UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MARIA DE LOURDES SILVA

O EFEITO DA VULNERABILIDADE EMOCIONAL NA QUALIDADE DE VIDA E FORMAÇÃO DE UNIVERSITÁRIOS

Vitória da Conquista — BA
2022

MARIA DE LOURDES SILVA

O EFEITO DA VULNERABILIDADE EMOCIONAL NA QUALIDADE DE VIDA E FORMAÇÃO DE UNIVERSITÁRIOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Berta Leni Costa Cardoso

Vitória da Conquista — BA

2022

S586e

Silva, Maria de Lourdes.

O efeito da vulnerabilidade emocional na qualidade de vida e formação de universitários. / Maria de Lourdes Silva, 2022.
149f.
Orientador (a): Drª. Berta Leni Costa Cardoso.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.
Inclui referências. 123 – 135.
1. Universitários – Vulnerabilidade emocional. 2. Qualidade de vida. 3. Comportamento acadêmico. I. Cardoso, Berta Leni Costa. II. Programa Pós- Graduação em Educação – PPGED. I. T.

CDD 378.1

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

MARIA DE LOURDES SILVA

O EFEITO DA VULNERABILIDADE EMOCIONAL NA QUALIDADE DE VIDA E FORMAÇÃO DE UNIVERSITÁRIOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Berta Leni Costa Cardoso - Orientadora
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

_____

Profª. Drª. Tatyanne Gomes Marques - Avaliadora Interna
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

_____

Profª. Drª. Ricardo Franklin de Freitas Mussi – Avaliador Externo
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

_____

Profª. Drª. Gislane Ferreira de Melo - Avaliadora Externa
Universidade Católica de Brasília

Dedico estre trabalho a Deus, que colocou em minha vida pessoas significativas e vivências que me fizeram acertar, errar e aprender que os desafios estão para serem vividos, ressignificados e superados com determinação e aprendizado. Agradeço também pela possibilidade de ter me dado o poder de sonhar, planejar, criar expectativas e, por vezes, me frustrar, pois, são com essas situações que me constituo enquanto um sujeito de falta e que me fazem, até hoje, um ser imperfeito, de falta e com uma motivação sem igual para o futuro.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela possibilidade de uma existência e pela força que representa em minha vida, que se faz presente a todo momento.

Aos meus familiares, à minha mãe querida e aos irmãos (as) que sempre me encorajaram. Em especial, à minha irmã, e segunda mãe, Neide Lú, que sempre acreditou em mim, parceira de todas as horas, cúmplice, amiga e a quem retribuo tanto amor recebido.

Ao meu esposo, parceiro da vida e na vida, Cláudio Almeida, o qual me apoiou e me ajudou na tão difícil compreensão da análise quanti, além de ter me dado forças para continuar até agora.

Aos meus professores nessa longa jornada, em especial, à minha orientadora, Berta Leni, que com sua tranquilidade sem igual e uma voz mansa me apoiou e, com competência, transformou essa jornada em grandiosos saberes.

À UNEB e aos seus discentes que me acolheram e me ajudaram a compreender um pouco mais como anda a qualidade de vida de uma universidade pública do interior baiano.

Também a todos que, direta ou indiretamente, ajudaram-me na concretização deste trabalho.

Quero um dia, dizer às pessoas que nada foi em vão... Que o amor existe, que vale a pena se doar às amizades e às pessoas, que a vida é bela sim e que eu sempre dei o melhor de mim... e que valeu a pena.

Mário Quintana

SILVA, Maria de Lourdes. **O efeito da vulnerabilidade emocional na qualidade de vida e formação de universitários.** 2022. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Vitória da Conquista – Ba, 2022.

RESUMO

O presente estudo foi estruturado no esforço de promover uma discussão relativa à vulnerabilidade emocional, frente à sua possível influência na qualidade de vida e na formação de universitários. Em vista disso, esta análise se propôs compreender como a vulnerabilidade emocional influencia na qualidade de vida e na formação de universitários de uma instituição pública do sudoeste baiano, do município de Guanambi. Para entender o fato estudado, buscou-se conhecer a realidade dos alunos concluintes de cursos de graduação do ano de 2021. Este estudo configura-se por ser populacional, de natureza transversal, exploratória, quantitativa e qualitativa. Na coleta de dados foram utilizados como instrumentos os seguintes questionários: sociodemográficos, WHOQOL-bref, Escala de Vulnerabilidade Psicológica e a Escala de Bem-estar Subjetivo; além da entrevista semiestruturada. Participaram desta pesquisa 45 discentes de ambos os sexos, de quatro cursos de graduação da instituição de ensino superior. Os dados foram analisados quantitativamente por meio de estatística descritiva, e qualitativamente por análise de conteúdo, utilizando, respectivamente, os *softwares* como o SPSS e o *IRAMUTEQ*. A análise dos dados quantitativos, levantados com os instrumentos, evidenciou os seguintes resultados: o questionário sociodemográfico mostrou que 84,4% dos informantes têm idades de 18 a 30 anos; 84,4% do sexo feminino; 48,9% dos discentes estudam no período da noite; 51,1% desempenham uma função remunerada; 80% não praticam atividade física frequente. Em relação às variáveis: qualidade de vida, 60% revelaram satisfação com a saúde percebida como ruim e qualidade de vida percebida como boa (57,8%), a maior média foi o domínio das relações sociais (3,41) e a pior média o domínio meio ambiente (2,96); já o bem-estar subjetivo obteve pior afeto positivo (75,6%), pior satisfação com a saúde (62,2%) e melhor afeto negativo (48,9%); na escala de vulnerabilidade psicológica, 93,3% percebem-se como vulneráveis e a maior média apresentada, com 4,02, foi sobre o sentimento de fracasso. Na análise do conteúdo qualitativo, obtiveram-se quatro grandes eixos, compostos por cinco classes: Dimensão pessoal, Dimensão relacional, Dimensão Institucional, Ensino Superior e Qualidade de vida, vulnerabilidade emocional e bem-estar subjetivo, além de mostrar que os alunos apresentaram baixo autoconhecimento; relações conflituosas e negativas entre docentes/discentes; boa rede de apoio familiar e entre colegas que contribuíram para adaptação ou permanência na graduação; frustração e insatisfação acadêmica acerca da formação; uso das políticas de assistência estudantil para permanência na universidade; qualidade de vida ruim ou insatisfatória, além de perceberem-se vulneráveis nas Dimensões pessoal, relacional e institucional. Assim, compreende-se que a vulnerabilidade emocional influencia na qualidade de vida e na formação da população estudada, sendo que quanto mais vulnerável psicologicamente esta população se encontra, mais propícia a não superar as dificuldades e condições exigidas em sua formação. Tal situação tende a piorar a percepção dos discentes avaliados sobre o bem-estar, a qualidade de vida e a saúde.

Palavras-chave: Qualidade de vida; universitários; vulnerabilidade emocional.

SILVA, Maria de Lourdes. **The effect of emotional vulnerability on the quality of life and academic training of university students.** 2022. 149 p. Dissertation (Master in Education) – Post Graduate Program in Education, State University of Southwest Bahia, Vitória da Conquista – BA, 2022.

ABSTRACT

The present study was structured in an effort to promote a discussion on emotional vulnerability, in view of its possible influence on the quality of life and academic training of university students. In view of this, this analysis aimed to understand how emotional vulnerability influences the quality of life and academic training of university students in a public institution in the southwest of Bahia, in the municipality of Guanambi. To understand the fact studied, we sought to know the reality of students graduating from undergraduate courses in the year 2021. This study is a population-based, cross-sectional, exploratory, quantitative and qualitative study. In data collection, the following questionnaires were used: sociodemographic, WHOQOL-bref, Psychological Vulnerability Scale and Subjective Well-being Scale; in addition to the semi-structured interview. A total of 45 students of both sexes, from four undergraduate courses at the higher education institution, participated in this research. The data were analyzed quantitatively using descriptive statistics, and qualitatively using content analysis, using, respectively, software such as SPSS and IRAMUTEQ. The analysis of the quantitative data, collected with the instruments, showed the following results: the sociodemographic questionnaire showed that 84.4% of the informants are aged between 18 and 30 years; 84.4% female; 48.9% of students study at night; 51.1% perform a paid job; 80% do not practice frequent physical activity. Regarding the variables: quality of life, 60% revealed satisfaction with health perceived as poor and quality of life perceived as good (57.8%), the highest average was the domain of social relationships (3.41) and the worst average the environment domain (2.96); subjective well-being had worse positive affect (75.6%), worse satisfaction with health (62.2%) and better negative affect (48.9%); on the psychological vulnerability scale, 93.3% perceive themselves as vulnerable and the highest average presented, with 4.02, was on the feeling of failure. In the analysis of the qualitative content, four main axes were obtained, composed of five classes: Personal Dimension, Relational Dimension, Institutional Dimension, Higher Education and Quality of Life, Emotional Vulnerability and Subjective Well-being, in addition to showing that students had low self knowledge; conflicting and negative relationships between professors/students; good family support network and among colleagues who contributed to adaptation or permanence in graduation; frustration and dissatisfaction with academic training; use of student assistance policies to stay at the university; poor or unsatisfactory quality of life, in addition to perceiving themselves as vulnerable in the personal, relational and institutional dimensions. Thus, it is understood that emotional vulnerability influences the quality of life and academic training of the population studied, and the more psychologically vulnerable this population is, the more likely it is not to overcome the difficulties and conditions required in their training. This situation tends to worsen the students' perception of well-being, quality of life and health.

Keywords: College students; motional vulnerability; Quality of life.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASR	*Adult Self Report*
AFC	Análise Fatorial por Correspondência
BAI	Inventário de Ansiedade
BDI	Inventário de Depressão
BEP	Bem-estar psicológico
BES	Bem-estar subjetivo
BFP	Bateria Fatorial de Personalidade
BHS	Escala de Desesperança
BSI	Escala de Ideação Suicida
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCEB	Critério de Classificação Econômica Brasil
CEP	Comitês de Ética em Pesquisa
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CNH	Carteira Nacional de Habilitação
D.A.	Diretório acadêmico
DeCS	Descritores em Ciências da Saúde
DEDC	Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário
DSM-5	Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos
EBES	Escala de Bem-estar subjetivo
EDM	Episódio Depressivo Maior
EPSS	Escala de Percepção de Suporte Social
EVP	Escala de Vulnerabilidade Psicológica
FFMQ-BR	Questionário das Cinco Facetas de *Mindfulness*
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMUSP	Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo
GHQ-20	*General Health Questionaire*
GRAPAL	Grupo de Apoio Psicológico ao aluno
ICSA	Inventário de Comportamentos Sociais Acadêmicos
IES	Instituição de Ensino Superior
IFEs	Instituições Federais de Ensino Superior

IHS	Habilidades Sociais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Iramuteq	*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*
Isaq-A	Indicadores de Saúde e Qualidade de Vida de Acadêmicos
ISSL	Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos
K-10	*Kessler Psychological Distress Scale*
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCR	Morbidade Crônica Referida
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico Dialético
NAE	Núcleo de Apoio ao Estudante
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAAP	Programa de Apoio à Aquisição de Periódicos
PHQ-9	Questionário sobre a Saúde do Paciente
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAEST	Programa Nacional de Assistência Estudantil das Instituições Estaduais de Ensino Superior
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Parcerias Público Privada
PRAES	Pró-Reitoria de Assistencial Estudantil
PROUNI	Programa Universidade para Todos
QV	Qualidade de Vida
QVA-r	Questionário de Vivências Acadêmicas
REUNI	Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEC	Secretaria da Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SRQ	*Self Report Questionnaire*
SRQ-20	*Self reporting Questionaire*

ST	Segmento de texto
TCCa	Teoria Cognitivo-comportamental
TCCb	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TM	Transtornos Mentais
TMC	Transtornos Mentais Comum
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCLA-BR	Escala Brasileira de Solidão
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNIFG	Universidade Faculdade Guanambi
WHOQOL-100	*World Health Organization Quality of Life Instrument*-100
WHOQOL-bref	*World Health Organization Quality of Life Instrument Bref*

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Quantidade de produções referente à vulnerabilidade emocional, qualidade de vida, universitários e seus correlatos (discentes e alunos) – CAPES 35
Tabela 2 — Quantidade de produções referente à vulnerabilidade emocional, qualidade de vida, universitários e seus correlatos (discentes e alunos) – catálogo de teses e dissertações (CAPES) 38
Tabela 3 — Quantidade de produções referente à vulnerabilidade emocional, qualidade de vida, universitários e seus correlatos (discentes e alunos) – PPGED – UESB 40
Tabela 4 — Distribuição de frequências das variáveis sociodemográficas em população de discentes concluintes de uma universidade pública, Guanambi, BA, Brasil, 2021. (N=45) 81
Tabela 5 — Distribuição de frequências das variáveis de satisfação com a saúde e qualidade de vida de discentes concluintes de uma universidade pública, Guanambi, BA, Brasil, 2021. (N=45) 82
Tabela 6 — Distribuição de frequências das variáveis de bem-estar subjetivo em população de discentes concluintes de uma universidade pública, Guanambi, BA, Brasil, 2021. (N=43) 87
Tabela 7 — Distribuição de frequências das variáveis de vulnerabilidade emocional em população de discentes concluintes de uma universidade pública, Guanambi, BA, Brasil, 2021. (N=45) 89
Tabela 8 — Médias, desvio-padrão e classificações das variáveis dos domínios da qualidade de vida, satisfação com a saúde, bem-estar subjetivo e vulnerabilidade psicológica de discentes concluintes de uma universidade pública, Guanambi, BA, Brasil, 2021. (N=45) 91
Tabela 9 — Associação entre qualidade de vida, bem-estar subjetivo e vulnerabilidade emocional em discentes concluintes de uma universidade pública, Guanambi, BA, Brasil, 2021 92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Publicações utilizadas no estado da arte (continua) 41
Quadro 2 — Descrição das variáveis do estudo 76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Localização do campus XII — Guanambi 68
Figura 2 — Sertão produtivo - Guanambi 69
Figura 3 — Estrutura dos tópicos abordados pelos discentes organizado em suas classes e eixos 95

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **17**
1 INTRODUÇÃO **20**
1.1 De onde partimos? Qual o lugar de nossa fala? **26**
1.2 Problematização e objetivos da pesquisa **28**
1.3 Lógica de exposição **29**
2 ESTADO DA ARTE/ESTADO DO CONHECIMENTO **31**
2.1 Caracterização e aspectos conceituais **31**
2.2 Produção de conhecimentos **31**
2.3 Contexto de busca pelas palavras-chave e pelo recorte temporal **32**
2.3.1 Periódicos da CAPES 33
2.3.2 Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) 37
2.3.3 PPGED – UESB – Banco de Dissertações e Teses 38
2.4 As aproximações entre as categorias analíticas 40
2.4.1 Qualidade de vida (QV) 45
2.4.2 Comportamentos acadêmicos e satisfação dos universitários 51
2.4.3 Vulnerabilidade emocional de universitários 56
3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS **66**
3.1 Método 66
3.2 *Locus* da pesquisa e sujeitos 67
3.3 Procedimentos para a coleta de dados 70
3.4 Instrumentos da pesquisa 71
3.4.1 Questionário sociodemográfico 72
3.4.2 *WHOQOL–Bref* (*World Health Organization Quality of Life Instrument Bref*) 72
3.4.3 Escala de Vulnerabilidade Psicológica (EVP) 72
3.4.4 Escala de Bem-Estar Subjetivo (EBES) 73
3.4.5 Entrevista semiestruturada 74
3.5 Procedimento de análise de dados 74
3.6 Cuidados éticos 80
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO **81**
4.1 Resultado da pesquisa quantitativa 81
4.2 Resultado da pesquisa qualitativa 93
4.2.1 Classificação Hierárquica Descendente (CHD) 93

4.2.1.1 Primeiro Eixo - Relações inter e intrapessoais de adaptação acadêmica 95
4.2.1.2 Segundo Eixo - Vivências Acadêmicas 104
4.2.1.3 Terceiro Eixo - Formação profissional dos estudantes 108
4.2.1.4 Quarto Eixo - Educação Superior e Saúde mental 112
CONSIDERAÇÕES FINAIS 119
REFERÊNCIAS 124
APÊNDICES 137
ANEXOS 142

APRESENTAÇÃO

Ao discorrer acerca de uma temática relevante para o público discente do ensino superior e para as políticas públicas que dão suporte a esse público, torna-se relevante apresentar ao leitor conceitos primordiais para compreensão e facilitação da leitura no transcorrer da dissertação. Assim, serão abordados os conceitos de: vulnerabilidade emocional, estresse, bem-estar subjetivo e qualidade de vida.

O primeiro constructo a ser exposto diz respeito à vulnerabilidade emocional, mais conhecida como vulnerabilidade psicológica que, segundo Nogueira, Barros e Siqueira (2017), refere-se a crenças cognitivas desadaptativas. Crenças estas que se relacionam com uma vulnerabilidade cognitiva relativa ao perfeccionismo, à dependência e à validação de fontes externas, cuja consequência faz o indivíduo apresentar características pessoais mais frágeis sob condições da vida diária que irão demandar maiores recursos de enfrentamento. Os autores supracitados ainda reforçam que algumas pessoas são mais afetadas do que outras em eventos estressores, ou seja, por vezes, esses indivíduos se sentem mais dependentes, menos protegidos e mais suscetíveis a fatores ansiosos, depressivos e de colapso psicológico.

Em uma outra publicação de Nogueira (2017, p. 102), a autora afirma que esses "[...] esquemas cognitivos (padrão) negativos da forma como cada um se vê a si próprio, na interface com os outros, na reação ao stress e na capacidade de atingir objetivos, que reflete dependência de fontes externas de aprovação". No mesmo sentido, Barreto e Teodoro (2018, p. 38) reforçam a fala da autora supracitada, quando definem a vulnerabilidade cognitiva como um grupo de percepções disfuncionais que fazem parte do dia a dia, mas quando expostas a situações estressoras, nas quais o indivíduo começa a apresentar sintomas, gera-se tensão que tende a contribuir para um sofrimento emocional e, possivelmente, para uma psicopatologia. Assim, a dependência e a negatividade serão influenciadoras diretas das emoções e das relações pessoais, como consequência, no bem-estar.

Logo, ao trazer à luz a temática pesquisada, faz-se necessário compreender que esses indivíduos são propensos a realizarem diversos ajustamentos em sua própria vida, como tal, torna-se relevante trazer à tona três conceitos importantes para a compreensão da referida dissertação que são: estresse, bem-estar subjetivo e qualidade de vida. Em relação ao primeiro, Faro (2013) caracteriza o estresse por ser uma resposta frente a uma ameaça real ou imaginária que pode vir a afetar a integridade física e/ou mental do sujeito. Enquanto que Borine, Wanderley e Bassitt (2015) retratam que se configura por ser um dos constructos que

mais se relaciona ao adoecimento humano na forma de doenças psicossociais dentro da área social, como é o caso do grupo universitário.

Borine, Wanderley e Bassitt (2015) vão mais além quando fazem alusão à definição de Chiavenato (1989) quando diz que o estresse faz parte de um conjunto de reações produzidas por um indivíduo frente a estímulos negativos elaborados pelo ambiente. Essas reações podem ser de cunho mental, químico ou físico. Logo, quanto maior a exposição prolongada a situações estressoras, maiores serão os prejuízos sobre a saúde, sobre o desempenho estudantil desses universitários, de modo que tais processos podem afetar na vida acadêmica deles.

De modo geral, por meio dos processos de enfrentamento do estresse, o indivíduo tenderá a mediar a sua percepção de Bem-estar Subjetivo (BES). Para os pesquisadores Silva (2012), Gonçalves e Silvany Neto (2013), Borine, Wanderley e Bassitt (2015), Pereira, Pinho e Cortes (2016), e Nogueira (2017), o BES se caracteriza como um conceito pessoal o qual tende-se a ter as necessidades biológicas, psicológicas, sociais, materiais, culturais e espirituais atingidas, como tal, por vezes, o indivíduo pode estar satisfeito com a sua vida no âmbito mais geral. Ou seja, o BES passa a ser uma reação da qualidade de ajustamento do sujeito, às mais variadas circunstâncias geradoras de estresse ao qual ele é exposto (FARO, 2013).

Já para Hutz (2014), ao parafrasear Diener (2000), o bem-estar subjetivo está relacionado à avaliação cognitiva e afetiva que cada indivíduo faz de sua vida e, ao mesmo tempo, considera o bem-estar como um aspecto da qualidade de vida, pois os dois caminham juntos, são “intensamente inter-relacionados” (HUTZ, 2014, p. 121). Já Silva (2012) complementa quando expõe que o bem-estar subjetivo não é sinônimo de saúde mental, haja vista que um indivíduo pode não apresentar boa saúde mental, mas se considerar feliz e satisfeito com sua vida. Ou seja, o bem-estar subjetivo sozinho não é considerado uma condição suficiente para garantir o bem-estar psicológico (BEP) de uma pessoa, haja vista que o BES é parte integrante do BEP. Uma vez que é o bem-estar psicológico que integra conceitos como “autonomia, autoaceitação, propósito de vida, domínio do ambiente, relações interpessoais e crescimento pessoal” (SILVA, 2012, p. 27).

Outrossim, o constructo qualidade de vida se caracteriza por ser um conceito também abstrato, suscetível a diversas interpretações, que se refere à percepção de contentamento a aspectos de cunho emocionais, físicos, estilo de vida, situação econômica, relações interpessoais e de bem-estar (SILVA, 2012; GONÇALVES; SILVANY NETO, 2013; BORINE; WANDERLEY; BASSITT, 2015; PEREIRA; PINHO; CORTES, 2016; NOGUEIRA, 2017). Segundo Hutz (2014, p. 121), uma das mais relevantes definições sobre

o conceito de qualidade de vida foi proposto pelo *The WHOQOL Group*[1], que é "a percepção do indivíduo de sua posição na vida no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações". Nessa mesma produção, Hutz (2014), por meio do estudo de Fleck e seus colaboradores, acrescenta que o constructo supracitado se configura por ser subjetivo, haja vista que retrata a percepção individual de cada sujeito — multidimensional — por atender a várias vertentes da vida do indivíduo, uma vez que contempla dimensões positivas e negativas.

Outro autor que valida a definição de qualidade de vida, mas que vai além disso, pois sugere um conceito de qualidade de vida em estudantes, é Benjamin (1994) citado por Silva e Heleno (2012, p. 71), quando fala que é a "percepção de satisfação e felicidade, por parte do estudante, em relação a múltiplos domínios de vida à luz de fatores psicossociais e contextuais relevantes e estruturas de significados pessoais".

Por bem, vale ressaltar que, de acordo com Pereira, Pinho e Cortes (2016), desde o momento do ingresso em instituições do ensino superior até a sua conclusão, vários serão os gatilhos desencadeadores de sofrimentos emocionais com os quais os estudantes entrarão em contato e que afetarão a sua qualidade de vida. Tais sofrimentos se personificam em altos níveis de ansiedade, estresse e depressão, e serão fortes influenciadores no processo de aprendizagem e na realização das atividades acadêmicas individuais ou em grupos.

Assim, esta breve apresentação serve para situar o leitor a respeito dos constructos de vulnerabilidade emocional, estresse, bem-estar subjetivo e o de qualidade de vida, que serão discorridos durante a exposição da temática nos próximos tópicos.

[1] *O The WHOQOL Group* é uma equipe de estudo ligada à Organização Mundial da Saúde (OMS).

1 INTRODUÇÃO

Capitalismo!!!

Capitalismo que sufoca, que oprime
oprime o opressor, oprimi o oprimido

Capitalismo que revolta
capitalismo que orgulha
orgulhoso que se ilude
no fim se assimila
aquele que correu e por fim se perdeu

Perdeu na ilusão, do capitalismo sedutor
sedução enganadora
destruidora do valor

valor que já não existe, perdido na história
perdido no caminho, dos valores esquecidos
caminho sem memória.
Rodrigo Leles Santana, 2012

Para compreender a relação entre as vulnerabilidades emocionais e a qualidade de vida dos graduandos nas universidades nos últimos 11 (onze) anos, faz-se necessário retroceder em conceitos que nos possibilitem entender como se deram as relações sócio-econômica-históricas, para então, refletir sobre o que esperar desse universitário na academia, e como serão as expectativas para esse futuro profissional que adentrará no mundo do trabalho daqui a algum tempo. Para tanto, surgem alguns questionamentos como: “Por que ter um curso superior?” “Será que as políticas educacionais dão conta de diminuir as diferenças estabelecidas entre os dominadores e os dominados?” “Como anda o bem-estar emocional e a qualidade de vida desses universitários?” “Será que o ambiente universitário é um ambiente adoecedor para esses alunos?”

Faz-se pertinente, então, procurar compreender e buscar uma explicação para todas essas perguntas, para entender como se dão as relações maquínicas do capitalismo que se desenvolvem na atualidade; como as universidades estão à disposição ou à mercê desse

sistema; como anda a qualidade de vida dos universitários; como os sujeitos são moldados para suprir as necessidades do mercado; como se dão as políticas do Ensino Superior e quais medidas são tomadas para diminuição das vulnerabilidades emocionais dos discentes durante a graduação, além de saber como se dá a ideação de uma carreira por parte desses alunos, a preparação para uma profissão, as vivências acadêmicas e a saída das instituições para se apropriarem das profissões a que foram preparados.

Diante disso, para compreender a dinâmica e reflexos do capitalismo e seus efeitos na vulnerabilidade emocional e na qualidade de vida dos universitários em formação, optou-se por fazer uso da crítica da economia política de Karl Marx como fator introdutório à referida dissertação. O capitalismo é visto pelo próprio Marx como um modo de produção de mercadorias e, também, como um determinado sistema de força de trabalho, em que esta mesma força é transformada em uma mercadoria, consequentemente, é introduzida no mercado como qualquer objeto de troca. Assim, é necessário que existam duas classes, uma que é detentora da propriedade dos meios de produção e a outra que terá a venda da força de trabalho como a única fonte de subsistência (CATANI, 1981).

Além disso, Alves (2010) acrescenta que o Materialismo Histórico Dialético (MHD) é fundamentado em uma dialética eminentemente sustentada na historicidade, na percepção de suas oposições e contradições, e na busca pela superação e transformação da história desse homem[2]. Assim como na visão marxista, torna-se primordial descobrir a lei que rege os fenômenos que propiciaram a transformação ou transição de uma forma para outra. A partir daí, devem-se investigar os efeitos os quais se apresentam na vida social, bem como observar o movimento social por meio de uma visão histórica-natural, na qual existem leis aquém da vontade, da consciência e das intenções dos indivíduos, mas que, ao mesmo tempo, irão determinar a vontade, a consciência e as intenções daquele ambiente.

> Em seu método, Marx fala de homens em relação a sua forma de produção da vida. Com isso rompe com a antologia de que o ponto de partida para a transformação da sociedade é a mudança do indivíduo. Para ele não há mudança sem mudar as relações sociais. [...] as categorias econômicas são apenas abstrações das relações reais e perduram enquanto perdurarem tais relações. Os homens produzem mercadorias, daí produzem ideias (categorias), ou seja, expressão abstrata das relações materiais, ou melhor: os homens produzem mercadorias, daí produzem ideias que são as categorias abstratas das relações sociais (ALVES, 2010, p. 6).

Assim, compreender os efeitos que o capitalismo provoca em nível social e educacional permite então trazer à luz da discussão o que foi apresentado por Da Cunha, De Souza e Da Silva (2014) quando os autores concordam com Alves (2010) acerca dos

[2] Visto nesse momento como classe, como um grupo.

princípios metodológicos como a historicidade, cuja defesa é a de que a história da humanidade sempre deverá ser compreendida e realizada em conexão com a história das trocas e da indústria; e a contradição baseia-se na divisão do trabalho. Para além disso, os autores explicitam parte de uma fala da obra A ideologia alemã, de Marx e Engels:

> [...] os três momentos: a força de produção, o estado social e a consciência entram em contradição, porque "com a divisão do trabalho, fica dada a possibilidade, mais ainda, a realidade, de que a atividade espiritual e material – a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam a indivíduos diferentes" (MARX; ENGELS, 1986 *apud* DA CUNHA; DE SOUZA; DA SILVA, 2014, p. 89, grifos dos autores).

Logo, a compreensão e a conscientização dos estudantes universitários, enquanto um "ser social", abre uma porta para o entendimento de como o MHD pode ser utilizado como método nestas relações educativas estabelecidas. Deste modo, as vulnerabilidades emocionais vividas ou intensificadas durante a graduação que, por vezes, são sintetizadas por meio das relações políticas, econômicas e sociais, podem vir a ser discutidas e superadas em função desse olhar crítico que o método defende. Como afirma Marx, "a educação é o processo pelo qual os homens tomam consciência de seu ser social e da necessidade de sua superação" (MARX *apud* DA CUNHA; DE SOUZA; DA SILVA, 2014, p. 90).

Entretanto, a busca por atender às demandas impostas pelas ideologias dominantes na sociedade — a exemplo, dos curtos prazos de aulas, das atividades avaliativas, dos estágios e trabalhos de conclusão de curso — pode oprimir os estudantes que passam a ver esta realidade distorcida como algo natural no meio acadêmico, não se atentando às consequências. Diante disso, percebe-se o que Gramsci chama de hegemonia, o "consentimento das classes subalternas à dominação burguesa, apresentando-se como a outra face do poder: a do domínio das consciências e da reprodução da ideologia" (GRAMSCI, 1991 *apud* DA CUNHA; DE SOUZA; DA SILVA, 2014, p. 90). Fato este que pode vir a ser reforçado pelas Instituições de Ensino Superior (IES), como meio de reprodução do sistema capitalista.

Em virtude de todo o quadro exposto, Dos Santos e Gimenez (2015) pontuam outra questão pertinente que está relacionada com o jovem e o mercado ocupacional trabalhista, isto é, "[...] as mudanças demográficas recentes, assim como o impacto das políticas de proteção social e as voltadas para o mercado de trabalho [...]" (DOS SANTOS; GIMENEZ, 2015, p. 153). Essas transformações constituíram-se como fortes influenciadores sobre a forma e as condições em que é apresentado aos jovens brasileiros o campo de trabalho. Por bem, vale lembrar que os menos autores supracitados, chamam a atenção para a história brasileira acerca da intensificação da inserção do jovem no campo do trabalho que se deu no contexto da República Velha, a qual era composta por uma população jovem, mas, em contrapartida,

apresentava-se enquanto um país pobre. Inclusive, com a pobreza eminente das famílias e com a dificuldade de acesso ao sistema educacional. Desse modo, o que restava para a maioria mais pobre[3] era o trabalho; enquanto que competia à educação formal (ensino médio e superior) e a facilidade de ingresso em boas condições de trabalho, à elite e às classes mais ricas. Em síntese:

> [...] a imensa maioria da grande população infantojuvenil seria empurrada para o trabalho: nas atividades de subsistência no meio rural e urbano; como ajudantes do trabalho familiar; como trabalhadores por conta própria em atividades extremamente precárias no meio urbano; como assalariados nas ocupações associadas ao trabalho manual, às extensas jornadas, aos reduzi dos rendimentos[4], a elevados índices de acidentes de trabalho, especialmente na construção, na indústria têxtil, nas atividades agrícolas e extrativas, no comércio informal (DOS SANTOS; GUIMENEZ, 2015, p. 154-155).

No decorrer dos anos seguintes, a trajetória de participação de jovens em idade ativa e economicamente ativa tendeu a cair. Por volta da primeira década dos anos 2000, a trajetória demográfica começou a mudar. Com isso, tornaram-se perceptíveis taxas mais elevadas do crescimento econômico, bem como impactos propícios ao processo de transição demográfica acerca do jovem no mercado de trabalho e por relevantes políticas sociais e direcionadas ao trabalho, culminaram, assim, em redução do desemprego, melhoria nos aspectos relacionados à inserção do jovem no ramo de produção e nos diversos aspectos sociais (DOS SANTOS; GIMENEZ, 2015).

Assim sendo, as transformações das Políticas Públicas Sociais Brasileiras, a partir do início dos primeiros anos de 2000, foram determinantes para proporcionar uma redução nas elevadas taxas de jovens inseridos no mercado de trabalho. Logo, para se ter uma maior compreensão dessas transformações das políticas públicas brasileiras, faz-se importante retroceder na história mais uma vez, para poder compreender como as universidades, paralelamente, estruturaram-se e se desenvolveram dentro de um cenário em que, inicialmente, a educação era privilégio de uma minoria. Faz-se necessário também analisar como esses mecanismos legais e políticas direcionadas à educação chegaram ao que se configura hoje.

Portanto, a referida dissertação parte de alguns recortes cronológicos na tentativa de reportar alguns marcos históricos e reformas que contribuíram para a construção e a continuidade das universidades, haja vista que foram restritas a determinadas regiões do país e com políticas públicas que são mais remanescentes na nova sociedade, como com a

---

[3] Compreendida pela maioria pobre da cidade como: mulatos, negros, brancos migrantes ou residentes de regiões mais carentes e mestiços.

