.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. *In: _____. Obras escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor. 1996. p. 251-273. (Originalmente publicada em 1932)

VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In: Obras escogidas III: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. 2. ed. Madrid: Visor, 2000. p. 11-340. (Originalmente publicado em 1931)

WAZLAWICK, P., CAMARGO, D., MAHEIRIE, K. Significados e sentidos da música: uma breve "composição" a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo** [online], v. 12, n. 1 p. 105-113, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000100013>

ZANELLA, A. V.; REIS, A. C.; TITON, A. P.; URNAU, L. C.; DASSOLER, T. R. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 2, 2007, p. 25-33. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000200004>

ZANELLO, V., SILVA, R. M. C. Saúde mental, gênero e violência estrutural. **Revista Bioética**, v. 20, n. 2, p. 267-279, 2012. Disponível em: https://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/745

ZANELLO, V. A saúde mental sob o viés do gênero: uma releitura gendrada da epidemiologia, da semiologia e da interpretação diagnóstica. *In: ZANELLO, V.; ANDRADE, A. P. M. Gênero e saúde mental*. Curitiba: Appris, 2014. p. 41-58.

ZEIGARNIK, B. W. El objeto y las tareas de la patopsicología. *In: Introducción a la patopsicología. habana: Editorial Científico-Técnica*. 1979. p. 9-14.

ZEIGARNIK, B. V. **Psicopatologia**. Akal Editor. 1981.

ZUIN, A. A. S., BIANCHETTI, L. O produtivismo na era do "publique, apareça ou pereça": um equilíbrio difícil e necessário. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 45, n. 158, p. 726-750, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143294>.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Apêndice 1 - Questionário com estudantes de graduação

Link do questionário online no qual está presente o TCLE para as estudantes:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScje4LMkXG4gDNvmlbUY9UkuS8S_w75POcK9gW1XruQCfiPcA/viewform

Roteiro: “Saúde mental em estudantes em tempos de COVID-19”

Grupo: Graduandas da UFAL.

(A) Caracterização da estudante

1. Idade: _____
2. Em qual cidade residia antes do curso: _____
3. Cidade em que reside atualmente: _____
4. Unidade Acadêmica
 - Campus Arapiraca
 - Campus do Sertão
 - Campus CECA
 - Centro de Educação – CEDU
 - Centro de Tecnologia – CTEC
 - Escola de Enfermagem e Farmácia – ESENFAR
 - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – FAU
 - Faculdade de Direito – FDA
 - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – FEAC
 - Faculdade de Letras – FALE
 - Faculdade de Medicina – FAMED
 - Faculdade de Nutrição – FANUT
 - Faculdade de Odontologia – FOUFAL
 - Faculdade de Serviço Social – FSSO
 - Instituto de Ciências Atmosféricas – ICAT
 - Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde – ICBS
 - Instituto de Ciências Sociais – ICS
 - Instituto de Computação – IC

- Instituto de Física – IF
- Instituto de Educação Física e Esporte – IEFE
- Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente – IGDEMA
- Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes – ICHCA
- Instituto de Matemática – IM
- Instituto de Química e Biotecnologia – IQB
- Instituto de Psicologia - IP

5. Curso

- Graduação em Administração
- Graduação em Administração Pública
- Graduação em Agroecologia
- Graduação em Agronomia
- Graduação em Arquitetura e Urbanismo
- Graduação em Artes Cênicas – Teatro
- Graduação em Biblioteconomia
- Graduação em Ciência da Computação
- Graduação em Ciências Biológicas
- Graduação em Ciências Contábeis
- Graduação em Ciências Econômicas
- Graduação em Ciências Sociais
- Graduação em Comunicação Social – Jornalismo
- Graduação em Comunicação Social – Relações Públicas
- Graduação em Dança
- Graduação em Design
- Graduação em Direito
- Graduação em Educação Física
- Graduação em Enfermagem
- Graduação em Engenharia Ambiental e Sanitária
- Graduação em Engenharia Civil
- Graduação em Engenharia de Produção
- Graduação em Agrimensura
- Graduação em Engenharia de Computação
- Graduação em Engenharia de Energias Renováveis
- Graduação em Engenharia de Pesca
- Graduação em Engenharia de Petróleo
- Graduação em Engenharia Elétrica
- Graduação em Engenharia Florestal
- Graduação em Engenharia Química
- Graduação em Farmácia
- Graduação em Filosofia
- Graduação em Física
- Graduação em Geografia
- Graduação em História
- Graduação em Letras – Espanhol

- ☐ Graduação em Letras – Francês
- ☐ Graduação em Letras – Inglês
- ☐ Graduação em Letras – Libras
- ☐ Graduação em Letras – Português
- ☐ Graduação em Matemática
- ☐ Graduação em Medicina
- ☐ Graduação em Medicina Veterinária
- ☐ Graduação em Meteorologia
- ☐ Graduação em Música
- ☐ Graduação em Nutrição
- ☐ Graduação em Odontologia
- ☐ Graduação em Pedagogia
- ☐ Graduação em Psicologia
- ☐ Graduação em Química
- ☐ Graduação em Química Tecnológica e Industrial
- ☐ Graduação em Serviço Social
- ☐ Graduação em Sistema de Informação
- ☐ Graduação em Turismo
- ☐ Graduação em Zootecnia
- ☐ Técnico em Arte Dramática
- ☐ Técnico em Dança
- ☐ Técnico em Música
- ☐ Técnico em Produção de Moda
- ☐ Tecnológico em Agroecologia
- ☐ Outro

6. Qual a cor/raça que melhor te define?

- ☐ Amarela
- ☐ Branca
- ☐ Indígena
- ☐ Parda
- ☐ Preta
- ☐ Prefiro não informar
- ☐ Outro_____

7. Período:

- ☐ 1º período
- ☐ 2º período
- ☐ 3º período
- ☐ 4º período
- ☐ 5º período
- ☐ 6º período
- ☐ 7º período
- ☐ 8º período

- ☐ 9º período
- ☐ 10º período
- ☐ 11º período
- ☐ 12º período

8. Semestre/ano de ingresso no curso:

- ☐ 2020.1
- ☐ 2020.2
- ☐ 2019.1
- ☐ 2019.2
- ☐ 2018.1
- ☐ 2018.2
- ☐ 2017.1
- ☐ 2017.2
- ☐ 2016.1
- ☐ 2016.2
- ☐ 2015.1
- ☐ 2015.2
- ☐ 2014.1
- ☐ 2014.2
- ☐ Outro

9. Como você se define?

- ☐ Pessoa cisgênero (se identifica com o gênero que recebeu ao nascer)
- ☐ Pessoa transgênero (não se identifica com o gênero que recebeu ao nascer)
- ☐ Pessoa não binária
- ☐ Prefiro não informar
- ☐ Outro _____

10. Qual a orientação afetiva-sexual que melhor te define?

- ☐ Assexuada
- ☐ Bissexual
- ☐ Heterossexual
- ☐ Homossexual
- ☐ Prefiro não informar
- ☐ Outro: _____

11. Estado Civil:

- ☐ Casada
- ☐ União estável
- ☐ Viúva
- ☐ Divorciada
- ☐ Solteira
- ☐ Prefiro não informar
- ☐ Outro

12. É a sua primeira graduação?
- ☐ Sim
 - ☐ Não
13. Se você já tem formação superior, se desejar, informe qual é.
14. Você é bolsista?
15. Qual a sua média de renda salarial?
- ☐ 1 salário mínimo
 - ☐ 2 salários mínimos
 - ☐ 3 salários mínimos
 - ☐ 4 salários mínimos
 - ☐ 5 salários mínimos
 - ☐ 6 salários mínimos
 - ☐ 7 salários mínimos
 - ☐ Outro_____
16. Você tem alguma deficiência?
- ☐ Não
 - ☐ Deficiência auditiva
 - ☐ Deficiência física ou motora
 - ☐ Deficiência intelectual
 - ☐ Deficiência visual
 - ☐ Prefiro não informar
 - ☐ Outras_____

(B) Família

1. Você mora com a sua família?
- ☐ Sim
 - ☐ Não
2. Se sim, qual o parentesco?
- ☐ Pai
 - ☐ Mãe
 - ☐ Irmãos
 - ☐ Irmãs
 - ☐ Avô
 - ☐ Avó
 - ☐ Filho/a
 - ☐ Família extensa (tios/as, primos/as)
 - ☐ Cônjuge/ Companheiro(a)

3. Se você tem filho/a, quantos são?
 - ☐ 1
 - ☐ 2
 - ☐ 3
 - ☐ 4
 - ☐ Outro_____
4. Se não mora com parentes, como você reside?
 - ☐ Divido moradia alugada com outros/as estudantes
 - ☐ Moro sozinha
 - ☐ Outro_____
5. Você recebe apoio financeiro da família para estudar?
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
6. Você contribui financeiramente para a manutenção da sua família?
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
7. Você ou sua família obteve auxílio emergencial durante a pandemia?
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
8. Você trabalha?
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
9. Se sim, qual o seu trabalho?

