

Saúde mental de universitários nordestinos durante o ensino remoto emergencial

Mental health of northeastern college students during the emergency remote teaching

Salud mental de universitarios nordestinos durante la enseñanza remota de emergencia

Recebido: 03/08/2022 | Aceito: 22/01/2023 | Publicado: 30/03/2023

Shirley Macêdo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1619-2353>
Universidade Federal do Vale do São Francisco, Brasil
E-mail: shirley.macedo@univasf.edu.br

Julio Cesar Nascimento Sol Posto Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6147-7481>
Universidade Federal do Vale do São Francisco, Brasil
Email: julio.solposto@gmail.com

José Luís

Amorim

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8748-6573>
E-mail: luispsiunivasf@gmail.com

Resumo

Objetivou-se compreender experiências no Ensino Remoto Emergencial (ERE) e condições de saúde mental entre estudantes de universidades públicas do sertão nordestino acometidos ou não pela COVID-19. Participaram sete universitários com idade a partir de 18 anos; de diferentes gêneros, níveis socioeconômicos, períodos e cursos de graduação presenciais; que não se desvincularam da universidade durante a pesquisa. Realizaram-se entrevistas individuais abertas pela Plataforma *Meet*, analisadas pelo método fenomenológico de tendência empírica. Presentificaram-se as experiências em Unidades de Sentido, com destaque para: adoecimento físico/mental ou problemas pessoais dificultaram mas não impediram os universitários de assistir aulas; invasão do ERE na vida pessoal; sentimentos negativos, dificuldades de adaptação, impasses e conflitos; comprometimento da aprendizagem e do rendimento dos discentes; e falta de preparo docente para o uso de ferramentas de ensino e avaliação. Concluiu-se, principalmente, a necessidade de implantação urgente de políticas públicas multidisciplinares de promoção de saúde mental para universitários da região.

Palavras-chave: Educação à distância; Universidade; Saúde mental.

Abstract

The objective was to comprehend experiences in the Emergency Remote Teaching (ERT) and mental health conditions among students from public universities in the Northeastern hinterland, affected or not by COVID-19. Seven university students participated, aged above 18 years; of different genders, socioeconomic levels, semesters and undergraduate courses; who did not withdraw from the university during the research. Individual open interviews were conducted through the Meet Platform, analyzed by the phenomenological method of empirical tendency. The experiences were presented in Meaning Units, with emphasis on: physical/mental illness or personal problems hampered but did not prevented students to attend classes; invasion of the ERT in personal life; negative feelings, difficulties of adaptation, deadlocks and conflicts; compromised students learning and performance; lack of teachers preparation for the use of teaching/assessment tools. The conclusion was the need for implementation of multidisciplinary public policies to promote mental health for students in the region.

Keywords: Distance learning; University; Mental health.

Resumen

Se objetivó comprender experiencias en Enseñanza Remota de Emergencia y condiciones de salud mental entre estudiantes de universidades públicas del sertón nordestino acometidos o no por COVID-19. Participaron siete

universitarios, edad a partir de 18 años; de distintos géneros, nivel socioeconómico y cursos de graduación presenciales; que no se desvincularon de la universidad durante la investigación. Se realizaron entrevistas individuales por la Plataforma *Meet*, analizadas por el método fenomenológico de tendencia empírica. Se presentificaron las experiencias en Unidades de Sentido, con destaque para: padecimiento físico/mental o problemas personales dificultaron, pero no impidieron los universitarios de asistir clases; invasión del ERE en la vida personal; sentimientos negativos, dificultades de adaptación, impases y conflictos; comprometimiento del aprendizaje y desempeño de los discentes; falta de preparo docente para el uso de herramientas de enseñanza y evaluación. Se apuntó, la necesidad de implantación de políticas públicas multidisciplinares de promoción de salud mental para universitarios.

Palabras clave: Educación a distancia; Universidad; Salud mental.

Introdução

Após março de 2020, quando a *Corona Virus Disease-19* (COVID-19) foi decretada pela Organização Mundial de Saúde como uma emergência sanitária de alcance global, pessoas e instituições foram impactadas sobremaneira, principalmente diante das medidas para contenção de transmissibilidade do vírus, com destaque para aqueles sujeitos em vulnerabilidade psíquica e as instituições educativas (Faro et al., 2020; Souza & Miranda, 2020).

Diante da crise pandêmica, instituições educativas, como as universidades, por exemplo, tiveram suas portas fechadas e suspenderam aulas presenciais, enfrentando o desafio de como garantir a continuidade do ano letivo (Bezerra et al., 2020; Gusso et al., 2020). No entanto, no Brasil, o Ministério da Educação, através das Portarias Nº 345 (19/03/2020) e Nº 544 (16/06/2020) ordenou a substituição das aulas presenciais por aulas remotas, o que viabilizou que as Instituições de Ensino Superior (IES) tivessem disponíveis os primeiros parâmetros para aquilo que se instituiu como Ensino Remoto Emergencial (ERE) (Branco & Neves, 2020; Gomes et al., 2020), liberado até 31/12/2021 (CNE, 2020).

Em contrapartida, para dar conta das inovações que esta modalidade de ensino requer, foi necessário que estas instituições capacitassem a comunidade acadêmica para o uso de plataformas, novas ferramentas de ensino e metodologias de avaliação. Mesmo aquelas que já ofertavam Ensino à Distância (EaD) e usavam Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), precisaram entender diferenças cruciais entre essas duas modalidades de ensino, garantindo ao alunato a qualidade de acesso às aulas (Branco & Neves, 2020; Gusso et al., 2020; Hodges et al., 2020).

O EaD disponibiliza para os estudantes um design sistemático e específico, planejando continuamente os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Já o ERE, que é uma modalidade de ensino para momentos de emergência e crise, tem no professor o principal gerenciador das plataformas para implementação das disciplinas. Neste modelo de ensino, muitas vezes, o professor está sozinho para dar conta das diversas problemáticas que surgem nos processos de ensino-aprendizagem, precisando, tanto ele quanto a instituição, estar atento a fatores como falta de acesso dos estudantes a adequadas e efetivas ferramentas de TDIC e suas desigualdades sociais, principalmente aqueles que estudam em IES públicas e/ou são pessoas com deficiência (Barreto & Rocha, 2020; Diniz, 2020; Freitas, 2020; Hodges, 2020; Souza & Miranda, 2020).

O acesso precário às aulas on-line pode favorecer que os estudantes se sintam desmotivados. O manejo de atividades síncronas e assíncronas pelos docentes pode resultar em sentimento de sobrecarga dos alunos. Juntem-se a isso, a insegurança frente a novos tipos de avaliação, o excesso de exposição às TDIC, a falta de convívio interpessoal na rotina acadêmica e as incertezas que o período de distanciamento social causou quanto

ao prazo de conclusão dos cursos pelos discentes. Todos esses fatores potencializam, ainda mais, o sofrimento psíquico do universitário, que antes da pandemia já vinha sendo considerado como uma questão de saúde pública (Bronzoni, Zucolotto, Botoluzzi & Ghisleni, 2020; Castro, 2017; Padovani et al., 2014).