[4] Trata-se de uma citação direta, portanto, foi transcrito tal qual encontra-se na obra.

federalização das instituições estaduais e privadas; publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira[5]. Entretanto, várias outras mudanças impactaram as universidades, dentre elas, a promulgação da Lei da Reforma Universitária[6] e do Estatuto do Magistério Superior Federal; a expansão das universidades privadas; a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases[7] (LDB), que estabeleceu a autonomia didático-científica, administrativa, financeira e disciplinar das universidades, além de instituir um modelo organizacional único entre as IES (Instituição de Ensino Superior) públicas e privadas (BECHARA, 2014; DE SOUZA; DE SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019; LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2000).

Posto isto, as transformações das Políticas Públicas Sociais Brasileiras, a partir do início dos primeiros anos de 2000, foram determinantes para proporcionar uma redução nas elevadas taxas de jovens inseridos no mercado de trabalho. Neste sentido, várias foram as tentativas, mediante mecanismos legais, que buscaram a reforma do Ensino Superior, com efeito, propiciaram maior possibilidade de acesso à grande maioria da população desfavorecida, que não usufruiu com tanta facilidade do ensino médio e superior, a exemplo: as Leis 10.260/01[8] (FIES), 10.861/04[9] (SINAES), 10.973/04[10] e 11.096/05[11] (PROUNI); as Parcerias Público Privada (PPP), no âmbito da administração pública (Lei 10.973/04); os Decretos 5.800/2006[12] (UAB) e o 6.069/2007[13] (REUNI), além da Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas ou de Reserva de Vagas) (CAREGNATO; OLIVEN, 2017; LÉDA, DE SOUZA, 2018).

Dentre as políticas educacionais citadas, além de outras que se constituem em estratégias que procuram viabilizar a entrada e a permanência dos universitários durante a graduação, diversas são as medidas adotadas pelas universidades para tornar o ambiente mais satisfatório, equitativo, além de uma tentativa de minimização das vulnerabilidades emocionais e sociais, quiçá um menor adoecimento físico e emocional dos discentes. Ao se falar em Políticas Educacionais legitimadas ao ambiente de pesquisa, que se constituiu na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, seguem palavras da própria universidade:

---

[5] A lei nº 4.024 teve como pressuposto manter a preocupação do ensino em relação com a pesquisa, e potencializou a centralização no sistema de Educação de nível Superior.

[6] Conhecida como Lei 5540/68, instituiu a criação dos departamentos, o vestibular classificatório, o famoso sistema de créditos, a não dissociação entre o ensino, pesquisa e extensão, a dedicação exclusiva dos professores, os cursos de curta duração e o ciclo básico, dentre outros.

[7] A LDB, de nº 9394/1996, estabelece em algumas de suas diretrizes que trata da Organização da Educação Nacional e no capítulo IV, que contém os preceitos relativos ao nível de ensino.

[8] Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

[9] Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES.

[10] "Lei dos incentivos a inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo" (LÉDA, DE SOUZA, 2018, p. 161).

[11] Programa Universidade Para Todos – PROUNI.

[12] Criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB.

[13] Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

> A gestão de ações na área de permanência e assistência estudantil da Universidade do Estado da Bahia é exercida pela Pró-reitora de Assistência Estudantil (PRAES), fruto de uma reivindicação do movimento estudantil nos anos 2000, para que fosse constituída uma representação específica para a construção de uma política institucional voltada para as demandas da comunidade discente alocada nos 24 *campi* e organizada nos 29 departamentos. Essa política visa garantir a formação cidadã e acadêmica destes estudantes, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, buscando o êxito durante a trajetória universitária. Ao longo desses dez anos de existência, a atuação da PRAES tem sido de propor, fortalecer e consolidar ações de permanência e assistência estudantil, considerando a multicampia, a diversidade e a pluralidade dos estudantes, bem como, vem seguindo as diretrizes previstas no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil das Instituições Estaduais de Ensino Superior (PNAEST), contemplando as áreas de: Bolsa Auxílio, Casas de Estudantes da UNEB, Estágios, Transporte, Inclusão Digital, Apoio Psicopedagógico e Social, Cultura, Esporte e Lazer (UNEB, 2021, *on-line*).

Além desses, tantos outros programas[14] são utilizados na instância geral e específica de cada *campus*, dentre elas: apoio a viagens e eventos; PIBID[15]; mobilidade e intercâmbio estudantil; meia passagem estudantil e a atenção biopsicossocial[16]. Em vista da atenção exercida pela PRAES, fica evidenciada a relevância e a atenção acerca das questões biopsicossociais que estão relacionadas ao universitário dentro da academia e no seu entorno. Logo, saber como anda a saúde mental, as vulnerabilidades emocionais e a qualidade de vida desses alunos torna-se primordial, uma vez que também são fatores que interferem diretamente na vida acadêmica deles.

Com efeito, nos últimos anos, a Saúde Mental dos discentes do ensino superior tem sido alvo de vários estudos, devido à constatação do aumento da gravidade e dos números de sofrimentos emocionais que acometem os alunos, tornando-se um tema de maior investigação internacional e ainda modesto, no âmbito nacional. Nogueira (2017) e Silveira *et al*. (2011) constataram que o ambiente universitário se configura por ser um elemento propiciador de risco à saúde mental desses sujeitos, uma vez que pode ser visto por eles como um ciclo que implicará adaptações e mudanças que nem sempre serão ressignificadas adequadamente. Em oposição, Da Cunha, De Souza e Da Silva (2014), dentro do pensamento de Marx, observa-se

---

[14] Faz-se necessário abrir um parêntese, haja vista que nem todos os programas são implantados nos 24 (vinte e quatro) *campus* e 29 (vinte e nove) departamentos que compõe a IES.

[15] Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, configura-se por concessão de bolsas a alunos que se encontram na primeira metade do curso de Licenciatura, como estímulo à iniciação à docência em instituições públicas da educação básica.

[16] O programa de Atenção Biopsicossocial busca dar suporte aos estudantes que apresentam demandas psicossociais durante a sua permanência na graduação e apresenta como principais atribuições: "realizar acolhimento, atendimento e acompanhamento aos estudantes e/ou familiares do *campus* sobre assuntos relativos à sua permanência institucional; proceder a encaminhamentos para o usufruto dos serviços socioassistenciais da região e os serviços institucionais disponibilizados pela UNEB; implementar, orientar e acompanhar programas de assistência biopsicossocial do estudante da UNEB; participar de planejamentos e realizar atividades culturais terapêuticas e de lazer, com objetivo de propiciar a vivência cultural e inserção social dos estudantes, enfocando os aspectos biopsicossociais" (UNEB, 2021). Disponível em: < https://portal.uneb.br/praes/atencao-biopsicossocial/>. Acesso em: 26 fev. 2021.

que o ambiente universitário se torna um processo que contribui para que os sujeitos sintam a necessidade de superação.

Por se constituir em um novo período, surgem então as demandas acadêmicas características da vida universitária com seus prazos estabelecidos; adaptação aos novos contextos, organização de tempo e demandas de estudos; saída do núcleo de origem e as elevadas expectativas acerca da formação; adequação da renda para se manter durante a graduação; demandas estas que solicitarão do discente um repertório comportamental de organização e de enfrentamento adequados às exigências. Por vezes, o ambiente pode ser responsável por impactos ora positivos, ora negativos, que terão como fator primordial a constituição subjetiva dos indivíduos envolvidos acerca de suas vulnerabilidades emocionais, fator este determinante em sua formação e na sua qualidade de vida (BORINE; WANDERLEY; BASSITT, 2015).

Por bem, vale ressaltar que, de acordo com Pereira, Pinho e Cortes (2016), desde o seu momento do ingresso em instituições do ensino superior até a sua conclusão, vários serão os gatilhos desencadeadores de sofrimentos emocionais, com os quais os estudantes entrarão em contato e que afetarão a sua qualidade de vida. Sofrimentos estes, que se personificam em altos níveis de ansiedade, estresse e depressão e que serão fortes influenciadores no processo de aprendizagem e na realização das atividades acadêmicas individuais ou em grupos (PEREIRA; PINHO; CORTES, 2016). Analogamente, Nogueira (2017) evidencia que várias serão as consequências dessa vulnerabilidade emocional e do bem-estar quando há um déficit nessas duas vertentes, propiciando, assim, que os estressores sejam vivenciados de uma forma mais intensa para o aluno, entre elas: ansiedade, depressão, transtornos mentais, utilização de substâncias químicas, ideações suicidas, dentre outras. Como tal, existe uma estimativa de que, em média, 15% a 25% do público universitário possa vir a desenvolver, ao longo de sua vida acadêmica, algum tipo de transtorno ou perturbação mental (NOGUEIRA, 2017).

Logo, na perspectiva de qualidade de vida e na formação do discente do ensino superior, avaliar a vulnerabilidade emocional torna-se um desafio indispensável para se compreender os processos de sofrimento mental os quais os centros de formação universitários estão enfrentando na atualidade. Sofrimentos estes que se personificam em altos níveis de ansiedade, estresse e depressão.

1.1 De onde partimos? Qual o lugar de nossa fala?

Diante das reflexões apresentadas inicialmente, faz-se essencial promover uma contextualização da relação da mestranda e o seu objeto de estudo, com isso, surgem alguns questionamentos, como: de onde partimos? Qual lugar de fala está se dando? Quais os atravessamentos durante a graduação e a vida profissional que geraram interesse pela temática? Inicialmente, parto[17] do lugar que trilhei durante a vida acadêmica e profissional para, só então, poder compreender o atual momento e a fonte inquietante de demanda que me tirou do lugar de comodismo e me fez despertar para a problemática que será pesquisada.

A priori, realizei duas graduações, a primeira na Universidade do Estado da Bahia (UNEB – DEDC – CAMPUS XII), com formação em Licenciatura Plena em Educação Física. Anos depois, graduei-me como Bacharel em Psicologia, no Centro Universitário – UniFG. Nesse entremeio, fui diretora de ensino e professora de Primeiros Socorros no Centro de formação de Condutores Apollo – Guanambi. Desde esse momento, tornava-se perceptível a preocupação com o bem-estar desses candidatos, bem como a observação dos comportamentos apresentados pelos alunos que pleiteavam uma Carteira Nacional de Habilitação (CNH). Por vários anos, conciliei o atendimento personalizado com a docência, tanto no Ensino Fundamental, desempenhando a Educação Física Escolar em uma escola particular da cidade; quanto nos últimos anos, com o desenvolvimento da docência no Ensino Superior.

Ademais, foram nesses últimos anos de exercício da profissão docente na IES[18] (Centro Universitário – UniFG) que pude vivenciar, quer seja em sala de aula, quer nos campos de estágios e orientações acadêmicas, a vulnerabilidade emocional apresentada pelos discentes. Esta última, personificada, por vezes, em momentos ansiosos e crises de pânicos, crenças limitantes, inaptidão em lidar com eventos estressores, perturbações de humor e sono, dentre outros. Vulnerabilidades estas que ocasionalmente acabam por prejudicar tanto o desempenho acadêmico e as relações estabelecidas dentro da instituição, quanto a saúde mental dos alunos do Ensino Superior.

Para além disso, eventualmente, realizo atendimento em clínicas de Psicologia particular e um dos assuntos recorrentes trazido pelo público jovem que procura a psicoterapia diz respeito a demandas que estão diretamente relacionados com o autoconhecimento, relações interpessoais e como lidar com as pressões do dia a dia que o período universitário proporciona. Faço um adendo nesse momento, pois saio do período que me despertou para o

---

[17] Por o subtítulo constituir-se em função de uma experiência pessoal da pós-graduanda, durante a confecção do texto, será visto em certos momentos o uso do verbo na primeira pessoa do singular.

[18] Instituição de Ensino Superior.

tema da pesquisa e dou um salto no tempo para o ano de 2020, com o surgimento do período pandêmico, em que se desenrolou um novo quadro e modelo de vida para a população em geral.

Em uma tentativa de auxílio nesse momento estressor e propiciador de sofrimento mental, a instituição na qual desenvolvia a docência[19] criou[20] o atendimento gratuito *on-line*, na categoria Plantão psicológico[21]; de modo que foi perceptível, durante as escutas dos alunos e as demandas trazidas pelos pacientes, a vulnerabilidade emocional e o agravamento na qualidade de vida dos discentes. Como já era de se esperar, a saúde mental da população como um todo teve uma piora devido à situação instável de contaminação; período longo de isolamento; por vezes, relações instáveis dentro do núcleo familiar que proporcionaram aumento de violência física e psicológica; perda das rendas familiares; fechamento das escolas e universidades; e o jovem/universitário também amargou e amarga várias demandas que contribuíram para aumentar a sua vulnerabilidade emocional.

Para além da proximidade institucional com esta população, trazer à luz estudos que verifiquem indicadores de vulnerabilidade emocional na formação dos alunos das universidades torna-se essencialmente importante, devido à constatação do aumento de problemas na saúde mental na atualidade (DALLAGNOL *et al.*, 2018). Desse modo, a vulnerabilidade emocional dos discentes acaba gerando impactos marcantes e duradouros na saúde deles, além de consequências como interferência na vida acadêmica, diminuição do rendimento escolar, bem como possível desistência do curso. Ademais, inviabiliza a qualidade de vida de todos os envolvidos em nível institucional e nos núcleos que cercam esses sujeitos, com isso, passa a haver um prejuízo na qualidade de vida dos universitários do ensino superior (NOGUEIRA, 2017).

Além do exposto acima, vale ressaltar que outro fator motivacional para a realização do presente estudo diz respeito à pouca produção nacional e à inexistência de pesquisas referentes ao objeto de pesquisa, principalmente no sudoeste baiano. Entretanto, tal fato será detalhado no Capítulo 2, intitulado “Estado da Arte/ Estado do conhecimento”.

1.2 Problematização e objetivos da pesquisa

---

[19] Sendo eu, uma das psicólogas responsáveis por participar dos plantões e acolher as demandas.

[20] O serviço foi ofertado para toda a população da cidade de Guanambi e região, cujo público atendido constituiu-se por discentes, docentes, funcionários da respectiva IES e a comunidade em geral, maiores de 18 anos, que mantinham vínculo ou não com a instituição.

[21] O Plantão Psicológico se constitui por ser uma modalidade de atendimento singular e pontual, cujo propósito refere-se ao acolhimento da queixa atual e facilitação no processo de ressignificação da demanda trazida pelo paciente durante a escuta (BRESCHIGLIARI; JAFELICE, 2015).

Nessa perspectiva, apresentamos o presente estudo intitulado “O efeito da vulnerabilidade emocional na qualidade de vida e formação de universitários”. Para tal, partimos da seguinte problemática: como a vulnerabilidade emocional influencia na qualidade de vida e na formação de universitários de uma instituição pública do Sudoeste baiano? Destarte, temos como objetivo geral: compreender como a vulnerabilidade emocional influencia na qualidade de vida e na formação de universitários de uma instituição pública do sudoeste baiano. Em função desse objetivo geral, vários objetivos específicos se desdobraram, sendo eles: 01) identificar os indicadores de vulnerabilidade emocional em universitários; 02) analisar e correlacionar a vulnerabilidade emocional com o nível de qualidade de vida de universitários em formação; e, 03) caracterizar a saúde mental dos estudantes do ensino superior em termos de vulnerabilidade emocional e qualidade de vida.

1.3 Lógica de exposição

O referido estudo, que busca compreender como a vulnerabilidade emocional influencia na qualidade de vida e na formação de universitários de uma IES pública do sudoeste baiano, está organizado em capítulos, sendo eles: 1 Introdução; 2 Estado da arte/Estado do conhecimento, 3 Percursos Metodológicos, 4 Resultados e Discussão e 5 Considerações finais, os quais apresentam:

O capítulo 2, Estado da arte/Estado do conhecimento, consistiu em um levantamento de caráter bibliográfico acerca da temática deste estudo, mediante um recorte temporal no período de 2010 a 2020, cujos critérios são a relevância acadêmica e a abrangência do acervo. Para tanto, elegemos os bancos de dados: Periódicos CAPES, Catálogo de teses e dissertações (CAPES) e PPGED (UESB) – Banco de dissertações e teses, por meio dos quais chegamos às seguintes categorias analíticas: Qualidade de vida (QV), Comportamentos acadêmicos e satisfação dos universitários, e Vulnerabilidade emocional de universitários.

O capítulo 3 trata dos Percursos Metodológicos que foram realizados para concretização da pesquisa. Tratando-se de um estudo caracterizado por duas etapas, uma quantitativa e outra qualitativa, a qual foi subdividida nas categorias: Tipo de Estudo e Método; *Locus* da pesquisa e sujeitos; Procedimentos para coleta de dados; Instrumentos da pesquisa; Procedimentos de análise de dados; e Cuidados éticos.

O capítulo 4 Resultados e Discussão, representou uma análise quantitativa e qualitativa e discussão dos achados das duas etapas da pesquisa, em que a primeira constituiu a aplicação dos questionários e a segunda realização das entrevistas semiestruturadas. O supradito capítulo foi subdividido em: Resultado da Pesquisa Quantitativa e Resultado da Pesquisa Qualitativa, uma vez que essa última, subdividiu-se em Classificação Hierárquica Descente; Primeiro Eixo – Relações inter e intrapessoais de adaptação acadêmica; Segundo Eixo – Vivências acadêmicas; Terceiro Eixo – Formação profissional dos estudantes, e, por fim, Quarto Eixo – Educação superior e Saúde mental.

O capítulo 5 Considerações Finais, correspondeu às considerações finalísticas, diante das discussões acerca da temática e achados apresentados.

2 ESTADO DA ARTE/ESTADO DO CONHECIMENTO

2.1 Caracterização e aspectos conceituais

Dissertar acerca desse capítulo, requer percorrer todo um caminho que possibilite compreender o processo investigativo e se chegar, à luz do que já foi pesquisado, em um nível de conhecimento científico. Faz-se necessário, portanto, deixar clara a metodologia e o método no qual a pesquisa se sustentou para alcançar os objetivos definidos. Logo, o estado da arte/estado do conhecimento, de acordo com Prigol (2013), configura-se por constituir em um levantamento de produções científicas sistematizadas de uma determinada área do conhecimento, que leva em conta um tema a ser esvaziado, cujo fito, compreende por fazer um levantamento da temática, ao qual respeita os seus critérios de inclusão e exclusão.

Salienta-se, ainda, que todo o percurso investigativo se deu com o intuito de análise e exposição dos diálogos já expostos, em busca de temáticas que se aproximassem mais da problemática de pesquisa, "Como a vulnerabilidade emocional influencia na qualidade de vida e na formação de universitários de uma instituição pública do sudoeste baiano?". A julgar que, após todo o trajeto de revisão realizado nos três bancos de dados, ficou perceptível a deficiência acerca da temática nas mais diversas produções (artigos, dissertações e teses). Diante disso, expõe a relevância de pesquisas que investiguem o referido público e o seu processo de graduação nas IES.

Dessa forma, no transcorrer desse capítulo, será perceptível que a construção do estado da arte/estado do conhecimento, baseou-se em fases de análise elaboradas por Bardin (2016), a qual divide em três polos cronológicos uma pesquisa, que são elas: a pré-análise (organização e análise do material, cujo objetivo é torná-lo operacional), a exploração do material (codificação, classificação e a categorização) e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (análise crítica e reflexiva).

2.2 Produção de conhecimentos

O referido capítulo propôs verificar as produções científicas já expostas nos bancos de dados. Para isso, optou-se pelo estado da arte/estado do conhecimento, por se constituir como um tipo de mapeamento que abrange toda produção de conhecimento de estudo de uma área. Dessa maneira, realizou-se buscas em três bancos, Periódicos da CAPES, o Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) e o PPGED/UESB – Banco de Dissertações e Teses.

2.3 Contexto de busca pelas palavras-chave e pelo recorte temporal

Toda a temática desse manuscrito segue a questão norteadora que se constitui no "Efeito da vulnerabilidade emocional na qualidade de vida e formação de universitários". Em virtude disso, para facilitar a coleta dos achados entre artigos, dissertações e teses, inicialmente, foram definidas as palavras-chave[22] da pesquisa após a leitura de textos que expunham a temática e que apresentavam as mesmas enquanto recorrentes, dentre as quais: vulnerabilidade emocional, qualidade de vida e universitários. Para além disso, foram pensadas nas variações que a palavra "universitários" poderia apresentar nas bases de pesquisa; por bem, utilizou-se, também, alunos e discentes, cujo objetivo foi facilitar os achados, em busca de melhores resultados.

Ademais, fez-se uso de um dos operadores booleanos[23], o qual foi utilizado para combinação das palavras nos bancos de dados, cujo objetivo se constituiu em tornar a pesquisa mais precisa. Optou-se, então, pela utilização do operador AND, por representar, no momento da busca, uma informação de forma mais específica, ao qual, dar-se-á por meio da recuperação dos registros nos quais ambas as palavras-chave se fizerem presentes (FEITOSA; DO NASCIMENTO, 2014).

Uma vez identificadas as palavras-chave e o operador booleano a serem utilizados, foi estabelecido um recorte temporal de onze anos (2010-2020), com a intenção de se obter o que já existe de mais falado e discutido. Haja vista que, por mais que se compreenda que os princípios administrativos que reforçaram o alavancamento das Políticas do Ensino Superior e da maior inserção dos alunos nas IES, constituíram-se por volta de 2001-2010, com o 1º Plano Nacional de Educação, elaborado após a LDB 9394/96; bem como, em 2007, com a criação do REUNI (Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), por fim, a implantação do PNAES[24] (Programa Nacional de Assistência Estudantil), em 2010.

---

[22] Optou-se pelo uso das palavras-chave (vulnerabilidade emocional e universitários), uma vez que ao se fazer uma pesquisa no DeCS (Descritores em Ciências da Saúde) sobre os descritores vulnerabilidade emocional, qualidade de vida e universitários, surgiram outros termos sobre vulnerabilidade, tais como: análise de vulnerabilidade, estudo sobre vulnerabilidade, índice de vulnerabilidade social, vulnerabilidade a desastres, vulnerabilidade em saúde, vulnerabilidade sexual e vulnerabilidade social, mas nenhum deles referente à vulnerabilidade emocional. Igualmente, para o termo universitários, foram encontrados: centros médicos acadêmicos, docentes, hospitais universitários e serviços de saúde para estudantes. Salvo o termo qualidade de vida que foi encontrado na íntegra como descritor.

[23] Operadores booleanos, configuram-se por terem como base a álgebra de Boole, ou seja, uma expressão matemática que pode ser interpretada por meio do caráter lógico-matemático. Dentre eles, pode-se destacar: AND (E), o OR (OU) e o NOT (NÃO).

[24] O PNAES tem como finalidade apoio à permanência de estudantes com poder aquisitivo baixo e que cursam Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), presenciais. Dentre os objetivos preconizados: promoção da igualdade de oportunidades entre os alunos e contribuição para a melhoria do desempenho acadêmico, em

O referido capítulo parte, então, desse recorte temporal pós proposta do PNAES, para poder compreender como se deu a democratização dos jovens nas universidades no que se refere à permanência, à redução das desigualdades sociais e regionais em razão da permanência e conclusão dos cursos, dentre outros.

Após a delimitação dos recursos de filtragem, o próximo passo constituiu-se pela delimitação dos bancos de dados a serem pesquisados. Inclusive, buscou-se a eficiência dos achados acerca da problemática, por isso, optou-se pelo Periódico da CAPES, o Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) e o PPGED/UESB – Banco de Dissertações e Teses, visto que se constituíam os bancos mais prováveis de obtenção de resultados. Porquanto, a eleição do PPGED/UESB – Banco de Dissertações e Teses, instituiu-se pelo vínculo da pesquisadora e da orientadora[25] com o programa, visto que a orientadora já orienta outras dissertações acerca da temática Qualidade de vida de docentes e discentes. Analogamente, foram escolhidos o Periódicos da CAPES e o Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) por serem bancos de dados que apresentam uma grande variação de áreas e conteúdos publicados.

Mediante o exposto, utilizou-se as palavras-chave, o recorte temporal e o operador booleano AND, como pré-requisitos para tentar chegar a uma resposta acerca da questão problema desta pesquisa. Logo, foram desconsiderados outros tipos de filtros disponíveis nas plataformas pesquisadas, como: área de estudo, área de conhecimento, área de avaliação, idioma e instituição; uma vez que eles poderiam oportunizar uma maior gama de trabalhos publicados para, então, partir para a utilização dos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos pela autora. Posto isto, a subdivisão da coleta de dados desse capítulo constituiu-se em:

2.3.1 Periódicos da CAPES

O portal de periódicos da CAPES surge no final do ano 2000, em razão de uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) de uma década atrás, quando cria em 1990 o Programa para Bibliotecas para as IES (Instituições do Ensino Superior) e, com um salto de

---

função de medidas que preconizam a extinção da evasão escolar e a repetência. As ações de assistência estudantil do programa devem ser concebidas nas áreas da moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital e de pessoas com deficiência, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Assim, as instituições de ensino são responsáveis pela execução, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do programa. (BRASIL, 2010). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 13 mar. 2021.

[25] Prof.ª Drª Berta Leni Costa Cardoso.

cinco anos, mais especificamente em 1995, em que cria o Programa de Apoio à Aquisição de Periódicos (PAAP). Logo, a CAPES consiste em ser uma:

> [...] biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e de pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional [...] tem como missão promover o fortalecimento dos programas de pós-graduação no Brasil por meio da democratização do acesso online à informação científica internacional de alto nível (CAPES, 2020).

Assim, a pesquisa no referido banco de dados deu-se no dia 07 de novembro de 2020 (dois mil e vinte), visto que, inicialmente, optou-se pela pesquisa pela busca simples[26], cujo intuito foi encontrar ao máximo de publicações que pudessem se enquadrar na problemática deste trabalho. Vale ressaltar que a escolha pela busca simples se deu, também, pelo fato de que a busca avançada, no referido banco, não permite a utilização de mais de duas palavras-chave ao mesmo tempo, mesmo se utilizados recursos como os booleanos, parênteses e aspas.

Posteriormente, outros procedimentos foram realizados para a coleta no Periódico da CAPES, na medida que, para além do uso do operador booleano AND, a pesquisa deu-se por meio da utilização das palavras-chave: vulnerabilidade emocional, qualidade de vida, universitários e seus correlatos (discentes e alunos). Do mesmo modo, verificações com palavras compostas como foi o caso de vulnerabilidade emocional e/ou qualidade de vida, empreendeu-se o uso do parêntese, por motivo da aceitação do *site*. Conforme já mencionado, foi realizado um recorte temporal de onze anos, ou seja, publicações compreendidas entre os anos de 2010 a 2020, para os achados de publicações disponíveis no sistema de busca.

Em seguida, outra questão pertinente diz respeito aos critérios de inclusão e exclusão adotados para verificação de trabalhos que se aproximassem da temática pesquisada. Assim, como critério de inclusão, ficou determinado que as publicações compreendessem as palavras-chave supracitadas, além de temas afins, como questões psicológicas, satisfação acadêmica e comportamentos sociais acadêmicos em universitários. Enquanto isso, como critérios de exclusão, foi estabelecido que todos os trabalhos tivessem correlação com qualidade de vida ou vulnerabilidade emocional com atividade física, controle de peso corporal, religiosidade, hábitos alimentares e gasto energéticos, imagem corporal, opções de lazer, docentes universitários, uso de tabaco e álcool.

De mesma forma, outros critérios de exclusão também estiveram presentes como, pesquisas aplicadas com públicos em outros países, indivíduos pesquisados que não o universitário e estudos com pós-graduandos. Cabe esclarecer que os critérios de exclusão se

---

[26] Opção da referida plataforma de pesquisa, estabelecido no ícone Busca por Assunto, em que é apresentada a opção busca simples ou avançada.

constituíram em função da leitura sistemática dos títulos e resumos das produções, uma vez que, eventualmente, surgiram pesquisas que traziam a temática relacionada às palavras-chave, mas que caminhavam para objetivos exteriores ao investigado.

Em suma, após os achados decorrentes da delimitação das palavras-chave, aplicação do booleano (AND) e do recorte temporal, os resultados obtidos passaram por mais uma fase, que foi a leitura do título e do resumo de cada publicação. Verificou-se, portanto, que as produções se enquadravam aos critérios de inclusão, o que gerou o resultado representado, a seguir, na Tabela 1.

Tabela 1 — Quantidade de produções referente à vulnerabilidade emocional, qualidade de vida, universitários e seus correlatos (discentes e alunos) – CAPES

Busca simples pelo termo	**Geral**	**Critérios da pesquisa**	**Repetidos**	**Excluídos**	**Utilizados**
(vulnerabilidade emocional) AND (qualidade de vida) AND universitários	37	2	0	-	**2**
(vulnerabilidade emocional) AND (qualidade de vida) AND discentes	17	0	0	-	**0**
(vulnerabilidade emocional) AND (qualidade de vida) AND alunos	88	2	2	-	**0**
(vulnerabilidade emocional) AND universitários	88	2	1	-	**1**
(qualidade de vida) AND universitários	1070	14	2	1	**11**
				Total	**14**

Fonte: Elaboração da autora (2020).

A primeira busca foi realizada com os termos vulnerabilidade emocional AND qualidade de vida AND universitários, e como recursos para as palavras compostas, fez-se uso dos parênteses ( ), assim, foram obtidos enquanto resultado geral 37 (trinta e sete) produções dentre as quais, dois artigos corresponderam aos critérios. Ao mesmo tempo, foram utilizados seus correlatos discentes e alunos, ((vulnerabilidade emocional) AND (qualidade de vida) AND discentes)) e ((vulnerabilidade emocional) AND (qualidade de vida) AND alunos)), obteve-se enquanto resultados, 17 (dezessete) e 88 (oitenta e oito) publicações, respectivamente. Dos 17 (dezessete) artigos encontrados, nenhum se enquadrou nos critérios de inclusão, enquanto que dos 88 (oitenta e oito) artigos encontrados, dois corresponderam aos critérios estabelecidos. Contudo, esses mesmos dois já haviam sido selecionados na pesquisa anterior ((vulnerabilidade emocional) AND (qualidade de vida) AND universitários),

portanto, não foram contabilizados novamente. As produções que não foram calculadas mais uma vez foram: Carpena e Menezes (2018) e Chazan, Campos e Portugal (2015).

Por conseguinte, com o intuito de ampliar mais a pesquisa, para possivelmente obter mais achados bibliográficos, iniciou-se mais uma busca, na qual foram lançados no sistema da CAPES, no ícone ainda de busca simples e com o mesmo recorte temporal, o conjunto de palavras-chave (vulnerabilidade emocional) AND universitários. Enquanto resultado, obteve-se um montante de 88 (oitenta e oito) artigos, dentre os quais, duas publicações preencheram os critérios de inclusão, apesar de que um deles já havia sido selecionado anteriormente, como foi o caso do artigo de Chazan, Campos e Portugal (2015) e, portanto, não foi contabilizado. Enquanto que o outro achado dos autores Woyciekoski, Natividade e Hutz (2014) após a leitura do título e resumo, e atendimento aos critérios de inclusão, passou a integrar a contagem de publicações selecionadas.

Simultaneamente a essas coletas já realizadas, foi efetuada mais uma pesquisa no banco de dados, com os mesmos critérios de recorte temporal, em que foram utilizadas as palavras-chave e indicador booleano com a seguinte combinação: (qualidade de vida) AND universitários. Obteve-se, portanto, um resultado de 1070 (um mil e setenta) artigos, fato este, expressivo no volume de achados. Uma vez com o resultado, foram lidos os títulos e resumos de cada um para verificação e seleção do enquadramento dos critérios de inclusão. Resultou um montante de 14 (quatorze) artigos, dentre eles, dois foram excluídos (não contabilizados) por já terem sido selecionados anteriormente, caso dos artigos dos autores Carpena e Menezes (2018) e Chazan, Campos e Portugal (2015). Para além disso, o artigo de Vizzotto, De Jesus e Martins (2017) não se enquadrou por motivo de que os objetos de pesquisa faziam parte de outra nacionalidade, assim, por tornar inviável a correlação com os já pesquisados e que tenham questões socioculturais diferenciada da brasileira. Em síntese, subtraindo dos 14 (quatorze) artigos achados para a busca (qualidade de vida) AND universitários, os três supracitados, atingiu-se enquanto resultado final um demonstrativo de 11 (onze) artigos, que cumpriram todos os critérios ao longo da coleta encontrada na CAPES. (SILVA; HELENO, 2012; BORINE; WANDERLEY; BASSITTI, 2015; RAQUEL; KUROISKI; MANDRÁ, 2016; DE BARROS *et al*., 2017; SIQUEIRA *et al*., 2017; REYES JUNIOR *et al*., 2018; SOARES *et al*., 2018; BARROSO; DE OLIVEIRA; DE ANDRADE, 2019; GRANER; CERQUEIRA, 2019; LINARD et al., 2019; FRENHAN; DA SILVA, 2020).

Diante do exposto acerca dos dados pesquisados, 14 artigos, ao total,[27] foram selecionados na plataforma do Periódicos da CAPES, os quais serviram como embasamento teórico para a compreensão da problemática de pesquisa. Vale pontuar que nenhuma das publicações tratava da temática por si só. Foram, portanto, selecionados artigos que, de alguma forma, traziam temas correlatos, como exposto nos critérios de inclusão.

2.3.2 Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)

O Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, configura-se por ser um conjunto de busca bibliográfica, que foi embasado no modelo da Portaria nº 13/2006, ao qual "institui a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos" (BRASIL, 2006, p. 1).

