



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE ENFERMAGEM
CURSO DE ENFERMAGEM**

ALESSANDRO LUCAS PINTO SILVA

ENTRE REVELAR E ESCONDER: percepções do ambiente acadêmico
na perspectiva de graduandos de Enfermagem de uma Instituição de
Ensino Superior

SÃO LUIS-MA

2024

ALESSANDRO LUCAS PINTO SILVA

ENTRE REVELAR E ESCONDER: percepções do ambiente acadêmico
na perspectiva de graduandos de Enfermagem de uma Instituição de
Ensino Superior

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão Examinadora, da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do grau de Bacharel em Enfermagem.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Francisca Georgina Macedo de Sousa

SÃO LUIS-MA

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo autor.

Diretoria Integrada de Bibliotecas de Bibliotecas/UFMA

Pinto Silva, Alessandro Lucas.

ENTRE REVELAR E ESCONDER: percepções do ambiente acadêmico na perspectiva de graduandos de Enfermagem de uma Instituição de Ensino Superior / Alessandro Lucas Pinto Silva. - 2024.

104 f.

Orientador(a): Francisca Georgina Macedo de Sousa. Curso de Enfermagem, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Saúde Mental. 2. Ensino Superior. 3. Estudantes de Enfermagem. I. Macedo de Sousa, Francisca Georgina. II. Título.

ALESSANDRO LUCAS PINTO SILVA

**ENTRE REVELAR E ESCONDER: percepções do ambiente acadêmico
na perspectiva de graduandos de Enfermagem de uma Instituição de
Ensino Superior**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão Examinadora, da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do grau de Bacharel em Enfermagem.

Aprovado em: 20/12/2024

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Francisca Georgina Macedo de Sousa
(Orientadora)

Profa. Dra. Andrea Cristina Oliveira Silva
(1º Membro)

Profa. Dra. Patrícia Ribeiro Azevedo
(2º Membro)

Prof. Dr. Leonel Lucas Smith Mesquita
(1º Suplente)

Prof. Dr. José Ribamar Medeiros Lima
(2º Suplente)

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar o Trabalho de Conclusão de Curso, trago a memória, todos que de alguma forma contribuíram para que eu conseguisse concluir a minha jornada acadêmica. É a eles que dedico esses agradecimentos.

Agradeço primeiramente a Deus que com seu grande amor e eterna misericórdia me permitiu chegar até aqui. Sou profundamente grato ao seu favor durante todos esses anos de graduação, sei que suas intervenções foram fundamentais para que eu concluísse o meu curso. obrigado;

Ao ensino, pesquisa e extensão, e as muitas outras oportunidades de desenvolvimento acadêmico, eu agradeço a Universidade Federal do Maranhão que me proporcionou um ambiente repleto de oportunidades;

À minha orientadora, Prof. Dra. Francisca Georgina Macedo de Sousa, sou grato pelo seu tempo e a disposição em me guiar durante esse período de finalização de curso e por ser um exemplo de profissional. Essas são as minhas mais sinceras palavras, muito obrigado professora;

Ao meu pai Elessandro Jackson sou grato por ele estar ao meu lado durante essa jornada. A minha mãe Lucia Escorcio eu devo a minha eterna gratidão, que durante todos esses anos se esforçou muito para que eu chegasse a esse momento, sou grato porque nos dias mais difíceis ela estava lá para me acolher e me incentivar. Essa conquista é nossa pai e mãe;

A minha irmã, Thaynara, eu agradeço por estar presente em todos esses momentos comigo, e por ser um apoio nos dias difíceis. Agradeço por ela ter me “dado” um presente maravilhoso, o meu sobrinho Davi, que com sua simplicidade de criança foi por muitas vezes um escape da realidade tão difícil que a graduação apresentava;

Aos meus avôs Lucia, Maria e Ribamar sou grato pelos conselhos de vida, conselhos esses que me guiaram a fazer escolhas dignas e justas;

Agradeço a Luciana, minha melhor amiga pelos longos anos de amizade e por ser diversas vezes uma ouvinte tão paciente das minhas reclamações acadêmicas. A sua mãe, Antônia eu agradeço por sempre me incentivar a ser quem eu sou;

As minhas companheiras de faculdades e que se tornaram amigas leais e verdadeiras, Gabriela e Daniela. Eu sou profundamente grato pela companhia de vocês durante esse processo, onde nós podíamos dividir angustias e aflições, e se ajudar em momentos delicados, sou muito agradecido por vocês fazerem parte da minha história.

Agradeço a amigos de outros cursos Nathaly e João que também foram fundamentais nesse último ano para que eu concluísse esse processo. A minha amiga Nathaly que por muitas vezes me ajudava com coisas burocráticas de sistema e sempre me incentivava a seguir com meus objetivos, mesmo eu desistindo de alguns. E ao meu amigo Joao que sempre se mostrou disposto a me ajudar quando eu mais precisava, foi uma mão que eu sempre podia contar.

Por fim agradeço a todos que de alguma forma participaram da minha formação acadêmica e que torceram por mim, muito obrigado a todos.

RESUMO

Introdução: O ambiente acadêmico no Ensino Superior é uma composição dinâmica que envolve professores, instituições, alunos e colegas. Essas relações atuam como papel crucial na formação acadêmica e no bem-estar dos universitários. Apesar da graduação representar um sonho para muitos jovens, desafios como relações interpessoais, condições institucionais e adaptações podem impactar de forma negativa a experiência acadêmica e a saúde mental dos estudantes. Nesse contexto, questiona-se: como os graduandos do Curso de Enfermagem da Universidade Federal do Maranhão vivenciam e avaliam o ambiente acadêmico? **Objetivo:** Descrever as percepções dos estudantes do Curso de Graduação em Enfermagem da UFMA sobre o ambiente acadêmico, identificando as vivências, desafios e estratégias para lidar com esse contexto. **Metodologia:** Pesquisa descritiva transversal com abordagem qualitativa, desenvolvida no Curso de Enfermagem da Universidade Federal do Maranhão, Campus São Luís. Participaram da pesquisa 25 estudantes regularmente matriculados entre o terceiro e o décimo semestre. Os dados foram coletados por meio de entrevistas não estruturadas e analisados a partir da técnica de Análise Temática, organizada em núcleos de sentido e categorias que emergiram dos relatos dos participantes. **Resultados:** Os resultados da pesquisa estão apresentados a partir da estrutura analítica de seis (6) temas e 12 subtemas. Tema I: Da escola ao ensino superior: acesso, pressões, adaptação e construção da identidade profissional (Situar-se no Curso de Enfermagem; Pressões Vivenciadas no Ambiente Acadêmico; Construção da Identidade Profissional); Tema II: Uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem: entre tentativas e fracassos. Tema III: Sofrimento Psíquico no Ambiente Acadêmico: vivenciado, sentido e ressignificado (Competição e Supremacia; Expectativas e Inatingibilidade das Metas; Assédio Moral Pedagógico e suas Consequências); Tema IV: Contingências Epidemiológicas, Sociais, de Gestão e Estruturais do Ambiente Acadêmico do Curso de Enfermagem (Ensino Superior em Tempos de Pandemia; Ser Trabalhador e Estudante de Enfermagem; Mobilidade Urbana e os Reflexos na Vida Acadêmica; Implicações da Estrutura Física do Curso para a Formação em Enfermagem; Gestão do Curso e das Unidades Curriculares; Baixa Inserção dos Estudantes nas Atividades de Pesquisa e Extensão); Tema V: Suporte Social e Interações no Ambiente Acadêmico e Tema VI: Representação de Turma e o Aprendizado do Protagonismo Acadêmico. **Conclusão:** A pesquisa evidenciou a importância de um ambiente acadêmico que valorize o diálogo, a acolhida e o suporte institucional para minimizar os desafios enfrentados pelos estudantes. Estratégias para melhorar a comunicação e o relacionamento interpessoal no contexto acadêmico são fundamentais para promover a saúde mental e a satisfação dos graduandos com o curso.

Palavras-chave: Saúde Mental; Ensino Superior; Estudantes de Enfermagem.

ABSTRACT

Introduction: The academic environment in Higher Education is a dynamic composition involving professors, institutions, students, and peers. These relationships play a crucial role in academic formation and the well-being of university students. Despite graduation representing a dream for many young people, challenges such as interpersonal relationships, institutional conditions, and adaptations can negatively impact the academic experience and mental health of students. In this context, the question arises: how do the nursing students at the Federal University of Maranhão experience and evaluate the academic environment? **Objective:** To describe the perceptions of students in the Nursing Undergraduate Course at UFMA about the academic environment, identifying experiences, challenges, and strategies to deal with this context. **Methodology:** A descriptive cross-sectional study with a qualitative approach, developed in the Nursing Course at the Federal University of Maranhão, São Luís Campus. The study included 25 students regularly enrolled between the third and tenth semesters. Data were collected through unstructured interviews and analyzed using Thematic Analysis, organized into meaning units and categories that emerged from the participants' reports. **Results:** The research results are presented based on the analytical structure in six (6) themes and 12 subthemes. Theme I: From school to higher education: access, pressures, adaptation, and construction of professional identity (Situating oneself in the Nursing Course; Pressures Experienced in the Academic Environment; Construction of Professional Identity. Theme II: Use of Active Learning Methodologies: between attempts and failures. Theme III: Psychological Distress in the Academic Environment: experienced, felt, and re-signified (Competition and Supremacy; Expectations and Unattainability of Goals; Pedagogical Moral Harassment and its Consequences). Theme IV: Epidemiological, Social, Management, and Structural Contingencies of the Academic Environment in the Nursing Course (Higher Education in Times of Pandemic; Being a Worker and Nursing Student; Urban Mobility and its Reflections on Academic Life; Implications of the Physical Structure of the Course for Nursing Education; Course and Curriculum Management; Low Student Involvement in Research and Extension Activities; Theme V: Social Support and Interactions in the Academic Environment and Theme VI: Class Representation and Learning Academic Protagonism. **Conclusion:** The research highlighted the importance of an academic environment that values dialogue, welcoming, and institutional support to minimize the challenges faced by students. Strategies to improve communication and interpersonal relationships in the academic context are fundamental to promoting mental health and student satisfaction with the course.

Keywords: Mental Health; Higher Education; Nursing Students.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA	15
2	OBJETIVO.....	17
3	METODOLOGIA.....	18
3.1	Tipo de Estudo	18
3.2	Cenário do estudo	18
3.3	Participantes do estudo	18
3.4	Técnica para Coleta de Dados	20
3.5	Coleta de Dados	20
3.6	Análise dos dados.....	21
3.7	Apresentação dos Resultados	29
3.8	Aspectos éticos	29
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	30
4.1	TEMA I - DA ESCOLA AO ENSINO SUPERIOR: acesso, pressões, adaptação e construção da identidade profissional	32
4.1.1	Subtema 1: Situar-se no Curso de Enfermagem.....	33
4.1.2	Subtema 2 - Pressões Vivenciadas no Ambiente Acadêmico.....	40
4.1.3	Subtema 3 – Construção da Identidade Profissional.....	42
4.2	TEMA II - USO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: entre tentativas e fracassos	44
4.3	TEMA III - SOFRIMENTO PSÍQUICO NO AMBIENTE ACADÊMICO: vivenciado, sentido e ressignificado	47
4.3.1	Subtema 4 – Competição e Supremacia.....	47
4.3.2	Subtema 5 – Expectativas e Inatingibilidade das Metas.....	50
4.3.3	Subtema 6 - Assédio Moral Pedagógico e suas Consequências	52

4.4 TEMA IV – CONTINGÊNCIAS EPIDEMIOLÓGICAS, SOCIAIS, DE GESTÃO E ESTRUTURAIS DO AMBIENTE ACADÊMICO DO CURSO DE ENFERMAGEM.....	60
4.4.1 Subtema 7 – Ensino Superior em Tempos de Pandemia	61
4.4.2 Subtema 8 – Ser Trabalhador e Estudante de Enfermagem	65
4.4.3 Subtema 9 – Mobilidade Urbana e os Reflexos na Vida Acadêmica.....	68
4.4.4 Subtema 10 - Implicações da Estrutura Física do Curso para a Formação em Enfermagem.....	69
4.4.5 Subtema 11 - Gestão do Curso e das Unidades Curriculares.....	70
4.4.6 Subtema 12 - Baixa Inserção dos Estudantes nas Atividades de Pesquisa e Extensão .	72
4.5 TEMA V – SUPORTE SOCIAL E INTERAÇÕES NO AMBIENTE ACADÊMICO	75
4.6 TEMA VI - REPRESENTAÇÃO DE TURMA E O APRENDIZADO DO PROTAGONISMO ACADÊMICO	78
5 CONCLUSÃO.....	81
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICE A – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	99
ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	101

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Nuvens de palavras como estratégia metodológica para delimitar o subtema Assédio Moral e suas Consequências. Curso de Enfermagem/UFMA, Campus São Luís, 2024.	20
Figura 2 -	Diagrama com a Estrutura Conceitual da Avaliação do Ambiente Acadêmico na Perspectiva de Estudantes de Enfermagem/UFMA – São Luís – MA, 2024	32
Figura 3 -	DA ESCOLA AO ENSINO SUPERIOR: acesso, pressões, adaptação e construção da identidade profissional	34
Figura 4 -	USO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: entre tentativas, fracassos e insatisfações	44
Figura 5 -	Sufrimento Psíquico no Ambiente Acadêmico: vivenciado, sentido e ressignificado	46
Figura 6 -	Consequências do Assédio Moral Pedagógico na perspectiva de estudantes do Curso de Enfermagem da UFMA, Campus São Luís	57
Figura 7 -	Contingências Epidemiológicas, Sociais, de Gestão e Estruturais do Ambiente Acadêmico do Curso de Enfermagem. UFMA, Campus São Luís, 2024	61

LISTA DE ABREVIATURAS

AA	Ambiente Acadêmico
CAEE	Cerificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAERD	Centro Acadêmico de Enfermagem Rosilda Dias
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DENF	Departamento de Enfermagem
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GEPSFCA	Grupo de Estudo e Pesquisa na Saúde da Família, Criança e Adolescente
IES	Instituição de Ensino Superior
IOS	Sistema Operacional da Apple
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
NTU	Associação Nacional das Empresas de Transportes Urbanos
OMS	Organização Mundial de Saúde
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

A educação como direito constitucional de todos é fruto da Constituição de 1988, mas somente no ano de 1996 é implementado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pela qual é dever do Estado propor ações que garantam a igualdade de acesso e a permanência do estudante na educação pública, em todos os níveis de ensino (Brasil, 1996). Relativamente ao Ensino Superior, no Brasil, este nível é reconhecido como fator fundamental para o desenvolvimento econômico, ascensão social e melhoria da qualidade de vida individual, social e familiar (Milagres, Reis, Domingues, 2022).

Nesse contexto, vivencia-se no nosso país a expansão das vagas ofertadas na educação superior por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instaurado em 2007, e pela reserva de vagas das Instituições de Ensino Superior (IES) pela Lei de Cotas - Lei Nº 12.711/2012 – (Brasil, 2012), que tem possibilitado que jovens de cenários socioeconômicos vulneráveis passassem a ter maior chance de ingresso ao Ensino Superior. Entretanto, questões de gênero, raça, deficiências, relações interpessoais, uso e abuso de álcool e outras drogas e as psicopatologias afetam diretamente não somente o modo de acesso, como também o de vivenciar e concluir a graduação (Penha, Oliveira, Mendes, 2020).

Assim, a transição entre a escola e a vida universitária é, para grande parcela dos jovens, a conquista de sua própria independência, porém também pode ser visto como um período crítico de adaptação ao novo ambiente e às novas exigências. Essa transição pode envolver mudanças de cidade, ou até mesmo de Estado, novos hábitos de estudo, transformações nas redes de amizades e na vida dos estudantes, sendo experienciada de forma singular (Milagres, Reis, Domingues, 2022). Para os autores, o Ensino Superior é uma experiência social única e importante para o desenvolvimento humano, que envolve expectativas, desafios e a construção da identidade pessoal. Entretanto, após o entusiasmo inicial da entrada na universidade, é comum os estudantes apresentarem decepções com o curso, com o corpo docente e com a instituição e vivenciem dificuldades financeiras e materiais como a de recursos para compra de mantimentos, roupas, medicamentos ou acesso a serviços de saúde, livros e materiais para as atividades didáticas e pedagógicas (FONAPRACE, 2019).

Nesta mesma perspectiva, Almeida e colaboradores (2022), descrevem que a entrada para o Ensino Superior é a concretização de um sonho para a maioria dos jovens e ao chegarem na universidade, carregam em si visões irrealistas e ingênuas sobre como será a experiência da vida universitária, levando-os a vivenciar grandes níveis de ansiedade e estresse que afetam o seu ajustamento a esse nível de ensino. Portanto, permanecer e até mesmo concluir o Ensino

Superior não implica que a experiência acadêmica alcançada tenha sido satisfatória, o que pode trazer implicações diretas para a saúde mental e na qualidade de vida do estudante (Milagres, Reis, Domingues, 2022).

Segundo o IBGE (2020), 32,4% dos jovens com idade entre 18 a 24 anos frequentam o Ensino Superior brasileiro e que 52,8% dos estudantes universitários já pensaram em desistir do curso, sendo as principais causas: as dificuldades financeiras; o nível de exigência da academia; dificuldades para conciliar os estudos e trabalho; problemas de saúde; dificuldades do próprio campo profissional; relacionamentos no curso; incompatibilidade com o curso escolhido; insatisfação com a qualidade do curso; problemas familiares; assédio, *bullying*, perseguição, discriminação ou preconceito (FONAPRACE, 2019).

Nos últimos três anos, vivenciou-se em todo mundo a pandemia da COVID-19, que trouxe outros desafios na forma de vivenciar o Ensino Superior como a implementação do Ensino Remoto Emergencial para respeitar às recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) de distanciamento social. Este fato ocasionou o retorno dos estudantes a cidade natal e para a casa dos familiares, o afastamento dos amigos e do ambiente acadêmico, as dificuldades de acompanhar o ritmo das atividades *online* por falta de recursos tecnológicos para assistirem as aulas remotas; o adiamento da formatura e das comemorações contribuiu para alterações no comportamento e na saúde dos estudantes.

Sob este aspecto, a literatura tem conferido destaque aos aspectos internos e externos das instituições e fatores da vida cotidiana dos estudantes que podem favorecer a retenção ou provocar a evasão universitária (Carmo, 2018; Costa, Bispo, Pereira, 2018; Ferrão, Almeida, 2018). Nesse processo, a forma como ocorre a relação aluno-instituição é de extrema importância, pois assim, a universidade pode proporcionar recursos necessários para o aluno superar suas dificuldades, assim como fazer com que ele permaneça na instituição e conclua a graduação (FORNAPRACE, 2019; Milagres, Reis, Domingues, 2022).

Portanto, a integração e a satisfação acadêmica são processos dinâmicos e recíprocos, pois, os estudantes modificam o ambiente universitário e as normas implementadas a partir das suas percepções, escolhas e ações; e ao mesmo tempo, as oportunidades oferecidas pelo ambiente interferem nas experiências acadêmicas dos estudantes (Clem et al., 2024). Entende-se que a integração e a satisfação acadêmica são variáveis cognitivas-afetivas que afetam no modo como os estudantes experienciam a vida universitária e as vivências acadêmicas. Ou seja, a forma que o estudante vivencia o Ensino Superior, possuem dimensões tais como: a dimensão pessoal que se refere ao bem-estar psicológico, físico, autonomia, autoconceito e estabilidade afetiva; a dimensão interpessoal (que se refere às relações interpessoais estabelecidas e à

qualidade dessas relações); a dimensão carreira (que diz respeito aos sentimentos do estudante relacionados ao curso em que está matriculado e as suas percepções e perspectivas da carreira e do curso); a dimensão estudo que relaciona-se aos hábitos de estudos, gestão do tempo e recursos de aprendizagem; e por último, a dimensão institucional (que relaciona-se com os sentimentos de apreciação da instituição de ensino frequentada) (Casanova et al., 2019; Huairé et al., 2019).

Considerando estas dimensões e a oportunidade para refletir sobre esta realidade, cabe fazer alguns questionamentos: Que percepções são construídas pelo graduando em Enfermagem sobre o ambiente acadêmico? Que situações são vivenciadas por estes estudantes no ambiente acadêmico? Como compartilham suas necessidades individuais e coletivas no ambiente acadêmico? Como estes estudantes lidam rotineiramente com o ambiente acadêmico? Tais questionamentos nortearam a construção da seguinte pergunta de pesquisa: Como os graduandos do Curso de Enfermagem da UFMA vivenciam e avaliam a vida acadêmica?

1.1 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

A adaptação e a vivência acadêmica do estudante no Ensino Superior devem ser investigadas, pois envolvem diversos aspectos do seu desenvolvimento, tais como o pessoal, o interpessoal, a aprendizagem, o institucional além dos sinais e comportamentos de risco que interferem para a adaptação dele no ambiente acadêmico.

Fui inserido na pesquisa a partir da apresentação das atuais investigações conduzidas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa na Saúde da Família, da Criança e do Adolescente – GEPSFCA. Entre investir na construção de um protocolo assistencial para realização de gasometria arterial no contexto da terapia intensiva pediátrica ou compreender as percepções dos meus colegas sobre o ambiente acadêmico, optei por esta última. E foram muitas as motivações para a escolha. Uma delas foi a questão temporal entre a realização da pesquisa e a conclusão do curso; as experiências já vividas no ambiente acadêmico e o compartilhamento das mesmas com os demais colegas. Vivencio momentos que me estimulam e motivam para a conclusão do curso e para a vida acadêmica; mas, também aqueles que desestimulam e que exigem maior resiliência e estratégias para reduzir a ansiedade e a insatisfação.

Nesse processo, e durante os cinco anos do curso, tenho compartilhado com colegas e docentes sentimentos e vivências heterogêneas que vão do sofrimento ao adoecimento. Entretanto, são reflexões pontuais e sem aprofundamento científico. A pesquisa, portanto, irá

me permitir compreender, dessa vez com suporte metodológico rigoroso as percepções dos estudantes de Enfermagem sobre o meio acadêmico.

A pesquisa, portanto, assenta-se no princípio de que a relação aluno-instituição é de extrema importância para verificar como ocorre o processo de formação, pois a forma como essa relação é estabelecida pode trazer prejuízos para a saúde mental, o bem-estar psicossocial, a qualidade de vida e para suas vivências acadêmicas. Afinal, relações institucionais adoecedoras contribuem para representações escolares também adoecedoras, que interferem no desenvolvimento pleno das atividades no ambiente educacional (Casanova et al., 2019; Casanova et al., 2021) e, por isso, são necessárias as propostas de intervenção direcionadas à promoção e prevenção de saúde mental de acordo com as necessidades identificadas na comunidade acadêmica.

De fato, a universidade destaca-se como espaço estratégico, pois embora apresente condições que favoreçam o desenvolvimento de ansiedade, adoecimento e sofrimento, é, também, um ambiente conveniente para a produção de saúde (Soares et al., 2019). Por outro lado, muitos comportamentos a que os jovens estão sujeitos no ambiente universitário podem favorecer tanto a satisfação como o contrário.

Desse modo, identificar essa realidade sob a perspectiva dos próprios universitários é essencial para que estratégias de promoção da saúde sejam efetuadas, além de possibilitar a qualificação do ambiente acadêmico de modo a contribuir com a integração do curso em tempo oportuno e reduzir níveis de estresse e ansiedade.

Os resultados da pesquisa, portanto, poderão apresentar à UFMA e ao Departamento de Enfermagem possibilidades para a promoção de ações que viabilizem vivências acadêmicas satisfatórias e o bem-estar psicossocial dos estudantes universitários, enquanto promovem a sua permanência na instituição.

2 OBJETIVO

Descrever as percepções do ambiente acadêmico sob a perspectiva dos estudantes do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Maranhão.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de Estudo

Trata-se de estudo descritivo transversal com abordagem qualitativa. Para Minayo (2010, p. 57) a abordagem qualitativa “se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões” e admite compreender fenômenos e atribuir sentido e significado à experiência humana (Dias, 2020). Mussi e colaboradores (2019) descrevem que a abordagem qualitativa trabalha no campo das motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, por isso, colabora na compreensão das relações, dos processos e dos fatos permitindo um olhar aprofundado e diverso dos fenômenos sociais. Assim, a metodologia qualitativa mostra-se pertinente para a compreensão do objeto desta investigação.

3.2 Cenário do estudo

A pesquisa foi realizada no cenário do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Maranhão, Campus São Luís,

3.3 Participantes do estudo

A população foi representada por estudantes de ambos os sexos matriculados no Curso de Graduação em Enfermagem do Campus da Universidade Federal do Maranhão de São Luís - Maranhão.

Os participantes da pesquisa foram selecionados de forma propositada ou intencional, pois a investigação qualitativa não tem por objetivo testar hipóteses e sim explorar um tema, alargar um domínio teórico, ou ganhar profundidade em alguma matéria específica (Rego et al., 2018).

Por essa razão, a escolha dos participantes não é necessariamente aleatória. Boddy (2016) sugere que os autores iniciem a investigação com um número mínimo de participantes estabelecido *a priori*, geralmente em múltiplos de 10. O autor sugere que os investigadores, à proporção que avançam na análise, quantidade adicional de participantes deve ser inserida de modo a atribuir maior aprofundamento teórico. Esta perspectiva, é para o autor, uma forma eficaz de justificar, em vez de apenas afirmar, a saturação teórica e evoluir para a saturação dos significados.

Morse (2000) enuncia que, para uma questão de investigação clara pode ser suficiente uma amostra de 6 a 10 participantes. Esta pode também ser a dimensão adequada para uma

população homogênea e com questões semelhantes para todos os entrevistados (Johansen, De Cock, 2017). Nessa perspectiva, Henninck et al. (2017), sugerem que a investigação seja conduzida inicialmente por 9 a 12 entrevistas e prorrida para 16 a 24 entrevistas para obter informação mais densa. Para tanto, os pesquisadores buscarão selecionar participantes representativos do grupo social definidos pelos critérios de inclusão e que sejam capazes de trazerem relatos que emprestem qualidade à investigação.

Considerando estes pressupostos, participaram da pesquisa 26 estudantes que atenderam aos seguintes critérios de inclusão: estudantes de ambos os sexos do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Maranhão do Campus São Luís; regularmente matriculados e frequentando a rotina acadêmica independente do ano e semestre do Curso de Graduação em Enfermagem; estar em condições físicas, emocionais e psicológicas para participar do recurso selecionado para a de coleta de dados.

Não foram selecionados como participantes da pesquisa estudantes do primeiro e segundo semestres do curso, por compreender que estavam vivenciando um processo de adaptação à vida acadêmica e que não estavam inseridos nas especificidades do curso em Enfermagem, o que poderia comprometer a avaliação do ambiente acadêmico. De outro modo, os estudantes a partir do terceiro semestre, guardam experiências e vivências desde o momento que iniciaram esse percurso e, que se constituíram em importantes dados da pesquisa. Assim também, não foram participantes da pesquisa aqueles que por algum motivo estivessem afastados das atividades curriculares ou que apresentassem alterações que os impedissem a coleta de dados como adoecimento.

Por um processo indutivo, escolheu-se iniciar a coleta de dados da pesquisa pelos estudantes dos dois últimos semestres do Curso de Graduação em Enfermagem. Compreendeu-se que estes estudantes estavam em fase de grandes demandas acadêmicas e, que quanto mais cedo fossem inseridos na pesquisa, mais viável seria o aceite para participação na mesma.

Destaca-se, importante grupo de participantes nesta pesquisa, representado pelos Representantes de Turma, por compreender que estes possuíam suas próprias vivências e as dos colegas de curso, assim como poderiam discorrer sobre as demandas do Curso de Enfermagem e os processos gerenciais e administrativos, ampliando desse modo, o campo da avaliação do Ambiente Acadêmico, objeto de pesquisa investigado. Desse modo, participaram da pesquisa 26 estudantes do 3º ao 10º semestre do Curso de Enfermagem, mas uma das entrevistas foi descartada, pois o material se caracterizou como respostas indutivas, não fornecendo material empírico rico e denso o suficiente para ser tomado como fonte de investigação, tendo sido caracterizada como entrevista “não-válida”. Sob esta condição, é importante destacar que nem

tudo que é dito pelo entrevistado tem que ser objeto de análise ou de que tudo que foi dito é importante só por ter sido dito (Queiroz, 1998). Do conjunto do material generosamente oferecido pelos participantes, interessa ao pesquisador, aquilo que está diretamente relacionado aos objetivos da pesquisa.

3.4 Técnica para Coleta de Dados

Para coleta de dados foi utilizada a entrevista não estruturada. Para Vergara (2012, p.3) a entrevista “é uma interação verbal, uma conversa, um diálogo, uma troca de significados, um recurso para se produzir conhecimento sobre algo”, enquanto para Minayo (2010, p. 265), a entrevista não estruturada

[...] é como uma conversa com finalidade, em que um roteiro invisível serve de orientação e de baliza para o pesquisador e não cerceamento da fala dos entrevistados. O pesquisador trabalha com uma espécie de pensamento, buscando sempre encontrar fios relevantes para o aprofundamento da conversa.

Para conduzir a entrevista foi utilizado o sistema de perguntas abertas e circulares. A pergunta aberta foi utilizada para compreender as percepções dos estudantes de enfermagem da UFMA sobre o ambiente acadêmico: Fale-me como você percebe o ambiente acadêmico como estudante do Curso de Graduação em Enfermagem? Fale para mim da sua vivência no ambiente acadêmico. Por outro lado, as perguntas circulares tiveram como objetivo aprofundar a compreensão do objeto sob investigação e permitir o prolongamento da entrevista tais como: Como é para você lidar com o ambiente acadêmico? O que isso ocasiona na sua vida ou no seu rendimento acadêmico? Como você se sente em relação a isso? Fale mais sobre isso.

Durante toda a entrevista, a posição do pesquisador foi de não influenciar as respostas, não ser tendencioso ou embutir nas falas fragmentos de interesse com os quais se identifica. Para condução da pesquisa, será mantido clima acolhedor de modo a estabelecer relação de confiança entre o pesquisador e os participantes.

3.5 Coleta de Dados

A coleta de dados foi precedida pelo envio de convite aos estudantes que se enquadravam nos critérios de inclusão. Este convite foi enviado por meio do *e-mail* institucional ou pelo *WhatsApp*. O agendamento da entrevista para a coleta de dados foi consequente ao aceite dos estudantes e à assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) em duas vias. Os encontros para a coleta de dados foram

negociados com cada um dos participantes, definindo local, dia e horário para a realização da entrevista.

Todas as entrevistas foram realizadas no espaço físico do Departamento de Enfermagem (DENF/UFMA) da UFMA, Campus São Luís. Para tanto, a Coordenadora da pesquisa encaminhou solicitação de sala à Chefia, utilizando endereço eletrônico institucional dessa instância administrativa, assegurando-se ausência de ruídos, intervenção de terceiros, sigilo e qualidade da gravação. As entrevistas foram gravadas com autorização prévia do participante utilizando o aplicativo gravador de voz do *iPhone 11* e do *Tablet S6 lite Samsung*, utilizando o sistema operacional IOS e Android, respectivamente.

As entrevistas tiveram entre 11 e 20 minutos de duração totalizando 374 minutos com duração média de 14 minutos e 96 segundos.

Todas as entrevistas foram transcritas logo após sua realização pelo pesquisador. Depois de transcrita, foi realizada a conferência de fidedignidade da entrevista por meio da escuta da gravação e comparação com o texto transcrito, acompanhando e conferindo frases e o texto na totalidade. Em seguida, a entrevista foi encaminhada a cada um dos participantes para validação dos dados, nesse momento, o participante poderia alterar, inserir ou excluir dados, de modo a qualificar o conteúdo. Após ter sido devolvida ao pesquisador, as entrevistas foram editadas e excluídas interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem e erros gramaticais. A análise dos dados somente foi iniciada após o processo de fidedignidade e de validação e será descrita no tópico a seguir.

3.6 Análise dos dados

Os dados foram analisados a partir do referencial da Análise Temática proposto por Minayo (2010,) em que a construção dos temas é utilizada para determinar agrupamento de ideias sobre um determinado conceito. Desse modo, a análise temática, é utilizada para identificar e interpretar os temas centrais presentes nos dados coletados, a partir de ideias recorrentes, conceitos-chave e as relações entre os diferentes temas, a fim de obter uma compreensão mais profunda dos aspectos relevantes para o estudo.