Frente a esse cenário, há inúmeros desafios que se colocam para resguardar aos universitário uma rede de apoio que lhes favoreça saúde mental e, mesmo que as IES do país tenham parado para refletir sobre estratégias mais adequadas de ensino-aprendizagem, manutenção do vínculo acadêmico do universitário e relação professor-aluno nesse contexto atípico, é importante implantar recursos para resguardar assistência psicossocial (Pérez, Brun, & Rodrigues, 2019).

Assim, pesquisas que tematizem sobre o ERE no contexto da pandemia da COVID-19 necessariamente podem ser ponto de partida para programas que atendam mais efetivamente a essa assistência. Silva e Freitas (2020), por exemplo, investigaram os desafios e as soluções para se reinventar o ensino na educação superior usando as TDIC. Participaram 41 discentes de IES privadas, mas os autores concluíram que aos docentes é necessário aprimoramento em sua formação pedagógica para utilização adequada das TDIC, reinvenção das estratégias didáticas para o ERE e utilização das TDIC em espaços colaborativos que fomentem nos estudantes protagonismo, exercício da autonomia e emancipação intelectual, pois constataram que havia envolvimento considerável destes com as aulas, criatividade, problematização da realidade e uso de dispositivos meta-cognitivos.

Já Silva, Cabral e Souza (2020) buscaram compreender como a transição repentina do ensino presencial para o ERE impactou a percepção da aprendizagem de universitários. Diferentemente de estudantes de instituições privadas, os das públicas estavam insatisfeitos com as aulas remotas e a aprendizagem percebida, denotando que essas instituições precisam investir mais

na qualidade do ensino, embora os autores reconheçam a importância de variáveis intervenientes como: desigualdades sociais de acesso à Internet, comprometimento da formação e valorização do trabalho das equipes pedagógicas, e carência de políticas públicas de investimento monetário para inclusão digital.

Por sua vez, Dolabella et al. (2021) analisaram práticas utilizadas para promoção de uma educação de qualidade e acessibilidade das aulas no ERE, bem como avaliaram impactos de tal modalidade na saúde mental de universitários. Constataram que mudanças rápidas, alto nível de cobrança, frustrações diárias e dificuldades técnicas comprometeram a saúde mental dos estudantes, que narraram: ansiedade, estresse, falta de acesso às TDIC, ausência de contato com professores e dificuldade de adaptação às aulas on-line.

Com vistas a contribuir com mais pesquisas neste contexto, consideramos a necessidade de entender como universitários viveram durante a pandemia experiências do ERE em IES públicas do Nordeste, mais especificamente no sertão, relacionando essas experiências às suas condições de saúde mental. Portanto, a presente pesquisa partiu dos seguintes questionamentos: como se deram as experiências no ERE e como estavam as condições de saúde mental entre estudantes de universidades públicas do sertão nordestino acometidos ou não pela COVID-19? Quais sentidos esses sujeitos atribuíram à experiência do ERE na pandemia? Quais impactos dessas experiências para a saúde mental deles? Quais impasses e desafios foram enfrentados pelos mesmos? Quais estratégias de enfrentamento foram utilizadas por eles diante do ERE? E que possíveis ações de cuidado lhes foram disponibilizadas pelas instituições nas quais estudam?

Buscando responder a esses questionamentos, esperamos contribuir para compreensão da realidade enfrentada por universitários de IES públicas do sertão nordestino frente ao ERE na pandemia da COVID-19,

principalmente porque esse contexto parece ter potencializado sofrimento psíquico nessa população. Assim, na presente pesquisa tivemos como objetivo geral compreender experiências no ERE e condições de saúde mental entre estudantes de universidades públicas do sertão nordestino acometidos ou não pela COVID-19. Como objetivos específicos, buscamos descrever condições de saúde mental e os sentidos das experiências desses sujeitos; identificar impactos dessas experiências para a saúde mental deles; analisar impasses e desafios enfrentados pelos mesmos; identificar estratégias de enfrentamento utilizadas por eles diante do ERE; e discorrer sobre possíveis ações de cuidado que lhes foram disponibilizadas pelas instituições nas quais estudavam.

Metodologia

A pesquisa realizada se caracterizou como qualitativa, fenomenológica, descritiva e de tendência empírica. É um tipo de estudo em que o pesquisador, focando o sentido da experiência humana para quem a vivencia, inclui sua subjetividade no próprio ato de investigação, quando, em diálogo com o sujeito da pesquisa, produz conjuntamente com ele novos sentidos, o que é básico para a construção do conhecimento (Amatuzzi, 2008; Macêdo, 2015).

Antes de conduzir a pesquisa, para atender as exigências das Resoluções CNS/MS 466/2012 e 510/2016, o projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil, sob CAAE N° 47221421.3.0000.8267, e submetido ao Comitê de Ética da Faculdade de Integração do Sertão (CEP/FIS), sendo posteriormente aprovado pelo parecer N°4.822.634, datado de 02/07/2021.

Após aprovação, divulgamos a pesquisa nas redes sociais e por e-mail para coordenadores de cursos de graduação de universidades públicas localizadas em cidades do sertão nordestino. Até agosto de 2022, essas cidades possuíam, juntas, 90.469 casos acumulados de COVID-19 e somavam 1.177 óbitos em consequência da doença (Ministério da Saúde, 2022). São cidades que, em virtude da interiorização do ensino superior público no Brasil, tornaram-se pólos educacionais federal e estadual do Nordeste (Fusco & Ojima, 2016), onde estudam muitos dos mais de 190 mil universitários de cursos de graduação presenciais dos estados onde elas se localizam (INEP, 2021).

Na divulgação, que foi realizada entre 21 de outubro de 2021 e 01 de junho de 2022, informamos os objetivos da pesquisa, o público alvo e os procedimentos da coleta de dados. A ideia era alcançar possíveis colaboradores(as), instruindo-os(as) a encaminhar e-mail para a equipe de pesquisa, caso se interessassem em participar voluntariamente do estudo. Após receber e-mail dos (as) interessados (as), a equipe de pesquisa entrou em contato com cada um(a) para combinar dia e horário de realização da entrevista remota.

Por se tratar de um estudo fenomenológico, os universitários participantes da presente pesquisa são chamados de colaboradores (Amatuzzi, 2003; Moreira, 2004). Já que visamos uma descrição acurada e um tratamento delongado da descrição singular da experiência situada (DeCastro & Gomes, 2011; Fontanella, Ricas & Turato, 2008; Macêdo, 2015), ou seja, aquela vivida cotidianamente por determinadas pessoas em determinado tempo, espaço e lugar, optamos intencionalmente por um pequeno número de universitários.

Foram incluídos(as) sete estudantes de diferentes cursos de graduação presenciais de universidades públicas do sertão nordestino, disponíveis para participar da pesquisa assinando antecipadamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que tinham acesso à Plataforma *Meet*, idade a partir de 18 anos, independentemente de gênero, nível socioeconômico e período cursado, e cursavam disciplinas na modalidade ERE.