Nesse sentido, a pesquisa no referido banco de dados deu-se no dia 8 de novembro de 2020 (dois mil e vinte), cuja coleta se constituiu por meio do lançamento das palavras-chave (qualidade de vida) AND (vulnerabilidade emocional) AND universitários, em que houve uma alteração no recorte temporal por motivo de que o *site* não traz a opção do ano de 2020. Sendo assim, foi utilizado um delineamento de dez anos (2010-2019). Outrossim, foi utilizado parênteses para as palavras compostas, nos casos de vulnerabilidade emocional e qualidade de vida, bem como o uso do operador booleano AND. Vale ressaltar que se optou na referida plataforma usar as palavras-chave (vulnerabilidade emocional, qualidade de vida e universitários), de modo que não é necessário utilizar os correlatos, pois buscou-se fechar mais a temática acerca das produções científicas apresentadas nas versões de teses e dissertações do catálogo.

Ademais, como utilizada na plataforma de busca anteriormente, foram realizados os critérios de inclusão e exclusão na seleção das dissertações e teses. Como critério de inclusão, foram selecionadas publicações que expusessem as palavras-chave supracitadas, além de temas afins, como vulnerabilidades emocionais, questões psicológicas e satisfação acadêmica. Enquanto que como critérios de exclusão, foram desconsiderados todos os trabalhos que continham as palavras-chave, mas que ao mesmo tempo abordavam proposta de estudo centradas na dor física, atividade física, estudos com docentes, trabalho, imagem corporal, efeitos do estresse e qualidade de sono, bem como publicações que não estavam disponíveis digitalmente na rede.

---

[27] Resultados estes, provenientes de todas as variações de busca das palavras-chave na CAPES, expostos na Tabela 1.

Sendo assim, em função da delimitação das palavras-chave, utilização do operador booleano (AND) e do recorte temporal, os resultados obtidos foram submetidos a mais uma fase, que foi a leitura criteriosa dos títulos e dos resumos de cada publicação. Buscou-se verificar, assim, se as dissertações ou teses se enquadravam aos critérios de inclusão, e obteve-se como resultado os achados apresentados, a seguir, na Tabela 2.

Tabela 2 — Quantidade de produções referente à vulnerabilidade emocional, qualidade de vida, universitários e seus correlatos (discentes e alunos) – catálogo de teses e dissertações (CAPES)

	Dissertação		**Teses**			
Busca simples pelo termo	**Total**	**Critérios da pesquisa**	**Total**	**Critérios da pesquisa**	**Excluídos**	**Critérios da pesquisa**
(qualidade de vida) AND (vulnerabilidade emocional) AND universitários	16	2	7	1	1	**3**
					Total	**3**

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Com efeito, após a inserção das palavras-chave no sistema do referido catálogo, obteve-se um resultado de 23 (vinte e três) achados no total, os quais foram, 16 (dezesseis) dissertações e sete teses encontradas. Desse total de vinte e três, três publicações contemplaram os critérios de inclusão, duas dissertações, a de Dallagnol (2018) e Pereira (2010); e a tese de Muzzolon (2016). Entretanto, uma das dissertações, a publicada por Moreira (2012) foi excluída por não se encontrar disponível digitalmente na rede, com isso, impossível de ser apreciada.

Em face do exposto em relação aos dados pesquisados, duas dissertações e uma tese foram selecionadas no Catálogo de teses e dissertações (CAPES), as quais serviram como embasamento teórico para a compreensão da problemática de pesquisa. Assim, na pesquisa realizada na CAPES, nenhuma das publicações trataram da problemática por si só. Portanto, optou-se por eleger publicações que de alguma forma apresentaram conteúdo correlato com alguma das palavras-chave, como evidenciado nos critérios de inclusão.

2.3.3 PPGED – UESB – Banco de Dissertações e Teses

O Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) – PPGED, constitui-se por buscar o avanço da produção científica no campo da educação, a solidificação da pesquisa, acréscimo em temáticas na área educacional, bem como a redefinição das práticas educativas, por meio de suas linhas temáticas: Políticas Públicas Educacionais; Currículo, Práticas

Educativas e Diferença; Linguagem e processos de subjetivação; e Conhecimento e práticas escolares (UESB, 2020).

Nesse sentido, a pesquisa no referido banco de dados deu-se no dia 13 (treze) de novembro de 2020 (dois mil e vinte). Neste dia, a plataforma disponibilizou aos visitantes um total de 197 (cento e noventa e sete) publicações compreendidas em dissertações (Tabela 3). Uma vez selecionado o ícone de pesquisa, foi constatado que não é permitido pelo sistema, fazer uma coleta por mais de uma palavras-chave ao mesmo tempo, por mais que sejam utilizadas as palavras-chave entre ( ) – parênteses, “ ” – aspas e/ou com AND, como operador booleano. Vale ressaltar que o sistema reconhece apenas (“ ”) quando a palavra é composta. Logo, a coleta deu-se mediante lançamento das palavras-chave já estabelecidas na pesquisa de forma individualizada. No primeiro momento, foi utilizado o termo vulnerabilidade emocional situado entre aspas (“ ”) e sem aspas, e foi obtido um resultado de zero publicações acerca do tema. Em seguida, foi lançado no ícone de busca, o termo qualidade de vida situado entre aspas (“ ”) e sem aspas, e encontrou-se o mesmo resultado anterior, de zero publicações.

Por conseguinte, foram lançados no sistema de busca, o termo “universitários” e seus correlatos (discentes e alunos), igualmente inseridos um por vez. Como já expresso previamente, o sistema não permite mais de uma palavras-chave ao mesmo tempo. Obteve-se então como resultado, uma dissertação, a qual foi resultado do rastreio pelo termo universitários, da autora De Souza (2020), mas não se enquadrou dentro da pesquisa, pois não tinha nenhuma correlação com a temática. Ademais, foi inserido o termo “discentes”, e obteve-se também um resultado de uma dissertação, do autor Cirqueira (2019), que não se encaixou também no critério de inclusão. Por último, buscou-se pelo termo “alunos”, que resultou em um pouco mais de achados, totalizando cinco dissertações, cujas autoras foram Morais (2016), Aquino (2017), Melo (2017), De Freitas (2020) e Nery (2020), mesmo assim, nenhuma das dissertações se enquadrou a problemática da pesquisa.

Cabe observar que os critérios de inclusão adotados para captação de trabalhos que se aproximassem da temática pesquisada consideraram publicações no formato de dissertações que expusessem as palavras-chave supracitadas, além de temas afins, como questões psicológicas, satisfação acadêmica e comportamentos sociais acadêmicos em universitários.

Em vista disso, percebe-se a deficiência de estudos que abordem o “Efeito da vulnerabilidade emocional na qualidade de vida e formação de universitários” no referido banco de dados, bem como a relevância da temática para futuros estudos e sistematizações de políticas que possam melhorar a qualidade de vida desses sujeitos de estudos, uma vez que o referido projeto se configura na linha 1, de Políticas Públicas da Educação.

Tabela 3 — Quantidade de produções referente à vulnerabilidade emocional, qualidade de vida, universitários e seus correlatos (discentes e alunos) – PPGED – UESB

Busca pelo termo	Total de teses e dissertações	Critérios da pesquisa
VULNERABILIDADE EMOCIONAL	0	0
QUALIDADE DE VIDA	0	0
UNIVERSITÁRIOS	1	0
DISCENTES	1	0
ALUNOS	5	0

Fonte: Elaboração da autora (2020).

2.4 As aproximações entre as categorias analíticas

Diante dos achados previamente nos três bancos de dados, percebeu-se a deficiência em produções que abordem o tema diretamente, para tal, foram selecionados um montante de 17 (dezessete) publicações que em algum momento contribuiriam para a compreensão da temática, bem como dos objetivos específicos propostos a serem alcançados. Segue o Quadro 1, com as informações coletadas em cada obra:

Quadro 1 — Publicações utilizadas no estado da arte (continua)

Ano	Autor (es)	Título	Pública/ Privada	Público estudado / Curso	Artigo/ Dissertação/ Tese	Tipo de estudo - campo/revisão	UF da pesquisa
2010	PEREIRA	Bem-estar e busca de ajuda: um estudo junto a alunos de medicina ao final do curso	Pública	Medicina	Dissertação	Campo	São Paulo
2012	SILVA; HELENO.	Qualidade de Vida e Bem-Estar Subjetivo de Estudantes Universitários	Pública	Não identifica – 6 cursos	Artigo	Campo	São Paulo
2014	WOYCIEKOSKI; NATIVIDADE; HUTZ.	As Contribuições da Personalidade e dos Eventos de Vida para o Bem-Estar Subjetivo	Não identificada	Não identificado	Artigo	Campo	3 universidades da região metropolitana de uma capital de Estado da Região Sul do Brasil
2015	BORINE; WANDERLEY; BASSITT.	Relação entre a qualidade de vida e o estresse em acadêmicos da área da saúde	Privada	Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Medicina Veterinária e Odontologia	Artigo	Campo	Rondônia
2015	CHAZAN; CAMPOS; PORTUGAL.	Qualidade de vida de estudantes de medicina da UERJ por meio do *Whoqol-bref*: uma abordagem multivariada	Pública	Medicina	Artigo	Campo	Rio de Janeiro
2016	MUZZOLON	Prevalência do risco para transtornos mentais e suicídio em estudantes dos cursos superiores de medicina e de direito	Pública	Medicina e Direito	Tese	Campo	Paraná
2016	RAQUEL; KUROISHI; MANDRÁ.	Qualidade de vida de estudantes de fonoaudiologia	Pública	Fonoaudiologia	Artigo	Campo	São Paulo
2017	DE BARROS *et al.*	Avaliação da qualidade de vida de universitários da área da saúde	Privada	Biomedicina, Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia	Artigo	Campo	São Paulo
2017	SIQUEIRA *et al.*	Perfil de estudantes acolhidos em um serviço de saúde na Universidade	Pública	Ciências Sociais, Letras, Pedagogia, História, História da Arte e Filosofia	Artigo	Campo	São Paulo
2018	CARPENA; MENEZES.	Efeito da Meditação Focada no Estresse e *Mindfulness* Disposicional em Universitários	Pública	Não identificado	Artigo	Campo	Rio Grande do Sul
2018	DALLAGNOL, C.	Emoções, educação superior e	Pública	Medicina Veterinária,	Dissertação	Bibliográfica e	Paraná

Ano	Autor (es)	Título	Pública/ Privada	Público estudado / Curso	Artigo/ Dissertação/ Tese	Tipo de estudo - campo/revisão	UF da pesquisa
		processo de ensino e de aprendizagem: uma análise dos enunciados de estudantes de um *campus* universitário do interior do Paraná		Nutrição, Letras, Química, Física e Ciências Biológicas		Campo	
2018	REYES JUNIOR *et al*.	Relações interpessoais e sua influência na satisfação dos acadêmicos	Pública	Secretariado Executivo	Artigo	Campo	Roraima
2018	SOARES *et al*.	Vivências, Habilidades Sociais e Comportamentos Sociais de Universitários	Pública (8 instituições) e privada (20 instituições)	Não identificado	Artigo	Campo	Não identificado
2019	BARROSO; DE OLIVERIA; DE ANDRADE.	Solidão e Depressão: Relações com características Pessoais e Hábitos de Vida em Universitários	Pública	Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e Ciências Naturais.	Artigo	Campo	Minas Gerais
2019	GRANER; CERQUEIRA.	Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados	-	Área da Saúde	Artigo	Revisão integrativa	São Paulo
2019	LINARD *et al*.	Associação entre estilo de vida e percepção de saúde em estudantes universitários	Pública	Educação Física	Artigo	Campo	Ceará
2020	FRENHAN; DA SILVA.	Avaliação da qualidade de vida em graduandos de Enfermagem	Não identificada	Enfermagem	Artigo	Campo	São Paulo

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Desse modo, percebeu-se que das 17 (dezessete) publicações, foram 14 (quatorze) artigos, duas dissertações e uma tese, haja vista que, dentre as produções, 12 (doze) publicadas nos últimos cinco anos (2016-2020). Portanto, um crescimento de investigações correlatas às temáticas: vulnerabilidade emocional, qualidade de vida e universitários, em comparação com o período de 2010-2015, com cinco trabalhos.

Outro fator relevante, percebido diante da esquematização do Quadro 1, refere-se aos ambientes de ensino pesquisados, pois se constatou uma centralidade nos objetos de pesquisa nas instituições públicas com 11 (onze) estudos, dois estudos realizados em instituições privadas e uma pesquisa realizada com alunos de duas instituições (pública e privada) ao mesmo tempo. Além de dois estudos não identificarem seu ambiente de pesquisa e uma pesquisa ter sido realizada por uma revisão integrativa.

De acordo com Moura (2019), em seu artigo publicado no Ciência da Rua, as Universidades Públicas do país respondem por mais de 95% da produção científica. Fato este que se deve a algumas políticas muito bem estruturadas que foram baseadas na "capacidade de produzir ciência das universidades públicas brasileiras, com a Universidade de São Paulo e a Universidade Estadual de Campinas" juntamente com algumas universidades federais, a exemplo da UFRJ, UFMG e da UFRGS (MOURA, 2019, p. 1). A mesma autora vai mais além quando fala que, "das 100 universidades brasileiras que mais publicaram artigos científicos no quinquênio 2014-2018, há 17 privadas. A melhor colocada é a Pontifícia Universidade Católica [...] Paraná, em 37º lugar" (MOURA, 2019, p. 3). Conclui-se que das 20 faculdades que mais publicam no Brasil, todas são públicas.

Além disso, constatou-se que existe uma certa predileção em pesquisa com universitários na área da saúde. Desse modo, os estudantes de medicina foram os mais pesquisados, em quatro publicações, dentre as quais dois artigos, uma dissertação e uma tese. Por conseguinte, vem o curso de enfermagem, o qual aparece em três artigos. Em seguida, com a análise de universitários nos cursos de educação física, fisioterapia, medicina veterinária, farmácia, observaram-se duas publicações cada. Por fim, com um estudo desse público nas produções, estão os cursos de fonoaudiologia, ciências da saúde, ciências biológicas, biomedicina, odontologia e nutrição.

Concomitantemente, averiguaram-se pesquisas realizadas com universitários de outras áreas, como humanas e exatas. Todas apresentaram um estudo, nos cursos de humanas: ciências sociais, direito, filosofia, história, história da arte, letras, pedagogia e secretariado. Além disso, nos cursos de exatas: física, química, ciências naturais e ciências exatas.

A presença no meio universitário implica, aos alunos, uma mobilização de recursos cognitivos, responsabilidade, socialização e de autonomia, bem diferente do contexto experienciado anteriormente nas escolas. Tal condição pode propiciar a eles situações desencadeadoras de adaptação ao novo esquema, bem como sofrimento psíquico. Conforme Pereira (2010), fica evidente o desgaste mental e emocional de alunos da área da saúde, principalmente do curso de medicina, por serem expostos a diversos fatores que podem prejudicar sua vida universitária, fatores estes, como: pressão acadêmica, vivências práticas de sofrimento dos pacientes e morte no processo, carga horárias extensas de aulas teóricas e práticas, baixa qualidade de momentos de descanso e lazer, entre outras. Em suma, as vivências dos universitários no período da graduação podem interferir diretamente na qualidade de vida, tudo irá depender da maneira como esses sujeitos irão lidar e elaborar as experiências negativas e positivas, deixando-os mais vulneráveis e mais propensos ao sofrimento psíquico ou não.

De acordo com a análise do Quadro 1, foi averiguado que das 17 (dezessete) produções, 15 (quinze) constituíram-se por serem pesquisa de campo, uma de revisão integrativa e uma, em que foi explicitado em sua metodologia, realizada de duas maneiras, em campo e por meio de uma revisão bibliográfica. Enfim, são pelas pesquisas de campo que os conhecimentos são atualizados, ressignificados e repensados em estratégias, tanto para darem conta de compreensão das demandas mais recentes vivenciadas pela população, quanto no auxílio para se ponderar mecanismos que viabilizem soluções sobre as mais diversas áreas do conhecimento.

Para além disso, averiguou-se que existe uma centralização em pesquisas nas regiões Sudeste, principalmente, com nove publicações, em que a maior frequência se deu em São Paulo, com seis artigos e uma dissertação, seguidos de Minas Gerais e Rio de Janeiro, cada um com uma pesquisa. Outrossim, as regiões Sul apresentaram duas publicações alocadas, uma no estado do Paraná e uma no Rio Grande do Sul. Em seguida, a região Norte, com 1 pesquisa no estado de Roraima e outra em Rondônia. Por fim, uma pesquisa na região Nordeste, no estado do Ceará. Vale ressaltar que mais dois artigos não tiveram em suas metodologias delimitado o estado onde investigaram seus objetos de estudos, pois um deles está sem identificação, e o outro citou que a pesquisa havia ocorrido em três universidades da região metropolitana de uma capital da Região Sul do Brasil.

Moura (2019) expõe que as grandes produtoras de conhecimento científico do país ficam a cargo das universidades públicas, estaduais e federais, uma vez que, das 20 (vinte) universidades que mais publicam em nível nacional, 11 (onze) delas estão centradas na região

Sudeste, seguidas pela região Sul, com cinco universidades, e as regiões Nordeste e Centro-oeste com representatividade de duas em cada região. Ficou evidente, nos achados das produções que compõem esse estado da arte/ estado do conhecimento, a relevância da pesquisa para produção de conhecimento e de mapeamento dos universitários da Região Nordeste, visto que, faz-se essencial repensar estratégias que possam viabilizar, pelas Políticas Públicas já existentes ou futuras, uma melhor compreensão do ambiente universitário e promoção da qualidade de vida dos estudantes.

Com efeito, diante do exposto no Quadro 1, no período compreendido entre 2010 a 2020, por intermédio de uma análise total das referências encontradas, foi possível identificar a sistematização de temas tronco que propiciou o entendimento de toda a logística para construção e compreensão da questão problema do referido capítulo. Portanto, foram estabelecidas as seguintes categorias: qualidade de vida, comportamentos acadêmicos e satisfação dos universitários, e, por último, a vulnerabilidade emocional de universitários.

2.4.1 Qualidade de vida (QV)

A priori, em análise das 17 (dezessete) produções selecionadas, cinco delas: Silva e Heleno (2012); Chazan, Campos e Portugal (2015); Raquel, Kuroiski e Mandrá (2016); De Barros *et al*. (2017); Frenhan e Da Silva (2020) refletem em seus objetos de investigação a temática qualidade de vida como tema central. Uma publicação de Borine, Wanderley e Bassitt (2015), além da temática investigada, também buscou saber acerca das vulnerabilidades que podem prejudicar a qualidade de vida.

Silva e Heleno (2012) avaliaram em seu artigo a qualidade de vida e o bem-estar subjetivo de estudantes universitários e utilizaram como método investigativo o *WHOQOL-bref* [28] (*World Health Organization Quality of Life Instrument Bref*), além da Escala de Bem-estar Subjetivo[29] (EBES). Para isso, foram utilizados como sujeitos de pesquisa, 257 discentes de uma universidade do estado de São Paulo, em sua maioria mulheres (65%), alunos entre os 18 a 25 anos de idade, com predominância no curso de licenciatura plena em ciências.

---

[28] Instrumento indicado para verificar a qualidade de vida em adultos, composta por 26 itens, em que as 2 primeiras perguntas fazem referência à percepção da qualidade de vida e à satisfação com a saúde; os outros 24 itens se subdividem em 4 domínios, dentre eles: "físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente, relacionadas aos valores, aspirações, prazeres e preocupações, ao qual tomam como referência a vida da pessoa nas duas últimas semanas". Instrumento desenvolvido pela OMS, pelo grupo *WHOQUOL*. (PEREIRA; PINHO; CORTES, 2016, p. 324).

[29] Escala de Bem-Estar Subjetivo (EBES), constitui-se por ser uma escala composta por 62 itens, aos quais 21 itens fazem referência aos componentes afetivo positivo, 26 aos componentes afetivos negativos, e 15 aos componentes de satisfação com a vida. Escala desenvolvida por Albuquerque e Tróccoli, em 2004 (SILVA; HELENO, 2012).

Os resultados acresceram que 93,4% dos universitários eram solteiros, 75,1% moravam com suas famílias, 76,7% não trabalhavam e nem realizavam estágio, cujos dados obtidos consideraram as características sociodemográficas. Em relação às questões referentes à saúde, 82,5% declararam não possuir nenhum tipo de doença, 95,7% e 26,8% não fumavam e faziam uso de bebidas alcoólicas nos finais de semana, respectivamente, além de praticarem atividade física frequentemente e/ou sempre (19,5%) e raramente (34,6%). Com relação às demandas emocionais e de adaptação, verificou-se que: antes do ingresso na universidade, 63,4% declararam não ter passado por situações que prejudicassem sua vida escolar; 61,5% alegaram não ter apresentado crises emocionais ou dificuldade que tenham prejudicado sua vida acadêmica, tal como, 68,1% relataram uma certa facilidade em se adequar às novas situações (SILVA; HELENO, 2012).

Conclui-se, neste artigo, que foram obtidos resultados mais negativos e insatisfatórios relacionadas às questões referentes ao sentimento de segurança, meios de transporte, maiores chances de atividades de lazer, além de ambientes físicos saudáveis, que contribuiu assim para uma qualidade de vida menor. Também, atingiu-se, enquanto domínio melhor avaliado pelos objetos da pesquisa, o campo das relações sociais, indicado por uma maior satisfação com seus núcleos de suporte social e com suas relações familiares e dentro do ambiente universitário. Entretanto, acerca do campo psicológico e do bem-estar subjetivo, os dados alcançados foram de um alto índice de sentimento e afetos negativos, respectivamente.

Outro campo em que foram encontrados dados insatisfatórios, diz respeito ao campo físico, tais dados estão relacionados com a baixa qualidade de sono e com diminuição de energia para as atividades diárias, o que foi correlacionado pelos informantes com as dificuldades emocionais e a sobrecarga das atribuições acadêmicas. Em suma, o artigo finda-se por alertar para a necessidade de uma maior atenção e a busca por estratégias que facilitem esse percurso que os discentes passam durante o curso (SILVA; HELENO, 2012).

Já o trabalho de pesquisa de Chazan, Campos e Portugal (2015) contou com 394 estudantes de medicina, os quais foram distribuídos do primeiro ao sexto ano, tal estudo objetivou conhecer como as variáveis de saúde, sociodemográficas, bem como as relacionadas à forma de ingresso e ao ano de graduação do curso poderiam influenciar em simultaneidade a qualidade de vida dos universitários. Em decorrência desses objetivos, foram utilizados como instrumento o *WHOQOL-bref* e um questionário sociodemográfico[30] que buscou verificar

[30] Refere-se a questões que propiciaram identificar o sexo, a idade, o ano da graduação em curso, a forma de ingresso na faculdade (cotista ou não) e a classificação econômica pelo critério Brasil 2008, também, foi

como se dava a qualidade de vida desses indivíduos. Como verificado, após a coleta e o tratamento dos achados, observou-se que a idade média dos entrevistados foi de 23 anos, 61% dos entrevistados eram mulheres, 43% dos discentes eram cotistas e que 20% apresentavam morbidade crônica referida[31] (MCR).

Do mesmo modo, os autores supracitados obtiveram enquanto resultados os menores escores acerca da qualidade de vida, com mulheres, cotistas, que apresentavam morbidade crônica referida, as quais faziam parte da classe C e que estavam matriculadas no terceiro e sexto ano do curso. Foi perceptível também que, nas análises, os domínios da QV apresentaram associação negativa, como efeito dos domínios do meio ambiente, influenciada pela forma de ingresso e classe econômica. Já na MCR houve associação negativa com dos domínios físicos com as relações sociais e com a questão psicológica dos discentes. Como consequência, a associação negativa nas relações sociais e psicológicas estiveram diretamente associadas com o período da graduação. Em suma, os autores concluem sua produção por despertar no leitor acerca da necessidade de maior atenção e investimentos em estratégias de cuidados para os grupos mais vulneráveis nas graduações.

Raquel, Kuroiski e Mandrá (2016) vem concordar com a categoria quando em seu estudo procuraram comparar a QV de 117 universitários, de diversos períodos do curso de fonoaudiologia como, também, detectar meios para a sua melhoria. Os entrevistados foram divididos em quatro grupos, de acordo com a divisão por ano de graduação: G1 (segundo período), G2 (quarto período), G3 (sexto período) e G4 (oitavo período). Por conseguinte, foi aplicado o *WHOQOL-br*ef e uma questão aberta[32] que visou a detectar propostas dos discentes para melhoria da qualidade de vida.

Enquanto resultados, ficou apurado que a idade média dos universitários estava entre os 21 anos, além de que a questão qualidade de vida foi examinada como boa por 53,84% dos entrevistados; 49,57% manifestaram estar satisfeitos com a saúde. Entretanto, por mais que tenham sido classificadas como boa a QV e a satisfação com a saúde, foi percebido um decréscimo acerca do último referenciado, pois, com o avançar dos períodos, principalmente a partir do início das vivências práticas (estágios), tende-se a agravar a satisfação com a saúde e

---

efetuada uma investigação de presença ou não de morbidade crônica referida (CHAZAN; CAMPOS; PORTUGAL, 2015).

[31] Para reverificação da presença de morbidade crônica referida foram realizadas duas perguntas: “Você faz tratamento continuado para alguma doença? Em caso afirmativo, que doença?” Vale ressaltar que MCR, relaciona-se a uma medida aproximada por meio da investigação para detecção da presença de uma ou mais doenças crônicas (CHAZAN; CAMPOS; PORTUGAL, 2015, p. 549).

[32] Questão aberta: “Como a Coordenação do Curso de Fonoaudiologia poderia contribuir para a melhoria de sua qualidade de vida?” (RAQUEL; KUROISKI; MANDRÁ, 2016, p. 1134).

a qualidade de vida, haja vista que o sexto período apontou a pior classificação em qualidade de vida (RAQUEL; KUROISKI; MANDRÁ, 2016).

Outra questão relevante diz respeito à maior média obtida de acordo com os estudos que foi no domínio das relações sociais, cujo campo configura-se pelo suporte social, as relações estabelecidas durante o curso, também, com a satisfação com a atividade sexual. Já a menor média, deveu-se ao domínio do meio ambiente, que está relacionado com vertentes como a "[...] segurança física e proteção; ambiente no lar; recursos financeiros; cuidados de saúde e social; oportunidade de adquirir novas informações e habilidades; participação em oportunidades de recreação e lazer; ambiente físico e transporte" (RAQUEL; KUROISKI; MANDRÁ, 2016, p. 1138). Em síntese, as autoras chegaram à conclusão de que:

> [...] o apoio acadêmico/psicossocial disponibilizado pela IES é uma alternativa para manter a QV e a saúde no enfrentamento de situações potencialmente estressoras. Sentir-se apoiado emocionalmente favorece o desenvolvimento psicossocial do estudante, podendo levar a uma melhor adaptação pessoal, interpessoal, institucional e vocacional no contexto acadêmico, interferindo positivamente na QV e no processo de aprendizagem escolar (RAQUEL; KUROISKI; MANDRÁ, 2016, p. 1138).

Relacionado ainda com o tema em discussão, De Barros *et al*. (2017) objetivaram identificar características inerentes à qualidade de vida em universitários da área da saúde (enfermagem, farmácia, biomedicina e fisioterapia) de uma universidade privada do Estado de São Paulo. Os 320 alunos foram submetidos a um questionário não validado sobre qualidade de vida, responderam, também, a uma entrevista sociodemográfica e ao *WHOQOL-bref*; no qual foram comparados os dois primeiros anos do curso, com os dois últimos.

Dito isso, os autores obtiveram enquanto resultado o fato de que as mulheres são maioria[33] na pesquisa (85%); a média de idade dos entrevistados foi de 24,36%; dentre os quais solteiros, casados e divorciados, 79%, 19% e 2%, respectivamente; 92% apresentavam renda familiar com mais de dois salários mínimos; 95% residiam com a família e 5% viviam sozinhos, além de relatarem ter trabalho formal/ informal (69%) ou não exercerem nenhuma atividade laborativa (31%).

Após a análise dos dados, os autores referenciados anteriormente reforçaram suas hipóteses por meio de outros estudos que os embasaram a chegarem às seguintes conclusões: a prevalência do gênero feminino na saúde segue a tendência da feminização; a prevalência de jovens nos cursos por motivo da demanda de ofertas e possibilidades no mercado de trabalho;

---

[33] Haja vista que cursos da área de saúde apresentam uma grande representatividade do gênero feminino, que remete ao termo feminização no mercado de trabalho, que se constitui pelo crescimento das mulheres em profissões antes consideradas de predominância masculina. Iniciada no século XIX, deu-se por meio da correlação dos papéis femininos tradicionais, ou seja, relacionado ao trato do cuidado, do educar e do servir (MATOS; TOASSI; DE OLIVEIRA, 2013).

carga horária muito extensa nos cursos da saúde que beneficiam mais os universitários do primeiro semestre e solteiros; o alto índice de universitários nos cursos noturnos e que trabalham, em sua maioria, como estratégia para poderem custear os estudos. Isso acabou por propiciar a esses estudantes dificuldades durante o curso por terem que reduzirem os momentos sociais e com os familiares, dificuldade no aprendizado e de manterem estudo extraclasse. Como consequência, houve relatos de deficiência no tempo dedicado aos estudos, além de desânimo, estresse e cansaço; atrelado a isso, a depender do estilo de vida dos universitários, pode desencadear consequências físicas, psicológicas e relacionais.

No entanto, os quesitos mais citados como prioridade em suas vidas foram a família, saúde e estudo, tanto os ingressantes, quanto os concluintes. Para tal, De Barros *et al*. (2017) concluem que, em comparação aos discentes concluintes para os que ingressaram na universidade, foi perceptível o prejuízo acerca da qualidade de vida, principalmente nos domínios ambientais, psicológicos e sociais. Ficou também evidenciado que os alunos do turno noturno, por terem que desempenhar a rotina de trabalho essa é intercalada com os estudos, o que acaba por apresentar prejuízo em sua qualidade de vida.

Frenhan e Da Silva (2020) também corroboram a discussão acerca da qualidade de vida de alunos de IES, quando expõem como objetivos de sua pesquisa a busca pela compreensão acerca da qualidade de vida em estudantes universitários do curso de enfermagem. Foram entrevistados 43 alunos, mediante aplicação do Questionário *WHOQOL-bref* e de uma entrevista sociodemográfica. Foram obtidos como resultados uma superioridade de 93% de mulheres entrevistadas, com idades que variaram entre 17 a 52 anos.

O estudo acresce ainda que a percepção geral acerca da qualidade de vida obteve um resultado que classificou os participantes com uma boa QV, mas, uma vez que os estudantes avançavam no curso, foi perceptível uma diminuição na qualidade de vida. Em relação ao domínio meio ambiente, foi atingida a menor média de pontuação, a qual apresentou como fator primordial a melhoria, o campo relacionado às oportunidades de lazer. Todavia, mesmo que a qualidade de vida tenha tido uma boa avaliação, foi perceptível a grande diferença nos domínios de satisfação com a saúde e com o psicológico, média geral de 3,558 e 3,551, respectivamente. Visto que, estes mesmos domínios (satisfação com a saúde e o psicológico) obtiveram média mais próximas a ≤ 3 (menor ou igual a três – classificada como ruim), portanto, ficou evidente um maior descontentamento nessas duas áreas. Vale lembrar que esses domínios supracitados são classificados[34] como os reguladores das facetas dos

[34] O *WHOQOL-bref* em sua aplicação possui pontuações que vão de 1 a 5, dessa forma, pontuações maiores explicitam melhor qualidade de vida nos objetos investigados (FRENHAN; DA SILVA, 2020).

sentimentos positivos e negativos e da satisfação própria, então, quanto pior a percepção, maiores as chances desse indivíduo avaliar a qualidade de vida de forma negativa.

Outros domínios que obtiveram classificações regulares foram o físico e o das relações sociais, que demonstraram uma possível vulnerabilidade em condições que podem prejudicar a vida acadêmica e sua qualidade de vida no transcorrer. Enfim, diante dos resultados obtidos, ficou evidente que nenhum dos domínios analisados obtiveram classificação máxima, evidenciou-se também que a qualidade de vida dos universitários está diretamente relacionada com os fatores vivenciados durante a graduação. Finda-se, portanto, o discurso de Frenhan e Da Silva (2020), quando salientam a relevância das universidades reconhecerem esses períodos críticos vivenciados pelos discentes durante a graduação, bem como a necessidade da utilização de redes de apoio multiprofissionais para dar acolhimento e, quiçá, auxiliar na promoção da qualidade de vida deles.

Como dito no início da referida categoria, uma publicação, além de dissertar acerca da temática, também buscou investigar sobre as vulnerabilidades que podem vir a prejudicar a qualidade de vida dos universitários em formação. Inclusive, os autores Borine, Wanderley e Bassitt (2015) buscaram compreender a relação entre a QV e o estresse em 208 acadêmicos da área da saúde, dentre eles 133 mulheres e 75 homens, com idade que variou entre 17 a 55 anos. Enquanto instrumentos para verificação de suas inferências, foi utilizado o *WHOQOL-bref* e o Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos (ISSL)[35].