Operacionalmente a Análise Temática é orientada por três etapas: pré-análise e exploração do material, tratamento dos resultados e a interpretação (Minayo, 2010). A primeira, da pré-análise, é a fase inicial e consiste na escolha dos documentos a serem analisados a partir dos objetivos da pesquisa. Compreende a leitura flutuante (caracterizada pelo contato direto e intenso do pesquisador com os dados); e a construção do *corpus* (que corresponde ao número

de entrevistas realizadas ou documentos utilizados na pesquisa, devendo responder a algumas normas de validade qualitativa dentre as quais a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a pertinência.

A exaustividade diz respeito à necessidade de que o material contemple todos os aspectos levantados durante a entrevista. A representatividade relaciona-se com o fato de que o material contenha as características essenciais do universo pretendido. A homogeneidade exige que os dados obedeçam aos critérios de escolha quanto aos temas tratados e as técnicas empregadas e ao atributo dos interlocutores. A pertinência refere-se à exigência de que os documentos analisados sejam adequados para dar resposta aos objetivos definidos na pesquisa (Minayo, 2010).

Nessa etapa, optou-se por considerar uma das entrevistas como não-válida, dada a inconsistência do conteúdo, como explicitado anteriormente e definindo 25 entrevistas como *corpus* de pesquisa.

Na fase pré-analítica, foram determinados os núcleos de sentido que são palavras chave ou frases significativas para o objeto investigado. Os núcleos de sentido buscam traduzir a ideia/mensagem transmitida mesmo que não estejam explícitas no discurso (Dias, Mishima, 2023) e se aglomeram para formar um mesmo tema definindo-se como uma tentativa de tradução do fenômeno em análise (Minayo, 2010).

Trata-se, nesse caso, de segmentar a fala dos participantes em unidades de significação e iniciar um procedimento minucioso de interpretação de cada uma dessas unidades, articulando-as entre si, tendo por objetivo a formulação de hipóteses explicativas do problema estudado. Nessa etapa foram construídos 1.413 núcleos de sentido. O número de núcleos de sentido variou de uma entrevista para a outra. O menor número foi 24 e o maior 104 núcleos de sentido.

Para organização dos dados brutos e dados analíticos, os núcleos de sentido foram numerados sequencialmente de modo a identificar para qual entrevista este núcleo de sentido faz parte, como por exemplo, 2.1 onde o número 2 é a identificação da entrevista (2ª entrevista realizada pelo pesquisador) e 1 é o primeiro código da entrevista.

Essa estratégia facilita a identificação do núcleo de sentido na entrevista assim como a localização dos fragmentos das falas dos participantes. Esse processo de análise pode ser visualizado nos quadros a seguir:

Dados Brutos	Núcleos de Sentido
<p>Para mim, o ambiente acadêmico, ele é, no primeiro ponto, bastante elitizado, por conta de onde eu vim. O ambiente que as pessoas almejam, ou que às vezes a pessoa nem almeja por não ter nem a possibilidade de chegar lá. Então, para mim, o primeiro ponto é esse. É um ambiente bastante elitizado, um ambiente difícil, um ambiente difícil de acesso. E eu percebi também que, por mais que a gente tente tirar aquilo que é produzido na academia para fora, a gente fica sempre ali dentro. Eu acho que precisa também externalizar um pouco, porque a gente faz muita coisa, mas ninguém vê, ninguém sabe. A gente no curso de enfermagem faz muito, a gente produz muito, tem muitos trabalhos, mas a população não sabe. Então, esse olhar de mostrar o curso de enfermagem e mostrar o que está produzindo, o que está fazendo é necessário. Falta a gente se mostrar também mais para a população. Nesse sentido de devolutiva mesmo, eu acho que precisa. Com a pandemia essa questão de mostrar a produção ficou ainda mais fraco.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 2.1 Ambiente acadêmico bastante elitizado 2.2 Ambiente acadêmico sendo almejado pelas pessoas 2.3 Ambiente acadêmico fora das perspectivas de algumas pessoas 2.4 Algumas pessoas não têm possibilidade de acesso ao ensino superior 2.5 Ambiente acadêmico caracterizado como bastante elitizado 2.6 Ambiente acadêmico caracterizado como de difícil acesso à algumas pessoas 2.7 Conhecimento produzido na academia não alcança o ambiente externo 2.8 Reconhecendo que há grande produção do conhecimento no curso de Enfermagem 2.9 Necessidade de externalizar a produção do conhecimento produzido 2.10 Vendo a necessidade de tornar público o conhecimento produzido no Curso de Enfermagem 2.11 A produção do conhecimento sendo comprometida pela pandemia de covid-19

DADOS BRUTOS	NÚCLEOS DE SENTIDO
<p>Eu estava me questionando o que seria esse ambiente acadêmico, fiquei pensando se era estrutura física ou Organizacional da Universidade e do Departamento. Concluir que o ambiente acadêmico envolve tudo isso, envolve todos os parâmetros. É um ambiente diverso e envolve tudo aquilo que o estudante de enfermagem vai se deparar ao longo do curso assim que ele entra, desde o primeiro período até o décimo período, desde a Coordenação até os estudantes, desde as Ligas Acadêmicas, Grupos de Pesquisa e Projetos de extensão e de pesquisa. Então tudo aquilo que ele vai se deparar é considerado ambiente acadêmico e a gente pode classificar de diversas formas. Falando do ambiente acadêmico em relação a Coordenação e o Departamento, existem muitas falhas, a principal falha que eu posso contar da Coordenação e do Departamento é na comunicação, tanto a comunicação deles para com a gente, assim como a comunicação entre a Coordenação do Curso e o Departamento que não é efetiva na resolução das demandas dos alunos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4.1 O ambiente acadêmico envolve estrutura física e organizacional 4.2 Caracterizando o ambiente acadêmico como diverso 4.3 Ambiente diz respeito a todas as condições que o aluno se depara ao longo do curso 4.4 Ambiente acadêmico envolve a Coordenação do Curso, os alunos, as Ligas Acadêmicas, os Projetos de Extensão e de pesquisa 4.5 Elencando que existem muitas falhas da Coordenação do Curso e da Chefia do Departamento em relação às demandas dos alunos e do curso 4.6 Enfatizando como principal falha que envolve tanto a Coordenação como a Chefia de Departamento os problemas de comunicação 4.7 Os problemas de comunicação existem entre a Coordenação do Curso e a Chefia de Departamento e entre estes e os alunos 4.8 Caracterizando como não efetiva a comunicação entre coordenação, chefia e alunos

A segunda etapa visa à exploração do material que trata essencialmente da transformação dos dados iniciais objetivando a compreensão do texto a partir dos núcleos de sentido. Em seguida, o pesquisador faz o recorte do texto em unidades de registro e realiza a classificação e a agregação dos dados. Nessa perspectiva, a interpretação exige que as unidades

de significação (oriundas da fragmentação das entrevistas) sejam articuladas umas às outras a partir de categorias de análise.

Nessa etapa, foram construídas 20 Unidades Temáticas:

1. Acesso ao Ambiente Acadêmico;
2. Atitudes Acolhedoras no Ambiente Acadêmico;
3. Dificuldades Vivenciada no Ambiente Acadêmico;
4. Enfermagem como segunda opção;
5. Exercitando a Liderança de Turma;
6. O Ambiente Tóxico da Academia;
7. Contexto da Universidade;
8. Dualidades do Ambiente Acadêmico;
9. Estratégias para vivenciar o Ambiente Acadêmico;
10. Expectativas para o futuro;
11. Interações no Ambiente Acadêmico;
12. Limitações estruturais do Curso;
13. Tecnologias Digitais;
14. Postura e recursos metodológicos dos docentes;
15. Valores Construídos no Ambiente Acadêmico;
16. Produção Científica e Compromisso Social;
17. Vida acadêmica em tempos de pandemia;
18. Atitudes qualificadoras dos alunos na vivência acadêmica;
19. Situando-se no Curso
20. Tecnologias Digitais: importância e utilização.

A análise dos dados nessa etapa pode ser visualizada nos quadros a seguir:

Quadros 1 a 4. Processo de análise na segunda etapa da Análise Temática – agrupamentos dos núcleos de sentido em temas. Dados de pesquisa. São Luís, 2024

Códigos	ACESSO AO AMBIENTE ACADÊMICO
2.2	Ambiente acadêmico sendo almejado pelas pessoas
2.3	Ambiente acadêmico fora das perspectivas de algumas pessoas
2.4	Algumas pessoas não têm possibilidade de acesso ao ensino superior
2.17	Ambiente acadêmico recebe pessoas que lutaram muito pelo acesso ao mesmo
2.19	Há dificuldade no acesso ao ambiente acadêmico
2.46	Comunidade em geral desconhece as vias de acesso à universidade
2.47	Reconhecendo níveis diferentes em escolas do ensino médio
2.48	O acesso à universidade é para aqueles que receberam suporte no ensino médio

2.49	O suporte do ensino médio é resultado da estrutura da escola e dos processos familiares
2.50	Reconhecendo que o suporte determina motivação e facilita o acesso à Universidade
2.51	Sistema de cota como recurso para o acesso à Universidade
2.52	O regime de cota estratifica e amplia as diferenças
5.5	Caracterizando a transição entre ensino médio e a universidade como “saindo da bolha”
7.37	O acesso à universidade como recurso para sair do interior do estado
7.38	Buscando estrutura para morar na capital
7.39	Adaptando-se a viver na capital do estado
10.1	Reconhece diferenças entre ensino médio e a universidade
10.19	Vivenciando um mundo novo na universidade
11.6	Sendo influenciado pela mãe que é enfermeira
11.33	Não foi preparado no ensino médio para o ambiente da universidade
11.34	O ensino médio prepara o aluno para o mercado de trabalho e não para a universidade
18.2	Desejando o curso superior na UFMA
23.39	Não ter participado de ligas, pesquisas e extensão a formação foi muito fraca
25.1	Sonho em entrar numa universidade pública
26.43	O curso superior como realização de um sonho
26.44	O curso superior como conquista pessoal
26.45	Duvidava se conseguiria ter acesso a universidade
26.46	Conseguindo acesso à universidade como muito esforço e determinação

Códigos	O AMBIENTE TÓXICO DA ACADEMIA
1.19	Dualidade nas relações acadêmicas: concorrentes e complementares
1.23	Situações que tornam o ambiente acadêmico menos produtivo
2.12	Ambiente acadêmico sendo caracterizado como competitivo
2.13	Vivenciam o egoísmo no ambiente acadêmico
2.15	Vivenciando ambiente de incompreensões
2.32	Aprendendo pelo trauma
2.33	Vivenciando posturas rígidas
2.56	Vivenciando o medo e o sofrimento no processo de formação
2.64	Vivenciando conflitos e problemas na comunicação
3.63	Vivenciando tensão e medo nas aulas práticas
3.64	Tendo medo de ser humilhado
3.65	Tendo medo de não ser acolhido pelo professor
3.66	Tendo medo de ser prejudicado pelo professor
3.67	Tendo medo de ser reprovado
3.68	Vivenciando situações de humilhação, de não acolhimento e ameaças por professores
3.69	Vivenciando medos em sala de aula
4.15	Comunicação ineficaz gera ansiedade nos alunos
4.19	Sistema hierárquico gera dependência nos alunos
4.41	As exigências das disciplinas e provas são superiores à capacidade dos alunos
4.42	As demandas das disciplinas causam ansiedade e nervosismo nos alunos
4.43	O ambiente das aulas práticas são geradores de sentimentos negativos nos alunos
4.49	A ansiedade gera tristeza e nervoso nos alunos
4.52	Problemas banais sendo geradores de nervosismo e estresse nos alunos
5.8	O medo como sentimento presente em todos os colegas
8.24	O desconhecimento do meio acadêmico gera medo e inseguranças
8.31	Sentindo raiva e angústia pelas cobranças dos professores
8.50	Repensando que abandonar a disciplina lhe causaria mais problemas no curso
8.54	Vivências das aulas práticas ameaçadoras
8.57	Tendo medo de ser prejudicado pelo professor

Códigos	ATITUDES ACOLHEDORAS NO CONTEXTO ACADEMICO
5.20	A atitude do docente contribuiu para tornar mais leve o percurso no início do curso
5.21	Sendo marcado pela atitude acolhedora do docente
5.22	Destacando a atitude humana e de ajuda do professor
5.23	A atitude do professor contribui para o melhor rendimento do aluno

5.37	O professor contribui para o enfrentamento dos alunos nas dificuldades das disciplinas
5.38	Sendo características positivas do professor a calma, a facilidade para explicar e ensinar
5.39	O professor como mediador para a aprendizagem do aluno
5.40	O professor negociando com os alunos as estratégias de ensino e de avaliação
5.41	O professor assumindo uma atitude compreensiva com o aluno
5.72	Atribuindo valor ao feedback com os professores na solução de problemas
7.2	Sentindo-se acolhido na universidade
7.3	Semana do calouro como estratégia de acolhimento na Universidade
7.4	Valorizando a Semana do Calouro como estratégia de acolhimento
7.5	Acolhimento como estratégia para o pertencimento
7.31	Semana do Calouro como estratégia para se situar no curso e na universidade
7.32	Sendo orientados pelos professores na adoção de atitudes positivas
7.33	Os professores dando suporte no início do curso
7.34	Atribuindo valor ao acolhimento dos professores no início do curso
7.36	Motivados pelos professores a buscarem satisfação com o curso de Enfermagem
8.1	Vivenciando o acolhimento no ambiente acadêmico
8.2	O acolhimento gerando sentimento positivo no aluno
11.16	Sendo ajudado pelos professores
11.38	Professor identificando problemas com o aluno
11.39	Atribuindo valor a parceria do professor
11.40	Valorizando o olhar atento do professor para as necessidades do aluno
11.47	Recebendo suporte de colegas e professores quando das crises de ansiedade
11.56	Tendo pessoas que o incentivam e dão suporte
12.7	Apropriando-se de conhecimentos do AA a partir da Semana do Calouro
22.19	Valorizando a recepção realizada na semana do calouro
22.20	Sendo acolhida em um novo ambiente a partir da semana do calouro
22.21	A semana do calouro caracterizada como excelente estratégia de acolhimento
22.22	A semana do calouro como estratégia para situar o novo aluno no AA
22.23	Conhecendo os projetos de extensão e de pesquisa a partir da semana do calouro

Códigos	DUALIDADES DO AMBIENTE ACADÊMICO
1.3	Caracterizando o ambiente acadêmico como enriquecedor
1.4	Ambiente acadêmico permitindo trocas
1.5	Ambiente que permite construção de relações acadêmicas e afetivas
1.7	Relações, experiências e trocas foram vivenciadas no ambiente acadêmico
1.8	Destacando as relações de ajuda no ambiente acadêmico
1.9	Relações que contribuem para a construção da vida profissional
1.10	Aprendendo coisas para a vida na relação com o outro
1.11	Ambiente acadêmico favorece o aprendizado profissional e vivencial
1.24	Ambiente que favorece o crescimento científico, técnico e profissional
2.12	Ambiente acadêmico sendo caracterizado como competitivo
2.16	Necessidades pessoais e individuais não são compreendidas no ambiente acadêmico
2.18	Vendo pontos negativos e positivos no ambiente acadêmico
2.20	Ambiente acadêmico como ambiente de trocas
2.22	O ambiente acadêmico oferece multiplicidade de interações
2.25	Diversidade favorecendo trocas intensas
2.36	Vivenciando a formação acadêmica em diferentes contextos
2.42	Ambiente acadêmico como contexto para produção de trocas
2.60	Vivenciando um processo dual: sofrimento, medo e gratidão
2.61	Ambiente dual: de ajuda e de competição
2.62	Vivenciando sentimentos opostos: medo e satisfação
3.6	Vivenciando inseguranças no meio acadêmico
3.8	A complexidade das disciplinas tem como essência as especificidades das mesmas
3.12	Caracterizando a ansiedade como positiva por motivar avançar no conhecimento
3.20	Sendo inserido numa nova realidade que é de conhecimento e crescimento intelectual
3.23	O ensino superior como um ambiente dual: satisfação e de desafios
3.24	O ambiente acadêmico tem o lado negativo

3.25	Ambiente acadêmico como espaço de transformação
4.22	Descreve as oportunidades que o meio acadêmico oferece aos alunos
4.23	Ligas, Projetos de Extensão e Grupos de Pesquisa como oportunidades do AA
4.24	Caracterizando o ambiente acadêmico como “florido” e plural
4.25	Reconhecendo que o ambiente acadêmico oferece muitas oportunidades para os alunos
5.4	Entrando em contato com as oportunidades oferecidas pela Universidade
5.43	Que a relação do professor com o aluno deve aliar autoridade e compreensão
6.3	Revelando que o ambiente acadêmico tem o lado positivo e o negativo

A terceira e última etapa consiste no tratamento dos resultados obtidos e interpretados. A partir daí o analista propõe inferências e realiza interpretação com o referencial teórico que fundamenta a pesquisa ou abre possibilidades em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas (Minayo, 2010).

A partir dessa etapa, procedeu-se à construção de unidades temáticas, cada vez mais precisas e específicas em relação ao objeto de pesquisa, em torno dos quais foram organizadas as falas dos participantes a partir da fragmentação dos discursos. Para análise dos dados foi utilizada a estratégia da Análise Horizontal (Dias, Mishima, 2023) pela qual o pesquisador busca o que é convergente, divergente e inusitado entre as falas dos informantes fazendo a seleção de um conjunto de temas que trazem respostas à questão problema e objetivos da pesquisa dialogando com as evidências científicas.

Portanto, os dados da pesquisa são sempre resultado da ordenação do material empírico coletado/construído no trabalho de campo, a partir da interpretação dos fragmentos dos discursos dos participantes, organizados em torno de categorias ou eixos temáticos, e do cruzamento desse material com as referências teórico/conceituais que orientaram o olhar do pesquisador. Isso implicou na construção de novos temas articulados às falas dos diferentes participantes, promovendo uma espécie de diálogo entre eles, aproximando respostas semelhantes, complementares ou divergentes de modo a identificar recorrências, concordâncias, contradições e/ou divergências.

Esse procedimento ajuda a compreender a natureza e a lógica das relações estabelecidas no contexto investigado e o modo como os participantes percebem/compreendem/vivenciam o problema com o qual ele está lidando. Cabe ao pesquisador atribuir sentido a esse agrupamento temático e suas relações tendo como referência os objetivos de pesquisa.

Ainda em relação ao processo de análise, o limiar para delimitar o subtema Assédio Moral Pedagógico e as consequências desse evento na vida dos estudantes, foi complexo e exigiu lançar mão de estratégias analíticas. Nesse momento, a nuvem de palavras (Figura 1) se mostrou eficaz para a construção do referido subtema e organizá-lo descritivamente em três

dimensões (saúde física, psíquica e consequências para o ensino). Para este fim utilizou-se o VENNGAGE, gerador de nuvem de palavras gratuito disponível em: <https://pt.venngage.com/features/criar-nuvem-de-palavras>. Optou-se por esta plataforma por ela permitir inserir todo o conteúdo da entrevista e, não somente palavras.

Figura 1. Nuvens de palavras como estratégia metodológica para delimitar o subtema Assédio Moral e suas Consequências. Curso de Enfermagem/UFMA, Campus São Luís, 2024.



Fonte: os autores

Nas nuvens de palavras construídas a partir dos dados brutos e nas verbalizações dos participantes, pode-se identificar facilmente que no ambiente acadêmico os estudantes estão sujeitos a problemas emocionais representados, na maioria das vezes, pelos termos, ansiedade, medo, raiva, desmotivação, rendimento acadêmico prejudicado e insônia.

3.7 Apresentação dos Resultados

Para composição e apresentação dos resultados, os dados foram categorizados de acordo com as temáticas que emergiram das falas dos participantes e do processo de análise enriquecidas por fragmentos das falas. Para Minayo (2010), a noção de Tema está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto e pode ser apresentada por uma palavra, frase ou resumo.

Ao apresentar os resultados da análise dos dados coletados, adota-se uma abordagem descritiva e interpretativa, utilizando citações e exemplos para ilustrar as descobertas e conclusões do estudo, embasadas nos dados coletados e na interpretação cuidadosa realizada, proporcionando *insights* valiosos para o campo de estudo em questão explorando as riquezas e complexidades presentes nas experiências dos participantes.

3.8 Aspectos Éticos

Esta pesquisa é parte de um projeto matricial que tem como título “AMBIENTE ACADÊMICO, COMPORTAMENTOS SOCIAIS E DE SAÚDE DE ESTUDANTES DE ENFERMAGEM DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO”, executado pelo Grupo de Estudo e Pesquisa na Saúde da Família, Criança e Adolescente (GEPSFCA) do Departamento de Enfermagem da UFMA.

O projeto matricial foi submetido à Plataforma Brasil e direcionado ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMA e aprovado com Parecer Consubstanciado do CEP de CAEE nº 68029923.3.0000.5087 e número de parecer 6.125.451 datado de 17 de junho de 2023 (ANEXO 1).

O processo de coleta de dados ocorreu posteriormente a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) pelos participantes em duas vias. Uma das vias foi entregue aos participantes e a segunda mantida sob a guarda do pesquisador.

Em todos os procedimentos adotados na coleta, análise e divulgação dos resultados foram assegurados o sigilo das informações e o anonimato dos participantes e sem nenhuma influência no desempenho acadêmico dos participantes. Por tratar-se de temática sensível, foram adotadas algumas estratégias a fim de garantir aos participantes a pronta disponibilidade de escuta, caso algum participante se sinta apreensivo por perguntas relacionadas à sua rotina e aos seus comportamentos em saúde.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

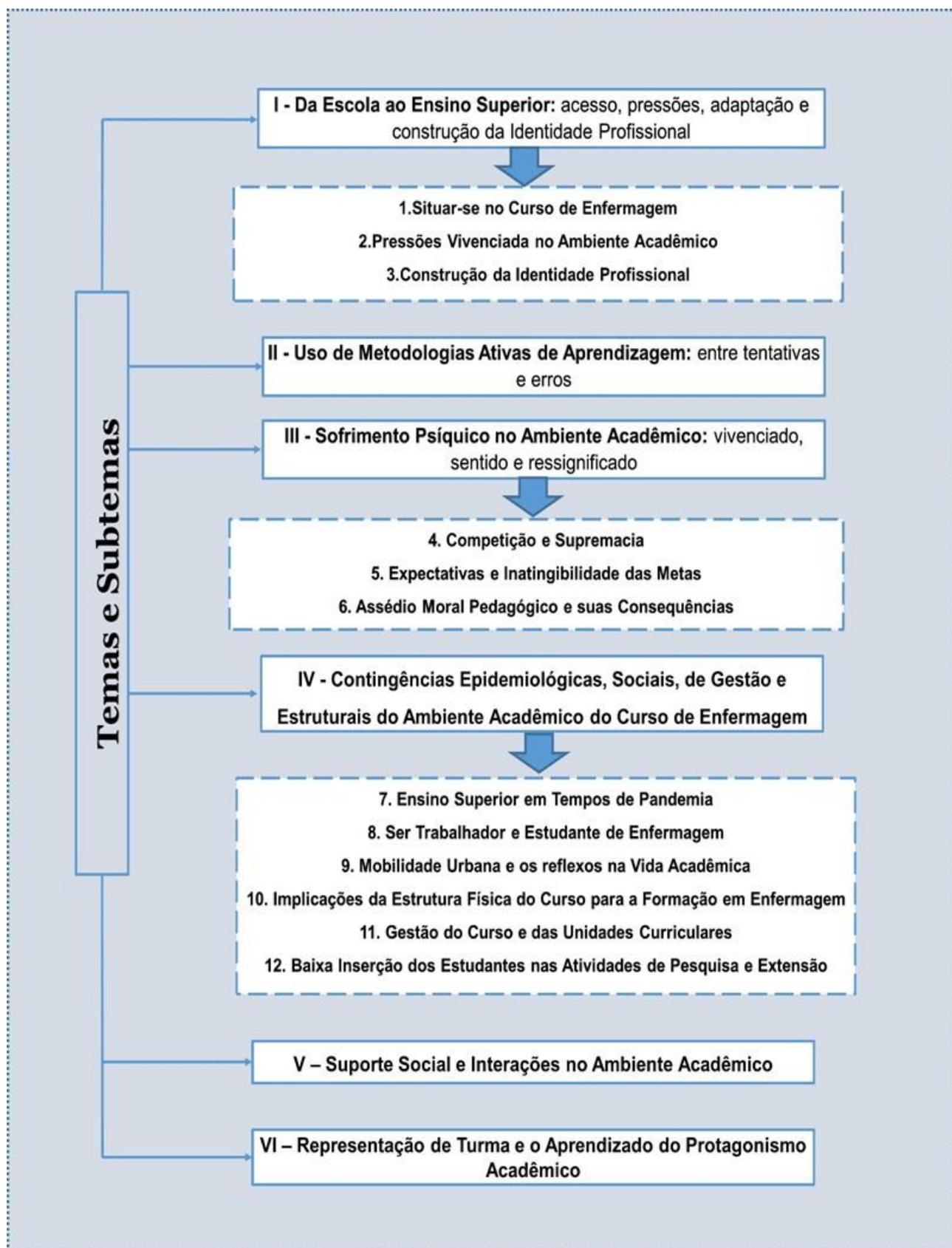
Apoiado em um rigoroso processo metodológico de análise dos dados, tendo como recurso os pressupostos da Análise Temática, os resultados da pesquisa serão apresentados a partir da descrição dos Temas e Subtemas enriquecidos pelos fragmentos das verbalizações dos participantes.

Nesse processo, a compreensão do Ambiente Acadêmico foi se construindo a partir das vivências e percepções dos estudantes do Curso de Enfermagem da UFMA – Campus São Luís, como um ambiente dicotômico, hostil, criativo, produtivo e como importante *locus* de saber e de experiências. Inscrevendo-se, portanto, em um arcabouço epistemológico de construção pessoal, política, social e profissional que alicerçam o acesso ao ensino superior e impulsionam a adaptação a este contexto visando à transformação e a construção da identidade profissional do enfermeiro.

No ambiente acadêmico, os estudantes vivenciam a solidariedade, a individualidade e a competição desleal, às vezes, explícita e outras velada; revisitam as suas vivências; observam e relatam comportamentos e atitudes acolhedoras de docentes e colegas; diante do desânimo e do sofrimento psíquico mobilizaram esforços e ressignificações; contemplam êxitos; compartilham sonhos, e, sobretudo constroem resistências e enfrentamentos como formas de lidar com e no percurso da vida universitária para reduzir os impactos negativos acarretados pelos contratempos.

A estrutura analítica dos dados resultou na definição de seis (06) Temas e 12 Subtemas e pode ser visualizada na Figura 2.

Figura 2. Diagrama com a Estrutura Conceitual da Avaliação do Ambiente Acadêmico na Perspectiva de Estudantes de Enfermagem/UFMA – São Luís – MA, 2024



Fonte: os autores

4.1 TEMA I - DA ESCOLA AO ENSINO SUPERIOR: acesso, pressões, adaptação e construção da identidade profissional

O Tema 1, **Da Escola ao Ensino Superior: acesso, pressões, adaptação e construção da identidade profissional**, insere-se em um contexto em que o Ensino Superior (ES) brasileiro, seguindo as orientações da Conferência Mundial sobre Educação Superior da UNESCO de 1998, e por meio do Ministério da Educação (MEC) reafirmou a necessidade de “[...] fazer do Ensino Superior um espaço de maior inclusão e equidade social, como perspectiva de democratização e impacto econômico e social” (UNESCO, 1998, p. 15).

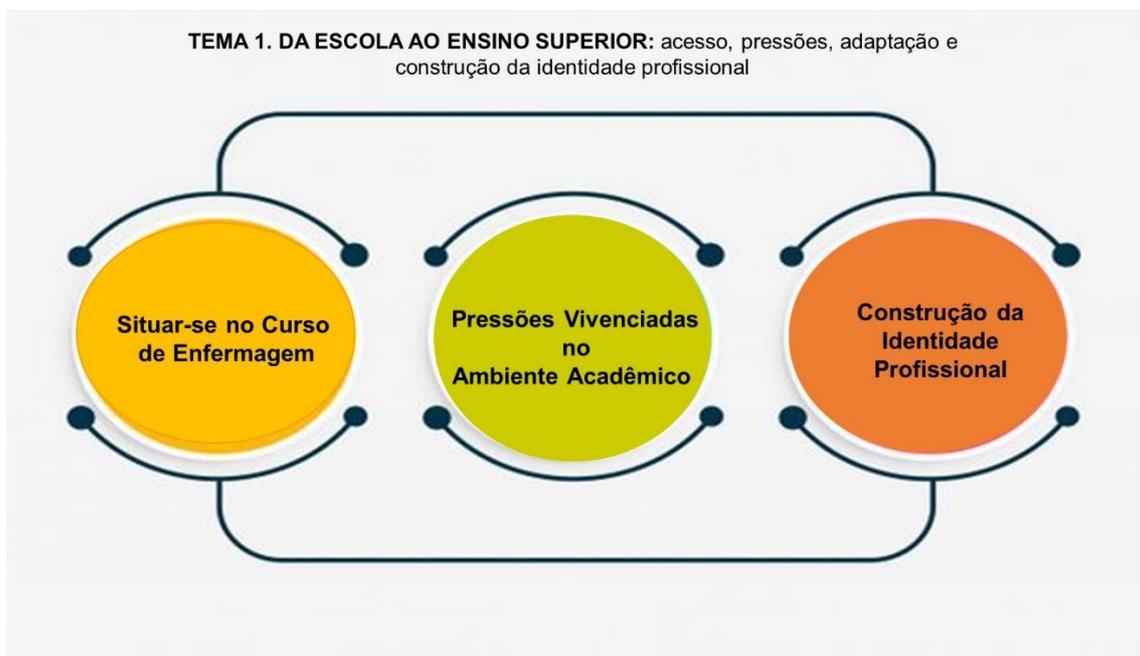
Por este documento, as universidades foram conclamadas a definirem políticas de equidade que possibilitassem novos mecanismos de apoio à inclusão, com estratégias de promoção de equidade, garantindo acesso para estudantes de baixa renda e para segmentos da população com menor ingresso, como indígenas, negros, pessoas com necessidades educacionais especiais e residentes em zonas rurais. Traz como justificativa maior que “a integração destes grupos ao ensino superior é elemento-chave do seu processo emancipatório, como oportunidade de formação pessoal e também coletiva” (UNESCO, 1998, p. 15).

Desse modo, a expansão das matrículas no ES, a partir dos anos 2000, foi acompanhada por políticas de ações afirmativas para inclusão de grupos historicamente excluídos deste nível de ensino. Esse conjunto de políticas, fez com que o ensino superior venha se tornando cada vez mais presente na vida das famílias brasileiras, como forma de busca por conhecimentos, luta por igualdade e justiça social (Clem, et al., 2024).

Para Araújo e Almeida (2019), nos países em desenvolvimento, o acesso ao ES mudou de maneira drástica, isso devido a massificação da entrada de estudantes bem como à crescente diversidade de estudantes ingressantes de distintas classes sociais, culturais e regionais do país em concordância com o crescimento educacional.

O Tema 1, **Da Escola ao Ensino Superior: acesso, pressões, adaptação e construção da identidade profissional**, foi delimitado pelos subtemas: Situar-se no Curso de Enfermagem, Pressões Vivenciadas no Ambiente Acadêmico e Construção da Identidade Profissional, não somente como uma classificação conceitual, mas como um processo complexo, dinâmico, significativo e de construção de novos indivíduos, apresentado na Figura 2.

