

doi: <http://dx.doi.org/10.7213/psicolargum39.105.A004>

Saúde mental e estratégias de *coping*: estudos de casos múltiplos com universitários cotistas

Mental health and coping strategies: multiple case studies with quota holders

Patrícia Albanaes
Universidade Federal de Santa Catarina
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1086-9856>.
e-mail: patricia.albanaes@gmail.com

Maiana Farias Oliveira Nunes
Universidade Federal de Santa Catarina
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4891-5982>.

Marucia Patta Bardagi
Universidade Federal de Santa Catarina
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0224-2794>.

Resumo

A literatura científica tem investigado de forma consistente os múltiplos desafios intrínsecos à experiência universitária ao longo das últimas décadas. Contudo, possíveis especificidades enfrentadas por grupos historicamente excluídos desse nível de ensino, que tem a possibilidade de ingresso nas universidades pelas políticas de ações afirmativas, ainda carecem de uma maior apreciação. Este estudo objetivou compreender como universitários cotistas de uma universidade federal do sul do Brasil percebem a sua saúde

mental após o ingresso no Ensino Superior. Complementarmente, buscou-se identificar quais as variáveis são percebidas como fatores de risco à sua saúde psicológica, e quais as estratégias de enfrentamento, ou *coping*, são utilizados diante dos desafios no cotidiano acadêmico. Realizou-se entrevistas semiestruturadas com 10 cotistas e posteriormente recorreu-se a análise de conteúdo temática de base bardiniana. Identificou-se os seguintes fatores de risco: autocobrança, dificuldades financeiras, elevada cobrança curricular, base escolar anterior frágil, despreparo do corpo docente na interação com discentes, dificuldades na organização dos estudos/tempo, e dificuldade conciliação trabalho-estudo. Estratégias focadas no problema em conjunto com o apoio social foram citadas como predominantes. Discute-se a necessidade de desenvolvimento de ações institucionais voltadas para o desenvolvimento de competências acadêmicas transversais e de autorregulação, assim como de mentoria/tutoria.

Palavras-chave: saúde mental, adaptação psicológica, ação afirmativa, educação superior.

Abstract

The scientific literature has consistently investigated the multiple challenges intrinsic to the university experience over the last few decades. However, possible specificities faced by groups historically excluded from this level of education, which has the possibility of entering universities through affirmative action policies, still need greater evaluation. The objective of this study was to understand how quota holders of a federal university in southern Brazil perceive their mental health after entering Higher Education. In addition, we sought to identify which variables are perceived as risk factors for mental health, and which coping are used in the face of academic challenges. Semi-structured interviews were conducted with 10 quota holders and subsequently thematic content analysis based on Bardin was used. The following risk factors were identified: self-collection, financial difficulties, high curricular demand, fragile previous school base, unpreparedness of the teaching staff in interacting with students, difficulties in the organization of studies/time, and difficulty in reconciling work-study. Strategies focused on the problem in conjunction with social support were cited as prevalent. It discusses the need to develop institutional actions aimed at the development of transversal academic competences and self-regulation, as well as mentoring/tutoring.

Keywords: mental health, psychological adaptation, affirmative action, higher education.

Resumen

La literatura científica ha investigado los múltiples desafíos intrínsecos a la experiencia universitaria durante las últimas décadas. Sin embargo, las posibles especificidades enfrentadas por grupos históricamente excluidos de este nivel educativo, que tiene la posibilidad de ingresar a las universidades a través de políticas de acción afirmativa, aún necesitan una mayor apreciación. Este estudio tuvo como objetivo comprender cómo los titulares de cuotas de una universidad federal en el sur de Brasil perciben su salud mental después de ingresar a la Educación Superior. Además, buscamos identificar qué variables se perciben como factores de riesgo para la salud mental, y qué estrategias de coping utilizadas ante los desafíos académicos. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con 10 titulares de cuotas y posteriormente se utilizó un análisis de contenido temático basado en Bardin. Se identificaron los siguientes factores de riesgo: autocolección, dificultades económicas, altas cargas curriculares, frágil base escolar previa, falta de preparación del profesorado para interactuar con los estudiantes, dificultades en la organización de estudios/tiempo, dificultad

en conciliar trabajo-estudio. Se citaron como predominantes las estrategias centradas en el problema y el apoyo social. Se discute la necesidad de desarrollar acciones institucionales orientadas al desarrollo de competencias académicas transversales y autorregulación, así como tutorías.

Palabras clave: salud mental, adaptación psicológica, acción afirmativa, educación superior.

Introdução

A transição para o Ensino Superior é marcada por uma série de mudanças e desafios nas esferas acadêmica, pessoal, vocacional, social e institucional (Almeida, Soares, & Ferreira, 2000). No que diz respeito à esfera acadêmica, os discentes comumente deparam-se com múltiplas cobranças curriculares, tais como carga de leituras científicas com conteúdo complexo/denso, realização de tarefas teórico-práticas ligadas à futura profissão, assim como atividades avaliativas contínuas e em diferentes formatos. Essas exigências requerem que os estudantes empreguem uma elevada carga horária acadêmica. Com isso, necessitam adotar uma postura autônoma e dinâmica em relação ao processo de aprendizagem, por exemplo, com hábitos de estudo mais sistemáticos e com estratégias para melhor gerenciamento do tempo (Ariño, 2018).

Quanto à esfera social, não se pode desconsiderar que o ingresso no Ensino Superior, em muitos casos, postula a necessidade de morar em uma nova cidade, o que conduz ao afastamento do ambiente familiar e dos amigos. Concomitantemente, em meio a um conjunto heterogêneo de colegas desconhecidos, os discentes são desafiados a construir novos vínculos de amizade. Ademais, a constituição das turmas é flutuante e os colegas se renovam frequentemente; e no convívio social com professores é esperado um maior nível de maturidade (Soares & Prette, 2015).

No que se refere à esfera pessoal e vocacional, os universitários podem se deparar com dilemas de cunho identitário, por exemplo, questionar-se sobre a congruência entre os interesses e valores pessoais e a escolha profissional realizada, e/ou questionar-se sobre a sua visão de mundo e sobre o seu autoconceito (Almeida et al., 2000). Por último, institucionalmente, os estudantes são desafiados a lidar com um novo ambiente, estruturado em geral por códigos e regulamentos

complexos, e que geralmente delega aos discentes uma maior responsabilidade e controle no direcionamento de seus processos formativos. Enquanto alguns estudantes vivenciam esses desafios sem maiores dificuldades, é natural que outros sintam-se afetados emocionalmente e apresentem dificuldades no processo de adaptação/integração.

Se, por um lado, universitários de modo geral são suscetíveis aos desafios citados anteriormente, por outro, considerando a realidade brasileira, faz-se necessário atentar para possíveis desafios enfrentados por um público historicamente excluído desse nível de ensino, que têm atualmente a possibilidade de ingresso em Instituições de Ensino Superior (IES) por meio das políticas de ações afirmativas. De forma sintética, estas constituem um conjunto de estratégias de inclusão social e de combate às discriminações estruturais presentes na sociedade, com base em princípios do Estado Social de Direito. A implementação desse dispositivo no Ensino Superior público brasileiro iniciou formalmente no ano de 2003, no estado do Rio de Janeiro. Tal medida representou um primeiro exemplo para a disseminação de medidas semelhantes em outros estados nos anos subsequentes. Recentemente, com a aprovação da Lei 12.711, em 2012, popularmente conhecida como Lei de Cotas, a qual tornou obrigatória a destinação de no mínimo 50% das vagas, das IES federais para alunos oriundos de escolas públicas, negros, indígenas e com deficiência, faz-se necessário atentar para possíveis peculiaridades e desafios quanto ao processo formativo desses subgrupos de estudantes.

De acordo com a consulta realizada por Albanaes (2019) sobre trajetórias de universitários cotistas no Ensino Superior federal brasileiro, algumas das variáveis que se configuram como obstáculos incluem: a) fator financeiro, devido à origem familiar humilde, geralmente com poucos ou nenhum familiar com diploma universitário (Bello, 2013; Passos, 2015; Neves, Faro, & Schmitz, 2016); b) fator pedagógico, referente aos resquícios de uma trajetória escolar precária e à necessidade de dupla jornada trabalho-universidade (Bello, 2013; Passos, 2015); c) fator social, atrelado à baixa integração entre estudantes cotistas e não cotistas, acompanhadas em alguns casos por segregação/discriminação racial e/ou social

(Bello, 2013; Passos, 2015; Neves et al., 2016; Ribeiro, Peixoto, & Bastos, 2017). Embora esses estudos não tenham abordado de forma direta a possível relação entre os referidos aspectos financeiro, pedagógico e social e a saúde mental, é razoável conjecturar que eles constituam fatores estressores.