Os autores supracitados, após a aplicação de seus instrumentos, chegaram às seguintes conclusões: quanto menor os níveis de estresse (fase de alerta, resistência e exaustão) maiores os índices de qualidade de vida dos acadêmicos, isso significou dizer que o sexo masculino foi o que menos manifestou estresse, como tal, acabaram por ser os maiores representantes da categoria; os discentes do curso de Medicina Veterinária foram os que apresentaram melhor nível de QV, por apresentarem os menores índices de estresse, enquanto que os alunos de Fisioterapia apontaram o maior nível de estresse. Entretanto, por mais que o curso de Educação Física tenha sido classificado com o segundo lugar em menor índice de estresse, foi o que apresentou pior qualidade de vida. Assim, Borine, Wanderley e Bassitt (2015) finalizam seu artigo expondo que o ambiente universitário pode acarretar nos discentes momentos que propiciam a fragilidade capaz de desencadear eventos estressores contínuos, bem como uma redução na qualidade de vida.

---

[35] Configura-se por ser um inventário que busca avaliar as sintomatologias, o tipo e a classificação da fase de *stress* do paciente, bem como os sintomas psicológicos durante um determinado período de tempo. Padronizado por Lipp e Guevara, em 1994 (DA COSTA, 2019).

2.4.2 Comportamentos acadêmicos e satisfação dos universitários

A categorização das 17 (dezessete) produções selecionadas, quatro publicações: Pereira (2010); Woyciekoski, Natividade e Hutz (2014); Reyes Junior *et al*. (2018) e Soares *et al*. (2018) discorrem em seus objetos de investigação a temática comportamentos acadêmicos e satisfação dos universitários. Do mesmo modo, na obra de Dallagnol (2018), ela vai além da categoria investigada, quando buscou correlacionar as vulnerabilidades emocionais dos universitários.

Inclusive, Pereira (2010), em sua dissertação, dispôs enquanto público, alunos do curso de medicina, que cursavam o sexto ano no período da pesquisa. Seu objeto de estudo verificou a relação entre bem-estar, a percepção das necessidades dos universitários e a busca por ajuda nos serviços institucionais disponibilizados. Para obtenção dos resultados das referidas inferências levantadas durante a confecção do projeto, foram utilizados os instrumentos: Questionário "Suporte Emocional e Acadêmico ao aluno da FMUSP[36]"; Escala de Beck[37]: BDI e BAI; *WHOQOL-bref* e o Tutorando[38].

Após seleção e aplicação da metodologia escolhida, a pesquisadora chegou aos seguintes resultados: a idade média dos entrevistados foi de 24,6 anos; 56% do sexo masculino, 27% dos discentes apresentaram sintomas de ansiedade e 20% de depressão, apesar de eles terem classificado sua qualidade de vida como boa, no geral, (68%) e estarem satisfeitos com a sua saúde (67%). Mesmo se levar em conta que parte dos alunos apresentaram sintomas positivos de depressão e ansiedade, ao final do curso. Um campo que foi constatado prejudicado, diz respeito à vertente social. Ficou evidente, também, que as questões acadêmicas tenderam a serem valorizadas muito mais do que as emocionais; os suportes mais recorridos durante o curso ficaram a cargo de familiares e colegas, aos tutores de forma esporádica e os menos requisitados eram os especialistas da área da saúde.

---

[36] Constituiu-se por ser um questionário composto por questões fechadas e de múltipla escolha, o qual teve como propósito investigar as necessidades emocionais e acadêmicas dos alunos, durante o seu percurso na universidade. Durante o questionário foram examinados aspectos como: "[...] dados do aluno (sexo, idade, período acadêmico) percepção de necessidades de ajuda psicológicas e acadêmicas; fontes de suporte acionadas e intensidade; sistema de suporte FMUSP: conhecimento dos recursos, utilização e satisfação" (PEREIRA, 2010, p. 40). Elaboração própria da autora o questionário.

[37] A Escala de Beck, conhecida assim por causa do seu criador, Aaron Beck, é composta por 4, que são elas: o Inventário de Depressão (BDI), Inventário de Ansiedade (BAI), Escala de Desesperança (BHS) e Escala de Ideação Suicida (BSI) (CUNHA, 2011). Entretanto, foram utilizados, na coleta dos dados, os BDI e BAI, os quais são compostos por 21 itens, com 4 alternativas, em que cada uma segue graus crescentes acerca da gravidade no nível da depressão e da ansiedade. Tais escalas são autoaplicáveis. A classificação dos níveis de intensidade da depressão e de ansiedade serão avaliadas em função da soma dos escores individuais, de modo que se obtém o resultado total.

[38] Questionário elaborado pela Coordenação do Programa para Tutores, cujo fito foi verificar o grau de satisfação com a tutorial e impacto da tutoria. Compostas por 9 perguntas fechadas.

Constatou-se, ainda, que existiu uma resistência em procura por ajuda por parte dos discentes, mesmo identificado com sintomas positivos para ansiedade, depressão e baixa QV, como isso, parte dos alunos buscavam ajuda nos dispositivos de suporte ofertados pelo ambiente institucional (GRAPAL[39] e a Tutoria[40]). Outra questão percebida diz respeito à relação quanto maior a satisfação com o tutor, com seu grupo e aceitação das mudanças derivadas do programa, maior a participação do universitário na Tutoria. Conclui-se, portanto, que os recursos de suporte podem colaborar de forma positiva na identificação das necessidades de ajuda e nas questões que ocorrem no transcorrer da formação acadêmica pelos discentes, que acabava por facilitar em uma maior adesão ao GRAPAL e a Tutoria.

Outrossim, Woyciekoski, Natividade e Hutz (2014) se propuseram verificar o quanto as características de personalidade e eventos de vida podem influenciar o bem-estar subjetivo do indivíduo. O núcleo de investigação da pesquisa deu-se em três Universidades da região metropolitana de uma capital de Estado da Região Sul do Brasil. Enquanto participantes obtiveram um total de 274 universitários, dentre os quais 69% do sexo feminino, com uma média de idade de 26,7 anos. Foram utilizados cinco instrumentos investigativos: questionário sociodemográfico (sexo e idade), Escala de Afeto Positivo e Afeto Negativo[41], Escala de Satisfação de Vida[42], Bateria Fatorial de Personalidade (BFP)[43] e a Lista de Eventos de Vida[44].

Enquanto resultados, foram constatados que os fatores de personalidade de neuroticismo e de extroversão são as principais variáveis capazes de explicar o bem-estar subjetivo, inclusive os resultados de correlação expõem que o afeto positivo afeta

---

[39] Grupo de Apoio Psicológico ao aluno da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Sua função é prestar serviço de acolhimento psicológico, para elaboração e ressignificação das angústias e conflitos vivenciados no ambiente universitário.

[40] A tutoria corresponde ao Programa Tutores FMUSP, implantado em 2001, com intuito de que cada discente tenha a disponibilidade de um tutor para acompanhá-lo ao longo do curso. Objetivos do programa: estreitamento das relações entre universitários e professores; promover a troca de experiências; identificação de dificuldades e problemas no transcorrer do curso e na sua formação, bem como, promoção de um desenvolvimento integral entre o aluno e o curso.

[41] Criada por Watson, Clark e Tellegen, em 1988, adaptada para o português por Zanon e Hutz, no ano de 2014. Constitui-se por 40 itens distribuídos em dois fatores: afeto positivo e afeto negativo, tendo 20 adjetivos em cada fator, que retratam humor e emoções. Objetivo é o do paciente marcar o quanto que cada afeto mais o descreve, seguindo uma escala Likert de cinco pontos.

[42] Composta por cinco itens, dentre os quais cada um contém uma escala de Likert de sete pontos, e quanto mais próximo do sete for marcado pelo entrevistado, maior a sua satisfação de vida. Criado por Pavot e Diener (1993) adaptado para o português por Hutz, Zanon e Bardagi (2014).

[43] O BFP avalia os Cinco Grandes Fatores de Personalidade: socialização (28 itens), realização (21 itens), extroversão (25 itens), neuroticismo (29 itens) e abertura (23 itens), totalizando 126 itens investigados pelo formato Likert de sete pontos, no qual o participante deve julgar o quanto cada item é mais fidedigno a ele. Bateria criada por Nunes *et al*., em 2010.

[44] Porm meio de uma revisão de literatura, foi criado por Hutz e Laskoski, no ano de 2011, uma lista com 53 eventos de vida, em que o entrevistado deveria identificar se ocorreu durante o período na academia e quão intenso foi positivamente ou negativamente o evento. Sendo distintas em duas escalas de cinco pontos.

positivamente o BES (bem-estar subjetivo) perante os fatores de extroversão, socialização, realização e abertura; e, contrariamente, correlacionado negativamente com o neuroticismo. Ao se tratar da avaliação global dos eventos de vida, ficou explícito que quanto mais favorável o afeto positivo, maior a avaliação atribuída aos eventos de vida. Entretanto, já o afeto negativo correlacionou-se positivamente com o fator neuroticismo e negativamente com os fatores de socialização e extroversão. Logo, quanto maiores as avaliações positivas sobre os eventos de vida, menores as pontuações em afeto negativo. Assim, universitários quanto mais satisfeitos com a vida, mais tenderão a perceber os eventos durante a graduação de forma mais positiva, além de que, quanto mais significante a influência dos eventos de vida, maior a expressividade sobre o bem-estar subjetivo (WOYCIEKOSKI; NATIVIDADE; HUTZ, 2014).

Legitimando a temática, Reyes Junior *et al*. (2018) analisaram 116 universitários do curso de Secretariado Executivo e investigaram as relações estabelecidas entre os universitários e a sua influência na satisfação acerca do ensino superior. Como método investigativo foram verificados aspectos sociodemográficos (gênero, idade e quantidade de reprovações), análise das redes sociais para verificação da rede de relacionamentos que eles mantinham, também, o grau de satisfação social com o curso escolhido e com a IES. Logo, a pesquisa deu-se em três etapas, a primeira realizada por coleta de dados com os alunos do primeiro ao oitavo ano, por meio de questionários[45]; a segunda por uma verificação das redes sociais dos discentes, e a última, pela investigação de regressões.

Assim, em suas análises, os autores referenciados obtiveram os seguintes resultados: 85,34% de mulheres compunham o curso, justificado por ser um curso predominantemente de atuação feminina; faixas etárias diversificadas compreenderam a amostragem, por dispor de 40,71% de idade até 22 anos, 22,12% de idades entre 23 e 25, e 35% de idades mais elevadas; 37,61% dos discentes nunca haviam sido reprovados e 62,39% já haviam tido ao menos uma reprovação em sua vida acadêmica, fato este justificado por se dever em um período de mudanças e adaptações por parte dos alunos que pode promover uma queda no desempenho deles. Além disso, os níveis de satisfação dos universitários acerca do componente sociorrelacional eram construídos pelas relações fechadas entre si, mas ao mesmo tempo, constituíam-se por ser relações unificadas e concisas, principalmente entre os do terceiro e quarto ano do curso.

[45] O questionário era composto por três grupos de perguntas: 1º examinou os aspectos sociodemográficos; 2º avaliação da satisfação acadêmica, diante das dimensões curriculares, institucionais e sociais, por meio de 27 elementos, com 7 subelementos de satisfação cada; e o 3º investigou as relações que se davam de amizade, reputação e experiências entre os universitários.

Outro fator relevante diz respeito às descobertas sobre os níveis de satisfação, os que mais obtiveram altos índices foram no campo da satisfação social, e os menores índices na satisfação com a instituição. Foi concluído, então, pelos autores, que os universitários apresentaram satisfação maior com as relações sociais dentro da IES do que com as redes de apoio ofertadas pela instituição. Além disso, o estudo mostrou que quando houve um melhoramento em aspectos referentes ao curso como a questão da teoria e prática, a relação entre docentes/discentes, forma de avaliação, expectativas de inserção no mercado ocupacional pós formatura, estão entre os diversos fatores relatados que podem vir a melhorar a satisfação com o curso. Por fim, Reyes Junior *et al*. (2018) evidenciam a relevância em mais estudos que tratem sobre o impacto de aspectos sociais e relacionais na satisfação com a vida acadêmica durante a formação dos discentes.

Próximo ao que já foi explicitado nos estudos anteriores, Soares *et al*. (2018) buscaram elucidar as relações existentes entre habilidades sociais, as vivências acadêmicas e os comportamentos sociais acadêmicos em 289 universitários de 28 (vinte e oito) universidades, representadas por oito instituições públicas e vinte privadas. Ademais, constou-se que a maioria dos alunos foi do sexo masculino (55%), com idades que variavam entre 17 até 61 anos, para obtenção dos resultados da pesquisa, os instrumentos utilizados foram: questionário sociodemográfico, Habilidades Sociais (IHS)[46], o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r)[47] e o Inventário de Comportamentos Sociais Acadêmicos (ICSA)[48].

Os resultados acresceram que discentes que conseguem participar ativamente em sala de aula apresentam correlação positiva com as habilidades de defesa dos próprios direitos e exposição de afeto positivo. Os vínculos afetivos positivos estabelecidos entre os alunos durante a formação são primordiais para a adaptação deles à vida acadêmica, já posturas competitivas tendem a prejudicar o processo; quanto maior a assertividade do universitário, maior facilidade terá para resolução das dificuldades nesse período; quanto mais adaptado à instituição, aos colegas e aos professores, mais habilidade de expor seus sentimentos para os

---

[46] IHS corresponde a um questionário de autorrelato, em que o entrevistado avalia com qual frequência ele reage as situações que são apresentadas nos 38 itens, em uma escala de 5 elementos de identificação. São analisadas cinco dimensões: habilidades de enfrentamento e autoafirmação com risco, autoafirmação na expressão de sentimento positivo, conversação e desenvoltura social, autoexposição a desconhecido e situações novas e autocontrole da agressividade.

[47] Questionário composto por 55 itens, que se propõe a investigar as dimensões pessoal, interpessoal, carreira, estudos e institucional. Validado para o português por Villar e Santos, em 2001.

[48] ICSA avalia seis dimensões: habilidade em sala de aula, comportamento indisciplinado em sala de aula, cordialidade no relacionamento interpessoal, desrespeito a professores e colegas, autoexposição e assertividade e habilidade em eficácia acadêmica. No total, é composto por 34 itens.

que mantêm vínculos, e menor para os desconhecidos; manter-se no ambiente institucional, requer do universitário habilidades sociais e ajustamentos às mais variadas situações que vão se desenrolar durante o curso; comportamentos inadequados em sala de aula tendem a promover má administração nas vivências acadêmicas.

Constataram, ainda, que os alunos das instituições públicas apresentaram um alto índice de cobrança consigo mesmos, dispondo de dificuldades pessoais de autonomia, além de dificuldades no bem-estar físico e psicológico, e percepção pessoal de competências cognitivas. Fato este que acaba por propiciar em desgaste pessoal durante a sua vida acadêmica e provocar prejuízos à qualidade de vida; no que tange aos universitários que apresentam um bom relacionamento interpessoal, assim, eles tenderão a investir mais no curso escolhido, em projetos e ambicionarem sucesso na profissão futura. Discentes que obtiveram os melhores escores acerca das vivências acadêmicas na dimensão pessoal e de realização acadêmica, consequentemente, apresentavam melhor aproveitamento do curso. Ou seja, Soares *et al*. (2018) fazem um alerta para a necessidade de pesquisas realizadas com instituições públicas, pois elas representaram 28,7% da amostragem, fazendo-se primordialmente necessárias investigações que apresentam realidades diferentes das privadas.

Como dito no início da referida categoria, uma publicação além de dissertar acerca da temática, também buscou estabelecer uma correlação com a vulnerabilidade emocional. Inclusive, Dallagnol *et al.* (2018) verificaram os motivos e as emoções apresentadas por 30 universitários de uma IES pública federal ao procurarem pelo serviço de psicologia ofertada pela instituição, além de investigar como esses motivos e emoções os impulsionaram à procura e como eles podem influenciar no processo de ensino aprendizagem. Foi averiguado que a maior procura aconteceu com alunos do segundo semestre, com 40%, haja vista que, quanto mais avançavam no curso menor a procura. Vale ressaltar que não foram pesquisados os alunos ingressantes, pois a coleta foi aplicada no segundo semestre do ano, e a IES só realiza vestibular no início de cada ano.

Nesse ínterim, a autora aludida confeccionou um questionário que trouxe enquanto quesitos primordiais: dados sociodemográficos, condições de saúde, condições psicoemocionais e motivos da procura pelo serviço de psicologia. Várias foram as constatações, dentre elas: idade média dos entrevistados de 20,3 anos, compreendido como um período de adaptação ao curso e ao novo sistema de ensino; 86,67% realizavam sua primeira opção de curso; a amostragem era composta por 73,33% dos alunos que não desempenhavam outra atividade fora os estudos; 66,67% realizaram o primeiro atendimento na área psicológica; grande parcela dos discentes saiu de suas casas de origem e se mudou

para estudar (76,66%); 36,67% são bolsistas ou recebem auxílio econômico, fato este, por a universidade ser composta por um perfil de alunado com significativa diversidade cultural, econômica e social.

Concomitante a isso, outros achados relevantes foram percebidos: 76,66% retrataram que o motivo pela procura do serviço de psicologia deu-se por origens emocionais que interferiam no processo de aprendizagem; seguidos por 43,33% referentes a aspectos do processo de aprendizagem que influenciavam diretamente o emocional; 33,33% apontaram outros motivos que não os emocionais, dentre eles, relacionados com a sexualidade, questões financeiras e emocional, aspectos emocionais (pessoais), indicação psiquiátrica, dentre outras. Além de 23,33% relatarem ter buscado o serviço por aspectos emocionais, mas que não influenciaram diretamente na aprendizagem.

Em conclusão, Dallagnol *et al.* (2018) evidenciaram que diante das experiências e vivências na vida desses universitários, vários são os fatores que podem influenciar na condição emocional deles, e como isso pode interferir diretamente na aprendizagem. Pode acontecer, também, que devido às questões do processo de aprendizagem, eles podem influenciar de forma negativa as condições emocionais. Em síntese, ambos se afetam, provocam sintomas, geram sofrimento e como consequência promove prejuízo na saúde mental dos universitários e na vida acadêmica.

> [...] apesar de o sofrimento humano ser multifatorial e estar também implicado a situações de vulnerabilidades sociais e financeiras, o sofrimento emocional está ligado também há outros fatores, tais quais apresentamos acima e que foram motivadores da procura pelo atendimento psicológico (DALLAGNOL *et al.*, 2018, p. 128).

Logo, a autora alerta para a necessidade das IES se fazerem presentes tanto na percepção das situações que afligem os universitários como procurarem meios que garantam a permanência dos alunos na graduação e propiciem ambientes mais saudáveis para todos os envolvidos no ambiente universitário, quer seja pelas redes de apoio multiprofissionais, ou mesmo na própria forma de ensino.

2.4.3 Vulnerabilidade emocional de universitários

A priori, em análise das 17 (dezessete) produções selecionadas, foi identificado que seis delas refletiam em seus objetos de investigação, as prováveis vulnerabilidades emocionais que podem acometer os universitários durante a graduação, dentre elas estão as publicações de Muzzolon (2016); Siqueira *et al*. (2017); Carpena e Menezes (2018); Barroso, De Oliveira e De Andrade (2019); Graner e Cerqueira (2019) e Linard *et al*. (2019).

Após seguir todos os critérios de inclusão, a primeira publicação que discute sobre a categoria foi a tese de Muzzolon (2016) em que a autora, no início de sua publicação, afirma que o público universitário é constituído por indivíduos vulneráveis ao surgimento de Transtornos Mentais (TM)[49], assim, propôs-se a investigar a prevalência dos principais riscos para o surgimento de TM e suicídio, em 1048 universitários, dos cursos de Direito e Medicina. Enquanto instrumentos para auxílio de respostas para o problema de pesquisa, foram utilizados *Adult Self Report (ASR)*[50] e o *WHOQOL*-100[51].

Uma vez aplicados os instrumentos, vários foram os pontos relevantes observados na pesquisa, como: participação de 73,9% de discentes do curso de Medicina e 23,1% de Direito; 58,3% composta pelo sexo feminino; 95,1% com idade entre 17 e 27 anos; 57% residiam com os familiares e 85% se declaram da raça branca. Paralelamente, obteve-se enquanto prevalência geral para risco de Transtornos Mentais nos universitários, um montante de 48,7% em nível clínico e 65,1% em nível limítrofe, pelo questionário *Adult Self Report (ASR)*, o qual vem expor um quadro preocupante por apresentar um índice elevado de desencadeadores para problemas emocionais. Para além disso, o risco para TM acometeu duas vezes mais mulheres e que cursavam o terceiro ano dos referidos cursos.

Foi constatado, também, que os principais TM evidenciados na pesquisa constituiu-se por Problemas Internalizantes[52] com 35,8%, dentre os quais, 18% apresentaram Síndrome Ansiosa/depressiva e 14,2% de Isolamento; já outros problemas foram verificados, como, 20,4% dos alunos manifestaram Problemas de ansiedade, 14,9% manifestaram Personalidade Evitativa/isolamento e 14,7% com Problemas Depressivos. Simultaneamente, nos dois cursos foi evidenciada a prevalência elevada de comportamentos que prejudicam a qualidade de vida,

---

[49] TM configura-se por ser um tipo de patologia que apresenta manifestações psicológicas e se relaciona com algum comprometimento funcional, dentre eles: "disfunção biológica, social, psicológica, genética, física ou química [...] alterações do modo de pensar e/ou do humor associadas a uma angústia expressiva, produzindo prejuízos no desempenho global da pessoa no âmbito pessoal, social, ocupacional e familiar" (MUZZOLON, 2016, p. 22).

[50] ASR é um questionário de autorrelato validado para adultos (18 a 59 anos), composto por 9 itens que avaliam aspectos do funcionamento adaptativo e problemas psicopatológicos que o sujeito venha a apresentar. Cada item apresenta uma escala Likert de três pontos (0 - não é verdadeira, 1 – às vezes verdadeiro e 2 - muito verdadeiro ou frequentemente verdadeiro), que representa questões pertinentes aos últimos seis meses. As avaliações dos resultados dão-se por grandes áreas, e cada uma delas classifica os resultados obtidos em normal, limítrofe ou clínico.

[51] Versão extendida do WHOQOL-100, em que existe a versão resumida *WHOQOL-bref*, como já explanado anteriormente. Como o próprio nome já diz, consiste em 100 perguntas que avaliam seis grandes domínios, os quatro já observados na versão resumida: físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente; e mais os domínios que investigam o nível de independência e espiritualidade/religiosidade/crenças pessoais. As questões são fechadas e suas respostas são dadas também no modelo de escala do tipo Likert, que representam de 0 a 100%, e considera-se que quanto mais o valor da porcentagem se aproximar de 100%, maior a qualidade de vida.

[52] Equivale a Síndrome Ansiedade/Depressão, Síndrome Isolamento e Queixas Somáticas.

que são eles: dificuldade de atenção e concentração (26,1%), comportamentos obsessivos (19,9%), variações de humor (18,5%), utilização de substâncias etílicas (15,5%) e alunos que relataram chorar muito (11,2%) (MUZZOLON, 2016).

Nesse sentido, a avaliação acerca da Qualidade de Vida Geral dos dois cursos foi classificada como Ruim ou Moderada, em que o risco para TM esteve diretamente associado à pior qualidade de vida em quase todos os domínios, exceto o nível de independência. Outro fator preocupante, deveu-se ao alto índice para o risco de suicídio[53] (11,5%) entre os universitários, em que a prevalência nos discentes do curso de Direito foi maior (14,6%) em relação ao de Medicina (10,6%). Ficou explícita a existência de risco para TM em universitários tido como forte preditor para suicídio (aumentado em seis vezes), associado, principalmente, "[...] a Problemas Internalizantes, Problemas de Depressão, Problemas de Ansiedade e Personalidade Evitativa" (MUZZOLON, 2016, p. 122-123).

Dessa forma, a autora evidencia o quadro preocupante de qualidade de vida e saúde mental que os alunos vivenciam, pois, cerca de 50% deles manifestam até três síndromes associadas, as quais prejudicam o seu bem-estar. Fica, portanto, um alerta de Muzzolon (2016) para as IES, quando evidencia a necessidade de implantação de estratégias de diagnóstico precoce, orientação multidisciplinar e prevenção, com o intento de garantir a integridade física e emocional dos universitários.

Siqueira *et al*. (2017), em sua investigação, buscaram caracterizar o perfil sociodemográfico[54] e clínico de universitários que procuraram o serviço de saúde da IES, compreendido entre os anos de 2011 a 2015, por meio de um estudo que se baseou na análise dos prontuários que ali foram atendidos[55]. Assim, 457 prontuários cumpriram os critérios de inclusão, com isso, ficou constatado que a maioria da amostragem era composta por mulheres[56] (69,6%); com faixa etária entre 20 a 29 anos; 66,5% dos alunos residiam com suas famílias de origem; 99,5% se declararam cis gênero; 56,2% relataram se dedicarem

---

[53] Por vezes, vários são os cursos que apresentam uma maior incidência para ideação suicida e risco de suicídio, dentre eles: medicina e direito. Situação está, atribuída ao alto grau de exigência de demandas psicológicas, enfrentamento com a dor, sofrimento e perdas de vida e financeiras, violência etc. Como consequência, os alunos podem desenvolver resistência em perceber as demandas psicológicas apresentadas e impedimentos na procura por ajuda.

[54] Composto pelas variáveis: sexo, faixa etária, estado civil, curso, tipo de ocupação, tipo de moradia, consumo de tabaco, existência de doença pré-existente e motivo da procura pelo serviço.

[55] Os discentes foram atendidos dentro da instituição mesmo, no Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE), criado para atender as demandas de ordem pedagógicas, psicossociais ou de saúde, além das socioeconômicas. Seu intuito é cumprir com as demandas estudantis preconizadas pela Política Pública do PNAES. Composta por profissionais da área médica, enfermagem, psicologia, assistência social e pedagógica.

[56] Os cursos de Letras e Pedagogia compuseram a amostragem da pesquisa, cursos aos quais têm grande representatividade do sexo feminino. Outro fator referenciado pelos autores foi que existe uma predominância parte das mulheres atendidas em função da saúde.

exclusivamente às atividades acadêmicas; 20% faziam uso do auxílio financeiro, por meio de bolsas permanência[57], evidência esta, que expõe as condições de vulnerabilidade socioeconômicas, e que irão repercutir diretamente na saúde física e emocional.

Foi salientado, ainda, que, no momento do atendimento dos discentes, 72,2% relataram não possuírem patologias preexistentes, e aos que alegaram ter algum tipo de doença, foi constatado que as doenças psicossomáticas[58] prevaleceram, logo após, as crônicas não transmissíveis[59], por último, as gastrointestinais[60]. Para além disso, outro fator importante evidenciado nesse estudo, deve-se ao motivo da procura pelo Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE), em que 49,2% procuraram o serviço com objetivo de darem continuidade a mais consultas (visitar outros especialistas) e seguimento de tratamento de saúde. Já os outros motivos foram distribuídos entre as questões psicossociais, acolhimento e avaliação.

Deste modo, Siqueira *et al*. (2017) concluíram sua publicação, ao alertar que os discentes já adentram a graduação com problemas psicossociais, doenças crônicas não transmissíveis e doenças gastrointestinais, haja vista que o período de ingresso da grande maioria, coincide com momentos de vulnerabilidades por se tratarem do início da fase adulta, com isso, pode haver comportamentos de risco à saúde. Por isso, acabam por desencadear vários sintomas e psicopatologias que irão influenciar diretamente na saúde e qualidade de vida dos alunos. Assim, tornam-se imprescindíveis estratégias multidisciplinares que propiciem ao aluno um lugar de acolhimento e encaminhamento para as demandas apresentadas, além de ações que possam minimizar as questões do dia a dia apresentadas na graduação.

Paralelamente, Carpena e Menezes (2018) vão além, quando afirmam que intervenções meditativas[61] são utilizadas enquanto ferramenta para redução de estresse nas IES, para tanto, as autoras objetivaram verificar por seis semanas o efeito de um treino de meditação focada[62] para o estresse e *mindfulness* disposicional[63], com 56 participantes de uma

---

[57] Vinculado à Política Pública do PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil).
[58] Doenças psicossomáticas, como: depressão, ansiedade e síndrome do pânico.
[59] Doenças crônicas não transmissíveis, tipo: hipertensão e diabetes.
[60] Doenças gastrointestinais, como: gastrite e síndrome do intestino irritável.
[61] Qualifica-se por modalidades de intervenção desenvolvidas em algumas IES, em que são utilizadas técnicas de meditação com o intento de redução de sintomatologias estressoras dos universitários, além de procurar promover sentimento de bem-estar e melhoria na QV.
[62] Compreende-se por ser uma meditação realizada com concentração total, visto que o indivíduo procura no momento se despir de seus problemas, preconceitos, angústias, dentre outros, por meio de técnicas de ritmo e profundidade da respiração.
[63] *Mindfulness* "refere-se a um estado cognitivo e afetivo de atenção plena, isto é, a uma consciência menos condicionada e automatizada, devido a uma maior capacidade de observar, descrever, aceitar, não julgar e não reagir" (BAER *et al*., 2008 *apud* CARPENA; MENEZES, 2018, p. 2). Já o *mindfulness* disposicional apresenta-se como uma qualidade meditativa que os praticantes almejam alcançar.

Universidade do Rio Grande do Sul. A pesquisa foi composta pela comparação de um grupo experimental e um grupo controle, por um período de seis semanas, realizada em face de uma avaliação pré-teste e uma pós-teste. Como instrumentos de investigação foram utilizados: questionário sociodemográfico[64], Critério de Classificação Econômica Brasil – CCEB[65], *Self Report Questionnaire* – SRQ[66], o Inventário de Sintomas de Estresse para adultos de Lipp[67] e o Questionário das Cinco Facetas de *Mindfulness* – FFMQ-BR[68]. No transcorrer das seis semanas, foi orientado um treino de uma hora e quinze minuto em média.

> [...] O treino foi conduzido por um dos membros da equipe de pesquisa, a qual além de ter experiência pessoal com a prática de meditação concentrativa, passou por treinamento para replicar a intervenção. Os encontros contaram com a seguinte estrutura de atividades: conversa em grupo envolvendo dúvidas, dificuldades, bem como relatos de experiências; informações e instruções para as práticas; a prática de exercícios preparatórios, que compreendiam breves alongamentos para preparar o corpo para a meditação formal (~ 5 minutos); execução de exercícios de respiração diafragmática (~ 5 minutos); realização da prática formal (meditação focada sentada e silenciosa); realização de variações de práticas meditativas (caminhada meditativa e comer meditativo); fechamento com mais um tempo para conversas e trocas de experiências. Nos dois primeiros encontros, a prática formal durou 15 e 20 minutos, respectivamente. Nos quatro encontros restantes a prática foi de 30 minutos (CARPENA; MENEZES, 2018, p. 4).

Logo, enquanto resultados, chegou-se aos seguintes fatores: não foi perceptível a diferença entre pré-teste e pós-teste do grupo controle, haja vista que, por participarem do estudo, os entrevistados não referiram mudanças comportamentais acerca do objeto de estudo. Os grupos meditação e controle, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, não diferiram nas médias de idade, escore de SRQ, sexo, classe socioeconômica, e ocorreu uma diferença pequena sobre a frequência do uso de medicação e do acompanhamento psicoterápico. No entanto, foi percebido pelos resultados pós-teste, com o grupo experimental, que ocorreu uma redução na existência de estresse na fase da resistência, pré-exaustão e no estresse geral, além

---

[64] Composto pelas variáveis: idade, sexo, curso, semestre, uso de medicação psicoativa, que faz uso de psicoterapia, doenças neurológicas e se apresentava experiência anterior com meditação ou Yoga.

[65] CCEB é um instrumento responsável por classificar indivíduos brasileiros através da sua classe econômica, cujo leva em conta critérios que são avaliados por pontos. Desenvolvido pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa.

[66] O SRQ refere-se por ser um questionário composto por 20 questões que tem o objetivo de investigar a presença de sintomas psiquiátricos menores, e mais três perguntas que avaliam sintomas psicóticos através de respostas de sim e não. Criado por Mari e Williams, em 1986.

[67] Compõe-se por ser um questionário que investiga a presença de quadros característicos de estresse e os classifica em que fase (alerta, resistência, pré-exaustão e exaustão) o entrevistado se encontra. O Lipp se baseia em um modelo quadrifásico que busca avaliar o estresse a partir de sintomatologias somáticas e a causa de doenças psicológicas a ele (estresse) ligado. Criado por Lipp, no ano de 2005.

[68] FFMQ-BR é um questionário composto por 39 itens, que apresenta uma escala de resposta embasada na equivalência de Likert de cinco pontos, e sua interpretação é feita através de cinco facetas: observar, descrever, agir com consciência, não julgar e não agir; ou com base no escore total. Criado e adaptado para o Brasil por Barros *et al*., em 2014.

de um aumento das habilidades de *mindfulness*, fato este percebido pelas pesquisadoras, de modo que pode haver forte relação com a redução do estresse.

