



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
PEDAGOGIA – LICENCIATURA PLENA

THAYMARA LIMA DOS SANTOS

**VIDA EMOCIONAL E FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA ANTES E DURANTE A
PANDEMIA DE COVID-19: A PERSPECTIVA DE JOVENS ESTUDANTES DO
CAMPUS SERTÃO DA UFAL**

DELMIRO GOUVEIA
2021

THAYMARA LIMA DOS SANTOS

**VIDA EMOCIONAL E FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA ANTES E DURANTE A
PANDEMIA DE COVID-19: A PERSPECTIVA DE JOVENS ESTUDANTES DO
CAMPUS SERTÃO DA UFAL**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas do Campus Sertão, como requisito parcial para obtenção do grau de Pedagoga.

Orientadora: Prof. Dr^a. Suzana Santos Libardi

DELMIRO GOUVEIA
2021

**Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca do Campus Sertão
Sede Delmiro Gouveia**

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza CRB-4/2209

S237v Santos, Thaymara Lima dos

Vida emocional e formação universitária antes e durante a pandemia de COVID-19: a perspectiva de jovens estudantes do Campus Sertão da UFAL / Thaymara Lima dos Santos. – 2021.

74 f. : il.

Orientação: Suzana Santos Libardi.

Monografia (Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas. Curso de Pedagogia. Delmiro Gouveia, 2021.

1. Educação superior. 2. Universidade Federal de Alagoas - UFAL. 3. Campus do Sertão. 4. Ensino remoto. 5. Período Letivo Excepcional – PLE. 6. Covid-19. 7. Vida emocional. I. Libardi, Suzana Santos. II. Título.

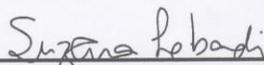
CDU: 378:364-787.3

Folha de Aprovação

AUTOR: THAYMARA LIMA DOS SANTOS

Vida Emocional e Formação Universitária Antes e Durante a Pandemia de Covid-19: A Perspectiva de Jovens Estudantes do Campus Sertão da UFAL, Monografia em Pedagogia, do Campus Sertão da Universidade Federal de Alagoas.

Monografia submetida ao corpo docente de Pedagogia do Campus Sertão da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 31 de agosto de 2021.

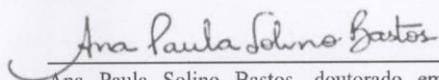


(Prof.ª Dr.ª Suzana Santos Libardi, UFAL-Sertão) (Orientadora)

Banca Examinadora:



Gabriel Soares Bádue, doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências, professor da Faculdade de Nutrição da Universidade Federal de Alagoas - Campus A. C. Simões (Examinador Externo).



Ana Paula Solino Bastos, doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e pós-doutorado em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da UESC. (Examinador Interno).

Em especial a Deus, meus pais e familiares...
E aos amigos que conquistei durante a graduação...

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer e dedicar este trabalho as seguintes pessoas:

Em especial, à minha família, por sempre acreditar e sempre estar quando preciso. Grata por tanto amor e dedicação. Aprendi e aprendo todos os dias com cada um de vocês.

Aos amigos que conquistei na UFAL do Campus Sertão, por dividirmos momentos bons e nem tantos assim, por enfrentarmos os desafios do dia a dia com empatia e sabedoria. Por saber estender a mão quando necessário e entender que nem tudo são notas. A academia nos proporcionou inúmeras experiências e quão bom é saber que pude dividi-las com cada um de vocês. Minha eterna gratidão por cada sorriso compartilhado e lágrimas também. Saudades de estarmos juntos.

À minha orientadora Suzana Libardi, por aceitar esse desafio e sempre buscar o melhor para a realização deste trabalho. Suas orientações vão para além deste trabalho, me faltam palavras para descrever tamanho aprendizado. E quão enriquecedor é poder partilhar esse projeto com você, por me incentivar a sempre melhorar. Sem você nada deste trabalho estaria completo. Muito obrigada por tudo!

Aos professores do Campus Sertão por cada aprendizado fora e dentro da sala de aula, por cada conselho e conversas para além da academia, por mostrarem novas possibilidades e incentivar a sempre realizarmos os nossos sonhos. Obrigada por cada aprendizado, especialmente por mostrarem a responsabilidade do ser docente, embora, às vezes, de forma não tão agradável que palavras podem ferir e machucar o/a aluno/a.

À Universidade Federal de Alagoas, Campus Sertão, por me proporcionar diversas experiências que vão além do intelectual.

Que você faça incríveis viagens para dentro de si
e descubra que toda mente é um cofre. E que não há
mentes impenetráveis, mas chaves erradas.
Uma dessas chaves para termos uma mente livre
e uma emoção saudável são as vírgulas!
Que nos momentos mais difíceis de sua vida,
Você não coloque pontos finais, mas VÍRGULAS!
VÍRGULAS? Sim, para escrever os capítulos
Mais importantes de sua história nos momentos
Mais angustiantes de sua existência.

- Augusto Cury

-

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo conhecer a experiência afetiva de jovens em relação ao ensino universitário. Sendo a pesquisa empírica realizada na fase inicial da pandemia de Covid-19, tomamos em análise o contexto de ensino universitário remoto - ofertado a partir do Período Letivo Excepcional (PLE) em nossa universidade, no ano de 2020 - comparando-o com o ensino presencial, pré-pandemia. A pesquisa empírica foi realizada por meio de aplicação *online* de dois formulários, disponibilizados em uma plataforma digital gratuita para obter os dados necessários relativos à experiência emocional e educacional vividas pelo/a jovem no ensino presencial e na primeira experiência de ensino remoto, ofertada à época em caráter excepcional. Participaram da pesquisa estudantes dos cursos de engenharia civil, engenharia de produção, letras e pedagogia do Campus Sertão da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Vinte e três pessoas contribuíram na primeira etapa da pesquisa (formulário I, sobre o ensino presencial) e dezenove daquelas deram continuidade à segunda etapa (respondendo o formulário II, sobre sua experiência no PLE). Diante das informações obtidas constatamos que os/as participantes, no ensino presencial e no ensino remoto, definem suas experiências acadêmicas positivas associadas eminentemente ao coleguismo, ao contato com o outro, aos pares - para além dos conteúdos acadêmicos. No contexto de distanciamento social devido à pandemia, esse é um fator preocupante, pois os vínculos afetivos proporcionados pela rotina no campus estão obviamente impactados, refletindo assim na vida emocional dos/as graduandos/as. A partir deste trabalho, compreendemos que é de fundamental importância o indivíduo atentar para sua vida emocional, tendo em vista que as dificuldades afetivas enfrentadas no ensino remoto indicam que este é um problema com o qual as universidades terão que lidar seriamente.

Palavras-chave: UFAL- Campus Sertão; emoções; vida acadêmica; pandemia.

ABSTRACT

The present work aimed to know the affective experience of young people in relation to university education. As the empirical research was carried out in the initial phase of the Covid-19 pandemic, we analyzed the context of remote university education – offered from the Exceptional Academic Period (EAP) at our university in 2020 – comparing with face-to-face teaching, pre-pandemic. The empirical research was carried out through the online application of two forms, made available on a free digital platform to obtain the necessary data regarding the emotional and educational experience lived by the young person in face-to-face teaching and in the first remote learning, offered at the time in exceptional character. Students from civil engineering, production engineering, literature and pedagogy courses from the Sertão campus of the Federal University of Alagoas (UFAL) participated in the research. Twenty-three people contributed to the first stage of the research (form I, on face-to-face teaching) and nineteen of them continued the second stage (answering form II, about their experience in EAP). Based on the information obtained, we found that the participants, in face-to-face and remote education, define their positive academic experiences eminently associated with fellowship, contact with others, peers – in addition to academic content. In the context of social distancing due to the pandemic, this is a worrying factor, as the affective bonds provided by routine on campus are obviously impacted, thus reflecting on the emotional life of undergraduates. From this work, we understand that it is of fundamental importance for the individual to pay attention to their emotional life, considering that the affective difficulties faced in remote education indicate that this is a problem that universities will have to deal with seriously.

Keywords: UFAL – Campus Sertão; Emotions; Academic life; Pandemic.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1:Identificação dos/as participantes.....	34
Gráfico 1:Disposição do quarto.....	36
Gráfico 2:Divisão do espaço.....	37
Gráfico 3:Lugar adequado para estudar.....	37
Gráfico 4:Equipamentos.....	39
Gráfico 5:Continuidade nos estudos.....	41
Gráfico 6:Formação prejudicada pela pandemia.....	43
Gráfico 7:Emoções no processo de aprendizagem.....	44
Gráfico 8:Pensou em desistir dos estudos.....	46
Gráfico 9:Modalidade de aulas no PLE.....	48
Gráfico 10:Pensou em desistir da disciplina.....	51
Gráfico 11:Aulas remotas e emoção.....	52
Tabela 1: Idade dos/as participantes.....	34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP - Associação Brasileira de Psiquiatria
CAPED - Centro Acadêmico de Pedagogia
CEP - Comitê em Ética de Pesquisa
CFM - Conselho Federal de Medicina
CVV - Centro de Valorização da Vida
OMS - Organização Mundial da Saúde
PLE - Período Letivo Excepcional
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAL - Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. VIDA EMOCIONAL E JUVENTUDE	17
1.1 Uma pausa na rotina universitária, a pandemia.....	27
2. PESQUISANDO COM COLEGAS, OS/AS UNIVERSITÁRIOS/AS DA UFAL DO CAMPUS SERTÃO.....	32
2.1. Método, instrumentos e procedimentos realizados.....	32
3. VIDA EMOCIONAL E FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA ANTES E DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19: A PERSPECTIVA DE JOVENS ESTUDANTES DA UFAL DO CAMPUS SERTÃO.....	36
3.1 Relembrando a experiência das aulas presenciais.....	36
3.2 Início do ensino remoto durante a pandemia: impactos relevantes na vida do/a jovem universitário/a.....	47
3.3 Ensino presencial e remoto, o que mudou na rotina dos/as graduandos/as?.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59
APÊNDICE.....	61
Apêndice A: Formulário I.....	61
Apêndice B: Formulário II.....	71
ANEXOS.....	75
Anexo A: Logística de entrega dos chips na UFAL.....	75

INTRODUÇÃO

No filme *Divertida Mente*, com a direção de Peter Docter e produção de Jonas Rivera, Brasil, 2015, uma animação cinematográfica nos faz compreender de uma forma bastante divertida a mente humana a partir das emoções. A trama começa com o nascimento de Riley e com as emoções consideradas “bases”, que são a alegria, a raiva, o nojo, o medo e a tristeza. Todas essas emoções controlam o painel da criança Riley, entretanto, a alegria não permite que a tristeza controle ou faça alguma coisa pela criança. Ela entende que cada emoção tem uma função para proteger a menina, menos a tristeza, por exemplo: o nojo não permite que a criança leve qualquer coisa para a boca ou pegue, a raiva faz com que ela se exalte quando não concorda com alguém, o medo a protege de perigos. Enfim, a alegria considera todos importantes, menos a tristeza. O filme nos faz questionar o que a tristeza pode contribuir para a criança. Enfatizando assim a importância de conhecer os nossos sentimentos e, portanto, aprender a lidar com cada um deles.

A tristeza é o sentimento que expressa o nosso pesar, sofrimento, desânimo, mágoa, autopiedade, solidão, entre outros. Por exemplo, quando perdemos um parente que veio a falecer, é necessário um tempo de luto. Contudo, nossas emoções irão se manifestar de acordo com a cultura da sociedade em que estamos inseridos/as.

Somos estimulados desde cedo no ambiente educacional a desenvolvermos o nosso QI. Ou seja, nosso quociente de inteligência, a nos destacarmos nas atividades da escola, na universidade. O bom desempenho nessa trajetória como sinal de êxito em nosso desenvolvimento intelectual e racional. Porém, não nos é ensinado como lidar com as frustrações, o medo, a angústia, a ansiedade entre tantos outros sentimentos que o/a aluno/a vivência no decorrer do processo de formação e na vida em geral. Empasses esses que geram incertezas no indivíduo, levando-nos a indagar até que ponto nossas emoções interferem no processo de aprendizagem. Como lidar/conciliar as emoções com a formação acadêmica?

A partir desses questionamentos, sobre aspectos emocionais e a formação educacional, a presente pesquisa teve como objetivo geral comparar a experiência afetiva de jovens em relação ao ensino universitário presencial, antes da pandemia, para com o ensino universitário remoto, ofertado a partir do Período Letivo Excepcional (PLE) em nossa universidade.

Os objetivos específicos foram: conhecer como a experiência acadêmica afeta emocionalmente o/a discente do contexto universitário de um campus interiorizado, como o da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) do Campus Sertão; observar até que ponto as experiências afetivas negativas interferem no desenvolvimento do sujeito, intelectual e emocionalmente, ao longo da sua formação; e evidenciar a importância da vida emocional nas instituições de ensino superior e de cuidar da vida emocional frente aos desafios acadêmicos.

A motivação da realização deste trabalho deu-se a partir de quatro fatores principais e preocupações sobre a realidade universitária. O primeiro fator se dá, principalmente, porque a discussão sobre a vida emocional geralmente está associada ao mês de Setembro, com uma campanha de conscientização sobre a prevenção do suicídio, criada com o intuito de informar as pessoas sobre o suicídio, uma prática bastante associada à depressão. A campanha foi criada no Brasil em 2015 pelo Centro de Valorização da Vida (CVV), Conselho Federal de Medicina (CFM) e Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP), com a proposta de associar a cor amarela ao mês de setembro, especificamente ao Dia Mundial de Prevenção do Suicídio, 10 de setembro, aumentando a conscientização sobre o crescimento dos casos de suicídio e o papel que cada um/a de nós pode desempenhar para ajudar a evitá-lo. Contudo, na nossa realidade dos municípios ao redor da UFAL do Campus Sertão as discussões sobre a vida mental e emocional geralmente ficam restritas aos meses de setembro, em que são abordados com frequência pelos serviços de saúde.

O segundo fator motivador para a elaboração deste trabalho foi consequência de observações pessoais na rotina acadêmica da UFAL do Campus Sertão. Geralmente quando começam as avaliações acadêmicas, sejam elas provas, seminários, debates entre outros tipos de avaliações, muitos/as estudantes ficam aflitos diante dessas situações, sendo notório muitas vezes sua angústia em situações em que são avaliados. Em alguns casos, quando se tratava de seminários, era nítido que alguns universitários/asa ficavam nervosos, e até mesmo não queriam fazer a apresentação - necessitando de um apoio emocional (apoio este visto muitas vezes em conversas, tranquilizando o sujeito além de dar apoio moral durante a apresentação oral) para que conseguisse executar a atividade.

Em relação às provas, principalmente, na área de exatas, é recorrente ver alunos/as que não tiveram o desempenho almejado chorarem nos corredores da universidade, ou em alguns casos quererem desistir do curso. Muitas vezes, ocorria de não compreenderem

por que não conseguiam executar determinada atividade ou dominar os assuntos das disciplinas. Percebi então que o desgaste, emocional e físico, entre outros fatores, estavam abalando a vida mental do/a aluno/a e conseqüentemente o seu desenvolvimento intelectual e comportamental.

O terceiro fator está relacionado a minha própria experiência enquanto estudante, que durante a graduação tive problemas de estresse que conseqüentemente resultaram em adoecimento físico (sintomas de dores, febre e desequilíbrio físico, sendo este apenas tremores nas mãos, paralisia facial). Essas experiências abriram meus olhos para como andava minha própria vida emocional na graduação.

É notório que a acadêmica traz diversos desafios e muitas vezes o/a aluno/a adocece, mas infelizmente, a discussão do assunto não é levada a sério por muitos/as estudantes, principalmente, por haver no senso comum e também no meio acadêmico um preconceito sobre o adoecimento emocional. Há universitários/as no contexto citado que acham “besteira” falar sobre saúde emocional ou mental, considerando apenas o desenvolvimento intelectual como importante a ser cuidado durante o período acadêmico.

Há ainda um quarto fator motivador para este trabalho, que está relacionado ao convívio entre os/as próprios/as estudantes. Muitos/as veem o outro como seu adversário, e assim cria-se um ambiente de competição, discórdia, entre outros fatores, sem se preocupar com as emoções/sentimentos do indivíduo. Percebo isso quando em diversos momentos discentes ficam comparando notas e até mesmo apresentações (quem apresentou melhor, qual grupo trouxe um diferencial em suas apresentações), não com o intuito de contribuir com as aulas e a aprendizagem como um todo, mas com o intuito de ser visto/a como o/a melhor (o melhor grupo, a melhor nota, enfim), criando um ambiente de rivalidade entre si. Esse tipo de relação entre colegas incide no desenvolvimento intelectual e fragiliza muitas vezes a saúde emocional do outro. As experiências emocionais, minhas e de colegas, vividas ao longo da graduação fizeram-me atentar para o presente tema a ser pesquisado academicamente.

No que tange à vida emocional no âmbito universitário, observamos nos últimos anos no Brasil o aumento do debate público sobre saúde mental no ensino superior. Focamos neste trabalho especificamente na vida afetiva, que integra a saúde mental, de jovens estudantes universitários no contexto da UFAL do Campus Sertão. Assim, o problema concreto deste trabalho refere-se a dificuldades afetivas e emocionais de

estudantes ao longo da formação acadêmica, enfatizando principalmente as experiências nos contextos de antes e durante a pandemia de Covid-19.

A vida acadêmica e as relações emocionais estão estreitamente interligadas, podendo assim afetar o desenvolvimento cognitivo do sujeito, sendo assim, o problema conceitual desta pesquisa está associado aos impactos emocionais no processo de desenvolvimento cognitivo de estudantes durante a formação acadêmica, que por vezes interferem significativamente no seu desempenho. Para isso, a monografia está estruturada em três capítulos. **O capítulo I** expõe os conceitos de afetividade, emoção e afeto na teoria de Henri Wallon e outros autores. Traz também o conceito de juventude a partir de Pierre Bourdieu. Na seção 1.1 abordamos a pandemia de Covid-19 e seus impactos na continuidade da oferta da educação superior pública e gratuita, com foco na realidade da UFAL do Campus Sertão. **O capítulo II** refere-se aos caminhos metodológicos utilizados para a pesquisa, realizada à distância junto a estudantes daquele campus, durante o período pandêmico. **O capítulo III** apresenta a análise dos dados em três seções. Ao final, apresentamos nossas considerações finais.