Ariño (2018) e Graner e Cerqueira (2019) realizaram revisões de literatura científica sobre fatores associados ao adoecimento mental de estudantes universitários em contexto nacional e internacional. Alguns desses estudos serão descritos nesta sequência. Dentre os elementos individuais relacionados, El-Ghoroury, Galper, Sawaqdeh e Bufka (2012) verificaram a associação entre aspectos étnico-raciais e adoecimento mental, sendo aqueles pertencentes a grupos discriminados negativamente os mais afetados. Quanto aos aspectos acadêmicos e de carreira, merece atenção a pesquisa de Hersi et al. (2017), que constatou que as longas horas de estudo necessárias podem ser vivenciadas como estressoras. Além disso, a pesquisa de Brandão, Bolsoni-Silva e Loureiro (2017) indicou que estudantes da área de saúde são mais vulneráveis ao adoecimento mental. Por último, quanto aos fatores contextuais relacionados ao adoecimento mental, há de se considerar a rede de apoio frágil (Hersi et al., 2017), a alta carga horária de trabalho – no caso de estudantes-trabalhadores – (El-Ghoroury et al., 2012; Vieira & Schermann, 2015), e a renda familiar ou os problemas financeiros percebidos (El-Ghoroury et al., 2012; Hersi et al., 2017; Richardson, Elliot, Roberts, & Jansen, 2017). Em contexto nacional, Ariño (2018), também identificou que universitários com menor renda familiar apresentaram maiores níveis de ansiedade e depressão.

Diante dos inúmeros desafios e fatores de risco para a saúde mental de estudantes universitários, e em especial estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica e acadêmica, que tem a possibilidade de ingresso no Ensino Superior federal brasileiro por meio da Lei de Cotas, esses discentes necessitam desenvolver um repertório pessoal adaptativo para enfrentar tais situações. *Coping* (ou estratégias de enfrentamento) pode ser definido como recursos emocionais, cognitivos e comportamentais utilizados pelos sujeitos na tentativa de lidar com situações estressoras (Lazarus & Folkman, 1984). As estratégias de *coping* podem ser classificadas em diferentes tipos, por exemplo, o

coping focado na emoção, o *coping* centrado no problema e o *coping* direcionado ao apoio/suporte social.

Lazarus e Folkman (1984) argumentam que o *coping* focado na emoção é caracterizado pela regulação do estado emocional associado ao estresse. Inclui ações como: tomar um medicamento tranquilizante, sair para caminhar ou correr, assistir um filme, etc. Nesse sentido, Carlotto, Teixeira e Dias (2015) defendem que condutas típicas dessa categoria, como a fuga/esquiva de problemas, costumam ser relativamente eficazes em uma fase inicial do confronto com o evento estressor. No entanto, tendem a interferir negativamente na saúde caso sejam utilizadas de forma crônica, pois não se voltam à busca por recursos para controlar o estressor/obstáculo (Graner & Cerqueira, 2019). Em estudo realizado por Carlotto, Câmara, Otto e Kauffmann (2009), por exemplo, constatou-se que estudantes com Síndrome de Burnout apresentavam prevalência de estratégias de base emocional, com ênfase no comportamento descomprometido, na negação e no desengajamento mental; e faziam uso de substâncias psicoativas. Também, Deasy, Coughlan, Pironom, Jourdan e Mannix-McNamara (2014) identificaram estratégias de *coping* passivas como preditoras de estresse em universitários.

Já o *coping* centrado no problema, segundo Lazarus e Folkman (1984) está relacionado ao confronto com o evento estressor, e focaliza seus esforços na situação que deu origem ao estresse, tentando modificá-la. No contexto universitário, pode incluir ações como: busca por materiais didáticos complementares quando se está com dificuldades para compreender determinada matéria, realizar uma lista/agenda de tarefas que precisam de maior atenção conforme o calendário acadêmico, definir métodos de estudo mais eficazes de acordo com as especificidades de cada disciplina, candidatar-se a uma atividade extracurricular remunerada para minimizar dificuldades financeiras, etc. Pesquisas com universitários têm demonstrado que as estratégias focadas no problema se correlacionaram positivamente com o processo de integração acadêmica e negativamente com elevados níveis de estresse e sintomas depressivos (Carlotto et

al., 2009; Carlotto, et al., 2015; Graner & Cerqueira, 2019; Soares, Monteiro, Souza, Maia, Medeiro, & Barros, 2019).

O apoio social no contexto universitário também se constitui como uma importante estratégia de *coping* e fator protetivo para a saúde mental. Pode incluir ações como: busca por auxílio de professores para a compreensão de um conteúdo em que está com dificuldade, compartilhamento de adversidades acadêmicas e pessoais com colegas de turma/curso, etc. A inserção em movimentos político-sociais também parece uma via interessante de coping coletivo (Melo, 2014). De acordo com a literatura científica, esse apoio também se relaciona positivamente com os sentimentos de satisfação e de pertencimento ao curso e a IES – especificamente quando o apoio percebido provém de colegas de curso e professores (Carlotto et al., 2015). Infere-se que alunos que não dispõem de amigos/colegas para compartilhar momentos sociais e dificuldades, apresentam maior isolamento e sofrimento (Graner & Cerqueira, 2019).

As estratégias focadas no problema, no apoio social e na emoção não são necessariamente excludentes: diferentes estratégias de enfrentamento podem ser utilizadas simultaneamente para lidar com determinada situação estressora. Mais detalhadamente, frente às dificuldades de adaptação ao contexto universitário, a pessoa poderá usar as estratégias de forma alternada, por exemplo, poderá fazer uma estratégia de relaxamento como meditação para se acalmar (estratégia emocional) antes de tentar pensar em formas de resolver suas dificuldades de adaptação (estratégia focada no problema), ao mesmo tempo em que conversa com professores ou colegas (estratégia focada no apoio social) sobre os desafios enfrentados. Alguns estudos apontam inclusive que estudantes universitários com um maior repertório de estratégias diversificadas de *coping* se adaptam com mais facilidade (Luca, Noronha, & Queluz, 2018). Conjectura-se que essa composição possa também se configurar como fator protetivo para a saúde mental.

Considerando o conteúdo relativo aos múltiplos desafios intrínsecos à experiência universitária, e em especial para um público historicamente excluído desse nível de ensino, assim como a escassez de pesquisas que investigam especificamente aspectos relativos à saúde mental e estratégias de *coping* entre

universitários cotistas brasileiros, este estudo objetivou compreender como universitários cotistas de uma universidade federal do sul do Brasil percebem a sua saúde mental após o ingresso no Ensino Superior. Adicionalmente, delineou-se como objetivos específicos, identificar quais as variáveis são percebidas como fatores de risco à sua saúde psicológica, e quais as estratégias de enfrentamento, ou *coping*, são utilizadas diante dos desafios no cotidiano acadêmico. Uma vez passado mais de dez anos da implementação do sistema de cotas nas universidades federais brasileiras, faz-se relevante uma pesquisa que busque compreender como são as vivências acadêmicas nos dias atuais desse público em específico e qual o impacto dos desafios inerentes a trajetória universitária sobre a saúde mental de discentes cotistas. Tem-se como intuito fornecer subsídios para o desenvolvimento de serviços que possam minimizar fatores de risco à saúde, integração e permanência universitária de discentes em situação de maior vulnerabilidade acadêmica.

Objetivos

O presente estudo tem o intuito fornecer subsídios para o desenvolvimento de serviços que possam minimizar fatores de risco à saúde, integração e permanência universitária de discentes em situação de maior vulnerabilidade acadêmica.

Método

Caracterização do estudo

Este estudo utilizou-se de abordagem qualitativa com recorte transversal e características descritiva e exploratória, composta por estudos de casos múltiplos. Segundo Yin (2015), o estudo de caso se caracteriza como um tipo de estudo adequado a perguntas de pesquisa que buscam responder 'como' e 'por quê' determinados fenômenos ocorrem. Além do que, o estudo de casos múltiplos, de modo mais específico, permite aprofundar a descrição de um dado fenômeno, sondando se os diferentes sujeitos/grupos/organizações compartilham similaridades e/ou se refletem especificidades (Yin, 2015). Buscou-se contemplar

as diretrizes do instrumento *Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research* (COREQ) (Tong, Sainsbury, & Craig, 2007). Esse *checklist* visa auxiliar os pesquisadores a relatarem, de forma sistemática, como se deu a construção de suas pesquisas qualitativas (no que diz respeito ao delineamento, e às análises e interpretações).

Participantes

Participaram 10 estudantes cotistas de uma universidade federal do sul do Brasil, que possuíam idades entre 18 e 28 anos ($M = 22,3$; $DP = 3,3$), sendo cinco mulheres e cinco homens. Esses universitários eram da área de saúde (três discentes: E1, E2, E3), da área tecnológica (quatro discentes: E4, E5, E6, E7), e da área de humanas (três discentes: E8, E9, E10); e estavam entre o terceiro e o sétimo semestre de formação. O curso de graduação de oito estudantes era em período integral e o de dois estudantes em período noturno. Quanto à subcategoria de cotas pelas quais ingressaram na IES em questão, todos os 10 discentes da pesquisa são egressos do ensino médio na rede pública, e oito eram também oriundos de famílias de baixa renda – média mensal igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*. Já quanto aos aspectos étnico-raciais, nove eram discentes autodeclarados brancos e um discente era autodeclarado negro.