Figura 3. DA ESCOLA AO ENSINO SUPERIOR: acesso, pressões, adaptação e construção da identidade profissional



Fonte: os autores

4.1.1 Subtema 1: Situar-se no Curso de Enfermagem

Esta nova realidade do ensino superior pode ser identificada a partir dos relatos dos participantes da pesquisa. Falam de trajetórias diversas, às vezes marcadas por um longo e tortuoso percurso para acessar, ingressar e estudar no ensino superior de uma universidade pública, ao mesmo tempo em que o preparo do estudante do ensino público e do privado se conforma de maneira diversa:

[...] a decisão da minha mãe “vou tirar minha filha dessa escola, vou botar em outra, vou colocar na escola particular” porque é muito fraco. Na escola pública é mais fraco ainda porque não é estimulado. Então, nem todo mundo tem isso, nem todo mundo tem esse privilégio de ter esse suporte. Porque quando a gente vai comparar a pessoa que não tem nenhuma cadeira para se sentar, para estudar, não tem um quadro na sala de aula daquela pessoa e a outra tem tudo. Então, qual é a chance dessa pessoa entrar na universidade? Por isso que é um ambiente elitizado, porque as pessoas que estão na Universidade, a maioria tem condição, tem uma circunstância diferente, é uma pequena parte que consegue entrar. Eu sou uma pessoa negra. E não usei a cota, porque eu sei que tem gente que precisa mais do que eu. Eu coloquei que a cota era uma coisa que era ruim, que acabava separando a gente mais ainda. Mas, é uma coisa necessária, porque a discrepância é muito grande. A universidade é pública, mas não tem como ter um pé de igualdade. É um ambiente bastante elitizado, um ambiente difícil, um ambiente difícil de acesso. (E 2).

A Universidade é um local que eu sempre almejei. Na época que terminei o ensino médio eu tinha uma noção do que queria, mas estava perdido tentando entender como faria para chegar no meu objetivo e por conta disso passei um bom tempo no cursinho. Quanto mais tempo eu ficava no cursinho mais expectativas eu criava sobre a faculdade. (E 11).

[...] quando você vem do ensino público que é um pouco defasado, você tem muitos desafios. Vim do interior, não tive a vivência de fazer um cursinho preparatório para entrar na faculdade. Por isso foi

diffícil quando entrei na Universidade, principalmente na parte de cobrança dos professores universitários que é diferente da cobrança dos professores do ensino médio. Os conteúdos se tornam mais avançados, a cobrança é maior o tempo que você dedica para esses estudos acaba sendo maior. (E 12)

Para muitos estudantes, a mudança do Ensino Médio para o Superior pode ser positiva e emocionante, pois implica na efetivação de projetos individuais e profissionais. Esta fase também proporciona maior liberdade parental, estabelecimento de novos vínculos e relacionamentos interpessoais além das responsabilidades acadêmicas que contribuem para o desenvolvimento da identidade e da autonomia (Andriola, Araujo, 2021).

Assim, Situar-se no Curso de Enfermagem conforma-se a partir do acesso e da entrada no mundo novo da universidade, que para Barbosa (2019), tem impactos importantes na vida desses jovens que compreende muito mais do que os efeitos econômicos, mas uma abertura para o mundo do conhecimento. Esta condição encontra-se expressa nos fragmentos das falas dos participantes da pesquisa:

O ambiente acadêmico favorece o crescimento científico, o conhecimento técnico, o seu lado pessoa, o lado técnico e profissional. Comecei de uma forma que poderia fazer o meu crescimento acadêmico. É um aprendizado em todas as minhas vivências, tanto pessoal quanto profissional. (E 1)

O ambiente acadêmico é um espaço de transformação. É um local em que a gente começa a ter conhecimento de novas áreas, de novos campos, que fazem com que a gente, de certa forma, evolua intelectualmente. Então tem muito essa perspectiva de estar trazendo uma nova realidade e me trazendo para um espaço melhor. Eu vejo, principalmente no futuro, que a gente está fazendo um curso, vai se formar, vai poder trabalhar, vai ter autonomia financeira. Então, para mim, isso é um lado bom que me motiva. (E 3).

A gente entra [na Universidade] com muitas expectativas no ambiente, a gente acaba de sair do ensino médio, que é uma vivência diferente do que a gente está no curso superior, pessoas diferentes, tanto professores como alunos, precisamos entender e conhecer essas pessoas, esses professores, o que a universidade acaba oferecendo para a gente. A gente sai dessa bolha que estávamos acostumados, durante o ensino fundamental e médio, e de fato temos uma responsabilidade de um curso superior. (E 5)

Tomando emprestado a expressão do participante quando compara a entrada na Universidade como a saída de uma “bolha” (E 5), sugere necessidade de readaptar-se a novos contextos o que implica no crescimento pessoal, na maior responsabilização e autonomia para realizar suas atividades determinantes do contexto universitário aliadas aquelas da transição entre a adolescência e a vida adulta (Sousa, Lopes, Ferreira, 2023). Além do que, possuem melhor percepção de si mesmo enquanto indivíduo distinto dos demais, autossuficiente e com maior capacidade para tomar suas próprias decisões (Huairé, et al., 2019). Situações estas que podem ser identificadas nos fragmentos abaixo:

[...] é bem diferente do ensino médio, na Universidade senti a diferença até me adaptar. Porque no ensino médio, eles facilitam e mostram o que deveria ser feito e aqui o estudo tem que ser mais ativo, temos que buscar alguns outros tópicos por fora para poder complementar as aulas (E 7).

No ensino médio nós temos algumas obrigações e regras que devemos seguir rotineiramente, como assistir as aulas, não faltar e fazer as atividades. Quando chegamos no ambiente acadêmico precisamos ter uma maturidade a mais, porque ficamos por nossa conta, não tem ninguém para nos obrigar a estudar, temos uma liberdade, liberdade essa que não temos na escola. O ambiente acadêmico requer que você tenha mais responsabilidade e maturidade, isso porque nós estamos nos preparando para sermos profissionais da enfermagem, para cuidar de outras pessoas. (E 10)

A minha percepção do ambiente acadêmico foi mudando ao decorrer dos semestres. Eu saí do ensino médio direto para o ensino superior, sou de escola pública e por isso já peguei o baque inicial que é entrar em uma Universidade onde tem vários assuntos que durante o ensino médio eu nunca olhei. Precisei correr atrás do prejuízo durante os primeiros períodos. (E 13).

Por outro lado, a experiência da vida universitária pode produzir mudanças no cotidiano desses jovens, alterando muitas vezes os roteiros previstos, juntamente com o orgulho por estar numa posição mais elevada. A entrada na universidade é valorizada, pois dará a eles a possibilidade de crescimento pessoal, intelectual e cultural:

Sou do interior e vim para a capital depois que passei no vestibular. Aqui é um mundo completamente novo, totalmente diferente do interior. Você vai entrar em um ambiente de jovens com experiências diferentes, mundos diferentes, visões diferentes e crenças completamente diferentes. Isso te modifica, começa a ter novas visões, criando novas percepções e isso vai te dando maturidade e responsabilidades. Como todo interiorano, a minha visão de mundo se limita muito à cultura, às crenças, aos pensamentos e às atividades de um pequeno lugar. Isso influencia diretamente no meu comportamento e nas minhas relações interpessoais. Por isso, a partir do momento que eu passo a viver em um local repleto de diversidade e conviver com pessoas que trazem consigo uma outra carga cultural, tenho a chance de expandir as minhas crenças, pensamentos e atividades, de modo que posso mudar ou aperfeiçoar o meu comportamento de acordo com essas novas relações interpessoais. (E 10).

[...] me deixa muito satisfeito ser aluno da UFMA. Aqui eu tenho a oportunidade de desenvolver todas minhas potencialidades e posso lapidar habilidades que eu já tenho. A Universidade me deu essas oportunidades (E 24)

A mudança do Ensino Médio para o Superior pode ser positiva e emocionante, pois implica na efetivação de projetos individuais e profissionais e proporciona maior liberdade parental (Pinto, 2018), estabelecimento de novos vínculos e relacionamentos interpessoais além das responsabilidades acadêmicas, que contribuem para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. De todo modo, transições envolvem mudanças, transformações e adaptações, o que não significa que não sejam geradoras de estresse (Oliveira et al., 2020). Nesse tipo de transição, está a necessidade de mudança do papel social e da construção de nova identidade (Carvalho, et al., 2021). Envolve ainda tensões relacionadas à entrada na vida adulta, quando é esperado que o indivíduo assuma um conjunto de responsabilidades inerentes a esta fase da vida (Oliveira et al., 2020). Inclui, ainda, planejar um projeto de vida de acordo com as demandas sociais onde o exercício da profissão constitui uma parte importante dessa construção (Okumoto, et al.,

2020). Assim, esta transição configura-se como fenômeno complexo e representa um conjunto de desafios para os estudantes do ensino superior (Peixoto, et al, 2020).

Desse modo, o ingresso no ensino superior (ES) representa uma etapa marcante da vida dos estudantes, enfrentando desafios e aproveitando oportunidades de desenvolvimento de competências técnicas e científicas, mas também pessoais e transversais, contribuindo para o seu desenvolvimento psicossocial (Casanova, et al., 2020).

Apesar dos problemas que fui encarando no decorrer do curso, com o aumento das responsabilidades, eu também fui amadurecendo. Eu cheguei aqui sem nenhum preparo para o ambiente acadêmico, a escola que eu estudava não me preparou para a Universidade, ela me preparou para o mercado de trabalho. (E 11)

Eu via o ambiente universitário um caminho para novas oportunidades de crescimento acadêmico e profissional. Acredito que a maioria dos adolescentes e jovens que gostam de estudar e pensam em fazer um curso superior, assim como eu, acreditam que o universo acadêmico trará várias oportunidades. Quando você vem de uma família de baixa renda geralmente seus pais e avós te instigam a estudar, por isso eu vejo inicialmente a Universidade como um caminho de oportunidades, crescimento profissional e de conhecimento. (E 12).

Acho que o ambiente acadêmico cheio de oportunidades. Quando saí do ensino médio, já sabia que queria vir para UFMA, justamente porque é aqui que se formam pessoas notáveis que já conheci e é por isso que eu desejava vir para essa Universidade. (E 18).

[...] um lugar que me permite caminhar para algo melhor no futuro, mas assim como eu percebo essas possibilidades incríveis, eu não posso negar dificuldades que eu passo por ser uma universitária. Aqui dentro comecei a trilhar o caminho da minha independência, o mercado de trabalho é muito concorrido, então passar no vestibular e entrar aqui é uma porta que me garante um desenvolvimento intelectual que dentro do mercado de trabalho faz toda diferença. Vejo como vantagem entrar na UFMA porque ela vai ser o meu respaldo inicial da minha capacidade intelectual na hora de arrumar um emprego. (E 22)

Relativamente ao acesso e adaptação ao ambiente acadêmico, este processo é marcado por um conjunto de desafios e tensões. Dentre os quais Casanova (2021) descreve, como por exemplo, a mudança de cidade ou região, a saída da casa dos pais, o fato de passar a ser responsável por si mesmo tanto em relação a nova rotina de vida quanto em gerenciar suas tarefas e estudos e os seus recursos financeiros, o confronto com novos métodos de ensino dos professores, entre outras. Para a autora, é colocado à prova, pela primeira vez, a sua autonomia na mobilização de recursos pessoais, sendo igualmente desafiados a desenvolverem novas estratégias com o objetivo de concretizar os seus objetivos e projetos. Estas perspectivas surgem nas falas dos estudantes pesquisados:

[...] queria sair do interior. Quando cheguei aqui já tinha lugar para morar, mas ainda não tinha cama e outras coisas, aí eu fui comprando aos poucos. A parte mais difícil foi adaptação na casa nova, porque era muito longe da faculdade e eu vivia querendo mudar. Eu vim para São Luís porque onde eu morava não tinha faculdade pública só particular e eu não podia pagar, então a daqui [Campus São Luís] era mais perto e como eu tinha condições de morar aqui foi mais fácil vir para cá. (E 7).

É uma mudança bem abrupta do ensino médio para Universidade porque a gente tem que correr atrás. É muito conteúdo e os professores não vão ficar atrás de ti para falar o que tu tens de fazer, se tu não conseguir chegar na nota média tu simplesmente não passa, e na escola, tem sempre alguém para te nortear e aqui a gente é mais livre para fazer o que quiser e ir no caminho que acharmos mais adequado (E 8)

[...] a partir do momento que entrei nessa jornada, eu me vejo fazendo escolhas o tempo inteiro. Até porque eu já recebo muitas demandas por estar em um curso da saúde e somado a isso tem a questão do curso ser integral o que influencia e muito na minha vida, tanto dentro do ambiente acadêmico quanto fora. (E 19)

Face a tantas mudanças, os estudantes têm que mobilizar recursos pessoais para atender às exigências do novo contexto e lançam mão de estratégias para o processo de adaptação, e assim Situar-se no Curso de Enfermagem:

Quando eu cheguei aqui a Semana do Calouro me ajudou a decidir se eu ia ficar no curso. Porque eles falam bastante sobre tudo que vai ter ao longo do curso, principalmente no início, isso ajudou bastante a me nortear. A Semana do Calouro ajuda muito. É uma base do que será o curso (E 7)

A recepção no Curso de Enfermagem, faz com que a gente se sinta mais acolhido e pertencente de alguma forma desse novo ambiente, porque tudo é uma novidade, tem muitas informações e isso direciona bastante a gente para o que tem que ser feito, principalmente relacionado a burocracia e Sigaa. Eu fiz os meus amigos, conheço “todo mundo”, mas eu não falo com “todo mundo”, fiquei mais próximo da minha turma. (E 8)

[...] participei do Centro Acadêmico, Ligas Acadêmicas e isso acabou abrindo muitas portas. Nesses ambientes podemos nos reunir para debater sobre o que queremos melhorar no curso de enfermagem e isso abre muito os nossos olhos. Nessas reuniões a gente estudava sobre as normas da UFMA e foi nesse momento que eu comecei a me apropriar da Universidade, o que ajudou muito, porque a gente só consegue participar das atividades da Universidade quando começamos a entender as normas, a entender o que ela tem a nos oferecer e onde devemos procurar. Por isso que o Centro Acadêmico foi o que me abriu portas. O Centro Acadêmico foi a minha virada de chave, foi nesse ambiente que consegui ter acesso a outras pessoas do curso, como os alunos que já estavam nos níveis mais avançados, alunos do sétimo e oitavo período. Eles já davam dicas de como seria os próximos períodos e isso tudo foi me guiando (E 13)

[...] ter participado do Caerd abriu muitas portas para mim, porque a gente consegue fazer muitas trocas com as pessoas, com os professores, com veteranos e quando estás em um lugar de visibilidade, envolvido com algo as pessoas estão te olhando, estás aparecendo para as pessoas. Eu percebi que abriu muitas portas, os professores confiam na gente, eles convidam para participar de eventos, consegue ter essa facilidade de entrar em algumas coisas, participar de algumas coisas que outros alunos não conseguem e isso é um ponto positivo. Outro ponto positivo foi que melhorei muito a questão da comunicação, a gente precisa se comunicar com os professores, têm que saber falar, não é de qualquer jeito que vai chegar falando com o professor ou com qualquer outra pessoa. Melhorou a oratória, antes eu tinha receio, ficava com vergonha e até com um pouco de medo de falar com alguns professores. Hoje, participando do colegiado, percebi que só me abriu portas e me fez crescer mais e me possibilitou conhecer pessoas que podem me ajudar mais lá na frente, quando eu estiver formado, isso é muito positivo. (E 15).

Uma coisa que foi bem legal quando eu entrei aqui foi a recepção na semana do calouro, eu me sentir acolhida em um lugar que para mim era totalmente novo, a semana do calouro é um momento muito importante para a entrada da pessoa no ambiente acadêmico porque é nessa semana que nós vamos ter contato com algumas ligas, grupos de extensão do curso e com alguns professores também. (E 22)

Situar-se no Curso de Enfermagem, enquanto processo de adaptação, foi permeado pela aceitação do curso, em especial nas situações em que a Enfermagem não foi a primeira opção:

[...] minha turma eu lembro, tinha muito medo de se encontrar ainda no curso. Muitos queriam outro curso, fizeram cursinho para outro curso e foi uma coisa que marcou muito, porque muita gente tinha decidido pela enfermagem como segunda opção e estava tentando ainda se encontrar. (E 5).

Esse ambiente precisa de pessoas que se dediquem, mas percebo que existem pessoas na Universidade que estão ali sem objetivos, estão porque não conseguiram passar no que queriam e isso pode tornar essas pessoas profissionais infelizes na sua área por não estarem fazendo o que realmente queriam. [...] existir pessoas dentro do curso que estão ali sem querer estar, somente porque ainda não conseguiram passar para o curso desejado ou por não ter em mente ainda o que querem de verdade. Se você se encontra em um grupo rodeado dessas pessoas frustradas e que não valorizam a importância do curso, você também se frustra, pois isso nada mais é que um retrato da visão geral da sociedade sobre a enfermagem, o que torna muito mais difícil seguir adiante no curso que é pouco valorizado por esses alunos. Dessa forma, elas veem a enfermagem como um curso inferior da área da saúde, principalmente porque a maioria visa estudar medicina. (E 10)

Na enfermagem eu caí de paraquedas, eu queria outro curso, mas como a minha mãe é enfermeira acabou que eu mudei para enfermagem por conta dela, das vivências que eu tive com ela e da forma que ela trata a profissão sem desvalorizar em momento algum. (E 11)

Muita gente acaba vindo para cá [curso de enfermagem] mesmo que não seja o primeiro curso escolhido, porque o nome da UFMA tem seu peso e prestígio que as outras faculdades (E 18).

Eu sonhava em entrar na faculdade pública, mas nunca tinha pensado em fazer o curso de enfermagem. Então quando entrei aqui eu estava com zero expectativas sobre tudo e para ser bem sincero eu nem achava que ia chegar até o fim do curso, mas aqui estou eu, quase terminando o curso. (E 25).

A escolha de um jovem pelo curso universitário é permeada, na maioria das vezes, pela importância social da profissão e se esta dará bom retorno econômico e financeiro, desprezando, muitas vezes o componente da vocação e satisfação pessoal e, conseqüentemente, da realização profissional.

Assim, a escolha do curso sofre influências individuais e sociais, em especial na posição social que a profissão ocupa. (Ximenes Neto, 2023). Por outro lado, a vocação na Enfermagem, evidencia a influência diretamente na escolha dessa profissão, haja vista que o ideário do ofício de ser enfermeiro, está atrelado ao contexto histórico-social-cultural da criação e desenvolvimento da profissão, que tem como percussora, Florence Nightingale, a qual instituiu o modelo vocacional na perspectiva do cuidado (Sanematsu et al., 2019).

As verbalizações dos estudantes, suscitam que, em algumas situações, a escolha aconteceu pela área da saúde e não pelo curso em específico. Assim, o processo da escolha profissional encontra-se sobreposto a uma complexa rede de fatores que comporta tanto uma dimensão individual quanto social, envolvendo influências do meio familiar. Entretanto, para Ximenes Neto (2023) é importante o acadêmico passar pelo processo de reafirmação do curso,

posto que escolhas não bem-sucedidas possam refletir de forma negativa na atuação profissional com os indivíduos que necessitam de cuidados.

As dificuldades vocacionais, assim como a não aprovação em um curso de primeira opção, estão relacionadas com a intenção de abandono, pois os estudantes que ingressam em cursos que não são os desejados, podem experimentar sentimentos de insatisfação e baixa auto eficácia, tendo estas vivências impacto no seu bem-estar e desempenho acadêmico (Casanova et al., 2018).

Por outro lado, Situar-se no Curso de Enfermagem, se mostrou polarizado, pois os estudantes em fases iniciais do curso direcionam seus esforços a entender mais acerca da Universidade e da Enfermagem. Enquanto, os estudantes em anos finais, direcionam sua atenção e preocupação para a conclusão do curso, com a sua entrada no mercado de trabalho e com a sua especialização profissional:

[...] ensinar para que a gente possa ir para o mercado de trabalho. O que está me marcando mais agora é o estágio. Estou aprendendo tantas coisas para minha vida profissional. Eu sou muito mais da prática, eu sou muito agitada então eu prefiro olhar na prática, conhecer na prática. Com o enfermeiro do setor do estágio estou vendo mais a prática. (E 1)

A gente entra com muitas expectativas no ambiente, a gente acaba de sair do ensino médio, que é uma vivência diferente do que a gente está no curso superior, pessoas diferentes, tanto professores como alunos, precisamos entender e conhecer essas pessoas, esses professores, o que a universidade acaba oferecendo para a gente. (E 5)

Quando passamos por alguma prova ou conteúdo mais importante precisamos ter um foco maior, porque são conteúdos que serão mais usados, como por exemplo fazer exame físico. A gente busca se aprofundar mais para quando chegar na prática não esquecer, eu me importo mais com essa questão do exame e quadros clínicos, eu gosto bastante. (E 7)

Chegando no estágio nós conseguimos aproveitar, saímos capacitados e preparados para o mercado de trabalho (E 24).

Situar-se no Curso de Enfermagem enquanto espaço institucional novo pode ser difícil, estranho e até mesmo hostil. A ausência de conhecimentos sobre o contexto institucional e suas normas, ou o que diz respeito às atividades acadêmicas (exigências dos professores, sobre organização e estrutura das disciplinas, as provas, como acessar as informações, com quem e como se relacionar entre muitos outros aspectos) talvez seja um dos obstáculos mais significativos para os novos estudantes (Barbosa, 2019) e foram contemplados nas falas:

[...] tem a questão das próprias disciplinas e a complexidade que a gente não vê anteriormente, como é uma coisa mais específica, relacionada com a área da saúde, que tem que lidar com pessoas, acaba sendo muita pressão e ao mesmo tempo a gente tem que estudar bastante, porque a gente sabe que está lidando com vidas. Então é uma certa pressão e peso que a gente tem desde o início. (E 3)

No começo eu me sentia muito vulnerável e frustrado achando que não ia dar conta, que não ia conseguir e que era algo de outro mundo (E 12)

[...] a quantidade de disciplinas do primeiro período, eu não estava preparada para receber aquele impacto inicial que é passar o dia todo na faculdade e com disciplinas extremamente difíceis como anatomia, citologia e outras que tem umas demandas absurdas. Fiquei totalmente perdida nas primas semanas porque eu não imaginava que seria dessa forma, mas com o passar do tempo eu fui conseguindo entender a dinâmica das coisas e fui me habituando. (E 26)

4.1.2 Subtema 2 - Pressões Vivenciadas no Ambiente Acadêmico

O ingresso na universidade envolve um encontro não somente com um campo disciplinar específico, mas também com a cultura institucional. Os estudantes expressam as Pressões Vivenciadas no Ambiente Acadêmico a partir de uma tarefa complicada decorrente de vivências e mudanças em relação às experiências escolares anteriores e de enfrentar as dificuldades da formação de nível superior e as especificidades da formação profissional:

[...] principalmente porque há um direcionamento profissional, o que aumenta muito a nossa pressão, aquela ansiedade, será que vai dar certo, será que não vai. Além disso, tem também a questão das próprias disciplinas e complexidade que a gente não vê anteriormente, como é uma coisa mais específica, relacionada com a área da saúde, que tem que lidar com pessoas, acaba sendo muita pressão e ao mesmo tempo a gente tem que estudar bastante, porque a gente sabe que está lidando com vidas. Então é uma certa pressão e peso que a gente tem desde o início. (E 3).

Temos mais cobranças nas disciplinas que possuem a prática em si, porque quando chegamos no campo de prática e vamos realizar algum curativo, existem professores que querem que a gente chegue dominando tudo sobre determinado procedimento que nunca vimos e nós estamos ali para aprender. Foi muito ruim para mim as primeiras cadeiras do curso porque eu não tinha uma vivência do curso, com a disciplina em si e as professoras cobravam muito da gente desde o início. Na prática eles [os professores] cobram o que eles dão na teoria e tem professor que não é assim, na teoria dá uma coisa superficial e quando chega lá [na prática] quer cobrar mais do aluno. (E 8)

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) do Curso de Graduação em Enfermagem, definem como objetivo à formação de enfermeiros, dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício de competências e habilidades específicas. Entre elas, destacam-se: desenvolver formação técnico-científica qualificadora do exercício profissional; atuar profissionalmente, compreendendo a natureza humana em suas fases evolutivas; atuar nos programas de assistência integral à saúde dos grupos populacionais; assumir o compromisso ético, humanístico e social com o trabalho em saúde; respeitar os princípios éticos, legais e humanísticos da profissão; e, incorporar à ciência a arte do cuidar como instrumento de interpretação profissional (Brasil, 2001). E, desse modo, permite que os estudantes de Enfermagem obtenham, durante a graduação, os atributos necessários para desenvolver as habilidades esperadas à prática real de Enfermagem (Aydin, Sehiralti, Akpinar, 2017) e, esta condição, faz com que as pressões do ambiente acadêmico passem a ser compreendidas pela demanda de concentração, esforço e aprendizado por parte dos estudantes aliada às demandas relativas à conclusão do curso e as expectativas com o mundo do trabalho.

Em sintonia com as políticas de educação e saúde, os currículos devem assegurar incentivos para que o estudante se torne sujeito central de sua formação, capaz de transitar na flexibilidade das matrizes curriculares e agir ante as mudanças e incorporações de conhecimentos (Frota et al., 2019). Entretanto, estes pressupostos fazem os estudantes compreenderem como “pressões” exercidas pela carga horária do curso, pelas especificidades das disciplinas e pelos professores. Os estudantes relatam que as Pressões Vivenciadas no Ambiente Acadêmico os faz experimentar novas experiências e onde suas expectativas e as do contexto universitário são testadas e confrontadas:

Em relação às disciplinas, as provas, os trabalhos, às vezes, são exigidos um manejo da gente que ainda não temos, que estamos ali para construir [...] a gente não sabe o que vamos vivenciar, é uma pressão muito grande. (E 4).

Na minha primeira prática no hospital eu estava muito nervoso e quando sou posto sob muita pressão até o pouco que eu sei acabo esquecendo, ainda mais quando tenho que lidar com o paciente ali na hora. Passei mal na prática por conta da pressão que eu mesmo me coloquei [...] fica na minha cabeça o tempo que falta para me formar. Às vezes eu fico conversando com meus amigos e fico com medo de não saber nada até minha formação, isso acontece por conta da cobrança excessiva que eu recebo na faculdade tanto dos professores como de mim mesmo. (E 11).

O ambiente acadêmico é um pouco desgastante por conta da extensa carga horária do curso, da quantidade de pressão que eu me coloco em relação às notas, por tentar me sobressair de alguma forma das outras pessoas que eu estudo. Isso porque são muitos alunos e eu tenho que sempre dar o meu melhor para me destacar onde estou inserido. (E 14)

Identifica-se, que, o estudante de Enfermagem é submetido a exigências intrínsecas a esse nível de Ensino, dentre as quais a busca por elevados desempenhos acadêmicos. Nesta fase, o estudante questiona vários aspectos de sua formação resultando em novas vivências acadêmicas caracterizadas, segundo Matta, Lebrão e Heleno (2017) como um conjunto de situações próprias da vida universitária, ao qual estão associados o desenvolvimento pessoal, cognitivo e social.

Para Nunes e Torga (2020), o ambiente acadêmico traz pressões e cobranças bastante pertinentes, logo, as consequências para aqueles que estão inseridos neste ambiente se agravam exponencialmente. Uma das circunstâncias destas pressões diz respeito a lógica do mérito e do esforço do estudante para alcançar melhores posições na vida acadêmica.

Estudo realizado por Santos (2024), cujo objetivo foi a avaliação do ambiente acadêmico a partir de uma abordagem quantitativa com 334 estudantes de enfermagem da UFMA, constatou que 84,7% dos participantes se sentem sugados pela Universidade indicando que estão vivenciando, em algum nível, esgotamento emocional. Segundo Cruz et al. (2021), algumas consequências do esgotamento emocional são definidas pela ausência de motivação

para estudar, dificuldade em se concentrar e de concluir tarefas e a falta de interesse em se relacionar com outras pessoas.

Por fim, as cobranças pessoais, enquanto dimensão das pressões vivenciadas no ambiente acadêmico, parece manifestar-se de forma internalizada quando os estudantes não se veem preparados o suficiente para suprir a demanda e as expectativas sociais da profissão. Assim, alguns fatores podem contribuir para tal, como a competitividade entre os pares, não conseguir lidar com as demandas acadêmicas, dificuldade nas relações interpessoais, transição e adaptações entre períodos, má qualidade de sono, entre outros fatores que impactam diretamente na saúde mental dos acadêmicos e muito desses fatores são resultantes de um ambiente acadêmico estressante (Torquato, Garcia, Ramos, 2022; Araújo, Silva, 2024).

4.1.3 Subtema 3 – Construção da Identidade Profissional

O ambiente acadêmico entrelaçado à vida universitária, representa um período preparatório para a entrada no mundo do trabalho, constituindo-se também como espaço para explorar não somente suas capacidades, mas suas limitações com a finalidade de construir um contexto onde finalmente exercerão a profissão.

É neste contexto onde se dá a Construção da identidade profissional, cujo processo é permeado por sonhos, ideais e pela visão da profissão que exalta o cuidado humano e as habilidades humanísticas e o amor pela profissão. Estas expressões coadunam-se com o resgate dos valores fundamentais da Enfermagem, no direcionamento a uma identidade comprometida com o outro, com o ser humano e suas necessidades:

Trazendo para o contexto da enfermagem e da atuação dos enfermeiros no ambiente clínico e/ou hospitalar, tenho a chance de evoluir no meu atendimento, uma vez que entendo que no decorrer da minha atuação irei me deparar com uma quantidade enorme de pessoas, todas diferentes umas das outras e precisaremos ter maturidade para lidar com todas e de forma respeitosa e ter também conhecimento para saber como abordá-las para melhor proveito do atendimento. (E 10)

Desde o início já estabeleci as coisas que eu queria, gosto da linha de adulto e saúde mental, então tudo que fui procurando durante a minha graduação foi voltado para o adulto e saúde mental, isso tornou mais fácil definir o meu perfil. (E 13).

[...] lidar com pessoas, gerenciar processos e repassar informações. Eu vejo como uma característica importante no perfil do enfermeiro. O enfermeiro lida como gerenciamento, lida com pessoas, com gestão de conflitos e passar por isso agora durante a graduação é de certa forma enriquecedor porque tenho a oportunidade de aprimorar esses pontos essenciais na carreira do enfermeiro durante a graduação, e com isso eu consigo construir uma bagagem que com certeza vai me ajudar no futuro quando eu estiver no mercado de trabalho. (E 14).

A identidade profissional é definida por Dubar (2012) como maneiras que são socialmente reconhecidas para que os indivíduos se identifiquem no campo do trabalho e do

emprego. É uma dimensão que confere ao indivíduo características e especificidades que lhe permitem ser identificado coletiva e socialmente com base no domínio de conhecimentos técnicos e científicos específicos da sua atuação e que o capacitam para o exercício profissional (Bellaguarda et al., 2011). É produto da articulação e de um processo de socialização profissional que envolve a aquisição da identidade e o desenvolvimento de sentimentos de pertença (Aranda et al., 2012).

Na pesquisa, os estudantes vão, por meio da observação, das oportunidades e das escolhas, estabelecendo relações e interações que lhes permitem desenvolver competências e habilidades para o exercício profissional assim como um sentimento de pertencimento é fator predominante na construção de uma identidade profissional, o que culmina numa representação social da profissão viabilizando o perfil da profissão, o reconhecimento e as competências particulares (Fernandes et al., 2018).

Ainda sob a perspectiva da Construção da identidade profissional, a dimensão saber-estar diz respeito às atitudes que são necessárias para a realização das habilidades referentes ao conhecimento e que começa a se desenvolver quando o profissional percebe que o outro é provido de crenças, identidade, opinião e que o outro pode ensiná-lo, valorizando assim o aspecto cultural (Waldow, Fenstersufer, 2011).

Para o desenvolvimento da identidade profissional na enfermagem, é preciso ter consciência da fragilidade humana e, ainda, a necessidade de o profissional atuar a partir de um cuidado holístico e individualizado, considerando a complexidade do ser humano envolvido por subjetividades que devem ser consideradas pelo enfermeiro ao ofertar o cuidado ao outro (Lim-Saco, 2019; Sá, 2020). São expressões presentes no discurso dos participantes da pesquisa:

Entender como funciona as necessidades humanas para melhor atender nossos futuros pacientes [...] aprendi a lidar com pessoas e isso é muito importante, pois é uma das coisas que vamos fazer depois de formados, gerenciar pessoas, saber negociar, saber os momentos de tomada de decisão e de ser mais incisivo com algumas decisões. Então, todo esse processo eu acredito que eu vá utilizar bem mais no meu dia a dia quando terminar a graduação. A graduação está me preparando para que eu esteja mais apto a tomar essas decisões (E 19).

No futuro nós vamos cuidar de pessoas. Nós precisamos aprender a trabalhar com o outro agora, a ajudar o outro, a estender a mão para quem precisa (E 26).