1. VIDA EMOCIONAL E JUVENTUDE

Esse capítulo é dedicado a compreender um pouco sobre afetividade, emoção e afeto do/a jovem, principalmente a partir da teoria do psicólogo de Henri Wallon. A construção do ser jovem é abordada na perspectiva de Pierre Bourdieu.

Wallon afirma que o processo de desenvolvimento humano depende tanto da capacidade biológica do sujeito quanto do ambiente em que está inserido, o que o/a afeta de alguma forma. Sendo assim, o indivíduo nasce com um equipamento orgânico, que lhe dá determinados recursos, mas é o meio que vai permitir as direções em que essas potencialidades vão se desenvolver. Além disso, o desenvolvimento humano na perspectiva walloniana não é centrado nas mudanças e maturação do desenvolvimento intelectual, mas sim deste e de outros aspectos da pessoa que, juntos e associados, compõem o desenvolvimento do ser como um todo. Salla (2011) diz que:

Wallon não coloca a inteligência como o principal componente do desenvolvimento, mas defende que a vida psíquica é formada por três dimensões - motora, afetiva e cognitiva, que coexistem e atuam de forma integrada. (SALLA, 2011, p. 01).

Salla (2011) contempla ainda com um trecho da fala de Laurinda Ramalho de Almeida, vice-coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, da PUC-SP, em que diz "*O que é conquistado em um plano atinge o outro mesmo que não se tenha consciência disso*". Desta forma, o que se alcança em uma das dimensões atinge as outras, mesmo que inconscientemente, no desenvolvimento global do indivíduo.

Diante desse fator, Wallon pontua a afetividade como fundamental no desenvolvimento da personalidade, sendo a afetividade presente desde muito cedo na vida do bebê. Para o autor, a afetividade é uma dimensão da pessoa que nasce antes mesmo da inteligência (dimensão cognitiva), sendo a afetividade grande impulsionadora dos primeiros comportamentos (dimensão motora) instintivos do bebê.

Adolescentes e jovens vivem a dimensão afetiva e expressam-a diferentemente da sua infância, pois tal conjunto funcional (afetividade) está agora num nível de maior complexidade de integração com os outros conjuntos funcionais (dimensões da pessoa), ou seja, a afetividade encontra-se na adolescência e na juventude já mais entrelaçada às outras dimensões da pessoa. Para Wallon, com o avançar da maturação observa-se mais integração e dependência entre os conjuntos funcionais, de modo que suas atividades tendem a ser mais integradas entre si, puxando o desenvolvimento de forma mais completa com o avançar da idade. Assim, manifestações da afetividade não serão

majoritariamente expressas sem alguma atividade dos outros conjuntos funcionais, como o racional e do ato motor. Ao contrário, estes serão fundamentais na expressão afetiva: sentimentos e emoções, por exemplo, demandam a produção de ação corporal (do conjunto do ato motor) e, quanto mais velha a pessoa, produzem também cada vez mais um conteúdo inteligível (do conjunto da cognição), nomeado como sentimento. A emoção e a afetividade não podem ser apreendidas da mesma forma, pois tratam-se de constructos relacionados, mas diferentes entre si, sendo as primeiras manifestações de afetividade expressadas pelo indivíduo por meio emocional.

Salla (2011) traz que a afetividade para Wallon é manifestada em três diferentes dimensões, que são elas: o sentimento, a paixão e a emoção.

O sentimento tem um caráter mais cognitivo. Ele é a representação racional da sensação afetiva e surge nos momentos em que a pessoa já consegue pôr em linguagem e palavras sobre o que lhe afeta - ao comentar um momento de tristeza, por exemplo. A paixão tem como característica o autocontrole em função de um objetivo. Ela se manifesta quando o indivíduo domina o medo, por exemplo, para sair de uma situação de perigo. Vale ressaltar que essas manifestações perduram durante toda a vida do indivíduo, entretanto, elas apresentam evoluções. Sendo assim, a afetividade irá apresentar características/aspectos diferentes ao longo do desenvolvimento do sujeito.

A emoção é a primeira expressão da afetividade. Ela tem uma ativação orgânica, ou seja, não é controlada pela razão. Como por exemplo: quando estamos diante de um leão, o nosso cérebro, nossa capacidade intelectual, automaticamente é ativada para buscar saída ao problema, e no caso sobrevivência, fazendo com que saíssemos correndo e gritando. Se fosse pensar racionalmente, calculando a distância do leão e a velocidade em que ele vem, enquanto estávamos pensando o leão já nos teria devorado, por isso, a emoção, de acordo com Wallon, em alguns casos serve para garantir a sobrevivência, pois a emoção é regida por estímulos.

É por meio da emoção que se estabelece uma relação entre o sujeito e o mundo. Segundo Mahoney e Almeida (2005), a emoção é a:

É a exteriorização da afetividade, ou seja, é a sua expressão corporal, motora. Tem um poder plástico, expressivo e contagioso; é o primeiro recurso de ligação entre o orgânico e o social: estabelece os primeiros laços com o mundo humano e através dele com o mundo físico. (MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p. 20).

O comportamento expressivo do bebê é entendido então como resultado do ato motor e da afetividade. Tal comportamento (afetivo) é fundamental para o bebê

comunicar-se com os outros da cultura ao seu redor. Com esses comportamentos o bebê consegue desde muito cedo comunicar-se. Nesse sentido, a afetividade é a propulsora da interação bebê-mundo.

Rocha e Kasprud (2009) trazem a diferença entre emoção e afeto de Depraz, que diz:

Enquanto o afeto está relacionado a um plano de constituição, a emoção (emoção) está estreitamente relacionada com o campo do movimento (motus), sendo definida por ela como um “movimento impulsionado por outra coisa que eu mesmo e que me transporta para fora de mim, sem que esse movimento contenha, entretanto, implicado nele, qualquer direção ou finalidade”. (DEPRAZ, 1999 apud ROCHA e KASPRUD, 2009, p. 387).

Por exemplo, quando um bebê que dá seus primeiros passos e a mãe abre os braços para receber o bebê, expressa com gestos a intenção de acolhê-lo. O bebê reage caminhando em sua direção. Com esse movimento, a criança amplia seu conhecimento, uma vez que é estimulada a aprender a andar. Ao andar, o bebê desenvolve suas dimensões motora e cognitiva, com base em um estímulo afetivo. Um olhar repressor da mãe poderia impedi-lo de aprender.

Para Wallon as emoções organizam a vida psíquica inicial e antecedem as primeiras construções cognitivas do sujeito. Wallon afirma que a gênese da cognição está nas primeiras emoções, as quais, por sua vez, estão diretamente ligadas ao desenvolvimento do tónus, ou seja, o aspecto orgânico.

Para Calabrez as emoções são programas de ações coordenadas pelo cérebro, e, portanto, gerenciam todo o nosso corpo. Essas ações podem ser movimentos das suas vísceras ou ainda mais complexo como o comportamento.

Nascimento (2003) pontua também a partir da análise de Wallon que:

A origem da evolução psíquica está ligada ao desenvolvimento dos diferentes sistemas de sensibilidade interoceptiva (visceral), propioceptiva (sensações ligadas ao equilíbrio, às atitudes e aos movimentos) e exteroceptiva (voltada para as excitações de origem exterior), que vão se contemplando ao longo do primeiro ano de vida e que atuarão conjuntamente (associações intersensoriais), unificando o campo da percepção, já no terceiro mês de vida, do mesmo modo que a consciência corporal, primeira forma do “eu”, é o resultado das diferenciações e das ligações dessas sensibilidades. (NASCIMENTO, 2003, p. 52).

Portanto, a consciência do “eu” se dá através da percepção do que está ao redor, desta forma, é a formação do “eu” e ao mesmo tempo do “não-eu”, e a construção do conhecimento do que é próprio e o que é externo de si. Sendo assim, Wallon afirma que é na interação com o meio que o sujeito constitui a sua individualidade. E essa

constituição do “eu” não se limita apenas na infância, mas durante toda a vida do indivíduo.

(...) os primeiros sistemas de reações organizadas sob a influência do ambiente, as emoções, tendem tão-somente a realizar, por meio de manifestações consonantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidades entre o indivíduo e os que o cercam, elas podem, sem dúvida, ser encaradas como a origem da consciência, porque, pelo jogo de atitudes determinadas, elas exprimem e fixam para o próprio sujeito certas disposições específicas de sua sensibilidade. Porém, elas só constituem o ponto de partida da sua consciência pessoal por intermédio do grupo onde elas começam por difundi-lo e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais sem os quais ser-lhe-ia impossível operar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e dele mesmo. (WALLON, 1995 apud NASCIMENTO, 2003, p. 57).

A emoção é, portanto, o primeiro meio de comunicação entre os sujeitos. Zazzo (1978) apud Nascimento (2003) diz que a emoção é uma linguagem antes da linguagem, pontuando assim que a emoção é o ponto básico da interação entre os sujeitos. Entre jovens, no contexto do sertão de Alagoas, a demonstração das emoções não é vista geralmente como um ponto de interação ou expressão do eu, mas geralmente é considerada como uma fragilidade do indivíduo, expor suas emoções o torna vulnerável ao outro.

Alexandroff (2012) diz que a emoção não pode ser vista isoladamente, mas integrada ao funcionamento da inteligência, da motricidade e do social e, por isso, é fundamental para a própria sobrevivência da espécie humana, no estabelecimento de vínculos básicos interpessoais, inclusive na fusão e diferenciação entre os sujeitos e no conhecimento do real. Garantindo assim a sua sobrevivência no mundo a partir das percepções emocionais.

A teoria walloniana distribui o papel da afetividade em diferentes estágios, estágios esses que expressam o desenvolvimento desde o nascimento à morte. Cada estágio é considerado um sistema completo em si. Pontuaremos aqui cada estágio da teoria de Wallon, disposto por Mahoney e Almeida (2005).

No 1º estágio: impulsivo-emocional (0 a 1 ano) a criança expressa sua afetividade através de movimentos descoordenados, respondendo a sensibilidades corporais: proprioceptiva (sensibilidade dos músculos) e interoceptivas (sensibilidade das vísceras). (MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p. 22).

É nesse primeiro estágio que o indivíduo aprende através do contato com o outro, portanto, utiliza-se de expressões corporais. Mahoney e Almeida (2005), enfatizam que é através dessa fusão que a criança participa intensamente do ambiente e, apesar de

percepções, sensações nebulosas, pouco claras, vai se familiarizando e apreendendo esse mundo, portanto, iniciando um processo de diferenciação. Por meio do contato que o sujeito vai se familiarizando e percebendo o meio que está inserido.

No 2º estágio: sensorio-motor e projetivo (1 a 3 anos), quando já dispõe da fala e da marcha, a criança se volta para o mundo externo (sensibilidade exteroceptiva) para um intenso contacto com os objetos e a indagação insistente do que são, como se chamam, como funcionam. (MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p. 22).

No segundo estágio a criança busca conhecer o que está ao seu redor, portanto, Mahoney e Almeida (2005) pontuam que é de fundamental importância oferecer diversidade de situações, espaço, para que o sujeito possa conhecer o mundo exterior e assim facilitar a diferença entre os objetos que o cercam e a ele mesmo.

No 3º estágio: personalismo (3 a 6 anos) existe outro tipo de diferenciação entre a criança e o outro. É a fase de se descobrir diferente das outras crianças e do adulto. (MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p. 22).

No terceiro estágio o sujeito aprende a diferença entre si e o outro, principalmente pela oposição ao outro. Desta forma, Mahoney e Almeida (2005) destacam que é o tipo de afetividade que facilita essas aprendizagens comporta oportunidades variadas de convivência com outras crianças de idades diferentes e aceitação dos comportamentos de negação.

No 4º estágio: o categorial (6 a 11 anos) a diferenciação mais nítida entre o eu e o outro dá condições mais estáveis para a exploração mental do mundo externo, físico, mediante atividades cognitivas de agrupamento, classificação, categorização em vários níveis de abstração até chegar ao pensamento categorial. A organização do mundo em categorias bem definidas possibilita também uma compreensão mais nítida de si mesma. (MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p. 23).

O quarto estágio é aquele que o sujeito está inserido no ambiente escolar, é desta forma, quem prevalece é a razão, pois segundo Mahoney e Almeida (2005), se faz predominantemente pela descoberta de diferenças e semelhanças entre objetos, imagens e ideias. Esse predomínio vai se expressar em representações claras, precisas, que se transformarão, com o tempo é um processo longo, em conceitos e princípios.

No 5º estágio: puberdade e adolescência (11 anos em diante) vai aparecer a exploração de si mesmo, na busca de uma identidade autônoma, mediante atividades de confronto, autoafirmação, questionamentos, e para isso se submete e se apoia nos pares, contrapondo-se aos valores, tal qual, interpretados pelos adultos com quem convive. O domínio de categorias cognitivas de maior nível de abstração, nas quais a dimensão temporal toma relevo, possibilita a discriminação mais clara dos limites de sua autonomia e de sua dependência. (MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p. 23).

No quinto estágio a afetividade com o princípio de aprendizagem com o sentido de oposição, que faz o sujeito questionar e buscar sua própria identidade. Levando assim a um autoconhecimento de si e seus ideais.

Na fase adulta o sujeito é capaz de se reconhecer como o mesmo e único ser. É capaz de afirmar com certa segurança: Eu sei quem eu sou. Ou seja, conhece melhor suas possibilidades, suas limitações, seus pontos fortes, suas motivações, seus valores e sentimentos. Sendo assim este desenvolve a sua consciência moral, o que o faz reconhecer e assumir seus valores e tomar decisões a partir dos valores que o regem. É importante frisar que cada estágio é um sistema completo em si e que o desenvolvimento implica um processo constante de transformações, durante toda a vida.

Portanto, em cada estágio, o sujeito a partir da afetividade passa por um processo de aprendizagem; aprendizagem esta que permite o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor entre ele e o mundo exterior.

Com base na perspectiva walloniana do desenvolvimento da pessoa completa, olhemos agora a juventude como grupo social específico, e simultaneamente como uma fase da vida. Segundo Troian e Breitenbach (2018) o termo juventude geralmente é associado a substantivos e adjetivos como: “vanguarda”, “transformadora”, “questionadora”. Por outro lado, o jovem também é adjetivado como: “em formação”, “inexperiente”, “com comportamento desviante”. Pontuando assim que, ao mesmo tempo, são tidos como agentes transformadores e também como sujeitos que precisam ser formados.

Para Wallon, refletindo esse caráter de “crise” comumente associado ao período da juventude, é na puberdade que acontece a consolidação da capacidade de raciocínio de tipo científico e o surgimento do espírito de dúvida e de construção. Sendo assim, jovens seriam questionadores de suas relações sociais.

Todavia, ressaltamos aqui a superação desse viés pregnante na abordagem da juventude, generalizando essa imagem de jovem questionador, necessariamente transformador da cultura, pois sabemos também que essa foi uma construção social e histórica da ideia de juventude que marcou a gênese desse grupo geracional, propriamente nos Estados Unidos e nos países da Europa ocidental (FROTA, 2007). Segundo Pierre Bourdieu (1983):

A juventude é apenas uma palavra, pois, na realidade, existem várias ou pelo menos duas juventudes, a burguesa e a das classes populares, que têm entre si

suas diferenças cruciais, em todos os setores de suas vidas. (entrevista com PIERRE BOURDIEU, 1978, p.02).

Não há como definir exatamente apenas um tipo de juventude. Pois existem diversos outros fatores sociais que não condizem com uma singular juventude. Fatores esses que estão relacionados ao ambiente, a classe, ao espaço e tempo em que estão inseridos, a escolarização, a cultura, enfim, inúmeros fatores externos que não poderiam apenas apontar um tipo de juventude. No Campus Sertão não é diferente, sendo notória a diversidade de cultura, conceitos, ideias e faixas etárias distintas que compõem a juventude discente da universidade.

(...) um universo da adolescência, no sentido verdadeiro, isto é, da irresponsabilidade provisória: estes jovens estão numa espécie de no man's land social, são adultos para algumas coisas, são crianças para outras, jogam nos dois campos. (entrevista com PIERRE BOURDIEU, 1978, p.03).

Para Bourdieu (1978) não existe apenas uma juventude, ele pontua que sempre seremos o jovem de alguém e o velho do outro. Constituindo-se assim enquanto uma “brecha” entre criança e adulto: muitos/as jovens para determinada função e ao mesmo tempo autorizados/as como com idade suficiente para tomar muitas decisões sobre suas vidas. Bourdieu (1978) completa ainda apontando que:

Um dos fatores desta confusão das oposições entre as juventudes de diferentes classes é o fato de diferentes classes sociais terem tido acesso de forma proporcionalmente maior ao ensino secundário e de, ao mesmo tempo, uma parte dos jovens (biologicamente) que até então não tinham acesso à adolescência, terem descoberto este status temporário, "meio-criança, meio-adulto"; "nem criança, nem adulto". (entrevista com PIERRE BOURDIEU, 1978, p. 03).

Percebe-se que há então diferentes juventudes em distintas classes sociais, onde de um lado os/as jovens “burgueses”, que de fato gozam mais do ideal de juventude, e do outro o/a jovem "operário", distante daquele ideal. Enquanto alguns precisam trabalhar e estudar, outros precisam só se preocupar em estudar. Embora no Brasil hoje a educação seja oferecida para todos/as independente de classe social, infelizmente o nível de suporte e conhecimento não é igualitário, fomentando assim inúmeros impactos sociais para as juventudes. Bourdieu (1978) contempla ainda que, é por isto que muitos adolescentes burgueses sonham em prolongar a adolescência ao máximo.