Utilizamos a entrevista individual aberta com pergunta disparadora, instrumento que busca colocar o sujeito em contato imediato com a experiência a ser narrada, ao mesmo tempo em que revela como diferentes pessoas experienciam situações em comum, permitindo ao pesquisador compreender sentidos dessas experiências (Amatuzzi, 1993, 2008; Andrade & Holanda, 2010; Macêdo & Caldas, 2011).

Com o propósito de abrir o diálogo na entrevista, proferiu-se a pergunta disparadora: *Como se dá a sua experiência no Ensino Remoto Emergencial e como estão suas condições de saúde mental neste contexto durante a pandemia da COVID-19?* Este tipo de pergunta, no entanto, seguindo o livre curso do relato do colaborador e dando prioridade à sua narrativa, permite que o pesquisador insira outras perguntas visando alcançar os objetivos específicos da pesquisa.

Cada entrevista foi realizada remotamente durante 20 a 50 minutos pela plataforma *Meet*. Foi gravada e posteriormente transcrita para fins de análise, a qual foi conduzida em passos baseados em autores como Amatuzzi (2008, 2009), Giorgi & Souza (2010), Macêdo (2015) e Macêdo, Souza, Sudário & Nunes (2021):

- a) Cada membro da equipe de pesquisa leu integralmente a transcrição de cada entrevista, visando apreender significados da experiência;
- b) Em reunião da equipe de pesquisa, foram suscitados diálogos, através dos quais todos os membros discutiam significados que tinham apreendido durante o passo anterior e que para eles se relacionavam aos objetivos da pesquisa, a fim de sintetizar esses significados em linguagem psicológica;
- c) A partir destes diálogos, a equipe de pesquisa construía uma análise preliminar de cada entrevista e a encaminhava por e-mail para o(a) colaborador(a), dando-lhe o prazo de uma semana para que ele/ela participasse da análise, confirmando, alterando ou negando a análise realizada. Apenas um dos universitários entrevistado sugeriu mudança na análise preliminar;
- e) De posse das análises preliminares, a equipe de pesquisa procedeu com generalizações sobre a experiência investigada, compreendendo o que havia de comum em todas as entrevistas, sintetizando a análise final em Unidades de Sentido (US).

Resultados e Discussão

O contexto pandêmico acarretou a necessidade de isolamento social como maneira de evitar propagação da COVID-19, fazendo com que os estudantes universitários modificassem radicalmente suas rotinas acadêmicas, tendo que se adaptarem ao afastamento do ambiente da universidade na medida em que se adequavam ao ERE. Nesse contexto, sentimentos como ansiedade e incertezas estiveram presentes entre esses sujeitos durante o período de reclusão necessário para que se pudesse retornar às atividades presenciais nas IES (Gundim et al., 2020). Esta necessidade de resguardo para recuperação e volta ao ensino presencial nos lembrou, como equipe de pesquisa, os animais que hibernam. Assim, escolhemos para os(as) colaboradores(as) os pseudônimos Arganz, Esquilo, Hamster, Marmota, Morcego, Noitibó-de-nuttall e Ouriço, cujos dados sociodemográficos são apresentados no quadro 1:

Quadro 1. Dados sociodemográficos dos(as) colaboradores(as) da pesquisa

Nome	Gênero	Idade (em anos)	Grande Área do curso*	Período	Teve Covid-19
Arganaz	Masculino	21	Engenharias	6°	Sim
Esquilo	Masculino	22	Ciências Biológicas	3°	Não
Hamster	Masculino	24	Ciências Humanas	8°	Não
Marmota	Masculino	23	Ciências Biológicas	6°	Não
Morcego	Feminino	22	Ciências Agrárias	8°	Sim
Noitibó-de-nutall	Masculino	22	Ciências Humanas	7°	Não
Ouriço	Feminino	21	Ciências Humanas	7°	Não

*Conforme classificação das grandes áreas de conhecimento da Capes (2017). Optou-se por identificar a área e não o curso, para não incorrer em risco à identificação do(a) colaborador(a), já que há cursos que existem apenas em uma das universidades públicas da região.
Fonte: Elaborado pelos autores.

Como se pode observar a partir do quadro 1, houve maioria de entrevistados do gênero masculino e uma quantidade maior de universitários(as) da área de ciências humanas. Eles(as) tinham faixa etária entre 21 e 24 anos, e em sua maioria não foram infectados pela COVID-19. No entanto, nossa discussão dos resultados estará pautada no quadro 2, visto que os dados sociodemográficos (com exceção da informação sobre o gênero e ter tido COVID-19 ou não) foram coletados após a análise preliminar, quando do passo da entrevista devolutiva, tendo em vista que verificamos que eles poderiam complementar nossa compreensão de algumas US.

O Quadro 2 apresenta a descrição das US compreendidas pela equipe de pesquisa a partir do que havia em comum nas análises preliminares, assim como os pseudônimos dos colaboradores cujos relatos de experiências pareceram revelar tais sentidos. Consideramos os sentidos em comum aqueles que compreendemos em três ou mais dos relatos. Assim, a discussão dos resultados apresentará as US em itálico como forma de caminhar na ordem dos objetivos propostos, sem, contudo, perder de vista possíveis articulações com os dados sociodemográficos do quadro 1.

Quadro 2. Descrição das US e identificação dos(as) colaboradores(as)