Em suma, o estudo concluiu que intervenções meditativas podem produzir uma melhora do funcionamento psicológico dos universitários, haja vista que pode ocorrer desenvolvimento de habilidades que propiciem um autoconhecimento, com isso, um maior autocontrole sobre a forma de lidar com as questões que surgem diariamente. Outra constatação relevante foi que, as fases do estresse tendem a seguir um processo de agravamento gradativo que — caso não sejam identificadas e mediadas estratégias de redução dos gatilhos estressores, tanto dos sujeitos quanto dos eventos desencadeadores como, nesse caso, o ambiente universitário — dificulta e inviabiliza o discente na aprendizagem e na permanência na graduação.

Barroso, De Oliveira e De Andrade (2019), similarmente, buscaram em seu estudo verificar a relação solidão e depressão, e correlacioná-los com os hábitos de vida, características do curso e nível de apoio social em 574 universitários. Para a efetivação da pesquisa, utilizou-se quatro instrumentos para verificação da problemática, dentre eles: Questionário sobre a Saúde do Paciente — PHQ-9[69], Escala Brasileira de Solidão UCLA — BR[70], Escala de Percepção de Suporte Social — EPSS[71] e um questionário[72] construído pelas pesquisadoras.

Após aplicação dos instrumentos, chegou-se aos seguintes resultados: a maioria (61,1%) da amostra composta por mulheres; com idades entre 18 e 54 anos; 93,4% se declararam solteiras; renda familiar entre 3 e 4 salários mínimos, e entre 5 e 7 salários, já os que não declararam renda, foram de 34,6%, 25,2% e 86,4%, respectivamente. Além disso, constatou-se que: 91,9% relataram ter ao menos um amigo ou mais; descreveram ter alguma atividade de lazer dentro (79,9%) e fora (86,6%); mais da maioria (65,3%) dormiam entre seis

---

[69] PHQ-9 refere-se a um questionário que avalia o entrevistado para Episódio Depressivo Maior (EDM), mediante nove itens baseado no DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos). O padrão de resposta ocorre por meio de quatro pontos, de acordo com a proporção de Likert. Santos *et al*. validou o instrumento no Brasil, em 2013.

[70] UCLA-BR configura-se por 20 questões que são avaliadas por quatro pontos (1 a 4), segundo a escala de Likert, que pode chegar até 60 pontos. Validado no Brasil por Barroso *et al*., em 2016.

[71] EPSS é um instrumento que avalia suporte geral, um social e um emocional, o qual é composto por 29 itens, e suas respostas são apresentadas pela escala de Likert, por quaro pontos (1 a 4). Não existe ponto de corte nos valores, mas sua pontuação varia entre 32 e 144 pontos, cujo valores maiores representam melhor rede de suporte social. Foi validado por Siqueira, em 2008.

[72] Questionário complementar estruturado mediante fatores associados à depressão e a questões relacionadas à solidão, com embasamento teórico na Psicologia da Saúde. Vários foram os pontos de investigação: sociodemográficas, "[...] rotina de sono, alimentação, lazer, atividades físicas, participação em grupos da universidade e comunitários, doenças físicas e psiquiátricas, posse de animais de estimação, uso de medicação, área do curso de graduação, satisfação com o curso, relação com amigos, familiares, colegas de sala, sentimentos de tristeza e ansiedade" (BARROSO; DE OLIVEIRA; DE ANDRADE, 2019, p. 3)

e sete horas durante a semana, praticavam atividade física (51,8%), faziam uso de bebida alcoólica (61,1%) e não faziam uso de tabaco (90,6%) (BARROSO; DE OLIVEIRA; DE ANDRADE, 2019).

Ao se tratar da análise sobre a solidão, 53,3% possuíam nível mínimo, contudo, 2,4% apresentaram solidão intensa; universitários com menor renda sentiam-se solitárias, por não possuírem dinheiro extra para eventos que, em sua maioria, são pagos, com isso, aumentando o sentimento de exclusão social; foram as mulheres que se mostraram mais solitárias e com maior prevalência para depressão. Além disso, nas análises entre solidão e depressão, obteve-se uma correlação positiva moderada, tal fato evidencia que a vertente solidão é uma variável preditora para depressão, ou seja, quanto mais solitário, maior o risco de apresentarem sintomas depressivos, surgimento de transtorno psiquiátricos, presença de doenças crônicas e uma percepção negativa sobre o bem-estar físico e mental. No caso da correlação solidão x suporte social, e depressão x suporte social, foi constatada uma correlação negativa, isto significa dizer que, quanto menor o suporte social, maior o risco para desenvolvimento de sintomas depressivos (BARROSO; DE OLIVEIRA; DE ANDRADE, 2019).

Barroso, De Oliveira e De Andrade (2019) concluíram que existe uma forte correlação entre solidão, baixo suporte social e alto indício para aparecimento de transtornos depressivos. Findam sua produção, ao fazerem um alerta sobre o sofrimento emocional que os universitários estão vivenciando durante o período da graduação, portanto, faz-se necessário um posicionamento por parte das IES no sentido de utilização de estratégias de intervenções para melhoria da QV dos seus alunos.

Outros autores que vieram reforçar sobre a temática discutida foi Linard *et al*. (2019), eles verificaram os aspectos sociodemográficos, estilo de vida e a associação com a autopercepção acerca da saúde de 119 universitários, entre ingressantes[73] (total de 59) e concluintes[74] (total de 60). Enquanto instrumento para a coleta de dados, foi utilizado um questionário chamado de Indicadores de Saúde e Qualidade de Vida de Acadêmicos — Isaq-A[75] e uma questão aberta[76] para a avaliação da percepção de saúde.

Assim sendo, foram obtidos os seguintes resultados: o sexo feminino configurou-se por sua maioria; idades que variaram de 17 a 48 anos; 89,1% dos entrevistados eram solteiros;

---

[73] Discentes que cursavam o primeiro ano de graduação (período de 2015.2 a 2016.1).

[74] Discentes que cursavam o último ano de graduação (período de 2015.2 a 2016.1) e matriculados na disciplina monografia I e II.

[75] Isaq-A se refere a um questionário que investiga as questões sociodemográficas, estilo de vida e os indicadores do ambiente e condições de aprendizagem, também foram coletadas medidas antropométricas como peso e altura.

[76] Questão utilizada: “De um modo geral, como você considera o seu estado de saúde atual?”. Das quais, 5 opções foram disponibilizadas para resposta: que variavam de muito ruim, ruim, regular, bom e muito bom.

mais da metade (54,6%) desempenhavam atividade remunerada; 79,8% residiam com suas famílias de origem, com uma média de 3,5 máximo de pessoas por casa; a maioria dos progenitores apresentava escolaridade acima de oito anos de estudo; 70,6% relataram manifestar sintomas de estresse; 47,9% alegaram sentirem-se satisfeitos com o estilo de vida; 89,1% tinham uma boa qualidade de sono; 57,1% apresentaram baixo peso/normal; quase em sua totalidade, 96,6% realizavam atividade física de até 150 minutos por semana; acerca da saúde dos universitários, praticamente, em sua maioria, não apresentava comorbidades, como pressão alta, colesterol e diabetes; além de que 97,5% não fumavam, 70,5% não faziam uso de álcool semanalmente e 63% não haviam consumido bebidas alcoólicas, nos últimos 30 dias; 96,6% não usaram drogas no último mês; 2,5% utilizaram auxílios ergogênicos em 30 dias (LINARD *et al*., 2019).

Dessa forma, ficou explícito que 76,4% dos discentes apresentaram uma prevalência da percepção de saúde positiva, e vão mais além quando pontuam que esse percentual tende a ser maior em homens, com idade de até 24 anos, solteiros, que residiam com a família e que exerciam atividade laboral. Isto significa concluir que subsiste uma forte correlação da percepção de saúde com o sexo, uso de álcool, nível de estresse e satisfação com o estilo de vida. Visto que o ambiente acadêmico é "[...] caracterizado por profundas mudanças de ordem social e comportamental, as quais podem levar a alterações em seus estilos de vida" (LINARD *et al*., 2019, p. 374). Isso pode promover vários momentos estressores além de propiciar alterações negativas e positivas no estilo de vida dos universitários. Fica um alerta para que as IES estejam estruturadas de forma organizada, agradável, prazerosa, e que assegurem um olhar mais atento aos aspectos relacionados à saúde e à educação desses alunos.

Por fim, o estudo de Graner e Cerqueira (2019) corrobora os achados anteriormente apresentados quando promoveram um estudo de revisão integrativa, em que analisaram o que já havia sido publicado acerca da identificação dos fatores de risco e protetivos para sofrimento psíquico em universitários. A análise foi composta por 37 artigos que as embasaram, para chegarem aos seguintes resultados: 69,4% das produções investigaram fatores associados à Transtornos Mentais Comum (TMC)[77] e 35,1% se ativeram à investigação dos sofrimentos psíquicos em geral; o instrumento de coleta mais utilizados foi o

[77] Caracteriza-se por ser um transtorno que eliciam nos sujeitos "sintomas depressivos, estados de ansiedade, irritabilidade, fadiga, insônia, dificuldade de memória e concentração e queixas somáticas. Manifesta-se como uma mistura de sintomas somáticos, ansiosos e depressivos" (PEREIRA *et al*., 2017, p. 2).

General Health Questionaire – GHQ-20[78], *Self reporting Questionaire*[79] – SRQ-20 e *Kessler Psychological Distress Scale* – K-10[80]. Medicina, odontologia, enfermagem e outros cursos da área da saúde, foram os públicos mais investigados. Assim, observou-se seis agrupamentos acerca dos fatores associados ao sofrimento psíquico/TMC: sociodemográfico[81], saúde[82], relacionais[83], acadêmicos[84], psicológicos[85] e sociais/violência[86].

A supracitada revisão expôs outras questões pertinentes, dentre as variáveis mais frequentes para fatores de risco sobre o sofrimento psíquico, a categoria Acadêmica foi a que mais se evidenciou. Na categoria Saúde, os que apresentavam maior prejuízo foram os que não tinham um estilo de vida saudável (fumavam, sedentários, problemas de saúde e altos níveis de estresse). A terceira categoria mais frequente para risco de sofrimento psíquico foi constatada como a Sociodemográfica, cujo o público mais vulnerável eram as mulheres, com idade mais avançada, de baixa renda, que não eram praticantes de alguma religião, não tinham companheiro, com filho em idade escolar e viviam em ambiente que possuíam vulnerabilidade social. Na categoria Relacionais, as que mais influenciavam as questões psicológicas, estão relacionadas com o baixo apoio social, dificuldade de adaptação na graduação, dificuldade de estabelecer relações de amizade, dentre outros (GRANER; CERQUEIRA, 2019).

Ao se tratar da categoria Psicológica, vários são os riscos, como por exemplo, sentimentos negativos, dificuldade de compartilhamento de problemas, neuroticismo, baixa autoestima, perfeccionismo, dentre outros. Já na categoria Social/Violência, questões que podem promover maior prejuízo para o risco de sofrimento psíquico dizem respeito a terem vivenciado discriminação e violência social no ambiente universitário. Em contrapartida, também foram identificadas duas categorias (Psicológicas e Relacionais) que apontam fatores de proteção que ajudam evitar/diminuir o sofrimento nos discentes, dentre eles: nas Psicológicas, *coping*[87] centrado no problema, manter momentos de lazer e de contato com os

---

[78] GHQ-20 questionário utilizado para detectar doenças psiquiátricas não severas.
[79] SRQ-20 é aplicado principalmente em grupos de trabalhadores brasileiros para identificação do nível de suspeita para TM.
[80] K-10 refere-se à avaliação do *distress* psicológico em pesquisas populacionais.
[81] Categoria sociodemográfica: idade, sexo, arranjo de moradia, dados familiares, renda e religiosidade.
[82] Categoria saúde: condições e percepções sobre a sua saúde, estilo de vida e histórico de tratamentos psicológico/ou psiquiátrico.
[83] Categoria relacionais: percepção sobre relacionamentos sociais/apoio social.
[84] Categoria acadêmicas: características do curso, percepções sobre o curso, ambiente educacional e desempenho acadêmico.
[85] Categoria psicológicas: traços de personalidade, estratégias de *coping* e resiliência.
[86] Categoria sociais/violência: discriminação e violência social.
[87] *Coping* refere-se a mecanismos de enfrentamento que cada sujeito faz uso para poder lidar com as demandas do dia a dia.

amigos, autoeficácia, autoestima, ser resiliente, apresentar afeto positivo, ser extrovertido, dentre outros. Na categoria Relacionais, há associação com um apoio social de boa qualidade dos familiares e amigos, bem como apresentar um bom engajamento social, além de ter habilidades comunicacionais (GRANER; CERQUEIRA, 2019).

Em suma, Graner e Cerqueira (2019) acabam por concluir em sua revisão integrativa, composta de estudos pertencentes a diversos países, não só o Brasil, que as características que mais se relacionaram diretamente ao sofrimento psíquico em universitários estão as categorias Acadêmicas e as Relacionais. Ou seja, as autoras evidenciam que essas situações são transitórias no transcorrer da vida acadêmica, portanto, as IES podem se mobilizar, mediante estratégias e uso de políticas educacionais, experiências positivas que promovam e favoreçam o bem-estar, uma redução nos fatores estressores e desencadeadores de sofrimento psíquicos, assim como, melhorar a qualidade de vida dos alunos de graduação. Alertam também que existe uma lacuna a ser pesquisada acerca de assuntos nos ambientes universitários, como:

> Violência escolar, trote, *bullying*, discriminação social entre universitários, estruturas pedagógicas e curriculares dos cursos são aspectos que devem ser mais profundamente pesquisados, buscando-se compreender sua influência sobre os jovens e seus efeitos negativos na saúde dos indivíduos (GRANER; CERQUEIRA, 2019, p. 1343).

Em conclusão, após a análise das 17 (dezessete) publicações, ficou evidenciada a inexistência da temática discutida diretamente, uma vez que, foi-se necessário criar categorias que se aproximavam das palavras-chave e que, ao mesmo tempo, conversavam entre si para realizar a verificação das categorias. Isto posto, baseado no presente estado da arte, pode-se concluir que o bem-estar do universitário durante a graduação é um fator determinante para uma boa qualidade de vida. Assim, quanto mais positivas as vivências e os comportamentos acadêmicos, maior a satisfação dos discentes na universidade, ou seja, os ambientes das IES e o período do desenvolvimento que muitos alunos ingressam na graduação são fortes propiciadores de vulnerabilidade emocional, consequentemente, promotores de adoecimento mental nos universitários.

3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

3.1 Método

> *Partindo da concepção de que método é um procedimento ou caminho para alcançar determinado fim e que a finalidade da ciência é a busca do conhecimento, podemos dizer que o método científico é um conjunto de procedimentos adotados com o propósito de atingir o conhecimento*
>
> *Prodanov e De Freitas, 2013.*

Os autores Marconi e Lakatos (2003), Richardson (2012) e Prodanov e De Freitas (2013) defendem o conceito de método como um agrupamento de atividades sistemáticas e racionais, por meio de medidas mais seguras e de forma mais econômica, que permitem ao pesquisador chegar aos seus objetivos, traçar quais caminhos devam ser seguidos, detectar possíveis erros no processo, bem como auxiliar nas decisões que deverão ser tomadas pelos investigantes.

Richardson (2012) contribui com o tema quando expõe a dificuldade de autores como Trujillo (1974), Bunge (1980) e Kaplan (1975), ao diferenciar método de metodologia e que, por vezes, acabam por confundí-los. Logo, método configura-se por ser o caminho ou a maneira para se chegar a um fim ou objetivo, enquanto que metodologia origina-se do grego *methodos* + *logos*, ou seja, caminho para se chegar a algum objetivo + o conhecimento. Assim, metodologia caracteriza-se pelas regras que serão estabelecidas para o método, como a observação, a formulação de hipóteses, instrumentos a serem utilizados, dentre outros.

Conforme o pensamento de Bunge, parafraseado por Marconi e Lakatos (2003), o método científico é a teoria da investigação, como tal, para alcançar seus objetivos de maneira científica, deve buscar cumprir estapas como: descobrimento do problema; colocação ou recolocação precisa de um problema; busca por conhecimentos ou instrumentos que sejam relevantes ao problema; tentativa de solução do problema com auxílio de meios identificados; mecanismo de novas ideias ou produção de novos dados empíricos; aquisição de uma solução do problema; análise das consequências da solução obtida; comprovação da solução; por fim, correção das hipóteses, teorias e procedimentos na obtenção da solução incorreta. Faz-se, portanto, a abertura de um novo ciclo de investigação.

Dessa forma, esta referida produção científica foi realizada por intermédio de um estudo com duas etapas, uma de abordagem quantitativa e outra qualitativa, descritiva, transversal e exploratória. Richardson *et al.* (2012) e Breakwell *et al*. (2011) representam o método quantitativo como um meio de garantia da precisão dos resultados pesquisados, o qual busca a definição dos processos, como geralmente se dão e quais discriminações poderão ser medidas no decorrer do processo. Sendo assim, visando como pressupostos intencionais a garantia da precisão dos resultados, buscar evitar erros nas análises e interpretações, além de procurar por um menor erro nas inferências levantadas.

Concomitantemente, Mussi *et al*. (2019) expõem o método qualitativo por ser um meio pelo qual tende a esclarecer questões referentes às realidades sociais, vivenciadas por pessoas ou grupos, cujo pressuposto é a particularidade de cada *locus* e sua temporalidade. Inclusive, Estrela (2018) ressalta que, por se basear em uma filosofia naturalística, busca compreender aquela realidade pesquisada mediante conceitos atribuídos, comportamentos, percepções e avaliação de cada sujeito. Destarte, Matias-Pereira (2019, p. 86) declara:

> No método qualitativo a pesquisa é descritiva, ou seja, as informações obtidas não podem ser quantificáveis. Por sua vez, os dados obtidos são analisados de forma indutiva. Nesse sentido, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa.

Ademais, Haywood (2016) e Breakwell *et al*. (2011) classificam o estudo transversal como uma técnica que objetiva discriminar comportamentos distintos relacionados à idade, e como tal, possibilita a coleta de dados de diferentes grupos de pessoas e idades, em um mesmo período de tempo. Ou seja, baseia-se na obtenção de conhecimento de um recorte único, cujos indivíduos entrevistados encontram-se em uma série de diferentes condições.

Já Marconi e Lakatos (2019, p. 204) categorizam a pesquisa exploratória como:

> [...] são investigações de pesquisa empírica, cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: (1) desenvolver hipóteses; (2) aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa; (3) modificar e clarificar conceitos. Empregam-se geralmente procedimentos sistemáticos ou para a obtenção de observações empíricas ou para as análises de dados (ou ambas, simultaneamente). Obtêm-se frequentemente descrições tanto quantitativas quanto qualitativas do objeto de estudo, e o investigador deve conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado.

3.2 *Locus* da pesquisa e sujeitos

O *locus* desta pesquisa ocorreu na Universidade do Estado da Bahia (UNEB – DEDC - CAMPUS XII), localizada na cidade de Guanambi, no Loteamento Ipanema, s/n, no bairro de

mesmo nome do loteamento. O referido *campus* foi o 12º (décimo segundo) a ser implantado e conta com o Departamento de Educação (DEDC). O *Campus* XII pertence à maior IES do estado da Bahia, fundanda em 1983 e se constitui como uma entidade autárquica, a qual possui 29 departamentos, instalados em 24 *campi*, cuja presença está em Salvador e em mais 23 municípios baianos. A UNEB é mantida pelo Governo do Estado por meio da Secretaria da Educação (SEC) (UNEB, 2021).

Figura 1 — Localização do campus XII — Guanambi

Fonte: UNEB (2021).

A cidade de Guanambi pertence ao Território de identidade do Sertão Produtivo, que é composto por 20 municípios: Brumado, Caetité, Caculé, Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiú, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada das Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu, Urandi e a própria Guanambi. Com extensão territorial de 23,5 mil quilômetros quadrados e suas principais atividades econômicas se constituem em mineração, pecuária e administração pública (BRASIL, 2015; MARQUES; PEREIRA; DA SILVA, 2021). Conforme Da Silva (2015), o Sertão produtivo se subdivide em cinco subespaços, que são eles: Guanambi, Caculé, Iuiú, Caetité e Brumado, que fazem divisa com mais quatro outros territórios: a Chapada Diamantina, a Bacia do Paramirim e os Territórios do Velho Chico e de Vitória da Conquista.

Guanambi pertence ao Estado da Bahia e apresenta uma população estimada, no último censo de 2017, de 84.014 habitantes e uma área total do município, de 1.301,80 km^2. (GUANAMBI, 2021).

Figura 2 — Sertão produtivo - Guanambi

Fonte: Guanambi (2021).

Dado que o *campus* atende majoritariamente discentes dos municípios do referido território, foram utilizados como critérios de inclusão alunos concluintes no ano de 2021, do Campus XII, dos cursos de Administração, Educação Física, Enfermagem e Pedagogia, de ambos os sexos, por possuírem registro na instituição no endereço de correio eletrônico ou contato telefônico, que declararem a aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido[88] (TCLE), e, na segunda fase da pesquisa (qualitativa), estarem na faixa etária de 18 a 26 anos.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), uma em cada quatro pessoas deverão desenvolver um quadro de transtorno mental durante a vida, em que a maior prevalência é encontrada em mulheres, principalmente durante a fase da adolescência e entrada na vida adulta (15-24 anos de idade) (SENICATO; DE AZEVEDO; BARROS, 2018; BRASIL, 2017). Conforme Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), na teoria psicossocial de Erik Erikson, seu foco foi a influência da sociedade no desenvolvimento de cada sujeito e que, os oito estágios referentes ao ciclo da vida humana, mais especificamente no sexto estágio, assim denominado como “Convivência íntima x isolamento”, ocorre no final da adolescência (por volta dos 18 a 29 anos). Após a aceitação de si próprio pelo indivíduo, ele tenderá à aceitação dos outros, portanto, nesse estágio ele passa a participar ativamente da vida em comunidade, bem como a ocupar o seu lugar e as responsabilidades enquanto adulto. Ou seja, com uma identidade já construída, esse indivíduo irá estabelecer relações afetivas e de amizade com os outros. Em face das constatações supracitadas acerca da idade e da prevalência para transtornos, utilizou-se o recorte na faixa etária, como já explicitado no

[88] O TCLE comporá o questionário que será enviado de maneira digital para o *e-mail* dos respectivos discentes, cujo o participante terá a opção de marcar se deseja participar ou não da pesquisa. Caso não aceite, a pesquisa já se encerra automaticamente.

parágrafo anterior, como critério de inclusão dos alunos desta pesquisa.

Em contrapartida, as recusas foram daqueles discentes que não responderam todos os questionários dentro do prazo de um mês e que não compareceram na entrevista *on-line*, previamente agendada. Já o critério de exclusão considerou discentes que estavam fora da faixa etária pré-estabelecida para análise da pesquisa quali.

Logo, a parte quantitativa ocorreu com todos os alunos dispostos a responderem a um protocolo digital (questionário), que foi disponibilizado pela plataforma *SurveyMonkey*, cujo *link* foi encaminhado por contato de celular via grupos da turma para todos os discentes.

3.3 Procedimentos para a coleta de dados

O presente estudo se caracterizou por ter uma etapa quantitativa, composta pela população de estudantes concluintes[89] de 2021, de cada curso do *Campus* XII (Administração, Educação Física, Enfermagem e Pedagogia), os quais foram convidados a responderem aos questionários.

Paralelamente, a pesquisadora prosseguiu com as seguintes etapas: uma vez contactada a IES e obtida a anuência da instituição, a investigadora realizou o contato com cada colegiado, ao qual encaminhou um convite[90] digital sobre o tema, para o grupo de WhatsApp de cada turma concluinte, em 2021. Vale ressaltar que previamente foi acordado com um docente de cada curso a realização de um momento para discussão sobre a temática pesquisada (vulnerabilidade emocional e qualidade de vida). A roda de conversa ocorreu por meio remoto (*Google Meet*) de acordo com a agenda de cada turma. Inicialmente, foi apresentada a temática, com isso, abriu-se um momento para discussão e fala das demandas que se fizeram presentes, ao final, ocorreu o convite para participarem da pesquisa. Foram totalizadas 5 reuniões via meio remoto.

Logo após o contato com os alunos, foi disparado o *link* composto pelos questionários via contato telefônico (*WhatsApp*[91]) pelo grupo de cada turma concluinte, em que o TCLE fez parte da apresentação do questionário, no qual conteve um ícone para consentimento de participação, e sinalização da intenção de participação da entrevista semiestruturada, a *posteriori*.

---

[89] A escolha por discentes concluintes deu-se pelo fato de eles terem vivenciado todos os períodos do curso (início, meio da graduação e final) relatados por Arinõ e Bardagi (2018), com isso, poder fazer uma avaliação de qual período possa ter sido mais crítico.

[90] Confeccionado pela mestranda, no qual continha a temática a ser discutida, data e horário.

[91] É um aplicativo multiplataforma, que possibilita o usuário a realizar envios de mensagens, chamadas de voz e vídeo.

Por conseguinte, após o envio do *link* dos questionários via *WhatsApp* da turma, os alunos tiveram um prazo de até 1 (um) mês para responderem, haja vista que foram analisados os questionários dos discentes que corresponderam aos critérios de inclusão. Vale ressaltar que, após o primeiro envio, o *link* do questionário foi reenviado em 15 dias. Logo depois desse período de até 30 dias, aconteceram as entrevistas semiestruturadas, as quais foram realizadas mediante agendamento prévio com os indivíduos da pesquisa de forma individual, as quais foram gravadas e transcritas posteriormente. Estabeleceu-se o quantitativo de até 3 contatos (em um período de 15 dias) via *WhatsApp* individual, informado pelo próprio aluno no ato do preenchimento do questionário.

Após a participação da parte quantitativa, foram selecionados intencionalmente os quatro primeiros discentes de cada curso que concordaram em participar da entrevista semiestruturada, o que se constituiu em amostra intencional, representada pela fase qualitativa. Pretendia-se o total de 16 acadêmicos, no entanto, após contatados e realizado o agendamento, sete discentes participaram, o que atendeu ao critério de saturação nas respostas em relação à temática pesquisada, encerrando-se, assim, as entrevistas. Desta forma, posteriormente à aplicação dos questionários, os informantes foram contatados e realizado um agendamento para realização das entrevistas por meio de uma reunião via *Google Meet*[92].

Conforme explicitado, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas via plataforma *Google Meet,* de forma individual, com um tempo previsto de até 60min[93] e com horário pré-agendado.

3.4 Instrumentos da pesquisa

De acordo com Gil (1999), questionário define-se por ser uma técnica de investigação que utiliza variadas questões exibidas por escrito aos participantes da pesquisa, o qual tem como objetivo o conhecimento desse objeto de pesquisa em face de suas opiniões, interesses, crenças, sentimentos e situações experienciadas e expectativas em relação ao futuro.

A entrevista configura-se por ser uma técnica de diálogo direto, de forma metódica, coordenada pelo pesquisador, cujo propósito configura-se na tentativa da compreensão de uma situação ou de um problema. Entende-se por entrevista semiestruturada, uma reunião em que ocorre uma conversa e troca de informações entre o pesquisador e os pesquisados, de modo

---

[92] Configura-se por ser um serviço de comunicação disponibilizado pela *Google*, cujo realiza videoconferências.

[93] Por se tratar de uma entrevista semiestruturada não existe uma previsão rígida acerca do tempo, pois o entrevistado terá a liberdade de expor os seus pensamentos e suas percepções acerca das questões.

aberto e flexível, embasado em um roteiro de perguntas que irão dar suporte para investigar a problemática desejada. Fica a cargo do entrevistador, quando necessário, complementar com outros questionamentos para melhor elucidação de bases conceituais ou informacionais sobre o tema (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013). Além disso, o protocolo digital foi constituído pelas seguintes seções:

3.4.1 Questionário sociodemográfico

Configura-se por ser um questionário que permite colher informações gerais sobre a população pesquisada (GIL, 1999). Essas bases comporão uma possibilidade de análise mais fidedígna da problemática de pesquisa como: idade, sexo, curso, estado civil, moradia, problema de saúde, uso de tabagismo e bebida alcoólica, situação de trabalho e prática de atividade física.

3.4.2 *WHOQOL–Bref* (*World Health Organization Quality of Life Instrument Bref*)

O *WHOQOL–Bref* caracteriza-se por ser um instrumento desenvolvido pela OMS, por meio do grupo *WHOQOL*, e é indicado para verificar a qualidade de vida em adultos (BORINE; WANDERLEY; BASSITT, 2015). A escolha por ele certifica a fala de De Barros *et al.* (2017), para quem o *WHOQOL–Bref* configura-se por apresentar características psicométricas satisfatórias quando se propõe avaliar a QV dos indivíduos, além de ter uma vantagem por dar conta de estimar todo tipo de população, quer seja saudável ou não, como é o caso de doenças crônicas.

Composta por 26 itens, em que as 2 primeiras perguntas fazem referência à percepção da qualidade de vida e a satisfação com a saúde; e os outros 24 itens, subdividem-se em 4 domínios, dentre eles: “físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente, relacionadas aos valores, aspirações, prazeres e preocupações, ao qual tomam como referência a vida da pessoa nas duas últimas semanas” (PEREIRA; PINHO; CORTES, 2016, p. 324).

3.4.3 Escala de Vulnerabilidade Psicológica (EVP)

Desenvolvida nos Estados Unidos, por Sinclair e Wallston (1999), tem o intuito de detectar sujeitos vulneráveis em populações adultas que pudessem apresentar doenças crônicas. A Escala configura-se por ser uma medida de autopreenchimento, que contém seis

itens que contam uma escala de Likert (1 = não me descreve nada, até 5 = descreve-me muito bem) e uma questão acerca da percepção da vulnerabilidade. Estes mesmos 6 padrões cognitivos não adaptativos ou cognições que irão promover "reações prejudiciais ao estress, refletindo especificamente percepções relacionadas à dependência social, perfeccionismo autodirigido, crítica, atribuições negativas e confiança em fontes externas de aprovação" (SINCLAIR; WALLSTON, 1999, 2000 *apud* NOGUEIRA; BARROS; SEQUEIRA, 2017, p. 216).

A escolha por esta escala deu-se por ter se mostrado tanto na versão original (Inglês) realizada com indivíduos não saudáveis, quanto na versão em Português aplicada com universitários, configurou-se por ser um instrumento confiável, válido e estável como meio para avaliar a vulnerabilidade psicológica de discentes do ensino superior. Logo, por ser uma escala autoaplicável e breve, ela pode ser aplicada amplamente por pesquisadores e profissionais com o intuito de compreender e monitorar possíveis intervenções referentes à saúde mental de estudantes do ensino superior. Como já explanado no parágrafo anterior, o instrumento busca identificar possíveis vulnerabilidades psicológicas, mediante detecção de padrões cognitivos inadequados (NOGUEIRA; BARROS; SEQUEIRA, 2017).

3.4.4 Escala de Bem-Estar Subjetivo (EBES)

Escala desenvolvida por Albuquerque e Tróccoli, no ano de 2004, se inspirou em escalas existentes em outros países, em que alguns itens foram adaptados e outros novos incluídos para se adequar ao perfil da população brasileira. A EBES constitui-se por ser um instrumento que tem como propósito mensurar o bem-estar subjetivo de indivíduos não desviantes da normalidade em termos de saúde mental. É composta por 62 itens, dos quais 21 itens fazem referência aos componentes de afetivo positivo, 26 aos componentes afetivos negativos, e 15 aos componentes de satisfação com a vida. O instrumento em seus testes no Brasil, mostrou-se como uma ferramenta precisa e de confiança ao público nacional de estudantes universitários (SILVA; HELENO, 2012; SILVA, 2012).

Além disso, a predileção por esse instrumento de análise do bem-estar subjetivo deu-se por ser considerada como uma faceta da saúde geral, ou mesmo, da felicidade. Como tal, a referida escala verterá sobre a luz da psicologia positiva para buscar compreender a avaliação e a percepção que os entrevistados têm acerca de suas vidas, em que serão observados aspectos como percepção de satisfação e/ou insatisfação, frequência com que vivenciam emoções positivas e/ou negativas, além da felicidade (SILVA; HELENO, 2012; FARO,

2013). Outrossim, justifica-se a escolha por procurar buscar por meio da aplicação do instrumento, as vias que os discentes buscam para administrar as variações no BES frente aos gatilhos estressores durante a graduação.

3.4.5 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada constitui-se pela flexibilidade do instrumento e adequação ao projeto de pesquisa para a área da Educação, facilita, portanto, a estruturação das perguntas de uma forma mais arqueável, menos rígida. Haja vista que apresenta dois pontos importantes: faz parte de um esquema básico e desprendido, que durante a entrevista possibilita ao pesquisador uma abordagem mais livre e, quando assim for necessário, podem ser realizadas adaptações. Além disso, permite ao entrevistado trazer todo um contexto vivenciado de forma livre, com suas crenças, sua subjetividade acerca da questão pesquisada; fato este diferente dos questionários, uma vez que espera-se uma resposta diretiva (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A entrevista semiestruturada foi produzida pela pesquisadora, composta por um roteiro com 15 (quinze) perguntas que buscou compreender pelos discursos dos entrevistados a percepção que eles apresentavam sobre a temática pesquisada, dentre elas: qualidade de vida, vulnerabilidade emocional, bem-estar subjetivo, saúde mental. Esse instrumento também investigou como foi o percurso acadêmico antes da graduação e durante, quais as expectativas e frustrações acerca do curso e da formação, a (in)satisfação com o suporte social, com a formação e com a universidade. Assim sendo, o objetivo da entrevista semiestruturada foi verificar a qualidade percebida da experiência acadêmica dos participantes, de modo que essa entrevista é passível de replicação por outros pesquisadores.