Ser jovem atualmente acarreta algumas responsabilidades, mais para alguns/algumas do que para outros/as. Dependendo onde se está inserido na sociedade. Principalmente, em relação aos estudos, as escolhas que fazemos diariamente. Bourdieu (1978) diz que:

A escola, sempre se esquece disto, não é simplesmente um lugar onde se aprende coisas, saberes, técnicas, etc.: é também uma instituição que concede títulos, isto é, direitos, e, ao mesmo tempo, confere aspirações. O antigo sistema escolar era menos nebuloso que o sistema atual, com seus complexos desdobramentos que fazem as pessoas terem aspirações incompatíveis com suas chances reais. (entrevista com PIERRE BOURDIEU, 1978, p.04).

Portanto, por meio do convívio educacional esses/as jovens tinham essas aspirações na vida, ou seja, os objetivos a cumprir, metas a realizar de acordo com suas inquietudes pessoais e seu modo de ser. A aspiração é uma motivação importante, nesse sentido, faz com que o/a aluno/a busque almejar os seus propósitos. Entretanto, como Bourdieu pontua, o sistema educacional atual, não fornece o mesmo nível educacional para todos/as, mas insiste em propagandar as oportunidades como se fossem igualmente distribuídas e, portanto, algo possível e alcançável.

Muitos/as jovens brasileiros/as ao saírem do Ensino Médio não conseguem ingressar de primeira na graduação, ou mesmo não têm tal perspectiva no horizonte, seja por fatores econômicos, sociais, etc. ou por não ter a mesma oportunidade de vivenciar essa instituição educacional.

Já dentro do ambiente universitário, sabe-se que a precarização do ensino superior público vem aumentando o mal-estar na vida institucional e a experiência de formação universitária pode ser causadora de alguns abalos na saúde mental, e conseqüentemente, na vida emocional de jovens universitários/as. Muitos/as jovens universitários/as vêm sofrendo com transtornos de ansiedade e depressão, mas é necessário considerar também o estresse, transtornos alimentares, seja com ganho ou perda de peso, insônia, entre outros fatores que afetam o bem-estar como um todo e o rendimento acadêmico.

Quanto à depressão, segundo Flesch, Houvèssou, Munhoz e Fassa (2020), a depressão é o principal problema de saúde e a principal causa de incapacidade em todo o mundo, atingindo mais de 300 milhões de pessoas e apresentando um aumento de 18% entre 2005 e 2015. De acordo com Rocha e Cavestro (2006) estima-se que 15% a 25% dos/as estudantes universitários/as apresentam algum tipo de transtorno psiquiátrico durante sua formação acadêmica, principalmente transtornos de ansiedade e depressão.

Santos, Veiga e Pereira (2012) enfatizam que:

Embora a depressão afete pessoas de todas as idades e estratos sociais, é na faixa etária dos 18 aos 25 anos que a incidência e prevalência cumulativas de distúrbios depressivos são mais elevadas (Kessler & Walters, 1998). De entre os jovens adultos, os estudantes universitários apresentam um risco acrescido de desenvolver psicopatologia. Para além de se situarem numa fase de desenvolvimento de transição entre a adolescência e a idade adulta (Arnett, 2004), têm de lidar com os desafios inerentes à frequência do ensino superior, tais como a mudança de casa, de colegas e círculo de amigos, ou o confronto

com novos métodos de ensino e aprendizagem, que poderão aumentar o stress e exigir maior capacidade de adaptação (Dyson, & Renk, 2006). (SANTOS, VEIGA e PEREIRA, 2012, p.1656).

Essas mudanças citadas, e os desafios e exigências da formação universitária podem então impactar negativamente a saúde mental de jovens, sendo a depressão um dos sinais de que há algo indo mal. Os agravos em saúde mental e abalos na vida afetiva impactam nas atividades diárias do/a acadêmico/a e acabam afetando negativamente também seu desempenho e produtividade, interferindo nas suas relações sociais e capacidade cognitiva. Embora compreendamos que esses aspectos interferem negativamente na capacidade cognitiva desses/as estudantes, também depende da maneira como os sujeitos vão significar as suas vidas a partir das condições concretas de enfrentamento para os seus problemas. Não restringindo assim somente ao contexto que interfere, mas também a forma como os/as jovens percebem os seus problemas e administram, o que nos mostra se afetou-o positivamente ou negativamente.

Sobre a preponderância da vida emocional, Goleman enfatiza que:

Uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é lamentavelmente míope. A própria denominação *Homo sapiens*, a espécie pensante, é enganosa à luz do que hoje a ciência diz acerca do lugar que as emoções ocupam em nossas vidas. Como sabemos por experiência própria, quando se trata de moldar nossas decisões e ações, a emoção pesa tanto – e às vezes muito mais – quanto a razão. Fomos longe demais quando enfatizamos o valor e a importância do puramente racional – do que mede o QI – na vida humana. Para o bem ou para o mal, quando são as emoções que dominam, o intelecto não pode nos conduzir a lugar nenhum. (GOLEMAN, 2001 apud REGÔ e ROCHA, 2009, p.142).

Desta forma, fica evidente que o racional não anula o emocional e vice-versa, tanto a razão quanto a emoção precisam estar equilibradas e andar juntas para que o indivíduo compreenda as suas emoções e assim saber usá-las a seu favor, tornando por exemplo a vida acadêmica menos desgastante emocionalmente, possibilitando assim um desempenho maior do intelecto desse indivíduo.

Dorneles (2014 apud GAZZANIGA e HEATHERTON, 2005) diz que a motivação pode ser vista como uma capacidade que inicia, dirige e sustenta comportamentos que promovem sobrevivência e reprodução. Sendo assim, ressalta a importância do incentivo como elemento motivacional para um desempenho eficaz do/a estudante, incentivando-o/a a ser produtivo na academia. Mas o que é um ambiente motivador?

Ruiz (2003) traz o modelo de Pintrich sobre motivação do/a estudante, o modelo de Pintrich (1994) traz quatro componentes necessários, o primeiro é o contexto

sociocultural, o segundo é os fatores relacionados ao ambiente de sala de aula, o terceiro é os fatores internos ao/à aluno/a e o quarto é o comportamento motivado em si.

Ruiz (2003) pontua que o contexto sociocultural é:

Segundo Pintrich, estes se referem a atitudes, crenças e comportamentos que os estudantes trazem para a faculdade, baseados em suas experiências anteriores, o que, entre outras coisas, se relaciona com os fenômenos de integração/evasão acadêmicas. (RUIZ, p.16, 2003).

Tais fatores socioculturais influenciam a forma como os/as universitários/as abordam as atividades acadêmicas. O segundo componente fatores relacionados ao ambiente de sala de aula, Ruiz (2003) pontua que no modelo de Pintrich, entre os fatores relacionados à própria sala de aula se incluem, principalmente, os tipos de tarefas dadas, o comportamento do professor e os métodos instrucionais utilizados. Pontuando assim as metodologias utilizadas dentro da sala de aula, que podem promover aos/as universitários/as motivação. Ruiz (2003) contempla ainda que:

A importância de se conhecer o papel desempenhado pelo contexto social e pelas relações interpessoais, bem como a importância de se reconhecer que a aprendizagem é facilitada ou prejudicada pelas emoções, sendo que estas, por sua vez, dirigem a aprendizagem e a memória e geralmente estão correlacionadas a um decréscimo de motivação em sala de aula. (RUIZ, p.18, 2003).

Estar em um ambiente que é motivador proporciona ao/à estudante uma capacidade de se desenvolver, reafirmando assim seus interesses. Além de promover emoções positivas ao indivíduo, Dorneles (2014) pontua que as emoções positivas têm um papel de extrema importância no que diz respeito a um ciclo de emoção, motivação, recompensa e prazer. Sendo assim, as emoções podem afetar a aprendizagem, pois a ansiedade e o estresse prolongados têm um efeito contrário, ou seja, negativo.

Vale ressaltar que pensar somente no incentivo positivo como elemento motivacional para que o sujeito tenha um bom desempenho está equivocado, tendo em vista, que muitos são estimulados a vencer na vida, por exemplo, motivadas por uma perda de alguém, ou por problemas financeiros, ou por discriminação e conseguiu superar tais desafios e impasses ao decorrer da sua vida. Consequentemente, a emoção que estimula a ter um bom desempenho nem sempre será positiva, mas como esse sujeito lida com tais emoções que vai determinar o seu desempenho, sejam elas positivas ou negativas.

O terceiro componente do modelo de Pintrich fatores internos aos/as estudantes, Ruiz (2003) diz que:

O modelo de Pintrich ressalta que os sentimentos, percepções, necessidades e

metas são importantes na determinação do seu comportamento motivado, tanto quanto do seu desempenho acadêmico. (RUIZ, p.18, 2003).

Evidenciando assim, que as emoções dos sujeitos são fundamentais para um comportamento motivado que está diretamente vinculado ao desempenho acadêmico desse/a graduando/a. O quarto e último componente do modelo de Pintrich é o comportamento motivado Ruiz (2003) coloca que os/as estudantes devem ter maior consciência de seu próprio comportamento, motivação e cognição, bem como devem ter crenças motivacionais positivas e praticar estratégias auto-reguladas de aprendizagem.

Desta maneira, é importante que os/as jovens tenham consciência de suas emoções e que a mesma possa facilitar o processo de aprendizagem. Pontuando assim que as emoções proporcionam experiências tanto positivas quanto negativas no desenvolvimento intelectual do sujeito, é de suma importância que o/a jovem possa identificar suas próprias emoções e manejá-las para benefício próprio.

1.1 A transformação da rotina universitária, a pandemia.

Diante do contexto de pandemia que estamos vivenciando há mais de um ano, com a pandemia de Covid-19 associada ao novo coronavírus (SARS-CoV 2) e o necessário distanciamento social, o/a jovem universitário/a está enfrentando dificuldades na nova rotina, marcada pelas aulas *online* e o medo do futuro, cada vez mais incerto. No início do período letivo de 2020 fomos surpreendidos/as com a pandemia de Covid-19, e então a instalação de medidas de distanciamento social no país.

Em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China, surgiu o primeiro caso de uma doença respiratória causada pelo Coronavírus, síndrome respiratória aguda grave. Inicialmente, acreditava-se tratar de um problema local e só em 11 de março de 2020, quando a contaminação mostrava os seus efeitos na Europa e nas Américas. No Brasil, o primeiro caso foi diagnosticado em 25 de fevereiro. A Organização Mundial da Saúde – OMS declarou que se tratava de uma pandemia e o isolamento social foi indicado como a mais eficiente estratégia para enfrentar o vírus, diminuir o ritmo de sua propagação e salvar vidas. As fronteiras entre os países foram fechadas, as atividades comerciais, espaços de lazer, escolas e universidades foram suspensas. (COUTO, COUTO e CRUZ, 2020, p. 202).

O que era visto antes como um problema que poderia ser contido, se espalhou rapidamente de forma drástica, afetando inúmeras famílias e desestruturando economias e sociedades do mundo como todo. A sensação de insegurança de sair na rua é constante, e as incertezas sobre a manutenção da vida humana tornam-se presentes dia após dia.

Diversos setores da sociedade foram impactados, entre esses setores está a educação. Em março de 2020 as universidades, escolas e colégios tiveram seu período letivo interrompido, acatando as medidas indicadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) para buscar diminuir a transmissão do vírus causador da doença. A UFAL suspendeu suas atividades inicialmente no dia 16 de março de 2020 (publicado pelo Plano de contingenciamento Covid-19 da UFAL). A Universidade ficou sem atividades formais de ensino na graduação durante sete meses. Já em outubro de 2020 foi implementado o Período Letivo Excepcional (PLE), por meio da Resolução nº 34/2020 - do CONSUNI/UFAL, de 08 de setembro de 2020, que formalizou a retomada de atividades remotas de ensino para a graduação. Vale ressaltar que à época a adesão ao PLE foi opcional, tanto para estudantes como para docentes; sendo assim, cada estudante decidiu se iria matricular-se ou não nas disciplinas eletivas ou obrigatórias ofertadas à distância à época. De acordo com a Resolução nº. 34/2020 - do CONSUNI/UFAL, de 08 de setembro de 2020:

Art. 3º São consideradas Atividades Acadêmicas Não Presenciais (AANPs), para efeitos desta Resolução, as atividades de ensino, pesquisa e extensão que possam ser realizadas e concluídas de modo não presencial, utilizando recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios, com atividades síncronas e/ou assíncronas. (UFAL, 2020, p. 4).

Sendo assim, todas as atividades letivas não presenciais passaram a utilizar meios tecnológicos e internet para a sua realização. Entretanto, nem todos/as os/as estudantes possuem meios financeiros de prover a si as ferramentas tecnológicas para participar das atividades remotas. Acompanhando um movimento nacional de outras universidades públicas, e também devido à demanda do movimento estudantil, a UFAL publicou o Edital nº04/2020 - da PROEST/UFAL projeto alunos conectados. O projeto foi destinado a estudantes para receberem gratuitamente pacotes de internet via dados móveis. Os/as estudantes selecionados/as no Edital receberam *chips* para *smartphones* que foram distribuídos nos campi da UFAL (ver anexo A), para subsidiar algum suporte a quem não pode arcar com despesas de internet em casa. Uma forma encontrada pela universidade de fornecer meios para que o/a graduando/a tivesse oportunidade de participar do PLE, para que o ensino fosse realizado de forma mais igualitária e menos excludente desses discentes. Apesar disso, Soares (2021) publicou no site¹ da UFAL que de acordo com o

¹ "Proest começa distribuição de chips de internet para alunos do período letivo 2020.1", disponível em: <<https://ufal.br/estudante/noticias/2021/3/proest-comeca-distribuicao-de-chips-de-internet-para-alunos-do-periodo-letivo-2020.1>>. Acesso em: 21 julho de 2021.

pró-reitor Alexandre Lima, embora a UFAL tenha sido contemplada com 11.313 chips de pacotes de dados de internet, o número de inscritos/as por edital não tem sido tão representativo. Também é importante alertar da diferença na qualidade de acesso provido por uso de dados móveis em celulares, quando comparado ao acesso com banda larga e mais confortável no computador.

O Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPED) Nísia Floresta² da UFAL do Campus Sertão em nota sobre o período de atividades que diz:

O Centro Acadêmico de Pedagogia (Caped) Nísia Floresta, enquanto representação dos discentes do curso de Pedagogia e pensando em todo esse corpo discente é contra o Período de Atividades Especiais (PAE), considerando que muitos/as dos/as discentes do curso não possuem acesso à internet e quando possui não é um serviço de qualidade, que mulheres que são mães durante esse período de pandemia tem um trabalho dobrado para cuidar dos seus filhos e que ao aderir a essas atividades a universidade e o curso estarão contribuindo para a exclusão dos grupos que encontram-se em situação de baixa vulnerabilidade social, inviabilizando o acesso ao ensino de tais discentes.

A grande preocupação do CAPED e das entidades do movimento estudantil em geral foi que esses/as estudantes tivessem condições de permanecer na UFAL por meio do ensino remoto; enfatizando assim que alguns grupos não teriam condições de lidar com a condição remota, seja por razões financeiras, psicológicas ou de outra ordem. Principalmente, por que esse/a graduando/a agora passou a ter novas demandas (dentro do seu lar) que foram colocadas frente às aulas remotas: conciliar as demais atividades do ambiente doméstico e a dinâmica desse espaço com a formação acadêmica ofertada à distância.

As desigualdades sociais também são acompanhadas de exclusão digital. O acesso à Internet continua desigual no País. No Brasil, praticamente metade da população não tem acesso à Internet ou tem acesso limitado e instável. As desigualdades no acesso e usos da Internet em muitas áreas urbanas periféricas e zonas rurais reforçam as diferenças marcadas por vulnerabilidades sociais. (COUTO, COUTO E CRUZ, 2020, p. 210).

As dificuldades de conexão, mesmo com o subsídio da UFAL, durante o ensino remoto, juntamente com a nova rotina e outros fatores, estabelece no/a estudante incertezas quanto à sua formação. Nesse aspecto, esse momento relaciona-se com nosso problema de pesquisa: o ensino remoto e o contexto da pandemia produzem impactos na vida afetiva de universitários/as, para além dos que já viviam antes no ensino presencial.

² Documento elaborado pelo Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPED) Nísia Floresta apresentado em reunião virtual ampliada do colegiado de pedagogia em 29 de maio de 2020.

Silió (2020) publicou na revista *El País* um artigo intitulado “Me da más ansiedad la universidad que la pandemia” (A universidade me dá mais ansiedade do que a pandemia), onde retrata depoimentos de jovens espanhóis mostrando seu estresse quanto ao futuro, trazendo recortes de *twitters* (postagens numa rede social) de estudantes universitários sobre o tema. As mensagens mostram medo e ansiedade que estudantes associam à universidade na pandemia. Em um *twitter* um/a estudante universitário/a desabafou: “*Não sei quando a universidade começou a me deixar mais ansiosa do que a pandemia lá fora*”. Em outro, o/a jovem diz que “*Eles estão me deixando muito mais emocionados do que eu pensava que a ansiedade e o estresse de não ser produtivo o suficiente na universidade fossem encerrados*”.

O confinamento e a mudança para o ensino virtual trouxeram inúmeras incertezas aos/às estudantes, tendo um acréscimo de estudantes ansiosos/as com o que irá acontecer. Diante desse quadro que se instaurou, como as universidades podem dar suporte a estudantes durante o distanciamento social? Quais medidas devem ser tomadas para assegurar a saúde mental do/a universitário/a? São grandes os questionamentos do que se deve ou pode-se fazer.

Como medida do nosso campus, a psicóloga da UFAL do Campus Sertão, durante uma *live* promovida pelo CAPED com o tema: *Saúde Mental em tempos de pandemia*, enfatizou que o atendimento psicológico ao corpo discente estava sendo oferecido agora *online*, buscando assim oferecer um acolhimento a uma parcela daqueles/as que buscam por apoio profissional. Sabemos que tal serviço não contempla todo o corpo discente que procura o mesmo.

A UFAL também fez cartilhas para orientar os/as jovens universitários/as na pandemia. A primeira cartilha *Saúde Mental e Atendimento Psicológico na UFAL em Tempos de Covid-19*, publicada em 20 de abril de 2020, reporta ao contexto que estávamos inicialmente enfrentando de início de quarentena, conduzindo ao/a jovem a seguir as orientações dadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), ter hábitos saudáveis, criar uma rotina fixa em casa, além de disponibilizar o endereço eletrônico de profissionais de psicologia para requerimento de atendimento *online*.