Evidencia-se, então, que o saber-ser e o saber-estar deve ser intrínseco ao enfermeiro e caracterizam-se por competências, habilidades e atitudes necessárias para ser um bom profissional, com destaque para o que significa sua profissão e como é realizado o cuidado. Revelou-se, que no ambiente acadêmico do Curso de Enfermagem, os estudantes buscam um

fio condutor da prática clínica para o cuidar e o cuidado ao outro aliado à necessidade e a urgência de refletir e de contribuir para um sistema de cuidados mais autêntico e mais humano. É a partir desse lugar – o ambiente acadêmico - que a lógica do cuidar deve ser pensada e posta em prática.

4.2 TEMA II - USO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: entre tentativas e fracassos

Para avançar na formação de um profissional com perfil que se aproxima das DCNs, as metodologias ativas de aprendizagem ganham espaço, pois têm como proposta trazer o estudante para o centro do processo de ensino e aprendizagem, por meio de vivências de situações reais, abarcando conhecimentos significativos.

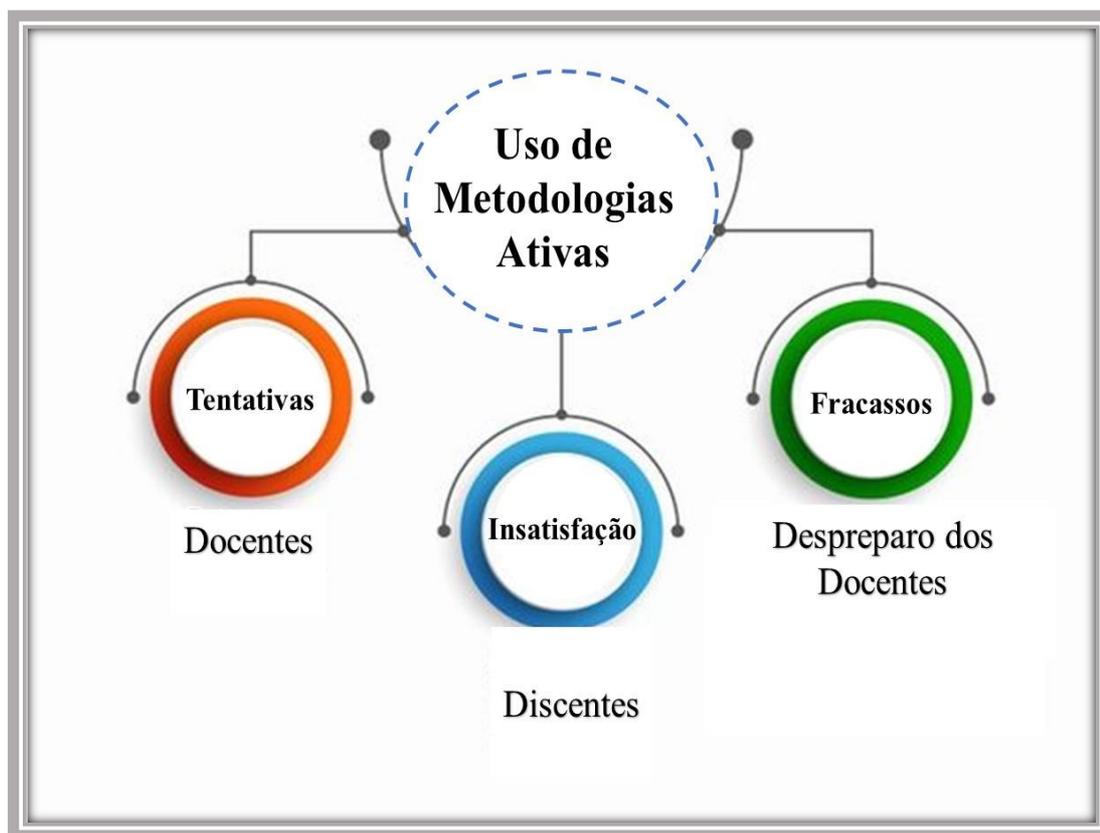
Esse processo desvincula o estudante de uma metodologia que o robotiza ao limitá-lo a somente o que lhe é transmitido, vencendo o paradigma do ensino para o verdadeiro aprendizado (Winters, et al., 2017). Implica que os sujeitos envolvidos se permitam “desacomodar, momento em que o ser começa a renascer [...] e a convicção plena de que mudar é preciso e acima de tudo possível” (Prado, Reibnitz, 2016, p.8).

Configura-se como iniciativa inovadora com contribuições para “romper com as práticas autoritárias e reprodutoras do *status quo* comprometendo-se a experimentar novas possibilidades de ensinar e aprender apoiados e perseguidos a partir dos princípios da pedagogia crítica” (Kleba, 2016, p. 11).

São afirmativas que nos situa nos pressupostos do pensamento de Freire pelo qual a educação é produto da ação-reflexão-ação e onde cada um participa numa relação horizontal, com o mesmo nível de importância, embora com funções diferenciadas que se entrelaçam pela dialogicidade (Waterkemper, Prado, Reibnitz, 2016).

O processo de análise das falas dos estudantes participantes da pesquisa, revelaram que o Tema II, **Uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem**, conforma-se entre tentativas, fracassos e insatisfações e está apresentado na Figura 3.

Figura 4. Uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem: entre tentativas, fracassos e insatisfações



Fonte: Os autores

As metodologias ativas de aprendizagem, além de romper o tradicionalismo com novas perspectivas de ensinar e aprender, propiciam um leque de conteúdos que talvez não fosse explorado no método tradicional, ou, se fosse explorado, não tivesse tanto significado ao estudante (Inoue, Valença, 2017).

Exige, portanto, maior envolvimento do estudante para estabelecer a correlação entre o conhecimento abstrato e sua aplicação ao mundo real, isto é, a interação entre teoria e prática. Entretanto, os estudantes relatam fracassos deste recurso no contexto estudado do Ensino Superior de Enfermagem:

Na maioria das vezes, a gente que tinha que está estudando os assuntos para poder apresentar em forma de seminário. A gente até ficava se perguntando, porque estava dando aula, já que a gente não estava aprendendo nada (E 5).

Alguns professores não têm muito conhecimento ou a didática de alguns professores é muito arcaica, é muito ultrapassada (E 8).

Tem dias que venho para as aulas muito cansada e chegar aqui e o professor não se preocupar em dar uma aula que os alunos possam compreender, possam usar no cuidado com as pessoas. Eu fico me perguntando, valeu a pena vir para essa aula? Entrega um artigo e pede para os alunos fazerem a leitura. É desanimador, às vezes (E 20).

As estratégias inovadoras de aprendizagem têm sido cada vez mais adotadas pelas Instituições de Ensino Superior em substituição às metodologias tradicionais, ditas conteudistas, que permitem a memorização de assuntos, mas não provocam o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes para o adequado exercício profissional, ou seja, para o desenvolvimento de um perfil de profissional voltado a atender às necessidades sociais da saúde com ênfase no SUS, conforme previsto pelas DCN's (Brasil, 2001; Dias-Lima et al., 2019). Para os autores, as metodologias ativas, dá ênfase, a necessidade do discente ser estimulado pela curiosidade a formular questões para busca de respostas cientificamente comprovadas que o ajudem a desenvolver a sua identidade profissional e que proporcionem participação ativa do discente de modo a assumir o papel de protagonista na construção de conhecimentos (Conceição; Moraes, 2018).

Entretanto, a partir das falas, os estudantes identificam dificuldades na condução das práticas de metodologias ativas pelos docentes sendo importante lembrar que o fato de o discente assumir o protagonismo no seu aprendizado não descarta a necessidade de suporte que deve ser ofertado pelo docente. Nesse rumo, Conceição e Moraes (2018) afirmam que há dificuldade dos docentes do ensino superior no domínio para utilização de metodologias ativas.

Do mesmo modo, estudo realizado por Custódio et al. (2019) identificou que nem todos os docentes estavam capacitados para trabalhar com novas estratégias didático-pedagógicas. Diante deste achado, os autores reforçam a importância de promover educação permanente para os docentes atuarem de forma mais eficaz utilizando essas metodologias.

Para tanto, faz-se necessário que os participantes - corpo docente, discentes e coordenação - compreendam o motivo da adoção das metodologias ativas e acreditem no seu potencial pedagógico, além de permanecerem disponíveis intelectual e afetivamente durante este processo (Conceição; Moraes, 2018; Dias-Lima et al., 2019). Faz-se necessário destacar que o processo de implantação de estratégias didático-pedagógicas depende de outras variáveis além da capacidade dos docentes no manejo destes recursos. Por isso, as instalações das salas de aula e da instituição de ensino como um todo precisam ser redesenhadas em conformidade com as metodologias ativas, se não o processo de ensino permanecerá defasado (Custódio et al., 2019).

Enfim, as metodologias ativas de aprendizagem na enfermagem parecem ter dupla finalidade. A primeira é tornar o conhecimento significativo para o desenvolvimento de competências e habilidades, e, a segunda, para a atuação do enfermeiro numa dimensão ética, profissional e humanística.

4.3 TEMA III - SOFRIMENTO PSÍQUICO NO AMBIENTE ACADÊMICO: vivenciado, sentido e ressignificado

O Tema III, **Sufrimento Psíquico no Ambiente Acadêmico**: vivenciado, sentido e ressignificado, contextualiza a articulação entre sofrimento psíquico e ambiente acadêmico que se conforma numa dimensão subjetiva e se expressa a partir do desacordo entre os desejos, as aspirações e a singularidade dos sujeitos.

Para Nunes e Torga (2020), esse descompasso entre expectativas e realidade experienciada e representada pelo indivíduo provoca sentimentos de sofrimento. A partir destas perspectivas esse tema é resultado da confluência de três subtemas: Competição e Supremacia, Expectativas e Inatingibilidade das Metas e Assédio Moral Pedagógico e suas Consequências representada na Figura 4:

Figura 5. Sofrimento Psíquico no Ambiente Acadêmico: vivenciado, sentido e ressignificado



Fonte: Os autores

4.3.1 Subtema 4 – Competição e Supremacia

Para Pires (2023) a violência no ambiente acadêmico é um fenômeno complexo que envolve aspectos como o narcisismo; a ambição; a competição; o egoísmo intelectual; e as relações de poder assimétricas. Enquanto Raminelli (2022) explica que a agressão que aparece

nas salas de aula universitárias está voltada para a competição e a necessidade de supremacia em relação à aprendizagem e ao conhecimento. E, neste ambiente, qualquer pessoa, está sujeita à competição, ao narcisismo, à ambição e ao egoísmo intelectual (Roumbanis et al., 2019). Esse fato foi revelado nas falas dos participantes da pesquisa delimitando o subtema Competição e Supremacia:

O ambiente acadêmico para mim é bastante competitivo, querendo ou não, as pessoas olham muito para o próprio umbigo. Ninguém quer ver o que o outro tem, ninguém quer escutar o outro, ninguém quer entender na perspectiva do outro. (E 2)

Tem muita gente aqui da enfermagem que é esnope e isso acaba prejudicando a convivência. (E 6)

Tentar sobressair de alguma forma das outras pessoas. Tenho sempre que dar o meu melhor para me destacar. (E 13)

Eu busco sempre fazer o melhor. Isso pra mim é importante e desperta problemas com os colegas de turma. (E 18)

Nestes fragmentos é possível compreender a Competição e a Supremacia sob a perspectiva da excelência e da constante busca pela melhoria da própria *performance*, pela qual há agudização do individualismo e da competição (Nardi, 2015).

A etimologia do termo excelência, significa “superar”, “ter a vitória sobre” (Gaulejac, 2007, p. 83), situações estas extremamente difundidas no meio acadêmico, que por consequência, estimula a competitividade, reforçando a cultura de “ser bom” e “de se superar” (Ribeiro, Ruza, Costa, 2024).

Quando eu falo tóxico não é com relação aos professores, Coordenação ou Departamento, essa relação tóxica existe entre os próprios alunos. [...] no meu ponto de vista o que torna a faculdade tóxica, principalmente do meio para o final do curso, é a necessidade de disputar, mas tudo acontece de forma muito velada, às vezes é um querendo puxar o tapete do outro, um não torce pelo outro e eu tenho percebido isso nessa reta final, uma disputa para saber quem está estudando mais para residência, quem tem seus projetos e grupos de estudo. Isso vai deixando a Universidade tóxica. Fica um ambiente muito competitivo, as péssimas relações entre os alunos, isso é tóxico. Toda essa competição eu perco aquela vontade de estar aqui (E 16)

[...] percebo no curso de enfermagem um certo tipo de competição entre os alunos. Por exemplo, eu sou uma pessoa totalmente ativa e tem algumas pessoas que acabam me criticando por isso, porque eu quero ser diferencial no meu meio e essa competição que essas pessoas têm comigo não é saudável para mim (E 20).

A faculdade é um ambiente onde se tem diversas rivalidades, onde existem pessoas que querem ser sempre melhores que as outras e faz tudo virar uma competição, como competir por nota e isso é horrível. Eu tenho a ciência de que existem pessoas que não ligam em pisar em outras pessoas para conseguirem seus objetivos. Nós deveríamos ter uma irmandade, companheirismo, mas não é isso que eu vejo acontecendo em sua maior parte. Esse ambiente de competição me deixa mal por muito motivos, eu tenho a minha fé e ela me ensina muito sobre ajudar o outro, a estender a mão para quem precisa, mas quando eu chego aqui no curso, eu entro em conflito, porque não consigo aplicar a minha fé na prática, então o ambiente acaba interferindo até na forma que eu vivencio a minha vida religiosa. (E 26).

A vida em sociedade, e mais especificamente no ambiente acadêmico, nem sempre é de toda agradável, requer cotidianamente tomada de decisões, adaptações, confrontos de ideias, entre outros aspectos que acarretam consequências psíquicas marcantes para os sujeitos e desgastes para além do tolerável. Esta condição, para Zotesso (2021), sobrevém da incapacidade prolongada de o indivíduo suportar e superar as exigências psíquicas da vida ou de adaptar-se a elas e que não é um problema ocasionado pelos sujeitos, mas pelo ambiente social nos quais estão inseridos.

Vieira, Fukaya e Kunz (2015) defendem a necessidade de um contexto competitivo entre pares de modo a assegurar o aprimoramento e elevação dos níveis de conteúdo técnico e científico, mas ressaltam o impacto negativo de se fomentar tal disputa, sendo eles respectivamente aumento do estresse, auto cobrança, piora das relações corporativas e desvalorização das atividades laborais.

De modo geral, o ambiente acadêmico de forma implícita, contribui para as relações competitivas como forma de apresentar bons resultados de desempenho e tem relação com o rendimento dos estudantes nas provas, na participação de eventos científicos, em projetos de pesquisa e de extensão entre outras atividades (Zotesso, 2021), perspectiva descrita por participante da pesquisa:

Dentro dessa vivência [ambiente acadêmico] foi despertando em mim muitos gatilhos, porque a pressão fez com que eu quisesse fazer muitas coisas ao mesmo tempo. O ambiente acadêmico ele já desperta o lugar de disputa dentro dos alunos, já que oferece acessibilidade para participar de ligas, pesquisas, projetos e isso gera na gente uma certa disputa, às vezes velada ou diretamente. E isso vai acionando em mim muita ansiedade e medo (E 19)

A inserção do estudante nestas atividades é caracterizada como reforço natural da academia geradores de competição e que trazem prejuízos no âmbito pessoal, tornando-os também potenciais sujeitos ao adoecimento por exaustão e estresse (Zotesso, 2021). Sob esta perspectiva, a competição acadêmica se define como estressor que pode comprometer a saúde dos estudantes (Baptista et al., 2019). Complementando, Junta (2017) alerta que a excelência acadêmica gera o adoecimento e está envolta por alta competição e, nesse ambiente organizacional além da árdua rotina de trabalho, há competição crescente entre os pares e individualismo.

Mendes (2017) descreve situações e eventos que se conformam como um contexto favorável à violência, dentre as quais, o individualismo (conduta de isolamento que favorece o silêncio e a sensação de impotência nas adversidades e desmantela o espírito de equipe); o cinismo viril (quando as maldades contra os outros são justificadas pela necessidade de demonstrar coragem e fortaleza) e por último a servidão voluntária (atitude oriunda do

entendimento de que o espaço é inalterável, culminando, em uma atitude passiva frente às imposições e às possibilidades de transformação). Para o autor, estas variáveis diminuí a capacidade de pensar, refletir e mudar, banaliza as injustiças, as desigualdades e as práticas antiéticas. E, finalmente destacar, que a adesão à ideologia da excelência incita o uso das estratégias do individualismo e da servidão, podendo adoecer e normalizar a violência (Silva; Ruza, 2018).

Outro aspecto que contribui para a cultura da excelência na opinião de Ribeiro, Ruza e Costa (2024) é a construção de vínculos identitários que se revela como fonte de desejo por formas de reconhecimento narcísico e ao mesmo tempo como ameaça consubstanciada a partir das pressões e do medo do fracasso. Os vínculos identitários também aparece nas falas dos estudantes participantes da pesquisa:

[...] E a gente vai se espelhando, vai aprendendo e desejando chegar próximo do que eles [...] são (E 13)

Os professores acabam sendo inspiração de como eu quero ser no futuro (E 15)

4.3.2 Subtema 5 – Expectativas e Inatingibilidade das Metas

As Expectativas e Inatingibilidade das Metas no contexto do Tema **Sofrimento Psíquico no Ambiente Acadêmico**: vivenciado, sentido e ressignificado, foi revelado não como uma variável preditora do sucesso, mas numa vertente negativa e limitadora. É comum que estudantes com maiores expectativas em relação ao curso, tenha relação com aqueles que estão mais motivados para investirem na vida acadêmica, que possuem vivências acadêmicas mais satisfatórias e, conseqüentemente, melhor adaptação ao contexto universitário. Por isso, é comum os alunos buscarem estratégias para se manterem sempre nos mesmos grupos e com os mesmos colegas:

Tenho as pessoas que eu mais falo que são pessoas mais parecidas comigo que estão passando por tudo isso comigo. Falo com todo mundo, mas tem aquelas pessoas que são mais próximas. Não tenho nenhum problema me dou super bem com as pessoas do curso. Acredito que essa boa relação afeta no nosso rendimento acadêmico, porque tem aquela rede de apoio que você sempre pode contar. A gente sempre se junta para estudar em tempo de prova, para responder questão, então isso afeta totalmente no rendimento. (E 15).

Eu tenho meu grupo de amigos, as pessoas que eu me dou bem e convivo. [...] eu me dou bem com todos que estão dispostos a terem uma troca comigo, por exemplo, estou em grupo agora de uma galera que não está nem aí para nada, as vezes eu me estresso porque tenho que ficar no pé deles para eles fazerem umas coisas simples. Faço parte de outro grupo que são de pessoas que tem uma postura mais responsável, estão estudando para residência e tem seus focos bem estabelecidos. (E 16).

Do mesmo modo, no Ensino Superior, o estudante pode deparar-se com situações que não correspondem às expectativas iniciais e desse modo sentem-se desmotivados para superar as dificuldades:

No início da faculdade eu estava muito disposta a ir até o fim do curso e me formar, assim foi nos dois primeiros períodos, mas depois. [...] eu resolvi tentar continuar no curso, o que depois de um tempo se tornou inviável e isso me fez trancar o curso. Nesse período todo entusiasmo que eu tive no início da faculdade estava indo por água abaixo, a perspectiva de uma graduação estava indo embora e eu fiquei muito desmotivada com tudo isso. (E 21)

Eu já estou a 7 anos na faculdade, então eu não aguento mais passar por esse processo. A minha percepção não é a pior, mas eu estou tão saturada de tudo que o meu objetivo principal é só terminar o curso. Eu já fui muito encantado com o curso, com a Universidades, com as aulas práticas e eu me sentia muito bem com tudo, mas com o decorrer dos semestres eu fui percebendo que as coisas não eram as mil maravilhas não recebi apoio de ninguém. [...] por isso da minha frustração com o curso e não querer saber de mais nada a não ser me formar e seguir o meu rumo na profissão. A minha esperança é conseguir me desenrolar mais na enfermagem fora da Universidade, porque aqui dentro só encontro empecilhos que durante todo o curso dificultaram a minha vida na academia (E 23)

[...] tem sido muito estressante o estágio. A sensação que tenho é que a coordenação do estágio está totalmente perdida, nada estar acontecendo como deveria acontecer. As reuniões dos estágios são sempre uma confusão porque a insatisfação dos alunos é tamanha que os ânimos não conseguem se conter e tudo isso porque a coordenadora faz as coisas sem comunicar os alunos. Tem campos do estágio que são completamente despreparados para receber os alunos e a gente sente isso na hora de desenvolver algumas atividades nesses lugares e isso afeta no nosso desenvolvimento, porque a hora que eu tenho para lapidar isso eu não consigo porque eu encontro uma série de dificuldades que me fazem estagnar. (E 24).

Perto de me formar eu não estou tão satisfeito com o que está sendo ofertado pelo curso, não é a questão dos campos de prática de estágio, mas é a organização. Parece que eles querem se livrar da minha turma o mais rápido possível e estão fazendo as coisas de qualquer jeito, “empurrando com a barriga” e isso tem sido frustrante para mim. Eu esperava um término de curso, mas tranquilo e prazeroso, mas o que eu estou encontrando é tristeza e frustração e por mais que eu reclame constantemente, nada muda, tudo continua do mesmo jeito. (E 25).

Além do exposto, Domínguez-Lara (2018), o fenômeno da inatingibilidade é identificado quando o aluno adquire uma atitude de não conseguir dar mais de si mesmo, com perda de interesse pelo valor e significado que os estudos implicam e com dúvidas crescentes sobre sua própria capacidade de realizar tarefas acadêmicas. Essas dúvidas são crenças negativas de auto eficácia, entendida, como um conjunto de crenças sobre as próprias capacidades que leva a um desempenho eficiente, de forma a manter um comportamento orientado para objetivos e que tem como consequência a limitação no desempenho acadêmico.

Santos (2024), ao pesquisar o ambiente acadêmico, emergiu um sentimento de que os estudantes de Enfermagem da UFMA estão sempre aquém do que os professores esperam quando 37,5% destes não estão conseguindo atender ou corresponder às expectativas que os professores têm sobre eles. Este sentimento pode estar associado a uma percepção de fracasso ou insuficiência acadêmica, e pode causar frustração ou desânimo (Menegaz et al., 2018).

Para Ribeiro e colaboradores (2022), as interações entre professores e alunos afetam a motivação, a participação ativa, o comprometimento com os estudos e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes no Ensino Superior. Segundo os autores, os principais problemas na interação aluno-professor são a formalidade excessiva, o autoritarismo, a falta de proximidade, rispidez, a ausência de interação e pouca atenção às necessidades individuais dos acadêmicos, o que pode afetar negativamente as expectativas dos alunos e fazê-los se sentir exposto ou desmotivados no processo de aprendizagem.

As verbalizações dos participantes da pesquisa, nos leva a compreender que a motivação e as expectativas acadêmicas impactam na adaptação acadêmica, tendo papéis relevantes na trajetória do estudante à universidade.

Por um lado, a motivação apresenta determinantes tanto ambientais como pessoais que tendem a impulsionar o estudante a agir e ir adiante em direção aos seus objetivos, a cumprir trabalhos e atividades e a aprender e a explorar o que ainda desconhece. Assim, a análise dos dados da pesquisa nos permite inferir que a motivação se configura como qualificador para o desempenho acadêmico.

No que diz respeito às expectativas acadêmicas, estas influenciam a permanência dos estudantes no curso, na medida em que os diferentes desafios percebidos determinam ou não o processo de integração ao Ensino Superior (Soares et al., 2021) e são marcadas pelo entusiasmo com o ambiente que muda a vida de pessoas e suas condições profissionais futuras como discutido no Tema 1, Da Escola ao Ensino Superior: acesso, pressões, adaptação e construção da identidade profissional, e mais especificamente no subtema Situar-se no Curso de Enfermagem.

Por fim, a inatingibilidade das metas e expectativas foi um tema que muito emergiu no discurso dos estudantes, sendo apontado como um dos motivos geradores de sofrimento e ansiedade no ambiente universitário responsáveis pela não realização das tarefas acadêmicas e fazendo aumentar os problemas relacionados à aprendizagem, criando assim um ciclo vicioso definido pelo baixo rendimento e desmotivação e vice-versa. (Di Menezes et al., 2020). Para os autores, esse processo origina um sentimento de frustração frente a um sucesso aparentemente inalcançável, fato que possibilita o surgimento da vivência de uma dívida que não tem fim.

4.3.3 Subtema 6 - Assédio Moral Pedagógico e suas Consequências

De modo diferente do assédio moral que ocorre no ambiente laboral, o assédio moral pedagógico, ocorre, sobretudo, no espaço acadêmico ou em outros espaços de ensino.

Caracteriza-se como subproduto do assédio moral, embora com características próprias, direcionadas às relações pedagógicas e aos processos de ensino e aprendizagem (Freitas, Del Pino, 2023).

Para Paula e colaboradores (2021), o assédio moral pedagógico pode ser definido como um tipo de violência que se manifesta por meio de condutas abusivas nas relações pedagógicas e nos processos de ensino e aprendizagem, por razões relacionadas com a *práxis* desse ambiente. De igual modo, acontece principalmente por meio de comportamentos, palavras, atos, gestos, escritos e omissões, utilizados de diferentes modos para constranger, depreciar, humilhar, subjugar e agredir uma outra pessoa ou grupo, de forma intencional, sistemática e repetitiva (Freitas, Del Pino, 2023).

No espaço universitário, Ferreira (2013, p.3) compreende, que assédio moral engloba todas as

[...] ações que ameaçam o ambiente de aprendizagem, criando um clima degradante produzido pelo desrespeito ao estudante em forma de ameaça, constrangimento, humilhação, sofrimento, abuso de poder, agressão verbal, entre outras práticas que ferem a dignidade do mesmo.

As vítimas do assédio moral pedagógico podem ser estudantes ou profissionais da educação (docentes, técnico-administrativos e gestores). Nesta pesquisa, a análise dos dados e os resultados estão direcionados para o assédio moral pedagógico vertical descendente, no qual, o estudante é a vítima e o profissional da educação o agressor.

Os relatos dos estudantes do Curso de Enfermagem da UFMA, Campus São Luís, esse evento foi marcado por diversas práticas hostis vindas dos professores e foram determinantes para o sofrimento psíquico no ambiente acadêmico.

Uma delas diz respeito ao exercício da autoridade pedagógica, que para Freiras e Del Pino (2023) trata-se de uma prática complexa e contraditória, visto que, enquanto autêntica autoridade, leva em si, sua própria negação, que é a construção da autonomia do outro. Por meio do uso da sua autoridade, o docente trabalha para emancipar o estudante, mas com autoritarismo só consegue sonegar uma formação autônoma e promover a subserviência da alma e negar a autonomia do aluno, e poder ser identificado na fala abaixo:

Alguns professores, não todos, eles acabam tendo uma perspectiva muito superior, assim, no sentido não só superior dele ter uma formação em doutorado, mas às vezes, até mesmo menosprezar aquilo que o estudante fala. Então, às vezes, durante algumas aulas, a gente sofre algumas violências verbais. A gente vai fazer uma pergunta, o professor não responde, ou o professor diz que já respondeu, ou se não, ele acaba respondendo de uma maneira irônica, como se a nossa pergunta, ou até mesmo a nossa dúvida, fosse besta o suficiente para não ser respondida. [...] já vivenciei situações como estas. Tenho um exemplo prático de uma professora que uma pessoa fez uma pergunta simples e daí a professora falou que essa pergunta era besta demais para ser respondida e mandou a pessoa ver no Google (E 3).

Essa forma de assédio muitas vezes ocorre por conta da confusão que existe entre o que é fazer uso da autoridade docente e o autoritarismo em sala de aula. Destarte, de acordo com Moraes (2021, p.17), faz-se necessário “recuperar o sentido da autoridade nas relações pedagógicas, sem qualquer concessão a policialismo e ao autoritarismo, atrás do qual alguma incompetência se esconde”. Para o autor, a autoridade do docente nada tem a ver com autoritarismo que é o uso do poder de forma imposta e tirânica, seja de maneira implícita ou explícita, pelo medo, chantagem, coação ou ameaça, independente do assentimento do outro.

A avaliação do ambiente acadêmico segundo a dimensão Relacionamento com os professores e preceptores, pesquisada por Santos (2024), revelou que 95,8% dos estudantes de Enfermagem da UFMA classificou o ambiente como tóxico, enquanto 4,2% avaliaram como de risco, e nenhum participante (0%) avaliou o ambiente acadêmico como saudável. A pesquisa identificou ainda nessa dimensão, que os estudantes caracterizaram o ambiente acadêmico como tóxico teve maior ênfase nas cobranças do que no apoio dos professores.

Sob essa perspectiva, o estudo de Ribeiro (2020) descreve que os alunos consideram algumas práticas dos docentes de forma negativa, como cobranças de conteúdos não ministrados, conteúdos cobrados além do esperado, seminários excessivos, provas complexas, discussões demasiadas sobre assuntos que não têm correlação com a disciplina, entre outros fatores. Esse estudo ainda traz que muitos alunos não se matriculam em determinadas disciplinas do componente curricular somente devido ao professor que irá ministrá-las.

Apesar de sua ocorrência e da vivência de práticas hostis, estas parecem ser ressignificadas pelos estudantes:

Antes eu achava que a questão de aprender pelo trauma, daquela coisa de uma pessoa ser rígida, porque eu vim de escola militar, de uma criação bastante rígida, então eu compreendi que era só esse o caminho. Mas na verdade, cada um às vezes tem o seu tempo, tem a sua forma de aprender, a sua forma de lidar com a vida, com as coisas. (E 2)

[..] mas ela [a professora] deixava a gente numa posição de humilhação. A gente se sentia humilhado, não era que a gente estava sendo corrigido, que a gente estava sendo ensinado, a gente estava sendo humilhado (E 4)

[...] e também questões psicológicas com a gente, por conta da roupa, de cor de pele, foi bem marcante. A gente tem que se acostumar, nós não somos iguais, cada um tem o seu jeitinho físico e comportamental. Eu acho que isso não é nenhuma explicação, mas a gente tentava manter a calma para não ficar chateado ou fazer outra coisa. Por conta da professora ser de uma certa idade e ter alguns comportamentos que eu acho que estavam enraizados naquele pensamento dela, de estar falando do que observo da pessoa “Eu não gostei do estilo que você está vestindo” Principalmente para mim, quando fui uma vez apresentar o seminário, ela falou “você achou bonito a sua roupa minha filha? ”. Eu disse, sim. “Eu não gostei”. Tudo bem professora. São coisas que hoje em dia eu falo sorrindo, mas marca muito, mas também outros alunos passaram por isso, questão do físico mesmo, mas relevamos e assim passamos. (E 5)

Analisando os fragmentos acima, identifica-se incoerência nas relações pedagógicas, autoritarismo, conduta antiética, uso inadequado dos instrumentos pedagógicos e abuso nas relações de poder. Desse modo, práticas pedagógicas pautadas na educação crítica e reflexiva, encontra, na prática do assédio moral, um óbice, porque fere princípios de igualdade e justiça e também aceita, tolera e é conivente com o autoritarismo, o rebaixamento e a humilhação.

Para Freitas e Del Pinto (2023), todas essas condutas tóxicas fazem parte do caminho de atos atentatórios contra a dignidade da pessoa humana, das situações de importunação, até culminar com a prática do assédio moral pedagógico, que colaboram para o comprometimento do desempenho acadêmico dos estudantes. Os autores asseveram que é preciso vencer a prática do assédio moral pedagógico como parte integrante da luta por uma educação de qualidade, pautada nos direitos humanos e referenciada socialmente.

Enquanto, Waterkemper, Prado e Reibnitz (2016, p. 18), defendem que cada um participa do processo educativo “exercendo o seu papel pautado numa relação horizontal, no mesmo nível de importância, mas com funções diferenciadas que se entrelaçam pela dialogicidade”, e assim, o educando poderá se desenvolver e se inserir no mundo criticamente por meio da atitude crítica e criativa.