Quanto à situação de trabalho dos dez universitários, no momento da entrevista, apenas um deles afirmou trabalhar formalmente em período integral. Um estudante também explicou que trabalhava, esporadicamente, em situação informal aos finais de semana. Outros sete estudantes afirmaram participar continuamente de atividades extracurriculares remuneradas (estágios, iniciação científica, monitoria, etc.). A Figura 1 apresenta uma síntese geral de dados sociodemográficos relativos a cada participante.

Estudante	Sexo	Idade	Área	Período	Etnia Raça	– 1º a cursar ensino superior (família nuclear)

E1	Homem	28	Saúde	Integral	Branca	Sim
E2	Mulher	28	Saúde	Integral	Branca	Sim
E3	Mulher	24	Saúde	Integral	Branca	Não
E4	Mulher	21	Tecnologia	Integral	Negra	Não
E5	Homem	19	Tecnologia	Integral	Branca	Não
E6	Homem	18	Tecnologia	Integral	Branca	Não
E7	Homem	23	Tecnologia	Integral	Branca	Sim
E8	Mulher	20	Humanas	Noturno	Branca	Sim
E9	Homem	22	Humanas	Noturno	Branca	Sim
E10	Mulher	20	Humanas	Integral	Branca	Não

Figura 1. Síntese de características sociodemográficas gerais relativas a cada participante. Elaborada pelas autoras.

Instrumentos

Realizou-se entrevistas semiestruturadas individuais. O roteiro de entrevista foi elaborado com base no quadro teórico relativo às vivências acadêmicas e à adaptação/integração ao Ensino Superior. O construto em questão diz respeito à forma como os estudantes experienciam o cotidiano universitário e seus desafios, em cinco dimensões específicas (Pessoal, Interpessoal, Acadêmica, Vocacional/Carreira, Institucional) (Almeida et al., 2000). Neste artigo serão focalizados estritamente os resultados relativos à autopercepção sobre a saúde mental e *coping* relacionados a eventos estressores identificados na trajetória universitária.

Considerações éticas e Procedimentos de coleta de dados

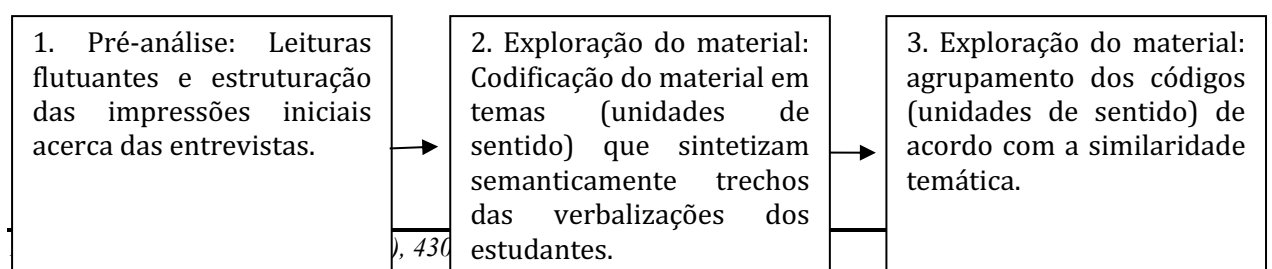
Esta pesquisa constitui um recorte de uma dissertação de mestrado, que foi submetida e aprovada em um comitê de ética em pesquisa com seres humanos (CAAE: 83063418.2.0000.0121). O Departamento de Administração Escolar forneceu uma lista de contato de 5330 discentes cotistas regularmente matriculados na IES. Essa lista continha as seguintes informações de cada estudante: a) nome completo, b) sexo, c) número de matrícula, d) curso de graduação, e) ano de

ingresso, f) subcategoria de cota, g) endereço de e-mail. Na sequência, efetuou-se sorteio via planilha de *Excel* para envio de 300 convites para participação voluntária no estudo. Os convites foram enviados em uma proporção equânime no que tange às seguintes características sociodemográficas dos estudantes: sexo, subcategoria de cota e área de formação. No total, 26 discentes responderam o e-mail informando interesse em participar do estudo, porém ocorreram 14 desistências por motivos diversos e dois participantes fizeram parte do estudo piloto.

A duração das entrevistas variou de 1 hora e 52 minutos a 3 horas e 10 minutos ($M= 2h32$). Elas foram realizadas nas dependências do Serviço de Atenção Psicológica da IES. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra. As transcrições foram encaminhadas a cada estudante, dando a opção de subtração/modificação/acréscimo de conteúdos e dois estudantes acrescentaram informações nas suas verbalizações.

Procedimentos de análise de dados

Os dados passaram por análise de conteúdo temática (Bardin, 2016), e seguiram três polos cronológicos: 1) pré-análise, 2) exploração do material, 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A primeira etapa, segundo Bardin (2016), constitui uma fase de organização das ideias iniciais. Para isso, faz-se necessária a realização de leituras flutuantes. Tal processo possibilita ao(a) pesquisador(a) a verificação do que pode contribuir para a problemática da pesquisa. A segunda etapa, de acordo com Bardin (2016), consiste nas operacionalizações de codificação e categorização do material. Já a terceira etapa está ancorada nos resultados brutos, os quais o(a) pesquisador(a) busca transformar em dados significativos e válidos. A Figura 2 sintetiza o fluxo dos procedimentos de análise de dados realizado.



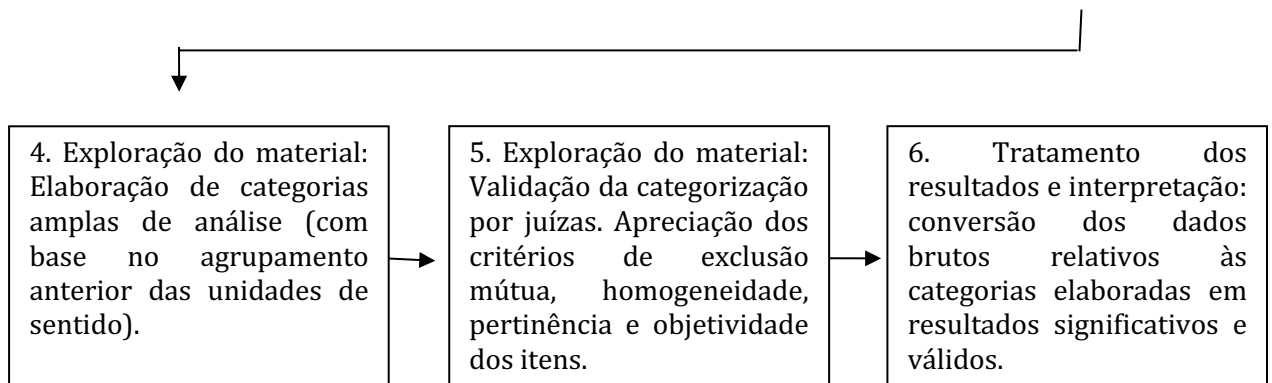


Figura 2. Fluxograma dos procedimentos de análise de conteúdo realizados, de acordo com as etapas descritas por Bardin (2016). Elaborada pelas autoras.

O processo de análise e tabulação dos dados foi realizado manualmente, em arquivo de *Word*. As etapas de pré-análise e exploração do material foram efetuadas em conjunto pela pesquisadora responsável e pela voluntária em iniciação científica. Durante os processos de codificação e categorização as referidas pesquisadoras buscaram entrar em consenso quanto às unidades de sentido a serem elaboradas. Após as fases codificação e categorização contou-se com o parecer de oito juízas (duas professoras doutoras, quatro mestrandas e duas estagiárias em iniciação científica – todas ligadas ao grupo de pesquisa), que validaram o processo. Por fim, a etapa de tratamento dos resultados e interpretação foi realizada pela pesquisadora responsável, em parceria com sua orientadora.

Resultados

Inicialmente, é interessante analisar o fato de todos os discentes terem identificado declínio em sua saúde mental com o ingresso no contexto universitário – independentemente da satisfação e motivação para permanecer no curso escolhido. Esse aspecto é reforçado também nas verbalizações de oito (E2, E3, E5, E6, E7, E8, E9, E10) dos dez discentes da pesquisa no que se refere à percepção de decréscimo na sua saúde física. Concomitantemente, observa-se nas verbalizações

de oito universitários (E1, E3, E5, E6, E7, E8, E9, E10) a percepção de desenvolvimento ou aumento de hábitos de vida não saudáveis. Esses discentes trouxeram questões sobre o impacto da diminuição ou ausência de atividade física (sedentarismo) em sua saúde física e psicológica, após o ingresso no Ensino Superior. Além do que, apontaram como razão para essa condição o pouco ou nenhum tempo disponível, em decorrência da alta carga de horários dos cursos e de atividades extracurriculares ou de trabalho.

Fatores de risco para a saúde mental percebidos pelos discentes

Na Figura 3 ilustra-se as categorias no que tange aos fatores de risco para a saúde mental percebidos pelos estudantes. Buscar-se-á apresentar as mesmas com base na hierarquia (em direção descendente) de frequência de verbalizações.