À segunda cartilha, publicada em 25 de novembro de 2020, *Saúde Mental em Tempo de Período Letivo Excepcional e Virtualidades*, dá dicas de como o/a jovem universitário/a pode se adaptar às aulas remotas, estimulando esse/a aluno/a à manter um planejamento, cuidar das emoções e produtividade acadêmica e também incentivando

esse/a estudante a construir uma rede de apoio para que a adaptação nas aulas remotas fosse mais tranquila.

Para além das questões individuais, que são foco do acompanhamento clínico psicológico, a presente pesquisa contou com participação de um grupo de jovens sertanejos/as para conhecermos sua perspectiva, enquanto corpo discente, sobre suas questões emocionais frente ao ensino universitário. Como a pesquisa foi realizada no contexto da pandemia, contemplamos o PLE e as memórias de alunos/as sobre sua experiência no ensino presencial.

2. PESQUISANDO COM COLEGAS, OS/AS UNIVERSITÁRIOS/AS DA UFAL DO CAMPUS SERTÃO

A presente monografia registra uma pesquisa de campo realizada com estudantes de graduação da UFAL do Campus Sertão, e especificamente da unidade de ensino da cidade de Delmiro Gouveia - Alagoas. A pesquisa foi adaptada devido à pandemia, de modo que foram aplicados formulários *onlines*.

O estudo aborda a vida emocional de jovens estudantes de graduação, comparando a experiência afetiva dos/as jovens no ensino universitário presencial e depois, para com o ensino universitário remoto ofertado no PLE.

O estudo realizado é do tipo exploratório, que segundo Thiollent:

Consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou “diagnostico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações. (THIOLLENT, 1947, p. 48).

Desta forma, Thiollent (1947) diz que é a partir da pesquisa exploratória que pode-se definir/estabelecer os principais objetivos da pesquisa, pontuando então, os problemas considerados prioritários aos pesquisadores e ao campo de observação, focalizando assim no processo de investigação e levantamento de informações.

A pesquisa também classifica-se nos tipos quantitativo e qualitativo, de forma que alguns dados são coletados numericamente e outros não - mas sim no formato de narrativa, via respostas abertas. Os formulários contêm perguntas abertas e fechadas, estas últimas com opções limitadas de resposta. O foco foi prover à pesquisa informações de tipos diferentes para a compreensão da saúde emocional no âmbito universitário.

A obtenção dos dados foi feita por meio de aplicação exclusiva *online* de dois formulários de pesquisa (ver apêndices), disponibilizados em uma plataforma digital gratuita para extrair os dados necessários relativos à experiência emocional e educacional vividas pelo/a jovem no ensino presencial e na primeira experiência de ensino remoto excepcional.

O primeiro formulário contém questões que remetem o/a participante da pesquisa à sua rotina pregressa na UFAL do Campus Sertão, antes da pandemia, e ao tempo sem aulas em casa. O formulário está dividido em seções. Cada seção aborda temas diferentes, sendo eles: dados pessoais, contexto material em casa, aulas antes da pandemia, estudos autônomos durante a pandemia, vida emocional e formação acadêmica, autoconsciência emocional. Já o segundo formulário contém questões que remetem o/a participante à sua

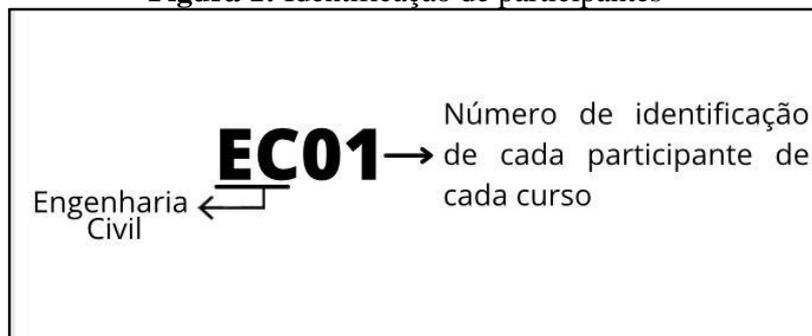
experiência no PLE, que na UFAL durou de 13 de outubro de 2020 à 30 de janeiro de 2021, sendo esse segundo formulário aplicado imediatamente após tal período e antes de ter-se iniciado o semestre regular 2020.1 também remotamente; quando incrementou-se de vez o ensino remoto da UFAL. O segundo formulário contém as seguintes seções: dados pessoais do/a participante (apenas confirmação), aulas remotas, saúde emocional no ensino remoto e uma última seção pedindo sugestões. Considerando que a vida emocional é contínua, e considerando o foco de comparação da experiência estudantil antes e durante o PLE, aplicamos o formulário II junto aos/às participantes que já tinham respondido ao formulário I. Responderam o formulário II apenas estudantes que já tinham respondido o formulário I.

A escolha dos participantes se deu a partir da necessidade real em discutir a vida emocional destes jovens da UFAL do Campus Sertão, considerando as suas experiências no meio acadêmico e todo o contexto em que ele está inserido. A pesquisa foi efetuada com colegas/amigos que conheci durante a graduação, com quem sempre tive um contato direto e pude manifestar minhas indagações sobre vida emocional. Outros/as participantes foram indicações desses/as colegas. Convidamos a participar da pesquisa estudantes dos cursos de graduação de Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Letras e Pedagogia, para termos na amostra representações dos cursos das engenharias e licenciaturas. O contato com todos os/as entrevistados/as foi proporcionado através do aplicativo de mensagem de celular *Whatsapp*, em que disparamos um convite para participar da presente pesquisa. Aceitaram inicialmente participar sete estudantes de engenharia civil, dez estudantes de engenharia de produção, dez estudantes de letras e dez de pedagogia, totalizando assim um número de trinta e sete pessoas para a pesquisa.

Como cuidados éticos da pesquisa com seres humanos, baseamos a pesquisa nas Resoluções nº466, de 12 de dezembro de 2012, e na Resolução nº510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê em Ética de Pesquisa (CEP) da UFAL, tendo sido aprovado com número de parecer 4.526.597. Na abertura dos formulários apresentamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para ser lido pelos/as participantes e obtermos sua concordância. Eles/as não terão sua identidade revelada.

Assim, para identificar cada participante utilizaremos as seguintes abreviações: a letra inicial do seu curso e por fim o número que correspondente ao quantitativo de participantes de cada curso na pesquisa. Exemplo:

Figura 1: Identificação de participantes



Fonte: autoria própria, 2021.

Obtivemos resposta de vinte e três pessoas na primeira etapa da pesquisa (aplicação do formulário I) e dezenove na segunda etapa (aplicação do formulário II). Vale ressaltar que todos os/as participantes foram respeitados no direito de querer ou não continuar a participar da pesquisa, como estabelecem as resoluções citadas antes.

A partir da ficha de identificação de participante, constante do formulário I, constatamos que dos vinte e três participantes, doze são mulheres e onze homens. A maioria têm entre 21 e 23 anos, como vemos na tabela abaixo.

Tabela 1: Idade de participantes

Idade	19	20	21	22	23	24	25	36
N. de participantes	1	1	8	5	4	2	1	1

Fonte: autoria própria, 2021.

Essa faixa etária permite pensarmos que a amostra representa mais adequadamente universitários/as que provavelmente avançaram até a metade do seu curso de graduação.

Quanto ao local de moradia, 65,2% dos/as participantes moram em casa própria, 30,4% em casa alugada e 4,3% em casa cedida. Do total, 17,4% mora sozinho/a, 60,9% dividem a casa com uma a três pessoas e os/as demais estudantes que compõem 21,7% dividem a casa com quatro a sete pessoas. 78,3% das moradias estão localizadas em zona urbana, enquanto 21,7% residem em zona rural.

Após a coleta de dados, reunimos as respostas e automaticamente pela plataforma *online* geramos gráficos representativos das respostas a serem apresentadas quantitativamente. Já as respostas abertas, os dados qualitativos, foram analisados tendo em vista seu conteúdo e similaridade/diferença entre as respostas de diferentes

participantes. O próximo capítulo apresenta os resultados mais importantes para a pesquisa.

3. VIDA EMOCIONAL E FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA ANTES E DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: A PERSPECTIVA DE JOVENS ESTUDANTES DA UFAL DO CAMPUS SERTÃO

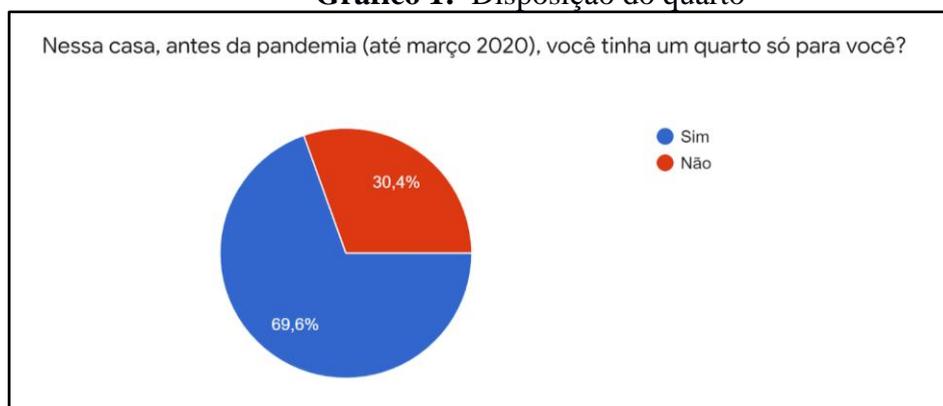
Para apresentar as análises dos dados obtidos, escolhemos expor separadamente as informações mais importantes de cada formulário da pesquisa, porque remetem-se a contextos distintos; antes e durante a pandemia. Depois, confrontamos tais dados entre si, visando identificar aspectos da vida emocional dos/as estudantes que apresentaram-se diferentemente antes e durante a pandemia (início do ensino remoto).

3.1 Relembrando a experiência das aulas presenciais

Nesta seção apresentamos resultados obtidos por meio do formulário I (apêndice A). O mesmo contém uma seção sobre as condições para o estudo usufruídas pelo/a graduando/a, cujo objetivo foi conhecer mais sobre a situação em que o/a estudante morava antes da pandemia. Foi indagado então sobre a estrutura material disponível na sua casa, antes da pandemia.

Quanto ao espaço pessoal, disponível ao/à jovem no lar onde mora, como dispor por exemplo de um quarto para si: 69,6% dos/as estudantes participantes têm um quarto próprio, enquanto 30,4% dividem o espaço com outra pessoa. Essa condição viria a ser fundamental depois, no ensino remoto, para prover condição de estudo mais adequada em casa.

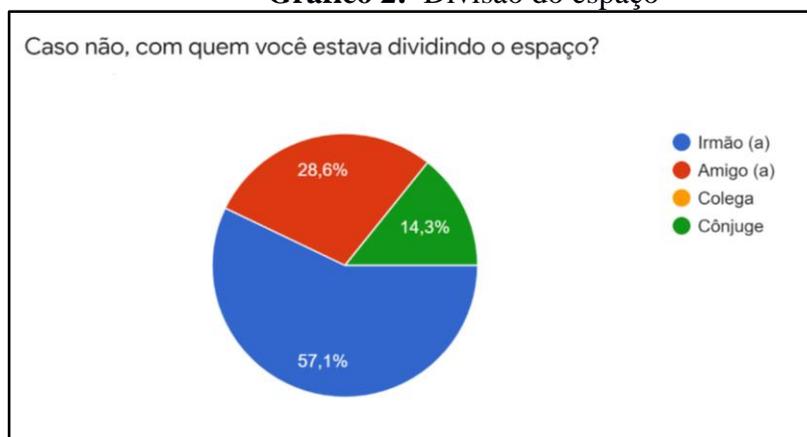
Gráfico 1: Disposição do quarto



Fonte: Autora, 2021.

Dos/as estudantes que dividem o quarto com outra pessoa, 57,1% divide o espaço com irmão/ã, 28,6% com algum/a amigo/a e 14,3% com o seu/sua cônjuge, como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 2: Divisão do espaço



Fonte: Autora, 2021.

Percebemos então que alguns/as estudantes são casados/as. Os/as jovens participantes da pesquisa moram majoritariamente com seus familiares ou companheiros/as. Estas são as pessoas com que os/as participantes compartilhavam à época sua rotina de ida ao campus - e posteriormente com quem provavelmente têm de negociar na rotina doméstica para continuar estudando dentro de casa, ou mesmo no espaço mais íntimo do quarto.

Sabe-se que um lugar adequado para estudar proporciona melhor desempenho das suas atividades. Ao questionarmos se consideram que têm em casa um lugar adequado para os estudos, 69,6% consideram que sim, 21,7% não consideram adequado, e 8,7% escolheram a opção 'talvez', demonstrando dúvida sobre.

Gráfico 3: Lugar adequado para estudar



Fonte: Autora, 2021.

Demandamos que descrevessem o lugar que dispunham para estudar em casa. Embora 69,6% considerem ter um espaço adequado em casa, caracterizaram-o como sem privacidade e afirmaram que a casa onde moram é barulhenta, interferindo assim no contexto de estudo. Isso nos faz pensar quantos participantes de fato têm um ambiente doméstico mais controlado, voltado à concentração. Os 21,7% dos/as participantes que disseram logo de início não ter um local adequado para estudar relataram que estudam nos diversos ambientes da casa, sendo frequentemente na mesa de jantar ou sala.

Dentre as descrições que caracterizam o ambiente como inadequado para o estudo, temos um trecho da resposta de um/a estudante que, além de não ter um espaço favorável, ainda não tinha o apoio familiar.

Não tinha incentivo algum para estudar. Único incentivo era cobrança da mãe para ajudar ela nas tarefas de casa. Ambiente hostil. (EP05, Formulário I).

O trecho se refere ao ensino presencial, mas o apoio familiar é um fator a ser considerado no desempenho dos estudos, principalmente também no período atípico em que estamos vivenciando. Não ter o apoio da família pode gerar frustrações a este sujeito, até mesmo um bloqueio emocional e intelectual. Entende-se que, segundo Wallon, a inteligência depende também da afetividade. A partir desse olhar para o outro que torna o conhecimento humanizado. Não ter esse apoio/incentivo pode desestimular esse/a graduando/a.

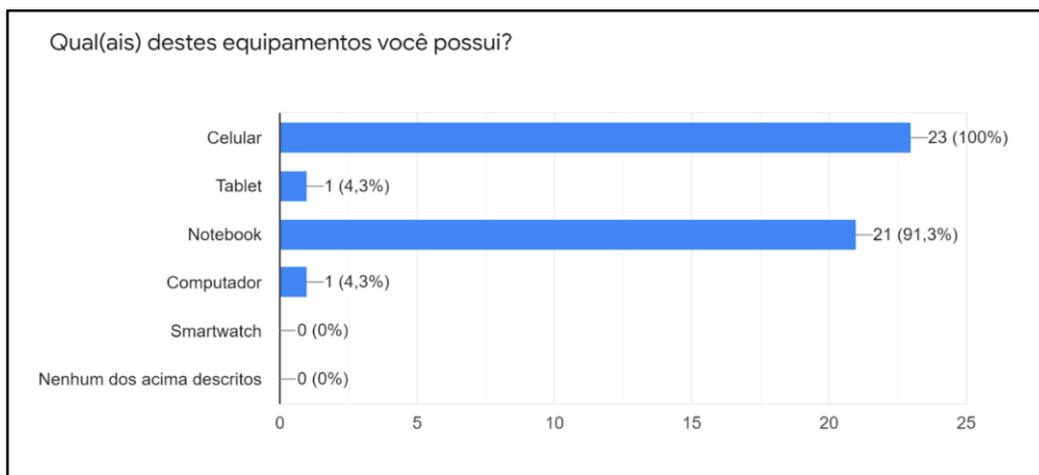
Em outra situação não tão distinta da anterior outro/a estudante relata que:

Tenho meu quarto, mas não cabe uma mesa para estudar e sempre que estudo na cama, me dá sono/preguiça. Nos outros cômodos, os barulhos de conversas, televisão, etc., tiram minha concentração. Por isso, não considero que tenho um local adequado para estudar em casa :/. (EP04, Formulário I).

Percebe-se que nas falas há uma desmotivação gerada pelas condições do ambiente familiar, sejam as relações ou a estrutura do mesmo, que por vezes prejudica a concentração do/a estudante no desenvolvimento das suas atividades acadêmicas.

Para o estudo em casa, antes da pandemia, os equipamentos que os/as estudantes possuíam constam no gráfico a seguir.

Gráfico 4: Equipamentos



Fonte: Autora, 2021.

Percebe-se que todos/as os/as estudantes que participaram da pesquisa usam o aparelho celular para fazer pesquisas acadêmicas e executar tarefas da universidade. Quantidade muito boa também tinha *notebook* e/ou computador. Perguntamos também sobre a conexão com internet em casa: 52,2% considerava a internet de casa antes da pandemia com conexão razoável, atendendo assim as suas necessidades, enquanto 8,7% dos/as graduandos/as considerava razoável, mas não atendia às suas necessidades. Vale ressaltar que 60,9% também utilizavam a internet na UFAL, além da de casa.

Uma seção do formulário I abordou as atividades acadêmicas antes da pandemia. Indagamos aos/às estudantes como recordam o período de aulas presenciais na UFAL do Campus Sertão. Em algumas respostas foi recorrente lembrarem de ser exaustivo, desgastante, cansativo. Registraram também a falta de tempo para fazerem outras atividades de cunho não acadêmico, principalmente, nas semanas finais de cada período letivo (quando são realizadas as provas).

Se eu fosse resumir em uma palavra seria exaustão, é gratificante aprender todos os dias, mas por muitas vezes me sentia incapaz de realizar todas as tarefas, não por falta de interesse, mas pelo escassez de tempo pra me dedicar a todas as disciplinas. (EP04, Formulário I).

É notório que o excesso de atividade traz a sensação de incapacidade do/a aluno/a, colocando assim como se não fosse capaz de realizar determinadas atividades, por diversos fatores, que surgem durante a formação acadêmica.