Unidades de Sentido	Descrição	Colaboradores(as)
Adoecimento físico/mental ou problemas pessoais que dificultaram mas não os impediram de assistir às aulas	A maioria dos(as) colaboradores(as) relatou que teve COVID-19, outra doença, problemas pessoais ou abalo emocional e, mesmo não conseguindo acompanhar efetivamente as atividades, continuaram assistindo aulas apesar de adoecidos.	Arganaz Esquilo Hamster Morcego Noitibó-de-nuttall
Mal estar físico e mental	Quase todos(as) os(as) colaboradores(as) sentiam cansaço por exposição à tela e desconforto por estudar em casa com barulho, alguns dos quais relatando ansiedade frente à dinâmica do ERE ou distúrbios alimentares e do sono ou frustração ou vontade de morrer diante das cobranças dos professores, dos colegas e de si mesmos(as).	Esquilo Hamster Marmota Morcego Ouriço Noitibó-de-nuttall
Invasão do ERE na vida pessoal, que gerou cansaço diante da sobreposição de atividades	Alguns colaboradores sentiam que suas casas viraram a universidade, que a vida pessoal se misturou com a vida acadêmica, fazendo malabarismos e se sentindo cansados para dar conta da sobreposição de atividades domésticas e acadêmicas ao mesmo tempo.	Esquilo Hamster Marmota
Sentimentos negativos de insatisfação, descontentamento, desânimo e desamparo durante o ERE	A maioria dos(as) colaboradores(as) revelou sentimentos negativos e de desamparo durante o ERE, seja por falta de investimentos ou desorganização da própria instituição, por falhas dos professores ou pelas características e/ou ferramentas do próprio modelo de ensino.	Esquilo Hamster Morcego Noitibó-de-nuttall Ouriço
Dificuldades de adaptação, impasses e conflitos diante do novo modelo de ensino	A maioria dos(as) colaboradores(as) revelou conflitos na relação e na comunicação com colegas e professores, assim como dificuldades e impasses por não conseguir lidar, se adaptar e/ou se acostumar com a dinâmica das aulas, principalmente quando os professores confundiam o ERE com o ensino presencial.	Marmota Esquilo Morcego Noitibó-de-nuttall Ouriço
Falta de preparo dos professores em relação às ferramentas de ensino e à avaliação no ERE	Alguns(mas) colaboradores(as) sentiam que os professores não estavam preparados em termos de uso de ferramentas e avaliação para o ERE, ensinando como se fosse o modelo presencial ou de maneira superficial, além de definirem atividades de forma defasada ou provas não incentivadoras.	Arganaz Esquilo Hamster Morcego
Comprometimento da aprendizagem e do rendimento	A maioria dos(as) colaboradores(as) sentia que sua aprendizagem e seu rendimento foram comprometidos devido a fatores como: dispersão, dificuldade de concentração diante dos vários estímulos em casa, decoreba de partes do que foi ensinado, ensino raso de alguns docentes que queriam só resultados, dificuldade de absorção de conteúdos, falta de ambiente adequado que favorecesse aprofundamento dos estudos e/ou sobrecarga de atividades/tarefas cobradas pelos docentes.	Arganaz Esquilo Hamster Noitibó-de-nuttall Ouriço
Falta de reconhecimento/respeito familiar da sua condição como estudante	Alguns colaboradores sentiam que os membros da sua família não reconheciam nem respeitavam que eles estavam estudando por estarem em casa no computador, que a família os atrapalhavam em momentos de aula ou mesmo os reprimiam por não fazerem outras atividades da casa quando estavam assistindo aula ou estudando	Arganaz Esquilo Hamster Noitibó-de-nuttall
Alívio do cansaço e da pressão por meio de atividades físicas e de lazer	Alguns(mas) colaboradores(es) buscavam aliviar o cansaço e a pressão por meio de atividades como fazer o que gostavam, fazer coisas não relacionadas à universidade e/ou realizar exercícios físicos.	Arganaz Marmota Ouriço
Não reconhecimento de políticas e ações psicossociais de cuidado das instituições	Quase todos(as) os(as) colaboradores(as) não reconheciam a oferta ou o alcance de ações psicossociais promovidas pelas instituições nas quais estudava, alguns não aproveitando possíveis espaços institucionais de cuidado.	Esquilo Hamster Marmota Morcego Noitibó-de-nuttall Ouriço

Fonte: autores

Ao tentar compreender as condições de saúde mental dos universitários investigados durante o ERE, percebemos que grande parte deles parecia revelar uma realidade permeada por *adoecimento físico/mental ou problemas pessoais que dificultaram mas não os impediram de assistir às aulas*. Esses(as) colaboradores(as) indicaram que, mesmo estando acometidos por doenças, inclusive a COVID-19, ou atravessados por problemas pessoais, ainda participavam das aulas, justamente por serem remotas, o que, ao mesmo tempo que favorecia não precisar faltar ou colocar em risco a saúde de outrem, implicava em uma queda no desempenho acadêmico e em um desconforto diante da situação enfrentada. Vejamos recorte da fala de Esquilo: “Foi horrível, porque você está ali doente e tem que continuar assistindo aula, e com os sintomas que eu estava, toda hora eu saía da aula para tomar remédio, passando mal”. E os recortes abaixo:

Eu fiquei muito transtornado no mês de agosto para setembro. Eu passei uns dias com a cabeça muito quente, não

conseguindo acompanhar as aulas da forma que devem ser acompanhadas e aí foi muito frustrante [. . .] Houve muita frustração. Não sei se foi o acúmulo dos dois períodos, já que a gente não teve férias (Noitibó-de-nuttall).

Além dessas questões pessoais, tem as questões da faculdade, e aí coisas que atravessam as questões da faculdade, nas quais eu me embaralhei um pouco. Por conta de ser EaD, me trouxeram alguns danos, mas depois de algum tempo, eu estou conseguindo mais me organizar (Hamster).

O estudo de Silva e Rosa (2021) apresenta diversos indicadores de como a própria emergência de saúde pública que constitui a COVID-19 gera medo e pode desencadear sintomas físicos ou psicológicos. Enquanto que, em pesquisa qualitativa realizada com 12 acadêmicos da Universidade Federal do Amazonas, Borges, Souza, Peixoto e Pinto (2022) constataram que *a pandemia acabou interferindo nas questões emocionais, na forma de estudar e no tempo de estudo desses sujeitos* (p.8).

Interessante perceber, nos recortes acima, que Esquilo (3º período, sem nunca ter experienciado aulas presenciais da graduação), e Hamster (8º período, que já teve semestres presenciais no seu curso) apresentam conflitos diferentes quanto ao ERE: enquanto o primeiro parece se sentir obrigado a assistir aula, o segundo parece ter uma consciência mais ampla dos danos causados pelo modelo remoto de ensino.

Em todo caso, entretanto, é possível compreendermos como estudantes universitários estavam enfrentando condições adversas de saúde mental, principalmente quando uma outra US revelada pelos relatos de quase todos os entrevistados foi que eles(as) sentiam *mal estar físico e mental* devido às condições sob as quais experienciavam o ERE: longos períodos em frente às telas, sobreposição de atividades acadêmicas e domésticas, cobranças externas e internas, e a ausência de um ambiente considerado favorável aos estudos, o que levou a sentimentos de frustração e ansiedade, como podemos interpretar a partir do recorte de fala de Hamster: “Eu senti muitos impactos na minha ansiedade porque a questão do ensino remoto parece que você tem que estar produzindo, fazendo coisas o tempo todo”. Mas também levou a distúrbios alimentares, do sono e vontade de morrer, como relatado por Morcego e Ouriço, respectivamente:

Enquanto no ensino presencial eu dormia à noite, no modo remoto não dormia à noite. Já tiveram noites de eu virar estudando por causa das atividades que eram umas atrás das outras [. . .] Não, depois da pandemia só piorou, sedentarismo e comer toda hora. Acho que durante essa pandemia várias pessoas aprenderam a fazer pães [. . .] Toda hora eu fazia alguma coisa, eu metia descontando na minha comida, sabe? (Morcego).

Não sei como sobrevivi. Tive muito gatilho de suicídio. Minha mãe teve que me levar em um psiquiatra, pois ela viu que eu estava chegando em um ponto de planejar minha morte. Aí, agora que eu estou melhor, e enfim, e por aí você tira que eu não me adaptei, e aí a saúde mental é mais ou menos isso. Eu

tive muito gatilho com uma matéria, por que o professor botou muita coisa em pouco tempo. Era um projeto que tinha que ser feito em menos de um mês. As meninas me cobrando, e eu com os gatilhos, juntou com o professor, aí a vontade era só de me matar mesmo, eu me livrar daquilo (Ouriço).