Fatores de risco percebidos para a saúde mental	Número de participantes	Identificação de participantes
1. Autocobrança e comparações com o desempenho de outros estudantes.	Oito discentes	E2, E3, E4, E5, E7, E8, E9, E10
2. Dificuldades financeiras.	Seis discentes	E1, E2, E3, E6, E8, E9
3. Elevada cobrança curricular e alta carga horária.	Seis discentes	E2, E3, E4, E5, E6, E7
4. Base escolar anterior frágil e/ou falta de fluência no idioma inglês.	Seis discentes	E1, E2, E4, E5, E6, E7
5. Despreparo de alguns docentes na área de saúde e tecnologia na interação com discentes.	Quatro discentes	E2, E3, E4, E5
6. Dificuldade na organização dos estudos e procrastinação.	Três discentes	E2, E8, E10
7. Expectativa para o ingresso em um ambiente hostil de racismo	Um discente	E4

8. Dificuldade na conciliação trabalho-estudo.	Um discente	E9
--	-------------	----

Figura 3. Categorias identificadas quanto aos fatores de risco para a saúde mental. Elaborada pelas autoras.

O fator de risco percebido para a saúde mental mais recorrente nas verbalizações dos discentes foi a autocobrança e a comparação com o desempenho de outros estudantes (Fator 1), tendo sido apontada por oito cotistas (E2, E3, E4, E5, E7, E8, E9, E10) das três áreas. A verbalização de E3, na sequência, traz à tona o fato de que a ausência de dedicação “completa” à esfera acadêmica, no caso de discentes com níveis mais elevados de autocobrança, pode gerar sentimentos de culpabilização:

“Eu estou muito cansada... aí eu fiz yoga e cheguei em casa, e não tinha forças para estudar. Eu saí de um momento tão relaxante, e eu não queria estudar. Então ontem eu não estudei, e eu me sinto culpada.” (E3, mulher, área de saúde).

Também se observou que a autocobrança é acompanhada por comparação com o desempenho de outros colegas de curso e por pensamentos autodepreciativos e/ou autopunitivos, tal como ilustrado na verbalização de E9:

“Você vê uma coisa que um colega fez bem feito, e aí você pensa ‘está vendo, você poderia ter feito melhor’. Você acaba se sentindo sempre incapaz. Eu acabo pensando que não tenho capacidade. Por mais que às vezes eu pense que a outra pessoa pode não ser tão limitada de tempo como eu, mas isso acaba não tendo nenhum efeito nesse sentido, porque você quer fazer uma

coisa bem feita. Você quer fazer uma coisa que você possa se orgulhar, que a sua família possa se orgulhar.” (E9, homem, área de humanas).

Para três discentes (E2, E5, E10), essa autocobrança estaria presente desde sua infância, e seria acompanhada por características pessoais como perfeccionismo e identificação com o papel de estudante (E2, E10) ou senso de competitividade (E5). Para um estudante (E9) essa autocobrança teria surgido também na infância, como resposta às elevadas exigências acadêmicas de seus pais-cuidadores. Por último, quatro discentes (E3, E4, E7, E8) relacionaram essa autocobrança à identificação e senso de responsabilidade com a profissão escolhida, à competitividade estimulada por alguns docentes, e às elevadas exigências curriculares de seus cursos, as quais foram, de certo modo, sendo internalizados por eles próprios.

Na sequência, outra categoria recorrente foi a percepção de impacto de dificuldades financeiras no que diz respeito à saúde mental (Fator 2), identificada nas verbalizações de seis estudantes das três áreas (E1, E2, E3, E6, E8, E9). Segundo as verbalizações desses discentes, as dificuldades financeiras comumente acabavam por gerar sentimentos de preocupação, angústia e estresse, devido ao receio quanto à permanência na instituição. Esse obstáculo impactava também em toda a rotina de estudos, tal como ilustrado no excerto a seguir:

“Por exemplo, tem aula de manhã, aí tu não tens dinheiro, e a única coisa que tem na tua geladeira é pó de café, e aí tu só vais comer ao meio-dia. Daí estás ali naquele estresse, porque não comeu, e ao mesmo tempo está chegando o dia do aluguel e tu não sabes de onde vai vir o dinheiro. Tu estás tipo um ‘zumbi’ ali no meio da aula, sem conseguir prestar atenção em nada. Isso tudo afeta o psicológico...” (E1, homem, área de saúde).

Especificamente E1, que realizava graduação em curso de período integral, o que dificultava a inserção no mercado de trabalho, precisou adotar alternativas diversas, como vender seus livros, trabalhar pontualmente como prestador de

serviços e, até mesmo, se prostituir em algumas ocasiões, a fim de conseguir dinheiro para arcar com os custos de moradia e manter-se na cidade na qual estuda – fato este que gerou um grande trauma no estudante.

Também se identificou nas verbalizações de seis universitários (E2, E3, E4, E5, E6, E7), oriundos das áreas de saúde e de tecnologia, a percepção de impacto da elevada cobrança curricular e da alta carga horária do curso, no que diz respeito à saúde mental (Fator 3). Nesse sentido, E2, por exemplo, ressaltou a carga horária extenuante do curso, e o pouco tempo hábil para dar conta de todas as exigências de leitura-conteúdo extraclasse, como prejudicial para a saúde dos discentes:

“Está todo mundo péssimo. Um nível tão absurdo de cobrança dos professores, sabe... E não existe tempo hábil para a gente estudar o que eles querem que a gente estude. O nível é loucura, eles ditam um modelo que nem eles mesmos seguem, e falam que a gente tem que fazer aquilo, senão nós não vamos ser bons na profissão.” (E2, mulher, área de saúde).

De modo similar, E3 afirmou que após o ingresso no seu curso de graduação, sua saúde piorou de forma drástica, especialmente em termos de ansiedade e estresse, e atribui essa questão a “pressão” contínua no curso e às cobranças pedagógicas elevadas. Os quatro estudantes da área tecnológica também ressaltaram que as exigências curriculares de seus cursos levam à abdicação de tempo para descanso e lazer. Também, associaram essa configuração a crises de ansiedade (E4), a elevados níveis de estresse (E5), a um estado relativamente deprimido (E6), e à fadiga e adoecimento físico (E7).

Seis estudantes (E1, E2, E4, E5, E6, E7) das áreas de saúde e tecnologia também discorreram sobre a base escolar anterior frágil e sobre a falta de fluência no idioma inglês como prejudicial para a saúde mental (Fator 4). Parcialmente em decorrência disso, estes participantes indicaram ter vivenciado um ‘choque’ ao ingressar no Ensino Superior. Especialmente os discentes da área tecnológica enfatizaram a percepção de uma defasagem em conteúdos na área de matemática, e

da necessidade de ‘correr atrás’ desses conteúdos concomitantemente com a realização das disciplinas regulares da graduação. Ainda, uma das estudantes da área de saúde (E2), enfatizou que por necessitar trabalhar desde muito cedo, realizou o ensino médio no período noturno, e por conta disso identifica uma defasagem escolar anterior acentuada:

“Dava para perceber que o ensino era pior... Ele já era ruim, o da escola pública, e era pior ainda a noite. Eu acho que aceitavam também que a gente estava trabalhando, que estava cansado e que a gente não ia se esforçar muito naquilo mesmo. E se passasse no ensino médio já seria grande coisa, então esse sentimento de inferioridade era muito forte no aluno que vem da escola pública....” (E2, mulher, área de saúde).

Neste caso, percebe-se o quanto a base escolar anterior repercutiu, inclusive, nas crenças de autoeficácia de E2, isto é, na crença sobre a capacidade pessoal de realizar com sucesso determinadas tarefas acadêmicas. Por último, um dos estudantes da área de saúde (E1) e um dos estudantes da área de tecnologia (E5) relataram que a falta de fluência no idioma inglês constituiu um obstáculo no início da graduação para a leitura de textos, para a participação em atividades extracurriculares, e até mesmo para a integração social com colegas de curso. Ambos relataram que esse processo constituiu, inicialmente, um estressor para a adaptação ao universo acadêmico. E5 também relatou que pelo fato de a maior parte de seus colegas terem fluência no idioma inglês, sentiu-se inicialmente “*diferente*” e “*afastado*” do grupo.

Arelada a essa questão, observou-se que quatro discentes, oriundos da área de saúde (E2, E3) e de tecnologia (E4, E5), apresentaram a percepção de pouca preparação de alguns docentes de seus cursos para interagir e lidar com a saúde mental do corpo estudantil (Fator 5). Mais especificamente, E3 afirmou que apenas um número limitado de professores da sua graduação demonstra preocupação com a saúde psicológica dos estudantes, sendo que esses buscam negociar a relativa redução da carga horária do curso, mas que de um modo geral, sente “*um completo*

abandono nessa área". De igual modo, E2 ressaltou que os cursos na área de saúde da IES em questão, de modo geral, são *"um foco de depressão, e ninguém está nem aí"*. Isto é, o corpo docente não estaria capacitado e atento para auxiliar na redução de fatores acadêmicos de risco para a saúde mental do corpo estudantil. Na mesma direção, E4 e E5, da área tecnológica afirmaram ter a percepção de despreparo e *"robotização"* dos professores, que se mostram pouco disponíveis para auxiliar em possíveis dificuldades acadêmicas dos discentes.