10. Sobre seu trabalho, durante a quarentena como foi a sua rotina?
 - ☐ Fui demitida e não obtive pagamento referente aos meus direitos trabalhistas
 - ☐ Fui demitida e obtive pagamento referente aos meus direitos trabalhistas
 - ☐ Fiquei afastada do trabalho e obtive apoio do/a meu/minha empregador/a
 - ☐ Trabalhei em *home office* e minha carga horária se manteve a mesma
 - ☐ Trabalhei em *home office* e minha carga horária foi reduzida
11. Sua carga horária de trabalho doméstico aumentou devido à pandemia?
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
12. Se sim, de que forma?
 - ☐ Cuidados domésticos com os/as filhos/as
 - ☐ Auxílio em atividades remotas de ensino dos filho/a
 - ☐ Auxílio em atividades remotas de ensino de irmão/irmã
 - ☐ Atividades de limpeza/manutenção do local em que reside
 - ☐ Preparo de refeições

- Outra_____

13. Você considera que recebe apoio emocional da família para estudar?

- Sim
- Não
- Parcialmente

(C) Saúde mental durante o período de pandemia por COVID-19

1. O quanto você acha que o momento atual afeta a sua saúde mental?

- Sinto-me totalmente afetada
- Sinto-me muito afetada
- Sinto-me um pouco afetada
- Não me sinto afetada

2. Qual o seu nível de distanciamento social?

- Não saio de casa
- Saio apenas para compra de alimentos e emergências de saúde
- Saio frequentemente para atividades de lazer
- Saio frequentemente para trabalhar

3. De quem você considera que recebe apoio emocional?

- Apoio familiar
- Apoio de namorado(a)
- Apoio de cônjuge/ companheiro(a)
- Apoio de colegas/amigos(as) do curso
- Apoio de colegas/amigos(as) de outros cursos da universidade
- Apoio de colegas/amigos(as) anteriores à entrada na universidade
- Apoio de professores(as)
- Busca ajuda especializada (atendimento psicológico)
- Outros:_____

4. Você faz psicoterapia?

- Sim
- Não

5. Se sim, há quanto tempo?

- 6 meses
- 1 ano
- 2 anos
- 3 anos
- 4 anos
- Outros_____

6. Você já fez psicoterapia?

- Sim
- Não

7. Se já fez psicoterapia, qual a duração?
- ☐ 6 meses
 - ☐ 1 ano
 - ☐ 2 anos
 - ☐ 3 anos
 - ☐ 4 anos
 - ☐ Outros_____
8. Você considera que houve alterações no seu sono durante a pandemia?
- ☐ Sim
 - ☐ Não
9. Como está a sua qualidade de sono durante a pandemia?
- ☐ Excelente
 - ☐ Boa
 - ☐ Regular
 - ☐ Ruim
 - ☐ Péssima
10. Se você considera que seu sono está ruim ou péssimo, o que você sente?
- ☐ Insônia
 - ☐ Pesadelos constantes
 - ☐ Durmo e não consigo me sentir descansada
 - ☐ Meus horários para dormir e acordar estão desregulados
 - ☐ Excesso de sono
 - ☐ Outro_____
11. Sobre aspectos estressores, como você se sentiu durante o período de pandemia por Corona Vírus (COVID-19)?
- ☐ Ansiosa
 - ☐ Apreensiva com o futuro
 - ☐ Dificuldade de concentração para estudar
 - ☐ Irritada
 - ☐ Solitária
 - ☐ Desmotivada
 - ☐ Não senti nenhuma situação citada acima
 - ☐ Outros_____
12. Como você percebe seu nível de ansiedade durante a quarentena?
- ☐ Alto
 - ☐ Moderado
 - ☐ Baixo
 - ☐ Nenhum
13. Como você percebe seu nível de apreensão sobre o futuro durante a quarentena?

- ☐ Alto
- ☐ Moderado
- ☐ Baixo
- ☐ Nenhum

14. Como você percebe seu nível de dificuldade de concentração durante a quarentena?

- ☐ Alto
- ☐ Moderado
- ☐ Baixo
- ☐ Nenhum

15. Como você percebe seu nível de solidão durante a quarentena?

- ☐ Alto
- ☐ Moderado
- ☐ Baixo
- ☐ Nenhum

16. Como você percebe seu nível de irritação durante a quarentena?

- ☐ Alto
- ☐ Moderado
- ☐ Baixo
- ☐ Nenhum

17. Sobre aspectos motivadores, como você se sentiu durante o período pandemia por Corona Vírus (COVID-19)?

- ☐ Mantive pensamentos positivos
- ☐ Adaptei minha rotina de atividades
- ☐ Mantive a calma
- ☐ Mantive contato com pessoas que gosto
- ☐ Fiz planejamento para o futuro
- ☐ Procurei atendimento psicológico online
- ☐ Procurei atendimento psicológico presencial
- ☐ Não fiz nada acima
- ☐ Outros _____

18. Como você percebe seu nível de pensamentos positivos durante a quarentena?

- ☐ Alto
- ☐ Moderado
- ☐ Baixo
- ☐ Nenhum

19. Como você percebe seu nível de adaptação da rotina durante a quarentena?

- ☐ Alto
- ☐ Moderado
- ☐ Baixo
- ☐ Nenhum

20. Como você percebe seu nível de calma durante a quarentena?

- ☐ Alto
- ☐ Moderado
- ☐ Baixo
- ☐ Nenhum

21. Como você percebe seu nível de contato com pessoas que gosta durante a quarentena?

- ☐ Alto
- ☐ Moderado
- ☐ Baixo
- ☐ Nenhum

22. Como você percebe seu nível de planejamento para o futuro durante a quarentena?

- ☐ Alto
- ☐ Moderado
- ☐ Baixo
- ☐ Nenhum

23. Como está a sua relação com as pessoas que vivem com você na mesma residência?

- ☐ Excelente
- ☐ Boa
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssima

24. Houve alguma perda de familiar ou pessoa próxima devido à COVID-19?

- ☐ Sim
- ☐ Não

25. Você foi diagnosticada com a COVID-19?

- ☐ Sim
- ☐ Não

26. Se sim, quais sintomas sentiu?

- ☐ Falta de ar
- ☐ Dor de cabeça
- ☐ Náuseas
- ☐ Dores estomacais
- ☐ Fadiga
- ☐ Assintomática
- ☐ Outro_____

27. Se esteve doente, quanto tempo você permaneceu com os sintomas?

- ☐ 1 semana
- ☐ 2 semanas
- ☐ 3 semanas
- ☐ 4 semanas
- ☐ Outro_____

(D) Atividades de lazer

1. Quais alternativas de lazer você utilizava no seu cotidiano antes da pandemia?

- ☐ Assistir vídeos/televisão
- ☐ Visitar sites de notícias/entretenimento
- ☐ Assistir filmes
- ☐ Ler livros
- ☐ Ir à academia
- ☐ Fazer exercícios físicos em casa
- ☐ Fazer exercícios físicos ao ar livre
- ☐ Ouvir música
- ☐ Tocar algum instrumento musical
- ☐ Pintura
- ☐ Dança
- ☐ Canto
- ☐ Saídas com colegas/amigos(as)
- ☐ Saídas com familiares
- ☐ Nenhuma
- ☐ Outros: _____

2. Quais alternativas de lazer você utiliza durante a pandemia?

- ☐ Assistir vídeos/televisão
- ☐ Visitar sites de notícias/entretenimento
- ☐ Assistir filmes
- ☐ Ler livros
- ☐ Ir à academia (após liberação municipal)
- ☐ Fazer exercícios físicos em casa
- ☐ Fazer exercícios físicos ao ar livre (com proteção contra a COVID)
- ☐ Ouvir música
- ☐ Tocar algum instrumento musical
- ☐ Pintura
- ☐ Dança
- ☐ Canto
- ☐ Saídas com colegas/amigos(as) (após liberação municipal)
- ☐ Saídas com familiares (após liberação municipal)
- ☐ Nenhuma
- ☐ Outros: _____

3. Quanto tempo em média na semana você dedica a ela(s)?

- ☐ 30 minutos
- ☐ 1 hora
- ☐ 1 hora e 30 minutos
- ☐ 2 horas
- ☐ 2 horas e 30 minutos
- ☐ 3 horas

- 3 horas e 30 minutos
- Outro_____

(E) Sobre a vida universitária (antes e durante a pandemia)

Antes da pandemia

1. Como foi sua adaptação na Universidade? (Inclui a adaptação aos horários, funcionamento e o ambiente da Universidade).
 - Excelente
 - Bom
 - Regular
 - Ruim
 - Péssima
2. Como você percebia sua participação na universidade e no seu curso?
 - Excelente
 - Bom
 - Regular
 - Ruim
 - Péssima
3. Como você percebia as relações estudante-professor no seu curso?
 - Excelente
 - Bom
 - Regular
 - Ruim
 - Péssima
4. Como estava a sua relação com a sua turma?
 - Excelente
 - Bom
 - Regular
 - Ruim
 - Péssima
5. Como estava a sua satisfação com o curso?
 - Excelente
 - Bom
 - Regular
 - Ruim
 - Péssima
6. Como estava a sua gestão dos recursos financeiros na Universidade? (Referente à situação econômica, quanto ao transporte, alimentação, materiais didáticos, bolsas, auxílio estudantil).
 - Excelente
 - Bom
 - Regular
 - Ruim
 - Péssima

7. Você já pensou em desistir do curso em algum momento?

- ☐ Sim
- ☐ Não

8. Em caso afirmativo, por quê?

Durante a pandemia

9. Você aderiu ao Período Letivo Excepcional (PLE) ?

- ☐ Sim
- ☐ Não

10. Como foi sua adaptação na Universidade? (Inclui a adaptação aos horários, funcionamento e o ambiente da Universidade).