Em outros momentos, o assédio pedagógico é tomado pelos estudantes como violência e com consequências negativas:

Quando chegamos no campo de prática e vamos realizar algum procedimento, existem professores que querem que a gente chegue dominando tudo sobre determinado procedimento que nunca vimos e nós estamos ali para aprender. Quando vamos realizar o procedimento, podemos até estar aplicando corretamente, como a literatura ensina, mas se não for como eles querem, eles acabam reclamando. E quando eles brigam isso acaba afetando a gente, gerando vários impactos negativos porque é constrangedor, causa ansiedade na gente, nos sentimos incapaz e esse constrangimento todo passamos na frente do paciente e isso não só comigo é com toda turma. Por conta disso eu tive uma crise de ansiedade dentro do hospital durante as práticas por causa da pressão que a professora colocou em mim. Ela chegou a pedir para eu desenhar o sistema onde a doença estava, no meio do hospital e todo mundo que passou viu ela brigando comigo. Eu simplesmente não aguentava mais ficar naquela situação, então me levantei e fui para o banheiro e comecei a chorar muito. Nesse dia eu juro que pensei em desistir da disciplina, deixar a disciplina de mão. (E 8)

A este conjunto de atitudes agressivas, comportamentos intimidadores, cruéis, intencionais e repetitivos influenciam o desempenho acadêmico dos estudantes e pode gerar um desgaste emocional excessivo além de mobilização exacerbada das emoções e até uma desestruturação psicológica (Nunes, Torga, 2020).

É um processo que vai em movimento contrário a aquilo defendido por Freire (2011), no qual a educação é um encontro de seres humanos em que há a solidariedade, a reflexão e a ação de sujeitos que devem ser transformados e humanizados. Entretanto, o assédio pedagógico pode se manifestar também na ausência da empatia e da solidariedade com o estudante:

[...] um professor fez algo nesse período que eu achei um absurdo, foi com um colega. Ela tem um filho de um ano e seis meses, e ela tinha um seminário para apresentar. No dia do seminário o filho dela precisou ser internado por conta de algumas questões respiratórias, estava com suspeita de bronquiolite e ela estava no hospital. Na tarde de apresentar o seminário ela mandou uma mensagem para a professora passando a situação e perguntando se ela não poderia fazer outra atividade para compensar aquela falta. A professora falou para ela deixar o filho dela no hospital e vir ao prédio apresentar e voltar para o hospital e cuidar do filho. E eu achei isso um absurdo. (E 14).

Alguns professores que não estão nem aí para os alunos, alguns só querem saber de suas próprias demandas e não se importam se isso vai dificultar de algum jeito a vida do aluno. Os professores eles deveriam de forma geral serem mais empáticos com as necessidades individuais de cada aluno, ele não precisa fazer a vontade particular de cada aluno, mas pelo menos entender que cada aluno tem as suas especificidades e que como professores eles devem ser um meio facilitador para que o aluno consiga romper com essa dificuldade e chegue no seu objetivo. (E 23).

Pode-se inferir que determinadas habilidades sociais podem ser assumidas pelos professores no exercício do seu papel social, e aqui em destaque a empatia e a solidariedade, compreendidas como comportamentos que são requeridas para estabelecer uma relação de proximidade. Expressar empatia refere-se aos comportamentos necessários para compreender a perspectiva e necessidades do outro, que inclui aproximar-se do outro, escutar, colocar-se no lugar do outro, expressar compreensão e compaixão, apoiar e demonstrar disposição para ajudar.

Desse modo, solidariedade e empatia se complementam e são caracterizadas como atividades sociais construtivas para a qualidade da relação professor-aluno (Vieira-Santos, Henkalin 2017) e requerem do professor comportamentos relacionados a identificar necessidades e oferecer ajuda/apoio e a valorização para o acolhimento nas relações de modo a comungar com uma prática profissional humanista.

Assim, destaca-se o papel do docente na formação de enfermeiros, pois eles podem influenciar e servir de modelos, motivando e auxiliando na tarefa de uma educação para a compreensão humana como uma garantia de solidariedade, empatia e dignidade (Frota et al., 2019).

Segundo Hirigoyen (2017), mesmo quando acontece de modo ascendente ou entre colegas, o assédio moral envolve uma relação assimétrica de dominação e definida como indicador do extremo mal-estar que atinge o ambiente acadêmico. Assim, o assédio moral é uma patologia organizacional sutilmente violenta com grande potencial de degradação da condição humana, afetando conseqüentemente a saúde física e mental (Pooli; Monteiro, 2018), demonstrada a partir de sentimentos de desamparo, desolação, abuso de álcool e drogas e ideação suicida (Monteiro et al., 2019). Seja como for, o assédio moral pedagógico é considerado violência sutil (Nunes, Tolfo, 2018) ou seja, quem passa por isso, muitas vezes,

não percebe de imediato, as consequências proporcionadas pela violência, pois, para os autores, isso só ocorre quando eles já estão intensamente afetados.

Todavia, embora a violência possa ser sutil, invisível, as consequências podem ser devastadoras com potencial gerador de estresse com consequências negativas à saúde mental, física e à qualidade de vida desses sujeitos e daqueles que os cercam (Pellegrini, 2016).

A última condição definidora para o subtema Assédio Moral Pedagógico são as consequências desse evento na vida dos estudantes. Para dar sentido e qualificar a descrição das consequências do assédio moral pedagógico, estas foram organizadas em três grandes dimensões: consequências para a saúde física; para a saúde psíquica e para o estudo, como demonstrado na Figura 6:

Figura 1. Consequências do Assédio Moral Pedagógico na perspectiva de estudantes do Curso de Enfermagem da UFMA, Campus São Luís.



Fonte: os autores

As Consequências do assédio pedagógico na saúde física, estão marcadas no corpo e na alma e expressas nos fragmentos das verbalizações dos participantes do estudo:

E quando os professores brigam isso acaba afetando a gente, gerando vários impactos negativos porque é constrangedor, causa ansiedade na gente, nos sentimos incapaz e esse constrangimento todo passamos na frente do paciente e isso não só comigo é com toda turma. (E 8)

Eu tive a minha primeira crise de ansiedade durante aula prática no hospital. Eu sei que tem professores que não se importam com isso, não buscam saber se aquele aluno tem alguma dificuldade de ensino, se tem algum problema ou até mesmo toma algum tipo de remédio. (E 11)

Às vezes, o assédio pedagógico, resulta no mesmo indivíduo um misto de consequências que afetam tanto a saúde física como Consequências para a saúde psíquica:

Em situações, por exemplo, na prática hospitalar, numa aula de laboratório, uma prestação de trabalho, você recebe uma crítica. Dependendo da forma como a pessoa está e como ela recebe aquilo, ela pode ficar, ou não, afetada por aquilo. [...] eu não pude participar de uma apresentação de trabalho e fui tirada como irresponsável. Porque a pessoa (professora) não quis ver o meu lado apesar de explicar por a e mais b o que aconteceu. Isso causa sofrimento, muito medo, muito medo. É sofrido. Dá medo (E 2)

Eles (professores) deixam a gente com um sentimento de ansiedade. Esse processo gera ansiedade, porque a gente não é profissional, a gente sabe que tem um processo de hierarquia, querendo ou não, os professores acabam estando acima porque a gente depende deles. O que afeta é a questão da ansiedade, a gente acaba sentindo muitas das vezes ansioso com aquilo que a gente acaba se deparando e temos que trabalhar consigo mesmo para não deixar essa ansiedade extrapolar o nível e não deixar que a gente se perca no que estamos sentindo naquele momento e esperar que as coisas sejam resolvidas, ter calma e esperar que tudo vai ser resolvido ou então buscar outras formas de resolver. Dá ansiedade e vem muita tristeza, que em muitas situações a gente se encontra tão triste, a gente se encontra nervoso, porque esses problemas acabam afetando muitas coisas. Estamos muito fragilizados mentalmente falando, e gera ansiedade que que poderia ser evitada, gera nervosismo, raiva e estresse. (E 4)

[...] essas situações geram consequências na minha saúde mental desencadeando um estresse emocional e físico. Quando encontramos professores que dificultam essas conexões que deveriam ser harmônicas, eles acabam contribuindo negativamente para uma carga de ansiedade e estresse que são acumulados ao longo da graduação tornando a experiência ruim. Tenho passado por problemas relacionados à ansiedade. Estou tendo queda de cabelo, crise de ansiedade constantes e estou até com consulta marcada com o psiquiatra. Tenho noção que o peso do ambiente acadêmico pode ser um fator negativo. (E 14)

As Consequências do Assédio Pedagógico para o Ensino parecem se configurar como a de maior impacto na vida acadêmica por implicar na aprendizagem e no rendimento do estudante, pois enquanto forma de violência, desencadeia segundo Freitas e Del Pino (2023), na falta de desejo por frequentar às aulas, torna o aprendizado insignificante, desenvolve sentimentos de incapacidade e desperta o desejo de desistência do curso.

Especificamente no que diz respeito às aulas práticas e ao estágio, os estudantes podem vivenciar sentimentos de incompetência, ansiedade, angústia, insegurança, dúvida e medo, expressos nas falas dos participantes:

[...] são esses professores que nós vamos para o campo de prática, então a gente já carrega toda essa tensão e medo de como é que vai ser isso, se vai ser humilhado, se a gente vai acabar não sendo bem recebido e até mesmo sendo prejudicado como uma própria reprovação, já por conta desses medos que são criados em sala de aula. Já vivenciei situações como estas. [...] isso é uma coisa que gera resistência. Isso acaba prejudicando. Isso me afetou. (E 3)

A gente nunca lembra exatamente essa linha do tempo todo, mas acabam que alguns momentos são bem marcantes. Questões de professores cobrarem excessivamente, a turma não conseguir ter uma relação muito boa com os professores, isso acabou deixando um pouco fragilizado esse conhecimento. (E 5)

[...] nos criticam e fazem assédio moral, isso é assustador, eu fico completamente desmotivado cada vez que eu recebo uma palavra negativa de um professor que claramente só quer rebaixar o aluno, deixar ele triste e se sentido incapaz. Isso afeta no meu rendimento diretamente. (E 25)

Para Freitas e Del Pino (2023), Freitas, Heloani, Barreto (2020) e Piovesan (2017), o assédio moral é uma prática violenta que atenta contra os direitos humanos, fere a dignidade das pessoas, ao mesmo tempo em que definem e caracterizam o assédio moral pedagógico numa relação intrínseca com a conduta autoritária dos profissionais da educação no espaço acadêmico. Afirmam ainda que este fenômeno acontece principalmente por meio de comportamentos, palavras, atos e gestos, utilizados de diferentes modos para constranger, depreciar, humilhar, subjugar e agredir uma outra pessoa ou grupo, de forma intencional, sistemática e repetitiva, de modo a causar dor e trazer danos à personalidade, à dignidade, à integridade física ou psíquica.

Isto posto, o assédio moral pedagógico que ocorre no espaço acadêmico é um subproduto do assédio moral, com características próprias, direcionadas às relações pedagógicas e aos processos de ensino e aprendizagem, tendo como pressupostos a prática de um ato ilícito por parte do agressor com danos à vítima e tem como nexos de causalidade as relações pedagógicas e os processos de ensino e aprendizagem.

De igual modo, Nunes e Torga (2020), asseveram que em um ambiente marcado por constantes pressões internas, cobranças exacerbadas e questionamentos de capacidade, o assédio pedagógico gera efeitos diversos para os indivíduos envolvidos e potencializa os efeitos negativos na saúde física, mental e no processo de ensino e aprendizagem. Diante do exposto, os autores caracterizam o ambiente acadêmico como insalubre e, que apesar de ser por um período de tempo limitado, os estudantes podem carregar as consequências ao longo de suas vidas. Condição essa reforçada por Heloani e Barreto (2018) quando afirmam que as vivências de assédio moral vão muito além de consequências “simples e leves”, podem ter uma duração longínqua e prejudicar toda a vida pessoal e laboral dos envolvidos.

Autores como Di Menezes et al. (2020), destacam que mesmo os estudantes que não sofrem o assédio moral são afetados, pois todos, direta ou indiretamente, passam a conviver com as tensões e os desgastes oriundos da situação de assédio que transformam o espaço universitário em verdadeiros campos de tortura e sofrimento. Sob este aspecto, Hirigoyen (2000), sustenta a hipótese de que os altos índices de evasão na Universidade, decorrentes do abandono e/ou desistência por parte dos estudantes, podem ter relação com as práticas de assédio moral vivenciadas nos espaços acadêmicos, pois estas modalidades predatórias prejudicam o rendimento acadêmico do estudante.

Diante dessas informações, é possível afirmar que o assédio moral pedagógico afeta as três esferas da saúde dos estudantes. O corpo físico começa a apresentar sinais de que está sendo afetado com o relato de casos de insônia entre outros. De igual modo, a saúde mental também passa a sofrer as consequências, seja por meio de crises de choro, tristeza, reações de medo e sentimentos de incapacidade.

Nesse sentido, dentre as múltiplas implicações do assédio na aprendizagem do estudante, destaca-se a figura do medo, visto que esse tipo de emoção tende a permanecer no comportamento do jovem, mesmo quando não houver mais o perigo e no cérebro do estudante que sofre com situações de medo e ameaça, a habilidade de suprimir essa resposta emocional é baixa, e por consequência, tendem a sofrer mais com crises de ansiedade (Junta, 2017; Domínguez-Lara, 2018; Raminelli, 2022).

Aliado a esta condição, diante da atitude autoritária que gera o assédio moral pedagógico, a aprendizagem se corrompe, gerando uma zona de conflito e bloqueio para o estudante, enquanto o ato de aprender precisa ser livre, espontâneo e encontrar um ambiente saudável para às emoções (Lessa, 2020).

4.4 TEMA IV – CONTINGÊNCIAS EPIDEMIOLÓGICAS, SOCIAIS, DE GESTÃO E ESTRUTURAIS DO AMBIENTE ACADÊMICO DO CURSO DE ENFERMAGEM

Ao nomear este tema, presumiu-se que contingência tem como fundamento a incerteza e envolveu, nesta pesquisa, a vivência de ser estudante em tempos de pandemia, as dinâmicas sociais específicas dos estudantes e suas famílias, os aspectos da gestão caracterizados por processos, mudanças, tomada de decisões e administração de conflitos, além das limitações estruturais do Curso de Enfermagem da UFMA.

Mediante estes aspectos, reconhece-se que o ensino superior da área da saúde está imerso em um processo de constante mudanças visando adaptação às novas demandas colocadas pelas mudanças epidemiológicas, sociais e do mercado do trabalho. Portanto, o contexto universitário é muitas vezes constituído por diversos elementos que dificultam ou limitam o processo acadêmico em virtude de algumas dificuldades associadas à carga horária do curso, a dúvidas vocacionais, à estrutura física e acadêmica entre outras. Estas, podem minimizar a satisfação do estudante com o curso, com a instituição, com os docentes e com os pares e pode ocorrer tanto pela falta de repertórios básicos para lidar com algumas situações,

por acontecimentos externos que ocorrem nesse espaço de tempo ou por situações específicas que acontecem nessa etapa (Vieira-Santos, Henklain, 2017).

O tema, **Contingências Epidemiológicas, Sociais, de Gestão e Estruturais do Ambiente Acadêmico do Curso de Enfermagem**, foi delimitado pelos seguintes subtemas: Ensino Superior em Tempos de Pandemia; Ser trabalhador e estudante de Enfermagem; Mobilidade Urbana e os Reflexos na Vida Acadêmica; Implicações da Estrutura Física do Curso para a formação em Enfermagem; Gestão do Curso e das Unidades Curriculares e a Baixa Inserção dos Estudantes nas Atividades de Pesquisa e Extensão, apresentadas na Figura 7:

Figura 2. Contingências Epidemiológicas, Sociais, de Gestão e Estruturais do Ambiente Acadêmico do Curso de Enfermagem. UFMA, Campus São Luís, 2024.



Fonte: os autores

4.4.1 Subtema 7 – Ensino Superior em Tempos de Pandemia

O subtema Ensino Superior em Tempos de Pandemia, será explorado de como o ensino superior, com foco no Curso de Enfermagem, foi impactado pela pandemia. Os dados qualitativos obtidos pela verbalização de estudantes de Enfermagem, além de embasar a discussão oferece as vivências ocorridas no período pandêmico e suas implicações para a formação profissional.

A pandemia da *Coronavirus disease 2019* (Covid-19), rapidamente se tornou uma emergência global pelo alto potencial de transmissibilidade do vírus e da severidade da infecção, levando governos e instituições, em todo o mundo, a adotar medidas de controle que modificaram acentuadamente o modo de vida das pessoas. Dentre as medidas sanitárias, governos e organizações limitaram o funcionamento de diversos estabelecimentos e serviços com o objetivo de evitar locais de disseminação vírus e assim conter o avanço da pandemia.

Nesse período, os sistemas educacionais foram um dos serviços que tiveram seu funcionamento interrompido por tempo indeterminado. Dessa forma, universidades, faculdades, institutos e escolas, públicos e privados, tiveram que paralisar suas atividades em meados de março de 2020, representando para o setor da educação o desdobramento de ações para reduzir os impactos negativos acarretados pelas medidas adotadas para o combate à pandemia (Capellari et al., 2022).

No tocante às Instituições de Ensino Superior (IES), os danos pedagógicos, refletiram na qualidade do ensino, na aprendizagem e no alcance dos objetivos da formação profissional. Especificamente no que diz respeito à formação do Enfermeiro, o estudante necessita desenvolver durante seu processo de formação, além de competências técnicas e científicas, a capacidade de liderança, visão global do processo saúde-doença, habilidade de comunicação, dentre outras:

As disciplinas que dariam base para semiologia como anatomia foi muito defasado por conta da pandemia e foram oferecidas na modalidade EAD. (E 8)

Além de fazermos os três primeiros períodos remotos, eu ainda perdi as práticas em laboratórios e outras coisas que eu queria ter participado e não tive oportunidade porque a pandemia impediu. (E 13)

Quando nós voltamos para as salas de aulas deu para perceber o grande déficit de aprendizagem que nós alunos ficamos. Hoje perto do fim do curso consigo perceber o quanto a minha formação foi prejudicada por conta da pandemia, muitas coisas eu deixei de fazer e de participar porque a pandemia impossibilitou isso. (E 25)

A enfermagem é primordialmente uma profissão relacional, que requer habilidades de interação, comunicação e relacionamento interpessoal. Do mesmo modo, a formação de profissionais para cuidar de vidas humanas demanda conhecimentos, habilidades e atitudes na integração ensino-serviço-comunidade (Bastos et al., 2020; Rodrigues et al., 2021). E, no período pandêmico, o ensino em ambiente domiciliar dificultava o processo de aprendizagem, pois não era um ambiente apropriado, silencioso e que permitisse a concentração devido à presença dos parentes e afazeres domésticos que acarretavam distrações para o aprendizado (Scorsoline-Comin, et al., 2020; Godbold et al., 2021; Nodine et al., 2021). Portanto, as interações promovidas no ensino presencial são fundamentais para a aprendizagem, embora

não sejam os únicos determinantes para a ocorrência do desenvolvimento intelectual, seja no âmbito da Enfermagem ou em qualquer outro (Carneiro et al., 2021).

Do ponto de vista da formação de enfermeiros, as falas dos participantes revelam que o ensino remoto atendeu o cumprimento e consolidação de disciplinas da grade curricular, mas comprometeram a construção e desenvolvimento de competências e habilidades para o cuidado de enfermagem. Assim, aulas práticas em laboratório e em serviços de saúde são primordiais para o preparo de profissionais para cuidar de vidas humanas (Frota et al., 2019; Peixoto, Silva, 2021). Compreende-se, portanto, que tais espaços sejam basilares para a construção de identidades profissionais que vão além da dimensão da produção de cuidado, contemplando um conjunto de saberes que se articulam com a realidade de saúde da população, sendo, portanto, elementares para o desenvolvimento de habilidades profissionais (Fernandes, et al., 2021).

Diante do contexto pandêmico, o Ministério da Educação - MEC publicou a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020), que determina às Instituições de Ensino substituírem as aulas presenciais pela modalidade de ensino remoto emergencial e se realiza por meio da comunicação mediada, isto é, por meio da mídia. Diferentemente de uma situação de aprendizagem presencial, em que a mediação pedagógica é executada pelo professor em contato direto com os alunos, na modalidade a distância, a mídia torna-se indispensável para que se concretize a comunicação educacional (Barreto; Rocha, 2020).

Desse modo, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi posto em voga, trazendo à luz questões necessárias frente ao contexto e de assegurar a continuidade e a qualidade do ensino-aprendizagem e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) contribuiu para a retomada das atividades em ERE, mediante a instauração de estratégias pedagógicas subsidiadas pelo uso da *internet*, ao mesmo tempo em que exigiu esforço para assegurar meios de reduzir os danos oriundos desse processo de ensino-aprendizagem (Chaves et al., 2021). Entre as alternativas, destacam-se as aulas em plataformas digitais como a educação remota (Fernandes, et al., 2021) cujas atividades educacionais se efetivaram sem a necessidade de presença física ou aglomeração de pessoas.

Para muitos estudantes, as dificuldades em acessar recursos tecnológicos adequados, como computadores e conexão à *internet* estável, foram um grande obstáculo, impactando diretamente na participação nas aulas revelando limitações impostas pela pandemia:

[...] o acesso à internet às vezes era muito ruim principalmente em tempo de chuva. Eu não conseguia me concentrar da mesma forma do presencial, porque no presencial eu estava dentro da sala de aula e olhando o professor, isso torna as coisas mais fáceis até na hora de fixar o conteúdo. (E 13)

Assim, a educação remota exigia que todos os participantes disponibilizassem de equipamentos eletrônicos, como *smartphones*, computadores, *notebooks* ou *tablets*, bem como acesso à internet com velocidade adequada (Gundim, et al, 2020; Masha'al, Rababa, Shahrour, 2020; Fernandes et al., 2021). Esta condição fez emergir enormes desafios, principalmente no que se refere ao acesso às mídias digitais. Sob esta condição, Augusto e Santos (2020) dissertam que, no Brasil, as políticas nem sempre beneficiam a população carente em especial aqueles residentes nas periferias das grandes cidades ou na zona rural. A falta destes recursos fundamentais para a educação remota comprometeu sobremaneira a educação em geral e, em especial a educação superior com repercussões negativas na aprendizagem e na aquisição de competências e habilidades técnicas e profissionais (Alves, 2020; Dias; Pinto, 2020; Nolasco-Silva; Bianco; Verceli, 2020).

Do mesmo modo, Gomes e Barbosa (2021), destacam que a falta de acesso à tecnologia e à infraestrutura necessária não apenas dificultou o acompanhamento das aulas, mas também prejudicou o envolvimento dos alunos nas atividades acadêmicas gerando um ciclo de desmotivação e perda de aprendizado, que afetou profundamente a trajetória acadêmica de muitos estudantes.

No que tange à saúde mental de estudantes, foram observadas reações emocionais descritas por estresse, ansiedade, luto, raiva e pânico, associadas à preocupação com o atraso das atividades acadêmicas e ao medo de adoecer (Gundim, 2020) o que corrobora com os achados da pesquisa:

A gente já vem de uma pandemia que já nos atrasou, já estamos muito fragilizados mentalmente falando (E 4)

[...] veio a pandemia e isso já me mexeu comigo e eu fiquei com medo do rumo que as coisas poderiam tomar e isso já afetou o meu desempenho na Universidade. Fiquei com tanto medo de perder alguém que eu amo que não conseguia me concentrar nas coisas da faculdade que estavam acontecendo na modalidade EAD. Nesse período todo entusiasmo que eu tive no início da faculdade estava indo por água abaixo, a perspectiva de uma graduação estava indo embora e eu fiquei muito desmotivada com tudo isso. (E 21)

Durante a pandemia eu conseguir vivenciar os dois lados do curso o bom e o ruim, o bom foi porque durante o período da pandemia, quando a gente tinha que ficar em casa, eu usei as aulas *online* como um escape da realidade, as aulas me faziam esquecer um pouco o momento caótico que o mundo passava, mas também teve seu lado ruim. Queria a volta às aulas (presenciais), eu já estava saturado das aulas no modelo EAD, fiquei tão irritado nesse período! (E 25).

Vários autores (Baixinho, Bezerra, 2021; Bezerra et al., 2020; Casanova, et al., 2020; Cant-Vélez et al., 2021; Kolanlar, 2021; Jones et al., 2022; Rodrigues et al., 2021; Silva et al., 2021; Warshawski, 2022; Zaragoza-Garcia et al., 2021) constataram em suas pesquisas que o distanciamento social fez aumentar os níveis de ansiedade, estresse, depressão, tristeza

acompanhado de sentimentos de solidão, medo de infecção e de contaminar familiares e amigos, medo da morte além de depressão, tristeza, vulnerabilidade e sensação de desamparo (Silva et al., 2021; Washawski, 2022).

Assim como Shorey et al (2021) e Washawski, 2022), surgiu também entre os estudantes participantes da pesquisa, que o fato de estar em ambiente familiar durante o período da pandemia configurou-se como fator de alívio desses sentimentos.

Outro fenômeno que emergiu em decorrência da pandemia, foi o comprometimento financeiro das famílias dos estudantes como surgiu na fala de um dos participantes:

[...] quando começou as aulas remotas, precisei voltar para o interior porque estava difícil manter o custo de vida aqui em São Luís, e ao me deparar com a realidade da minha família eu senti a necessidade de trabalhar ou ia ficar difícil manter minhas necessidades pessoais. (E 12)

Desse modo, fatores como o distanciamento social e falta de contato com a pessoas não foram as únicas circunstâncias de risco para a saúde mental da população, como também as consequências econômicas da pandemia, sobretudo, a renda familiar reduzida (Lima, 2020). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2020), o número de pessoas desempregadas em 2019 foi alto e mostra que durante o primeiro trimestre de 2020, após o primeiro caso de COVID-19 no Brasil, o número de desempregados subiu para 14 milhões de pessoas no trimestre encerrado em novembro de 2020.

Este fenômeno acarretou fatores de estresse referente a danos financeiros que sucedem a riscos psicossociais comumente presentes em momentos de crises econômicas (Bezerra et al., 2020). Sob esta dimensão, Ribeiro-Silva (2020) complementam que com a pandemia, as famílias de maior vulnerabilidade social (desempregados, trabalhadores informais e os de menor renda) possivelmente apresentarão maiores consequências e riscos financeiros.

4.4.2 Subtema 8 – Ser Trabalhador e Estudante de Enfermagem

No subtema Ser Trabalhador e Estudante de Enfermagem, emerge a atual realidade de estudantes de Enfermagem da UFMA se apresentando como um importante obstáculo a ser transposto, pois em muitos momentos foi traduzido em incompatibilidades entre estudo e trabalho:

Tem a parte financeira na minha realidade. Os meus pais eles não têm muito dinheiro isso faz com que eu precise não só dessa jornada de estudar como também buscar outros serviços para poder estar trabalhando. Aí vem os projetos, aí vem alguns trabalhos no final de semana. Isso tudo é uma parte para mim negativa, que muitas das vezes, fez eu pensar se realmente está valendo a pena? Será que vou conseguir lidar com essa exaustão e essa necessidade que a faculdade tem de atenção integral e ao mesmo tempo com os gastos que eu tenho? Então essa parte negativa eu lido como um desafio a ser superado. A gente sabe que tem essas diferenças de estudante para estudante. (E 3)

Embora o curso de enfermagem seja integral, existem diversos alunos que precisam ajudar em casa financeiramente. [...] o aluno precisa chegar atrasado na aula porque estava trabalhando a noite. Não é fácil trabalhar e estudar, principalmente com curso integral, mas são escolhas, a partir do momento que se faz essa escolha por necessidade. E eu me incluo nessa situação, porque a partir do terceiro período eu me vi com a necessidade de começar a trabalhar porque estava difícil manter o custo de vida. Ao me deparar com a realidade da minha família eu senti a necessidade de trabalhar ou ia ficar difícil manter minhas necessidades pessoais. Como eu já tinha curso técnico, eu tive essa oportunidade para trabalhar. Quando retornaram as aulas presenciais foi muito difícil me manter no emprego e nos estudos simultaneamente (E 12)

Para Trópia e Souza (2023) as desigualdades de renda constituem expressão de relações econômicas estruturantes da sociedade capitalista e inserem os estudantes em três grandes grupos: o estudante-não-trabalhador (aquele com melhores condições para usufruir de todas as potencialidades da vida acadêmica, por gozar de tempo integral para os estudos); o estudante-ocupado (não possui condições de dedicação plena aos estudos, pois tem a sua rotina dividida com o trabalho); e o estudante-desocupado tem sua trajetória acadêmica afetada pela busca do trabalho e preocupação com a sobrevivência material.

Um dos aspectos que vale contextualizar nesse subtema, diz respeito às estratégias para ampliar o acesso ao ensino superior público dentre os quais o Reuni, o Sisu e o Enem, que possibilitaram mais vagas disponíveis em todas as regiões do país, ampliando o potencial de mobilidade territorial. Além desse aspecto, e segundo o IBGE (2019), as Instituições de Ensino Superior se tornaram mais populares e que em 2018 70,2% dos estudantes tem faixa de renda média familiar mensal *per capita* de até 1,5 salário mínimo. Isto posto, Trópia e Souza (2023) enfatizam que a presença de trabalhadores no ensino superior público é uma crescente realidade, mas que há uma tensão entre as duas atividades.

Nas falas, é possível identificar que o estudante trabalhador não consegue se dedicar em tempo integral ao curso, não possuem disponibilidade de tempo para a realização de estudos e de se beneficiar de estágios, projetos de pesquisa e de extensão. Em vista disso, a condição ocupacional impacta muito na vivência universitária, pois o tempo no trabalho concorre com o tempo de estudo:

Eu estava trabalhando e de início eu não conseguia conciliar faculdade e trabalho, o que me fez custar um pouco para voltar ao curso. Quando conseguir me estabilizar eu dei entrada para voltar a enfermagem o que me fez muito bem porque era um sonho que estava florindo novamente. (E 21)

Eu ainda trabalho o que demandou o meu tempo, então eu preciso fazer malabarismo para dar conta de assistir aula, estudar, fazer as atividades e trabalhar. Tudo isso é muito difícil (E 22)

Mesmo com esses problemas pessoais eu não queria parar a faculdade então continuei, só que isso tem custado muito, porque não é fácil conciliar trabalho com os estudos e afetou diretamente o meu desempenho nos estudos, e isso me fez desistir de algumas disciplinas e reprovar em outra. Em cada momento desse eu me sentia um pouco pior porque não era fácil ver meus colegas de turma seguindo para o próximo período e eu ficando para trás porque não conseguia nota o suficiente para passar ou

porque eu não tinha tempo para fazer algumas disciplinas que eram essenciais. Isso me afetou no curso, eu não aproveitei as oportunidades direito, não participei de ligas, pesquisas, extensão e por isso eu tenho a sensação que o meu processo de formação foi muito fraco. Eu não aproveitei como deveria ter aproveitado a UFMA, porém eu não me culpo tanto por isso. (E 23).

Pesquisa realizada por Trópia e Souza (2023), identificou que estudantes que trabalham dedicam semanalmente menos horas de estudos fora da sala de aula e possuem menos condições de estudo porque dividem sua rotina entre estudo e trabalho numa proporção inversa quando comparados com os estudantes não trabalhadores. Do mesmo modo, os autores identificaram algumas assimetrias das quais, que o estágio extracurricular, participação em projetos de pesquisa, extensão e monitoria é proporcionalmente mais frequente entre os estudantes ocupados.

Os dados da pesquisa com estudantes de Enfermagem da UFMA ainda apontam para a falta de suporte institucional:

Apesar da UFMA ter um programa para atender os alunos, ele é muito burocrático, muito restrito, não é tão acessível e por isso eu busco outros meios (E 19).

O acesso à assistência estudantil é desigualmente usufruído pelos estudantes e, segundo Vargas e Paula (2013), apesar de a democratização ter ampliado o ingresso de setores das classes subalternas no ensino superior brasileiro, as políticas públicas de acesso e permanência não contemplam as especificidades do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante, ainda que a maioria dos universitários brasileiros trabalhe ou esteja à procura de trabalho.

Em vista disso, a permanência no ensino superior continua um desafio social e político para os estudantes do Curso de Enfermagem pesquisados, e que esta condição depende de muito esforço dos próprios estudantes e do apoio de familiares:

Durante toda a minha graduação eu tenho vivido experiências incríveis na faculdade, mas eu sei que isso só é possível graças ao suporte e apoio que eu recebo em casa dos meus pais, eles me possibilitam ter um carro para vir para faculdade e voltar para casa, não preciso trabalhar e nem me preocupar com as coisas de casa, eu vivo exclusivamente para estudar. Esse conforto que meus pais me dão me dá a oportunidade de me destacar nas coisas da faculdade, então eu tenho um bom desempenho no curso graças a eles também. (E 24).