Outra categoria identificada nas verbalizações de três estudantes foi a percepção de impacto da dificuldade na organização dos estudos e no gerenciamento de tempo no que diz respeito à saúde mental (Fator 6), relacionada, entre outros aspectos, a métodos de estudo pouco eficazes, tal como ilustrado na verbalização de E2:

"Eu não conseguia chegar em uma prova tendo estudado a matéria toda, porque não dá, né... o resumo que eu fazia do livro era praticamente copiar o livro, sabe. Enfim, isso tudo foi muito estressante, porque eu estava sempre estudando e nunca terminando." (E2, mulher, área de saúde).

Ainda no que se refere à falta de uma organização adequada na rotina de estudos, duas estudantes da área de humanas (E8 e E10), discorreram sobre o impacto negativo do comportamento de procrastinação em sua saúde mental. Observou-se nas verbalizações das discentes que tal condição gera crises de ansiedade e desgaste mental, em decorrência dos sentimentos de culpa e de autodepreciação por deixar para estudar nos últimos instantes. O excerto a seguir reitera essa análise:

"Apesar de ser procrastinadora, eu sei o que eu tenho para fazer, e aí eu fico sofrendo de ansiedade. E o meu cansaço foi muito grande, mentalmente

falando... É um sofrimento grande saber que você tem coisas para entregar e não fazer.” (E10, mulher, área de humanas).

Outra importante categoria de análise a ser explorada é a expectativa para o ingresso em um ambiente hostil de racismo enquanto fator de risco para a saúde mental (Fator 7). E4, única estudante negra que participou deste estudo, ressaltou que em sua trajetória escolar anterior geralmente era a única estudante negra da turma, e que já havia sido vítima de racismo por parte de colegas e de gestores escolares na educação básica. Diante disso, ao ingressar na IES, teve receio de que essa forma de violência se repetisse:

“Então assim, eles não estavam acostumados, e não tinha algo como hoje tem ‘olha, isso aqui não se diz’, ‘olha, isso aqui é racismo’, não, tava tudo bem, sabe... Era só ‘brincadeirinha de criança’, que foi o que a diretora disse quando aconteceu, mas foi uma brincadeira de criança bem maldosa! [...] A primeira coisa que eu perguntei quando cheguei aqui para o curso foi: o pessoal é racista?” (E4, mulher, negra, área de tecnologia)

Por fim, é importante analisar a percepção de impacto da dificuldade na conciliação trabalho-estudo no que diz respeito à saúde mental (Fator 8), que foi identificada especificamente no relato de E9, da área de humanas (único discente deste estudo inserido no mercado de trabalho formal). O estudante utilizou diversas vezes o termo “esgotamento” para se referir tanto a sua saúde como um todo, como para se referir aos principais obstáculos encontrados em sua vida acadêmica, devido

à sobrecarga sentida na conciliação entre o ambiente de trabalho e o ambiente acadêmico.

Estratégias de enfrentamento (*coping*) diante de eventos estressores no cotidiano acadêmico

A Figura 4 ilustra as estratégias de enfrentamento (*coping*) utilizadas pelos participantes da pesquisa diante de fatores estressores relacionados ao cotidiano universitário.

Categoria geral <i>coping</i>	Caracterização <i>coping</i>	Estudantes que utilizam a estratégia
Apoio	Apoio social de familiares, amigos, colegas de curso, pós-graduandos, etc.	10 discentes: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10
	Apoio pedagógico de docentes, coordenadores/secretários de curso e/ou setores especializados da IES.	Sete discentes: E1, E2, E3, E4, E8, E9, E10
	Apoio financeiro da família, IES e/ou organizações religiosas.	Sete discentes: E1, E2, E3, E4, E6, E7, E10
	Apoio psicoterapêutico especializado.	Quatro discentes: E2, E4, E6, E10
	Apoio político de organizações estudantis da IES.	Um discente: E8
Resolução de problemas	Inserir-se em atividades extracurriculares remuneradas e/ou em atividades de trabalho (formais e informais)	Nove discentes: E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10
	Adaptar-se de forma autônoma ao processo de ensino-aprendizagem e aos processos avaliativos.	Sete discentes: E1, E2, E4, E5, E7, E9, E10
	Inserir-se em um menor número de disciplinas e/ou atividades extracurriculares.	Sete discentes: E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10
Emoção/uso de substâncias	Atividades físicas (yoga, etc.).	Dois discentes: E3, E6
	Leitura de livros.	Um discente: E1
	Hábitos religiosos.	Um discente: E7
	Sentimento de gratidão.	Um discente: E5
	Hábito de fumar.	Um discente: E6

Figura 4. Estratégias de enfrentamento utilizadas diante de fatores estressores relacionados ao contexto universitário. Elaborada pelas autoras.

Como pode-se observar na Figura 4, os discentes que fizeram parte deste estudo afirmaram utilizar no mínimo três estratégias de enfrentamento diferentes diante de fatores de risco para a sua saúde mental relativos ao contexto universitário. No que se refere às estratégias focadas na resolução de problemas, a inserção em atividades extracurriculares remuneradas e/ou em atividades de trabalho (formais e informais) foi citada como o principal meio para minimizar dificuldades financeiras. Todavia, os obstáculos na conciliação entre essas atividades e o estudo, quando há uma elevada carga horária curricular e/ou de trabalho, constitui um fator de risco para o adoecimento mental – aspecto esse ressaltado ao longo da pesquisa pelos discentes. A adaptação autônoma aos processos de ensino-aprendizagem e aos processos avaliativos – seja por meio de resolução de exercícios, videoaulas em *sites* diversos, leituras extras, etc., foram apontadas de forma expressiva enquanto importante estratégia de *coping*:

“Estava três dias estudando e não conseguia entender, não conseguia fazer os exercícios. Fui na biblioteca e peguei dois, três livros de álgebra... fui para casa fim de semana e ‘comi’ aquilo, assim, porque foi ali que eu me liguei ‘cara eu não sei isso’. Mas foi muito difícil ter feito isso, inclusive eu fui pra REC [recuperação] e tirei 9,5 na REC.”. (E5, homem, área de tecnologia).

A inserção em um número menor de disciplinas e atividades extracurriculares, com o intuito de equilibrar atividades acadêmicas com atividades extracurriculares e/ou de trabalho formal, também esteve presente nas verbalizações:

“Podemos fazer de cinco a seis [matérias], e no mínimo três, eu estou fazendo três, porque eu vi que assim eu consigo dar conta, e nesse sentido acabam

sobrando mais dias na semana. Esses espaços que acabo aproveitando para estudar, descansar, fazer as coisas melhor.” (E9, homem, área de humanas).

Isto é, a matrícula em um menor número de disciplinas pode configurar-se não apenas como estratégia para as dificuldades de cunho acadêmico, como também para buscar saúde física e psicológica, por meio de um maior tempo para descanso. Contudo, traz implicações para o tempo de formação desses estudantes, e para o consequente ingresso no mercado de trabalho na área de formação. Os estudantes também discorreram sobre o respeito aos próprios limites na forma de buscar participar de uma quantidade limitada de atividades extracurriculares, tais como estágios, monitorias, projetos de iniciação científica, palestras, etc.:

“Eu passei em dois estágios, e um deles tinha plantão em dias da semana, que você tinha que faltar aula, e além disso te tratam como um ‘lixo’. E tinha o outro... que é só período da tarde. Aí eu falei ‘vou ficar com esse, que eu não gosto tanto da área, mas ele não vai me trazer problemas psicológicos’. Eu não preciso disso agora, a minha carga emocional está bem pior, eu não preciso de mais um estresse na minha vida.”. (E3, mulher, área de saúde).

Já quanto às estratégias de apoio/suporte, chama a atenção o fato de todos terem apontado o apoio social de amigos, colegas de curso, pós-graduandos e familiares como importante forma de lidar com obstáculos no cotidiano universitário de maneira positiva, inclusive no que se refere ao racismo:

“[Diálogo sobre racismo e atitudes discriminatórias negativas] ...Eles [colegas de curso mais experientes] disseram que é tranquilo, mas se tivesse qualquer coisa era para avisar, porque eles iriam ajudar. E assim, por mais que não tenha muitas pessoas negras no meu curso, eu nunca senti preconceito e nunca me senti constrangida de alguma forma... Então assim, hoje aqui eu me

sinto bem mais segura do que eu era na época do colégio.” (E4, mulher, negra, área de tecnologia).

“Eles [pais] não têm muitas condições financeiras, mas fazem comida, minha mãe congela cada comida que ela faz... Ela congela para mim e eu trago para cá. Eles se fazem bem presentes na minha vida. O apoio deles é excelente, até o dinheiro nem faz diferença, a gente corre atrás e dá um jeito.” (E3, mulher, área de saúde).