Esses recortes de fala vêm enriquecer com dados empíricos a revisão sistemática da literatura realizada por Mauro, Silva e Silva (2022), os quais procuraram investigar como a pandemia da COVID-19 impactou a saúde mental e emocional e o comportamento alimentar de estudantes e servidores universitários no Brasil durante o ERE implementado durante o isolamento social. Os autores constataram que tal período trouxe prejuízo para a saúde psicológica e emocional da comunidade acadêmica, com prevalência para sintomas de depressão e ansiedade, assim como medo, angústia e tristeza. Também evidenciaram que houve mudanças quanto ao comportamento alimentar e desregulação do sono. Tais mudanças foram geradas como efeito em cadeia pelas emoções vivenciadas, dificuldades de manter uma rotina, diminuição das atividades físicas e maior tempo de exposição a telas. Percebemos, inclusive, nos recortes acima, como a questão do gênero pode estar relacionada aos transtornos alimentares e ao comportamento suicida, pois tanto Morcego quanto Ouriço são estudantes mulheres, o que nos faz lembrar estudos que destacam a prevalência dessas questões no gênero feminino no Brasil (a exemplo das pesquisas de Fernandes, Avelar, Onejorge & Vieira, 2018 e Marcolan & Silva, 2019).

Compreendemos, pelos relatos de nossos(as) colaboradores(as), que esse encadeamento de sinais e sintomas que comprometem a saúde mental dos(as) universitários(as) estão relacionados a impactos como *invasão do ERE na vida pessoal, que gerou cansaço diante da sobreposição de atividades, e sentimentos negativos de insatisfação, descontentamento, desânimo e desamparo durante o ERE*. Enquanto para uns parece ter ocorrido uma infiltração do espaço público da academia no espaço privado do lar, que gerou cansaço devido à sobreposição de atividades acadêmicas e domésticas; para outros, a experiência do ERE parece ter provocado sentimentos negativos e de desamparo em relação à instituição, aos docentes ou ao próprio modelo de ensino. Vejamos, por exemplo, o que nos disse os(as) colaboradores(as) abaixo:

No ensino remoto parece que você está dentro da universidade 24 horas. Parece que a sua casa virou a própria universidade. Parece que os professores te mandam mensagem durante todo dia, durante as 24 horas e você tem que estar fazendo coisas da universidade (Marmota).

Na frente de um computador que tem várias outras informações, eu acabo me distraíndo muito, e até em questões mesmo de estar em casa que tem os afazeres domésticos. Muitas vezes, eu deixei o computador na mesa da cozinha, botei o fone e fui lavar louça, fazer comida, porque são coisas, demandas, que eu não posso deixar para depois. Só que, infelizmente, são coisas que eu consigo fazer no tempo da aula (Hamster).

A experiência tem sido negativa, não vejo muitas coisas boas. Eu almejava estar em laboratório estudando em campo, pois o curso é basicamente ler e aprender em campo. Mas não estou sentindo mais a empolgação de antes, pois o percurso faz você pensar em desistir várias vezes. Mas vamos seguindo e esperando melhorar (Esquilo).

Foi interessante perceber, no entanto, que, ao contrário do que muitos estudos apontam sobre a diferença de gênero no que diz respeito à responsabilidade sob atividades e tarefas domésticas entre homens e mulheres envolvidos com atividades acadêmicas (p.e., Bartmeyer & Salles Filho, 2020; Macêdo, 2020), nossos entrevistados do gênero masculino foram os únicos que apontaram sobrecarga em relação à sobreposição de atividades acadêmicas e domésticas, algo para refletirmos no que diz respeito ao Nordeste do Brasil ser culturalmente apontado como uma região na qual predomina o machismo estrutural, inclusive dentro das universidades públicas (Morais & Nascimento, 2021).

Já no que diz respeito aos *sentimentos negativos de insatisfação, descontentamento, desânimo e desamparo durante o ERE*, lembramos o estudo de Gonzaga da Silva e Lima (2022). Os autores, ao descreverem as principais dificuldades enfrentadas por 33 estudantes de ensino superior de instituições públicas e privadas de Fortaleza/CE durante os períodos de atividades remotas nos anos letivos de 2020 e 2021, também identificaram falta de apoio/orientações e recursos financeiros por parte das instituições, falta de flexibilidade dos professores e dificuldades com o próprio ERE. No caso da nossa pesquisa, parece que a exaustão sentida pela sobreposição de atividades, além da insatisfação frente às condições em que a modalidade de ensino foi ofertada pelas IES e às metodologias ou práticas docentes, que não foram adequadas para a modalidade remota, impactaram sobremaneira a saúde mental dos universitários, que, além de tudo, tiveram que enfrentar diversos impasses e desafios.

Um desses desafios se constituiu de *dificuldades de adaptação, impasses e conflitos diante do novo modelo de ensino*, pois além de conflitos de relação e comunicação com colegas e docentes, alguns(mas) não conseguiam se adaptar à dinâmica das aulas no ERE, principalmente quando, segundo eles(as), os docentes queriam lecionar como se estivessem no formato presencial de ensino. Noitibó-de-nuttal disse que “no ensino presencial, eu consigo absorver mais conteúdos, já no ensino remoto, mesmo estando em casa, tendo uma vida mais otimizada, eu não absorvo tanto como eu absorvia no presencial, e isso prejudicou muito”. Enquanto Morcego relatou que:

Às vezes, parece que os professores não compreendem pelo fato também que eles não estão adaptados com o ERE. Até compreendo nesse sentido, mas há outros professores que parecem que não têm empatia. No final de semana passa atividade, e é um trabalho atrás do outro, e atividades, e provas.

Essas dificuldades lembram o artigo de Silva et al. (2021), cuja pesquisa apontou que universitários enfrentavam problemáticas inerentes aos relacionamentos interpessoais e à comunicação no ERE. No entanto, é pertinente também lembrar, aqui, as críticas de Bittencourt (2021), que, ao analisar o quadro de educação remota instalado diante da suspensão das aulas presenciais frente à crise sanitária global e à necessidade indiscutível do distanciamento social, discorreu que não houve tempo hábil para os professores conseguirem, nesse formato virtualizado, render didaticamente como queriam e podiam, mas os estudantes, muitas vezes, não analisam o contexto e reduzem a educação a uma prestação de serviço que deve ser adequada às suas necessidades. Pensamos, portanto, que, como acredita receber um serviço, os estudantes do nosso estudo estranharam todo o processo do ERE, parecendo não refletirem que todos estavam em uma situação atípica e que um processo de ensino-aprendizagem se faz, também, pelo protagonismo de todas as partes envolvidas.

Desta feita, parecem ter delegado apenas aos docentes a responsabilidade pela gestão do tempo, da comunicação, dos conflitos, dos recursos, da qualidade de um novo fazer ensinar-aprender e do rendimento do aluno.