- ☐ Excelente
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssima

11. Como você percebeu sua participação na universidade e no seu curso?

- ☐ Excelente
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssima

12. Como você percebeu as relações estudante-professor no seu curso?

- ☐ Excelente
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssima

13. Como foi a sua relação com a sua turma?

- ☐ Excelente
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssima

14. Como estava a sua satisfação com o curso?

- ☐ Excelente
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Ruim
- ☐ Péssima

15. Como estava a sua gestão dos recursos financeiros na Universidade? (Referente à situação econômica, quanto ao transporte, alimentação, materiais didáticos, bolsas, auxílio estudantil).
- ☐ Excelente
 - ☐ Bom
 - ☐ Regular
 - ☐ Ruim
 - ☐ Péssima
16. Como você avalia sua experiência no PLE?
- ☐ Excelente
 - ☐ Bom
 - ☐ Regular
 - ☐ Ruim
 - ☐ Péssima
17. Quais dificuldades você vivenciou no PLE?
- ☐ Dificuldade de acesso a Internet
 - ☐ Dificuldade de acesso a equipamentos tecnológicos
 - ☐ Não tinha um local adequado para assistir às aulas
 - ☐ Tive dificuldades em me adaptar ao ensino online
 - ☐ Não dificuldades no PLE
18. Você já pensou em desistir do curso em algum momento?
- ☐ Sim
 - ☐ Não
19. Em caso afirmativo, por quê?

(F) Apoio psicológico dentro da Universidade

1. Você conhece algum serviço de apoio psicológico aos/às estudantes?
- ☐ Sim
 - ☐ Não
2. Você obteve apoio psicológico através da universidade durante a pandemia?
- ☐ Sim
 - ☐ Não
3. Você já procurou apoio psicológico em setores da universidade antes da pandemia?
- ☐ Sim
 - ☐ Não
4. Em caso afirmativo, qual(is) serviço(s) você procurou?
- ☐ Serviço de psicologia aplicada (SPA)
 - ☐ Serviço de psicologia da Pró-reitoria Estudantil
 - ☐ Sala de cuidados (Esenfar)
 - ☐ Outro_____

(G) Ambiente de estudo e acesso a tecnologias digitais (antes e durante a pandemia)

1. Em qual(is) ambiente(s) você geralmente estudava antes da pandemia?
 - ☐ Quarto da minha residência
 - ☐ Sala de estar da minha residência
 - ☐ Biblioteca da universidade
 - ☐ Em espaços no prédio do meu curso
 - ☐ Não tinha um local adequado para estudos
 - ☐ Outro _____
2. Como você avaliava esses ambientes para os seus estudos?
 - ☐ Excelente
 - ☐ Bom
 - ☐ Regular
 - ☐ Ruim
 - ☐ Péssimo
3. Em qual(is) ambiente(s) você geralmente estuda na sua residência durante da pandemia?
 - ☐ Quarto
 - ☐ Sala
 - ☐ Não tenho um local adequado para estudos
 - ☐ Outro _____
4. Como você avalia esses ambientes durante a pandemia para os seus estudos?
 - ☐ Excelente
 - ☐ Bom
 - ☐ Regular
 - ☐ Ruim
 - ☐ Péssimo
5. Você tem acesso à Internet instalado em sua residência?
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
6. Se tem acesso, como considera a qualidade do acesso à Internet?
 - ☐ Excelente
 - ☐ Boa
 - ☐ Regular
 - ☐ Ruim
 - ☐ Péssima
7. Se não tem instalação de Internet, como você acessa?
 - ☐ Residência de familiares
 - ☐ Residência de colegas/amigos(as)
 - ☐ Lanhouse
 - ☐ Apenas através do acesso a Internet pelo celular
 - ☐ Outro _____

8. Você tem acesso a equipamentos digitais para acesso a Internet?
- ☐ Sim
 - ☐ Não
9. Quais equipamentos eletrônicos você tem acesso?
- ☐ Computador de mesa
 - ☐ Notebook
 - ☐ Celular
 - ☐ Tablet
10. Quanto tempo em média você passa nas redes sociais por dia?
- ☐ 30 minutos
 - ☐ 1 hora
 - ☐ 2 horas
 - ☐ 3 horas
 - ☐ 4 horas
 - ☐ 5 horas
 - ☐ Outro_____
11. As redes sociais contribuem para os seus estudos?
- ☐ Sim
 - ☐ Não
12. Se sim, de quais formas utiliza as redes sociais?
- ☐ Sigo perfis acadêmicos
 - ☐ Tenho um perfil acadêmico para compartilhar conteúdo
 - ☐ Outro_____
13. As redes sociais atrapalham seus estudos?
- ☐ Sim
 - ☐ Não
14. Se sim, de quais formas?
- ☐ Perco muito tempo nas redes sociais
 - ☐ Procrastino atividades utilizando as redes sociais
 - ☐ Distraio-me facilmente
 - ☐ Recebo grande quantidade de conteúdo e isso me sobrecarrega
 - ☐ Sinto-me obrigada a responder mensagens imediatamente
 - ☐ Não consigo me desconectar e verifico constantemente meus perfis
15. Quais alternativas de estudos você utiliza no seu cotidiano?
- ☐ Livros especializados na sua área de estudo
 - ☐ Revistas especializadas na sua área de estudo
 - ☐ Artigos científicos online

- Sites especializados na sua área de estudo
- Ambientes virtuais de aprendizagem
- Redes sociais
- Cursos online com certificação
- Cursos online sem certificação
- Palestras/ webconferências online
- Grupos de estudos online
- Outros:_____



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Apêndice 2 - Entrevista com estudantes de graduação

Roteiro: “Saúde mental em estudantes em tempos de COVID-19”

Grupo: Graduandas da UFAL.

Data: _____/_____/_____

Horário de início: _____

Horário de término: _____

1. Como você está vivenciando a pandemia?
2. Como a pandemia por COVID-19 afetou seu cotidiano?
3. Como a pandemia afetou os seus estudos?
4. Como está a sua relação com as pessoas que vivem com você na mesma residência?
5. Considerando o momento atual, o quão preocupada você está com sua saúde mental?
6. Enquanto mulher, como a pandemia afetou o seu cotidiano?
7. O que você tem feito para cuidar da sua saúde mental?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Apêndice 3 - Entrevista com profissionais de psicologia da UFAL

Roteiro: “Serviço de atendimento psicológico a estudantes da UFAL”

Grupo: Profissionais de Psicologia.

Data: _____/_____/_____

Horário de início: _____

Horário de término: _____

1. Quando você iniciou seu vínculo de trabalho na UFAL?
2. Como você observa a saúde mental dentro da universidade?
3. Qual(is) o perfil(is) de estudantes que você observa no atendimento?
4. Quais as principais demandas observadas quanto a vida acadêmica?
5. Qual a rede de serviços que você trabalha para dar suporte a sua atuação? E qual a sua opinião sobre ela?
6. Vc desenvolve atividades/projetos voltados aos estudantes? Se sim, quais os objetivos/temática.
7. Quais os aspectos positivos que você observa sobre o serviço de acolhimento psicológico?
8. Quais as limitações que você observa sobre o serviço de acolhimento psicológico?
9. Houve serviço de atendimento remoto durante a pandemia?
10. Quantos estudantes em média você atende/atendeu durante a pandemia? E antes da pandemia?
11. Quais as principais demandas estudantis que você observou nos atendimentos antes da pandemia e durante?
12. Como você percebe a participação nos atendimentos remotos (caso tenha tido esse tipo de atendimento)? E nos atendimentos presenciais?
13. Como foi a sua adaptação aos atendimentos remotos (caso tenha tido esse tipo de atendimento)?
14. Como você considera sua carga de trabalho durante a pandemia?
15. Qual a sua opinião sobre realizar atendimentos remotos após a volta das aulas presenciais?
16. Você planeja estratégias/atividades/projetos de atendimento psicológico para os estudantes pós-pandemia?
17. Qual a sua formação profissional?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Apêndice 4 - Mapa mental da tese





UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Apêndice 5 - Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE – Estudantes

Prezada estudante da UFAL, você está sendo convidada a participar como voluntária do estudo **SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE SAÚDE MENTAL PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA POR COVID-19** sob responsabilidade das pesquisadoras Prof^ª Deise Juliana Francisco (orientadora) e Suzy Kamylla de Oliveira Menezes (orientanda) do Programa de Doutorado em Educação do Centro de Educação (CEDU) da UFAL. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

- 1 - O estudo se destina a: Analisar os sentidos e os significados sobre saúde mental de estudantes universitários em tempos de pandemia por COVID-19; Verificar a vivência sobre saúde mental das estudantes antes e durante a pandemia; Compreender os sentidos e os significados que mulheres estudantes de graduação manifestaram sobre o período de pandemia.
- 2 - A importância deste é compreender os sentidos e os significados sobre saúde mental em estudantes de graduação da UFAL, durante o período da pandemia, visibilizando essa dimensão da subjetividade nas discussões que envolvem os processos educacionais. Além disso, colocar em foco as particularidades referentes ao ensino superior dentro de Alagoas acerca das discussões sobre saúde mental.
- 3 - Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: visibilizar como a saúde mental é abordada por estudantes de uma instituição educacional de nível superior; compartilhar os sentidos e os significados sobre saúde mental manifestados por estudantes de graduação durante a pandemia; contribuir para reflexão e construção de estratégias para intervenção sobre as repercussões da pandemia em estudantes de graduação devido a COVID-19.
- 4 - A produção de dados começará em novembro de 2020 e terminará em março de 2021.
- 5 - O estudo será feito da seguinte maneira: questionário online, realização de entrevista online, uso de fotografias.
- 6 - A sua participação será nas seguintes etapas: 1) Participar do preenchimento de um questionário online; 2) Participar de uma entrevista semiestruturada; 3) Produção de fotografias sobre a sua vivência da pandemia. O horário de encontro para realizar a entrevista será combinado através do e-mail que você disponibilizou. No dia da entrevista será explicado o procedimento da fotografia e o mesmo será realizado conforme o seu interesse e disponibilidade.

7 - Na realização de entrevista online, você buscará um local adequado para si mesma e onde poderá responder às perguntas. Em situação de dificuldade de conexão de Internet, sua ou da pesquisadora, será proposta a marcação de um horário posterior para dar continuidade à entrevista. Nessa situação, você também ficará livre para poder desistir da pesquisa, caso deseje.