Apesar disso, os/as graduandos/as também pontuaram que era bom vivenciar as aulas presenciais, ter esse contato presencial e físico com o outro. As lembranças desses momentos que vivenciaram no ambiente acadêmico trazem uma mescla de sentimentos e emoções, principalmente, ao estar relacionada ao contato com o outro. “*Saudades dos*

meus amigos, felicidade por cada conquista alcançada a cada semestre superado.” (EP01, Formulário I). Em contrapartida, também foi ressaltado que *“Geralmente ruins, bem ruins. Com excessão dos tempos em que passava um tempo com os amigos de lá pelos corredores.”* (EP05, Formulário I). As experiências positivas geralmente são descritas com o convívio com o outro, estar de fato em contato físico. Isso tornou possível perceber como um fator muito produtivo, na perspectiva dos/as estudantes, para o campo acadêmico em si: ter essa troca e amizade no meio acadêmico. Ao mesmo tempo, este tornou-se agora um fator preocupante, principalmente no período em que estamos vivenciando com o distanciamento social. O quão prejudicial a não convivência com colegas pode ser para os/as graduandos/as? Quais sequelas irão surgir e o que pode acarretar no desempenho universitário? São questionamentos que não temos resposta de imediato.

É uma mescla, ao mesmo tempo que sinto saudade de ter minha rotina acadêmica de volta e as metas que punha nela, tenho receio de como encaixar-me nela novamente! Muita coisa mudou esses tempos e não tenho ideia de como serão. (EC05, Formulário I).

Em alguns momentos eu me sentia muito cansado da rotina que era executar as tarefas acima descritas, e buscando na memória esses momentos, sinto que não me sinto bem em lembrar e querer retornar. Pelo menos por enquanto.(L03, Formulário I).

Relembrar essas emoções para alguns/as estudantes é gratificante, para outros/as é extremamente doloroso. O meio acadêmico proporciona inúmeras experiências, sejam “positivas” ou “negativas” com as quais temos que nos confrontar. A experiência presencial é vista como motivacional, mas ao mesmo tempo também desmotivacional, como disse uma das participantes: *“Sempre me Sintia vazia, como viver dentro de uma casca e no modo automático”* (L02, Formulário I). Então, os/as participantes remeteram-se a memórias positivas e negativas, sendo as primeiras associadas às amizades e ao coleguismo e as últimas à rotina universitária e atividades das disciplinas.

Ao questionarmos o que sentem mais falta quando pensam na UFAL, os/as graduandos/as reafirmam que sentem saudade de estar com os amigos, inclusive porque alguns moravam em cidades diferentes uns dos/as outros/as e o campus proporcionava esse encontro. *“Das aulas presenciais mesmo, olhar no olho, discutir assuntos, estar com as pessoas.”* (P04, Formulário I). Estar em contato com o outro proporciona uma aprendizagem mais significativa a este estudante, poder ter uma troca de experiência e sentir o outro.

Já quando questionamos o que os/as estudantes não sentem falta da UFAL, foi frequente a referência à exaustão, ter muitos trabalhos acadêmicos e tensão pré-prova.

Pontuam que:

As provas cansativas, uns pessoas metidas que so querem ser. A pressao dos trabalhos e provas (EC02, Formulário I).

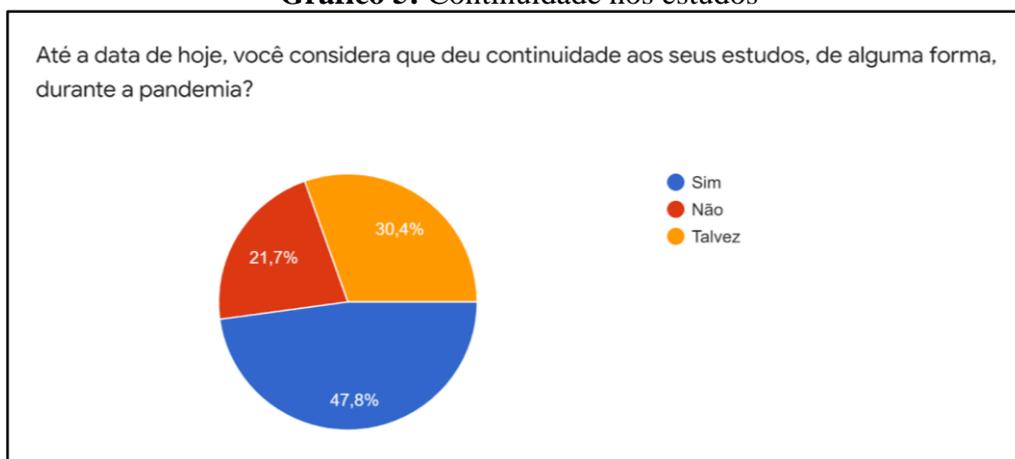
Da pressão que era as disciplinas, da falta de empatia do professores, das provas totalmente oposto do que era passado em sala de aula (EP04, Formulário I).

Ao questionar quais assuntos durante a pandemia interessam aos/às estudantes, muitos relataram que procuram assuntos sobre o momento em que estamos vivenciando com a Covid-19, política, vacina e tecnologia. Por outro lado, há também aqueles/as que ficam inseguros e evitam procurar assuntos relacionados à pandemia: “Assuntos que não sejam referentes à pandemia. pois mesmo sabendo da importância, o excesso de informação acerca do tema, por vezes, me deixa estressada, insegura e ansiosa.” (P01, Formulário I).

Mesmo com o calendário letivo suspenso à época, outros/as estão focados em assuntos da sua área de graduação, na construção do TCC e cursos de especialização, em dar continuidade em sua formação acadêmica. Outros/as buscaram ler sobre saúde mental, aproximando-se mais do tema do autoconhecimento. Já outros preferiram buscar um hobby e assim distrair um pouco a mente.

Antes de a UFAL formalmente começar o PLE, perguntamos aos/às participantes se de alguma forma haviam continuado estudando em casa autonomamente. 47,8% apontam que deram continuidade aos estudos durante a pandemia, 30,4% acreditam que talvez tenha dado essa continuidade no ensino, enquanto 21,7% afirmam que não deram continuidade, como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 5: Continuidade nos estudos



Fonte: Autora, 2021.

Mas de que forma foi dada essa continuidade/não continuidade dos estudos? Alguns/as citaram que participam de grupos de extensão, e não pararam as atividades, alguns/as prosseguiram com a construção do TCC, tentaram escrever artigos, entre outros exemplos. Contudo, alguns/as estudantes colocaram que fatores emocionais tendem a atrapalhar os estudos, e portanto não tiveram continuidade na sua formação acadêmica.

Eu até tentei prosseguir, revisar coisas que seriam de grande importância quando voltassem as aulas presenciais, mas nessa quarentena me senti muito abalada psicologicamente, e não consegui prosseguir com os estudos. (EP04, Formulário I).

Diante de tal relato podemos observar o quão necessário discutir emoções, principalmente, no período em que estamos vivenciando.

Não consigo me concentrar de forma alguma, por mais que tente. Tudo se esvai... é como se minha mente fosse um saco de arroz furado, nada se mantém. E ressalvo que não é falta de interesse ou preguiça, é a minha mente que grita em silêncio que aguenta mais. (L02, Formulário I).

Segundo Dorneles (2014), as emoções podem afetar a aprendizagem, pois a ansiedade e o estresse prolongados têm um efeito contrário, negativo, interferindo assim de forma significativa no desempenho do/a aluno/a. Como vimos na fala anterior.

Segundo a autora:

A própria atenção pode ser prejudicada por eles, sendo que, em situações estressantes, os hormônios glicocorticoides secretados pela suprarrenal atuam nos neurônios do hipocampo, chegando a destruí-los. (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 84 apud DORNELES, 2014, p.17).

A atenção/concentração podem ser destruídas por situações de estresse e ansiedade. Trazendo inúmeros prejuízos para o/a graduando/a, inclusive refletindo em sua autoestima.

Claro! Quando a UFAL parou as atividades presenciais, senti que precisava preencher meu tempo livre com atividades on-line, o que inclui o TCC e uns cursos que a instituição estava disponibilizando. Até certo tempo isso foi bom, mas chegou um momento que me vi desgastado fisicamente e emocionalmente com o excesso de coisas. Coisas como passar muito tempo no mesmo cômodo, as vezes na mesma posição estavam me desanimando muito. Me senti ansioso, cansado e frustrado. (L04, Formulário I).

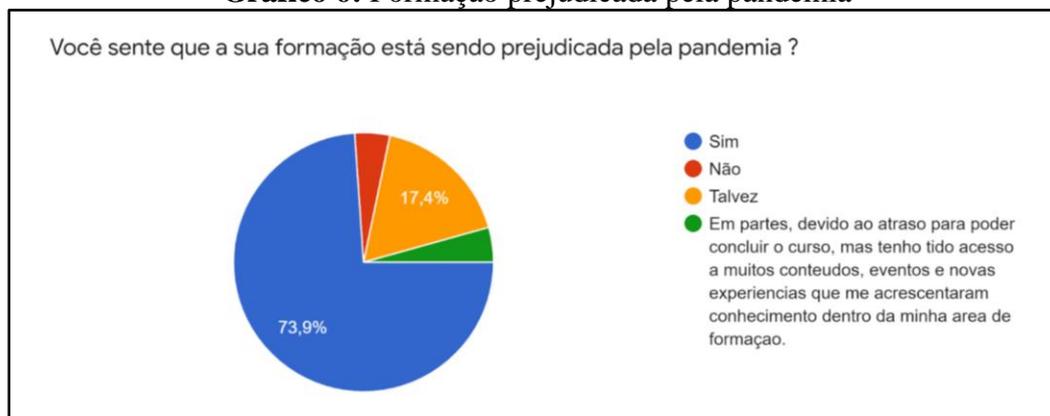
Esse desgaste físico e emocional é muito recorrente nas falas dos/as graduandos/as, principalmente, quando aderem sem cuidados aos apelos sociais de quanto mais executarem atividades, mais estarem ativos em casa, mais vão adquirir engajamento, produtividade etc. Porém, não é uma verdade absoluta, principalmente, no momento histórico que estamos vivenciando. Quantidade não significa qualidade, o/a estudante

deve levar em consideração também seu bem-estar (físico e emocional) no processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo do período de suspensão das atividades da graduação, 26,1% dos/as estudantes da pesquisa manifestaram que participaram de algum curso de formação *online*, *webinars*, conferências virtuais entre outros, 34,8% participaram desse tipo de atividade formadora apenas uma ou duas vezes durante esse período, e 8,7% dos/as estudantes não tiveram interesse em participar.

Dentre os sujeitos pesquisados, apesar de a maioria participar de eventos e/ou continuar de alguma forma os estudos autonomamente, 73,9% sentiu que sua formação acadêmica foi prejudicada pela pandemia, e não estar em contato com a academia é um fator relevante para esta afirmação, como podemos ver no gráfico abaixo.

Gráfico 6: Formação prejudicada pela pandemia



Fonte: Autora, 2021.

A seção “Vida Emocional e Formação Acadêmica”, do formulário I, vem abordar as emoções, como os/as estudantes as vêem e se reconhecem sua interferência nos processos cognitivos do sujeito.

Ao serem questionados o que compreendem sobre emoções podemos notar que:

Essa pergunta me pegou! Fiquei pensando aqui depois que li. Não sei bem como responder. Mas assim, penso que as emoções fazem parte do que somos, estão presentes em nosso cotidiano, como efeitos de nosso corpo frente a diferentes situações. (L04, Formulário I).

Entender as emoções requer um autoconhecimento da mesma, compreendendo também que seus efeitos impactarão diferentes situações que vivenciamos. De acordo com Dorneles (2014):

Estar emocionalmente bem facilita os processos de atenção e memória, os processos de tomada de decisão e a persistência para atingir um objetivo, além da emoção estar envolvida com a aprendizagem significativa: interesse, alegria, motivação, repetição, curiosidade, necessidades. (DORNELES, 2014, p. 20).

Sendo assim é importante ter consciência de que as vias emocionais positivas são fundamentais para que se possa melhorar os relacionamentos, as capacidades e a aprendizagem dos/as estudantes.

Elas querem tomar sempre o controle da minha vida, não sei lidar com elas...sempre me abraçam e depois cravam uma faca em meu coração, não sei quando me amam ou me odeiam. As emoções são os vilões e os heróis da minha vida, nunca consigo as controlar. (L02).

Como essa fala nos mostra a necessidade de compreender-se emocionalmente, e assim poder lidar/conciliar com as emoções gradualmente. Goleman (2011) pontua que, quando se trata de moldar nossas decisões e ações, a emoção pesa tanto — e às vezes muito mais — quanto a razão. Ainda enfatiza que para o bem ou para o mal, quando são as emoções que dominam, o intelecto não pode nos conduzir a lugar nenhum. Sendo assim fica evidente a necessidade de compreender suas emoções e assim tomar controle sobre elas.

Quanto aos/as participantes, 91,3% acreditam que as emoções interferem no processo de aprendizagem e 73,9% dos/as estudantes afirmam que a rotina universitária chegava a interferir de forma negativa no seu estado emocional.

Gráfico 7: Emoções no processo de aprendizagem



Fonte: Autora, 2021.

Dorneles (2014) traz a concepção de Lima que diz:

Estudos da neurociência revelam que as emoções estão presentes nos diversos tipos de aprendizagem, pois só se aprende com a formação de novas memórias, e os processos de memória, por sua vez, são modulados pela emoção. (LIMA, 2007 apud DORNELES, 2014, p.18).

Portanto, para a aprendizagem é preciso da emoção, e quando não estamos bem psicologicamente o processo de aprender sofre danos significativos para a construção de novos saberes.

Mas de que forma as emoções interferem na aprendizagem? Na opinião dos/as participantes, vemos alguns relatos que pontuam que:

O que mais me afeta é a ansiedade, por vezes estudo muito para as provas, mas na noite anterior não consigo dormir pensando que não vou alcançar o objetivo desejado, e acabo indo exausta e não conseguindo demonstrar tudo aquilo que aprendi. (EP04, Formulário I).

Sempre me fazem querer desistir, tenho medo quando preciso fazer alguma prova.. as emoções me dominam mais do que nunca e me fazem querer chorar de ansiedade, medo e dor. É difícil. (L02, Formulário I).

É comum que eu fique ansioso com coisas voltadas a minha produção. Me vejo desmotivado, mesmo querendo (ou tendo que) fazer algo. Perco o sono preocupado com coisas, acordo mais indisposto, e fico com um sentimento de culpa muito grande quando não faço as coisas como planejado. (L04, Formulário I).

Dorneles (2014) pontua que sentir-se ameaçado de alguma forma e não poder se afastar da situação pode gerar ansiedade e inquietude no sujeito, desta forma, as situações causadoras de estresse que o/a estudante está vivenciando podem resultar em uma não aprendizagem.

Esse nível de ansiedade elevado também causa a liberação de adrenalina e noradrenalina na corrente sanguínea, acentuando e prolongando as manifestações fisiológicas. Isso significa que emoções negativas são prejudiciais para o desempenho cognitivo, podendo as dificuldades de aprendizagem estar relacionadas com os estados emocionais. (DORNELES, 2014, p. 20).

As dificuldades de aprendizagem estão intimamente ligadas com as emoções do sujeito, uma vez que percentuais de estresse e ansiedade podem interferir no desempenho cognitivo do/a estudante. 56,5% dos/as estudantes alegaram que suas emoções já interferiram na execução das atividades acadêmicas, 34,8% afirmaram que não e 8,7% desses/as estudantes não conseguiram definir se as emoções já interferiram de alguma forma.

Ao questionarmos como o/a graduando/a agiu com relação às interferências de fatores emocionais sob atividades acadêmicas, podemos notar nos seguintes relatos que, “*Me senti culpado por não realizar determinadas atividades, ou fazer isso fora dos prazos.*” (L04, Formulário I). É muito comum os/as estudantes se culparem por não conseguirem desenvolver determinadas atividades, sentindo-se incapazes de realizar o que fora proposto. Outro relato pontua que:

Me retirei no meio de uma prova e passei a tarde chorando no banheiro da ufal, eu não consegui responder nenhuma questão, as palavras simplesmente fugiram de mim, precisei lidar ou morreria de angústia (L02, Formulário I).

Goleman (2011), aborda que os sinais de forte emoção como ansiedade, raiva e entre outros podem criar estática neural. Essa estática neural sabota a capacidade do lobo pré frontal de manter a memória funcional. É por isso que, quando estamos emocionalmente perturbados, dizemos: “Simplesmente não consigo raciocinar” — e por que a contínua perturbação emocional cria deficiências nas aptidões intelectuais, mutilando assim a capacidade de aprender. Wallon pontua que os sentimentos mais profundos ganham função relevante com o meio, enfatiza também que as emoções têm um papel influente no desenvolvimento pessoal.

Quase deixei de entregar trabalhos acadêmicos e já desisti de uma prova. Mas consegui lidar bem com isso procurando relaxar e conversar com amigos que estavam passando pela mesma coisa. (L03, Formulário I).

Compartilhar com outra pessoa essas experiências negativas é extremamente fundamental para que o mesmo possa lidar com essas emoções, porém a maioria dos/as entrevistados/as, ao serem questionados/as se em algum momento já procuraram ajuda profissional para ajudar a lidar com a vida acadêmica, pontuaram que não, mas ao mesmo tempo enfatizaram a necessidade de se ter um acompanhamento psicológico durante a formação acadêmica. Ou seja, eles/as sabem da importância de algum suporte psicológico, mas ainda não têm tal prática incorporada em suas vidas.

Pensando no nível máximo de interferência do mal estar na universidade, perguntamos se os momentos ruins da vida acadêmica ameaçaram o desejo de continuidade do curso. No contexto pré-pandemia, 52,2% pensaram em algum momento desistir dos estudos, por não conseguirem lidar com as emoções que surgem durante a vida universitária, como vemos no gráfico abaixo.

Gráfico 8: Pensou em desistir dos estudos



Fonte: Autora, 2021.

Na seção intitulada “Estudos Durante a Pandemia”, do formulário I, procuramos compreender alguns aspectos da nova rotina do/a aluno/a em casa, por conta da pandemia.