Quanto ao apoio pedagógico, apenas uma discente (E2) buscou auxílio institucional especializado para suporte em dificuldades acadêmicas – organização de métodos de estudo e gerenciamento de tempo:

“Eu tinha muita insegurança de não escrever tudo que eu lia, sabe... Porque eu tinha medo de que não ia lembrar e tudo mais. Então eu consegui me organizar bem melhor, e também meio que consolidei o meu próprio método de estudo, não está 100% ainda, mas foi essencial para eu não enlouquecer.” (E2, mulher, área de saúde).

Por outro lado, sete universitários verbalizaram que buscavam auxílio de alguns docentes – especialmente aqueles que demonstram maior abertura para diálogo com os discentes – e coordenadores/secretários de curso para auxílio em questões pedagógicas e administrativas. Também é interessante analisar que quatro participantes deste estudo realizavam acompanhamento psicológico especializado após o ingresso na IES, sendo que três destes ocorria na clínica-escola em Psicologia da IES. Outra estudante realizava tal acompanhamento em uma clínica-social. Esses estudantes ressaltaram a importância desse acompanhamento para lidar melhor com os desafios universitários, assim como para o autoconhecimento e saúde geral. Por fim, estratégias focadas na emoção foram menos frequentes e incluíram

atividades físicas (E3, E6), religiosidade (E7), hábitos de leitura (E1), sentimento de gratidão (E5), e hábitos não-saudáveis, tais como o fumar cigarro de nicotina (E6):

“No primeiro ano eu desenvolvi algumas crises de ansiedade...Só que eu nunca tive um preparo para lidar com isso. E talvez tudo isso tenha contribuído para o hábito de fumar”. (E6, homem, área de tecnologia).

Discussão

Esse estudo teve como objetivo compreender como universitários cotistas de uma universidade federal do sul do Brasil percebem a sua saúde mental após o ingresso no Ensino Superior. Ademais, buscou-se identificar quais os fatores de risco para a saúde psicológica e quais as estratégias de *coping* adotadas diante dos fatores estressores. A seguir serão destacados alguns aspectos centrais atrelados aos resultados encontrados na pesquisa.

Inicialmente, identificou-se a percepção de prejuízos na saúde mental dos estudantes como um todo, a partir do ingresso no Ensino Superior, independentemente da satisfação e motivação para permanecer no curso escolhido. Este resultado traz à tona a ideia do contexto universitário como cenário com significativo potencial de risco para a saúde mental e que merece atenção contínua em termos de pesquisa e intervenção. De acordo com as verbalizações dos discentes desta pesquisa, essa relativa deterioração na saúde estaria relacionada, dentre outros aspectos, à autocobrança acadêmica. As pesquisas de Nery e Costa (2009) e de Mayorga e Souza (2012) já haviam identificado uma preocupação muitas vezes excessiva com o rendimento acadêmico e uma elevada autocobrança por parte dos estudantes cotistas. Tal condição se configuraria como uma alternativa de busca por reconhecimento nesse espaço (Mayorga & Souza, 2012) e como uma estratégia para enfrentar a discriminação sentida no processo inclusivo (Nery & Costa, 2009). No presente estudo constatou-se que a autocobrança tem relação com características pessoais, tais como perfeccionismo e competitividade – o que também pode estar relacionado indiretamente à busca por reconhecimento e legitimação/aceitação. Complementarmente, também se verificou que a autocobrança foi associada à

identificação e senso de responsabilidade com a profissão escolhida, assim como à competitividade estimulada por alguns docentes, e às exigências curriculares elevadas dos cursos de graduação, que foram aos poucos sendo internalizadas pelos discentes.

A identificação de outros obstáculos encontrada pelos discentes cotistas deste artigo já havia sido realizada em publicações anteriores, que versam sobre as trajetórias e dificuldades desse público no processo de permanência no Ensino Superior, especialmente aquelas relativas aos aspectos financeiros (Bello, 2013; Passos, 2015; Neves et al., 2016), e aos fatores pedagógicos/curriculares, devido aos resquícios de uma trajetória escolar precária, ao fato de serem os primeiros em suas famílias a ingressarem no Ensino Superior, e/ou à necessidade de dupla jornada trabalho-universidade (Bello, 2013; Passos, 2015). Contudo, esses estudos não abordaram, de forma mais direta, o impacto da percepção de existência de empecilhos financeiros e de sobrecarga nos estudos no que tange à saúde mental de estudantes cotistas.

Os resultados do presente estudo também vão, parcialmente, ao encontro da literatura científica sobre saúde mental de universitários em geral, que aponta que, dentre os fatores de risco para o adoecimento, estão a baixa renda familiar e os problemas financeiros percebidos (Ariño, 2018; El-Ghoroury et al., 2012; Pereira et al., 2015, Hersi et al., 2017; Richardson et al., 2017). Embora esse obstáculo possa perpassar a experiência de grande número de jovens universitários, considerando a fase de vida em que se encontram – na qual muitas vezes ainda não possuem independência financeira – os estudantes oriundos de famílias de baixa renda tendem a apresentar uma maior vulnerabilidade nessa questão. Isso se deve ao fato de que, muitas vezes, suas famílias tem recursos financeiros limitados para auxiliá-los no processo formativo, o que os leva a dependerem de auxílio governamental, e/ou a precisarem trabalhar em período integral para conseguirem permanecer na universidade. Nesse panorama verifica-se a importância da assistência estudantil consistente, assim como a necessidade de uma divulgação mais sistemática aos alunos quanto às possibilidades de auxílios (financeiro, moradia, alimentação,

isenção de cursos de idiomas, apoio pedagógico, etc.) e de inserção em atividades extracurriculares remuneradas.

Assim como no estudo de El-Ghoroury et al. (2012), que verificou a associação entre aspectos étnico-raciais e adoecimento mental – sendo aqueles pertencentes a grupos discriminados negativamente os mais afetados – na presente pesquisa identificou-se a expectativa para o ingresso em um ambiente hostil de racismo como um importante fator de risco para a saúde mental de universitários cotistas negros. A discente negra que fez parte deste estudo ressaltou que em sua trajetória escolar anterior havia sido alvo de discriminação racial, e que ao enfrentar aquelas situações, deparava-se com justificativas por parte de gestores escolares (exemplo: “é apenas uma brincadeira”). Segundo Modesto et al. (2017), o uso de justificativas parece exercer um importante papel na legitimação da discriminação. Isto é, pessoas com altos índices de preconceito tendem a apresentar maiores índices de discriminação negativa quando é possível o uso de justificativas aparentemente não preconceituosas. O receio de que tais violências se repitam, e que novas justificativas sejam utilizadas pelos agressores, que pareçam legítimas e defensáveis em determinado contexto histórico-social, por si só se configura como fator estressor no caso de estudantes negros. Nesse sentido, gestores acadêmicos precisam estar atentos para o desenvolvimento de ações sistemáticas que visem o rompimento com uma lógica de perpetuação da discriminação e do racismo estrutural. A negligência nessa esfera pode colocar em risco a saúde mental dos estudantes e o próprio aproveitamento e permanência no Ensino Superior.

Já a necessidade de conciliação estudo-trabalho, também percebida como geradora de prejuízos na saúde geral por estudantes que participaram desta pesquisa, vão ao encontro dos estudos de El-Ghoroury et al. (2012) e Vieira e Schermann (2015), cujos resultados indicaram que a alta carga horária de trabalho influencia em um maior nível de adoecimento, no caso de universitários-trabalhadores. Adicionalmente, sugere-se aqui que, aqueles universitários inseridos em contextos de trabalho precários, e/ou que envolvem alto risco psicossocial (como no caso da prostituição, atividade a qual um dos estudantes da pesquisa já havia se inserido para conseguir manter-se na instituição), também se configuram

como potenciais geradores de adoecimento. Isto é, fatores como a estigmatização e a exclusão social, além das violências físicas e morais que esses trabalhadores estão sujeitos, são consideravelmente prejudiciais à sua integridade física e psíquica (Coutinho & Oliveira, 2014).

Quanto ao impacto negativo da conjuntura dos estudos-curso no que se refere à saúde mental, é possível afirmar que ao ingressar no Ensino Superior, quando o estudante, por diferentes razões, não possui ou não desenvolve um repertório comportamental voltado à capacidade de gerenciamento autônomo dos novos ritmos de aprendizagem, e quando não há o devido suporte pedagógico-institucional nesse processo, as longas horas de estudo necessárias podem ser vivenciadas como estressoras. Esse aspecto já foi apontado nos resultados da pesquisa de Hersi et al. (2017). Nessa direção, a pesquisa de Santos (2013), cujo objetivo foi investigar as diferenças das vivências acadêmicas de estudantes cotistas e não cotistas, dentre os resultados, identificou que os estudantes cotistas apresentaram maiores níveis em relação à percepção de dificuldade acadêmica. Santos (2013) relacionou tal resultado com o fato de que a maior parte da amostra de discentes cotistas (78,9%) ser pertencente à classe de estudantes de primeira geração – sujeitos a obstáculos diversos, como diferenças na renda e nos estilos sociais. De maneira semelhante, no presente estudo, dos 10 participantes, cinco são os primeiros em suas famílias nucleares (exemplo: pais/cuidadores e irmãos) a ingressarem no Ensino Superior, e, desses cinco universitários, dois foram também os primeiros a ingressarem no nesse nível de ensino em suas famílias não nucleares (exemplo: tios, primos, etc.). Mesmo nas verbalizações dos outros cinco estudantes que não foram os primeiros de suas famílias a cursarem uma graduação, percebeu-se um número consideravelmente limitado de familiares a cursarem uma graduação.