8 - Na entrevista, a pesquisadora pedirá permissão para a gravação do áudio e do vídeo da entrevista para posterior transcrição do conteúdo e análise de dados. Caso a participante prefira será gravado apenas o áudio. O material será armazenado em meio digital no computador da pesquisadora para a fase de análise dos dados. O armazenamento será por até cinco anos.

9 - As fotografias que você produzir não vão expor a sua privacidade e você permite que as mesmas sejam utilizadas na pesquisa. O material produzido permanecerá armazenado após cinco anos, caso você permita.

10 - Os incômodos que você poderá sentir com a participação na pesquisa são os seguintes: poderá recordar situações que causam incômodos e sentir emoções ao relembra-las.

11 - Os possíveis riscos à sua saúde física e mental são: algum desconforto psicológico durante a entrevista ao se lembrar de algum acontecimento pessoal/acadêmico passado, possibilidade de vazamento de informações. Pode ser considerada uma pesquisa de risco mínimo. Também, a entrevista na pesquisa será um momento de diálogo na perspectiva de escuta, isso pode reduzir o risco de desconforto psicológico. Medidas, providências e cautelas que podem ser adotadas frente aos riscos às participantes: é assegurado à participante escolher ou não participar da pesquisa, esclarecendo que a mesma não será prejudicada pela não participação. Os dados produzidos nesta pesquisa serão divulgados e discutidos de forma geral na comunidade acadêmica, mantendo a identidade das participantes em sigilo, em que o anonimato sobre as informações das participantes será assegurado pela codificação das participantes (E1, E2,...) ou nome fictício. No caso, de quebra no sigilo, os dados serão descartados.

12 - Os benefícios que deverá esperar com a sua participação, mesmo que não diretamente são: aprofundamento de estudos que visam compreender aspectos sobre a subjetividade das estudantes em relação à saúde mental no período da pandemia por COVID-19; espaço de fala nas entrevistas e identificação de estratégias de enfrentamento de situações vivenciadas no período da pandemia.

13 - Você poderá contar com a seguinte assistência: esclarecimento de qualquer dúvida referente a este estudo pelas pesquisadoras responsáveis: Prof^a Deise Juliana Francisco (orientadora) e Suzy Kamylla de Oliveira Menezes (orientanda); e suporte psicológico por profissional de psicologia. Caso sejam identificadas situações, durante a realização da entrevista, de desconforto psicológico e a necessidade de atendimento psicológico, será realizado o seu encaminhamento para profissionais de Psicologia da Pró-Reitoria Estudantil (PROEST) da UFAL, através do serviço de acolhimento psicológico realizado nesse setor. Os dias e horários do serviço são de segunda a sexta-feira das 7h às 19h, conforme agendamento. O serviço está funcionando de modo online devido à pandemia por COVID-19.

14 - Você será informada do resultado final do estudo e sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

15 - A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá o seu consentimento, sem que isso traga qualquer penalidade ou prejuízo.

16 - Você será informada sobre a transcrição da entrevista e receberá uma cópia para conferência. Nessa oportunidade poderá solicitar à pesquisadora que retire trechos da entrevista que considere necessário.

17 - A pesquisadora assume o compromisso em divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível aos/às participantes, conforme a Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV. Será realizada a divulgação para o grupo de participantes da pesquisa sobre os resultados gerais obtidos.

18 - A pesquisa não pretende realizar um diagnóstico de participantes. O intuito é visualizar como a saúde mental dos mesmos está durante a pandemia. A devolutiva à participante também será realizada de forma individual e por meio de reunião online com base na entrevista da mesma.

19 - As informações obtidas através da sua participação não permitirão a identificação de sua pessoa, exceto às responsáveis pelo estudo.

20 - O estudo não acarretará nenhuma despesa para você e também não será ressarcida pela participação na pesquisa.

21 - Você será indenizada por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa. Você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais e/ou extrajudiciais, conforme a legislação brasileira (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954; entre outras; e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

22 - Os dados produzidos por meio dos questionários, entrevistas e fotografias serão armazenados em meio digital (disco rígido) no computador da pesquisadora e HD externo, em uma pasta com acesso por meio de senha, onde os mesmos possam ser recuperados pela pesquisadora, utilizando também cópias de segurança dos mesmos para posterior consulta do registro ao longo da pesquisa no processo de análise dos dados. Os áudios e os vídeos das entrevistas serão armazenados por um período de cinco anos e depois disso serão deletados. As respostas dos questionários, as transcrições das entrevistas e as fotografias permanecerão armazenadas permanentemente após esse prazo se permitido pela participante. O armazenamento após os cinco anos das respostas dos questionários e das transcrições das entrevistas justifica-se para possíveis necessidades de consulta da pesquisadora aos dados da pesquisa ou realização de pesquisas futuras. As fotografias ficarão registradas na tese para produção e análise dos dados. Se os dados forem utilizados em outras pesquisas no futuro com objetivos diferentes do presente estudo será solicitado a você novo consentimento. A

qualquer tempo você poderá solicitar a retirada de seus dados da pesquisa, quando julgar necessário.

23 - Você receberá por e-mail uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Caso deseje, também receberá uma cópia impressa do TCLE, assinada pela pesquisadora. Na entrevista online, o consentimento para a pesquisa será através do TCLE disponibilizado pelo *Google Forms* no qual você expressará sua concordância com a pesquisa. É importante que guarde em seus arquivos uma cópia desse documento.

Finalmente, tendo compreendido perfeitamente tudo o que foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADA OU OBRIGADA.

Endereço da participante-voluntária

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Suzy Kamylla de Oliveira Menezes

Domicílio: Residencial Tabuleiro do Martins, 1391

Bloco: /Nº: /Complemento: Bloco 17, Apt. 02.

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone: 57073460/ Maceió/ 82996026637 / 82988643179

Ponto de referência: Em frente ao Distrito Industrial

Endereço dos responsáveis pela pesquisa:

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Avenida Lorival Mota

Bloco: /Nº: /Complemento: S/N

Bairro: /CEP/Cidade: Tabuleiro dos Martins- 57082-970- Maceió –AL

Telefones p/contato: (82) 996026637/ (82) 988643179 Suzy Kamylla de Oliveira Menezes

(82) 991661525 Profª Drª Deise Juliana Francisco

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214-1041. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimento científico que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares).

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária.

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de de .

	
Assinatura ou impressão datiloscópica da voluntária e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura da Pesquisadora responsável pelo estudo (Rubricar as demais páginas)



Apêndice 6 - Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE – Psicologia

Você,..... foi convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo **SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE SAÚDE MENTAL PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA POR COVID-19** sob responsabilidade das pesquisadoras Prof^a Deise Juliana Francisco (orientadora) e Suzy Kamylla de Oliveira Menezes (orientanda) do Programa de Doutorado em Educação do Centro de Educação (CEDU) da UFAL. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

- 1 - O estudo se destina a: Analisar os sentidos e os significados sobre saúde mental de estudantes universitários em tempos de pandemia por COVID-19; Mapear serviços de atendimento psicológico para estudantes da UFAL; Identificar as práticas de atendimento psicológico para estudantes durante a pandemia.
- 2 - A importância deste trabalho é conhecer o serviço de atendimento psicológico, identificar o perfil dos estudantes de graduação da UFAL, atendidos antes e durante o período da pandemia de modo a verificar os impactos que a mesma teve sobre o serviço.
- 3 - Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: visualizar como o serviço de atendimento psicológico da UFAL está estruturado; descrever como as práticas psicológicas foram modificadas pela pandemia e suas repercussões no trabalho dos/as psicólogas/as.
- 4 - A produção de dados começará em novembro de 2020 e terminará em março de 2021.
- 5 - O estudo será feito da seguinte maneira: realização de entrevista online.
- 6 - A sua participação será do seguinte modo: realização da entrevista online, conforme a escolha e disponibilidade. Priorizando a entrevista online, ao avaliar as questões de segurança para que possa ser realizada. A entrevista seguirá o horário combinado com a pesquisadora.
- 7 - A pesquisadora pedirá permissão para a gravação do áudio e do vídeo da entrevista para posterior transcrição do conteúdo e análise de dados. Se o/a participante preferir, será gravado apenas o áudio. O material gravado será armazenado em meio digital no computador para a fase de análise dos dados, por até cinco anos.
- 8 - Os incômodos que você poderá sentir com a participação na pesquisa são os seguintes: poderá recordar situações que causam incômodos e sentir emoções ao lembrá-las.
- 9 - Os possíveis riscos à sua saúde física e mental são: algum desconforto psicológico durante a entrevista ao se lembrar de algum acontecimento relativo ao trabalho, possibilidade de vazamento de informações. Pode ser considerada uma pesquisa de risco mínimo. Também, a entrevista na pesquisa será um momento de diálogo na perspectiva de escuta, isso pode reduzir o risco de desconforto psicológico. Medidas, providências e cautelas que podem ser adotadas frente aos riscos aos/às participantes: é assegurado ao/à participante escolher ou não

participar da pesquisa, esclarecendo que o/a mesma não será prejudicado/a pela não participação. Será informado que os dados produzidos nesta pesquisa serão divulgados e discutidos de forma geral na comunidade acadêmica, mantendo a identidade dos/as participantes em sigilo, em que o anonimato sobre as informações das participantes será assegurado pela codificação das/os participantes (P1, P2...). Por se tratar de um universo pequeno de profissionais de Psicologia na PROEST pode ocorrer a quebra de sigilo para este grupo em relação à identificação. As perguntas a serem realizadas na entrevista serão somente referentes à atuação profissional.