Tanto que alguns(mas) universitários(as) revelaram que outros desafios e impasses enfrentados por eles foram a *falta de preparo dos professores em relação às ferramentas de ensino e à avaliação no ERE* e, em consequência, houve *comprometimento da aprendizagem e do rendimento*, o que podemos demonstrar pelos recortes de relato abaixo:

A própria disposição dos professores para a organização de material, organização de horários, por que esse período agora demanda uma organização muito grande, para a gente poder suprir nossas obrigações, e aí eu senti muita falta disso em alguns professores, que acabou dificultando muito minha relação com a disciplina, cobranças, enfim [. . .] Eu acho que tiveram algumas atividades que não foram muito bem adaptadas e que com isso acabou me trazendo casos de ansiedade, auto sabotagem (Hamster).

Eu vejo que tem alguns professores trabalhando o dobro para conseguir passar toda a experiência da Universidade presencial no EaD, mas, ao mesmo tempo, eu vejo que tem professores que não se importam muito em relação a isso, então ensinam de qualquer jeito (Arganaz).

Nossa compreensão dos recortes acima nos levam a concordar com Castioni, Melo, Nascimento e Ramos (2021), quando eles, ao discorrerem sobre o acesso dos discentes das universidades federais ao ERE, defenderam que “a resolução completa do problema passa, outrossim, por desafios pedagógicos e gerenciais, como também por estratégias para desenvolver nos estudantes, docentes e técnicos administrativos que necessitem, o letramento digital indispensável ao ERE” (p. 412). Foi para nossa equipe interessante perceber que até Arganaz, estudante de um curso bastante envolvido com tecnologia, tenha sentido as mesmas dificuldades de universitários de outras áreas, no que diz respeito às defasagens que apontaram em seus professores.

Parece, portanto, que tudo se trata de um comprometimento do Estado com políticas públicas de acessibilidade digital e capacitação da comunidade acadêmica ao ensino público, gratuito e de qualidade, já que não estamos falando apenas das experiências dos universitários da presente pesquisa, mas do quanto os estudantes de IES públicas brasileiras estiveram impactados em vários níveis pela carência de assistência estudantil, pela falta de preparo dos professores e pela situação de crise econômica pela qual passam essas instituições. Elas não tiveram sequer um plano de contingência nem um gabinete de gestão de crise que as orientassem por meio de procedimentos padronizados (Cavalcanti & Guerra, 2022), quanto mais suporte estrutural para os novos rumos do ensino que surgiram em consequência da pandemia da COVID-19.

Para além de todos os desafios e impasses que os universitários revelaram enfrentar diante dos processos de ensino-aprendizagem e de avaliação, alguns deles também se referiram à *falta de reconhecimento/respeito familiar da sua condição como estudante*, já que sentiam que seus familiares não reconheciam nem respeitavam que eles estavam em casa estudando, muitas vezes atrapalhando as aulas ou reprimindo-os por não darem conta das atividades domésticas. Vejamos abaixo:

Tem todo o contexto. Primeiro minha casa não é um local ideal para estudo. Aqui tem muito barulho, aqui não tem lugar organizado para estudar. [...] Um animal faz um barulho, chega uma visita na sua casa, aí você fica sem controle. Logo as pessoas da sua casa pensam que você não está estudando porque você está no computador. Aí atrapalha 100%. O rendimento é totalmente diferente” (Esquilo).

Acaba que, muitas vezes, eu fui chamado até de vagabundo pelos meus pais porque eu, sei lá, deixei de lavar uma louça, porque estava tendo uma aula, porque eu estava tendo uma aula importante da qual eu queria me concentrar mais, porque eu estava estudando (Hamster).

Estudar em casa não é agradável. Não é muito confortável, por causa muitas vezes do barulho. Meu quarto é virado para uma rua que é movimentada e minha família não fala baixo, toda hora me chama e chegava a atrapalhar em momentos de aula (Noitibó-de-nuttall).

Percebemos, portanto, como alguns dos universitários colaboradores da presente pesquisa não tinham suporte social em casa para se dedicarem aos seus estudos, algo que seria profundamente significativo se houvesse, já que, diante do distanciamento social provocado pela pandemia da COVID-19 e em meio às aulas remotas, o suporte social presencial daqueles que fazem a comunidade universitária para auxiliá-los na experiência cotidiana dos impasses e dificuldades da vida acadêmica estaria comprometido, como bem alertam De Alencar Abreu e Flor (2022), e nos disse Hamster em seu relato:

A falta de contato humano foi muito pesada, pelo menos para mim, porque eu tinha muita conversa com colegas, e até mesmo o convívio em si ajudava a segurar as pontas, e aí, a partir do momento que isso é retirado, só fica uma sala google meet com várias bolinhas.

Contudo, foi significativo para nós, da equipe de pesquisa, compreendermos que, mesmo diante de tantas dificuldades, impasses, desafios e condições comprometedoras de sua saúde mental, havia uma estratégia efetiva utilizada por alguns(mas) universitários(as) diante do ERE: o *alívio do cansaço e da pressão por meio de atividades físicas e de lazer*, as quais eles(as) gostavam de fazer e não eram relacionadas à universidade. Podemos associar essas atividades a uma estratégia de *coping*, encontrada em estudos com universitários, como por exemplo, os de Abacar, Aliante e António (2021) e Albanaes, Nunes e Bardagi (2021), que nomearam-na como focalizada na emoção para lidar com o *stress* promovido pelas pressões da vida acadêmica. Os recortes dos relatos de Ouriço e Arganz são bem representativos das mesmas:

Eu tenho uma ligação muito forte de ir para cozinha para tentar esquecer, e foi quando eu comecei isso no começo da pandemia, que a gente teve o período emergencial remoto, que não adiantou de nada, não acrescentou, só diminuiu a carga para o próximo período, mas não fez nada na vida da pessoa, e aí nesse período eu cozinhava muito. De tarde o almoço era sempre da minha mãe, às vezes eu fazia o almoço, e de tarde eu fazia bolo, de noite a janta e ainda uma outra coisa, que eu queria tá mexendo em alguma coisa que não fosse só da faculdade (Ouriço).

Ler um livro, assistir alguma coisa ou caminhar quando a pandemia aliviou um pouco mais, onde eu me senti confortável ao ponto de ir e, é claro, com álcool e máscara. Ao ponto de sair para caminhar, correr, e eu fazia isso também porque para mim é uma forma muito vantajosa para aliviar a pressão. Enfim, eu fazia coisas como caminhar e assistir coisas que não são relacionadas necessariamente à universidade, que descansasse meu cérebro de uma certa forma (Arganaz).

Podemos refletir, portanto, que, enquanto parece faltar para alguns desses universitários uma participação mais ativa diante do processo de ensinar-aprender que pode viabilizar maior efetividade para qualquer metodologia de ensino, no que se refere à manutenção da saúde mental, alguns estão ativamente envolvidos para lidar melhor com suas emoções, o que se torna bastante significativo, já que quase todos(as) eles(as) revelaram um *não reconhecimento de políticas e ações psicossociais de cuidado disponibilizadas pelas instituições* nas quais estudavam e, mesmo alguns(mas) estando informados das que existiam, não aproveitaram possíveis espaços de cuidado. Podemos até pensar se isso não poderia representar uma estratégia de esquivar e evitação diante dos sentimentos negativos de insatisfação, descontentamento, desânimo e desamparo que viveram durante o ERE, como parece indicar trecho da fala de Ouriço:

Não, não percebi. Na verdade até hoje os professores acham que a gente só tem isso para fazer, enfim [. . .] Eu estou um pouco cansada, e nem consigo especular sobre isso, mas não acho que teve ajuda de ninguém.