A própria base escolar anterior, muitas vezes frágil, pode potencializar esse obstáculo. Além disso, o ensino nos níveis fundamental e médio, no cenário nacional de modo geral, tendem a não estimular a autonomia dos estudantes. A falta de preparação para a maior autonomia e a necessidade de autogestão das tarefas acadêmicas constitui um importante ponto para intervenção com os universitários.

A dificuldade de organização de métodos eficazes de estudo e de gerenciamento de tempo pressupõem, por exemplo, o desenvolvimento de intervenções voltadas a competências acadêmicas transversais e de autorregulação enquanto estratégia de *coping*. A pesquisa de Pereira (2017), que identificou a existência de correlação entre procrastinação e depressão, reforça a noção de que investir em programas de intervenção quanto ao gerenciamento do tempo constitui em última análise um fator protetivo para a saúde mental do corpo estudantil.

Com relação às áreas de formação nas quais os estudantes mais trouxeram verbalizações sobre o impacto negativo da conjuntura dos estudos na saúde mental, no caso dos estudantes cotistas da área de saúde, é possível amparar-se, parcialmente, em pesquisas como a de Brandão et al. (2017), que concluiu que universitários da referida área são os mais vulneráveis em relação à problemas de saúde mental. Supõe-se que isso se deva, em parte, pelo fato de cursos dessa área trabalharem com sujeitos em processo de adoecimento, e toda a responsabilidade ética e a sobrecarga psicológica envolvida nessa problemática, assim como a elevada carga-horária e de conteúdo de alguns cursos. Outra hipótese, aqui elaborada, é a configuração/cultura de um sistema de ensino, em alguns cursos na área de saúde, assim como na área tecnológica, pouco humanizado. Nesse sentido, é possível conjecturar que alguns docentes possam estar reproduzindo em suas aulas, experiências que tiveram enquanto discentes no seu processo formativo universitário, com professores autoritários e que se utilizavam de elevadas exigências acadêmicas. Independentemente dos porquês, tal resultado remete à noção de negligência nas áreas formativas em saúde e em tecnologia, e a necessidade de urgência de intervenções de saúde mental preventivas e reparativas no Ensino Superior, com foco na formação dos docentes.

Também quanto aos estudantes cotistas da área tecnológica que participaram da presente pesquisa, houve o apontamento de que a base escolar anterior foi insuficiente (especialmente em ciências exatas – matemática – e em idiomas – inglês), tal como também descrito pelos discentes cotistas da pesquisa de Mayorga e Souza (2012). De acordo com os resultados do presente estudo, isso pode ter impactado nas dificuldades iniciais encontradas na rotina de estudos

universitária e posteriormente, na percepção de saúde física e psicológica. Tais verbalizações também vão ao encontro de alguns estudos comparativos sobre coeficientes de rendimento acadêmica entre cotistas e não cotistas, tal como a pesquisa de Peixoto, Ribeiro, Bastos e Ramalho (2016), que identificou que em cursos na área de ciências exatas, tecnológicas e engenharias, a média do rendimento de discentes cotistas foi significativamente inferior àquela apresentada pelos não cotistas. Nesse sentido, faz-se importante refletir sobre a importância de investimento na educação básica pública brasileira, e o quanto isso requer também investimento no preparo didático-pedagógico adequado por parte dos professores, educação continuada, segurança nas escolas, investimento em infraestrutura e material didático, assim como valorização da carreira docente.

Já no que diz respeito às estratégias de enfrentamento (*coping*) – recursos emocionais, cognitivos e comportamentais utilizados pelos indivíduos na tentativa de lidar com as situações estressoras (Lazarus & Folkman, 1984) – para lidar com adversidades no cotidiano universitário, os discentes da pesquisa lançaram mão de diferentes configurações das mesmas, principalmente aquelas voltadas ao apoio/suporte social, em conjunto com o confronto e à resolução de problemas. Especialmente a categoria de *coping* focada na resolução de problemas (Lazarus & Folkman, 1984) é descrita como associada positivamente à qualidade das vivências acadêmicas e à integração ao Ensino Superior e negativamente a elevados níveis de estresse e sintomas depressivos (Carlotto et al., 2009; Carlotto, et al., 2015; Graner & Cerqueira, 2019; Soares et al., 2019), já que os indivíduos aqui, buscam, por meio de procedimentos ativos, diferentes formas para remover ou atenuar os efeitos do estressor. As estratégias dessa categoria mais utilizadas pelos discentes que participaram do presente estudo foram a inserção em atividades extracurriculares e de trabalho (formal e informal) remuneradas, a adaptação autônoma aos processos de ensino-aprendizagem, e a inserção em um número menor de disciplinas.

Considerando que diferentes estratégias de enfrentamento podem ser utilizadas simultaneamente para lidar com determinada situação estressora, os discentes desta pesquisa apontaram utilizar, de forma complementar e menos

frequentemente, algumas estratégias de *coping* focadas na emoção e na evitação. Essas estratégias incluíram atividades físicas, hábitos de leitura, hábitos religiosos, entre outros. Em estudo realizado por Carlotto et al. (2009), constatou-se que estudantes com Síndrome de Burnout apresentavam prevalência de estratégias de base emocional. Na mesma direção, Deasy et al. (2014) identificaram que universitários que faziam uso predominante de estratégias de *coping* passivas percebiam-se mais fragilizados emocionalmente. Ainda assim, parece razoável afirmar, que o *coping* focado na emoção, se utilizado associado a estratégias focadas no problema e no suporte social, tal como foi o caso identificado neste estudo, pode constituir uma via interessante no enfrentamento de obstáculos acadêmicos. Alguns estudos apontam que estudantes universitários com um maior repertório de estratégias diversificadas de *coping* se adaptam melhor ao entrar no mundo acadêmico (Luca et al., 2018).

É importante dar destaque, especialmente, as estratégias de cunho mais social-coletivo, tais como a busca por apoio acadêmico, financeiro e/ou social na família, amigos, colegas de turma, veteranos, mestrandos, doutorandos, e serviços institucionais da IES (ex: pró-reitoria de assuntos estudantis, serviço-escola em psicologia, serviço de apoio pedagógico especializado, etc.). Considera-se que a busca por apoio social se constitui como um importante fator protetivo, tendo diversos desfechos positivos para a saúde geral dos estudantes, pois os discentes não se sentem completamente desamparados nesse processo de transição, e para os sentimentos de satisfação e pertencimento ao curso e a instituição – especificamente quando o apoio percebido provém de colegas de curso e professores (Carlotto et al., 2015). Infere-se que alunos que não dispõem de amigos/colegas para compartilhar momentos sociais, apresentam maior isolamento e sofrimento (Graner & Cerqueira, 2019). Ainda atrelado à essa questão, Melo (2014), em pesquisa com pessoas negras e com deficiência, identificou importante papel de estratégias de cunho proativo e coletivo, especialmente por meio da participação em movimentos sociais que privilegiam a denúncia do racismo e de discussão da questão racial. Esse ativismo político está gradativamente presente em IES brasileiras, e pode se configurar não apenas como espaço de socialização e construção identitária, mas também como

mola propulsora para a construção e aprimoramento de estratégias de enfrentamento coletivas voltadas à eliminação ou minimização de obstáculos.

Nessa direção, também seria interessante o desenvolvimento sistemático de ações de incentivo e de formação voltadas ao aprimoramento de processos de mentoria e tutoria – tanto por discentes como por docentes – para atuarem como fonte de apoio e como “agentes de saúde” dentro dos cursos, com capacidade para identificar alunos com maiores dificuldades e fazer encaminhamentos ou mesmo atuarem junto aos alunos para auxiliar na criação de estratégias de *coping*. Também seria interessante o desenvolvimento de ações voltadas à promoção da integração, especialmente entre cotistas e não cotistas, pois há na literatura científica alguns indícios de que isso ainda seja problema (Bello, 2013; Passos, 2015; Neves et al., 2016; Ribeiro et al., 2017), assim como ações focadas nos alunos que estão afastados de casa/cidade e podem perder essas fontes de apoio (Soares & Prette, 2015).