10 - Os benefícios que deverá esperar com a sua participação, mesmo que não diretamente são: aprofundamento de estudos que visam compreender os aspectos da organização do trabalho dos psicólogos em relação ao atendimento psicológico realizado na UFAL antes e durante a pandemia por COVID-19 e identificação do perfil de estudantes atendidos/as.

11 - Você poderá contar com a seguinte assistência: esclarecimento de qualquer dúvida referente a este estudo pelas pesquisadoras responsáveis: Prof^a Deise Juliana Francisco (orientadora) e Suzy Kamylla de Oliveira Menezes (orientanda); em caso de identificação de situações de desconforto psicológico será proposto encontro online conforme horário combinado entre pesquisadoras e participante, para diálogo sobre estratégias sobre saúde mental no ambiente de trabalho, a partir de uma perspectiva psicoeducativa.

12 - Na realização de entrevista online, você buscará um local adequado para si mesmo/a e onde poderá responder às perguntas. Em situação de dificuldade de conexão de Internet, sua ou da pesquisadora, será proposta a marcação de um horário posterior para dar continuidade à entrevista. Nessa situação, você também ficará livre para poder desistir da pesquisa, caso deseje.

13 - Você será informado/a do resultado final do estudo e sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

14 - A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo, sem que isso traga qualquer penalidade ou prejuízo.

15 - Você será informado/a sobre a transcrição da entrevista e receberá uma cópia para conferência. Nessa oportunidade poderá solicitar à pesquisadora que retire trechos da entrevista que considere necessário.

16 - A pesquisadora assume o compromisso em divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível aos/às participantes, conforme a Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV. Será realizada a divulgação para o grupo de participantes da pesquisa sobre os resultados gerais obtidos.

17 - A devolutiva ao/à participante também será realizada de forma individual e por meio de reunião online com base na entrevista do/a mesmo/a.

18 - As informações obtidas através da sua participação não permitirão a identificação de sua pessoa, exceto às responsáveis pelo estudo.

19 - O estudo não acarretará nenhuma despesa para você e também não será ressarcido/a pela participação na pesquisa.

20 - Você será indenizado/a por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa. Você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais e/ou extrajudiciais, conforme a legislação brasileira (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954; entre outras; e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

21 - Os dados produzidos por meio da entrevista serão armazenados em meio digital (disco rígido) no computador da pesquisadora e HD externo, em uma pasta com acesso por meio de senha, onde os mesmos possam ser recuperados pela pesquisadora, utilizando também cópias de segurança dos mesmos para posterior consulta do registro ao longo da pesquisa no processo de análise dos dados. Os áudios e os vídeos das entrevistas serão armazenados por um período de cinco anos e depois disso serão deletados. As transcrições das entrevistas permanecerão armazenadas permanentemente após esse prazo se permitido pelo/a participante. O armazenamento após os cinco anos das transcrições das entrevistas justifica-se para possíveis necessidades de consulta da pesquisadora aos dados da pesquisa ou realização de pesquisas futuras. Se os dados forem utilizados em outras pesquisas no futuro com objetivos diferentes do presente estudo, será solicitado a você novo consentimento. A qualquer tempo você poderá solicitar a retirada de seus dados da pesquisa, quanto julgar necessário.

22 - Você receberá por e-mail uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Caso deseje, também receberá uma cópia impressa do TCLE, assinada pela pesquisadora. Na entrevista online, o consentimento para a pesquisa será através do TCLE disponibilizado pelo *Google Forms* no qual você expressará sua concordância com a pesquisa. É importante que guarde em seus arquivos uma cópia desse documento.

Finalmente, tendo compreendido perfeitamente tudo o que foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO/A OU OBRIGADO/A.

Endereço do(a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Suzy Kamylla de Oliveira Menezes

Domicílio: Residencial Tabuleiro do Martins, 1391

Bloco: /Nº: /Complemento: Bloco 17, Apt. 02.

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone: 57073460/ Maceió/ 82996026637 / 82988643179

Ponto de referência: Em frente ao Distrito Industrial

Endereço dos responsáveis pela pesquisa:

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Avenida Lorival Mota

Bloco: /Nº: /Complemento: S/N

Bairro: /CEP/Cidade: Tabuleiro dos Martins- 57082-970- Maceió –AL

Telefones p/contato: (82) 996026637/ (82) 988643179 Suzy Kamylla de Oliveira Menezes

(82) 991661525 Profª Drª Deise Juliana Francisco

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214-1041. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimento científico que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares).

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária.

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de de .

	Suzy Kamylla de Oliveira Menezes
Assinatura ou impressão	

datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura da Pesquisadora responsável pelo estudo (Rubricar as demais páginas)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Apêndice 7 - Resumo do material transcrito

2020/2021			
Procedimento	Data	Participante	Número de páginas
Questionário	20/12/2020	E1	3
Questionário	18/12/2020	E2	2
Questionário	20/12/2020	E3	2
Questionário	18/12/2020	E4	3
Questionário	20/12/2020	E5	3
Questionário	20/12/2020	E6	2
Questionário	18/12/2020	E7	2
Questionário	18/12/2020	E8	2
Questionário	20/12/2020	E9	2
Questionário	05/03/2021	E10	2
Entrevista	15/01/2021	E1	4
Entrevista	18/01/2021	E2	3
Entrevista	18/01/2021	E3	3
Entrevista	18/01/2021	E4	3
Entrevista	19/01/2021	E5	8
Entrevista	19/01/2021	E6	3
Entrevista	19/01/2021	E7	5
Entrevista	20/01/2021	E8	3
Entrevista	21/01/2021	E9	8

Entrevista	11/03/2021	E10	5
Entrevista	25/01/2021	P1	8
Entrevista	26/01/2021	P2	10
Entrevista	28/01/2021	P3	18
Entrevista	10/03/2021	P4	5
Entrevista	25/03/2021	P5	12
Entrevista	18/05/2021	E1	8
Entrevista	13/05/2021	E2	16
Entrevista	10/05/2021	E3	6
Entrevista	12/05/2021	E4	6
Entrevista	12/05/2021	E5	7
Entrevista	17/05/2021	E6	7
Entrevista	14/05/2021	E7	6
Entrevista	12/05/2021	E8	2
Entrevista	10/05/2021	E9	14
Entrevista	12/05/2021	E10	6
Entrevista	15/05/2021	P1	7
Entrevista	11/05/2021	P2	6
Entrevista	10/05/2021	P3	10
Entrevista	13/05/2021	P4	4
Entrevista	02/06/2021	P5	6
Total			232



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Apêndice 8 - Mulheres que contribuíram nas ciências e nas artes

A seguir serão apresentadas informações sobre as mulheres que são representativas por suas contribuições ao desenvolvimento das ciências e das artes (Figura 1) e que inspiraram a escolha dos nomes fictícios para se referir às mulheres estudantes que participaram desta pesquisa.

Figura 11 - Mulheres que contribuíram nas ciências e nas artes



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Lélia de Almeida Gonzalez (1935-1994), intelectual e ativista negra brasileira, Doutora em Antropologia e foi professora e pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro. Teve intensa atuação política contra o racismo e o sexismo. Suas contribuições nas discussões sobre relações de raça e de gênero no Brasil repercutiram em vários campos do conhecimento e contribuíram tanto no movimento negro como na vertente feminista, dialogando com autoras norte-americanas como Ângela Davis. No Brasil, é considerada uma das pioneiras nos debates acadêmicos que interseccionam raça e gênero (BARTHOLOMEU, 2019; MARQUES *et al.*, 2021). Fonte da imagem: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:L%C3%A9lia_Gonzalez_by_Cezar_Loureiro.jpg

Augusta Ada Byron King (1815-1852), Condessa de Lovelace, conhecida como Ada Lovelace, matemática e escritora inglesa. É considerada a primeira pessoa programadora da história e a primeira mulher a escrever um código. Ela trabalhou com o cientista Charles Babbage, matemático, que despertou o interesse de Ada no aperfeiçoamento das ideias de uma das invenções dele, a Máquina Analítica. Ela fez suas próprias teorias sobre a máquina analítica e não publicou suas notas com o nome verdadeiro. Contudo, suas notas foram consideradas visionárias e referem-se a mecanismos hoje conhecidos como algoritmos de computador. Ela delineou o conceito de computação hoje conhecido como “loop”, que é a repetição de um grupo de instruções várias vezes. Também teve ideias sobre uma máquina que pudesse ser programada e reprogramada através de cartões perfurados, dentre outras contribuições (SADURNI, 2020). Fonte da imagem: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Ada_Lovelace_portrait.jpg

Jaqueline Goes de Jesus (1989), pesquisadora negra brasileira com grande representatividade na defesa da ciência, é Doutora em Patologia humana e experimental pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). A cientista integrou a equipe que mapeou os primeiros genomas do novo coronavírus no Brasil 48 horas depois da confirmação do primeiro caso de COVID-19 no país. Foi homenageada pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) com a entrega em 2021 da comenda Zilda Arns que reconhece o mérito de pessoas que se dedicaram ao desenvolvimento do Sistema Único de Saúde (SUS) (CNS, 2021). Fonte da imagem: <http://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/1670-cns-vai-homenagear-jaqueline-goes-de-jesus-cientista-que-mapeou-o-genoma-do-coronavirus>

Sílvia Tatiana Maurer Lane (1933-2006), teórica brasileira, formada em Filosofia e Doutora em Psicologia. Contribuiu para o desenvolvimento da Psicologia Social no Brasil e na América Latina. Fundou a ABRAPSO - Associação Brasileira de Psicologia Social. Foi precursora da Psicologia Comunitária e da Psicologia Sócio-Histórica. Em seu trabalho como professora na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) desenvolveu seu trabalho de forma inovadora, engajada e orientou diversas teses e dissertações na área da Psicologia. Tornou-se amplamente conhecida na Psicologia pelas suas contribuições para o avanço nesta área do conhecimento (BOCK *et al.*, 2007; CFP, 2006; LANE, 2003; SOUSA, 2009). Fonte da imagem: <https://memorialsilvialane.com.br/>