3.5 Procedimento de análise de dados

A priori, os questionários disponibilizados serviram de base para obter as informações para a questão de pesquisa, tratado de modo estatístico, o intuito foi o de serem utilizadas em uma análise quantitativa, com toda a população de estudantes, conforme critérios de inclusão previamente citados. Para análise estatística, utilizou-se o programa *Survey Monkey*, desde a tabulação dos dados, até a realização dos testes estatísticos considerados adequados aos objetivos da pesquisa. Logo, a análise de dados ocorreu por meio da estatística descritiva (distribuição de frequências absolutas e relativas). Além disso, foi utilizado o Teste de Qui-

quadrado de Pearson para correlação das variáveis nominais, adotado o nível de significância em $p < 0,05$. Quando o valor esperado em alguma das caselas das tabelas foi menor do que 5, utilizou-se o teste exato de Fisher.

O programa *Survey Monkey* está em um *site* de hospedagem da *Internet* o qual possibilita que uma pessoa produza questionário para uso na rede, a qual tem como proposta a utilização para fins de pesquisa de mercado, entretanto, podem ser também usados nas mais diversas áreas, incluindo pesquisa na educação e saúde.

Para análise das entrevistas semiestruturadas foi utilizado o *software Iramuteq* (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) para análise da coletânea textual obtida. Programa desenvolvido de forma gratuita que se ampara no "*software* R e permite diferentes formas de análises estatísticas sobre *corpus* textuais e sobre tabelas de indivíduos por palavras" (CAMARGO; JUSTO, 2013a, p. 513). O *Iramuteq* viabiliza 2 tipos de análise possíveis: a primeira é a análise sobre *corpus* textuais, composta por:

> [...] estatísticas textuais clássicas, pesquisa de especificidades a partir de segmentação definida do texto (análise de contraste de modalidades de variáveis), Classificação Hierárquica Descendente (CHD) conforme o método descrito por Reinert (1987 e 1990), análise de similitude de palavras presentes no texto e a Nuvem de palavras. Já o segundo tipo, são as análises sobre tabelas indivíduos/palavras, composta por: CHD conforme algoritmo proposto por Reinert (1987), CHD por matrizes de distância, análise de similitude (por exemplo, de palavras resultantes de evocações livres), nuvem de palavras, e a descrição e X2 (CAMARGO; JUSTO, 2013b, p. 2).

Posteriormente ao período estabelecido à aplicação dos questionários, a pesquisadora por meio do próprio programa *Survey Monkey* gerou um banco de dados com todas as respostas dos participantes. Logo depois, foi realizado um levantamento de quais questionários se enquadravam no critério de inclusão, para só, assim, partir para o contato individual[94] via *WhatsApp*, para o agendamento e realização da entrevista semiestruturada. Das 12 (doze) pessoas que haviam sinalizado a intenção de ser entrevistados na primeira fase da pesquisa, 10 (dez) preencheram os critérios de inclusão. Desse montante, sete pessoas com idades entre 23 (vinte e três) a 26 (vinte e seis) anos foram entrevistadas, duas pessoas não responderam aos três contatos estabelecidos via *WhatsApp*, e uma pessoa não passou o contato corretamente, logo, não pode participar do estudo. Dentre a participação por cursos: Pedagogia teve três participações, dois discentes do turno noturno e um do turno matutino,

[94] Contato anexado pelo próprio participante ao final da entrevista, uma vez que sinalizou o interesse em realizar a entrevista.

seguido pelos cursos de Educação Física e Enfermagem que tiveram duas participações, respectivamente, e o curso de Administração não obteve nenhuma representatividade.

As entrevistas se deram de acordo com a disponibilidade dos participantes, e ocorreram nos turnos matutino, vespertino ou noturno. Antes do início da entrevista, os participantes foram informados sobre a pesquisa, a gravação para possível transcrição *a posteriori*, e as questões éticas. Uma vez efetuadas todas as entrevistas, a pesquisadora partiu para a transcrição e lançamento de todas as respostas no programa *Iramuteq*.

Uma vez findado todo o processo de coleta de dados, a pesquisadora partiu para a segunda fase, caracterizada pelo lançamento das variáveis dos questionários no programa *IBM SPSS Statistics*[95], versão 21.0 e no banco de entrevistas, no *Iramuteq*. Por meio deste *software*, pode-se produzir uma infinidade de dados, que podem ser apresentados em forma de tabelas e gráficos. Segundo Barom (2019, p. 248), em publicações no meio educacional, especialmente em "[...] publicações que derivaram dos projetos nacionais 'Jovens e a História' e 'Jovens e a História no Mercosul', o emprego deste *software* é utilizado, preferencialmente, o modelo estatístico da *média*, por ser um resumo dos dados a partir de um valor hipotético".

No Quadro 2, a seguir, foram descritas as variáveis utilizadas no presente estudo conforme a categorização utilizada e de qual instrumento (questionário) ela foi obtida.

Quadro 2 — Descrição das variáveis do estudo

Variável	**Categorização utilizada**	**Questionário utilizado**
Grupo etário	18 a 30 anos >30 anos	Questionário Sociodemográfico – idade em anos – Questão 3
Sexo	Masculino; Feminino; não-Binário.	Questionário Sociodemográfico – Sexo – Questão 4
Situação Conjugal	Com parceiro (casado e união consensual); Sem parceiro (solteiro, viúvo e divorciado).	Questionário Sociodemográfico – Situação conjugal – Questão 6
Com quem mora	Familiares (pai e/ou mãe e/ou irmãos, cônjuge e/ou filhos, parentes); Sozinho(a); Não familiares (pensão/república estudantil e outros/namorado).	Questionário Sociodemográfico – Com quem mora atualmente – Questão 7
Situação de Trabalho	Trabalha (trabalho, trabalho e estudo); Estagia (realizo estágio); não trabalha/nem estagia.	Questionário Sociodemográfico – Situação de trabalho – Questão 10
Curso	Administração; Educação Física; Enfermagem; Pedagogia – matutino; Pedagogia – Noturno.	Questionário Sociodemográfico – Curso – Questão 5
Prática de atividade física	Pouco frequente (raramente, às vezes,	Questionário Sociodemográfico –

[95] O *software* estatístico da *IBM SPSS Statistics* se configura por ser utilizado como recurso para resolução de uma variedade de questões tanto de negócios quanto de pesquisas por intermédio de análises, testes de hipóteses, além de análise geoespacial e preventiva.

	nunca); Frequentemente (frequentemente e sempre).	Prática de atividade física – Questão 12
Consome bebida alcoólica	Não (nunca); Sim (raramente, uma vez por mês, aos finais de semana e diariamente)	Questionário Sociodemográfico – Consumo de bebida alcoólica – Questão 11
Possui alguma doença	Não; Sim - Qual (ais)?	Questionário Sociodemográfico – Possui alguma doença – Questão 8
Qualidade de vida	Ruim (muito ruim, ruim, nem ruim/nem boa); Boa (boa e muito boa).	WHOQOL-Bref – Questão 1.
	*Média	WHOQOL-Bref – Questão 1: respostas da questão 1 de todos os participantes divididas pelo número de participantes (n = 45)
Satisfação com a saúde	Ruim (muito ruim, ruim, nem ruim/nem boa); Boa (boa e muito boa).	WHOQOL-Bref – Questão 2.
Domínio Físico	*Ruim (≤3); Bom (>3).	WHOQOL-Bref – média das questões: 3, 4, 10, 15, 16, 17, 18, dividido por 7.
Domínio Psicológico	*Ruim (≤3); Bom (>3).	WHOQOL-Bref – média das questões: 5, 6, 7, 11, 19, 26, dividido por 6
Domínio Relações Sociais	*Ruim (≤3); Bom (>3).	WHOQOL-Bref - média das questões: 20, 21, 22, dividido por 3.
Domínio Meio Ambiente	*Ruim (≤3); Bom (>3).	WHOQOL-Bref – média das questões: 8, 9, 12, 13, 14, 23, 24, 25, dividido por 8.
Quando não consigo atingir os meus objetivos, sinto-me um fracasso como pessoa (Sentimento de fracasso).	Pouca descrição (Escala de Likert 1, 2 e 3); Descreve bem (Escala de Likert 4 e 5). *Pouca descrição (<4); Descreve bem (≥4).	Escala de Vulnerabilidade Psicológica – EVP – Questão 1.
Sinto que mereço melhor tratamento do que aquele que normalmente recebo dos outros (Sentimento de merecer melhor tratamento).	Pouca descrição (Escala de Likert 1, 2 e 3); Descreve bem (Escala de Likert 4 e 5). *Pouca descrição (<4); Descreve bem (≥4).	Escala de Vulnerabilidade Psicológica – EVP– Questão 2.
Tenho plena consciência de me sentir frequentemente inferior aos outros (Sentimento de inferioridade).	Pouca descrição (Escala de Likert 1, 2 e 3); Descreve bem (Escala de Likert 4 e 5). *Pouca descrição (<4); Descreve bem (≥4).	Escala de Vulnerabilidade Psicológica – EVP– Questão 3.
Preciso da aprovação dos outros para me sentir bem comigo mesmo (Necessidade de aprovação).	Pouca descrição (Escala de Likert 1, 2 e 3); Descreve bem (Escala de Likert 4 e 5). *Pouca descrição (<4); Descreve bem (≥4).	Escala de Vulnerabilidade Psicológica – EVP– Questão 4.
Tenho tendência para definir metas demasiado elevadas e depois a sentir-me frustrado ao tentar alcança-las (Definição de metas e frustração).	Pouca descrição (Escala de Likert 1, 2 e 3); Descreve bem (Escala de Likert 4 e 5). *Pouca descrição (<4); Descreve bem (≥4).	Escala de Vulnerabilidade Psicológica – EVP– Questão 5.
Sinto-me frequentemente ressentido quando outros se aproveitam de mim (Frequentemente ressentido).	Pouca descrição (Escala de Likert 1, 2 e 3); Descreve bem (Escala de Likert 4 e 5). *Pouca descrição (<4); Descreve bem (≥4).	Escala de Vulnerabilidade Psicológica – EVP– Questão 6.
Percepção de Vulnerabilidade	Vulnerável (um pouco vulnerável, moderadamente vulnerável, muito vulnerável e extremamente vulnerável); Não-Vulnerável (nada	Escala de Vulnerabilidade Psicológica – EVP – Questão Percepção de Vulnerabilidade

	vulnerável). *Vulnerável (<4); Não-vulnerável (≥4).	
EBES afeto positivo	*Pior (≤3); Melhor (>3).	Escala de Bem-estar Subjetivo – EBES – média das questões: 3, 4, 6, 7, 10, 11, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 29, 37, 39, 41, 42 e 43, dividido por 21.
EBES afeto negativo	*Melhor (<3); Pior (≥3).	Escala de Bem-estar Subjetivo – EBES – média das questões: 1, 2, 5, 8, 9, 12, 13, 15, 17, 20, 23, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 44, 45, 46 e 47, dividido por 26.
Satisfação com a vida	*Pior (≤3); Melhor (>3).	Escala de Bem-estar Subjetivo – EBES média das questões: 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61 e 62, dividido por 15.

Nota: *média
Fonte: Elaboração da autora (2021).

Como modelo estatístico, foi utilizado o teste Qui-quadrado que pode servir para testar hipóteses sobre as diferenças entre o valor médio da variável, em relação a um dado valor pressuposto ou da população de referência (BARROS *et al*., 2012; ANUNCIAÇÃO, 2021). Ademais, as hipóteses estatísticas, no presente estudo, foram definidas como: H_0, não existe diferenças entre a qualidade de vida e as demais variáveis, e H_1, existe diferença entre a qualidade de vida e as demais variáveis. Adotou-se o nível de significância estatística o valor de $p<0.05$.

Simultaneamente, para a análise no *software SPSS*, foi utilizado também o banco de dados gerado pelo *Survey Monkey*, no qual realizou-se a identificação das questões do *WHOQOL-Bref*, com isso foi feita a média das facetas[96], média dos domínios por pessoa[97] e média dos domínios gerais[98]. Vale ressaltar que anteriormente à realização das médias, fez-se necessário realizar uma recodificação dos valores das questões 3, 4 e 26, por orientação da própria cartilha da OMS – *WHOQOL-Bref*, em que a escala de Likert foi sugerida para alteração (1=5) (2=4) (3=3) (4=2) (5=1). Ao final da soma das médias gerais, os resultados foram categorizados em Ruim (≤3) e Bom (>3).

Já acerca da questão 1, referente à qualidade de vida, e à questão 2, referente à satisfação com a saúde das questões do *WHOQOL-Bref*, inicialmente, a análise deu-se pela categorização das alternativas, que consistiu na união das opções muito ruim, ruim, nem

[96] A média das facetas deu-se pela soma de todas as respostas de cada questão, dividida pela quantidade geral dos questionários respondidos.
[97] A média dos domínios por pessoa deu-se pela soma das questões específicas de cada domínio (físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente), dividida pela quantidade de questões utilizadas para a soma do domínio.
[98] A média dos domínios gerais deu-se pela soma de todas as respostas de cada domínio (físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente), dividida pela quantidade geral dos questionários respondidos.

ruim/nem boa, identificada como “Ruim” e boa e muito boa, categorizada como “Boa”. Após essa classificação, foi realizada a confecção da média que se deu pela soma de todas as respostas “Ruim” e “Boa, dividida pela quantidade geral dos questionários respondidos. Ao final da soma das médias das questões 1 e 2, os resultados foram categorizados em “Ruim” quando o valor fosse de ≤3 (menor ou igual a três) e “Bom” com valor >3 (maior que três).

Por conseguinte, para análise da Escala de Vulnerabilidade Psicológica (EVP), realizou-se a identificação das questões e a partir daí procedeu-se com a categorização, das seis[99] primeiras questões como forma de análise, e como tal foram consideradas as opções da Escala de Likert 1, 2 e 3, denominada como “Pouca descrição”, e nas opções da Escala de Likert 4 e 5, classificada como me “Descreve bem”. Em seguida, realizou-se a somatória de todas as respostas assinaladas da referida escala correspondente a 1, 2 e 3, e dividida pela quantidade de participantes da pesquisa. Fato este, repetido com as respostas assinaladas da escala correspondente a 4 e 5, e dividida pela quantidade de participantes da pesquisa. Ao final da soma das médias das 6 questões, os resultados foram categorizados em “Pouca descrição” com valores menor que quatro (<4) e “Descreve Bem” com valores maior ou igual a quatro (≥4).

Nesse interim, a última questão referente à Percepção da vulnerabilidade como forma de análise foi considerada as opções: um pouco vulnerável, moderadamente vulnerável, muito vulnerável e extremamente vulnerável, categorizada como “Vulnerável”, e nada vulnerável, categorizada como “Não-vulnerável”. Posteriormente, realizou-se a somatória de todas as respostas referentes a classificação “Vulnerável”, e divididas pela quantidade total de respondentes. Repetido também o mesmo procedimento com as respostas atribuídas a categorização “Não-vulnerável”. E ao final dessa somatória, foram considerados como “Vulnerável – Pouco descreve” os valores <4 (menor que quatro), e “Não-Vulnerável – Descreve bem”, com valores ≥4 (maior ou igual a quatro).

Após a realização da categorização dos questionários anteriores, foi a vez da classificação da Escala de Bem-estar subjetivo (EBES), o qual consistiu em descrever diferentes sentimentos e emoções dos participantes, haja vista que se realizou a média por pessoa de três domínios: afeto positivo[100], afeto negativo[101] e satisfação com a vida[102]. A

---

[99] Temáticas de avaliação das seis primeiras questões que corresponde a forma como cada entrevistado se vê, cujo fazem referência à: sentimento de fracasso, sentimento de merecer melhor tratamento, sentimento de inferioridade, necessidade de aprovação, definição de metas e frustração, e por último, frequentemente ressentido.

[100] A média por pessoa do afeto positivo deu-se pela soma das questões: 3, 4, 6, 7, 10, 11, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 29, 37, 39, 41, 42 e 43, dividido pela quantidade de questões utilizadas para a soma da média.

partir da média por pessoa de cada domínio foi efetuada a média geral. A média dos domínios do afeto positivo, afeto negativo e satisfação com a vida, foi realizada por meio da soma das respostas dos participantes de acordo com cada domínio e dividida pela quantidade de respondentes. No que se refere à classificação do EBES, estabeleceu-se enquanto escores para os afetos positivos e satisfação com a vida, os resultados: quanto maior que 3 (>3) a média geral, melhor o bem-estar subjetivo, e menor ou igual a três (≤3) classificado como pior. Em contrapartida, quanto menor a média geral que três para o afeto negativo, melhor pode ser considerado o bem-estar subjetivo, já se o resultado for maior ou igual a três classificado como pior.

Outrossim, a análise dos dados qualitativos deu-se depois da transcrição de todas as entrevistas em que se produziu um *corpus* textual no formato txt. Após o lançamento do *corpus* textual no *software*, realizou-se a análise de dados textuais, mediante parâmetros comuns a todas as análises com a utilização de adjetivos (demonstrativos, possessivos e suplementares), advérbios e advérbios suplementares, pronomes (demonstrativos, indefinidos, pessoais, possessivos e relativos) verbos e verbos suplementares. Surgiu uma janela com uma breve descrição do *corpus*, composta pelo número de textos e de segmentos de texto, formas identificadas, ocorrências, e frequência de Hapax. Analogamente à obtenção desse resultado preliminar, foram realizadas as escolhas das análises: Classificação hierárquica descendente, Análise Fatorial por Correspondência – AFC, Gráfico de Similitude e nuvem de palavras.

3.6 Cuidados éticos

O presente estudo pertence a um projeto guarda-chuva intitulado “Indicadores de saúde, qualidade de vida e formação de docentes, discentes e profissionais da educação: estudo comparativo entre gêneros”, aprovado pelo CEP, com o parecer nº: 4.410.612, vinculado à Universidade do Estado da Bahia — UNEB, e que segue a Resolução nº 466 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012). Todos os pesquisados assinalaram o TCLE concordando e autorizando sua participação.

---

[101] A média por pessoa do afeto negativo deu-se pela soma das questões: 1, 2, 5, 8, 9, 12, 13, 15, 17, 20, 23, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 44, 45, 46 e 47, dividido pela quantidade de questões utilizadas para a soma da média.

[102] A média por pessoa da satisfação com a vida deu-se pela soma das questões: 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61 e 62, dividido pela quantidade de questões utilizadas para a soma da média.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Resultado da pesquisa quantitativa

A população do estudo foi composta por 110 discentes concluintes de quatro cursos de graduação no ano letivo de 2021. Neste sentido, todos os informantes foram convidados a participar da pesquisa, dos quais, 48 (quarenta e oito) discentes retornaram o convite, enquanto que um aluno recusou participar da pesquisa. Assim, 47 (quarenta e sete) aceitaram e foram incluídos no presente estudo. Os 47 discentes preencheram o TCLE, consentindo a sua participação voluntariamente na pesquisa.

Todas as pessoas responderam ao questionário sociodemográfico (47 alunos), mas com o avançar dos questionários, desse total geral, ocorreu a recusa de dois entrevistados (quarenta e cinco) que responderam ao *WHOQOL-Bref* e o EVP. Já o EBES apresentou mais uma perda de dados de dois alunos. Dessa forma, 43 (quarenta e três) concluíram o questionário. Salienta-se que a sequência dos questionários expostos aos participantes deu-se na seguinte ordem: sociodemográfico, *WHOQOL-Bref*, EVP, por último, o EBES. Logo, toda a análise se configurou com o total geral de respondentes em cada questionário, considerando-se o percentual da taxa de respostas.

No que se refere às variáveis sociodemográficas, satisfação com a saúde e de qualidade de vida (Tabelas 4 e 5), as características mais frequentes dos discentes concluintes foram: ser do grupo etário de 18 a 30 anos (84,4%); pertencer ao sexo feminino (84,4%); não ter companheiro (73,3%); morar com familiares (77,8%); trabalharem (51,1%); cursarem administração (33,3%); não possuírem alguma doença (86,7%); não consumirem bebida alcoólica (71,1%); práticas de atividades físicas pouco frequentes (80%); percepção ruim da saúde (60%); e qualidade de vida percebida como boa (57,8%).

Tabela 4 — Distribuição de frequências das variáveis sociodemográficas em população de discentes concluintes de uma universidade pública, Guanambi, BA, Brasil, 2021. (N=45)

Variáveis	% resposta	N	%
Grupo etário	100		
18 a 30 anos		38	84,4
>30 anos		07	15,6
Sexo	100		
Masculino		07	15,6
Feminino		38	84,4
Não-Binário		00	00
Situação Conjugal	100		
Com companheiro		12	26,7
Sem companheiro		33	73,3
Com quem mora	100		

Variáveis	% resposta	N	%
Familiares		35	77,8
Sozinho(a)		05	11,1
Não familiares		05	11,1
Situação de Trabalho	100		
Trabalha		23	51,1
Estagia		14	31,1
Não trabalha, nem estagia		08	17,8
Curso	100		
Administração		15	33,3
Educação física		07	15,6
Enfermagem		08	17,8
Pedagogia – matutino		08	17,8
Pedagogia – noturno		07	15,6
Possui doença	100		
Não		39	86,7
Sim		06	13,3
Consome bebida alcoólica	100		
Não		32	71,1
Sim		13	28,9
Prática de atividade física	100		
Pouco frequente		36	80,0
Frequentemente		09	20,0

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Tabela 5 — Distribuição de frequências das variáveis de satisfação com a saúde e qualidade de vida de discentes concluintes de uma universidade pública, Guanambi, BA, Brasil, 2021. (N=45)

Variáveis	% resposta	N	%
Satisfação com a saúde	100		
Ruim		27	60,0
Boa		18	40,0
Qualidade de vida	100		
Ruim		19	42,2
Boa		26	57,8

Fonte: Elaboração da autora (2021).

De acordo com os resultados da Tabela 4, o grupo etário de 18 a 30 anos (84,4%) foi prevalente em comparação aos participantes com idade maior que 30 anos (15,6%), resultado este que reforça os dados emitidos pelo INEP[103] por meio do Censo da Educação Superior de 2018 (BRASIL, 2019). Assim, o perfil de idade dos discentes ingressantes e concluintes é de 19 a 23 anos. Outrossim, pode-se perceber uma semelhança com o estudo realizado por Brasil (2019), quando diz respeito à predominância do sexo feminino tanto nas modalidades de ensino presencial, quanto à distância, como obtido na frequência do presente estudo com 84,4% do público feminino declarada.

O predomínio do sexo feminino na pesquisa é análogo ao estudo de Oliveira (2020) que também pesquisou o público de universitários de uma cidade do Nordeste brasileiro, fato

[103] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

este que pode estar mais próximo da realidade dos sujeitos pesquisados nesta dissertação. A autora obteve em sua maioria (58,2%) discentes do sexo feminino, bem com uma maior prevalência de faixa etária entre 18 a 25 anos (85,8%), seguido por 11,8% de alunos entre 26 e 33 anos. Logo, a supradita autora conclui que a maior quantidade de participantes em relação à faixa etária se constitui de jovens e adultos jovens. A população do presente estudo foi composta por discentes do curso de Administração (33,3%), seguidos pelos cursos de Enfermagem e Pedagogia matutino (17,8% cada), e 15,6% de discentes dos cursos de Educação Física e Pedagogia noturno, respectivamente. Obteve-se também como achados na pesquisa, 73,3% que declararam não ter companheiro, 26,7% residiam com companheiros. Morando com familiares, 77,8% dos entrevistados, e 11,1% moravam sozinhos ou com pessoas que não eram familiares, respectivamente. Quando o assunto foi os discentes exercerem algum tipo de trabalho, o resultado encontrado foi de 51,1%, já 31,1% relataram estagiar e 17,8% nem trabalhavam e nem estagiavam. A predominância dos dados sociodemográficos como estado civil, com quem residem e não desemprenharem nenhuma função remunerada é semelhante ao estudo de Silva e Heleno (2012), uma vez que em seus achados, 93,4% dos alunos eram solteiros, 75,1% e 76,7% residirem com familiares e não exercerem nenhuma função remunerada ou de estágio, respectivamente.

O presente estudo demonstra que, dos quatro cursos ofertados na Instituição de Ensino Superior, ocorreu uma maior participação na primeira fase (aplicação dos Questionários) da pesquisa de alunos dos cursos do turno noturno[104] com 48,9%, seguidos pelos cursos diurnos[105] com 33,6% e matutino[106] com 17,8%, na devida ordem. De acordo com a publicação de Barros *et al.* (2017), no censo, ao longo do período de 2000/2010, as IES privadas e municipais apresentaram maior oferta de cursos noturnos, enquanto que as IES federais e estaduais, no período diurno. Além disso, quando traça o perfil desse aluno do noturno, traz à luz a luta pela possibilidade em cursar o Ensino Superior de muitos estudantes, haja vista que mesmo além de conciliar estudo e trabalho, que por vezes se desdobre em jornadas de trabalho de 8 horas diárias ou mais, esses discentes atravessam a graduação sem o apoio financeiro do Estado.

Corroborando a temática, Oliveira (2020) acrescenta que quando constata em seu estudo que o perfil socioeconômico prevalente de universitários se constitue de alunos oriundos de cidades ou estados diferentes da universidade que frequenta, eles residem em

---

[104] Cursos noturnos: Administração de empresa (33,3%) e Pedagogia (15,6%).
[105] Cursos diurnos: Enfermagem (17,8%) e Educação física (15,8%).
[106] Curso matutino: Pedagogia (17,8%).

alojamentos universitários e que fazem uso de auxílio universitário. A autora ainda conclui que esses indivíduos necessitam de um conjunto de ações como: saúde, alimentação, moradia, meios de transportes, dentre outros, para poderem se manter até o término da graduação. Dados também encontrados no estudo apresentado por De Barros *et al.* (2017) reforçam que o ensino superior possui uma grande representatividade de discentes do turno noturno no ensino brasileiro, fato este que é reforçado, em sua maioria, pelos mesmos sujeitos necessitarem se manter durante sua estada na universidade, o que contribui, por vezes, para o custeio do curso ou de suas despesas pessoais e/ou familiares. Situação que consolida os achados desta pesquisa que foi: 48,9% dos discentes entrevistados estudam no período da noite, 77,8% moram com a família, 73,3% são solteiros e 51,1% desempenham uma função remunerada.

Faz-se necessário retomar, então, a discussão introdutória dessa produção referente à crítica do Materialismo Histórico Dialético, dado que o capitalismo, enquanto um modo de produção de mercadorias, expropria a força de trabalho dos indivíduos e a transforma em mercadoria, como tal, são introduzidas no mercado como qualquer objeto de troca. Segundo essa lógica produtiva, é necessário que existam duas classes, uma detentora da propriedade dos meios de produção e a outra que venderá sua força de trabalho, a qual representa sua única fonte de subsistência (CATANI, 1981; ALVES, 2010). Considerando o perfil da universidade pesquisada e corroborando o resultado encontrado desses discentes participantes do estudo, verifica-se a necessidade capital de eles trabalharem, uma vez que primeiramente se constituem enquanto trabalhadores e a condição de estudante se agrega a isso. Possivelmente, isso se desdobra em acúmulo de funções e papéis.

Quesitos como não possuírem alguma doença e não fazerem uso de bebida alcoólica representaram a preocupação dos entrevistados da referida pesquisa com a saúde, mesmo ao se levar em conta que os discentes, em sua maioria (80%), não mantêm prática de atividade física frequentemente. Fatos estes que reforçam a fala de De Barros *et al.* (2017) quando reportam que inúmeros são os desafios enfrentados por alunos que estudam no noturno, entre eles: pouco tempo para o convívio com a família e atividade física, problemas com a aprendizagem, estresse elevado, sono reduzido, dentre tantas outras questões que fazem a conexão entre trabalho e alunos do noturno. Confirmando a fala do autor supracitado, Maranhão (2015) evidencia obstáculos que circundam o cotidiano dos discentes de nível superior, como: a motivação, a condição física na figura do cansaço, questões socioambientais – segurança, alimentação, uso de transporte coletivo e o trânsito; e que podem ser, por vezes, contornados pela assistência estudantil ou pela criação de outras políticas educacionais diferentes das já vigentes.

A Tabela 4 representa a preocupação com a saúde, 71,7% não consumiam bebida alcoólica e 13,3% possuíam algum tipo de doença[107], fato este que reforça a percepção sobre a qualidade de vida que os entrevistados apresentavam, de modo que foram alcançados como resultado (Tabela 5), 57,8% classificaram como boa e 42,2% como ruim. Já, acerca da sua percepção sobre a satisfação com a sua saúde, 60% dos participantes a percebem como ruim e 40%, como boa. Analogamente, Silva (2012) traz que a saúde constitui como uma das dimensões da qualidade de vida, logo, uma vez que o indivíduo tem uma melhora na saúde, a sua qualidade de vida tende a ser percebida de melhor maneira. Contudo, vale ressaltar que:

> [...] o mínimo necessário para se considerar uma boa qualidade de vida refere-se à satisfação das necessidades básicas do ser humano, como alimentação adequada, habitação, educação, trabalho, saúde e lazer. E além dessas necessidades é essencial que outras ocorram, como sentimentos de conforto, bem-estar e realização pessoal (MINAYO *et al*., 2000 *apud* SILVA, 2012, p. 21).

Em conformidade a esses resultados supracitados, foram verificados os escores médios dos domínios, da auto avaliação da satisfação com a saúde e da qualidade de vida, alcançadas na análise do *WHOQOL- Bref* (Tabela 8), e obteve-se, no geral, as médias e suas classificações como: tanto a percepção da qualidade de vida, quanto satisfação com a saúde e os domínios (físico, psicológico e relações sociais), apresentaram médias limítrofes[108], classificadas como “boas”, ou seja, uma condição satisfatória para a população avaliada. Enquanto que o domínio meio ambiente, classificado como ruim, indicou prejuízo nesse aspecto. Vale frisar que médias com valores ≤3 (menor ou igual a três) foram classificadas como “Ruim”; e valores >3 (maior que três) categorizadas como “Bom”, como já explicitado no Quadro 2 (Descrição das variáveis do estudo). Assim sendo, quanto maiores forem as pontuações das médias acima de três, melhor será a auto avaliação da satisfação com a saúde e da qualidade de vida desse indivíduo.

As respostas do referido instrumento representaram, enquanto maior média, o domínio das relações sociais 3,41, seguido pelo domínio físico 3,33, o domínio psicológico 3,22, por último, o escore do domínio meio ambiente, com média de 2,96, que apresentou a pior média. Já as médias da autoavaliação da qualidade de vida e satisfação com a saúde, foram de 3,47 e 3,27, respectivamente (Tabela 8). Resultados também encontrados nos estudos de Raquel, Kuroishi e Mandrá (2016) quando estudaram 117 estudantes de fonoaudiologia, divididos em quatro períodos de graduação, em que também obtiveram, como maior média, o domínio das relações sociais e, como pior, o do meio ambiente.

---

[107] Doenças reportada pelos (as) entrevistados (as): Problema Cardíaco; Transtorno de Ansiedade Generalizada; Hipertensão; Fibromialgia; Rinite e sinusite aguda, além de Tireoide de Hashimoto.

[108] Média considerada limítrofe, uma vez que os valores obtidos estiveram mais próximos do valor >3.

O fato de o domínio das relações sociais ter sido o que melhor foi avaliado pelos entrevistados desse estudo, faz-se necessário compreender as facetas que o avaliam, entre elas: relações pessoais, suporte (apoio) social e atividade sexual. Logo, Raquel, Kuroishi e Mandrá (2016) caracterizam o ambiente universitário por ser um contexto de aprendizagem e aperfeiçoamento das competências sociais, uma vez que as habilidades de relacionamento é peça fundamental para uma boa adaptação e aperfeiçoamento das competências sociais. Ou seja, por meio desse aprendizado e aperfeiçoamento, vários serão os ganhos acerca das vivências acadêmicas, satisfação pessoal e compromisso com as questões de aprendizagem acadêmicas.

Já o domínio meio ambiente (Tabela 8), que foi considerado enquanto o pior na percepção dos participantes, é composto pelas facetas de segurança e proteção; ambiente no lar; recursos financeiros; cuidados de saúde e social; oportunidade de adquirir novas informações e habilidades; participação em oportunidades de recreação e lazer; ambiente físico e transporte. Conforme dados levantados no estudo de Cieslak *et al.* (2012), eles obtiveram resultados próximos aos encontrados com nossos entrevistados, em que o domínio meio ambiente também apresentou o pior escore. Os referidos autores concluem que esses valores baixos deflagram uma situação preocupante haja vista que devido aos baixos investimentos referentes às políticas públicas, acabam por comprometer e inviabilizar recursos e interesses na vida dos sujeitos, uma vez que, na atualidade, a população sofre com sérios problemas estruturais, dentre eles, econômicos, educacionais e de saúde. Explicitam, ainda, que se fazem necessários investimentos no âmbito das políticas públicas como tentativa de melhoria das referidas facetas.