Considerações Finais

Chegamos ao final desta pesquisa com a certeza de que alcançamos os objetivos propostos, pois descrevemos condições de saúde mental e sentidos das experiências dos sete universitários(as) colaboradores(as), identificamos impactos dessas experiências para a saúde mental deles(as), analisamos impasses e desafios enfrentados pelos(as) mesmos(as), identificamos estratégias de enfrentamento utilizadas por eles(as) diante do ERE e, embora não tenham sido reconhecidas por eles(as), foi possível compreender que possivelmente houve ações de cuidado disponibilizadas pelas instituições nas quais estudavam.

Enfrentamos dificuldades como: demora para alcançar um número significativo de universitários(as) durante o período destinado à coleta e para receber o e-mail de devolutiva sobre a análise preliminar encaminhada para cada colaborador(a). Mesmo com essas limitações, entrevistas realizadas no início da coleta (21 de Outubro de 2021) não foram tão divergentes daquelas feitas no mês de finalização (01 de Junho de 2022), após um bom tempo de consolidação do ERE nas instituições das quais os(as) entrevistados(as) faziam parte.

Portanto, diante dos resultados obtidos, convocamos pesquisadores em saúde mental e educação a desenvolverem estudos semelhantes em outras universidades e regiões do Brasil, no sentido de averiguarem, inclusive com outras metodologias de pesquisa, as consequências do ensino remoto para a saúde mental de discentes de IES públicas. Até mesmo a partir do ensino híbrido, que começa a se consolidar, independentemente da crise pandêmica, comprometendo o caráter presencial de muitos cursos de graduação existentes no nosso país. Seria interessante, também, investigar a proliferação de graduações EaD, que é

resultante de uma política capitalizadora do ensino superior público, gratuito e de qualidade.

Para além de pesquisas, propomos, também, que intervenções sejam realizadas a fim de sensibilizar gestores e governantes para a necessidade de implantação urgente de políticas públicas multidisciplinares de promoção de saúde mental dos discentes nas IES da região Nordeste, pois, só assim, assumimos o compromisso social de mudança de uma realidade que de forma tão avassaladora ataca a sobre-vida no mercado de trabalho de futuros profissionais e cientistas deste país.

Agradecimentos

Agradecemos ao Programa de Incentivo a Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC CNPq-UNIVASF, 2021-2022).

Referências

- Abacar, M., Aliante, G., & António, J. F. (2021). Stress e estratégias de *coping* em estudantes universitários. *Aletheia*, 54(2), 133-144. doi: <https://dx.doi.org/DOI10.29327/226091.54.2-13>
- Albanaes, P., Nunes, M. F. O., & Bardagi, M. P. (2021). Saúde mental e estratégias de coping: estudos de casos múltiplos com universitários cotistas. *Psicologia Argumento*, 39(105), 430-466. doi: <https://doi.org/10.7213/psicolargum39.105.A004>
- Amatuzzi, M. M. (1993). Etapas do processo terapêutico: um estudo exploratório. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9(1), 1-21.
- Amatuzzi, M. M. (2003). Pesquisa fenomenológica em Psicologia. In: M. A. T. Bruns, & A. F. Holanda. (Orgs.). *Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas*, (pp. 15-22) Campinas: Alínea.
- Amatuzzi, M. M. (2008). *Por uma psicologia humana*. São Paulo: Alínea.
- Amatuzzi, M. M. (2009). Psicologia fenomenológica: uma aproximação teórica humanista. *Estudos de Psicologia*, 26(1), 93-100. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103166X2009000100010>
- Andrade, C., & Holanda, A. F. (2010) Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(2), 259-268. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000200013>
- Barreto, A. C. F., & Rocha, D. F. (2020) COVID 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. *Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade*, 2, 01-11. doi: <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0010>
- Bartmeyer, S. M.; Salles filho, N. A. (2020). O direito humano das mulheres à educação e a pandemia da COVID-19: uma análise da sobrecarga das estudantes da UEPG. *Revista Científica Educ@ção*, 4(80), 1043-1060. doi: <https://doi.org/10.46616/rce.v4i8.106>
- Bezerra, K. P. et al. (2020). Ensino remoto em universidades públicas estaduais: o futuro que se faz presente. *Research, Society and Development*, [S. l.], 9(9), e359997226. doi: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7226>
- Bittencourt, R. N. (2021). Ensino Remoto e extenuação docente. *Revista Espaço Acadêmico*, 20(227), 165-175. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/57834>
- Borges, H. da S., Souza, E. de S., Peixoto, K. Ê. O., & Pinto, A. Q. (2022). Perceptions of undergraduates in the Pedagogy course about an experience in remote teaching during the Covid-19 pandemic. *Research, Society and Development*, 11(3), e59711326941. doi: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i3.26941>
- Branco, J. C. S., & Neves, I. de S. V. (2020). Trabalho docente em tempos de COVID-19: EaD e Educação Remota Emergencial. *Educação, ciência e Cultura*, 25(3), 19-34. doi: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v25i3.7382>
- Bronzini, F. S. F., Zucolotto, M. P. R., Botoluzzi, V. I., & Ghisleni, T. S. (2020). Ensino remoto: desafios a ultrapassar em tempos de pandemia. *Disciplinarum Scientia*, 21(2), 95-105. Recuperado de <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/3450/2634>
- Capex - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2017). *Tabela de áreas de conhecimento atualizada*. Recuperado de https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/TabelaAreasConhecimento_072012_atualizada_2017_v2.pdf
- Castioni, R., Melo, A. A. S. de, Nascimento, P. M., & Ramos, D. L. (2021). Universidades federais na pandemia da covid-19: acesso discente à internet e ao ensino remoto emergencial. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903108>
- Castro, V. R. (2017). Reflexões sobre a saúde mental do estudante universitário: estudo empírico com estudantes de uma instituição pública de ensino superior. *Revista Gestão em Foco*, 9, 380-401. Recuperado de http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/gestao_foco/artigos/ano2017/043_saude_mental.pdf
- Cavalcanti, L. M. R., & Guerra, M. G. G. V. (2022). Os desafios da universidade pública pós-pandemia da Covid-19: o caso brasileiro.