34,8% dos/as estudantes não permaneceram na mesma casa que moravam antes da pandemia e 65,2% permaneceram morando na mesma casa. A maioria dos/as estudantes não tiveram que se adaptar a um novo local, mas se adaptar à nova rotina em casa, lidar com as adversidades que surgem e com um ambiente compartilhado sobre o qual geralmente não se tem controle.

Moro com outras duas pessoas, meus avós maternos, tenho quarto individual, porém, não tem muita privacidade. Por ser residente da zona rural, e o lugar ser ruim de sinal, possuo apenas acesso à internet por meio de dados móveis. No início da pandemia, meu notebook queimou, agora só tenho como equipamento de acessos a internet, meu celular, que também está apresentando falhas. (L01, Formulário I).

Devido a pandemia, retornei para a casa dos meus pais, onde mora apenas meu pai e minha mãe, numa casa simples, mas possuo um quarto individual, num povoado distante da cidade, com internet via Wi-Fi mas que por vezes ficamos sem e não possui sinal de dados móveis, os equipamentos utilizados antes foram levados para essa casa. (P05, Formulário I).

As dificuldades enfrentadas por alguns/as estudantes, como vimos nos relatos, trazem grandes dificuldades para a adesão e a qualidade da formação do mesmo. Não ter acesso à internet, ou mesmo essa instabilidade de conexão, agrega em muitos a desmotivação de continuar estudando. A falta de privacidade e ambiente adequado para o estudo também são fatores relevantes para a continuação da formação acadêmica.

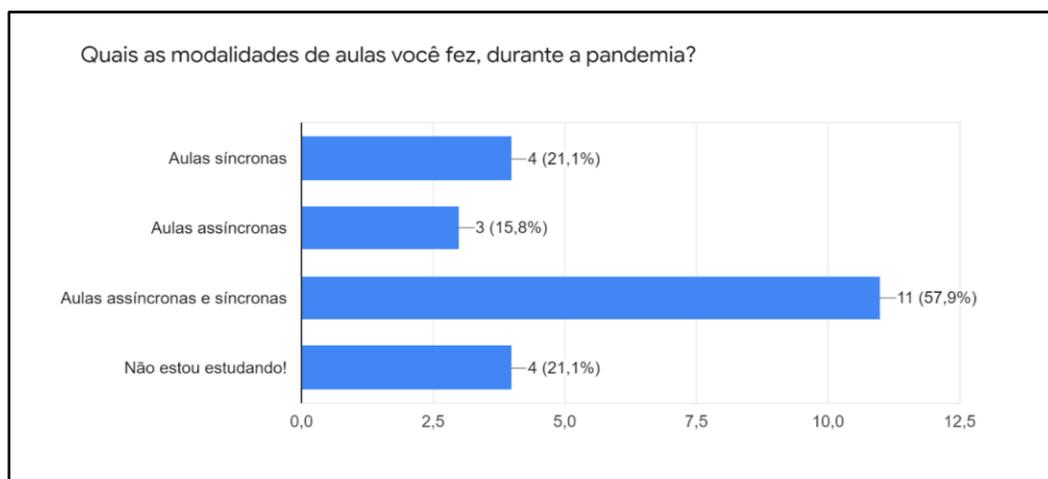
Sobre o contexto pandêmico, os sentimentos mais comuns que os/as graduandos/as identificaram foram tristeza, insegurança, estresse e principalmente medo. Medo por não ter controle das situações, medo por estar vivenciando um período de tantas incertezas, medo de colocar/se em risco por estar trabalhando. Inseguranças essas que afetam o desempenho acadêmico. Tais sentimentos associados à pandemia passaram o período seguinte, do PLE, quando aplicamos o formulário II. A seção a seguir trata disso.

3.2 Início do ensino remoto durante a pandemia: impactos relevantes na vida do/a jovem universitário/a.

O formulário II versou sobre a saúde emocional em uma circunstância atípica de início de ensino remoto. Aspectos afetivos foram identificados relacionados a tal contexto, de PLE. Esta etapa da pesquisa contou com a participação de 19 jovens, visto que todos/as os/as 23 que haviam participado até então foram convidados/as, mas nem todos/as responderam esse segundo formulário.

Sabe-se que as aulas remotas ofertadas pelo PLE no final do ano de 2020 possibilitaram que estudantes dessem continuidade à graduação. Os/as estudantes podiam optar por até três disciplinas a cursar, de acordo com a Resolução N°. 34/2020-CONSUNI/UFAL. A adesão foi facultativa. Alguns/as participantes da pesquisa (21%) preferiram não aderir ao ensino remoto à época.

Gráfico 9: Modalidades das aulas no PLE



Fonte: Autora, 2021.

No gráfico acima, alguns/as estudantes responderam mais de uma alternativa (exemplo: marcando síncrona e depois assíncrona), apesar de haver uma alternativa de resposta que correspondesse às duas. Ao todo, foram 19 respondentes, mas como alguns/as responderam mais de uma alternativa, totalizou-se 22 respostas.

Dentre os/as graduandos/as que fizeram as disciplinas ofertadas pelo PLE, sete fizeram três disciplinas, quatro fizeram duas e quatro cursaram apenas uma disciplina. Os/as que optaram por não fazer as aulas remotas pontuaram que preferiram fazer algum curso por fora da UFAL ou dar continuidade ao TCC.

Ao qualificar suas experiências com o ensino remoto, alguns foram breves em seus relatos: “razoável”, “pouco proveitosa”, “péssima”, “excelente”. Outros/as foram mais específicos em suas colocações em relação às suas experiências com o ensino remoto. Em uma das falas dos/as estudantes destaca que: “Fui aprovada em todas as disciplinas, mas acho que não tive um completo aprendizado das mesmas pois meu nível de concentração é muito prejudicado nas aulas remotas.” (EP04, Formulário II).

Não ter um ambiente controlado também foi um fator determinante para a falta de concentração nas aulas remotas, e assim não se obter um melhor aproveitamento da mesma:

Foi difícil. Tive muita dificuldade de concentração durante as aulas. Também senti dificuldade para permanecer cursando a disciplina, tendo em vista que não me sentia estimulada (mas acho que isso era uma questão mais pessoal que da disciplina em si) a continuar estudando. (P01, Formulário II).

Mas há também outras questões que impossibilitam a eficácia do ensino remoto, como a baixa qualidade da internet no domicílio e a necessária execução das atividades regulares deste espaço. “A internet foi um obstáculo grande, vivia caindo e o fato de estar em casa não me ajudava, toda hora tinha algo necessário pra fazer além das aulas.. como olhar o almoço ou cuidar das crianças.” (L02, Formulário II). Em uma publicação no site da UFAL, Araújo³ diz que:

A Universidade Federal de Alagoas (Ufal) recebeu chips para atender 11.284 discentes que estão em vulnerabilidade social. Beneficiando com pacote de dados móveis ofertado pelo Ministério da Educação (MEC) para acesso a aulas em formato remoto durante o período de isolamento social, adotado para evitar a disseminação do novo coronavírus. (Araújo, 2020).

Ainda assim, a acessibilidade de internet é um fator recorrente e agravante para o desempenho dos/as graduandos/as, em que pese a UFAL ter 11.313⁴ chips disponibilizados para distribuir o número de inscritos/as no edital e que receberam foi, segundo o site de notícia da UFAL:

Na Ufal, cerca de 1,5 mil estudantes foram selecionados nos quatro editais abertos pelo projeto e o calendário para entrega aos alunos aptos do edital 01/2021 segue até o dia 15 de abril. (SOARES, 2021).

O que é contraditório, se UFAL disponibiliza meios para que os/as graduandos/as tivessem acesso ao PLE de forma mais igualitária com os demais estudantes. Por que o número de inscritos no edital do *projeto conectados* não teve tantos inscritos quanto o esperado? O que levou esses/as estudantes que têm dificuldades com a conexão de internet a não se inscreverem? Segundo a PROEST, 2020:

Em 2018, 70,2% dos estudantes das Ifes brasileiras pertencem a famílias com renda per capita de até um e meio salário mínimo. Entre os discentes da Ufal, esse percentual sobe para 80,2%. Significa que, em 2018, dos 28.994 alunos, nada menos do que 23.195 pertenciam a famílias cuja renda per capita era de até

³ “ Cerca de 11 mil alunos da UFAL poderão receber pacote de internet do MEC”. Disponível em: <<https://ufal.br/ufal/noticias/2020/8/cerca-de-11-mil-alunos-da-ufal-poderao-receber-pacote-de-internet-do-mec>>. acesso em: 20 de Julho de 2021.

⁴ Os números do total de chips disponibilizados pela UFAL para subsidiar o acesso de internet aos alunos/as nas informações apresentadas aqui estão divergindo, na reportagem que aborda o projeto conectados o número de chips disponibilizados apresentados foi 11.284 > Disponível em: [Cerca de 11 mil alunos da Ufal poderão receber pacote de internet do MEC — Universidade Federal de Alagoas](#). Já na entrevista realizada com o pró-reitor Lima a informação de chips disponibilizados foi de 11.313 > Disponível em: [Proest começa distribuição de chips de internet para alunos do período letivo 2020.1 — Universidade Federal de Alagoas \(ufal.br\)](#).

um salário mínimo e meio, R\$1.567,50, em valores de 2020.[...] No Campus do Sertão esse percentual sobe para 95%. (PROEST, 2020, p. 48).

E na pandemia essa porcentagem tem um índice maior e imensurável, visto que muitas famílias perderam sua maior fonte de renda ou até mesmo os empregos. Desta forma, a renda dessas famílias diminuiu - outro fator para que faria com que o número de graduandos/as recebendo o chip fosse maior.

Ainda sobre a afirmação de L02, destacamos outro aspecto: a interferência das tarefas domésticas sobre a rotina de aulas e estudos remotos. Segundo a PROEST, 2020:

Parte desse elevado percentual se deve à maior proporção de mulheres na população brasileira em geral, mas se deve, sobretudo, ao fato de que as mulheres assumem os afazeres domésticos e afetivo-emocionais muito mais do que os homens, liderando um número bastante significativo de famílias monoparentais na sociedade brasileira contemporânea. (PROEST, 2020, p. 121).

Fator relevante sobre a permanência e desempenho acadêmico das graduandas, principalmente, durante a pandemia, onde muitas mulheres não têm uma rede de apoio nos afazeres domésticos e nos cuidados com as crianças, sobrecarregando assim essa graduanda e interferindo diretamente nas atividades acadêmicas, e, portanto, na sua formação.

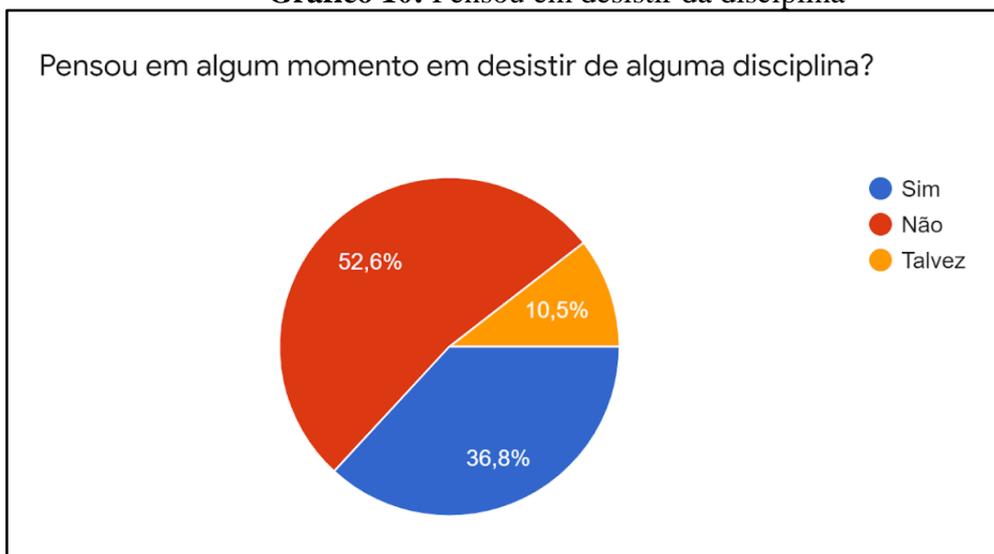
No relato da vivência no período do ensino remoto, a maioria teve dificuldades de concentração, seja pelo ambiente de casa, ou por não estar “acostumado” com a forma desse tipo de ensino, e assim se desconcentrar. 26,3% dos/as estudantes alegam que não conseguiram se organizar diante desta modalidade de ensino, o que interfere significativamente para o desempenho do/a mesmo/a.

Diante desses fatores, foi questionado ao/à graduando/a como ele/a avalia o seu estado emocional durante as aulas remotas ofertadas pelo PLE. “Normal”, “bom”, “razoável”, “ruim”, responderam alguns. Entretanto, há aqueles/as que foram mais específicos em suas avaliações emocionais. “Em alguns dias foi desgastante.” (L04, Formulário II), “Péssimo. Muita pressão, ansiedade e desconforto mental”. (L02, Formulário II). Esse desgaste emocional em que muitos/as perpassam diante de situações novas podem ser, segundo Santos, Veiga e Pereira (2012), sentimentos de exaustão perante às exigências do estudo comumente associado ao sentimento de incompetência, o que resulta na deterioração do desempenho acadêmico e emocional do/a estudante.

Me sentia desestimula, incapaz e improdutiva. Apesar de entender bem o conteúdo e até me interessar pelas discussões, o fato de não ser presencial contribuiu muito para que fosse tão negativa a experiência. (P01, Formulário II).

É notório em alguns relatos os/as estudantes enfatizarem a exaustão que a academia traz e, principalmente, durante a pandemia, que agregou um desgaste emocional e físico maiores, visto que as relações sociais mudaram. Impactando assim no desempenho acadêmico, onde muitos/as estão desmotivados/as, com o sentimento de incapacidade entre outros fatores desgastantes.

Gráfico 10: Pensou em desistir da disciplina



Fonte: Autora, 2021.

Como mostra o gráfico, apesar do desconforto na execução do PLE por parte dos/as estudantes, e do mal-estar emocional associado, a maioria não pensou em desistir de nenhuma disciplina. Outros 36,8% dos/as estudantes levantam a hipótese de desistir da disciplina que estavam cursando, e se somarmos o percentual do “talvez”, aqueles/as que questionaram-se sobre, obtemos quase metade dos/as respondentes.

Isso nos leva a questionar quais foram os motivos que fizeram com que considerassem esta opção. Dentre os fatores de desistência, destacamos três:

Problemas de acesso e compreensão às aulas, além de que, alguns professores exigiram demais (inúmeras atividades, comparadas ao período antes da pandemia). (L01, Formulário II).

Vemos novamente a questão do ruim acesso à internet, mas para além disso, a resposta anterior indica quantidade excessiva de atividades solicitadas caracterizada como uma dificuldade a mais para o/a estudante. Isso é reforçado também a seguir.

De início eu tentei me ocupar com várias disciplinas para não ficar parado, mas depois eu percebi que ter várias atividades em um período que muita coisa

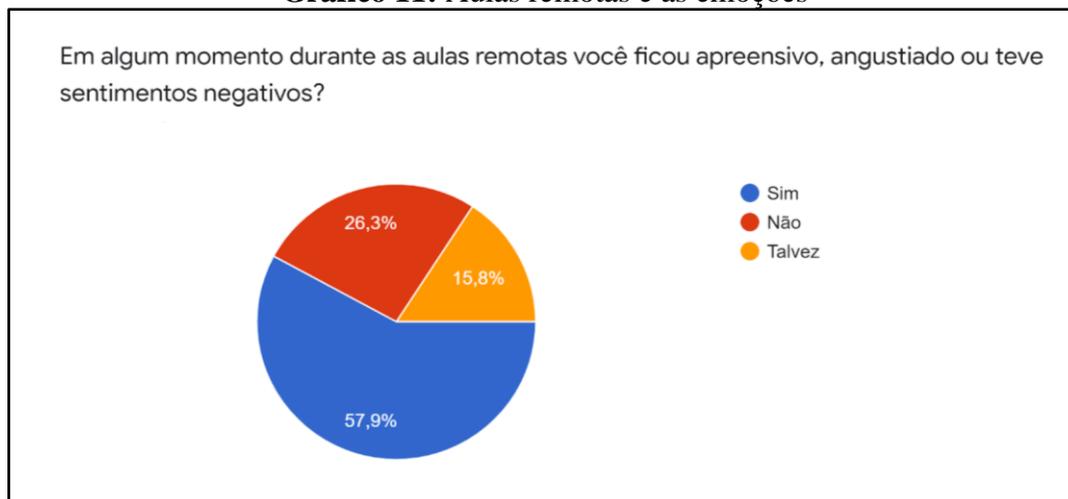
tava acontecendo não foi uma decisão muito boa. Houve desgaste, cansaço e desmotivação. (L04, Formulário II).

Percebe-se que mesmo querendo a “sua rotina de volta”, querendo reestabelecer uma suposta normalidade, o/a estudante avaliou que foi equivocado forçar tal situação, pois o contexto pandêmico colocou outros pesos na rotina, sendo complicado tocar o mesmo ritmo de atividades acadêmicas do ensino presencial. As vivências que estamos tendo nesse período pandêmico desestabiliza, provocando assim irritabilidade e cansaço físico e mental dos/as graduandos/as.

Falta de didática na aula remota, dúvidas em relação ao assunto dado pelo professor (que poderia ser resolvida através do uso da mesa digitalizadora pelo professor). (EP02, Formulário II). A resposta anterior aponta mais um fator dificultador do ensino no PLE: o não domínio dos/as professores/as de recursos tecnológicos que, na opinião dos/as estudantes, poderia ser um facilitador. Outro ponto a ser um fator dificultador para estes docentes é a falta de equipamentos tecnológicos adequados para o ensino remoto.

Sobre a vida emocional no PLE, foi recorrente que os/as estudantes se sentissem acuados diante de experiências novas. 57,9% dos/as estudantes se sentiram apreensivos, angustiados nesse período das aulas remotas, como podemos notar no gráfico abaixo.

Gráfico 11: Aulas remotas e as emoções



Fonte: Autora, 2021.