Em conformidade com os resultados supracitados, Petrini, Margato e Martins (2011; 2013) também obtiveram a menor média enquanto domínio meio ambiente, tanto para os alunos do noturno quanto para do diurno, de modo que constataram que tal resultado do estudo pode estar relacionado a aspectos referentes à qualidade dos transportes públicos, haja vista que muitos são dependentes deles. Como tal, as condições dos meios de transportes públicos no país deixam a desejar e colaboram para o desenvolvimento de sensações de desgaste e insatisfação nos jovens. Os autores expõem que o domínio meio ambiente estabelece forte correlação com a renda, com o turno de estudo, a qualidade dos transportes públicos e com a segurança pública, o que, por ventura, impacta a qualidade de vida dos discentes. Silva e Heleno (2012) também retratam que em seus achados foram observados insatisfação dos entrevistados nas questões referentes à qualidade do sono, disposição para atividades do dia a dia, oportunidades de ter atividades de lazer e com o ambiente físico.

Dados estes que se mostram como fator de alerta, uma vez que o lazer tem forte correlação com o bem-estar e com a melhora da qualidade de vida, pois, faz-se importante que o discente tenha a possibilidade de vivenciar momentos de lazer, apresente sentimento de proteção e tenha a possibilidade de ter um ambiente físico saudável.

Ainda discutindo os resultados do *WHOQOL-bref* (Tabela 8), as médias da autoavaliação da qualidade de vida e da satisfação com a saúde, que foram classificadas como "Boa", com resultados de 3,47 e 3,27, respectivamente, percebe-se, portanto, que os estudantes apresentam uma percepção satisfatória, mesmo que o resultado tenha ficado em uma avaliação limítrofe entre o ruim e o bom. Este fato pode ter sido influenciado pela pior média do domínio meio ambiente, uma vez que as facetas pesquisadas podem prejudicar tanto o processo de aprendizagem, quanto a adaptação na vida acadêmica. Assim sendo, de acordo com as publicações de Silva e Heleno (2012) e Raquel, Kuroishi e Mandrá (2016), quanto mais positiva a percepção da satisfação com a saúde, melhor a qualidade de vida nos domínios, e quanto melhor a avaliação da qualidade de vida, melhor será a avaliação do bem-estar subjetivo.

Já a respeito das questões de bem-estar subjetivo (Tabela 6), tem-se: pior afeto positivo (75,6%); pior satisfação com a saúde (62,2%); e melhor afeto negativo (48,9%). Em relação à escala de vulnerabilidade psicológica (Tabela 7), os discentes responderam como pouca descrição às variáveis: sentimento de merecer melhor tratamento (64,4%); sentimento de inferioridade (60%); e a necessidade de aprovação (60%). Em relação às variáveis que descreveram melhor os entrevistados, têm-se: sentimento de fracasso (71,1%); definição de metas e frustração (51,1%); e frequentemente ressentido (60%). Já, 93,3% relataram ser vulneráveis, ao serem perguntados sobre sua percepção de vulnerabilidade.

Tabela 6 — Distribuição de frequências das variáveis de bem-estar subjetivo em população de discentes concluintes de uma universidade pública, Guanambi, BA, Brasil, 2021. (N=43)

Variáveis	% resposta	N	%
EBES- afeto positivo	95,6		
Pior (≤3)		34	75,6
Melhor (>3)		09	20,0
EBES – afeto negativo	95,6		
Melhor (< 3)		22	48,9
Pior (≥ 3)		21	46,7
EBES – satisfação com a saúde	95,6		
Pior (≤3)		28	62,2
Melhor (>3)		15	33,4

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Dito isso, enquanto distribuição de frequência das variáveis de bem-estar subjetivo que se encontram na Tabela 6, foram obtidos resultados com classificação “Pior” o afeto positivo (75,6%) e a satisfação com a saúde (62,2%). Já o afeto negativo (48,9%) foi classificado como “Melhor”. Fato este que é reafirmado na Tabela 8, quando realizadas as médias acerca da EBES (Escala de Bem-estar Subjetivo), que foram alcançados enquanto resultados das médias de 2,40 e 2,82, respectivamente, referentes ao afeto positivo e à satisfação com a saúde, portando, categorizado como “Pior”, enquanto que a média 2,88 foi equivalente ao afeto negativo, classificado como “Melhor”. Ou seja, na classificação da escala, quanto menor que três forem os resultados de afeto positivo e o da satisfação com a saúde, pior será o bem-estar subjetivo apresentado pelo entrevistado, enquanto que pontuações menores que três, na variável afeto negativo, corresponde que o sujeito apresenta uma menor exposição a estes afetos.

Ademais, o afeto negativo foi o fator que obteve melhor escore médio em relação aos demais, uma vez que os fatores do afeto positivo e satisfação com a vida obtiveram escore negativo, indicando que por mais que os discentes entrevistados tenham experimentado menor frequência e intensidade de emoções negativas, as experiências positivas e a satisfação com a vida não contribuíram para eles se sentirem felizes e satisfeitos com suas vidas. De acordo com Albuquerque e Tróccoli (2004 *apud* SILVA, 2012, p. 55):

> [...] as emoções negativas estão relacionadas a sentimentos desagradáveis, como angústia, ansiedade, aborrecimento, estresse, tensão, pessimismo, medo e tristeza, [...] sendo um fator negativo para o bem-estar subjetivo e para a qualidade de vida desses estudantes.

Hutz (2014) vai mais além quando fala que para ser avaliada a satisfação com a vida de cada indivíduo, faz-se necessário considerar tanto as questões boas quanto as questões ruins, a julgar que cada sujeito tenderá a priorizar eventos agradáveis ou desagradáveis. Tal visão, sobre o quanto se encontra satisfeito com a sua vida pode ser subjetiva e pode também mudar a depender do humor, de eventos de vida, pensamentos e sentimentos presentes no instante da verificação. À luz da psicologia positiva, um importante componente é o bem-estar subjetivo, conceito este científico relacionado diretamente com a felicidade. Diante desse aspecto os indivíduos tendem a auxiliar a forma como se veem e aos outros, o que favorece sentimentos de prazer entre as relações pessoais e das situações cotidianas. Logo, pesquisar sobre bem-estar subjetivo é procurar entender a análise que cada sujeito faz de sua vida (SILVA; HELENO, 2012; WOYCIEKOSKI; NATIVIDADE; HUTZ, 2014).

Diante do exposto, fica evidente que os indivíduos pesquisados, por mais que não estejam vivenciando tantos sentimentos desagradáveis, também não estão vivenciando

sentimentos prazerosos e de felicidade, o que é, portanto, um fator de alerta para o bem-estar subjetivo e para a qualidade de vida desses discentes. Além disso, pela satisfação com a vida também ter sido identificada por eles como pior, percebe-se mais outro fator de alerta, pois, com essa classificação, os indivíduos tendem a interpretar os afetos de forma disfuncional, haja vista que o nível de satisfação acaba por ser um modulador das emoções.

Tabela 7 — Distribuição de frequências das variáveis de vulnerabilidade emocional em população de discentes concluintes de uma universidade pública, Guanambi, BA, Brasil, 2021. (N=45)

Variáveis	% resposta	N	%
Sentimento de fracasso	100		
Pouca descrição		13	28,9
Descreve bem		32	71,1
Sentimento de merecer melhor tratamento	100		
Pouca descrição		29	64,4
Descreve bem		16	35,6
Sentimento de inferioridade	100		
Pouca descrição		25	60,0
Descreve bem		20	40,0
Necessidade de aprovação	100		
Pouca descrição		27	60,0
Descreve bem		18	40,0
Definição de metas e frustração	100		
Pouca descrição		22	48,9
Descreve bem		23	51,1
Frequentemente ressentido	100		
Pouca descrição		18	40,0
Descreve bem		27	60,0
Percepção de Vulnerabilidade	100		
Não vulnerável		03	6,7
Vulnerável		42	93,3

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Ao se falar, então, em fator de alerta para o bem-estar subjetivo e para a QV, faz-se necessário dar uma atenção às questões que podem propiciar para que os discentes possam se sentir suscetíveis a eventos que possibilitem uma maior vulnerabilidade psicológica. Assim, para a análise da Escala de Vulnerabilidade Psicológica, na Tabela 7, as variáveis que pouco descreveram os participantes foram: sentimento de merecer melhor tratamento (64,4%); sentimento de inferioridade (60%); e a necessidade de aprovação (60%). Em relação às variáveis que melhor os descreveram, têm-se: sentimento de fracasso (71,1%); definição de metas e frustração (51,1%); e frequentemente ressentido (60%). Ademais, 93,3% relataram se sentirem vulneráveis, ao serem perguntados sobre sua percepção de vulnerabilidade. Enquanto que na Tabela 8, ao serem perguntados se sentem fracassados como pessoa quando

não conseguem atingir o seu objetivo, os discentes apresentaram média elevada (4,02), o que permitiu classifica-los como “Descreve bem” nessa situação. As demais variáveis da escala de vulnerabilidade apresentaram médias menores, apresentando “Pouca descrição” em relação às situações apresentadas.

As respostas do referido instrumento (Tabela 8) representaram, enquanto maior média, o Sentimento de fracasso (4,02), como citado previamente, seguido por frequentemente ressentido (3,71), definição de metas e frustração (3,22), sentimento de inferioridade (3,11), sentimento de merecer melhor tratamento (3,09), por último, o escore que apresentou pior média com 2,89, foi a necessidade de aprovação. Enquanto que na variável da percepção de vulnerabilidade, a média foi 3,00, classificando-a enquanto vulnerável.

Inclusive, buscaram-se compreender os resultados encontrados por meio da fala de Nogueira (2017) quando expõe que o modelo de vulnerabilidade psicológica defendido pela Teoria Cognitivo-comportamental (TCCa)[109] que se reflete nas crenças disfuncionais, em que os esquemas cognitivos que resultam na tríade cognitiva (ideias negativas sobre si, sobre o outro e acerca do futuro) irão influenciar na forma como cada um vê a si próprio, qual a visão que o outro tem de si, na reação a momentos estressores e na capacidade de alcançar objetivos, que podem repercutir na dependência de fontes externas de aprovação. Fator este que vem a reforçar a fala do referido autor, quando parte para os achados da pesquisa, uma vez que os entrevistados trouxeram uma visão negativa de si quando apresentaram média maior ou igual que quatro (≥4) na variável sobre o sentimento de fracasso, bem como na pouca descrição acerca de como o outro tem de si, na média da variável necessidade de aprovação, que se obteve menor média.

Segundo Nogueira, Barros e Sequeira (2017) e Barreto e Teodoro (2018), essa vulnerabilidade psicológica tem correlação com a dependência, o perfeccionismo e que precisa da aprovação de fontes externas, consequentemente, torna o indivíduo menos protegido ao vivenciar situações negativas no dia a dia, além de dependente e suscetível a sofrimentos emocionais como: ansiedade, depressão e crises psicológicas. Aday (1994), parafraseado por Nogueira, Barros e Sequeira (2017), expõe que esses mesmos indivíduos, uma vez em condição de vulnerabilidade, serão fortes candidatos a pôr em risco a saúde psicológica e/ou social, bem como mais propensos a sofrerem com questões de saúde, a serem menos tolerantes a frustrações, a eventos estressantes, ou seja, mais suscetíveis ao estresse.

---

[109] Acrescentamos a desinência “a” à Teoria Cognitivo-comportamental (TTCa) para diferenciar de Trabalho de conclusão de curso (TCCb).

A respeito da percepção da vulnerabilidade, variável também pesquisada no estudo (Tabela 7), foi obtida uma frequência de 93,3% (42 entrevistados) que se declaram vulneráveis. Deve-se considerar que, dessa frequência, 60% (27 pessoas) deles se concentraram na faixa de Likert 2 e 3, fato que pode ter contribuído para a média ficar próxima ao valor de 3. A pontuação se baseia em uma escala de classificação de cinco pontos, partindo das respostas possíveis dos entrevistados, 1 que representa nada vulnerável e 5 que representa extremamente vulnerável. Logo, pontuações mais altas correspondem a maior percepção de vulnerabilidade (NOGUEIRA; BARROS; SEQUEIRA, 2017; NOGUEIRA, 2017; ALVES; RIBEIRO; SEQUEIRA, 2020).

Como percebido durante a análise, 39 participantes assinalaram o ponto referente à sua percepção da vulnerabilidade mais centralizado na opção 2 (um pouco vulnerável) com a frequência de 11 (onze) estudantes; 16 (dezesseis) alunos marcaram a opção 3 (moderadamente vulnerável) e 13 (treze) discentes responderam à opção 4 (muito vulnerável). É através dessa capacidade de percepção que o aluno do ensino superior consegue "reconhecer seu próprio estado mental e avaliar com precisão a vulnerabilidade psicológica" (NOGUEIRA; BARROS; SEQUEIRA, 2017, p. 220). Logo, conclui-se que a capacidade de percepção de vulnerabilidade desses discentes pode se tornar um recurso relevante para embasar os profissionais no monitoramento e planejamento de intervenções na área de saúde mental com o intuito da redução dessa vulnerabilidade, bem como uma forma de um auxílio a empoderá-los acerca de suas questões emocionais.

Tabela 8 — Médias, desvio-padrão e classificações das variáveis dos domínios da qualidade de vida, satisfação com a saúde, bem-estar subjetivo e vulnerabilidade psicológica de discentes concluintes de uma universidade pública, Guanambi, BA, Brasil, 2021. (N=45)

Variáveis	Média	DP*	Classificação
Domínio Físico	3,33	±0,58	Boa
Domínio Psicológico	3,22	±0,55	Boa
Domínio Relações Sociais	3,41	±0,64	Boa
Domínio Meio Ambiente	2,96	±0,52	Ruim
Qualidade de Vida	3,47	±0,69	Boa
Satisfação com a saúde	3,27	±0,84	Boa
EBES[1] afeto positivo	2,40	±0,81	Pior
EBES[1] afeto negativo	2,88	±1,00	Melhor
EBES[1] satisfação com a vida	2,82	±0,67	Pior
Sentimento de fracasso	4,02	±1,10	Descreve bem
Sentimento de merecer melhor tratamento	3,09	±1,36	Pouca descrição
Sentimento de inferioridade	3,11	±1,60	Pouca descrição
Necessidade de aprovação	2,89	±1,43	Pouca descrição
Definição de metas e frustração	3,22	±1,36	Pouca descrição
Frequentemente ressentido	3,71	±1,32	Pouca descrição
Percepção de Vulnerabilidade	3,00	±1,00	Vulnerável

DP = Desvio-padrão

[1] EBES = Escala de Bem-estar Subjetivo
Fonte: Elaboração da autora (2021)

Em vista de tudo que já foi explicitado durante a análise quantitativa, os dados presentes na Tabela 9 mostram que não houve associação (p<0,05) entre a qualidade de vida e as variáveis de bem-estar e vulnerabilidade na população avaliada.

Tabela 9 — Associação entre qualidade de vida, bem-estar subjetivo e vulnerabilidade emocional em discentes concluintes de uma universidade pública, Guanambi, BA, Brasil, 2021

Variáveis	Qualidade de Vida		Total(n)	p-valor
	Boa	Ruim		
EBES[1] afeto positivo				0,06*
Pior	17 (50%)	17 (50%)	34	
Melhor	08 (88,9%)	01 (11,1%)	09	
EBES[1] afeto negativo				0,17
melhor	15 (68,2%)	07 (31,8%)	22	
Pior	10 (47,6%)	11 (52,4%)	21	
EBES[1] satisfação com a vida				0,20*
Pior	14 (50%)	14 (50%)	28	
Melhor	11 (73,3%)	04 (26,7%)	15	
Sentimento de fracasso				0,74
Pouca descrição	08 (61,5%)	05 (38,5%)	13	
Descreve bem	18 (56,3%)	14 (43,8%)	32	
Sentimento de merecer melhor tratamento				0,27
Pouca descrição	15 (51,7%)	14 (48,3%)	29	
Descreve bem	11 (68,8%)	05 (31,3%)	16	
Sentimento de inferioridade				0,79
Pouca descrição	14 (56%)	11(44%)	25	
Descreve bem	12 (60%)	08 (40%)	20	
Necessidade de aprovação				0,32
Pouca descrição	14 (51,9%)	13 (48,1%)	27	
Descreve bem	12 (66,7%)	06 (33,3%)	18	
Definição de metas e frustração				0,67
Pouca descrição	12 (54,5%)	10 (45,5%)	22	
Descreve bem	14 (60,9%)	09 (39,1%)	23	
Frequentemente ressentido				0,14
Pouca descrição	08 (44,4%)	10 (55,6%)	18	
Descreve bem	18 (66,7%)	09 (33,3%)	27	
Percepção de Vulnerabilidade				1,00
Não vulnerável	02 (66,7%)	01 (33,3%)	03	
Vulnerável	24 (57,1%)	18 (42,9%)	42	

[1]EBES = Escala de bem-estar subjetivo.
Teste Qui-quadrado; nível de significância estatística p<0,05.
*Teste exato de Fisher (células com menos de 5).
Fonte: Elaboração da autora (2021).

Apesar de os resultados não serem estatisticamente significantes (p>0,05) entre a qualidade de vida e bem-estar subjetivo e vulnerabilidade emocional em discentes avaliados (Tabela 9), observa-se que nas Tabelas 4, 5, 6, 7 e 8, a autopercepção sobre a satisfação com a saúde (*WHOQOL-bref*), juntamente com a baixa classificação do afeto positivo e satisfação com a vida (EBES) vem reforçar o que foi dito por Albuquerque e Tróccoli (2004) *apud* Silva

(2012, p. 57) quando falam que os estudantes estão “julgando sua satisfação com a vida de forma não tão positiva, o que pode interferir na percepção dos afetos, pois o nível de satisfação é um modulador das emoções, aumentando ou diminuindo-as de acordo com o que se pensa”, por mais que a autopercepção da qualidade tenha sido classificada como boa.

Conjuntura esta que faz com que seja também observada a relevância entre qualidade de vida e vulnerabilidade psicológica, pois, foi exposto pelos entrevistados a sua capacidade de autopercepção sobre a vulnerabilidade psicológico (93,3%), questão esta pontuada pela autora Nogueira (2017, p. 105), quando expõe o olhar de Rogers (1997) acerca do constructo, pois “destaca que a experiência subjetiva de sentir-se vulnerável gera stress e ansiedade, que por sua vez, afeta física e psicologicamente as pessoas, bem como, o seu funcionamento social”.

4.2 Resultado da pesquisa qualitativa

Diante dos achados das entrevistas, foi realizada uma sistematização e uma categorização por meio de uma análise do *corpus* textual da produção semântica das falas, em que foram levadas em conta a relação entre as palavras, as associações em classes, bem como a frequência na qual elas são apresentadas durante o discurso de cada indivíduo da pesquisa. Toda a análise deu-se pelo *software Iramuteq*, pela Classificação Hierárquica Descendente (CHD), Análise Fatorial por Correspondência (AFC) e pela Nuvem de Palavras.

Os sete entrevistados que se enquadraram nos critérios de inclusão da pesquisa foram identificados, inicialmente, pela ordem de resposta do questionário na fase um (aplicação dos questionários) da pesquisa. Contudo, para garantia do sigilo na fase dois (realização das entrevistas individuais), esses mesmos indivíduos foram identificados pela letra E (entrevistado) e um número respectivo, a exemplo de E1, E2, E3, assim, sucessivamente.

4.2.1 Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

Por meio do fracionamento realizado pelo programa Iramuteq, e com uso de cálculos estatísticos do próprio *corpus* analisado, chegou-se a segmentos de textos que foram classificados de acordo com seus vocabulários, assim, o conjunto deles acabou por ser distribuído com base na frequência das palavras reduzidas, ou seja, as classes apresentaram vocabulários semelhantes entre si, contudo, vocabulário diferente das outras classes. Esse

método é definido como Classificação Hierárquica descendente (CAMARGO; JUSTO, 2013a; RAMOS; LIMA; AMARAL-ROSA, 2018; SOUSA *et al*., 2020).

> A partir dessas análises em matrizes o *software* organiza a análise dos dados em um **dendograma** da CHD, que ilustra as relações entre as classes. O programa executa cálculos e fornece resultados que nos permite a descrição de cada uma das classes, principalmente, pelo seu vocabulário característico (léxico) e pelas suas palavras com asterisco (variáveis) (CAMARGO; JUSTO, 2013b, p. 5, grifos dos autores).

Ao serem processadas todas as entrevistas no referido programa, observou-se que o *corpus* geral foi constituído por sete textos, separados por 589[110] segmentos de textos (ST), para além disso, emergiram 20.677[111] ocorrências de palavras, formas ou vocábulos), aos quais, 2.488[112] palavras distintas e 1.231[113] com uma única ocorrência. O conteúdo analisado foi categorizado em cinco classes: Classe 1, com 109/469 ST (23,24%); Classe 2, com 69/469 ST (14,71%); Classe 3, com 99/469 ST (21,11%); Classe 4, com 78/469 ST (16,63%), por fim, a Classe 5, com 114/469 ST (24,31%).

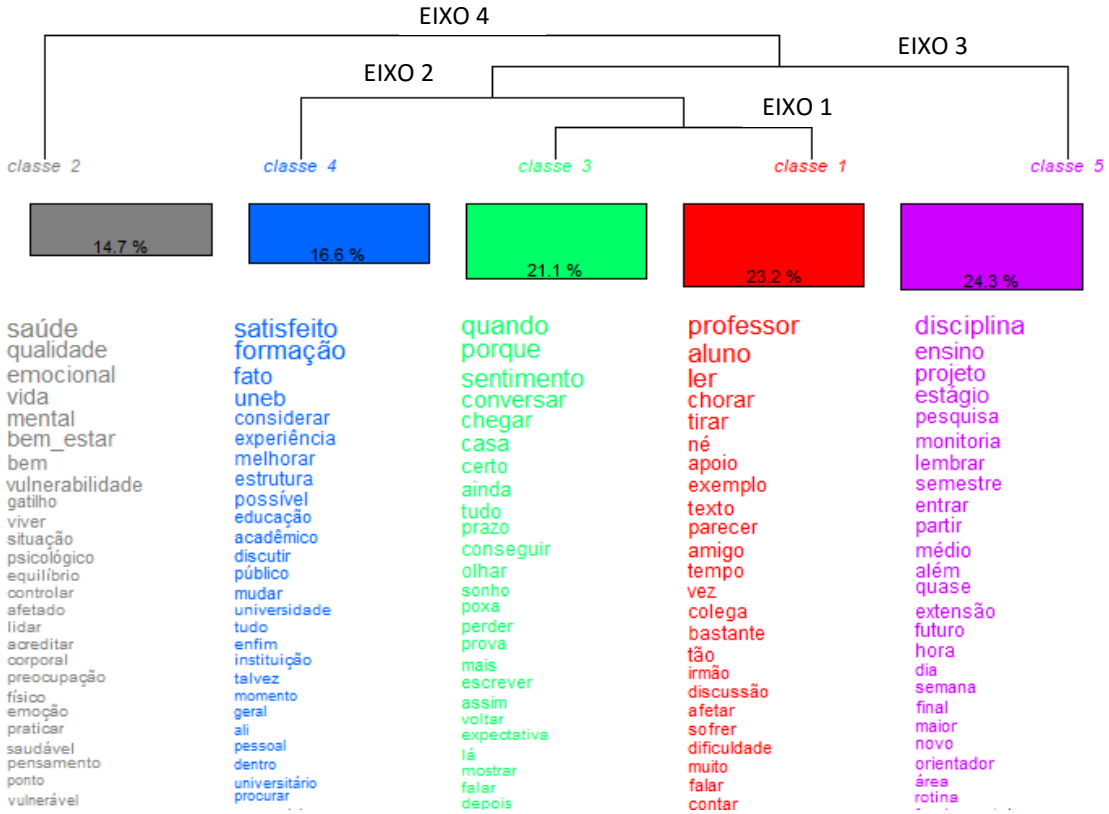
A análise se deu por quatro grandes eixos, compostos por cinco classes. O primeiro eixo (Relações inter e intrapessoais de adaptação acadêmica) composta pela classe 1, identificada como “Dimensão relacional” e a classe 3, identificada como “Dimensão pessoal”, enquanto que o eixo 2 (Vivências acadêmicas), constituiu-se pela classe 4, identificada pelo “Dimensão institucional”, e pelo eixo 1. Já o eixo 3 (Formação profissional dos estudantes), foi formado pela classe 5, “Ensino Superior”, e pelo eixo 2; por fim, o eixo 4 (Educação Superior e Saúde Mental) composto pela classe 2, “Qualidade de vida, Vulnerabilidade emocional e Bem-estar subjetivo”, e o eixo 3.

Para a análise de cada classe, foi utilizado um percentual de contribuição no contexto das falas, que serviu como base para compreensão do aspecto do contexto expresso pelos alunos. Após a apresentação dos eixos e suas classes correspondentes, deu-se a discussão dos aspectos relevantes de cada eixo apresentado.

---

[110] Quinhentos e oitenta e nove.
[111] Vinte mil, seiscentos e setenta e sete.
[112] Dois mil, quatrocentos e oitenta e oito.
[113] Um mil, duzentos e trinta e um.

Figura 3 — Estrutura dos tópicos abordados pelos discentes: classes e eixos



Fonte: Dados da pesquisa do *software* Iramuteq. Elaboração da autora (2021).

4.2.1.1 Primeiro Eixo - Relações inter e intrapessoais de adaptação acadêmica

O **primeiro eixo**, é composto pelas classes 1 e 3, denominadas por “Dimensão relacional” e “Dimensão pessoal”, respectivamente. Ademais, a classe 1 foi expressa por palavras que obtiveram maior frequência como: “professor”, “aluno”, “ler”, “chorar”, “apoio”, “amigo”, “colega”, “irmão”, “afetar”, “sofrer”, “dificuldade”; e, “sentimento”, “conversar”, “casa”, “prazo”, “conseguir”, “sonho” e “expectativa”, fizeram parte da classe 3.

Esse eixo 1 expõe um contexto vivenciado nas relações inter e intrapessoais pelos discentes no ambiente de uma IES, haja vista que eles relatam em seus discursos o papel relevante e influenciador da dimensão relacional e da dimensão pessoal para a adaptação e permanência no ambiente acadêmico. Durante a análise do *corpus*, os discursos mais recorrentes apresentados na classe 1 foram questões relacionadas ao suporte social e às relações estabelecidas entre professor/aluno e aluno/colegas/irmãos, enquanto que na classe 3, as falas mais recorrentes estiveram relacionadas a questões emocionais de si, expectativas em corresponder a outrem e a frustração. Assim, para melhor fluidez da escrita, primeiramente, será discutida a classe 1, em seguinda, a classe 2.

Falar sobre a **“Dimensão relacional”** ou **“Classe 1”**, que corresponde a 23,2% de todo o *corpus*, faz-se necessário compreender a dinâmica do ambiente acadêmico, lugar este em que são estabelecidas relações entre alunos e professores, alunos e colegas, e de todos com o ambiente físico. Por meio dele se dá o processo de ensino-aprendizagem. Ao se falar nesse processo de ensino-aprendizagem, a autora Rios (2002) expõe o papel fundamental que o docente desempenha nesse processo, assim, ela classifica em 4 competências que o docente deve desempenhar na sua atuação profissional, que são elas: dimensão técnica, a dimensão ética, a dimensão política e a dimensão estética.

Corroborando essa classificação, Watzlawick, Beavin e Jackson (2000) lançam mão de mais uma dimensão que é a relacional. Os autores supracitados, em sua obra, refletem sobre os padrões de comunicação existentes entre o relacionamento estabelecido de docente e discente, buscam entender as relações estabelecidas conforme esses padrões e os comportamentos dos sujeitos envolvidos, com ênfase nas desordens de comportamentos, além dos resultados obtidos por meio desse processo de ensino-aprendizagem.

Assim, na produção de Almeida e Soares (2002), são apresentados os procedimentos para construção e validação de uma versão reduzida do Questionários de Vivências Acadêmicas (QVA), a dimensão relacional foi classificada como mais social ou interpessoal da adaptação acadêmica, cujos itens analisados são referentes às relações entre os pares, ao estabelecimento de vínculos de amizade e intimidade (relacionamentos com colegas) e ao envolvimento em atividades extracurriculares. Ao se falar em relações estabelecidas no ambiente universitário entre docentes-discentes, seguem algumas falas que ajudam a compreender como elas se dão:

> Assim, tem professores como eu falei que são bastante humanizado, mas tem ainda professor que assim, são bem rigorosos e esquecem que também os alunos, ele trabalha, que ele tem outros afazeres parece que para eles tanto faz[...] (E4).
>
> [...] às vezes o discurso é muito bonito do professor, às vezes ele chega, fala, a gente vai trabalhar junto e vou aprender com vocês, mas no final fica só o aluno e ele mesmo, ele tem que correr atrás das coisas porque o professor às vezes, a demanda é tão grande que ele não tem como, ou às vezes ele não tá nem aí mesmo para o aluno [...] (E6).
>
> Se o professor já fala que a gente não sabe ler, que a gente não sabe escrever, então isso já é de antes né, desde a escravidão, então assim, a UNEB tem alguns problemas [...] (E6).

Verificou-se, conforme as falas dos sujeitos da referida pesquisa, que as relações estabelecidas entre docentes-discentes estão enfraquecidas e o quanto existem ruídos nessas relações e como os alunos são afetados, e que, ao mesmo tempo, como eles afetam o seu

entorno (professores, colegas, núcleo de apoio). Afetamentos estes, por vezes, de forma negativa, como tal, essas interações estabelecidas entre os envolvidos no processo de ensino podem favorecer ou desfavorecer a aquisição da aprendizagem e os vínculos entre docentes-discentes-instituição. Desde as séries iniciais até o ensino superior, segundo Masetto (2003) *apud* Dos Santos e Soares (2011, p. 360), "a docência existe para que o aluno aprenda", assim, a depender em qual das ênfases que se dá, ao ensino ou a aprendizagem, essa relação pode tomar vários rumos. Ademais, no ensino superior esse olhar deve estar relacionado ao que o aluno possa aprender no que lhe é proposto em cada curso, "além dos conhecimentos necessários, habilidades, competências e análise e desenvolvimento de valores" (MASETTO, 2003 *apud* DOS SANTOS; SOARES, 2011, p. 360)

> A relação professor-aluno na universidade é marcada [...] por sentimentos ambíguos que vão desde a identificação via idolatria à total aversão das práticas docentes. A natureza conflituosa dessa relação é pautada na ironia afetiva, conforme o conceito socrático de ironia [...] ou no ódio promovido pelo sarcasmo do professor. Para fugir desse sarcasmo, se estabelece uma relação professor-aluno baseada num fingimento conjunto em que, no seu processo formativo, o estudante transforma seu ódio, gradativamente, em um jogo de cena (DOS SANTOS; SOARES, 2011, p. 361).

Confirmando o mesmo pensamento, Morais (2014, p. 4), ao parafrasear Furlani, expõe que "o processo ao conhecimento se faz, principalmente, por meio da relação que os alunos estabelecem com o professor". Ou seja, quanto mais forte for o vínculo, quanto mais próximo, mais disponível e mais humano for esse professor, essa relação do aluno para com o docente tenderá a ir mais além do que só a absorção de conteúdo, mais ocorre uma compreensão desses indivíduos, do seu entorno, de suas práticas e de suas realidades.

> Eu acho que em partes poderia melhorar essa questão de humanização, principalmente por parte do corpo docente, porque assim, eu vejo que muitos alunos eles são incompreendidos sabe, muitas vezes o professor ele acha que, ah aquele aluno é quietinho, ele fala, ele é por conta. Que o aluno ele não estuda sabe, ou não tem capacidade, alguns né. Porque outros professores eles já conseguem ter a noção, essa visão diferente, humana, então eu acho que seria interessante que assim, que a universidade trabalhasse isso, porque trabalhando isso no corpo docente, de certa forma iria afetar também os alunos né, porque se o professor de certa forma, ele também estaria passando aquilo dali e servindo de exemplo para os alunos, então eu acho que seria muito bom (E5).

De acordo com os participantes, a relação estabelecida entre discentes e docentes, por vezes, acaba por ser desgastada, dados os conflitos existentes entre eles, os quais não se constituem maioria, mas alguns docentes acabam por estabelecer comportamentos estressores e não de suporte emocional. Segundo Sanches Lopes (2008) *apud* Cosso, Franco e Fernandes (2018), as relações entre professores e alunos compreendem, em sua maioria, parte de um elo de suporte (apoio), mas quando esse relacionamento é estabelecido por componentes estressores, geram-se os conflitos. As autoras supracitadas ainda acrescentam que quanto

maior for o nível de aproximação e menor o nível de conflito entre os sujeitos (professor-aluno), melhor será a qualidade desse relacionamento com o docente, melhor desempenho acadêmico e menores as chances de comportamentos inadequados.