Considerações finais

Este estudo corrobora com pesquisas anteriores acerca das variáveis que se configuram como obstáculos nas vivências e integração acadêmica de discentes cotistas e como fatores de risco para a saúde mental. Dentre esses elementos, destaca-se a baixa renda familiar e os problemas financeiros percebidos, assim como a base escolar anterior frágil, a percepção de dificuldades acadêmicas, a alta carga horária de estudo, e a necessidade de conciliação trabalho-estudo. Ademais, traz à discussão algumas evidências de que a autocobrança acadêmica e a comparação com o desempenho acadêmico de outros estudantes podem se constituir como um fator de risco para a saúde mental de universitários cotistas, seja pela busca por reconhecimento e legitimação/aceitação, ou em razão da identificação e senso de responsabilidade com a profissão escolhida, ou ainda, em razão da internalização das elevadas cobranças curriculares e do estímulo à competitividade por parte dos docentes. A dificuldade na organização dos estudos e o comportamento de procrastinação, assim como o despreparo de alguns docentes na interação com os universitários, e a expectativa para o ingresso em um ambiente

hostil de racismo, também foram identificados como fatores de risco para o adoecimento mental. Tais elementos carecem de um olhar mais atento em termos de futuras pesquisas e intervenções.

Quanto às limitações deste estudo, inicialmente destaca-se que, mesmo que os convites tenham sido enviados após sorteio, a fim de evitar tendenciosidade, os entrevistados podem ser justamente aqueles que enfrentam maiores ou menores obstáculos em seu processo formativo, de modo a identificarem uma quantidade maior ou menor de fatores de risco para o adoecimento mental. Além disso, nove estudantes que aceitaram participar do estudo são brancos, e apenas uma estudante é negra. Tal caracterização dos participantes inviabilizou um maior detalhamento sobre as particularidades da trajetória universitária e de possíveis fatores de risco para a saúde psicológica, assim como de possíveis estratégias de *coping* adotadas por discentes negros que ingressaram pelo sistema de cotas. Ainda, nesta pesquisa também se teve dificuldade em incluir estudantes cotistas trabalhadores, devido à escassez de horários que eles possuem para participar de entrevistas.

Nessa direção, sugere-se que novas pesquisas investiguem os fatores de risco percebidos para a saúde mental sob a ótica de cotistas negros, cotistas indígenas, cotistas com deficiência, e cotistas trabalhadores. Pesquisas experimentais voltadas ao desenvolvimento de programas de intervenção em saúde mental (exemplo: programas de tutoria/mentoria; programas de desenvolvimento de competências transversais/autorregulação e *coping*) para diferentes subgrupos de estudantes universitários, também podem ser promissoras para o avanço e superação dessa problemática. No que diz respeito às implicações práticas, esta pesquisa visou contribuir para a discussão acerca do desenvolvimento de políticas públicas e de serviços universitários que auxiliem na prevenção e/ou minimização de obstáculos quanto à qualidade da trajetória formativa de sujeitos em maior vulnerabilidade acadêmica, e que visem promover à saúde mental, a construção de estratégias de

enfrentamento eficazes, assim como a integração de grupos historicamente excluídos do Ensino Superior e a permanência com qualidade no mesmo.

Agradecimentos

A primeira autora deste artigo agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão de uma bolsa de mestrado, que permitiu a realização deste e de outros trabalhos vinculados ao mestrado em psicologia.

Referências

- Albanaes, P. (2019). Qualidade das vivências acadêmicas percebida por estudantes cotistas na Universidade Federal de Santa Catarina (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (2000). Transição e adaptação à universidade: apresentação de um Questionário de Vivências Acadêmicas. *Revista Psicologia (Lisboa)*, 14(2), 189-208. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492000000200005
- Ariño, D. O. (2018) *Relação entre vulnerabilidade psicológica, vivências acadêmicas e autoeficácia em estudantes universitários* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. (1a ed. de 2016). São Paulo, SP: Edições 70.
- Bello, L. (2013). Jovens negros e Ensino Superior no Brasil: desvantagens no acesso e o processo de resiliência. *Identidade (Online)*, 18(2), 214-228. Recuperado de <http://www.periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/1014>

- Brandão, A. S., Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2017). The predictor of graduation: social skills, mental health, academic characteristics. *Paidéia*, 27(66), 117-125. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/1982-43272766201714>
- Carlotto, M. S., Câmara, S. G., Otto, F., & Kauffmann, P. (2009). Síndrome de burnout e *coping* em estudantes de psicologia. *Boletim de Psicologia*, 59(131), 167-178. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432009000200004
- Carlotto, R. C., Teixeira, M. A. P., & Dias, A. C. G. (2015). Adaptação acadêmica e *coping* em estudantes universitários. *Psico-USF*, 20(3), 421-432. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/1413-82712015200305>
- Coutinho, J., & Oliveira, A. (2014). Redução de riscos no trabalho sexual em Portugal: representações dos técnicos interventores. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 15(2), 538-553. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1645-00862014000200016
- Deasy, C., Coughlan, B., Pironom, J., Jourdan, D., & Mannix-McNamara, P. (2014). Psychological distress and coping amongst higher education students: A mixed method enquiry. *Plos one*, 9(12), e115193. doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0115193>
- El-Ghoroury, N., Galper, D. I., Sawaqdeh, A., & Bufka, L. F. (2012). Stress, *coping*, and barriers to wellness among psychology graduates students. *Training and Educacional in Professional Psychology*, 6(2), 122-134. doi: <https://doi.org/10.1037/a0028768>
- Graner, K. M., & Cerqueira, A. T. D. A. R. (2019). Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24, 1327-1346. doi: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018244.09692017>
- Hersi, L., Tesfay, K., Gesesew, H., Krahl, W., Ereg, D., & Tesfaye, M. (2017). Mental distress and associated factors among undergraduate students at the University of Hargeisa, Somaliland: a cross-sectional study. *Int J Ment Health Syst*, 11(39). doi: <https://doi.org/10.1186/s13033-017-0146-2>

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, United States: Springer.

Lei 12.711. (2012, 29 de agosto). Dispõe sobre o ingresso nas IES federais e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.

Luca, L., Noronha, A. P. P., & Queluz, F. N. F. R. (2018). Relações entre estratégias de *coping* e adaptabilidade acadêmica em estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(2), 169-176. doi: <https://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n2p169>

Mayorga, C., & Souza, L. M. (2012). Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. *Revista Psicologia Política*, 12(24), 263-281. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000200006

Melo, C. V. G. (2014). *Estratégias de enfrentamento de pessoas negras e com deficiência frente ao duplo estigma* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Modesto, J. G., Minelli, A. C., Fernandes, M. P., Rodrigues, M., Bufolo, R., Bitencourt, R., & Pilati, R. (2017). Racismo e Políticas Afirmativas: Evidências do Modelo da Discriminação Justificada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, e3353. doi: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3353>

Nery, M. P., & Costa, L. F. (2009). Afetividade entre estudantes e sistema de cotas para negros. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 19(43), 257-266. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2009000200014>

Neves, P. S. C., Faro, A., & Schmitz, H. (2016). As ações afirmativas na Universidade Federal de Sergipe e o reconhecimento social: a face oculta das avaliações. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(90), 127-160. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000100006>

- Passos, J. C. (2015). Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. *Educação em Revista*, 31(2), 155-182. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698134242>
- Peixoto, A. L. A., Ribeiro, E. M. B. A., Bastos, A. V. B., & Ramalho, M. C. K. (2016). Cotas e desempenho acadêmico na UFBA. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21(2), 569-592. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000200013>
- Pereira, J. F. S. M. (2017). *Procrastinação, Autodeterminação e Estratégias de Coping em Estudantes Universitários* (Dissertação de Mestrado). Escola de Psicologia e Ciências da Vida, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Ribeiro, E. M. B. de A., Peixoto, A. de L. A., & Bastos, A. V. B. (2017). Interação entre estudantes cotistas e não cotistas e sua influência na integração social e desempenho acadêmico na universidade. *Estudos de Psicologia*, 22(4), 401-411. doi: <https://dx.doi.org/10.22491/1678-4669.20170041>
- Richardson, T., Elliot, P., Roberts, R., & Jansen, M. (2017). A longitudinal study of financial difficulties and mental health in a national sample of british undergraduate students. *Community Mental Health Journal*, 53, 344-352. doi: <https://doi.org/10.1007/s10597-016-0052-0>
- Santos, P. V. (2013). *Adaptação à universidade dos estudantes cotistas e não cotistas: relação entre vivência acadêmica e intenção de evasão* (Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador). Recuperado de <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14513>
- Soares, A. B., Monteiro, M. C., Souza, M. S. de, Maia, F. A., Medeiros, H. C. P., & Barros, R. de S. N. (2019). Situações Interpessoais Difíceis: Relações entre Habilidades Sociais e Coping na Adaptação Acadêmica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, e183912, 1-13. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703003183912>
- Soares, A. B., & Prette, Z. A. P. D. (2015). Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, 33(2), 139-151. doi: <http://dx.doi.org/10.14417/ap.911>

Tong A, Sainsbury P, & Craig J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349-357. doi: <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>

Vieira, L. N., & Schermann, L. B. (2015). Estresse e fatores associados em alunos de Psicologia de uma Universidade particular do Sul do Brasil. *Aletheia*, (46), 120-130. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942015000100010

Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (5. ed.). Porto Alegre, RS: Bookman.