Um/a dos/as participantes falou de sentimentos ruins, mas também de não aprendizado e não ter contato físico com o outro como um ponto extremamente difícil:

Eu me senti burra o tempo todo, os conteúdos não "entram" na minha mente, não consegui absorver quase nada do que era preciso e aprender passou bem longe. Não aguentava a pressão de estar na frente do computador em frente ao meu colegas/Professor e não estar conectada de nenhuma maneira a eles. Nem na forma física, nem de forma online (pq era só a carcaça do meu corpo em

frente a eles) e nem de forma mental. De fato, esse tempo todo fui um corpo vazio em frente a tela. (L02, Formulário II).

Quanto ao não aprendizado, de acordo com Santos, Veiga e Pereira (2012), os elevados níveis de fracasso acadêmico podem levar os/as estudantes universitários/as a maiores níveis de depressão do que aqueles que têm apenas níveis ligeiros ou ausência de fracasso. Esse sentimento de impotência gera frustrações nos/as estudantes causando-lhes muitas vezes danos emocionais graves.

Só sentimentos negativos, de chegar um momento na aula e não entender nada do assunto abordado. (EC06, Formulário II).

Goleman (2011) diz que as emoções negativas muito fortes desviam a atenção para suas próprias preocupações, interferindo na tentativa de concentração em qualquer outra coisa, desta forma, o/a estudante finda se sabotando continuamente nas tentativas de dar atenção à tarefa que tem de cumprir.

Foi muito recorrente nas falas o sentimento de incapacidade, de não ter controle das suas emoções diante das experiências que estamos passando durante o período de pandemia, como é possível ver na fala de um/a graduando/a:

Aqueles momentos que você se sente incapaz de algo, isso aconteceu durante algumas aulas e era recorrente nas aulas presenciais também. (EC05, Formulário II).

Contudo, no relato, podemos notar que tais sentimentos de incapacidade também era recorrente nas aulas presenciais, não se restringindo assim somente no ensino remoto, mas de uma forma geral durante a graduação. Que se intensificou ainda mais na pandemia, pois muitos como vimos durante os relatos anteriores sentem medo, ansiedade entre outras emoções recorrentes durante a graduação.

3. 3 Ensino presencial e remoto, o que mudou na rotina dos/as graduandos/as?

Aqui abordaremos as vivências dos/as estudantes antes da pandemia e durante a pandemia/PLE. Desta forma, traremos as rotinas desses/as estudantes. 26,1% dos/as estudantes permaneciam todos os dias da semana na UFAL depois do horário das aulas, 65,2% apenas alguns dias da semana e 8,7% apenas no horário da aula.

Os/as estudantes que permaneciam nas dependências da UFAL para além das aulas costumavam ficar para estudar para as disciplinas, resolver questões dos grupos em que estavam inseridos como os centros acadêmicos, grupos de extensão, entre outros. Ao

descreverem um dia típico na UFAL (quando as aulas eram presenciais), podemos notar que:

Quando ia pela manhã, ficava na sala do CA resolvendo alguma coisa ou estudando/adiantando atividades. Era comum ir mais cedo para almoçar no campus também, ajudava a gastar menos. A tarde, tinha aula e costumava ficar até o ônibus, porque tinha como jantar no campus tbm.(L04, Formulário I)

A universidade além de ser um ambiente de formação, também é um ambiente que promove as condições básicas para que o/a graduando/a permaneça na universidade.

Acordar cedo, arrumar o quintal, me arrumar e depois do café e pro ponto de ônibus. Assistia as aulas que normalmente eram de manhã, posteriormente almoçava no restaurante universitário e passava a tarde no campus, estudando ou desenvolvendo algum trabalho no laboratório. Pegava o ônibus das 19:30 pra casa, tomava um banho ao chegar e depois de jantar, estudava algo pendente. (EC05, Formulário I).

Aulas na sala de aula pela manhã toda -> almoço no r.u. -> estudo de algo pendente -> reunião de extensão a tarde -> após, estudo de alguma outra coisa até dar o horário do ônibus voltar para Paulo Afonso (Mas se tivesse evento a noite no campus e eu nao estivesse muito cansada, ficava e só voltava para casa no ônibus de 22:40h). (P04, Formulário I).

Já na pandemia, com a suspensão das aulas presenciais, a rotina de todos/as nós foi sendo transformada. As atividades diárias desses/as estudantes durante a pandemia passaram por mudanças significativas para alguns/as, como vemos nos relatos a seguir:

Tecnicamente , se acordo tomo café, viu assistir , depôs pego algo pra ler, vou mexer no face, depois preparo o almoço , depois de almoçar vou deitar um pouco e depôs fazer imã caminha, ai janto e vou deitar até o sono chegar. (EC02, Formulário I).

Não tenho uma rotina pré-definida, mas geralmente tenho dormido tarde, acordado tarde, quando acordo me sinto indisposta a realizar as atividades diárias. Basicamente, me levanto realizo atividades de higiene pessoal e de alimentação, faço as atividades domésticas que me são propostas, e após isso vou para as redes sociais, YouTube e jogos mobile, como não se a há muito o que fazer nesse isolamento, geralmente permaneço nas redes a maior parte do meu dia. (EP04, Formulário I).

Mudanças essas, principalmente, na rotina de estudos, tendo assim uma descontinuidade dos estudos em casa. Permanecendo assim em outras atividades, seja de cunho doméstico ou lazer (no caso, mídias sociais) entre outras tarefas que os/as estudantes preferiam passar o tempo durante o isolamento social. Já outros/as estudantes permaneceram ao equivalente à rotina antes da pandemia: “Desenvolvo atividade de pesquisa, faço alguns minicursos, participo e organizo atividade junto ao PET e a noite tenho reuniões em alguns dias.” (EC04, Formulário I). “Tenho reuniões online, geralmente a tarde; cozinho sempre; ajudo em algumas coisas para limpar a casa; dou

reforço tres vezes na semana, durante a manhã; participo de alguns eventos online que me interessam.” (P04, Formulário I). Enquanto para alguns/as dos/as estudantes a mudança de rotina foi drástica, focando na rotina do lar, nas atividades domésticas e atividades de cunho não acadêmico, para outros não houve um rompimento brusco na rotina de estudos.

Ao serem questionados se a rotina em casa com as aulas remotas dificultou o desempenho acadêmico, a maioria disse que sim. *“Sim, pois as aulas on-line além de requerem mais atenção do aluno, tornam-se cansativas e muitas vezes a qualidade da internet não colabora”* (EP01, Formulário II). Outro/a graduando/a ainda enfatiza que *“Estando em casa, é inevitável, juntar sua vida pessoal, profissional e acadêmica. O desgaste físico e emocional é certo.”* (EP07, Formulário II). Mesmo tendo um horário para estudar, a rotina da casa interferiu nas atividades acadêmicas dos/as graduandos/as.

No final do formulário II indagamos aos/às entrevistados/as que avaliassem e fizessem sugestões do PLE aplicado no final de 2020. Primeiramente procuramos entender como o/a estudante avalia a sua experiência no ensino remoto. Alguns/as universitários/as foram mais específicos em suas respostas, pontuando que tiveram dificuldades por ser algo novo, entre outros fatores.

Um/a graduando/a relatou que não cursou o PLE por motivos pessoais e emocionais, motivos esses que foram fundamentais para sustentar a continuidade dos estudos. O que nos leva a questionar, em casos como esse, a interferência da vida emocional nos estudos em contexto de pandemia.

Quantos/as outros/as alunos/as não estão dando continuidade na sua formação por motivos idênticos a este? Além de ser notório no relato do/a graduando/a que a emoção pode sim interferir no processo de formação, outro fator importante a ser considerado é que o PLE foi opcional, ou seja, o/a graduando/a poderia escolher se faria ou não, ficando a critério de cada estudante em participar ou não. Reconhecer suas emoções é um fator primordial para compreender os motivos que lhe causam desânimo, impaciência entre outros sentimentos recorrentes na vida de estudantes.

Com essa seção percebemos então que a rotina dos/as jovens mudou drasticamente na pandemia, com a sua ausência da vida no campus. Uma rotina mais rica de experiências e atividades no ambiente universitário, e entre pares, deu lugar à rotina de aulas online e reuniões - para os/as estudantes que participaram do PLE e que são engajados em grupos extra-classe. Já em relação ao estado emocional ao longo dessa nova

vivência, foram inseridos fatores como acesso precário de internet, distração, sobrecarga doméstica e sensação de ansiedade; o que incrementou os problemas dos/as jovens de lidar com as dificuldades acadêmicas - que já existiam antes, mas eram de uma natureza também distinta das dificuldades enfrentadas no PLE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados apresentados, vimos que os/as jovens graduandos/as participantes da presente pesquisa, ao retomarem a memória de sua experiência de ensino presencial regular na UFAL do Campus Sertão, caracterizam-a academicamente como desgastante e exaustiva. Porém, ao mesmo tempo afirmam que vivenciar o campus, as experiências e contatos que advinha desse espaço era prazeroso, principalmente, quando estava vinculado aos relacionamentos que a universidade proporciona.

Isso sinaliza, a nosso ver, um fator preocupante, pois os vínculos afetivos que a convivência em um campus proporciona são suspensos, durante o distanciamento social, refletindo assim na vida emocional dos/as graduandos/as. Isso desgasta mais emocionalmente o/a jovem, se comparado ao período presencial quando os pares colaboravam para a adesão à graduação. A menor adesão e o mal estar no processo educativo remoto impactam o desempenho acadêmico desses/as estudantes e conseqüentemente a eficácia da própria formação universitária como um todo.

Tendo em vista a pandemia, alguns/as graduandos/as enfatizaram que se equivocaram em fazer o PLE, pois o contexto pandêmico desestabilizou o/a aluno/a e, portanto, não tiveram o mesmo êxito que antes, pontuando assim, sentimentos de incapacidade, desânimo entre outras emoções recorrentes na vida do/a estudante. Além disso, a rotina da casa interferiu significativamente nas atividades acadêmicas, especialmente, as mulheres que são mães e donas de casa, acarretando assim inúmeras tarefas.

Salientamos, então, a necessidade de se olhar para as emoções dos/as jovens universitários/as, em razão de as emoções interferirem de forma significativa no processo de aprendizagem dos/as graduandos/as. Diante dos relatos mencionados anteriormente, observamos o quanto a emoção pode prejudicar a formação acadêmica e a rotina acadêmica também pode interferir no estado emocional do sujeito.

Em suma, é de fundamental relevância que o/a graduando/a tenha a capacidade de conhecer as suas emoções para o seu desenvolvimento intelectual, comportamental e profissional. Para tanto, é de fundamental importância que as universidades enfatizem a necessidade de o indivíduo compreender as suas emoções, para assim, ter um equilíbrio mental e saber conciliar a vida acadêmica com as suas emoções.

Após a finalização do trabalho empírico desta pesquisa, iniciou-se em janeiro de 2021 o período letivo 2020.1 na UFAL, sendo o mesmo efetivado também em formato remoto. A adesão dessa vez foi obrigatória, colocando mais estudantes sob condições precárias de estudos e vivências emocionais similares às descritas no presente trabalho. Compreendendo essa necessidade de olhar para as emoções dos/as jovens universitários/as como proposta as universidades, visamos ser de fundamental importância o fornecimento de atendimento psicológico aos/as graduandos/as, seja ele presencialmente ou online. A UFAL do Campus Sertão já disponibiliza tal suporte psicológico em formato online durante a pandemia, desta forma, é necessário a ampliação de profissionais de psicologia a fim de que mais jovens possam ser atendidos. Nossa perspectiva é que a vida emocional dessa população de jovens (os 27.568 mil matriculados em cursos de graduação da UFAL⁵) está sendo profundamente afetada e representa desde já uma demanda urgente de ação para a instituição.

⁵ "Número de matriculados em curso de graduação da UFAL ano base 2018", disponível em: <[UFAL em Números — Números](#)>. Acesso em: 28 de julho de 2021.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDROFF, Marlene Coelho. **O papel das emoções na constituição do sujeito.** Instituto Sedes Sapientiae. Constr. psicopedag. vol.20 no.20 São Paulo, 2012. Disponível em: [O Papel das emoções na constituição do sujeito \(bvsalud.org\)](http://bvsalud.org)

BOURDIEU, Pierre. **A "juventude" é apenas uma palavra.** Entrevista a MÉTAILLIÉ, Anne-Marie. publicada em Les Jeunes et le premier emploi, Paris, Association des Ages, 1978. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/1845046/pierre-bourdieu-a-juventude-e-apenas-uma-palavra>

CALABREZ, Pedro. **O Que São Emoções e Sentimentos?** NeuroVox 001. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SUAQeBKkQk0&t=383s>

CAVESTRO, Julio de Melo. ROCHA, Fabio Lopes. **Prevalência de depressão entre jovens estudantes universitários.** J. bras. Psiquiatr. V.55 n.4, Rio de Janeiro, 2006.

COUTO, Edvaldo Souza. COUTO, Edilece Souza. CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. **#FIQUEEMCASA: Educação na pandemia da Covid-19.** *Interfaces Científicas-Educação*,8(3),200–217. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217>

DIVERTIDA MENTE (Brasil) 2015. Direção de Pete Docter. Roteiro Pete Docter, Josh Cooley, Meg LeFauve. Produção Pixar Animation Studios. Filme (1h 34min).

DORNELES, Tatiana Machado. **As bases neuropsicológicas da emoção:** um diálogo acerca da aprendizagem. Revista acadêmica Licencia&acturas. Julho/dezembro, 2014.

EL PAÍS. **Me da más ansiedad la universidad que la pandemia.** Disponível em: https://elpais.com/sociedad/2020-05-11/me-da-mas-ansiedad-la-universidad-que-la-pandemia.html?utm_source=Facebook&ssm=FB_CM#Echobox=1589268852

FLESCHE, Betina Daniele. HOUVÈSSOU, Gbènkpon Mathias. MUNHOZ, Tiago Neuenfeld. FASSA, Anaclaudia Gastal. **Episódio depressivo maior entre universitários do sul do Brasil.** Rev Saúde Pública. 2020;54:11. Disponível em: [Visão do maior episódio depressivo entre universitários do Sul do Brasil \(usp.br\)](http://usp.br)

FROTA, Ana Maria Monte Coelho (2007). Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos em pesquisas em psicologia**, v.7, n.1, p.147-160. Disponível em: [Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção \(bvsalud.org\)](http://bvsalud.org)

GOLEMAN, Daniel, Ph.D. **Inteligência Emocional:** a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Afetividade e processo de ensino aprendizagem de Henri Wallon.** Psicologia e educação n.20. São Paulo, jun. 2005.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. **A Criança Concreta, Completa e Contextualizada:** a Psicologia de Henri Wallon. In: Kester Carrara. (Org.). Introdução à psicologia da educação. São Paulo: Avercamp Editora, 2003, v., p.47-69.

PROEST- PRÓ REITORIA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, UFAL. **Perfil socioeconômico e cultural dos(as) estudantes da UFAL** [recurso eletrônico] : coleção UFAL e políticas públicas de gestão na educação superior / Maceió : EDUFAL : Proest, 2020.

RUIZ, Valdete Maria. Motivação na Universidade: uma revisão da literatura*. Rev. Estudos de Psicologia, PUC-Campinas, v. 20, n. 2, p. 15-24, maio/agosto 2003.

ROCHA, Jerusa Machado. KASTRUP, Virgínia. **Cognição e Emoção na Dinâmica da Dobra Afetiva.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 14, n. 2, p. 385-394, abr./jun. 2009.

SALLA, Fernanda. **O conceito de afetividade de Henri Wallon.** Publicado em NOVA ESCOLA; Edição 246, 01 de Outubro, 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon>

SANTOS, Luísa Reis. VEIGA, Feliciano Henriques. PEREIRA, Anabela. **Sintomatologia depressiva e percepção do rendimento acadêmico no estudante do ensino superior.** ACTAS do 12º Colóquio de Psicologia e Educação. 2012.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. **As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico.** Psic.: Teor. e Pesq. Vol.27 no 2 Brasília, apr/june, 2011.

TROIAN, Alessandra. BREITENBACH, Raquel. **Jovens e juventudes em estudos rurais do Brasil.** Interações (Campo Grande), vol.19 no.4 Campo Grande, Oct/Dec, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Formulário I

PESQUISA SOBRE VIDA EMOCIONAL E FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE JOVENS

Este é um formulário de pesquisa online para uma monografia de conclusão de curso da pedagogia conduzida pela estudante Thaymara Lima dos Santos, número de matrícula 16212181.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a vida emocional do jovem universitário, pontuando assim as experiências que os alunos vivenciam no campo acadêmico. A metodologia consiste em aplicação de um formulário online para os jovens estudantes a UFAL Sertão durante o isolamento social e possível continuidade de pesquisa presencial quando as aulas na sede do campus forem retomadas.

Orientadora: Prof.^a. Dr^a Suzana Santos Libardi

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *
2. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa 'Vida Emocional e Formação Universitária na Perspectiva de Jovens Estudantes da UFAL Sertão', da pesquisadora em formação Thaymara Lima dos Santos. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação. O estudo aborda a vida emocional dos jovens estudantes da Universidade Federal de Alagoas- Campus Sertão, da unidade de ensino de Delmiro Gouveia. O objetivo é conhecer aspectos emocionais e sua relevância para o desenvolvimento intelectual e profissional do jovem universitário. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: saber se/como você experimenta suas próprias emoções e se elas interferem, positivamente ou negativamente, na sua formação universitária. A coleta de dados, da etapa online da pesquisa, está ocorrendo em período excepcional de pandemia, durante o período de setembro a dezembro de 2020. Sua participação como voluntário(a) da pesquisa na etapa online será feita da seguinte maneira: você irá responder um formulário online apresentado a seguir. Ele está dividido em seções. A primeira visa obter seus dados pessoais, a segunda é sobre seu contexto material em casa, a terceira relembra as aulas antes da pandemia, a quarta trata dos estudos durante a pandemia, a quinta sobre a vida emocional e formação acadêmica, e a sexta seção trata de sua autoconsciência emocional. Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. Os incômodos e possíveis riscos previsíveis de participação nessa pesquisa são: possíveis constrangimentos que você possa sentir ao responder perguntas de caráter pessoal. Para minimizar estes riscos, o questionário é online, portanto pode ser respondido de modo privado e no momento e local de sua preferência.