Assim, para enfrentar as limitações vivenciadas pelo estudante-trabalhador ou do trabalhador-estudante, torna-se cada vez maior a institucionalização de políticas públicas que favoreçam o suporte social e econômico a estes estudantes, em especial aquelas capazes de incentivar as empresas a criar vagas que adequem o horário de trabalho às necessidades dos estudantes. Entretanto, na opinião de Oliveira (2018), essa proposta se mostra atualmente inviável em empresas privadas pela crescente precarização social do trabalho, mas passível de

implementação em empresas públicas com o intuito de viabilizar a jornada compatível entre trabalho e estudo para os estudantes que trabalham (Ambiel, Cortez, Salvador, 2021).

Aliado a estas questões Costa et al (2020) alertam que os estudantes vivenciam ambientes marcados pela subutilização da capacidade criativa, baixa remuneração e precariedade das condições laborais, condições estas que geram sobrecarga emocional aos envolvidos. Parece produzir um círculo vicioso por onde circulam sentimentos de insatisfação, sobrecarga e adoecimentos.

4.4.3 Subtema 9 – Mobilidade Urbana e os Reflexos na Vida Acadêmica

O aumento do transporte individual e redução do transporte coletivo traz consequências negativas como a deterioração das condições de mobilidade urbana, agravamento dos congestionamentos e aumento do tempo das pessoas nos deslocamentos diários (Pereira et al., 2021). Ademais, a fragilização dos sistemas públicos de transporte, reduz os níveis de acessibilidade, sobretudo das populações mais pobres, trazendo implicações para a desigualdade de acesso a diversos sistemas como saúde e educação (Lucas, 2019) e consequências para a saúde física e mental como relatado pelos estudantes do Curso de Enfermagem pesquisados:

Nas viagens de ônibus meus amigos falam que eles passam de duas a três horas só em uma viagem de ônibus para voltar para casa e por isso não conseguem ter uma vida social fora da faculdade, como ir na academia treinar. Isso tudo desgasta a questão funcional deles para chegar em casa e estudar, alguns chegam na faculdade “virado” porque tem que escolher entre dormir e estudar e acabam passando a noite estudando. (E 6)

Eu por exemplo, preciso ver o horário que a aula vai acabar, a hora que meu ônibus vai passar, quando eu pego o ônibus ele está extremamente lotado, eu pego engarrafamento e passo um bom tempo dentro do transporte público. Eu fico extremamente cansado, fora que eu ainda tenho que estudar e eu tenho que ter muito esforço para praticar os meus exercícios. (E 19).

Eu tenho alguns pontos que para mim são bem complicados. O primeiro deles é que eu moro muito longe da faculdade então eu saio muito cedo de casa para conseguir chegar no horário da aula. Eu passo pelo menos uma hora e meia no ônibus para chegar na faculdade e isso é muito cansativo eu chego aqui cansada e isso afeta diretamente o meu rendimento nas aulas. Eu enfrento o mesmo problema na hora de voltar para casa, pegar uma condução lotada e passar no mínimo mais uma hora e meia no ônibus para voltar, só no meu trajeto de ida e volta são três horas no ônibus e isso é se o congestionamento for razoável, e quando eu chego em casa, chego cansada, mas não posso nem me dar o luxo de descansar porque tenho que estudar ou fazer algum trabalho que tem que ser entregue. (E 29).

Sabe-se que a mobilidade urbana é uma atividade essencial e necessária para o deslocamento das pessoas para acessar o emprego, os serviços de saúde e de educação. Entretanto, características organizacionais e de infraestrutura geram impacto direto na acessibilidade urbana.

Para Lucas (2019), NTU (2019) e Pereira et al. (2021), a piora no tempo de deslocamento casa-trabalho-escola, ocorre em todas as classes de renda e em todas as cidades brasileiras. Enfatizam ainda que houve uma piora nas condições de mobilidade em praticamente todas as cidades e que entre os mais pobres o aumento no tempo de viagem é geralmente imposto não só pela piora do trânsito, mas em virtude nos cortes da oferta de transporte público e efeitos de segregação residencial. Diante desses fatos, o aspecto contingencial da mobilidade urbana na vida acadêmica dos estudantes de Enfermagem, parece se manter até que políticas públicas sejam capazes de mitigar os efeitos deletérios na qualidade de vida das pessoas.

4.4.4 Subtema 10 - Implicações da Estrutura Física do Curso para a Formação em Enfermagem

Com o subtema Implicações da Estrutura Física do Curso para a Formação em Enfermagem, enfatiza-se que uma estrutura física deficitária é determinante para um adequado processo de ensino aprendizagem durante a graduação. Sendo assim, ofertar ao estudante um espaço de formação estruturado fisicamente, “significa proporcionar um ambiente de ensino e aprendizagem adequado e capaz de auxiliá-lo no que diz respeito às suas necessidades e carências” (Amorim et al., 2019, p. 10). Entretanto, os participantes da pesquisa lamentam espaços físicos inadequados para o desenvolvimento de competências e habilidades para o cuidado, assim como aquelas dirigidas a atender necessidades básicas como as de higiene:

O curso é tempo integral e o aluno não conseguia ir em casa, não conseguia banhar, não conseguia se alimentar, tinha que ficar na Universidade e isso acabava sendo muito cansativo. Antes da gente vir para o nosso prédio a gente não tinha lugar para banhar, então a gente tinha que ir do Paulo Freire para o CCSO, para o prédio de Educação Física e isso era muito cansativo (E 6).

[...] a gente precisa ter um ambulatório organizado, precisa de materiais para realizar as atividades. [...] isso dificulta o meu processo de formação porque não é possível realizar algumas atividades por conta da falta de recursos. Isso acabou me desmotivando e me frustra um pouco e faz com que eu limite as atividades (E 13)

Em face das barreiras estruturais, cabe destacar que professores e estudantes lançam mão da capacidade de improvisação, que apesar de exercitar a criatividade e a capacidade imaginativa, tem como resultado prejuízos para o desenvolvimento do fazer, isto é, de habilidades técnicas para o cuidar em enfermagem. Por outro lado, investir em melhorias estruturais, significa o aumento da efetividade e rendimento do desempenho acadêmico. O que também aparece no discurso dos participantes da pesquisa:

Em relação à estrutura do prédio de enfermagem eu acho que tem muito a melhorar, mas como recebemos o prédio recentemente tem algumas coisas que precisam ser ajustadas. Falta ventilador no refeitório e mais segurança, umas câmeras na frente do prédio e nos corredores me daria uma segurança

maior. O lado bom do novo prédio é que fica mais perto do hospital e para quem precisava sair do Dutra e ir pra UFMA almoçar era mais complicado e com um refeitório no prédio novo isso facilita muito. Por que tinha vezes que a gente ia para prática de manhã e não conseguia chegar a tempo para almoçar e ficava sem almoçar e com o prédio aqui a gente tem tempo para comer. (E 6)

Eu comecei o curso lá no Paulo Freire e nesse período eu me deparei com muitos problemas como a falta de espaço, problema de sala na hora das trocas e questões que envolviam o restaurante universitário por conta da superlotação. A transição para cá não foi fácil, no começo a gente enfrentou muitas dificuldades porque a estrutura não era a ideal, mas hoje ela está muito melhor do que quando começou, foram diversos problemas como a falta d'água, falta de eletricidade, falta de materiais e por conta disso as aulas elas tiveram suspensas durante um período. Só que a transição para cá foi muito positiva porque além de ter um espaço próprio a gente conseguiu ter um laboratório próprio que é muito propício ao aprendizado com muito material e recursos a serem utilizados. Nós temos um restaurante próprio, o que diminui também a superlotação. (E 18)

Para Amorim et al (2019), o investimento em melhorias estruturais pode aumentar a eficiência e a produtividade dos estudantes e que a readequação dos ambientes pode ser vista como uma estratégia eficaz para atingir os objetivos organizacionais, pois contempla as necessidades do curso e as expectativas e ideais pessoais dos estudantes pela eliminação ou prevenção dos efeitos negativos da insatisfação com o ambiente formativo e com o curso.

4.4.5 Subtema 11 - Gestão do Curso e das Unidades Curriculares

O subtema Gestão do Curso e das Unidades Curriculares, emerge, em especial, na figura do Coordenador de Curso e do Coordenador de Estágio. Merece destaque que estes gestores desempenham uma série de atribuições que vão desde a articulação de docentes e discentes e atividades administrativas. Portanto, o papel do coordenador é importante para orquestrar os esforços coletivos tornando possível o desenvolvimento e o cumprimento das atividades necessárias para integralização do curso.

Segundo a Resolução COFEN 458/2014, o Coordenador de Curso de Graduação em Enfermagem está inserido nas normas que regulamentam a Responsabilidade Técnica de Enfermeiro em virtude de Chefia de Serviço de Enfermagem, nos estabelecimentos das instituições e empresas públicas, privadas e filantrópicas (COFEN, 2014) e a este cabe assumir alguns requisitos objetivando prioritariamente a qualidade do processo de formação dos estudantes de Enfermagem. Entretanto, os estudantes de Enfermagem participantes da pesquisa, apontam para uma gestão ineficiente da Coordenação do Curso e do Estágio, por algumas razões que estão elencadas nas falas abaixo:

Em relação a Coordenação, existem muitas falhas, a principal falha que eu posso contar da Coordenação e do Departamento é na comunicação, tanto a comunicação deles para com a gente, assim como a comunicação entre a Coordenação do Curso e o Departamento que não é efetiva na resolução das demandas dos alunos. Eu sou Representante de Turma, então eu sempre estou envolvido na questão de matrículas, de organizar os grupos, e sempre existem problemas que eu já apontei que existem, que todos os líderes de turmas já apontaram que existem e continuam existindo. Agora, no décimo período,

não cadastraram quatro turmas, sendo que sempre foram quatro turmas, e a gente teve que esperar um bom tempo até cadastrar a outra turma. Eu acho o que a gente tem mais é uma dificuldade de comunicação que gera um sentimento de ansiedade. A questão agora é das horas complementares, muita gente está me procurando para entender como é que funciona, porque não tem uma explicação da Coordenação de como é que funciona essas horas complementares e a gente procura e não responde, então eu tenho que procurar por conta própria como é que funciona e explicar para todo mundo. Acaba que eu desenvolvo o papel de Coordenação que a Coordenação não desempenha. (E 4)

Estou no nono semestre e eu achei que fosse ser mais organizado essa questão do estágio da pessoa que é responsável pela Coordenação do Estágio. Para a nossa turma não está sendo tanto, a gente começa segunda feira e agora que vamos ter uma reunião para poder organizar. A gente ficou esse tempo todo parado, poderia ter sido antes. Eu acho que isso também é um ponto que acaba fragilizando, a gente está naquela expectativa de terminar o curso (E 5).

Falando especificamente da Coordenação eles poderiam melhorar essa parte de comunicação porque é muito difícil falar com eles às vezes. Não foi nada bom e com a falta de informação da coordenação eu fiquei duas vezes mais perturbada com a minha situação. Então eu volto a falar que seria de extrema importância um meio de comunicação facilitador dos alunos com a Coordenação (E 20).

Eu acredito que a Coordenação do curso deve estar mais preparado para lidar com os alunos porque todos nós estamos suscetíveis a passar por momentos complicados na vida o que deveria ser feito pelo outro no caso a Coordenação não foi feito, por isso da minha frustração (E 23).

Outro ponto que tem sido muito estressante é o estágio. A sensação que eu tenho é que a Coordenação do Estágio do 9º e 10º período é que ela está totalmente perdida, nada estar acontecendo como deveria acontecer. Tudo deixam para cima da hora. As reuniões dos estágios são sempre uma confusão porque a insatisfação dos alunos é tamanha que os ânimos não conseguem se conter. Tudo isso porque a professora Coordenadora faz as coisas sem comunicar os alunos. Tem campos do estágio que são completamente despreparados para receber os alunos e a gente sente isso na hora de desenvolver as atividades nesses lugares e isso afeta no nosso desenvolvimento. Porque a hora (no estágio) que eu tenho para lapidar isso eu não consigo porque encontro uma série de dificuldades que me fazem estagnar. Para que isso seja resolvido seria necessário trocar a Coordenadora do Estágio ou ela ser mais clara sobre os campos de prática e nos deixar mais preparados para certas situações que nós podemos encontrar durante esse período porque deixando tudo jogado não facilita em nada na nossa passagem por esses setores. (E 24).

Eu também culpo a Coordenação do curso por isso. A Coordenação do curso não soube manejar bem as dificuldades que iam aparecendo e por causa disso nós também fomos prejudicados com atraso no tempo de formar e no desenvolvimento do conhecimento técnico e científico. As coisas ficaram tão desorganizadas que acabou juntando 4 salas de períodos diferentes em um único semestre. Isso foi horrível para todos. Hoje perto de me formar eu não estou tão satisfeito com o que está sendo me ofertado pelo curso, não é a questão dos campos de prática de estágio, mas é a organização da Coordenação, o que me parece é que eles querem se livrar da minha turma o mais rápido possível e estão fazendo as coisa de qualquer jeito, empurrando com a barriga e isso tem sido frustrante para mim, eu esperava um término de curso mas tranquilo e prazeroso, mas o que eu estou encontrando e tristeza e frustração e por mais que eu reclame constantemente, nada muda, tudo continua do mesmo jeito. (E 25)

A partir dos fragmentos, pode-se inferir limitações da gestão a partir de competências relacionadas à comunicação, à resolutividade das demandas dos estudantes em tempo oportuno e os aspectos relacionados ao planejamento e organização do Estágio.

Para o cumprimento das atividades acadêmicas, os papéis mais comprometidos, segundo os estudantes, foram os do Coordenador como facilitador de processos. Sabe-se, entretanto, que a aprendizagem da função gerencial não é simples ou tranquila, exigindo

esforços pessoais permanentes e, nem sempre, podendo contar com apoio institucional. Tais esforços visam diminuir o degraú entre as competências ideais e as reais.

Foram externalizadas dificuldades relacionais, revelando a face ambígua, contraditória e fragmentada da função gerencial que se faz presente no exercício da Coordenação do Curso de Enfermagem. Sob este aspecto os alunos sentem falta de um relacionamento pessoal positivo. Nesse sentido, segundo Atanázio Júnior (2018, p. 27), a comunicação “pode contribuir na explicação e no entendimento das novas práticas a serem implementadas” e que manter o relacionamento estudantes e professores é uma função da comunicação organizacional/institucional.

Para Moreira (2017) o planejamento e a gestão da comunicação são fundamentais para que a organização possa estabelecer e manter o relacionamento com seus pares. Assim, o processo comunicativo pode atuar com dupla função: uma como ferramenta instrumental e estratégica e a outra na gestão de relações entre as pessoas.

No que diz respeito ao planejamento, constitui-se um desafio para o gestor encontrar o ponto de equilíbrio, isto é, a medida certa para prover o curso de vantagens que se revertam nos desafios pontuados pelos participantes da pesquisa. Cabe, ao Coordenador do Curso respostas administrativas significativas de acordo com as normas institucionais de modo a mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes pessoais que envolve tanto os professores como os estudantes. Portanto, fazer com que o curso fique mais atrativo para os estudantes, foi aos poucos se configurando como um desafio ao Coordenador do Curso.

4.4.6 Subtema 12 - Baixa Inserção dos Estudantes nas Atividades de Pesquisa e Extensão

A Iniciação Científica, é um processo que deve ser vivenciado pelo estudante de graduação e integra a pesquisa e a extensão. Ambas, possibilitam a complementação curricular, o preparo para a pesquisa e experiências do fazer profissional. Para tanto, o apoio institucional e do corpo docente é determinante para o avanço da pesquisa e da extensão e conseqüentemente da ampliação no número de vagas para que assim, maior número de estudantes se beneficiem desse processo. Os estudantes de Enfermagem que participaram da pesquisa, fazem esse recorte nas suas falas:

Os grupos de extensão não são abrangentes, eu percebo que tem sempre um mesmo grupo pequeno de alunos que conseguem fazer o seletivo, que passam e que entram, e as outras pessoas ficam limitadas as rotinas de aula prática por que não conseguem entrar nos grupos e isso acaba afetando o nosso rendimento por falta de oportunidade. Os grupos de pesquisa e extensão são muito limitados isso faz com que a gente tenha sempre que ficar competindo um com o outro. E para entrar nesses grupos é só a partir do quarto período, as pessoas que estão nos períodos iniciais tem que ficar esperando até o

quarto período. A Universidade tem o tripé, mas por conta da rotina do curso integral o aluno não tem a oportunidade de participar porque o ensino está tomando de conta da manhã, e de tarde e a extensão fica um pouco aquém. Isso acabou me frustrando um pouco e eu vejo como um ponto negativo porque a Universidade exige muito esse tripé, mas não dá esse suporte para o aluno participar desses momentos o que tira da gente a oportunidade de nos aperfeiçoar. O número de vagas favorece a competição nestes grupos de pesquisa pois no curso de enfermagem são dois grupos, três no máximo, com 5 vagas cada sendo que a enfermagem tem 400 alunos, então acaba que os alunos precisam ficar competindo entre si para conseguir uma vaga. E isso eu acho um ponto negativo porque as oportunidades de desenvolvimento acadêmico que eu e outras pessoas poderíamos ter é sempre reduzida. (E 13).

Falando do eixo pesquisa o que eu vejo muito é a falta de ânimo e engajamento dos discentes, porque as pesquisas são muito limitadas e é sempre o mesmo grupo de pesquisa que faz seletivo. E por isso a pesquisa aqui dentro da enfermagem acaba se limitando a um grupo seleto de pessoas. (E 17).

Eu acredito que como docente eles deviam fornecer uma base de apoio muito maior para estudantes poderem desenvolver as suas potencialidades. Existem muitos estudantes capazes e que só estão buscando uma oportunidade de mostrar os seus conhecimentos. Acredito que seja de bastante benefício para comunidade se os professores se dedicarem a apoiarem os projetos dos alunos porque no fim todos saem ganhando professor, aluno e comunidade. Eu me beneficiaria muito com isso. (E 18)

O ambiente acadêmico já desperta o lugar de disputa dentro dos alunos, já que ele oferece acessibilidade para as oportunidades como participar de ligas, pesquisas, projetos e isso gera na gente uma certa disputa, às vezes velada ou diretamente. Essa acessibilidade varia muito, principalmente quando se trata da postura dos professores, porque eles podem tornar esse caminho mais acessível ou não. (E 19)

A relação entre os três pilares da Universidade, ensino, pesquisa e extensão, deve ser bem articulada de modo a promover processos de ensino e aprendizagem com reflexos positivos para a formação profissional. Para tanto, ampliar o número de projetos de pesquisa e de extensão, é necessário para que os alunos tenham a oportunidade de se inserir nestas atividades.

Os projetos de extensão, têm como especificidade, a perspectiva de integrar teoria à prática, vinculando o estudante na construção de novos conhecimentos, troca de saberes e importantes habilidades para o ser e o fazer da Enfermagem. Portanto, configura-se como objeto que contempla a responsabilidade social da profissão:

Quando você encara essas oportunidades, torna-se possível evoluir academicamente. Eu percebi essa minha evolução dentro do curso, me entregando as Ligas Acadêmicas, a Grupos de Extensões, Grupos de Pesquisas, a monitoria e a todos esses aparatos e suporte que a Universidade pública te propõe. (E 12)

Eu consegui aprender muito fazendo as atividades do grupo extensão e tenho a oportunidade de levar o meu conhecimento para comunidade ao redor da Universidade, por isso eu gosto muito da extensão, a gente consegue se aproximar da comunidade. É ótimo porque conseguimos levar o conhecimento que temos para a comunidade. A UFMA tem esse dever de estender as suas pesquisas para a comunidade. Eu também aumentei o meu conhecimento. Hoje o que eu sei de dor foi com o projeto de extensão que aprendi, conheci as áreas de enfermagem que eu posso atuar e também na parte da pesquisa. Os estudos de pesquisa ajudaram bastante a entender como funciona uma coleta de dados, o que a me ajudou no meu TCC então é muito bom quando se tem a oportunidade de participar do tripé da Universidades, você consegue abranger o seu conhecimento, não fica só na sala de aula e muitas das coisas que eu acabava falando na sala de aula, era e são experiências que eu vivenciava na extensão ou da pesquisa, isso soma para a nossa formação quando conseguimos conciliar ensino, pesquisa e extensão. (E 13)

Falando da extensão, esse é ponto que pode ajudar em diversas formas, primeiramente no quesito curricular que é a chave para quem está na graduação e quer fazer uma residência, um mestrado ou um doutorado. Então para isso tem que ter um currículo bem recheado e obviamente nesses projetos de

extensão eles ajudam muito, pois introduzem os alunos no ambiente acadêmico da pesquisa. Tem pessoas que chegam no quarto, quinto período e não sabem fazer um projeto de pesquisa ou uma referência. Se os alunos tivessem contato com esses projetos eles conseguiriam desenvolver esse lado. Isso foi o que aconteceu comigo, graças ao contato com esses projetos eu me desenvolvi bem nesse quesito e tem sido ótimo no meu desenvolvimento acadêmico e também no desenvolvimento da minha maturidade e na responsabilidade acadêmica. (E 17)

Essa é uma forma ótima de enriquecer o currículo, de adquirir mais conhecimentos, de poder aflorar minhas habilidades e de ter um destaque a mais no mercado de trabalho, porque muitos empregadores priorizam um tipo de atividade desenvolvida pelos estudantes. Então como estudante, desenvolver projetos inovadores, poder colocar em prática uma ideia, oferecer um serviço para comunidade, saber que ela se beneficiou disso, faz com que para o estudante, além de ter uma ótima experiência, além de ser uma forma de atribuir habilidades ao próprio currículo, também ajuda na formação profissional, porque querendo ou não a faculdade não vai oferecer todo o conhecimento necessário para nossa prática. Grande parte da prática ela só é executada quando a gente coloca isso em relação à comunidade, quando desenvolvemos trabalhos e pesquisas que estão fora do ambiente acadêmico (E 18)

Uma destas estratégias, pactuada no Plano Nacional de Educação para o período de 2014 a 2024 (Brasil, 2014), é a extensão universitária. Percebida como um movimento interdisciplinar, de cunho educativo-científico e inerente a cada projeto de curso, visa favorecer a interação entre o docente-discente e a comunidade, e facultar o compromisso das universidades de contribuir para a transformação social (Koglin; Koglin, 2019; Rios; Caputo, 2019).

Neste panorama, a extensão universitária é concebida pelos autores como uma estratégia fundamental e peculiar, com caráter educativo, científico-cultural e tecnológico, que favorece o desenvolvimento das competências dos profissionais da saúde delineadas no projeto pedagógico-curricular (Rios; Caputo, 2019).

Embora as atividades de pesquisa e extensão tenham sido percebidas como estratégia positiva em inúmeros aspectos, como a formação de competências profissionais e a transformação das práticas em busca do comportamento de saúde, alguns fatores como o apoio e suporte institucional e maior envolvimento docente, foram aos poucos se configurando nas falas dos estudantes como desafios para a implementação das ações de pesquisa e extensão junto à sociedade universitária. É imprescindível o incentivo à capacitação e ao engajamento dos docentes, a disponibilização de recursos para o desenvolvimento das intervenções e a ampliação de oportunidades (Koglin; Koglin, 2019).

Do mesmo modo, a relação entre os três pilares da Universidade, ensino, pesquisa e extensão, deve ser bem articulada de modo a promover processos de ensino e aprendizagem com reflexos positivos para a formação profissional.

Para tanto, é necessário que os alunos tenham a oportunidade de se inserir em projetos de pesquisa e de extensão, pois os benefícios dizem respeito ao desenvolvimento de habilidades para o trabalho em equipe, melhor percepção para tomada de decisões profissionais, a liderança,

a comunicação, a gestão e a liderança (Koglin; Koglin, 2019; Silveres, 2013; Santana et al., 2021).

4.5 TEMA V – SUPORTE SOCIAL E INTERAÇÕES NO AMBIENTE ACADÊMICO

O suporte social e as interações no ambiente acadêmico são vivenciadas como cuidado, atenção, empatia e solidariedade. Um aspecto que parece central nesse tema é a compreensão de que o suporte social e as interações estão diretamente ligados à relação estabelecida com o outro numa perspectiva de disponibilidade e, que, de maneira recursiva, contribui para manutenção e qualidade das relações. Esses elementos favorecem não apenas o crescimento intelectual, mas além disso, desempenham uma função central na formação pessoal e profissional dos estudantes, que frequentemente são expostos a circunstâncias de grande carga emocional e mental.

Para Jantara e colaboradores (2020) e Guedes (2023) a rede de relacionamentos e o apoio social podem influenciar o desempenho e o bem-estar dos estudantes, isso inclui o papel dos professores, colegas e recursos de apoio disponíveis na instituição educacional. Nesse contexto, o auxílio dado por colegas e professores pode ser determinante não apenas para o desempenho acadêmico, mas tem forte contribuição para a saúde mental dos estudantes:

Nessa vivência toda acadêmica, percebi que é muito enriquecedor e muito importante essa relação com os colegas que também enriquecem nossa vivência. Isso ajuda muito tanto no nosso profissional quanto no nosso pessoal. E estas relações, estas experiências e trocas com os colegas e com os professores permitiram muitas coisas. São relações de ajuda que serve para construção da nossa vida profissional e também a gente consegue aprender algumas coisas para levar para a vida. (E 1)

É muito gratificante também quando a gente consegue ajudar o outro, quando a gente consegue entender, a gente fica bem com a gente mesmo. (E 2)

No ambiente acadêmico busquei me enturmar, conhecer um pouco mais os professores. E me permitiu, na parte intelectual, entrar em grupos de pesquisas, projetos de extensão [...] e o estudante pode estar entrando e está se ambientando mais (E 3).

Muitos aprendizados e a convivência com pessoas diferentes modificou algo dentro de mim. Eu conheci muitas pessoas de outros períodos, de cursos diferentes e eu aprendi muito, porque vieram pessoas para mostrar e ensinar de alguma forma o novo. (E 10)

O suporte que eu recebi foi fundamental, dessa forma eu consegui seguir com as práticas e continuar me desenvolvendo dentro do curso. Caso fosse um professor que não se importasse com essas condições eu poderia ter parado no curso por falta de apoio. (E 11)

Então quando eu converso com outras pessoas e tenho um *feedback* positivo sobre aquilo, eu acabo me interessando. Porque quando tu não conheces nada é mais difícil de querer ir lá fazer ou participar. O que mais me ajudou durante o curso foi isso, conversar com as pessoas que já estavam em período mais avançado. (E 13)

Meus colegas e amigos de turma eles são uma fonte de força para mim, porque às vezes eu posso estar desanimada, cansada e com vontade de trancar o curso, mas os meus amigos estão ali para me dar essa

força. Essas amizades estão se tornando um relacionamento que vão para além da faculdade e em alguns momentos são essas amizades que me fazem permanecer aqui. Por exemplo, tem dias que eu estou cansada, mas eu sei que vou chegar na faculdade e vai ter pessoas que vão me animar, me ajudar, o que é muito importante. (E 20).

No início não foi fácil porque tive que quebrar muitas barreiras mentais para conseguir me relacionar de forma saudável com meus colegas, hoje eu vejo o quanto isso foi benéfico para mim, porque viver com meus amigos nesses longos anos foi muitas das vezes o motivo para continuar seguindo e não parar. (E 25)

Os fragmentos das falas revelam as consequências do suporte social no ambiente acadêmico, que é coerente com o que Silva (2023) apresenta ao afirmar que o bom suporte social é um fator determinante para a construção da resiliência frente aos desafios impostos pela academia científica, possibilitando a superação de obstáculos emocionais e acadêmicos. Para o autor, os relacionamentos sociais, seja com pares ou com figuras de autoridades, pode ser compreendido como uma rede de apoio que suavizam os impactos das dificuldades enfrentadas na caminhada acadêmica. Esse amparo é essencial para ajudar os estudantes a lidarem com o estresse emocional, com a carga excessiva de estudos e com a pressão para obter bons resultados impactando diretamente na vivência e no desempenho acadêmico.

Para Nery et al. (2023), os professores além de contribuírem para o sucesso acadêmico dos estudantes, eles podem ajudar a encontrar um equilíbrio entre os compromissos acadêmicos e pessoais. Portanto, o suporte social, não é apenas um meio para superar as dificuldades, mas também é um fator importante para desenvolver habilidades interpessoais e para fortalecer a capacidade de adaptação em um ambiente acadêmico exigente.

Assim, fazer e manter amizades, exercitar a empatia e a solidariedade se configurou como habilidades sociais que são mediadoras para um bom repertório social no ambiente acadêmico. Expressar empatia refere-se aos comportamentos necessários para compreender a perspectiva e necessidades do outro, enquanto a solidariedade, está relacionada a oferta de ajuda/apoio ao outro e envolve comportamentos de oferecer ajuda, expressar apoio, cooperar, expressar compaixão, consolar e motivar colegas (Vieira-Santos, Del Prette, Del Prette, 2018a, 2018b).

Nesse tema, emergiu uma perspectiva extremamente interessante quando se trata de suporte social que diz respeito às redes de apoio. Na pesquisa, o Centro Acadêmico de Enfermagem Rosilda Dias (CAERD), a Atlética (Associação Atlética de Enfermagem/UFMA - SPARTA) e a Semana do Calouro, se configuraram como redes de apoio e permitiram que os alunos construíssem relações interpessoais positivas, importantíssimas para a vida acadêmica e para a construção de uma identidade profissional. Dessa forma, as relações sociais no ambiente

acadêmico não só favorecem o aprendizado, mas também moldam a postura ética e profissional dos futuros graduandos (Costa, 2023) e pode ser identificado nas falas abaixo:

A Atlética faz parte do ambiente acadêmico promovendo saúde e integração através das competições. Acho que o ambiente acadêmico também é afetado pela Atlética Acadêmica, assim também como é afetado pelo CAERD que é quem responde para a gente quando temos alguma dúvida. A comunicação com o CAERD é mais fácil do que a comunicação com a Coordenação e com o Departamento de Enfermagem. Eles são grandes facilitadores para a gente, dentro desse processo do ambiente acadêmico, eles acabam sendo uma ponte bem efetiva entre os alunos e a Coordenação, que é essa parte que vai gerir, que vai organizar. (E 4)

A recepção durante a Semana do Calouro, faz com que a gente se sinta mais acolhido e pertencente de alguma forma desse novo ambiente, porque tudo é uma novidade, tem muitas informações e isso direciona bastante a gente para o que tem que ser feito, principalmente relacionado a burocracia e SIGAA. (E 7)

O Centro Acadêmico foi a minha virada de chave, foi nesse ambiente que consegui ter acesso a outras pessoas do curso, como os alunos que já estavam nos níveis mais avançados, alunos do sétimo e oitavo período. Eles davam dicas de como seria os próximos períodos e isso tudo foi me guiando. No Centro Acadêmico comecei a viver com pessoas do sétimo, oitavo período, pessoas que já estavam no estágio e elas acabavam adiantando algumas informações como “eu gosto desse grupo de pesquisa”, “tal grupo fala sobre adulto”, “tal grupo fala sobre tecnologia”, “tu poderias fazer o seletivo para entrar”. (E 13)

Uma coisa que foi bem legal quando eu entrei aqui foi a recepção na Semana do Calouro, eu me sentir acolhida em um lugar que para mim era totalmente novo. A Semana do Calouro é um momento muito importante para a entrada da pessoa no ambiente acadêmico porque é nessa semana que nós vamos ter contato com algumas ligas, grupos de extensão do curso e com alguns professores também. (E 22)

De todo modo, o **Suporte Social e Interações no Ambiente Acadêmico**, enquanto tema desta pesquisa, foi moldado por recursos sociais e afetivos caracterizados pelo estabelecimento de relacionamentos interpessoais pautados na disponibilidade, empatia e solidariedade, e por espaços de interlocução para a atuação profissional assim como recursos éticos e políticos que favorecem a resolução de situações conflituosas, a construção do senso crítico e da responsabilidade com a formação técnica e pessoal. Define-se, portanto, como um construto complexo e multidimensional com associação à saúde e ao bem-estar do estudante.