Ensaio: aval. pol. públ. Educ., 30(114), 73-93. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903113>

- Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação (2020). *Parecer N.19, de 08 de dezembro*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-ppc019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192
- Conselho Nacional de Saúde/CONEP (2012). *Resolução N. 466, de 12 de dezembro*. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466.pdf>
- Conselho Nacional de Saúde/CONEP. (2016). *Resolução N.510, de 07 de abril*. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>
- De Alencar Abreu, M. K., & De Sousa Flor, M. E. (2022). Análise psicossocial da integração social dos universitários ingressantes durante o ensino remoto emergencial. *Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco*, 12(28). Recuperado de <https://periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1684>
- DeCastro, T. G., & Gomes, W. B. (2011). Aplicações do método fenomenológico à pesquisa em psicologia: tradições e tendências. *Estud. psicol. (Campinas)*, 28(2), 153-161. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000200003>
- Diniz, N. (2020). Reestruturação do trabalho docente e desigualdades educacionais em tempos de crise sanitária, econômica e civilizatória. *Revista Tamoios*, 16(1), 138-144. doi: <https://doi.org/10.12957/tamoios.2020.50253>
- Dolabella, A. C. et al. (2021). Desafios do Ensino Remoto Emergencial. *Anais do Congresso Nacional Universidade, EaD e Software*, 1(12). Recuperado de <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl>
- Faro, A., et al.(2020). COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. *Estudos de Psicologia, Campinas*, 37(e200074). <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.146>
- Fernandes, T. M. S., Avelar, P. S. Onejorge, L. B., & Vieira, B. L. (2018). Transtornos alimentares em mulheres obesas atendidas em um centro médico especializado: a influência das mídias sociais e sua relação. *International Journal of Nutrology*, 11(S 01), S24-S327. Recuperado de <https://www.thieme-connect.com/products/ejournals/html/10.1055/s-0038-1675066>
- Freitas, L. J. (2020). Desafios em tempos de distanciamento social para alunos com deficiência: acessibilidade e aprendizagem. *Anais VII CONEDU - Edição Online*. Campina Grande: Realize Editora. Recuperado de <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68297>
- Fontanella, B. J. B., Ricas, J., & Turato, E. R. (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cad. Saúde Pública*, 24(1), 17-27. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2008000100003>
- Fusco, W., & Ojima, R.(2016). Nordeste do Brasil: interiorização do ensino superior e mobilidade pendular. *Anais do XX Encontro Nacional de Estudos Populacionais*, p. 1-8. Recuperado de <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/2576/2506>
- Giorgi, A., & Sousa, D. (2010). *Método fenomenológico de investigação em Psicologia*. Lisboa: Fim de Século.
- Gomes, V. T. S. et al. (2020). A Pandemia da Covid-19: repercussões do ensino remoto na formação médica. *Rev. bras. educ. med., Brasília*, 44(4), e114. doi: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.4-20200258>
- Gonzaga da Silva, D., & Lima, L. de . (2022). Ensino remoto emergencial sob a perspectiva de estudantes do Ensino Superior. *Revista Educar Mais*, 6, 326–340. doi: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.6.2022.2731>
- Gundim, V. A. et al. (2021). Saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia de COVID-19. *Rev baiana enferm.* 35, e37293. Recuperado de <https://periodicos.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/37293/23470>
- Gusso, H. L. et al. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educ. Soc., Campinas*, 41(e238957). doi: <http://dx.doi.org/10.1590/es.238957>
- Hodges, C. et al. (2020) The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*, Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-differencebetween-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). 2021. *Educação Superior*. <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>
- Macêdo, S (2015). *Clínica humanista-fenomenológica do trabalho. A construção de uma ação diferenciada diante do sofrimento no e por causa do trabalho*. Curitiba: Juruá.
- Macêdo, S. (2020). Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia COVID-19:tecendo sentidos. *Revista do NUFEN*, 12(2), 187-204. doi: <https://doi.org/10.26823/RevistadoNUFEN.vol12.nº02rex.33>
- Macêdo, S., & Caldas, M. T. (2011). Uma análise crítica sobre técnicas de pesquisa fenomenológica utilizadas em Psicologia Clínica. *Revista do NUFEN*, 3(1),. 3-16. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912011000100002&lng=pt&tlng=pt
- Macêdo, S., Souza, M. P. G., Sudário, N. D., & Nunes, A. L. P. (2021). Pesquisa fenomenológica com universitários usuários de diferentes modalidades clínicas em serviço escola de psicologia nordestino. *Perspectivas em Psicologia*, 24(2), 24-45. doi: <https://doi.org/10.14393/PPv24n2a2020-58166>

- Marcolan, J. F., & Silva, D. A. (2019). O comportamento suicida na realidade brasileira: aspectos epidemiológicos e da política de prevenção. *Revista M. Estudos sobre a morte, os mortos e o morrer*, 4(7),31-44. doi: <https://doi.org/10.9789/2525-3050.2019.v4i7.31-44>
- Mauro, B. C. B., Silva, V. M. B. da ., & Silva, L. M. C. da . (2022). Food behavior and mental and emotional health in Emergency Remote Teaching (ERE) of higher education servers and students in Brazil during the COVID-19 pandemic: an integrative review . *Research, Society and Development*, 11(8), e51511831144. doi: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i8.31144>
- Ministério da Educação (2020). *Portaria N.345, de 19 de março*. Recuperado de <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=603&pagina=1&data=19/03/2020&totalArquivos=1>
- Ministério da Educação (2020). *Portaria N.544, de 16 de junho*. Recuperado de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>
- Ministério da Saúde. *Covid-19 no Brasil*, 2022. Recuperado de https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html
- Moraes, L. L. de, & Nascimento, L. C. (2021). Sororidade científica entre mulheres-professoras-pesquisadoras como ruptura da geopolítica do conhecimento no semiárido brasileiro. *Revista Espaço Acadêmico*, 21, 97-108. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/59544>
- Moreira, V. (2004). O método fenomenológico de Merleau-Ponty como ferramenta crítica na pesquisa em psicopatologia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 447-456. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a16v17n3.pdf>
- Padovani, R. C. et al. (2014). Vulnerabilidade e bem-estar psicológico do estudante universitário. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 10(1), 02-10. doi: <https://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20140002>
- Perez, K. V., Brun, L. G., & Rodrigues, C. M. L. (2019). Saúde mental no contexto universitário: desafios e práticas. *Trabalho (En) Cena*, 4(2), 357-365, 2019. Recuperado de <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/8093>
- Silva, D.S., Cabral, M. A., & Souza, S.C.M. (2020). A Transição do Ensino Presencial para o Ensino Remoto à Distância em meio ao COVID-19. *Revista Aleph*, 35(2). Recuperado de <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/43413/27808>
- Silva, C. M et al. (2021). Pandemia da COVID-19, ensino emergencial à distância e Nursing Now: desafios à formação em enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem, Porto Alegre*, 42(spe). doi: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2021.20200248>
- Silva, C. C. F., & Freitas, L.G. (2020). Remoto, mas não distante: a reinvenção do ensino na Educação Superior em tempos de COVID-19. *Dialogia*, 36. Recuperado de <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18828>
- Silva, S. M. da, & Rosa, A. R. (2021). O impacto da covid-19 na saúde mental dos estudantes e o papel das instituições de ensino como fator de promoção e proteção. *Revista Práxis*, 2, 189-206. doi: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.2446>
- Souza, D. G., & Miranda, J. C. (2020). Desafios da implementação do ensino remoto. *Boletim Conjuntura (BOCA)*, 4(11), 81-89. Recuperado de <https://revista.ufr.br/boca/article/view/SouzaMiranda>