Cecília Benevides de Carvalho Meireles (1901-1964), jornalista, poeta, pintora, escritora e professora brasileira, uma das figuras centrais do movimento modernista brasileiro e uma das grandes poetisas da língua portuguesa (FARRA, 2006). Fonte da imagem: https://pt.wikipedia.org/wiki/Cec%C3%ADlia_Meireles#/media/Ficheiro:Cec%C3%ADlia_Meireles,_sem_data.tif

Bluma Vulfovna Zeigarnik (1900-1988), lituana, psicóloga e psiquiatra, é uma das mais importantes figuras da psicologia soviética. Descobriu o fenômeno que as pessoas lembram de tarefas incompletas ou interrompidas melhor que de tarefas concluídas que ficou conhecido como “efeito Zeigarnik” e foi precursora dos estudos na área da patopsicologia, ramo da psicologia geral, com influência dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural (MARCO, 2018; NIKOLAEVA, 2011). Fonte da imagem: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bluma_Zeigarnik,_1970-1980s.jpg

Hipátia, nasceu por volta de 355-370 d.C. (data debatida por historiadores), na Alexandria, no Egito. Filósofa e matemática, teve uma ampla formação na sua época com conhecimentos sobre astronomia, religião, poesia, artes e ciências exatas. Coursou a Academia de Alexandria e

foi considerada a primeira mulher matemática que há registros históricos. Foi professora em uma época em que poucas mulheres conseguiram acessar o estudo nas academias e admirada pela sua forma de ensinar e tratar os alunos com equidade, contudo por ser mulher sofreu muitos dos preconceitos de sua época. Poucos de seus trabalhos foram preservados, pois muitos foram perdidos na destruição da Biblioteca de Alexandria. Teve uma morte trágica, em 415 d. C., assassinada por fanatismo religioso, foi acusada de blasfêmia por defender o racionalismo científico grego. Não se declarava aversa ao cristianismo e aceitava alunos independentemente da crença religiosa (FABRO, 2019). Fonte da imagem: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Hypatia_portrait.png

Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderón (1907-1954), pintora e escritora mexicana, destacou-se como uma das mais importantes artistas do século XX. A sua arte revela relações com as suas experiências de sofrimento (SIQUEIRA-BATISTA *et al.*, 2014). Frida era uma pessoa com deficiência física. Teve poliomielite aguda e ficou com atrofia no pé direito na infância e sofreu um acidente automobilístico que comprometeu várias partes do seu corpo. As sequelas físicas não permitiram que pudesse ser mãe e essas situações em sua vida são retratadas em suas obras como parte de suas vivências de dor (ORSINI *et al.* 2008). É reconhecida pela sua representatividade feminina e ativismo político. Desviou-se da representação tradicional da beleza feminina na sua vida pessoal e nas suas pinturas sobre experiências femininas vistas como tabus e ignoradas pela sociedade (ARTEREF, 2019). “Frida demonstra que a dor é uma parte intrínseca da vida, mas não nos define” (ARTREF, 2019, s/p). Fonte da imagem: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Frida_Kahlo,_by_Guillermo_Kahlo.jpg

Heleieth Iara Bongiovani Saffioti (1934-2010), socióloga marxista brasileira. Professora e feminista, tornou-se um marco pelas suas contribuições ao trazer um olhar para a história das mulheres articulando as dimensões de gênero, raça e classe. Seu trabalho teve impacto na formulação de políticas públicas para os direitos das mulheres no Brasil. Sua primeira obra intitulada *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade* é considerada um marco para os estudos de gênero no Brasil e para mudanças quanto ao debate sobre gênero no país (GOMES *et al.*, 2020, MOTTA; BEZERRA, 2021, PINTO, 2014, VEIGA; GASPARETTO, 2021). Fonte da imagem: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Heleieth_Saffioti.png

Nise da Silveira (1905-1999), psiquiatra brasileira. Nasceu em Maceió, Alagoas. Revolucionou o tratamento em saúde mental e foi contra formas agressivas de tratamento de sua época, tais como internação, eletrochoques, insulinoaterapia e a lobotomia. Foi aluna de Carl Gustav Jung e introduziu a psicologia junguiana no Brasil. Nise com a sua vanguardista transformou o setor de Terapêutica Ocupacional, a partir de sua ampla base de conhecimentos sobre filosofia, psicologia, história da arte, psiquiatria, literatura e antropologia. Fez uso de diversas atividades expressivas não verbais através de desenho, pintura, modelagem, costura, dentre outros. Organizou exposições com as imagens do inconsciente do material produzido pelos enfermos. Criou o Museu de Imagens do Inconsciente e a Casa das Palmeiras, clínica para reabilitação de antigos pacientes de instituições psiquiátricas. Foi pioneira no Brasil em pesquisa nas relações afetivas entre pacientes e animais (CCMS, s/a; DUNKER, 2016; FRAYSE-PEREIRA, 2003; MACEDO, 2021). Fonte da imagem: Acervo Arquivo Nacional. https://pt.wikipedia.org/wiki/Nise_da_Silveira#/media/Ficheiro:Nise_da_Silveira.tif

REFERÊNCIAS

- ARTREF. **Frida Kahlo por tudo e contra todos: paixão, dor e arte**. 2019. Disponível em: <https://arteref.com/arte/frida-kahlo-por-tudo-e-contra-todos-paixao-dor-e-arte/>. Acesso em: 12 set. 2022.
- BARTHOLOMEU, J. S. 2019. "Lélia Gonzalez". In: **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <https://ea.fflch.usp.br/autor/lelia-gonzalez>
- BOCK, A. N. B.; FERREIRA, M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. Sílvia Lane e o projeto do "Compromisso Social da Psicologia". **Psicologia & Sociedade** [online], v. 19, n. spe2, p. 46-56, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000500018>
- CCMS. **Nise da Silveira: vida e obra. Centro cultural do ministério da saúde**. s/a. Disponível em: <http://www.ccms.saude.gov.br/nisedasilveira/uma-psiQUIATRA-rebelde.php>. Acesso em: 12 set. 2022.
- CNS. **Jaqueline Goes de Jesus, cientista que mapeou o genoma do coronavírus, é homenageada pelo CNS**. Conselho Nacional de Saúde. 2021. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/2251-jaqueline-goes-de-jesus-cientista-que-mapeou-o-genoma-do-coronavirus-e-homenageada-pelo-cns>. Acesso em: 12 set. 2022.
- CFP. **Psicologia perde Silvia Lane**. Conselho Federal de Psicologia. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/psicologia-perde-silvia-lane/>. Acesso em: 12 set. 2022.
- DUNKER, C. I. L. **Desencontro com Nise da Silveira**. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/03/02/desencontro-com-nise-da-silveira/>. Acesso em: 12 set. 2022.
- FABRO, N. **Conheça Hipátia de Alexandria, a primeira mulher matemática da história**. 2019 Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/Historia/noticia/2019/08/conheca-hipatia-de-alexandria-primeira-mulher-matematica-da-historia.html>. Acesso em: 12 set. 2022.
- FARRA, M. L. Cecília Meireles: imagens femininas, **Cadernos Pagu**, v. 27, p. 333-371, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/MpgDYSsQ6VBLQcjHMKMT3Wh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- FRAYSE-PEREIRA, J. A. Nise da Silveira: imagens do inconsciente entre psicologia, arte e política. **Estudos Avançados** [online], v. 17, n. 49, p. 197-208, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300012>
- GOMES, M. A. O.; RODRIGUES, A. P. A.; PITA, C. A.; SILVA, D. A. F. da. Heleieth Saffioti e a educação: contribuições para o debate. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 76-87, 2020. DOI: 10.9771/gmed.v12i1.36083. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/36083>. Acesso em: 24 out. 2022.

LANE, S. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online], v. 23, n. 1, p. 101, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000100014>

MACEDO, V. A importante contribuição da obra de Nise da Silveira para a Psicologia Analítica de Jung. **Junguiana**, v. 39, n. 2, p. 29-42, 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-08252021000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 12 set. 2022.

MARCO, M. Life and work of the psychologist Bluma Zeigarnik (1901-1988). **Neurosciences and History**, v. 6, n. 3, p. 116-124, 2018.

MARQUES, A. C. N.; OLIVEIRA, C. D.; BEZERRA, J. S.; SOUSA, V. (Orgs.). **Lélia Gonzalez: relações étnico-raciais e lugares de (re) existências** [recurso eletrônico]. João Pessoa: Editora do CCTA, 2021. Disponível em: <https://www.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/lelia-gonzalez-relacoes-etnico-raciais-e-lugares-de-re-existencias/catalogo-leliagonzalez-dg-6.pdf>. Acesso em: ago. 2022.

MOTTA, D. C.; BEZERRA, E. M. A força de Heleieth Saffioti 50 anos depois. **Revista Estudos Feministas** [online], v. 29, n. 1, e76777, 2021. Disponível em: Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n176777>

NIKOLAEVA, V. B. W. Zeigarnik and pathopsychology. **Psychology in Russia: State of the Art**, p. 176-192, 2011. Disponível em: http://psychologyinrussia.com/volumes/pdf/2011/10_2011_nikolaeva.pdf. Acesso em: ago. 2022.