Parece-nos importante acentuar que a qualidade das relações e interações no ambiente acadêmico foi delimitada a partir de duas dimensões: a empatia e a solidariedade, que são efetivas para a construção de vínculos entre alunos e professores e, desse modo, vivenciadas como seguras e positivas.

Finalmente, contextualiza-se que as relações/interações e o suporte social representam a parte informal (amizade, vínculo, empatia, entre outros) de um contexto social e são influenciadas pelos laços formais (Leonardo et al, 2019), que se refletem na realização de tarefas individuais ou em grupos impostas pelos professores nas disciplinas e nas regras da instituição de ensino, na participação em projetos de pesquisa e de extensão e no desempenho das aulas práticas e do estágio profissional.

A Universidade, enquanto ambiente social, o estudante promove ou inibe suas relações sociais entre pares (professores e colegas). Nas falas dos participantes da pesquisa foi evidenciado que a interação satisfatória, aumenta a probabilidade de ter sucesso nas atividades acadêmicas, numa perspectiva mediadora e facilitadora para maior envolvimento em suas atividades, alcançando com sucesso suas metas acadêmicas com o olhar para a vida profissional.

4.6 TEMA VI - REPRESENTAÇÃO DE TURMA E O APRENDIZADO DO PROTAGONISMO ACADÊMICO

A experiência de ser Representante de Turma, articula vivências, experiências e saberes que preparam o cidadão com habilidades e competências sociais, emocionais para a vida em grupo e para os novos desafios da sociedade e da profissão. Compreendeu-se, a partir do processo de análise dos dados de pesquisa, que a liderança da turma, proporcionou a estes estudantes assumirem novas posturas diante dos desafios diários e de atitudes proativas na vida universitária, que contribuíram para melhor inserção no ambiente acadêmico e no rendimento acadêmico:

Sendo líder de turma eu aprendi muitas coisas, como conversar com as pessoas, mediar conflitos e como a minha turma é muito grande eu tive que lidar com cento e poucas pessoas, isso agregou muito conhecimento para mim. Saber como falar, saber como se portar, tanto com os professores quanto com os alunos. Percebi que para conseguir as coisas com os professores a gente tem que conversar com calma, porque se chegar muito afoito eles não escutam. Então isso tudo acrescentou muito para mim, por isso que ser Representante de Turma agregou muita coisa para mim (E 13).

Estar como Representante de Turma abriu muitas portas para mim como acadêmico porque a gente consegue fazer muitas trocas com as pessoas, com os professores, com veteranos e quando estás em um lugar de visibilidade, envolvido com algo as pessoas estão te olhando, tu estás aparecendo para as pessoas. Eu percebi que abriu muitas portas, os professores confiam na gente, eles convidam para participar de eventos, consegue ter essa facilidade de entrar em algumas coisas, participar de algumas coisas que outros alunos não conseguem. Acabei conhecendo os caminhos para resolver conflitos entre professores e alunos e situações burocráticas, o que acaba criando em mim uma característica que é fundamental para o enfermeiro que é a gerência de pessoas. Outra coisa importante é a questão da comunicação, a gente precisa se comunicar com os professores, têm que saber falar, não é de qualquer jeito [...] melhorou muito a forma de me comunicar, a oratória, antes eu tinha receio, ficava com vergonha e até com um pouco de medo de falar. Hoje, participando do Colegiado de Curso, percebi que só me abriu portas e me fez crescer mais e me possibilitou conhecer pessoas que podem me ajudar mais lá na frente, quando eu estiver formado, isso é muito positivo. (E 15)

Pelo protagonismo, o Representante de Turma tornou-se uma referência de colaboração e articulação entre pares, entre os professores e a gestão do curso (Coordenação e Chefia do Departamento), sendo um porta voz de anseios, reclamações e expectativas dos estudantes do Curso de Graduação em Enfermagem fundamentais para ações que corroboram com o processo pedagógico e clínico do curso:

Ser Representante de Turma, às vezes eu tenho que tomar decisões que para poucas pessoas vai ser prejudicial, mas eu preciso fazer isso porque eu represento a turma e não uma única pessoa. Isso gera algumas confusões. Eles (os colegas) também acham que eu sou “babá” deles porque tem coisas mínimas que a pessoa tem capacidade de resolver e querem que eu faça (E 16).

Ser vice representante de turma eu vejo como uma oportunidade muito boa, mas não posso negar as altas demandas que eu recebo. Isso demanda muito do meu tempo na divisão dos grupos de prática. Outro ponto de ser líder é ter que sempre está intermediando conflitos entre os alunos e às vezes até com os professores (E 20).

Para Barbosa et al (2021), educar é também criar espaços para que o aluno possa empreender na realização de suas potencialidades no campo pessoal e social. Partindo desse pressuposto, ser Representante de Turma tem em sua premissa a responsabilidade de abrir espaço para maior atuação dos atores sociais, proporcionando a participação e organização do cotidiano acadêmico dando-lhes oportunidade de iniciativa, responsabilidade e liderança.

Sob esta perspectiva, o Representante de Turma exercita o protagonismo e, pelo qual, amplia novos movimentos em prol de benefícios coletivos, permite a reflexão de si e do outro, a alteridade, a empatia, o diálogo, a colaboração e a solidariedade. Nessa experiência, passam a compreender os desafios do cotidiano do curso contribuindo com soluções e desenvolvem valores pessoais e coletivos por meio da cooperação e da responsabilidade que favorecem a convivência social e que são essenciais para que o jovem estudante possa elaborar o seu papel como protagonista na comunidade que o circunda (Araújo, 2017; Vento et al., 2017).

Cabe ressaltar que o Representante de Turma, passa a ter voz ativa em questões burocráticas, possuindo voto frente à tomada de decisões acadêmicas em reuniões com o Colegiado de Curso e do corpo docente além de atuar como elo entre instituição e alunos.

Como benefício direto para o estudante que exerce o papel de Representante de Turma, diz respeito ao estímulo em construir habilidades de mediação de discussões e conflitos internos, planejamento e tomada de decisões que afetam o coletivo, senso crítico e destreza de coordenação de grupo (Amore et al, 2018). A representação de turma por tais motivos colabora na construção de habilidades como falar em público, liderança da equipe e intensa comunicação com os docentes e com a Coordenação do Curso:

Ser representante tem os seus pontos positivos, por exemplo, tenho amizade e contato maior com os professores que os outros alunos. A liderança também proporciona um bom *network*, as vezes eu preciso saber de uma coisa ali do 7º período, procuro o líder de turma e pergunto, essa troca é mais fácil porque a liderança me permite entrar em espaços que os meus colegas não conseguem e olhando isso de forma individual é muito bom porque eu tenho a possibilidade de alcançar espaços que a maioria dos alunos não sabem nem o que fazer para chegarem lá (E 17).

O ponto positivo foi porque eu aprendi a lidar com pessoas e isso é muito importante, já que, é uma das coisas que nós vamos fazer depois de formados, gerenciar pessoas, saber negociar, saber os momentos de tomada de decisão e de ser mais incisivo com algumas decisões. Então, todo esse processo eu acredito que eu vá utilizar bem mais no meu dia a dia quando terminar a graduação, a graduação estar me preparando para que eu esteja mais apto a tomar essas decisões e de praticar todas as questões que eu

estou falando para você. Outro ponto positivo foi saber trabalhar em equipe. A gente cresce muito trabalhando com pessoas diferentes ou pessoas parecidas com a gente, isso também é um meio de me preparar porque nem sempre eu vou trabalhar com pessoas que eu tenho afinidade (E19).

Essas características, quando aprimoradas, tornam-se competências exigidas por um ator social em um ambiente de trabalho como a Enfermagem, fomentando a formação de lideranças no meio acadêmico, estimulando a tomada de decisões rápidas e importantes que afetam o coletivo discente, preparando o acadêmico para discussões que poderá ocorrer no espaço profissional construindo a aptidão de gerência de grupo, habilidades de liderança e senso de organização definidas como competências necessárias para a prática profissional.

Por outro lado, as demandas e tarefas atribuídas, ao Representante de Turma causam sobrecarga e podem comprometer o tempo destinado aos estudos e atividades acadêmicas:

Como Representante de Turma às vezes é um pouco estressante principalmente pela falta de comunicação ou então dos casos de deixar tudo para cima da hora. Quando os professores, a Coordenação me repassa a divisão dos grupos que a gente tem que fazer no início dos períodos com antecedência eu consigo fazer com calma e me organizar. Agora, quando é tudo em cima da hora, isso me deixa estressada. Porque eu tenho pouco tempo para organizar, ainda mais a minha turma que é grande. É uma atividade que eu gosto de fazer, mas que eu acho que poderia ser mais reconhecida. Por exemplo, não temos certificado de assuntos estudantis para Líder de Turma sendo que é algo que toma muito nosso tempo. Tem dias que eu não estou estudando, porque estou organizando o grupo para as práticas. Isso é um tempo que eu estou tirando para exercer uma função de líder de turma e a gente acaba não tendo nenhum benefício em relação a isso, eu faço porque gosta e por querer ajudar a turma (E 13).

Ser Representante de Turma tem o lado negativo é que você não tem sossego, tem gente que não entende que você é apenas um representante, às vezes eu tenho que tomar decisões que para poucas pessoas vai ser prejudicial, mas eu preciso fazer isso porque eu represento a turma e não uma única pessoa. Isso gera algumas confusões. Eles (os colegas) também acham que eu sou babá deles porque tem coisas mínimas que a pessoa tem capacidade de resolver e querem que eu faça. Foi legal ser líder, mas é desgaste, sugou quase todas as minhas forças, minha paciência, minha paz, meu emocional e esse foi um dos motivos que me fez abrir mão da liderança e o outro motivo é porque de uns tempos para cá eu tenho ficado muito irritado, com os nervos à flor da pele, sem paciência com certas situações e tudo tem me afetado mais do que normal (E 16).

Ser vice representante de turma porque é uma parte significativa da minha vida na faculdade. Eu vejo como uma oportunidade muito boa, mas não posso negar as altas demandas que eu recebo. Isso demanda muito do meu tempo na divisão dos grupos de prática, sendo que na teoria isso seria uma função do professor e não nossa. Isso tem a sua parcela negativa no meu rendimento dentro da sala de aula, porque às vezes eu poderia estar estudando, mas ao invés disso eu estou separando grupo de prática. Outro ponto muito cansativo de ser líder é ter que sempre está intermediando conflitos entre os alunos e às vezes até com os professores, isso tudo é muito cansativo. (E 20)

É perceptível uma realidade dual no exercício da representação de turma, por onde transitam oportunidades para a formação acadêmica, científica e preparação para o saber fazer profissional, e, por outro lado, o desgaste emocional e físico decorrente das demandas a ele atribuída. Entretanto, ser Representante de Turma foi concebido nesta pesquisa como espaço propício para desenvolver competências e habilidades para o exercício das relações de trabalho, para refletir ou para a tomada de decisões

5 CONCLUSÃO

A vida na universidade é um fenômeno onde se confluem diversos processos, procedimentos, mecanismos, experiências, culturas, crenças e o protagonismo. E nessa dinâmica, os resultados da pesquisa permitiram compreender a forma como as interações se estabelecem entre estudantes, professores e colegas em um processo dinâmico, transformador e caótico com repercussões nos contextos sociais, emocionais, físicos, psicológicos e cognitivos. Todos esses elementos constituem fatores de proteção e de risco tanto para a adaptação acadêmica como para a satisfação e a continuidade do curso.

Alguns estudantes vivenciam o esgotamento acadêmico que se reflete em um sentimento de exaustão emocional devido às demandas acadêmicas, resultando posteriormente em atitude de pouco comprometimento com o curso e com a formação, além das situações que envolve a baixa capacidade de resposta como produto do enfrentamento ineficiente do estudante universitário no âmbito de sua vida acadêmica. Concorre para esta situação, a qualidade da interação, a competência científica e didática do professor, ou à percepção de valorização da aplicação prática do que se aprende em sala de aula.

No contexto acadêmico, mudanças na forma como são realizadas as atividades pedagógicas, em decorrência da implementação do ensino remoto imposto pelo distanciamento social, pela inadequação das metodologias de aprendizagem ou ainda pela ausência de compromisso do docente na formação de qualidade dos estudantes de Enfermagem, configuraram-se como condicionantes do ambiente acadêmico. Estes condicionantes foram produtores de incertezas e impactos negativos na progressão acadêmica e contribuíram para a ocorrência de perturbações psicológicas, além da condição de não suprir com as exigências para o desenvolvimento de competências e habilidades para a prática do cuidado em saúde e em enfermagem.

É certo que, diante de dificuldades no enfrentamento das exigências acadêmicas, o bem-estar, o desempenho e o rendimento acadêmico dos estudantes foram cotidianamente afetados e agudizado pela falta de *feedback* dos professores ou quando o estudante não encontra o suporte de que precisa por parte dos colegas e da instituição.

É importante compreender que muitas dessas situações que podem ser estressoras para os estudantes na universidade, estão também presentes no mercado de trabalho. Isso indica a necessidade ainda maior de ensinar aos estudantes comportamentos para lidarem com essas situações, visto que eles continuarão se deparando com elas durante toda a sua vida.

A pesquisa revelou que o ambiente acadêmico traz a necessidade dos estudantes se relacionarem com seus pares e com professores, em um contexto de maior diversidade social e cultural, criando desta forma a oportunidade para desenvolver a sua identidade e tolerância face aos outros, assim como dificuldades na gestão da autonomia e dos relacionamentos interpessoais.

Retomando o olhar sobre os Temas e Subtemas construídos nesta pesquisa, assim como nos fragmentos das falas, apreende-se que há, por parte dos docentes, incoerência nas relações pedagógicas, autoritarismo, conduta antiética, uso inadequado dos instrumentos pedagógicos e abuso nas relações de poder. Estes comportamentos e atitudes dos docentes atentam contra a dignidade da pessoa humana e vai aos poucos culminando com a prática do assédio moral pedagógico, que colaboram para o comprometimento do desempenho acadêmico dos estudantes. O desafio dirige-se para vencer a prática do assédio moral pedagógico como parte integrante da luta por uma educação de qualidade pautada nos direitos humanos.

Os resultados apontaram para as necessidades e os desafios da vida na universidade, principalmente os relacionados à falta de apoio, insuficiência de recursos financeiros para os estudantes se manterem na capital do Estado, rejeições e preconceitos; distância e tempo que permanecem longe da família e dificuldade em conciliar as inúmeras atividades dos cursos com as de ser trabalhador.

Revelaram também que as experiências vividas pelos estudantes têm impactos relevantes na permanência no curso e que as interações com os professores e seus pares impactam a maior ou menor integração/permanência dos estudantes no curso. Porém, evidenciou-se nas narrativas, uma forte disposição para enfrentar essas dificuldades e desafios.

Esta pesquisa contribuiu para o conhecimento científico ao trazer as informações sobre as percepções do estudante de Enfermagem sobre o ambiente acadêmico o que poderá suscitar e impulsionar ações para enfrentamento das limitações e situações que comprometem e/ou desqualificam o ensino superior da Ciência da Enfermagem.

Como toda pesquisa, este estudo também apresenta limitações e parecem sinalizar possibilidades para futuras investigações. A primeira limitação refere-se ao fato de que a amostragem foi por conveniência e, portanto, não é representativa da população de estudantes de Enfermagem da UFMA e do país. Novos estudos podem ampliar a representatividade da amostra em relação às regiões do país, à natureza da Instituição de Ensino Superior (públicas e particulares), à área do curso (humanas, biológicas ou exatas) entre outras variáveis relevantes.

A segunda limitação diz respeito ao fato de que a pesquisa se restringiu à percepção que os estudantes têm sobre o ambiente acadêmico. Contudo, essa percepção poderia ter sido

distinta se a pesquisa tivesse envolvido os docentes. Assim sendo, futuras pesquisas podem envolver, além da percepção do aluno, a avaliação que os professores fazem do ambiente acadêmico e dados de observação da relação professor-aluno permitindo uma maior compreensão do objeto de investigação.

A avaliação do ambiente acadêmico, nesta pesquisa, foi aos poucos se configurando como um fenômeno complexo que pode ser difícil de medir de forma subjetiva. Embora essas limitações existam, estudos qualitativos podem fornecer *insights* valiosos sobre a avaliação do ambiente acadêmico no que diz respeito às experiências dos estudantes e os fatores contextuais que delimitaram cada tema construído. Devido à natureza específica e contextualizada das entrevistas qualitativas, os resultados obtidos podem não ser generalizáveis para toda a população de universitários, pois os participantes podem ter características únicas ou experiências particulares que não representam a totalidade dos estudantes.

Mas, a pesquisa, seu processo de análise e os resultados nos permitiu pensar nas RESSONÂNCIAS...

AS RESSONÂNCIAS

A vida universitária é...

Mobilizadora do vir a ser e do vir a ter... É sobretudo,

Balizada por vivências,

Impõem limites, arrastam desejos, paralisam atitudes

Em movimentos dinâmicos e complexos,

Navegam em experiências singulares marcadas por projetos pessoais.

Transforma, altera roteiros, reconstrói caminhos,

Edifica sonhos e tece teias por onde circulam,

a individualidade,

o desânimo,

a competição desleal,

a ambição,

o egoísmo,

o assédio moral

a supremacia da excelência... que,

Contamina as relações,

Fragiliza as interações,

Produz assimetrias e adoecimentos

E, numa vertente negativa e limitadora,

Sonega a formação ética e humana,

Fortalece o círculo vicioso da insatisfação

E o baixo rendimento...

E, na mesma medida:

Amplia perspectivas,

Constrói resistências,

Arquiteta ressignificações,

Exercita a compaixão,

Manifesta a solidariedade e a empatia

Investe em competências e no

Conhecimento significativo e

Operante para:

requisitar o compromisso com o aprendizado,

eleger a colaboração e a parceria,

innovar e inovar-se

construir a identidade profissional,

situar-se no mundo do trabalho

e encontrar o fio condutor para o cuidado eficaz

e, assim desvelar a verdadeira CONDIÇÃO HUMANA.

Georgina Macedo

18.11.2024

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L.S.; SOARES, A.P.; FERREIRA, J.A. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, Coimbra, 2022; 1(2):81-93.
- ALVES L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas - Educação**. 2020;8(3):348-65.
- AMBIEL, R.A.M.; CORTEZ, P.A.; SALVADOR, A, P. Predição da Potencial Evasão Acadêmica entre Estudantes Trabalhadores e Não Trabalhadores. **Psic: Teor e Pesq** [Internet]. 2021;37:e37305. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e37305>
- AMORE F, et al. Ações para a Retomada do Ensino da Humanização nas Escolas de Medicina. **Rev. bras. educ. med.**, 2018;42(4): 14-28.
- AMORIM, C.B.; OLIVEIRA, M.F.; BARLEM, E.L.D.; MATTOS, L.M. Dificuldades vivenciadas pelos estudantes de enfermagem durante a sua formação. **J. nurs. health**. 2019;9(3):e199306
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ARAÚJO, Adriana Castro. Adaptação de alunos ao ambiente universitário: estudo de caso em cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 13 nov. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802251>. Acesso em: 19 maio 2024.
- ARANDA, M.L; BACA, R.P.; LARIOS, R.A. Formación de la identidad profesional en las estudiantes de la Facultad de Enfermería de una Universidad en Lambayeque (Perú) / Training of professional identity in students of the Faculty of Nursing University of Lambayeque (Perú). **Rev. iberoam. educ. invest. enferm.**(Internet); 2012; 2(3): 33-39.
- ARAÚJO, A. Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. **Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación**, 2017; 4(2), 132-141. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e37305>
- ARAÚJO, M. A.; ALMEIDA, S. L. Sucesso académico no Ensino Superior: Aprendizagem e desenvolvimento psicossocial. In: L. S. Almeida (Ed.). **Satisfação académica no ensino superior: Desafios e oportunidades** (pp.159-178). Braga, Portugal: ADIPSIEDUC, 2019.
- ARAÚJO, J.P.G.; SILVA, R.C.S. da. A relação entre o esgotamento emocional com os possíveis transtornos psiquiátricos: Ansiedade, depressão e burnout em estudantes de Medicina. **Research, Society and Development**, v. 13, n. 3, p. e12213345379, 29 mar. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v13i3.45379>. Acesso em: 31 maio 2024.
- ATANÁZIO JÚNIOR, J. M. **O Processo de Inovação da Comunicação Organizacional: O Uso de Sites de Redes Sociais em uma Instituição Federal de Ensino Superior**. 2018. 120f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.
- AYDIN, R.; SEHIRALTI, M.; AKPINAR, A. Attributes of a good nurse: the opinions of nursing students. **Nurs Ethics** [Internet]. 2017;24(2):238-50. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0969733015595543>
- BAIXINHO, C.L.; FERREIRA, O.R. Ser estudante de enfermagem em tempos de COVID-19. **Esc Anna Nery**. 2021;25(spe). <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2020-0541>

- BAPTISTA, M. N. et al. Burnout, estresse, depressão e suporte laboral em professores universitários. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, Brasília, 2019; 19(1):564–70.
- BARBOSA, M. L.O. Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil?. **Educ. Puc.** [online]. 2019, vol.24, n.2 [citado 2024-11-17], pp.240-253. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932019000200240&lng=pt&nrm=iso>. Epub 19-Jun-2019. ISSN 2318-0870. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n2a4324>.
- BARBOSA, M. D. M. F.; OLIVEIRA, M. C.; MELO-SILVA, L. L.; TAVEIRA, M. C. Delineamento e avaliação de um programa de adaptação acadêmica no ensino superior. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 2018; 19(1), 61-74. <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p61>.
- BARBOSA, R.A.S.; SHITSUKA, R.; BARBOSA, K. F. S. Representante de turma: Uma referência no desenvolvimento do protagonismo infantil e juvenil. **E-Acadêmica**, 2021: 2(1), e032121. <https://doi.org/10.52076/eacad-v2i1.21>
- BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. Covid-19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, 2020; 2(1): 01–11.
- BELLAGUARDA, M.L.R.; SILVEIRA, L.R.; MESQUITA, M.P.L.; RAMOS, F.R.S. Identidade da profissional enfermeira caracterizada numa revisão integrativa. **Enferm foco [Internet]**. 2011; 3(3): 180 - 3 . Available from: <http://biblioteca.cofen.gov.br/wpcontent/uploads/2016/01/Identidade-da-profissional-enfermeira-caracterizada-numa-revisao-integrativa.pdf>
- BEZERRA, A.C.V; SILVA, C.E.M.; SOARES, F.R.G.; SILVA, J. A. M. Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2020; 25: 2411-2421.
- BODDY, C.R. Sample size for qualitative research. **Qualitative Market Research: An International Journal**, 2016: 19(4), pp. 426-432.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **LEI Nº 9.394**, de 20 de dezembro DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES n. 3, de 7 de novembro de 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Enfermagem. Diário Oficial da União. Brasília, 9 de nov. 2001, Seção 1, p. 37.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **LEI Nº 12.711**, DE 29 DE AGOSTO DE 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.
- BRASIL. MINISTERIO DA EDUCACÃO. **LEI Nº 13.005/2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCACÃO. GABINETE DO MINISTRO. **PORTARIA Nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, 2020
- CANET-VÉLEZ O, BOTIGUÉ T, LAVEDÁN SANTAMARÍA A, MASOT O, CEMELI T, ROCA J. The perception of training and professional development according to nursing students as health workers during COVID-19: A qualitative study. **Nurse Educ Pract.** 2021;53:103072. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103072>

CAPELLARI, C., KAISER, D. E., DIEHL, T. V. A., MUNIZ, G. DE C., & MANCIA, J. R. Formação de enfermeiros durante a pandemia de COVID-19 no extremo sul do Brasil: estudo transversal. **Escola Anna Nery**, 2022; 26(spe), e20210447. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2021-0447pt> Acesso em 07 set 2024

CARMO, A.J. **Evasão universitária: repercussões na trajetória e no projeto de vida dos jovens**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Economia Doméstica). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/22096/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em: 8 out de 2024.

CARNEIRO, P.R.C.; MEIRA, J.L.; NASCIMENTO, L.R. SILVEIRA, Z.M.; XAVIER, A.B.; SOARES, P.P, et al. O ensino de enfermagem e os desafios do uso de tecnologias remotas em tempos de pandemia do coronavírus (covid-19). **Braz J Dev**. 2021;7(1):8667-82. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-587>

CARVALHO, L., AMORIM-RIBEIRO, E. M. B. D., CUNHA, M. D. V., & MOURÃO, L. (2021). Professional identity and experience of undergraduate students: an analysis of semantic networks. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2021; 34.

CASANOVA, Joana R. Abandono no ensino superior: modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção. **Educação: Teoria e Prática**, v. 28, n. 57, p. 05-22, 2 maio 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol28.n57.p05-22>. Acesso em: 20 set 2024.

CASANOVA, J.; BERNARDO, A.; ALMEIDA, L. **Abandono no Ensino Superior: Variáveis pessoais e contextuais no processo de decisão**. In: Leandro S. Almeida (Ed.). *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades*, 2019. Braga: ADIPSIEDUC. p. 233-256).

CASANOVA, A. F.; et al. O Ensino Remoto Emergencial em Tempos de Pandemia: Desafios e Possibilidades. **Educação e Pesquisa**, 2020;46: e233928, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/psrnFVYprYZZHvVqCKwhjdL/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 14 out. 2024.

CASANOVA, J.; ARAÚJO, A.; ALMEIDA, L. Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes do 1.o ano do Ensino Superior. **Revista E-Psi**,2020; 9(1), 165-181.

CASANOVA, J. O abandono de estudantes do Ensino Superior: Estudo de variáveis pessoais e contextuais [Tese de Doutorado, Universidade do Minho]. 2021.

CHAVES, U.S.B.; COSTA, C.C.P.; SOUZA, N.V.D.O.; CARVALHO, E.C.; SOARES, S.S.S.; JESUS P.B., et al. Repercussions of remote learning in Nursing Education in the COVID-19 pandemic. **RSD**. 2021;10(5):e27510514702. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i5.1470> <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i5.1470>

CLEM, E. L. do V.; VINHAL, J. M.; CONCEIÇÃO, M. I. G. Desafios de estudantes de baixa renda na educação superior pública. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 5, p. e4178, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n5-045. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/4178>. Acesso em: 10 out. 2024.

CONCEIÇÃO, C. V.; MORAES, M. A. A. Aprendizagem Cooperativa e a Formação do Médico Inserido em Metodologias Ativas: um Olhar de Estudantes e Docentes. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 2018; 42(4):115-122.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (COFEN). **Resolução COFEN 458 de 16 de março de 2014**. Baixa normas para ANOTAÇÃO da Responsabilidade Técnica de Enfermeiro(a), em virtude de Chefia de Serviço de Enfermagem, nos estabelecimentos das instituições e empresas públicas, privadas e filantrópicas. [citada em 12 ago 2014] Disponível em [URL:http://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-04582014_25656.html](http://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-04582014_25656.html)

COSTA JÚNIOR, J.F. MORAES, L.S.; SOUZA, M.M.N.; LOPES, L.C.L.; MENESES, A.R. *et al.* A importância de um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz para os alunos. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 6, p. 324–341, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/116>. Acesso em: 2 maio 2024.

COSTA, F.J. da; BISPO, M.S.; PEREIRA, R.C.F. Dropout and retention of undergraduate students in management: a study at a Brazilian Federal University. **RAUSP Management Journal**, 2018; 53(1):74–85, 2018. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S2531048817300251>. Acesso em: 6 de mai. 2022.

COSTA, S.D.M.; MARQUES, E.M.I.; FERREIRA, A.C.C. Entre sentidos do trabalho, prazer e sofrimento: um estudo baseado na perspectiva de jovens trabalhadores-estudantes. **Revista Gestão Organizacional**, 2020; 13(1): 64-85.

COSTA, R.N.M.P. **Trabalho feminino e ideologia da excelência: Vivências de enfermeiras em hospitais privados**. [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Maranhão, UFMA, São Luís, MA, Brasil, 2023.

CRUZ, M.C.A.; CARDOSO, E.F.; GARCIA, T.R.; MACEDO, R.M.; ARRUDA, J.T. Impacto das emoções no desempenho acadêmico e na qualidade de vida dos estudantes de Medicina. **Research, Society and Development**, 2021; 10(11):e216101119412, 2021

CUSTÓDIO, J. B. et al. Desafios Associados à Formação do Médico em Saúde Coletiva no Curso de Medicina de uma Universidade Pública do Ceará. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 2019; 43(2):114- 121.

DI MENEZES, N.R.C.; PALLA, A.C.F.; HUR, D.U. Assédio Moral na Universidade: Internalização, Esgotamento e Dívida. **Perspectivas em Psicologia**, Uberlândia, 2020; 24(2): 211-230.

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; SAMPAIO, Helena. Serviços de apoio a estudantes em universidades federais no contexto da expansão do ensino superior no Brasil. In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos et al (Orgs.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**, Campinas: Editora da UNICAMP, 2020; p. 2016–240. ISBN 978-65-87645-79-7.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. A educação e a Covid-19. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 2020; 28(108):545-554.

DIAS-LIMA, A. et al. Avaliação, Ensino e Metodologias Ativas: uma Experiência Vivenciada no Componente Curricular Mecanismos de Agressão e de Defesa, no curso de Medicina da Universidade do Estado da Bahia, Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 2019; 43(2):216-224.

DIAS, E.G.; MISHIMA, S.M. Análise temática de dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação. **Revista SUSTIRE**, Rio de Janeiro, 2023; 11(1):402-411.

DOMINGUÉZ--LARA, S. Agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios: ¿cuánto influyen las estrategias cognitivas de regulación emocional?. **Educación Médica**, 2018;19(2), 96-103. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181316301607> Acesso em: 07 de out de 2024

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa, São Paulo**, 2012; 42(146.):351-367.

FERNANDES, M.C.; SILVA, L.M.S.; SILVA, M.R.F.; TORRES, R.A.M.; DIAS, M.A.S.; MOREIRA, T.M.M. Identidade do enfermeiro na Atenção Básica: percepção do “faz de tudo”. **Rev. Bras. Enferm** [Internet]. 2018;71(1):154-9

FERNANDES, J.D.; SILVA, R.M.O.; CORDEIRO, A.L.A.O.; TEIXEIRA, G.A.S. Estágio curricular supervisionado de enfermagem em tempos de pandemia da COVID-19. **Esc Anna Nery**. 2021;25(spe):e20210061. <http://dx.doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2021-0061>
<http://dx.doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2021-0061>

FERRÃO, M.E.; ALMEIDA, L.S. Multilevel modeling of persistence in higher education. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 2018; 26(100):664– 683, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362018000300664&lng=en&tlng=en. Acesso em: 07 nov 2024.

FERREIRA, R.V.L. **O sofrimento vivenciado no espaço universitário: O assédio moral e seus efeitos na vida do estudante**. 2013. Disponível em: http://actcientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT26/GT26_VasconcelosLopesFerreira.pdf. Acesso em 02 out de 2024

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais**. 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/>. Acesso em: 18 dez de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, A. C. S.; DEL PINO, J. C. Assédio moral pedagógico como expressão do autoritarismo em sala de aula: percepções de estudantes de engenharia. **Educação**, [S. l.], 2023; 48(1):e66/1–23. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/68518> . Acesso em: 14 out. 2024.

FREITAS, M.E.de; HELOANI, J.R.; BARRETO, M.M.S. **Assédio moral no trabalho**. São Paulo: Cengage Learning, 2020.

FROTA, M.A.; WERMELINGER, M.C.M; VIEIRA, L.J.E.S.; XIMENES NETO, F.G. Mapeando a formação do enfermeiro no Brasil: desafios para atuação em cenários complexos e globalizados. **Ciência & Saúde Coletiva** [online], 2019; 25 (1):25-35. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.27672019>. ISSN 1678-4561.
<https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.27672019>.

FROTA, M.M.; et al. Ensino e Aprendizagem em Enfermagem: A Importância das Atividades Práticas. **Educação e Pesquisa**, 2019; 44(4): 109-123. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601186> . Acesso em: 14 out. 2024.

GAULEJAC, V. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Ivo Storniolo (Trad.). Ideias&Letras, 2007

GODBOLD, R.; WHITING,L.; ADAMS, C.; NAIDU, Y.; PATTISON, N. The experiences of student nurses in a pandemic: A qualitative study. **Nurse Education in Practice**, 2021; 56: e103186. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1471595321002225> Acesso em: 10 de out 2024

GOMES, L. R. C.; BARBOSA, E. C. O Impacto do Ensino Remoto na Formação Superior: A Experiência da Pandemia. **Educação e Pesquisa**, 2021; 47, p. e242929, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903113>. Acesso em: 14 out. 2024.