Todas as informações coletadas no estudo serão mantidas confidencialmente. Os seus dados serão armazenados em um computador e seu nome não aparecerá em nenhuma

publicação, apresentação ou documento. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: compreender os estímulos das emoções no desempenho de atividades acadêmicas, e como as suas emoções acarretam um papel importante para o seu desenvolvimento intelectual. Você será informado(a) do resultado final do projeto e, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo. Para tal, você poderá deixar um e-mail registrando o interesse. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal). *

Marque todas que se aplicam.

Concordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.). Eu, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me 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 OU OBRIGADO.

Não concordo/ Não quero participar.

Aqui coletamos informações sobre você, participante da pesquisa.

DADOS PESSOAIS

3. NOME COMPLETO *

4. IDADE *

5. GÊNERO *

Marcar apenas uma oval.

Mulher

Homem

Outro: _____

6. Você é estudante de graduação da UFAL-Sertão? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

7. CURSO *

Marcar apenas uma oval.

- Engenharia Civil
- Engenharia de Produção
- Letras
- Pedagogia

CONDIÇÕES MATERIAIS
PARA O ESTUDO

Aqui coletamos informações sobre a estrutura material disponível na sua casa, antes da pandemia.

8. Antes da pandemia (até março 2020), a casa onde você estava morando era: *

Marcar apenas uma oval.

- Própria
- Alugada
- Cedida
- República
- Outro: _____

9. Antes da pandemia (até março 2020), quantas pessoas estavam morando com você? *

Marcar apenas uma oval.

- Moro sozinho(a)
- Uma a três
- Quatro a sete
- Oito a dez
- Mais de dez

10. Essas pessoas são seus parentes? Ou são amigos ?

11. Quantos são parentes sanguíneos?

12. Quantos são família estendida / não sanguínea?

13. Quantos são amigos?

14. Essa casa está localizada em: *

Marcar apenas uma oval.

- Zona rural
- Zona urbana
- Comunidade indígena.
- Comunidade quilombola.
- Outro: _____

15. Nessa casa, antes da pandemia (até março 2020), você tinha um quarto só para você? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

16. Caso não, com quem você estava dividindo o espaço?

Marcar apenas uma oval.

- Irmão (a)
- Amigo (a)
- Colega
- Cônjuge
- Outro: _____

17. Antes da pandemia (até março 2020), você tinha nessa casa um lugar que considere adequado para estudar? * *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Talvez
- Outro: _____

18. Descreva este lugar.

19. Antes da pandemia (até março 2020), você permanecia nas dependências da UFAL além do horário das aulas? * *Marcar apenas uma oval.*

- Sim, todos os dias úteis da semana.
 - Sim, mas apenas alguns dias da semana.
 - Não, só ficava na UFAL no horário das aulas.
 - Outro: _____
20. Caso sim, que atividades costumava fazer na UFAL além do horário de aulas?

21. Qual(ais) destes equipamentos você possui? *

Marque todas que se aplicam.

- Celular
- Tablet
- Notebook
- Computador
- Smartwatch
- Nenhum dos acima descritos

Outro: _____

22. Para acessar a internet, quais equipamentos você costuma utilizar? *

Marque todas que se aplicam.

- Celular Smartphone
- Tablet
- Notebook
- Computador
- Smartwatch
- Outro: _____

23. Antes da pandemia (até março 2020), qual tipo de acesso era mais frequente para você usar a internet? *

Marque todas que se aplicam.

- Dados móveis (3G, 4G)
- Wi-fi em casa
- Wi-fi fora de casa
- Pacote de dados móveis fixo e limitado
- Wifi-fi da UFAL

Outro: _____

24. Antes da pandemia (até março 2020), quem custeava essa mensalidade da internet? *

25. Antes da pandemia (até março 2020), como você considera a qualidade da internet que você usava? * *Marcar apenas uma oval.*

- Péssima, funciona o dia que quer.
- Péssima, utilizo preferencialmente à noite.
- Razoável, mas não atende minhas necessidades.
- Razoável, e atende as minhas necessidades.
- Boa.
- Excelente.

ATIVIDADES ACADÊMICAS ANTES DA PANDEMIA

Aqui vamos relembrar sua rotina como estudante antes da pandemia.

26. No momento não estamos tendo aulas presenciais, como você recorda o período de aulas presenciais e atividades presenciais na UFAL Sertão? *

27. Descreva um dia típico de suas atividades, quando eram presenciais na UFAL Sertão. *

28. Quais emoções ou sentimentos essas lembranças te trazem? *

29. O que você sente mais falta da UFAL? *

30. O que você não sente falta? *

31. Você gostaria que as aulas PRESENCIAIS voltassem na UFAL? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez
-

Outro: _____

ESTUDOS
DURANTE A
PANDEMIA

Aqui vamos saber se você continuou tendo atividades de estudo durante a pandemia, até a presente data de hoje.

32. EM MARÇO O CALENDÁRIO ACADÊMICO FOI SUSPENSO DEVIDO À PANDEMIA. A UFAL NÃO INICIOU AS AULAS DE 2020.1. ATÉ AGORA, FORAM 6 MESES SEM ATIVIDADES PRESENCIAIS OBRIGATÓRIAS EM DELMIRO GOUVEIA. Você continuou morando na mesma casa de antes da pandemia, ou teve de se mudar ao longo da pandemia? * *Marcar apenas uma oval.*
- Sim, me mudei durante a pandemia.
- Não, permaneci na mesma casa onde já morava antes da pandemia.
33. Descreva a estrutura da casa onde está passando a pandemia: quantas pessoas moram, seu parentesco com essas pessoas, se tem quarto individual, se tem internet, se tem equipamentos de acesso à internet etc. *
34. Descreva sua rotina diária (atividades que executa) nessa casa onde está atualmente passando a pandemia. *
35. Durante a pandemia, qual o assunto que mais te interessa? Exemplifique. *
36. Até a data de hoje, você considera que deu continuidade aos seus estudos, de alguma forma, durante a pandemia? * *Marcar apenas uma oval.*
- Sim
- Não
- Talvez
37. Você quer falar um pouco sobre essa continuidade/não continuidade? Como foi isso?
38. Caso tenha continuado os estudos, como tem sido estudar em casa?

Marcar apenas uma oval.

- Consigo manter uma rotina de estudos.
- Consigo equilibrar os meus estudos e as demais tarefas do dia.
- O lado emocional (medo, ansiedade, estresse etc.) tem atrapalhado meus estudos.
- Tenho dificuldade de me organizar para estudar à distância.
- Falta um ambiente tranquilo para estudar em minha casa
- Consigo estudar mesmo estado em um ambiente barulhento.
- O equipamento que uso para estudar (celular, computador, internet) é pouco adequado.
- Tem faltado tempo para eu conseguir estudar.
- Tenho pouco tempo para estudar mais consigo manter minhas atividades acadêmicas em dias.
- Outro: _____

39. Durante a pandemia, você participou de algum curso de formação online, webinars, conferências virtuais, etc? * *Marcar apenas uma oval.*

- Esta é uma nova forma de estudar que ainda não me interessei.
- Ainda não, mas estou definitivamente interessado(a).
- Participei de formações online uma ou duas vezes.
- Participei de várias oportunidades diferentes de formação online.
- Participo frequentemente em todo o tipo de formação online.

Outro:

40. Você sente que a sua formação está sendo prejudicada pela pandemia ? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez
- Outro: _____

VIDA EMOCIONAL E FORMAÇÃO ACADÊMICA

41. Quais são seus sentimentos mais comuns durante a pandemia? *

42. O que você compreende sobre emoções? *

43. Você acha que as suas emoções interferem no processo de aprendizagem? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

44. De que forma? _____

45. A rotina universitária, de antes da pandemia, chegava a interferir de forma negativa no seu estado emocional? * *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Talvez

46. Se sim, de que forma?

47. Quando você estava na Universidade, alguma vez suas emoções já interferiram na execução das atividades acadêmicas? * *Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Talvez

48. Se sim, como você agiu?

49. Os momentos ruins na Universidade já te fizeram pensar seriamente em desistir dos estudos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

50. Há outras fontes geradoras de estresse significativo em sua vida? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez
- Outro: _____

51. Como você vê a relação dos colegas da sua turma entre si? *
52. Você já procurou ajuda de profissional da saúde para te ajudar a lidar com a vida acadêmica? Como foi isso? *

AUTOCONSCIÊNCIA

Pra fechar, queremos conhecer um pouco sobre seu olhar para si mesmo. Marque as opções que mais refletem seu acordo/desacordo com as sentenças abaixo.

53. Avalio meus sentimentos para compreender o que estou sentindo. *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Poucas vezes
- Geralmente
- Sempre

54. Evito refletir sobre o que estou sentindo. *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Poucas vezes
- Geralmente
- Sempre

55. Reconheço meus sentimentos com grande facilidade. *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Poucas vezes
- Geralmente
- Sempre

56. Preocupo-me com o que estou sentindo. *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Poucas vezes
- Geralmente
- Sempre

APÊNDICE B: Formulário II

PESQUISA SOBRE VIDA EMOCIONAL E FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE JOVENS PARTE II.

Este é o segundo formulário da pesquisa intitulada de "VIDA EMOCIONAL E FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA NA PERSPECTIVA DE JOVENS ESTUDANTES DA UFAL SERTÃO" para uma monografia de conclusão de curso da pedagogia conduzida pela estudante Thaymara Lima dos Santos, número de matrícula 16212181.

O formulário vem trazendo questionamentos sobre a saúde emocional durante o ensino remoto ofertado pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL do Campus Sertão.

Orientadora: Prof.^a. Dr^a Suzana Santos Libardi

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail * _____

2. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa 'Vida Emocional e Formação Universitária na Perspectiva de Jovens Estudantes da UFAL Sertão', da pesquisadora em formação Thaymara Lima dos Santos. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação. O estudo aborda a vida emocional dos jovens estudantes da Universidade Federal de Alagoas- Campus Sertão, da unidade de ensino de Delmiro Gouveia. O objetivo é conhecer aspectos emocionais e sua relevância para o desenvolvimento intelectual e profissional do jovem universitário. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: saber se/como você experimenta suas próprias emoções e se elas interferem, positivamente ou negativamente, na sua formação universitária. A coleta de dados, da etapa online da pesquisa, está ocorrendo em período excepcional de pandemia, durante o período de setembro a dezembro de 2020. Sua participação como voluntário(a) da pesquisa na etapa online será feita da seguinte maneira: você irá responder um formulário online apresentado a seguir. Ele está dividido em seções. A primeira visa obter seus dados pessoais, a segunda é sobre seu contexto material em casa, a terceira relembra as aulas antes da pandemia, a quarta trata dos estudos durante a pandemia, a quinta sobre a vida emocional e formação acadêmica, e a sexta seção trata de sua autoconsciência emocional. Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. Os incômodos e possíveis riscos previsíveis de participação nessa pesquisa são: possíveis constrangimentos que você possa sentir ao responder perguntas de caráter pessoal. Para minimizar estes riscos, o questionário é online, portanto pode ser respondido de modo privado e no momento e local de sua preferência.

Todas as informações coletadas no estudo serão mantidas confidencialmente. Os seus dados serão armazenados em um computador e seu nome não aparecerá em nenhuma publicação, apresentação ou documento. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: compreender os estímulos das emoções no desempenho de atividades acadêmicas, e como as suas emoções acarretam um papel importante para o seu desenvolvimento intelectual. Você será informado(a) do resultado final do projeto e, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo. Para tal, você poderá deixar um e-mail registrando o interesse. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal). *

Marque todas que se aplicam.

Concordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.). Eu, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me 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 OU OBRIGADO.

Não concordo/ Não quero participar.

DADOS PESSOAIS
DO PARTICIPANTE

Nessa continuação da pesquisa pedimos apenas que você informe novamente seu nome completo abaixo.

3. NOME COMPLETO *

AULAS
REMOTAS

Aqui iremos tratar das aulas remotas ofertadas pela UFAL Sertão durante o distanciamento social.

4. Quais as modalidades de aulas você fez, durante a pandemia? *

Marque todas que se aplicam.

- Aulas síncronas
- Aulas assíncronas
- Aulas assíncronas e síncronas
- Não estou estudando!

Outro: _____

5. Quantas disciplinas você cursou?

6. Conte como foi a sua experiência com o ensino remoto *

7. Como você avalia a sua organização nos estudos durante esse período? *

Marcar apenas uma oval.

- Avalio que me organizei muito bem.
- Avalio que me organizei razoavelmente.
- Avalio que me organizei muito mal.
- Outro: _____

8. Como você conciliou sua rotina em casa com as aulas remotas? *

SAÚDE EMOCIONAL
E ENSINO REMOTO

Conte-nos um pouco sobre sua experiência no ensino remoto e seu estado emocional no decorrer desse processo.

9. Como você avalia as suas emoções durante o ensino? *
10. Quais os sentimentos que você teve durante as aulas do ensino remoto? *
11. Durante o ensino remoto, relate-nos os seus desafios e benefícios em estudar em casa. *
12. Diante da pergunta anterior, como você vê esses desafios e benéficos para o seu emocional?

NO INÍCIO DE 2020...

13. Em março de 2020 as aulas na UFAL foram suspensas. Depois de meses, as aulas foram retomadas no formato de ensino remoto. Como você avalia essa experiência? *
14. Você estaria interessado em continuar mais um semestre com disciplinas ofertadas à distância? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Talvez
- Não

15. Você teria sugestões de alterações a serem feitas por professores/coordenadores no ensino remoto? (Não repassarei essas sugestões para ninguém). *

ANEXOS

ANEXO A: Logística de entrega dos chips na UFAL

LOGÍSTICA DE ENTREGA DOS CHIPS DO PROJETO ALUNOS CONECTADOS EDITAL 01/2021 - PROEST/UFAL

Os chips deverão ser retirados pelos estudantes nas unidades de ensino e *campi* mais próximos do endereço informado na inscrição do Edital 01/2021 - Proest/Ufal, de acordo com a tabela abaixo:

QUADRO 1 - LOCAIS E DATAS PARA RETIRADA DOS CHIPS DO PROJETO ALUNOS CONECTADOS		
Município informado	Onde retirar?	Quando retirar?
Água Branca Delmiro Gouveia Paulo Afonso Piranhas	Secretaria dos Cursos de Graduação do Campus Sertão (sede). Rodovia AL 145, Km 3, nº 3849. Cidade Universitária. Delmiro Gouveia - AL	08 e 15/04/2021 (quintas-feira), das 7h30 às 14h.
Major Isidoro Maravilha Olha D'Água das Flores Santana do Ipanema	Coordenação Acadêmica – Escritório da UFAL - Santana do Ipanema. Rua Vereador José Abdon Marques, nº 34, Monumento. Santana do Ipanema - AL	08 e 15/04/2021 (quintas-feiras), das 9h às 12h
Belém Igaci Mar Vermelho Palmeira dos Índios	Núcleo de Assistência Estudantil (NAE) da Unidade Educacional de Palmeira dos Índios. Rua Sonho Verde, S/N, Eucalipto. Palmeira dos Índios	07 e 09/04/2021 (quarta e sexta-feira), das 9h às 15h.
Arapiraca Campo Alegre Campo Grande Craibas Feira Grande Girau do Ponciano Junqueiro Lagoa da Canoa Limoeiro de Anadia	Núcleo de Assistência Estudantil (NAE) - Campus Arapiraca (sede). Av. Manoel Severino Barbosa, S/N, Bom Sucesso. Arapiraca - AL	05 a 09/04/2021 (segunda a sexta-feira), das 9h às 15h.
Coruripe Penedo Piaçabuçu São Sebastião	Núcleo de Assistência Estudantil (NAE) da Unidade Educacional de Penedo. Av. Beira Rio, s/n - Centro Histórico. Penedo/AL	31/03 e 07/04/2021 (quartas-feiras), das 8h30 às 14h30.
Atalaia Barra de Santo Antônio Boca da Mata Coqueiro Seco	Pró-Reitoria Estudantil - Campus A.C. Simões, Av. Lourival Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins. Maceió - AL	31/03 e 01/04/2021 e de 05 a 09/04/2021 (segunda a sexta-feira), das 8h às 14h.

Maceió		
Marechal Deodoro		
Paripueira		
Pilar		
Rio Largo		
Santa Luzia do Norte		
São Miguel dos Campos		
Satuba		

Os estudantes que informaram endereço nos municípios de Águas Lindas de Goiás, Aliança, Barreiros, Bom Conselho, Canindé de São Francisco, Colônia Leopoldina, Embu-Guaçú, Itaguai, Joaquim Gomes, Palmares, Correios, Paudalho, Porto Calvo, Porto de Pedras, São José da Laje, São Luís do Quitunde, União dos Palmares e Vitória de Santo Antão receberão os chips pelos correios no endereço informado na inscrição.

A Proest não se responsabilizará pela não entrega do chip por endereço informado incorretamente pelos estudantes.

[De acordo com a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa \(RNP\), responsável pela realização dos contratos com as operadoras, a disponibilização de chips de dados para alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica será até junho de 2021.](#)

Os estudantes dos municípios a seguir não receberão os chips enviados pela RNP, já que esses municípios não possuem cobertura das operadoras contratadas. Nesses casos, a Proest fará ainda o pagamento do auxílio de R\$80,00 (oitenta reais) até o mês de junho para custear as despesas com internet no mês durante o semestre letivo 2020.1.

Anadia	Jacaré dos Homens	Pariconha
Batalha	Jatobá	Passo de Camaragibe
Branquinha	Maribondo	Santana do Mundaú
Cajueiro	Mata Grande	Taquarana
Coite do Noia	Murici	Traipu
Igreja Nova	Nossa Senhora de Lourdes	Tupanatinga
Inhapi	Olho d'Água do Casado	

Os estudantes aprovados nos editais 04 e 05/2020 que ainda não retiraram os chips terão os prazos estabelecidos no Quadro 1 deste documento para a retirada. Após isso a Proest recolherá os chips que não foram entregues para redistribuição.

Maceió, 30 de março de 2021.