ORSINI, M.; FREITAS, M. R. G.; CARVALHO, L. B. C., MELLO, M. P.; CATHARINO, A. M. S.; VAZ, A. C.; NASCIMENTO, O. J. M.; REIS, C. H. M.; OLIVEIRA, A. B. Frida Kahlo: a arte como desafio à deficiência e à dor, com enfoque na poliomielite anterior aguda, **Revista Brasileira de Neurologia**, v. 44, n. 3, p. 5-12, 2008. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-498252>

PINTO, C. R. J. O feminismo bem-comportado de Heleieth Saffioti (presença do marxismo). **Revista Estudos Feministas** [online], v. 22, n. 1, p. 321-333, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000100017>.

SADURNI, J. M. **Ada Lovelace, a filha visionária de Lord Byron**. História: National Geographic. Disponível em: https://historia.nationalgeographic.com.es/a/ada-lovelace-visionaria-hija-lord-byron_15864. Acesso em: 12 set. 2022.

SIQUEIRA-BATISTA, R.; MENDES, P. D.; FONSECA, J. O.; MACIEL, M. S. Arte e dor em Frida Kahlo. **Revista Dor**, v. 15, n. 2, p. 139-144, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5935/1806-0013.20140018>

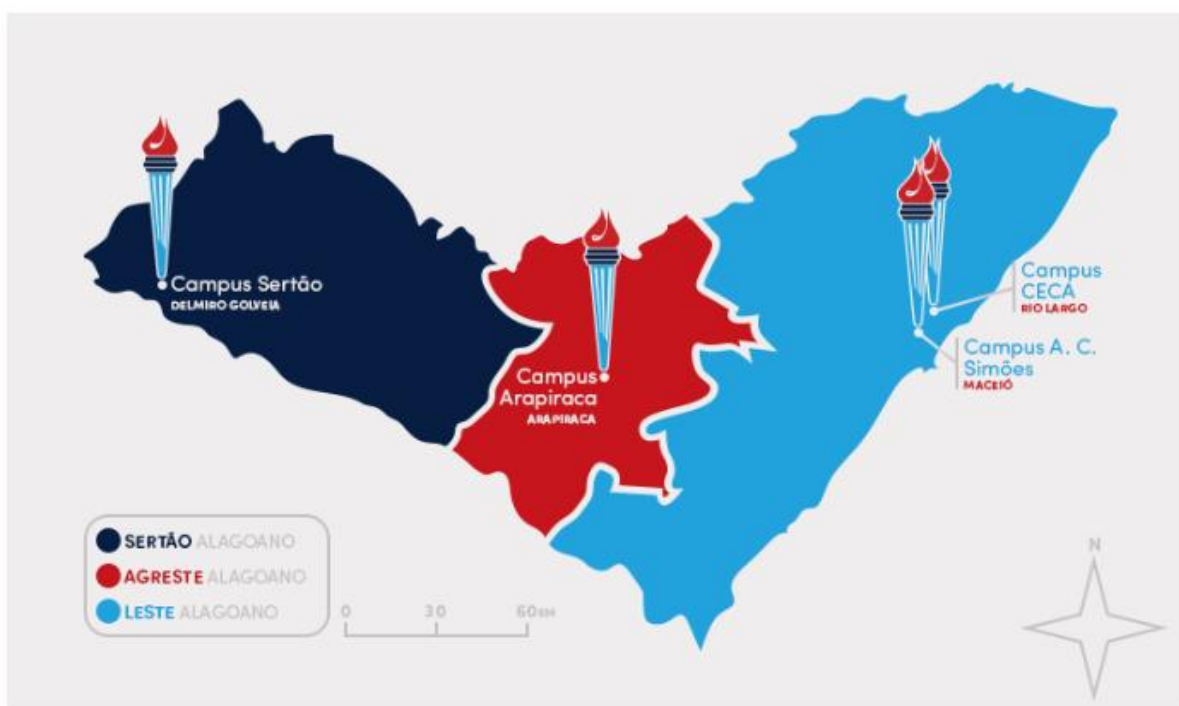
SOUSA, E. A. Silvia Lane: uma contribuição aos estudos sobre a Psicologia Social no Brasil. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 1, p. 225-245, 2009. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000100018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 out. 2022.

VEIGA, A. M.; GASPARETTO, V. **O pensamento vivo de Heleieth Saffioti**. Disponível em: https://humanas.blog.scielo.org/blog/2021/09/03/o-pensamento-vivo-de-heleieth-saffioti/#.Y0in_nbMLIU. Acesso em: 12 set. 2022.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Apêndice 9 - Os campi da UFAL

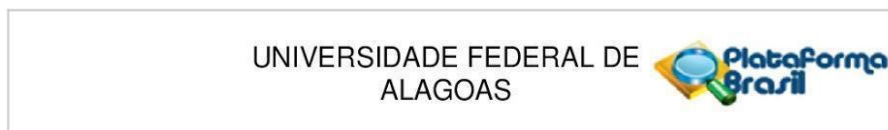


Fonte: UFAL (s/a)⁷⁹

⁷⁹ UFAL. Os Campi. Disponível em: <https://ufal.br/ufal/institucional/os-campi>. Acesso em: 23 set. 2022.

ANEXO

Anexo 1 - Aprovação do comitê de ética em pesquisa (CEP-UFAL)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE SAÚDE MENTAL PARA ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA POR COVID-19

Pesquisador: SUZY KAMYLLA DE OLIVEIRA MENEZES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38753820.0.0000.5013

Instituição Proponente: Centro de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.370.836

Apresentação do Projeto:

A pandemia da COVID-19 provocou grande impacto nas relações sociais e econômicas de praticamente todos os países. Diante do cenário incerto e de mudanças no ensino superior, os pesquisadores propõem avaliar os sentidos e os significados sobre saúde mental de estudantes universitários em tempos de pandemia por COVID-19. A pesquisa é de abordagem do tipo qualitativa. Será realizado um estudo de caso com mulheres estudantes da graduação da UFAL. A escolha por essa abordagem de pesquisa visa compreender o objeto de pesquisa na maior universidade pública de Alagoas, tendo em vista sua representativa participação na formação superior, por ser uma instituição pública e gratuita. As participantes desta pesquisa serão recrutadas a partir de amostra obtida por meio do projeto "Educação e Saúde Mental em tempos de pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2): vivências de alunos e professores do ensino superior" o qual terá abordagem quantitativa e será divulgado amplamente para a comunidade acadêmica da UFAL. A partir do questionário a participante terá uma questão para dizer se tem interesse de participar desta pesquisa de doutorado. Com o aceite da participante será realizado convite para preenchimento de questionário, participação em entrevista e produção de fotografias. A etapa de análise dos dados terá como base a Psicologia histórico-cultural de Vygotsky. Para isso serão considerados os conceitos de sentido, significado e vivência como recursos analíticos. Algumas categorias de análise inicialmente delimitadas para essa pesquisa são: saúde mental, vida universitária, universidade, distanciamento social, isolamento social. Contudo, com as análises

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.370.836

após a produção de dados essas categorias estão sujeitas a modificações, com base no processo de análise dos dados.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Analisar os sentidos e os significados sobre saúde mental para estudantes universitários em tempos de pandemia por COVID-19.

Objetivos Específicos

- Mapear os serviços de atendimento psicológico aos/as estudantes da UFAL;
- Verificar a vivência sobre saúde mental das estudantes antes e durante a pandemia;
- Compreender os sentidos e os significados que mulheres estudantes de graduação manifestaram sobre o período de pandemia;
- Identificar as práticas de atendimento psicológico às estudantes durante a pandemia

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com os pesquisadores, os possíveis riscos envolvidos na pesquisa são: desconforto psicológico ao se lembrar de algum acontecimento pessoal/acadêmico passado durante o preenchimento do questionário ou na entrevista; o/a psicólogo/a sinta algum desconforto psicológico durante a entrevista ao se lembrar de algum acontecimento relativo ao trabalho, possibilidade de vazamento de informações. Caso ocorra quebra no sigilo, os dados serão descartados da pesquisa. Sobre incômodos que os/as participantes poderão sentir com a participação na pesquisa, poderão recordar situações que causam incômodos e sentir emoções ao lembrá-las.

Para minimizar os riscos os autores declaram que às estudantes será oferecido suporte psicológico por profissional de psicologia e também respeitado o sigilo da identidade dos/as participantes para evitar qualquer situação de constrangimento. Caso sejam identificadas situações, durante a realização da entrevista, de desconforto psicológico e a necessidade de atendimento psicológico, será realizado o encaminhamento da participante.