GUEDES, L.M. **Burnout acadêmico**: o estresse transicional da vida acadêmica para a profissional. Trabalho de Conclusão de Curso de Administração de Empresas. Centro de Ciências Sociais. Departamento de Administração. Pontífice Universidade Católica. – PUC – Rio de Janeiro, 2023 2023

GUNDIM, V.A.; ENCARNAÇÃO, J.P.; SANTOS, F.; SANTOS, J.E.; VASCONCELLOS, E.A.; SOUZA, R.C. Saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia de COVID-19. **Rev Baiana Enferm** [Internet]. 2020[cited 2021 Aug 13];35. Available from: <https://portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/37293>

HELOANI, R; BARRETO, M. Aspectos do trabalho relacionados à saúde mental: assédio moral e violência psicológica. In: GLINA, D. B. R.; ROCHA, L. E. (Org.). **Saúde mental no trabalho**: da teoria à prática. São Paulo: Roca, 2018.p. 31-48.

HENNINCK, M.M.; KAISER, B.N. e MARCONI, V.C. Code saturation versus meaning saturation: how many interviews are enough?. **Qualitative Health Research**, 2017; 27(4), pp. 591-608.

HIRIGOYEN, M. **Mal-estar no trabalho**: redefinindo o assédio moral. 4.ed. Trad.R. Janowitz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

HIRIGOYEN, M.-F. **Assédio moral**: a violência perversa do cotidiano. São Paulo: Bertrand do Brasil, 2000.

HUAIRE, I.; EDSON, J.; MARQUINA, L.; ROMÁN, J.; HORNA, C.; VICTOR, E. Autoconcepto y adaptación a la vida académica en estudiantes ingresantes universitarios. **Horizontes de la Ciencia**, 2019; 9 (17), 1-13.

INOUE, C.Y.A.; VALENÇA, M.M. Contribuições do aprendizado ativo ao estudo das Relações Internacionais nas universidades brasileiras. **Merid** 47. 2017;18:e18008. Disponível em: <https://doi.org/10.20889/M47e18008> Acesso em 11 set 2024

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. Desemprego[Internet]. esso Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>, 2020. Acesso em 10 out 2024

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas – Informação demográfica e socioeconômica, (41). 2019. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

JANTARA, R.D.; ABREU, D.P.G.; PAULA, A.C.S.F.; ZIANI, J.S., JANTARA, A.; ROCHA, T.S. Redes sociais e apoio social em estudantes universitários: uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, 2020; 9(10):e4709108695, 2020

JOHANSEN, C.B.; DE COCK, C. Ideologies of time: how elite corporate actors engage the future. **Organization**, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/1350508417725592>.

JONES, K.; POLYAKOVA-NORWOOD, V.; RAYNOR, P.; TAVAKOLI, A. Student perceptions of faculty caring in online nursing education: A mixed-methods study. **Nurse Educ Today**. 2022;112:105328. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105328>

JUNTA, C. Estresse e depressão na pós-graduação: uma realidade que a academia insiste em não ver. 3 abr. 2017. **Publicado pelo site da Associação Nacional de Pós-graduandos**.

- Disponível em: <http://www.anpg.org.br/03/04/2017/estresse-e-depressao-na-pos-graduacaouma-realidade-que-a-academia-insiste-em-nao-ver/> Acesso em: 4 out. 2024.
- KALANLAR B. Nursing education in the pandemic: A cross-sectional international study. **Nurse Educ Today**. 2021;108(105213):1-6. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105213>
- KLEBA, M.E. Prefácio. In: PRADO, M.L.; SCHMIDT, K.R.(Orgs). **Paulo Freire: a boniteza de ensinar e aprender na saúde**. Florianópolis: NFR/UFSC, 2016
- KOGLIN, T.S.S.; KOGLIN, J.C.O. A Importância da Extensão nas Universidades Brasileiras e a Transição do Reconhecimento ao Descaso. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, 2019; 10(2):71-78
- LEONARDO, S. B. et al. Relacionamentos Interpessoais Formal e Informal: Interação das Redes no Ambiente Acadêmico. **Revista de Administração Contemporânea**, 2019;23(3):395–415.
- LESSA, H. D. L. S. D. Assédio Moral dos Discentes da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia no seu Ambiente de Trabalho. **Revista Formadores**, [S. l.], 2020;12(8):24. Disponível em: <https://adventista.emnuvens.com.br/formadores/article/view/1239> . Acesso em: 7 out. 2024.
- LIMA, R.C. Distanciamento e isolamento sociais pela Covid-19 no Brasil: impactos na saúde mental. *Physis*: **Revista de Saúde Coletiva**, 2020; 30, p. e300214.
- LIM-SACO, F. Philosophical and Contextual Issues in Nursing Theory Development Concerning Technological Competency as Caring in Nursing. **J Med Invest**. 2019;66(1.2):8-11. doi: 10.2152/jmi.66.8. PMID: 31064960.
- LUCAS, K. A new evolution for transport-related social exclusion research? **Journal of Transport Geography**, 2019, v. 81.
- MASHA'AL, D.; RABABA, M.; SHAHROUR, G. Students During the COVID-19 Pandemic. **J Nurs Educ**. 2020;59(121):666-74. Disponível em: <https://doi.org/10.3928/01484834-20201118-03> Acesso em 10 out 2024
- MATTA, C.M.B. DA; LEBRÃO, S.M.G.; HELENO, M.G.V. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. **Psicol Esc Educ** [Internet]. 2017Sep;21(3):583–91. Available from: <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111118>
- MENEGAZ, Jouhanna do Carmo *et al.* Obstáculos para o encontro pedagógico entre professores e estudantes de enfermagem em diferentes contextos educacionais. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 20 ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844176325>. Acesso em: 19 maio 2024.
- MILAGRES, V. M. F.; L. P. C. REIS, E S. DOMINGUES. O Apoio Psicossocial E As Vivências Acadêmicas Dos Estudantes universitários. **Revista Internacional de Educação Superior**, 2022; 10:1-19.
- MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12 edição. São Paulo: HUCITEC, 2010
- MONTEIRO, J. K. et al. Contribuições da psicodinâmica e clínica do trabalho ao enfrentamento do assédio moral no trabalho. In: MONTEIRO et al.(Org). **Trabalho que adoece: resistências teóricas e práticas**. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.p. 79-116.
- MORAIS, R. Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula. In: MORAIS, R. (org.). **Sala de aula: que espaço é este?**.14. ed. São Paulo: Papirus, 2021. p. 17-29.

MOREIRA, E. H. **Os Dispositivos de Vigilância em Sites de Redes Sociais Digitais como Estratégia de Comunicação Organizacional: Análise da ambiência da Universidade de Santa Cruz do Sul no site de rede social Facebook.** 2017. 289 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

MORSE, J.M. Determining sample size. **Qualitative Health Research**, 2000;10(1), pp. 3-5.

MUSSI, R.F. de F.; MUSSI, L.M.P.T., ASSUNÇÃO, E.T.C.; NUNES, C.P. Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista Sustinere**, 2020; 7(2), 414–430. <https://doi.org/10.12957/sustinere.2019.41193>

NARDI, C.H. Subjetividade e Trabalho. In: P.F. Bendassolli & J. E. Borges Andrade (Eds.). **Dicionário de Psicologia do Trabalho e das Organizações** (pp.635-640). Casa do Psicólogo, 2015

NERY, T.B.; ROSSATO, L.; SCORSOLINI-COMIN, F. Desafios à adaptação ao ensino superior em graduandos de enfermagem. **Psicol Esc Educ** [Internet]. 2023;27:e234666. Disponível em : <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-234666>

NODINE, P.M.; ARBET, J.; JENKINS, P.A.; ROSENTHAL, S.C.; PURCELL, S.K.; LEE, S.; et al. Graduate nursing student stressors during the COVID-19 pandemic. **Journal of Professional Nursing**, 2021; 37: 721-728. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S8755722321000661> . Acesso em: 11 de out 2024

NOLASCO-SILVA, L.; BIANCO, V. LO; DELGADO, M. F. A pedagogia do vírus: cotidianos e educações não presenciais. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, 2020; 6(4):361–377.

NTU – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DAS EMPRESAS DE TRANSPORTES URBANOS. Anuário

NTU 2018-2019. Brasília: NTU, 2019. Disponível em: <https://www.ntu.org.br/novo/upload/Publicacao/Pub637020043450950070.pdf>

NUNES, T. S.; TOLFO, S. R.; ESPINOSA, L. M. C. Assédio moral no trabalho: A compreensão dos trabalhadores sobre a violência. **Revista de Gestão e Secretariado**, 2018; 9(2), 205-219.

NUNES, T. S.; TORGA, E.M.M.F. Assédio moral na pós-graduação: As consequências vivenciadas por docentes e discentes de uma Universidade Estadual brasileira. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 2020; 28(11). https://doi.org/10.14507/ep_aa.28.4883

OKUMOTO, A.Y.P., MELO-SILVA, L.L., OLIVEIRA, M.C. & TAVEIRA, M.C. Engajamento e sucesso na transição para o trabalho: estudo com medidas repetidas. **Psicologia: ciência e profissão**, 2022; 42, 1-14. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003232824>. Acesso 3 de out 2024

OLIVEIRA, R. D. Secondary Education, work and young people. **Educar em Revista**, 2018; 34(67), 177-197. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.52751> Acesso em 24 set 2024

OLIVEIRA, M.C. DE.; MELO-SILVA, L.L.; TAVEIRA, M. C. Transições do sistema educacional para o mercado de trabalho: pistas para intervenções de carreira. In: KNABEM, A., SILVA, C.S.C. BARDAGI, M.P. **Orientação, desenvolvimento e aconselhamento de carreira para estudantes universitários no Brasil.** 1ªed. Curitiba: Brazil Publishing: 2020, ISBN 978-65-5861-313-8.

PAULA, C.F.N.Q.; MOTTA, A.C.G.D.; NASCIMENTO, R.P. O assédio moral nas organizações: as consequências dessa prática para a sociedade. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, 2021; 142:467-487.

PEIXOTO, A.L.A., CÔRTEZ, V.N.Q.; BASTOS, A.V.B. Do ensino superior para o mercado de trabalho – desafios da transição. In: SOARES, A.B., MOURÃO, L.; MONTEIRO, M.C. **O estudante universitário brasileiro: saúde mental, escolha profissional, adaptação à universidade e desenvolvimento e carreira**. Curitiba: Appris. 1ed., 2020; v. 02. ISBN: 978-65-5820-017-8

PEIXOTO, A. P.; SILVA, R. A Educação Superior em Tempos de Pandemia: Desafios e Superações no Ensino Remoto. **Educação e Pesquisa**, 2021; 47: e233933, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236109351> . Acesso em: 14 out. 2024.

PELLEGRINI, P. G. **Assédio moral no trabalho e repercussões na estrutura e dinâmica familiares** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis. 2016.

PENHA, J.R.L.; OLIVEIRA, C.C; MENDES, A.V. S. Saúde mental do estudante universitário: revisão integrativa. **Journal Health NPEPS**, 2020; 5(1):369–395, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/jhnpeps/article/view/3549>. Acesso em 20 de dez 2023.

PEREIRA, R.H.M.; WARWAR, L.; PARGA, J.; BOZZO, J.; BRAGA, C.K. et al. Tendências e desigualdades da mobilidade urbana no Brasil I: o uso do transporte coletivo e individual. IPEA, Rio de Janeiro, 2021.

PINTO, A. R. N. **O papel das emoções positivas e da autoeficácia na transição para o mercado de trabalho: estudo exploratório com estudantes do ensino superior**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra. Portugal. 2018.

PIRES, S.F.S. Reflexões sobre os modelos de ciência aplicados à análise do comportamento em serviços de inteligência, de segurança pública e de justiça. In: ANDRADE, R.H. (Org.). **Humanidades e Ciências Sociais Aplicada: reflexões e propostas: v. 1**. Dialética Editora, 2023.

PIOVESAN, F. **Temas de Direitos Humanos**. 10 ed. Saraiva: 2017

POOLI, A. M; MONTEIRO, J. K. Assédio moral no judiciário: prevalência e repercussões na saúde dos trabalhadores. **Revista psic.: org. e trab.**, Florianópolis, 2018;18(2):346-353. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v18n2/v18n2a02.pdf>. Acesso em:19 set. 2024.

PRADO, M.L.; REIBNITZ, K.S. A importância de refletir, agir e construir coletivamente. In: PRADO, M.L.; SCHMIDT, K.R. **Paulo Freire: a boniteza de ensinar e aprender na saúde**. Florianópolis: NFR/UFSC, 2016.

QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos orais: do indizível ao dizível. In: VON SIMSON, O. (Org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice; Editora Revista dos Tribunais, 1988. Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v. 5.

RAMINELLI, F. P. O assédio moral no ensino superior. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, 2022; 8(1). Disponível em: <https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2525-9636/2022.v8i1.8705> Acesso em 10 out 2024

- REGO, A.; CUNHA, M. P.; MEYER JR., V. Quantos participantes são necessários para um estudo qualitativo? Linhas práticas de orientação. **Revista de Gestão dos Países de Língua Portuguesa**, Rio de Janeiro, 2019;17(2):43–57, 2019. DOI: 10.12660/rgplp.v17n2.2018.78224. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rgplp/article/view/78224>. Acesso em: 31 dez. 2023.
- RIBEIRO, C.V.S.; RUZA, F.M.; COSTA, R.N.M.P. Trabalho, subjetividade e ideologia da excelência: Análises a partir de casos de profissionais da saúde e da educação superior. **Revista Trabalho (En)Cena**. 2024; 9 (Contínuo), e024029. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/2526-1487e024029> Acesso em 10 out 2024
- RIBEIRO, M. F.; RIBEIRO, C.; PEREIRA, P. Fatores Preditores do Desempenho Acadêmico: Motivação, Satisfação e Autoeficácia. **Revista Gestão e Desenvolvimento**, Novo Hamburgo, RS, 2022; 30: 41-89.
- RIBEIRO-SILVA, R.C. et al. Implicações da pandemia COVID-19 para a segurança alimentar e nutricional no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2020; 25: 3421-3430.
- RIBEIRO, C.V.S.; RUZA, F.M.; COSTA, R.N.M.P. Trabalho, subjetividade e ideologia da excelência: Análises a partir de casos de profissionais da saúde e da educação superior. **Trabalho (En)Cena**, [S. l.], v. 9, n. Contínuo, p. e024029, 2024. DOI: 10.20873/2526-1487e024029. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/18941>. Acesso em: 13 out. 2024.
- RIOS, D. R. S.; CAPUTO, M. C. Para Além da Formação Tradicional em Saúde: experiência de educação popular em saúde na formação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 2019; 43(3):184-195.
- RODRIGUES, P.S.; MARIN, M.J.S.; SOUZA, A.P.; GRANDIN, G.M.; ALMEIDA, K.R.V.; OLIVEIRA, C.S.R. Problem-based learning in remote education: experiences of Nursing students during COVID-19 pandemic. **Rev Min Enferm**. 2021;25:e-1407. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1415-2762-20210055>
- ROUMBANIS, A.V.; FORSLUND, K.F.; HASHEMI, S.S. Teacher educators' perceptions of their profession in relation to the digitalization of society. *Journal of Praxis in Higher Education*, 2019; 1(1). Disponível em: <file:///C:/Users/Samsung/Downloads/Roumbanis-Viberg-et-al-JPHE-vol-1-no-1-2019.pdf> Acesso em 11 de set 2024
- SÁ, A.C. O paradigma do cuidado no âmbito da saúde. In: Transferetti JA, Zacharias R. **Ser e cuidar: da ética do cuidado ao cuidado da ética**. São Paulo: Centro Universitário São Camilo; 2010. p.171-88.
- SANEMATSU, L.S.A. et al. A produção científica sobre vocação na enfermagem. **Rev enferm UFPE on line**, 2019; 13(3): 819-28
- SANTANA, R.R.; SANTANA, C.C. DE A.P.; COSTA NETO, S.B. DA; OLIVEIRA, Ê.C. DE. Extensão Universitária como Prática Educativa na Promoção da Saúde. **Educ Real** [Internet]. 2021;46(2): e98702. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623698702>
- SANTOS, P.M.F. **Avaliação do Ambiente Acadêmico por Graduandos de Enfermagem de uma Instituição de Ensino Superior**. [Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Enfermagem. Universidade Federal do Maranhão/UFMA], 2024.
- SCORSOLINI-COMIN, F.; MELO, L.P.; ROSSATO, L.; GAIA, R.S.P. Educação a distância na formação em enfermagem: reflexões sobre a pandemia da COVID-19. **Rev baiana enferm**. 2020;34:e36929.

Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/0a020a66-bb5c-44f7-86d0-ed085ea326c0/003029238.pdf> Acesso em 16 out 2024

SHOREY, S.; DEBBY, E.; WONG, C.H.J. Global prevalence of depression and elevated depressive symptoms among adolescents: A systematic review and meta-analysis. **British Journal of Clinical Psychology**; 2021; 61(1). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/354873605_Global_prevalence_of_depression_and_elevated_depressive_symptoms_among_adolescents_A_systematic_review_and_meta-analysis Acesso em 14 de out 2024

SILVA, C.M.; TORIYAMA, A.T.M.; CLARO, H.G.; BORGHI, C.A.; CASTRO, T.R.; SALVADOR, P.I.C.A. COVID-19 pandemic, emergency remote teaching and Nursing Now: challenges for nursing education. **Rev Gaúcha Enferm.** 2021;42(spe):e20200248. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2021.20200248>

SILVA, Caroline Bessa da *et al.* Fatores associados à satisfação de acadêmicos com o curso de graduação em Enfermagem. **REME-Revista Mineira de Enfermagem**, v. 27, 8 ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2316-9389.2023.42208>. Acesso em: 13 maio 2024.

SILVA, E. P; RUZA, F. M. A malversação do reconhecimento no trabalho docente precarizado e intensificado. **Trabalho (En)Cena**, Palmas, 2018;3(2):3-16, 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/4981/13230>. Acesso em 09 de out 2024

SÍVERES, Luiz (Org.). **Extensão Universitária como um Princípio de Aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 2013.

SOARES, A.B.; MONTEIRO, M.C.; MAIA, F.A.; SANTOS, Z.A. Comportamentos sociais estudantes de universitários de instituições públicas e privadas: o impacto nas vivências no ensino superior. **Pesquisas e Práticas psicossociais**, 2019;14 (1). Acesso em: 14 jul. 2021. Disponível em: http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/1783/207

SOARES, A.B.; MONTEIRO, M.C.; MEDEIROS, H.C.P.; MAIA, F.A.; BARROS, R.S.N. Adaptação Acadêmica a Universidade: Relações entre Motivação, Expectativas e Habilidades Sociais. **Psicol Esc Educ** [Internet]. 2021;25:e226072. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392021226072> Acesso 02 de out 2024

SOUSA, R.; LOPES, A.; FERREIRA, E. La transición y el proceso de adaptación a la Educación Superior: un estudio con estudiantes de una escuela de enfermería y de una escuela de educación. **Revista de Docencia Universitaria**, 2023; 11(3), Octubre-Diciembre, 403-422.

SUCCI, C. Are you ready to find a job? Ranking of a list of soft skills to enhance graduates employability. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 2019; 19(3):281-97.

MENDES, A. M. Novas formas de organização do trabalho, ação dos trabalhadores e patologias sociais. In: MENDES, A. M. (Org.). **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2017. p. 49-61.

TORQUATO, Jamille Gabriela da Silva; GARCIA, Luciana Amaral; RAMOS, Maely Ferreira Holanda. Autorregulação emocional na perspectiva social cognitiva: uma revisão integrativa. **Comunicações Piracicaba**, online, v. 28, n. 2, p. 21-41, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v28n2p21-41>. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/16077>. Acesso em: 20 out 2024.

- TRÓPIA, P.V.; SOUZA, D.C.C. de. As portas permanecem semiabertas: estudantes trabalhadores nas universidades federais. **Pro-Posições** [Internet]. 2023;34:e20210033. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0033> Acesso em 09 de out 2024.
- UNESCO. **Conferência Mundial de Educação Superior**. [S.l.: UNESCO], 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140457>
- VENTO, M.A.; ARAUJO, J. B.; SANTOS, T.M.G. O protagonismo juvenil nos movimentos de representação estudantil. **Revista técnica e tecnológica Ciência, Tecnologia, Sociedade, Luziânia**, 2017; 1.2
- VERCELLI, LCA. Aulas remotas em tempos de Covid-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação. **Revista @mbienteeducação**. 2020;13(2)47-60.
- VERGARA, S.C. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2012
- VIEIRA-SANTOS, J.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A.P. Habilidades sociais de docentes universitários: uma revisão sistemática da literatura. **Acta Scientiarum Education**, 2018a; 40(3): e35253. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3033/303357581004/303357581004.pdf> Acesso: 20 out 2024
- VIEIRA-SANTOS, J.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A.P. Inventário de habilidades sociais educativas do professor universitário - versão aluno (IHSE-PU-Aluno): dados preliminares. **Aval. psicol.** [online]. 2018b(17):2:260-270. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712018000200013&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1677-0471. <https://doi.org/10.15689/ap.2018.1702.14611.12>. Acesso em: 20 de out 2024
- VIEIRA, F. M., FUKAYA, R. J.; KUNZ, I. Determinantes das atividades de pesquisa e pós-graduação nas universidades federais brasileiras. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, 2015; 12(29):625-646.
- VIEIRA-SANTOS, J.; HENKLAIN, M. H. O. Contingências sociais que dificultam o engajamento do professor universitário em relações de qualidade com seus alunos. **Perspectivas Em Análise Do Comportamento**, 2017; 8(2), 200–214. Disponível em: <https://doi.org/10.18761/pac.2016.032> Acesso em 23 out 2024
- WALDOW, V.R.; FENSTERSEIFER, M. Saberes da enfermagem: a solidariedade como uma categoria essencial do cuidado. **Esc Anna Nery Rev Enferm**. 2011;15: 629-32. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-81452011000300027&script=sci_abstract&tlng=pt
- WARSHAWSHI, S. Academic self-efficacy, resilience and social support among first-year Israeli nursing students learning in online environments during COVID-19 pandemic. **Nurse Educ Today**. 2022 Mar;110:105267. doi: 10.1016/j.nedt.2022.105267. Epub 2022 Jan 14.
- WATERKEMP, R.; PRADO, M.L.; REIBNITZ, K.S. Paulo Freire: ideias que desacomodam. In: PRADO, M.L.; SCHMIDT, K.R. (Orgs). Paulo Freire: a boniteza de ensinar e aprender na saúde. Florianópolis: NFR/UFSC, 2016. p. 13-36
- WINTERS, J.R.F.; PRADO, M.L.; WATERKEMPER, R.; KEMPFER, S.S. Formação dialógica e participativa na Enfermagem: contribuição ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e criativo de acadêmicos. **Rev Min Enferm**. 2017;21:e-1067. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1415-2762.20170077> Acesso em: 11 de set 2024.

XIMENES NETO, F. R.G.; DOS SANTOS, F.D.; MUNIZ, C.F.F.; DIAS, L.J.L.F.; DE SOUSA, F.W.M.; VASCONCELOS, L.F.Q.; RIBEIRO, M.A. Profissão e Vocação: a Enfermagem em questão. **Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR**, [S. l.],2023; 27(2):795–812, 2023. DOI: 10.25110/arqsaude.v27i2.2023-016. Disponível em: <https://unipar.openjournalsolutions.com.br/index.php/saude/article/view/9391> . Acesso em: 10 out. 2024.

ZARAGOZA, G.; ORTUNO, S.; POSADA, M.; GÓMEZ, R.S.; TARREDÁ, M.R. Virtual Simulation for Last-Year Nursing Graduate Students in Times of Covid-19: A Quasi-Experimental Study. **Clinical Simulation in Nursing**. 2021; 60:32-41. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1876139921000852>. Acesso em 20 out 2024

ZOTESSO, M.C. **Sofrimento psicológico em pós-graduandos**: aspectos emocionais e comportamentais. Tese Doutorado [Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho]. Bauru, 2021

APENDICE A – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: PERCEPÇÕES DO AMBIENTE ACADÊMICO NA PERSPECTIVA DEGRADUANDOS DE ENFERMAGEM DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Convidamos você a participar da pesquisa PERCEPÇÕES DO AMBIENTE ACADÊMICO NA PERSPECTIVA DE GRADUANDOS DE ENFERMAGEM DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR com vistas a descrever as percepções do ambiente acadêmico sob a perspectiva dos graduandos do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Maranhão a partir dos dados coletados.

Caso aceite participar da pesquisa, você será convidado a participar de entrevista de modo que você possa falar livremente sobre suas percepções sobre o ambiente acadêmico. O registro da entrevista será realizado com auxílio de equipamentos de áudio (gravadores), e os pesquisadores poderão fazer anotações durante a atividade. Após o término da entrevista, os arquivos de áudio serão utilizados para a transcrição das falas que serão registradas de forma anônima. Estes registros serão apagados após cinco anos.

Os riscos de sua participação na pesquisa, são mínimos, no entanto, existe a possibilidade de você se sentir desconfortável com alguma das perguntas da pesquisadora. Caso isso ocorra, você terá total liberdade para não responder alguma questão, se assim o desejar.

Os possíveis benefícios decorrentes da participação na pesquisa são a possibilidade de troca e diálogo entre você e seus colegas, a partir do qual poderão ser identificados fatores que impactam tanto positiva quanto negativamente na vida acadêmica. A partir dos resultados da pesquisa estratégias e abordagens para fortalecer os fatores positivos e, dentro do possível, modificar os fatores estressores/negativos poderão ser elaboradas. Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso você decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento, não haverá nenhum prejuízo em sua avaliação curricular. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e você não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos. Caso seja identificada, durante qualquer etapa do estudo, a necessidade de atendimento psicológico

e/ou psiquiátrico, a pesquisadora responsabiliza-se pela prestação de assistência imediata, bem como de acompanhamento, sem que isso implique em qualquer custo para você. Os dados coletados durante a pesquisa serão sempre tratados confidencialmente. Os resultados serão apresentados de forma conjunta, sem a identificação dos participantes, ou seja, o seu nome não aparecerá na publicação dos resultados. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas ligadas à instituição que envolvam a participação de seres humanos. Caso tenha alguma dúvida, você pode entrar em contato como CEP da UFMA pelo telefone (98) 3272-8708, ou E-mail cepufma@ufma.br. Poderá também contatar com a equipe de pesquisa através dos seguintes contatos: Prof.^a Dr.^a Francisca Georgina Macedo de Sousa pelo telefone (98) 982159674; acadêmica Alessandro Lucas Pinto Silva (98) 982503033.

Esse Termo será assinado em duas vias, sendo uma para o participante e outra para a pesquisadora.

Nome do participante da pesquisa

Assinatura do Participante Pesquisador

São Luís, ____/____/____

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AMBIENTE ACADÊMICO, COMPORTAMENTOS SOCIAIS E DE SAÚDE DE ESTUDANTES DE ENFERMAGEM DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Pesquisador: FRANCISCA GEORGINA MACEDO DE SOUSA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68029923.3.0000.5087

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.125.451

Apresentação do Projeto:

O problema de pesquisa delimita-se pela seguinte questão: Como estudantes do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Maranhão avaliam o ambiente acadêmico e quais os comportamentos sociais e de saúde que adotam e/ou incorporam na produção de seus estilos de vida? Foram definidos como objetivos: Investigar, a partir do método misto de pesquisa, o ambiente acadêmico e os comportamentos sociais e de saúde de estudantes universitários de Enfermagem da Universidade Federal do Maranhão e de que maneira os aspectos da vivência acadêmica interagem com a saúde e com os estilos de vida; Investigar a compreensão dos estudantes do Curso de Enfermagem da Universidade Federal do Maranhão quanto à sua própria saúde e suas relações com a formação e o ambiente universitário; Construir modelo teórico explicativo sobre os comportamentos e estilos de vida de jovens universitários dos Cursos de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Maranhão.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar, a partir do método misto de pesquisa, o ambiente acadêmico, os comportamentos sociais e de saúde de estudantes do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Maranhão.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bacanga **Município:** SAO LUIS **CEP:** 65.080-805
UF: MA **Telefone:** (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8003 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.125.451

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Na plataforma:

Riscos:

Risco de desconforto com relação ao questionário ou demais instrumentos de coleta.

Benefícios:

Possibilidade de troca e diálogo entre os estudantes, a partir do qual poderão ser identificados fatores que impactam tanto positiva quanto negativamente na sua saúde.

No TCLE:

Os riscos de sua participação na pesquisa, são mínimos, no entanto, existe a possibilidade de você se sentir desconfortável com algum dos itens ou perguntas dos pesquisadores. Há possibilidade de desconforto com relação ao questionário ou demais instrumentos de coleta, mas, você terá total liberdade para não responder alguma questão, se assim o desejar.

Os possíveis benefícios decorrentes da participação na pesquisa são a possibilidade de troca e diálogo entre você e seus colegas, a partir do qual poderão ser identificados fatores que impactam tanto positiva quanto negativamente na sua saúde. A partir da identificação destes fatores, estratégias e abordagens para fortalecer os fatores positivos e, dentro do possível, modificar os fatores estressores/negativos poderão ser elaboradas.

No projeto de pesquisa:

Não há descrição de riscos e benefícios.

O texto apresenta medidas de proteção aos participantes:

Serão assegurados sigilo das informações e o anonimato dos participantes sem nenhuma influência no desempenho acadêmico dos participantes. Por tratar-se de temática sensível, serão adotadas algumas estratégias a fim de garantir aos participantes a pronta disponibilidade de

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bacanga **Município:** SAO LUIS **CEP:** 65.080-805
UF: MA **Telefone:** (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8003 **E-mail:** cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 6.125.451

escuta, caso algum participante se sinta apreensivo por perguntas relacionadas à sua rotina e aos seus comportamentos em saúde.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme a pesquisadora a relevância desta pesquisa se dá pela importância do tema para a sociedade em geral, tendo em vista a crescente deterioração das condições de saúde dos estudantes associadas, sobretudo, a adoção de estilos de vida inadequados após o ingresso no ensino superior. Além disso, ainda há carência de estudos que utilizem uma abordagem de estudos mistos que visem descrever e compreender a influência do contexto universitário sobre os comportamentos não saudáveis dos estudantes, principalmente no que tange a pesquisas envolvendo estudantes do Curso de Enfermagem da UFMA

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo apresenta documentos referente aos "Termos de Apresentação Obrigatória": Folha de rosto, Cronograma com etapas detalhadas, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Projeto de Pesquisa Original na íntegra.

Recomendações:

Após o término da pesquisa solicita-se que os resultados do estudo sejam devolvidos aos participantes da pesquisa ou a instituição que autorizou a coleta de dados de forma anonimizada.

Padronizar o texto quanto aos riscos e benefícios na Plataforma, no TCLE e no Projeto de Pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não observam-se pendências e inadequações. Considero o protocolo de pesquisa APROVADO.

Ressalta-se que a pesquisadora deve apresentar compromisso explícito de iniciar o estudo somente após a aprovação final do Sistema CEP/Conep em conformidade à NORMA OPERACIONAL CNS Nº 001 de 2013.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bacanga **CEP:** 65.080-805
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8003 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.125.451

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2093188.pdf	15/03/2023 09:15:34		Aceito
Folha de Rosto	Folha_derosto.pdf	15/03/2023 09:15:12	FRANCISCA GEORGINA MACEDO DE	Aceito
Outros	Declaracao_localdepesquisa.pdf	13/03/2023 07:27:52	FRANCISCA GEORGINA MACEDO DE	Aceito
Orçamento	Orcamento_projeto.pdf	13/03/2023 07:27:27	FRANCISCA GEORGINA MACEDO DE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_plataforma.pdf	23/02/2023 16:47:55	FRANCISCA GEORGINA MACEDO DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROJETO.pdf	23/02/2023 16:42:55	FRANCISCA GEORGINA MACEDO DE SOUSA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_PROJETO.pdf	23/02/2023 16:42:26	FRANCISCA GEORGINA MACEDO DE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 17 de Junho de 2023

Assinado por:
Emanuel Péricles Salvador
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bacanga CEP: 65.080-805
UF: MA Município: SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 Fax: (98)3272-8003 E-mail: cepufma@ufma.br