Para os pesquisadores, os benefícios do estudo são: promover o aprofundamento de estudos que visam compreender aspectos sobre a subjetividade das estudantes em relação à saúde mental no período da pandemia por COVID-19; espaço de fala às estudantes nas entrevistas e identificação de estratégias de enfrentamento de situações vivenciadas no período da pandemia; aprofundamento de estudos que visam compreender os aspectos da organização do trabalho dos/as psicólogos/as em relação ao atendimento psicológico realizado na UFAL antes e durante a

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.370.836

pandemia por COVID-19 e identificação do perfil de estudantes atendidos/as.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. De acordo com os autores, é uma pesquisa qualitativa, envolvendo dois grupos de participantes: (1) Mulheres matriculadas do 1ª ou 10ª período da UFAL, dos Campus A. C. Simões, Arapiraca e Sertão, e (2) psicólogos(as) vinculados ao serviço de psicologia da PROEST-UFAL. Recrutamento das estudantes: As participantes serão recrutadas a partir do projeto "Educação e Saúde Mental em tempos de pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2): vivências de alunos e professores do ensino superior" o qual terá abordagem quantitativa e será divulgado amplamente para a comunidade acadêmica da UFAL. Na primeira pesquisa, as participantes terão acesso a uma pergunta referente à pesquisa atual (sobre apreciação no CEP) e a partir do email disponibilizado será realizado contato para preenchimento de questionário, realização da entrevista online e explicação sobre o uso da fotografia na pesquisa. Os instrumentos utilizados para coleta de dados no grupo de estudantes são: (1) questionário online, (2) entrevista semiestruturada online, com duração prevista de 40 min e (3) registro de fotografias das participantes (5 fotografias que representem sua vivência da pandemia). Será solicitada a permissão para a gravação do áudio e vídeo da entrevista. No grupo de profissionais de psicologia da PROEST será realizada uma entrevista online. Os pesquisadores propõem também realizar uma pesquisa documental a partir de setores da UFAL relacionados a estudantes, na Pró-reitoria estudantil (PROEST) com o intuito de obter dados oficiais sobre a saúde mental de estudantes de graduação. Ainda, serão consultado dados disponibilizados pela PROEST referentes a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018, realizada pelo Fonaprace.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram avaliados os seguintes documentos:

- Carta resposta
- Informações básicas
- Projeto detalhado
- Folha de rosto
- TCLE estudantes
- TCLE Psicólogo
- Cronograma

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.370.836

- Termo de autorização PROEST
- Termo de atendimento psicológico PROEST
- Termo de Compromisso de Utilização de Dados da PROEST
- Termo de anuência de dados da PROEST
- Termo de anuência de entrevista com psicólogos da PROEST
- termo de anuência de dados da v pesquisa nacional de perfil Socioeconômico e cultural dos (as) graduandos (as) das IFES – 2018

Recomendações:

Os pesquisadores removeram do projeto atual a coleta e análise dos dados referentes aos participantes atendidos no serviço de psicologia da PROEST. Caso os pesquisadores decidam incluir futuramente este grupo, poderão enviar uma emenda ao CEP, com as devidas justificativas, alterações de metodologia etc, para análise.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Os pesquisadores realizaram todos os ajustes recomendados. Projeto de pesquisa sem óbice ético.

NO PROJETO DETALHADO E INFORMAÇÕES BÁSICAS

1- Participantes da pesquisa.

De acordo com a Norma Operacional Nº 001/2013 os pesquisadores precisam caracterizar a população a ser estudada, desta forma, os autores precisam explicar os seguintes pontos:

- a) Previsão de um número de participantes estudantes. Os autores afirmam que as participantes serão recrutadas a partir de outro projeto de pesquisa “Educação e Saúde Mental em tempos de pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2): vivências de alunos e professores do ensino superior”. Este projeto teve aprovação pelo CEP? O projeto já foi iniciado? A partir de dados preliminares é possível estabelecer uma previsão de participantes estudantes. Em “Informações Básicas” os autores colocaram zero participantes e zero intervenções. Rever esta definição.
- b) Justificar, a partir de dados da literatura, o porquê do recrutamento apenas de mulheres. Estes dados podem ser extrapolados para a comunidade acadêmica como um todo?
- c) Previsão do número de participantes psicólogos(as) da PROEST. Estes dados podem ser obtidos na PROEST. Determinar a amostragem destes.

PARECER 2: ATENDITO TOTALMENTE

2 – Riscos e benefícios

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.370.836

Os pesquisadores basicamente informam dois riscos em potenciais: (1) desconforto psicológico e (2) quebra de sigilo. Em relação aos mesmos explicar:

- a) Explicar melhor as estratégias para garantir o sigilo e confidencialidade dos dados e dos participantes.
- b) Por se tratar de um universo pequeno, os participantes psicólogos(as) da PROEST poderão ser identificados. Deixar claro no TCLE que a quebra de sigilo pode ocorrer para este grupo.

PARECER 2: ATENDITO TOTALMENTE

3- Utilização de dados sobre os discentes na PROEST

a) Os pesquisadores irão coletar dados sobre os estudantes atendidos no setor de psicologia da PROEST, incluindo: número de estudantes atendidos/as, idade, curso, período, gênero, etnia, renda, quantidade de atendimentos realizados a cada estudante, demanda relativa às questões da formação (problemas relacionais no curso, aprendizagem, escolha de curso, dentre outros). Referentes ao período entre 2015 – 2020. Estes dados de posse da PROEST não constituem um banco de dados público e, portanto, é necessário o consentimento dos estudantes atendidos. Os pesquisadores devem apresentar TCLE para este grupo ou elaborar uma justificativa para a dispensa, que será avaliada pelo CEP.

b) Como estes dados farão parte da pesquisa, constituem mais um grupo de amostra que precisa ser descrito e com a previsão da quantidade de participantes.

PARECER 2: ATENDITO TOTALMENTE

4- Questionário participantes estudantes

Na parte A do questionário, pergunta 10, substituir o termo lésbica por homossexual.

PARECER 2: ATENDITO TOTALMENTE

5- No cronograma

Acrescentar ao final do cronograma que a coleta de dados será iniciada após aprovação pelo CEP

PARECER 2: ATENDITO TOTALMENTE

DECLARAÇÃO DE PUBLICIZAÇÃO

Os pesquisadores declaram que após o período de 5 anos serão deletados os áudios e vídeos das entrevistas. Porém será mantida a transcrição das entrevistas e as fotos das participantes. Essa informação deve ser colocada no projeto de pesquisa e uma justificada deve ser formulada para a

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.370.836

manutenção destes dados. O TCLE deve deixar claro que estes dados não serão deletados e ficarão de posse dos pesquisadores, bem como a informação que os participantes poderão solicitar a retirada dos mesmos a qualquer momento.

PARECER 2: ATENDITO TOTALMENTE

NO TCLE ESTUDANTES

1- Ponto 8. Na declaração de publicização os pesquisadores afirmam que as entrevistas serão transcritas e permanecerão de posse do pesquisador responsável após os 5 anos. Deixar claro isso aos participantes, uma previsão de quanto tempo ficará armazenada e a garantia de que os participantes poderão solicitar a retirada do material quando julgar necessário.

PARECER 2: ATENDITO TOTALMENTE

2- Ponto 8. Deixar claro que os participantes poderão solicitar a retirada do material quando julgar necessário. Previsão por quanto tempo as fotos permanecerão de posse do pesquisador responsável

PARECER 2: ATENDITO TOTALMENTE

3- Ponto 11. Medidas para garantia do sigilo e confidencialidade

PARECER 2: ATENDITO TOTALMENTE

4- De acordo com termo de atendimento psicológico PROEST anexo pelos pesquisadores, sugere-se que a assistência será realizada por profissionais da PROEST. Deixar isso claro no TCLE, bem como os dias e horários de atendimento no serviço.

PARECER 2: ATENDITO TOTALMENTE

5- Acrescentar ao final do TCLE um breve texto sobre a importância do sistema CEP/CONEP. Texto sugerido: "Se voce tiver duvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, voce pode contatar Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214- 1041. O CEP trata-se de um grupo de individuos com conhecimento cientificos que realizam a revisao etica inicial e continuada do estudo de pesquisa para mante-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP e responsavel pela avaliacao e acompanhamento dos aspectos eticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel esta baseado nas diretrizes eticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares)".

PARECER 2: ATENDITO TOTALMENTE

TCLE PSICÓLOGOS(AS)

1- Ponto 7. Conforme colocado anteriormente, a transcrição da entrevista será mantida por

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.370.836

período superior a 5 anos?

PARECER 2: ATENDITO TOTALMENTE

2 – Ponto 9. Medias a serem adotadas para garantir o sigilo e confidencialidade

PARECER 2: ATENDITO TOTALMENTE

3- Ponto 11. No projeto de pesquisa os pesquisadores afirmam que o grupo de psicólogos também estarão sujeitos a desconforto psicológico. Neste caso explicar como será assistência para este grupo

PARECER 2: ATENDITO TOTALMENTE

4- Por se tratar de um universo pequeno, os participantes psicólogos(as) da PROEST poderão ser identificados. Deixar claro no TCLE que a quebra de sigilo pode ocorrer para este grupo.

PARECER 2: ATENDITO TOTALMENTE

5- Acrescentar ao final do TCLE um breve texto sobre a importância do sistema CEP/CONEP

PARECER 2: ATENDITO TOTALMENTE

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.S^a. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.370.836

protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1565351.pdf	12/10/2020 15:23:01		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinada_pela_direcao.pdf	12/10/2020 15:16:43	SUZY KAMYLLA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_normas_publicizacao_grifado.pdf	12/10/2020 15:13:47	SUZY KAMYLLA DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Doutorado_2020_CEP_grifado.pdf	12/10/2020 15:13:04	SUZY KAMYLLA DE OLIVEIRA MENEZES	Aceito
Outros	carta_resposta_pendencias_CEP.pdf	12/10/2020 15:03:33	SUZY KAMYLLA DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_grifado.pdf	12/10/2020 15:00:56	SUZY KAMYLLA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_psicologos_grifado.pdf	12/10/2020 14:58:00	SUZY KAMYLLA DE OLIVEIRA MENEZES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_estudantes_grifado.pdf	12/10/2020 14:57:49	SUZY KAMYLLA DE OLIVEIRA MENEZES	Aceito
Outros	5Termo_de_anuencia_dados_Fonaprac e.pdf	30/09/2020 16:02:33	SUZY KAMYLLA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	4Autorizacao_atendimento_alunos_PRO EST.pdf	30/09/2020 16:02:04	SUZY KAMYLLA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	2Autorizacao_psicologos.pdf	30/09/2020 16:00:35	SUZY KAMYLLA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de	1AUTORIZACAO_PESQUISA.pdf	30/09/2020	SUZY KAMYLLA DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.370.836

Instituição e Infraestrutura	1AUTORIZACAO_PESQUISA.pdf	15:56:37	OLIVEIRA MENEZES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 29 de Outubro de 2020

Assinado por:

CAMILA MARIA BEDER RIBEIRO GIRISH PANJWANI
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com