De acordo com a produção de Andrade, Fernandes e Ferreira (2017, p. 340), cabe ao docente a responsabilidade pela "construção positiva na relação professor-aluno: escuta das vivências, mobilização, postura ética, sensibilidade, clima de respeito e segurança". Ou seja, é atribuído ao docente o lugar de conforto, apoio e de aconselhamento nesse ambiente educacional. Fato este não verificado nos discursos de alguns entrevistados quando revelam situações discriminatórias e excludentes, ausência de empatia, falas e comportamentos machistas, assédio moral e sexual, dentre outros. A exemplo das situações a seguir:

> [...] tem alguns professores que mesmo com as cotas, mesmo a UNEB aderindo as cotas e tudo, tem alguns professores que desprezam alguns estudantes, eu já presenciei casos de um professor tratar diferente uma estudante negra [...]. E estava explícito, de não usar uma linguagem inclusiva por exemplo, se tivesse um aluno trans, eu tenho certeza que muitos professores iam sentir dificuldades para lidar com essa questão, porque tá ali dentro da caixinha, não se permite, é aprender a inovar, a incluir de fato né, na realidade falam tanto de inclusão na UNEB, mas de fato, a realidade ainda tá um pouco distante disso acontecer (E2).

> [...] a maioria dos professores são substitutos né, e isso afeta de uma forma muito grande, porque eles às vezes tem assim, uns dois professores que já erraram tanto e a UNEB não tira sabe, não falo o errar no sentido das questões de dentro de sala de aula, mas fora da sala de aula, professores machistas, professores que dão em cima de alunas, professores que coíbem o aluno por conta que ele sofreu racismo em uma outra universidade [...] (E6).

Ainda sobre a dimensão relacional, ao se tratar de suporte social, foi percebido que a família e os colegas têm uma grande parcela nesse processo de adaptação e permanência na vida acadêmica desses estudantes. Desta forma, a afetividade corresponde a um conjunto de sentimentos, paixão e emoção, com figuras de afeto como é o caso de familiares, alunos, colegas e professores, em que esse estabelecimento de vínculo se faz pela conexão da constituição desse indivíduo e na relação com o outro, e só por esse outro que o indivíduo se concebe enquanto sujeito (ANDRADE; FERNANDES; FERREIRA, 2017).

> [...] às vezes tem o celular que distrai também muito né, meu irmão já até me deu uns conselhos, desliga esse celular, vai pegar o texto e ler [...] (E4).

> [...] contei com o núcleo de apoio de colegas. Consegui, mas teve um trabalho que por conta da ansiedade mesmo ou eu não consegui no prazo certo, mas consegui depois (E3).

> [...] acho que tudo que eu aprendi sobre metodologia até então, foi com ela, então ela foi sensacional e também tive apoio muito grande dos meus colegas, acho que até hoje assim, quando eu estava lá e precisava rever [...] (E7).

> [...] Tipo assim, eu ia para a UNEB porque aqui em casa eu não consegui escrever com tamanha dedicação, então eu ia para a UNEB e meus colegas ficavam, então eles falavam, olha veja isso, olha veja aqui [...] (E7).

Como constatado nas falas dos entrevistados anteriormente, esse apoio social ou suporte social tanto pode ser um reforçador e contribuir para que este aluno se sinta mais seguro, mais adaptado ao meio acadêmico e com possibilidades de dar conta de ressignificar as questões conflituosas do ambiente; quanto um motivo para conflito e dificultador para a permanência do discente no ambiente universitário, a exemplo da intolerância por parte de colegas ou docentes. Segundo Freitas e Mota (2015), o suporte social se configura por ser um constructo multidimensional o qual compreende recursos psicológicos e materiais que são expostos nas relações do indivíduo, ou seja, é quando o sujeito se disponibiliza, se preocupa e se torna um suporte para o outro. Os autores ainda pontuam que esse suporte em específico, o familiar e de amigos, constitui-se por ser um dos mais importantes fatores protetivos para as questões conflitivas que surgem no dia a dia. O docente também faz parte dessa equação, desde que se mantenha no lugar de cumprimento dos seus deveres e de responsividade. Mediante o exposto, esse apoio social tende a afetar de forma positiva o bem-estar dos discentes, uma vez que se sente valorizado, reconhecido e amado.

Para Thomás *et al*. (2014), o aluno que se perceber com um suporte social presente, significa dizer que existe a possibilidade de um bom ajustamento desse indivíduo no ambiente universitário, portanto, uma maior possibilidade de comportamentos adaptativos a situações estressoras que reverberam em uma maior adaptação acadêmica, ou maior ajustamento pessoal e relacional. Cosso, Franco e Fernandes (2018) respaldam essa afirmação que, a depender de como os jovens são inseridos no contexto do ensino superior, haverá uma possibilidade de eles usufruírem melhor ou não das oportunidades vivenciadas no ambiente de ensino superior, quer seja em sua formação ou em nível de desenvolvimento psicossocial.

Dando continuidade à temática apoio social, a próxima classe discutida diz respeito à **“Classe 3”** ou **“Dimensão pessoal”**, que corresponde a 21,1% de todo o *corpus*, como tal, ainda na mesma linha de raciocínio dos autores Cosso, Franco e Fernandes (2018), discentes que se adaptam acadêmica e socialmente desde o início do curso universitário tendem a se desenvolver mais intelectualmente e pessoalmente do que os que tiveram um processo de transição conflituoso. Desse modo, a saída do ensino médio para a entrada no nível superior acarreta inúmeras transformações e adaptações na vida desses alunos, entre elas, nas redes de amizade e de apoio social.

> [...] e acabou que 2 amigos meus viraram para mim e falaram que eu estava parecendo uma travesti, e aquilo me incomodou, hoje se me falar isso, não me incomoda tanto, que eu já entendo algumas coisas né, [...] mais naquela época me afetou de uma forma muito significativa né, e não foi um trauma, mais foi uma coisa que me afetou [...] (E6).

Conforme seus estudos, Thomás *et al*. (2014, 100) verificaram uma "capacidade preditiva significativa da conscienciosidade, neuroticismo, número de elementos que o sujeito percebe como membros da sua rede de suporte e a satisfação do sujeito com o suporte social que recebe". Logo, percebeu-se que a conscienciosidade ou o traço de personalidade de um indivíduo em ser cuidadoso, apresentará um seguimento importante no ajustamento emocional e pessoal de discentes do ensino superior. Além disso, percebeu-se que alunos que cumprem com suas responsabilidades no tempo estipulado e adequadamente, menos procrastinadores e com características mais autorreguladoras, tendem a obter maior sucesso acadêmico. Eles vão mais além quando pontuam que os discentes, por estabelecerem uma relação diferenciada ao do ensino médio, faz-se necessário que ampliem suas competências decisivas, de autonomia e de conscienciosidade para melhor gerenciamento de sua vida acadêmica.

Em vista disso, ao se falar em ajustamento emocional e pessoal de discentes do ensino superior, torna-se relevante discutir acerca da inteligência emocional que, segundo Goleman (2010) *apud* Coura (2019, p. 8), é um fator observado em todas as esferas da vida humana, e que se configura pela "capacidade de perceber, gerenciar e motivar tanto as emoções, quanto a dos outros". Como tal, reconhecida como a utilização inteligente das emoções de cada indivíduo, portanto, tem o poder de gerenciar os pensamentos e as atitudes, além dessas emoções poderem ser utilizadas em benefício próprio nas mais diversas áreas da vida. Conforme classificação da inteligência emocional, ela pode ser dividida em duas dimensões: a intrapessoal e interpessoal. Na dimensão intrapessoal, que é a temática da "Classe 3", aqui analisada, caracteriza-se pelo autoconhecimento e autocontrole de cada sujeito, ou seja, é a habilidade de cada indivíduo reconhecer os seus sentimentos e emoções e daí, identificar a causa deles, além de regular os seus impulsos. Como explicitados nas falas a seguir quando os alunos entrevistados expõem sobre as suas questões emocionais:

> [...] eu fiz a coleta e na hora de escrever eu não escrevi, estava no momento de pandemia, eu fiquei perdido e não dei continuidade, isso sim, teve um sentimento ruim [...] (E7).
>
> [...] mas assim, eu achei que é porque eu estava sem fazer nada, entediada sabe, mas não tinha me ligado ainda a isso, até que assim, conversando com algumas colegas que passam por situações parecidas [...] (E5).
>
> [...] a perca do prazo foi por uma falta de desinteresse, foi por uma falta de motivação de você, aí você se cobra, você se sente mal porque aquilo é de responsabilidade tua [...] (E7).
>
> O período que ficou mais evidente foi esse período de pandemia, porque assim, intensificou tudo, sabe então mesmo que eu estava com um período sem aula né, eu comecei a perceber que eu já não estava muito legal (E5).

> Então é um sentimento de até angustiante se a gente parar para pensar sobre isso, porque a gente se cobra né, porque a gente estava ali 5 anos, mais de 5 anos, [...] que por conta da pandemia a gente vai fazer um pouco mais de 5 anos [...] (E7).

De acordo com os discursos, os discentes deixaram claro o quanto esse período universitário é sensível para as questões emocionais e como eles se percebem na situação, por vezes desmotivados, com sentimentos negativos e angustiantes, além de darem conta de perceber que os colegas também passavam por situações emocionais próximas. Por vezes, ainda, sentiam-se desamparados, haja vista que essas questões emocionais foram potencializadas durante a pandemia. Conforme Morales e Lopes (2020), discorrer sobre as questões emocionais de universitários é muito pertinente, portanto, faz-se necessário anteriormente dar atenção a temas como adaptação, interação social, temas já discutidos nessa análise, bem como motivação, higiene e segurança nas IES. Além do que, uma vez ocorridas mudanças nesses fatores, eles podem vir a desencadear inúmeros eventos como ansiedade, estresse, depressão e fobia social que, consequentemente, estão relacionados com o sucesso ou insucesso acadêmico.

Com a deflagração da pandemia, para além do que esses alunos vivenciavam e sentiam, surgem outras questões como: risco de contágio, a dúvida sobre o modelo de ensino e retorno das aulas, os encargos de atividades acadêmicas, entre outros. Questões estas, presentes ora de forma mais evidente, ora mais discreta. Em todos as entrevistas realizadas com os participantes, eles pontuaram ter afetado ou agravado sua saúde física e psicológica durante o período pandêmico.

> O simples conhecimento da existência do surto do COVID-19, por si só, já constitui uma experiência perturbadora que pode desencadear efeitos adversos sobre a saúde física e psicológica seja, por exemplo, pela ameaça de um surto na instituição, seja pela insegurança causada pela impotência aparente de se conter totalmente a propagação do vírus, contribuindo para o desenvolvimento de níveis mais elevados de ansiedade e stress (MORALES; LOPES, 2020, p. 58).

Conjuntamente, Teodoro *et al*. (2021) alertam sobre os impactos que a Covid-19 pode afetar os discentes, fato este que vai além dos domínios físico e econômico, e que pode acarretar adoecimento mental, como é o caso do surgimento ou agravamento da ansiedade, depressão e estresse. Segundo constatação dos autores supraditos, “pelo menos dois terços dos estudantes universitários relataram um grande aumento de ansiedade após o confinamento na Grécia” (TEODORO *et al*., 2021, p. 273). Segundo Nogueira (2017), é recomendado que o aluno durante o curso superior tenha mecanismos de enfrentamento, mediante recursos cognitivos e emocionais, para suprir as demandas vigentes do ambiente universitário.

Considerando que quanto maior a insegurança, falta de higiene nesse ambiente, ausência de espaços para socialização, falta de comunicação entre alunos e corpo docente, maiores o risco desse núcleo escolar se transformar em um ambiente adoecedor.

Ademais, toda essa dinâmica de questões emocionais e o período de pandemia, surge uma outra questão importante que foi constatada durante as entrevistas dessa dissertação, que diz respeito às expectativas acadêmicas dos discentes frente sua formação universitária. Expectativas estas, que ora se fizeram presente enquanto satisfação pessoal, ora enquanto expectativas relacionadas a dar uma contrapartida para outros (familiares, comunidade e docentes).

> Não, eu acho que prazo, eu acho que poucas as vezes foram que eu cumpri os prazos assim, eu quando fala de entregar trabalho, eu entrego o trabalho no prazo e tudo mais, mas tipo assim, às vezes eu quebro, principalmente eu quebro as minhas metas de estudo e aí eu falo, vou estudar e tudo mais, às vezes eu chego no dia da prova e falo poxa, eu nem estudei nem 10 por cento do que eu falei que eu ia estudar [...]. (E7).
>
> [...] nenhum tipo de sentimento, porque eu sei que dentro das minhas limitações, dentro do que eu poderia fazer eu fiz, e eu acho que o sentimento maior é quando você sente que aquilo está daquela forma [...] (E7).
>
> As minhas expectativas por mais que eu sinto muito medo, mas as minhas expectativas são as melhores, porque assim, é um sonho muito grande sabe, eu meio que abri portas para outras meninas e mulheres da minha comunidade [...] (E5).
>
> [...] acredito que eu estaria mais realizada e como eu posso dizer, profissionalmente falando, e eu acho que seria o caminho para mim chegar aonde eu quero, para conseguir realizar meus sonhos seria menos árduo [...] (E5).

Como observado previamente, as respectivas falas dos alunos reportam a uma análise de si e de suas expectativas frente às demandas universitárias vivenciadas, assim como foram perceptíveis as expectativas de cada indivíduo diante de sua jornada acerca de prazos a serem cumpridos, metas a serem batidas, melhor desempenho acadêmicos que, teoricamente, são esperadas de todo aluno, e que ele passe pelo ambiente universitário de forma retilínea e concisa, em que todos obterão um bom desempenho e sairão preparados para a vida e para o trabalho. Contudo, como o próprio relato do entrevistado abaixo diz:

> [...] aí veio o sentimento de frustração, porque o que eu não me despertei, porque que eu não acordei, sabe eu poderia está diferente hoje, e ainda um momento que eu fiquei assim em inércia mesmo, que eu nem, nem avançava e nem regredia sabe, simplesmente eu estava vivendo[...] (E5).

Faz-se, então, um alerta acerca das expectativas geradas por alunos, professores e familiares, e quando essas expectativas se transformam em frustração, são revertidas em sofrimento emocional. Como consequências, por vezes, elas acabam por desmotivar o discentes, tornando a vida acadêmica um gatilho para adoecimento mental dele e do núcleo

acadêmico. Conforme Gomes e Soares (2013) e Buscacio e Soares (2017), expectativas são as previsões que um indivíduo faz em conformidade ao seu desempenho social, com o intuito de atender suas demandas ou a de outros.

Buscacio e Soares (2017), sob o mesmo ponto de vista, conceituam expectativa como um componente de valores, crenças, motivações, comportamentos e emoções. E que a escolha por um curso vem permeada de expectativas em relação ao futuro na IES e ao futuro profissional, de modo que em alguns casos essa impossibilidade de previsão pode contribuir tanto para motivar na futura profissão, quanto gerar nesse discente medo do fracasso. Analogamente, Merhi (2011) evidencia que as expectativas acerca da graduação estão diretamente relacionadas ao que o aluno almeja conseguir, portanto, é importante que o estudante tenha um certo conhecimento sobre as possibilidades que a IES pode ofertar em nível tanto acadêmico quanto fora do currículo do curso desejado.

De acordo com Gomes e Soares (2013), a depender das expectativas que esse discente encontra ao ingressar em uma universidade, pode ocorrer uma perturbação na transição do ensino médio para o superior, como consequência, maiores serão as expectativas, resultando em maior ênfase no desempenho acadêmico, na percepção de um núcleo que reforça os comportamentos, pensamentos e sentimentos, mas que ao mesmo tempo pode inibir, limitar ou facilitar a devida adaptação ao novo ambiente de ensino.

Inclusive, como falado previamente, também existem as expectativas relacionadas a dar uma contrapartida para outros, como os familiares, a comunidade e aos docentes. Fato este observado nas entrevistas realizadas com os discentes, em que eles relataram criar expectativas para retribuir ou corresponder aos esforços demandados a eles, como foi o caso de: preocupação em dar um retorno à comunidade, em corresponder à confiança e ao empenho de docentes, bem como fazer jus ao investimento emocional e financeiro dos familiares para que eles possam concluir um curso superior.

> [...] não conseguir dar um retorno para a comunidade que eu estarei atuando como um enfermeiro de UBS, ele se perdeu, porque eu vejo assim, talvez eu não seja o melhor, talvez eu não seja o mais capacitado [...] (E7).

> [...] de estar na presença dela, conversar com ela e saber que teoricamente eu decepcionei ela e tudo mais, então esse aí, querendo ou não foi esse o sentimento, pensando bem, teve essa questão do prazo [...] (E7).

> [...] que seria esse processo de recepção, esse processo de, aí poxa, eu fiz de tudo para que ele conseguisse, e ele não retribuiu isso, então foi um sentimento de vergonha também, tipo assim, de estar na presença dela, conversar com ela e saber que teoricamente eu decepcionei ela e tudo mais (E7).

> E assim, eu vou conseguir ajudar minha família sabe, dar retorno para eles de tudo, de todo o esforço que eles tiveram nesse período, e conseguir ajudar outras pessoas e de certa forma isso vai me fazer bem também [...] (E5).

> [...] então isso gera uma certa angústia, porque às vezes a gente acha, a gente sente que a gente está devendo a pessoa, que a gente está cobrando, fazendo com que ela faça mais para a gente [...] (E7).

Conforme Lassance, Levenfus e Melo-Silva (2015), os joves tendem a buscar atender às expectativas de pessoas significativas em suas vidas, por meio das identificações ou como uma busca de aceitação nesse núcleo. O fator influência familiar corresponde a um grupo de referência e de participação que ora desempenha um papel positivo, ora negativo na vida desse jovem, bem como constitui-se pelos valores transmitidos que podem se transformar em bases significativas na orientação dos indivíduos. Essa escolha sobre a carreira profissional pode sofrer influência desse núcleo, uma vez que pode acontecer como base de identificação a algum membro do núcleo familiar. Buscacio e Soares (2017) validam a ideia anterior quando trazem que, a família, a escola e a sociedade, por vezes, têm o poder de influenciar a decisão desse indivíduo, seja em busca de uma motivação por espelhamento para seguir a profissão de um deles, seja por motivos financeiros e mercado de trabalho.

4.2.1.2 Segundo Eixo - Vivências Acadêmicas

Ao se falar sobre a escolha desse aluno pelo curso superior, surge uma outra questão pertinente que é a escolha dessa universidade, como tal, a próxima classe a ser exposta é a **“Dimensão institucional”** ou **“Classe 4”**, que corresponde a 16,6% de todo o *corpus*, e que obteve palavras de maior frequência como “satisfeito”, “formação”, “UNEB”, “experiência”, “estrutura”, “educação”, “acadêmico”, “público”, “universidade”, “instituição” e “universitário. Durante a análise do *corpus*, os discursos mais recorrentes apresentados na classe 4 foram questões relacionadas à (in)satisfação com a formação, com a instituição e a sua estrutura, bem como com o período de conclusão de curso em que eles se encontram.

Vale lembrar que a Classe 4 juntamente com o eixo 1, que é composto pela Classe 1 (Dimensão relacional) e a Classe 3 (Dimensão pessoal) compõem o **segundo eixo**. Com efeito, segundo Andriola e Araújo (2021), vivências acadêmicas se definem por serem um conjunto de eventos próprios do ambiente universitário, que estão correlacionadas ao desenvolvimento cognitivo, pessoal e social destes alunos.

Acerca do conceito de “Dimensão Institucional”, Almeida e Soares (2002) o classificam mediante oito itens que estão relacionados à Adaptação à Instituição, cuja análise

é atribuída à própria instituição, ao seu funcionamento, à sua estrutura, à satisfação para com o ambiente e com o ensino, sentir-se bem ou mal na instituição, adaptação aos horários e ao funcionamento dos serviços. Enquanto que Andriola e Araújo (2021, p. 138) classificam a dimensão institucional como a "percepção individual e a sentimentos em relação à qualidade do curso e da IES; da qualidade das estruturas de apoio à formação universitária; do interesse de prosseguir a formação naquele curso e concluí-la de forma exitosa".

Conforme Osti *et al*. (2020), para o discente sentir-se satisfeito com a vida acadêmica, é primordial que ele esteja engajado e realizado tanto pessoal quanto profissionalmente. Já para De Oliveira e Dias (2014), o processo de satisfação ou insatisfação acadêmica está diretamente relacionado com a adequação e adaptação dos alunos no transcorrer do curso, haja vista que, quando os seus direitos são garantidos por políticas de inserção, de inclusão e de acomodação conforme suas necessidades, assim, tende a ocorrer uma melhor adesão e envolvimento dos alunos com a formação universitária. Isso fica explícito nas pontuações seguintes:

> [...] eu me considero satisfeita com a minha formação acadêmica, eu usei e abusei da UNEB eu falo né, não só das paredes, mas de tudo, tinha monitoria eu participava como voluntária, como bolsista, grupo de estudo, eu participava de grupos de estudo, eu participei do movimento estudantil, e participei do D.A. [...] (E6).
>
> Parcialmente satisfeito com a formação universitária, eu considero satisfeito com tudo aquilo que me foi ofertado, mas acredito que eu não tenha aproveitado de forma satisfatória, eu acho que a minha insatisfação foi tido comigo mesmo [...] (E7).
>
> [...] então minhas experiências acadêmicas elas foram boas, eu aproveitei bastante a universidade na medida do possível, às vezes a gente tem surtos [...] (E7).
>
> [...] que eu demorei tanto para descobrir foi nos momentos de formação, de roda de conversa na UNEB que eu pude perceber, então eu acho que a UNEB ela teve papel muito, muito mesmo importante na minha vida e que eu vou levar para sempre (E2).
>
> Então, eu acho que isso já está sendo mudado também né, acho que já até mudou alguma coisa é, a grade curricular era uma das coisas é, e a formação de professores mesmo, porque a acessibilidade com os professores [...] (E2).

Como percebido nos dizeres dos indivíduos pesquisados para a efetivação dessa dissertação, alguns se percebem satisfeitos com a universidade, uma vez que puderam usufruir da sua estrutura, do seu funcionamento, do ensino, só assim, prosseguir e caminharem para a conclusão do curso. Segundo a pesquisa de Andriola e Araújo (2021), os discentes do curso noturno tenderam a apresentar uma percepção de satisfação maior em relação à qualidade do curso e da universidade, com a qualidade da organização de apoio acerca da formação e ao estímulo desse aluno permanecer na graduação, maior do que os alunos do turno diurno. Ou seja, os alunos do noturno apresentam uma tendência de potencializar aspectos favoráveis e

atenuar os obstáculos e as dificuldades que são apresentadas durante a graduação. Percebeu-se também no mesmo estudo de Andriola e Araújo (2021) que alunos cotistas apontaram uma percepção individual mais favorável em relação à qualidade da formação, da universidade. Como já exposto, na percepção dos discentes do noturno, fatores relacionados à satisfação com a qualidade de apoio tendem a estimular a permanência na graduação mais que nos alunos não-cotistas.

Osti *et al*. (2020), em sua publicação, verificaram as possíveis causas da satisfação acadêmica nos alunos e constatou que, apesar do curso ou da área acadêmica, a satisfação de discentes se relaciona à qualidade da relação do docente em sua atuação, à capacidade didática e científica desse educador, à compreensão do que o assunto estudado vai ser aproveitado na prática, bem como às questões mais referentes na dimensão relacional. Acerca disso, destacam-se: dividir a residência com outras pessoas, saída do núcleo familiar, novas relações e apoio social. Logo, conclui-se que quanto mais preparados emocionalmente, quanto maiores forem os recursos e o suporte de apoio da instituição, menor será apresentado por estes discentes sofrimento e insatisfação, bem como redução da evasão dos cursos. Assim, faz-se necessário a assistência das políticas de inserção e de um apoio psicológico em nome da universidade para assegurar o bem-estar psicológico e físico dos discentes.

Contudo, quando esses alunos, por inúmeros motivos, percebem-se insatisfeitos com a formação, com o final do curso e com a estrutura da universidade? Seguem alguns depoimentos dos entrevistados:

> Não muito, não me considero satisfeita com a minha formação universitária, porque principalmente por causa do período de pandemia, que o meu curso é presencial, e ter terminado, está terminando esse curso no formato EAD [...] eu não estou satisfeita com a forma como eu estou saindo dela por causa da pandemia [...] (E2).
>
> Satisfeita totalmente, não com a UNEB, assim, mas [...] todo o percurso, acredito que seja o certo até o momento, mas poderia ter, o curso poderia ter sido muito mais qualificativo, acredito (E3).
>
> [...] mas de questão de vamos olhar para a saúde mental do estudante a gente não teve isso não (E2).
>
> Eu acho que em partes poderia melhorar essa questão de humanização, principalmente por parte do corpo docente [...] (E5).
>
> [...] não, eu estou satisfeita em algumas situações, em outras não, por exemplo, a UNEB tá com poucos professores é, como se fala, professores efetivos, a maioria dos professores são substitutos né, e isso afeta de uma forma muito grande [...] (E6).
>
> [...] é a questão também, dos professores substitutos, que a UNEB antes conversa com eles, fale como são as normas, como é que acontece, como é que não acontece dentro da universidade [...] (E6).

> [...] ali dentro da caixinha, não se permite, é aprender a inovar, a incluir de fato né, na realidade falam tanto de inclusão na UNEB, mais de fato, a realidade ainda tá um pouco distante disso acontecer (E2).
>
> Questões de infraestrutura é fato né, tem muita coisa ali, ar condicionado, mas a questão de infraestrutura precisa melhorar bastante [...] (E2).
>
> [...] talvez a gente precisaria de um laboratório mais equipado mesmo o laboratório da UNEB sendo muito bom, a gente precisaria de um cadáver para estudo de anatomia ali que a gente não tem, que a gente tem toda a estrutura (E7).
>
> Tem muita coisa que pode melhor na instituição, [...] primeiro a acessibilidade, a UNEB não tem essa acessibilidade, ela tem uma escada lá, que muitas coisas funcionam lá em cima, por exemplo se tivesse um aluno cadeirante ele ia sentir essa exclusão né, a questão da comunicação em libras também [...] (E2).
>
> [...] mudaria, estrutura física assim, deveria ser um pouco mais acessível né, porque a parte, como a gente tem estudantes cadeirantes né, isso já é uma questão que muitos alunos trazem o que é a UNEB ela tem um segundo andar, e é escadas [...] (E4).

As verbalizações analisadas apresentam diferenças nos níveis de insatisfação, bem como nos motivos ou fontes para sentirem-se insatisfeitos. Como é o caso da insatisfação com a formação e qualificação do curso; da forma como os últimos semestres foram concluídos devido à pandemia, no modelo remoto; da pouco ou nenhuma assistência à saúde mental dos alunos; da necessidade de uma maior humanização e de um melhor preparo dos docentes no trato com os alunos; da necessidade de uma melhor infra-estrutura e melhores condições que facilitem a acessibilidade e inclusão dos indivíduos.

Consoante estas enunciações, Osti *et al*. (2020), ao parafrasearem Magalhães, Machado e Sá (2012), retratam que a satisfação dos discentes com a sua vivência universitária está relacionada à possibilidade de acesso aos recursos da universidade, à presença e sucesso no desempenho do ensino e da aprendizagem, à satisfação com a composição e estrutura do curso e da grade curricular, e do suporte (apoio) social disponibilizado pela instituição para acolhimento desses alunos. Logo, quando essas prerrogativas, por vezes, não são cumpridas ou são parcialmente, tende-se a gerar nesse aluno a percepção de insatisfação, que implicará em consequências no seu desempenho acadêmico e com o ambiente universitário.

Outra questão que foi levantada por um dos entrevistados diz respeito à insatisfação com relação ao final do curso e produção do TCCb (Trabalho de conclusão de curso), segundo ele, “No momento por conta dessa escrita do TCC não estou satisfeita com a minha formação, mas no geral se for pegar toda, desde o início até o momento sim, eu me sinto satisfeita” (E4).

Nessa perspectiva, Santos *et al*. (2019), em seu estudo, investigaram discentes universitários no início, no meio e no final do curso e perceberam que os alunos concluintes

conduziam seu foco e suas preocupações para a conclusão do curso, frente a inquietações e angústias com a saída da universidade e ingresso no mercado de trabalho, bem como com a perspectiva de especializações profissionais futuras. Conforme Oliveira e Dias (2014), uma vez conhecido os períodos críticos dos discentes no ambiente do ensino superior, quer seja em sua entrada na universidade, no meio do curso ou na conclusão dele, podem-se planejar estratégias que possibilitem uma melhor adaptação e satisfação desse aluno nesse ambiente acadêmico.

4.2.1.3 Terceiro Eixo - Formação profissional dos estudantes

Falar do ambiente acadêmico traz outra temática que foi evidenciada no *corpus* da pesquisa e que será discorrida agora, acerca do **terceiro eixo**, composto pela **Classe 5**, denominada de **"Ensino Superior"**, juntamente com o eixo 2 (composta pela Classe 4 ou Dimensão institucional e o eixo 1, que fazem parte a Dimensão relacional e a Dimensão pessoal). A Classe 5 correspondeu a 24,3% de todo o *corpus*, e obteve palavras de maior frequência como "disciplina", "ensino", "projeto", "estágio", "pesquisa", "monitoria", "semestre", "extensão", "futuro" e "orientador". Durante a análise do *corpus*, as falas mais recorrentes verteram acerca de questões sobre as políticas educacionais e do perfil desses alunos que compõem o ensino superior.

Nas últimas duas décadas, o Brasil protagonizou um avanço substancial no ambiente de Ensino Superior, sobretudo referente à maior disponibilidade de vagas e adoção de políticas de democratização ao acesso, voltadas para grupos que vivenciam discrinimação étnica, de gênero, racial e religiosas, as chamadas políticas afirmativas (OSTI *et al*., 2020; ANDRIOLA; ARAÚJO, 2021). Para Caregnato e Oliven (2017), especialmente a partir dos anos 2000, foram implantadas políticas de ações afirmativas que oportunizaram mediante atos legais como, o PROUNI (setor privado) e a Lei de Cotas (instituições públicas federais de educação superior), o acesso de pessoas de baixa renda, além de populações indígenas e negras.

> Em relação ao Brasil, foram criados diversos programas federais, tal como o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Programa Universidade para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), visando a expansão do ensino superior brasileiro (OSTI *et al*., 2020, p. 96)

Outrossim, em vista da dilatação de vagas no ensino superior, os jovens de classes trabalhadoras puderam ingressar nas universidades com maior facilidade, fato este que exigiu

a criação de ações mais específicas para poder suprir as demandas desse grupo. Demandas estas, como a garantia das necessidades básicas para se manterem durante a graduação (IMPERATORI, 2017). Diante do que já foi dito, Osti *et al*. (2020) declaram que os pragramas como PROUNI, REUNI e FIES vieram para incentivar a educação, principalmente, ao abrir campo para a inserção de alunos das mais diversas classes sociais, regionais e culturais do Brasil, como tal, abriu leque para uma maior diversidade econômica, social, sexual, racial e cultural no âmbito das universidades.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), implantado em 2008, representa um marco para a história da política de assistência estudantil, cujo intuito é o da garantia de um direito social direcionado na busca pela igualdade de oportunidades aos discentes das IES. Esse programa se efetiva em conjunto com o tripé das universidades, que é o ensino, pesquisa e extensão, o qual visa à permanência desse aluno na universidade. O Art. 2º do próprio documento propõe ações em áreas como: moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico (IMPERATORI, 2017). Segundo informações disponibilizadas no portal da UNEB (2021), o Programa Mais Futuro também faz parte de um programa de assistência estudantil, que visa a assegurar a permanência dos seus discentes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, de modo que foi criado pelo Governo do Estado e que são aplicadas nas universidades públicas estaduais como: a UNEB, UEFS, UESB e UESC. A assistência ocorre por via de estágios e auxílio financeiro, como pode ser visto nos relatos a seguir:

> Mas ao mesmo tempo, eu aproveitei muita coisa para além do ensino, eu entrei em um projeto de extensão que hoje eu não faço mais parte pela questão de horário, [...] (E7).
>
> O mais futuro, então, eu sou bolsista do mais futuro, atualmente eu sou bolsista do partiu estágio né, que foi encaminhado pelo mais futuro, e monitoria eu faço, eu sou monitora de projetos, da liga acadêmica [...] (E5).
>
> [...] tem o estágio que me levou a ter a bolsa, seria o estágio do mais futuro, e eu precisava da bolsa para me manter aqui, para ver, e tinha o outro estágio supervisionado que é praticamente quase a semana inteira, então eu não tinha horário para fazer [...] (E7).
>
> Durante toda a minha estada na UNEB foi de bolsas, primeiro eu entrei com uma bolsa de 1 ano, que foi de projeto de monitoria de extensão com o professor [...] que eu dava aula numa comunidade aqui de Guanambi [...] (E6).
>
> [...] dava aula de futebol para crianças né, para crianças da comunidade aí depois eu entrei com outra bolsa de monitoria de capoeira também, aí quando o terceiro semestre entrou projeto do mais futuro né, que é de permanência [...] (E6).
>
> [...] então o novo currículo traz muitas reformas, muitas coisas boas, muitas disciplinas diferentes, eu gostei de olhar o novo currículo (E4).

> [...] eu acho que a universidade que eu estou inserido ela tem muitas oportunidades, ela é muito boa, ela facilita muito, tanto a parte de ensino mas também a parte de pesquisa e extensão [...] (E7).
>
> [...] houve a reformulação curricular de pedagogia, então eu dei uma olhada em algumas disciplinas novas que deu até vontade de refazer o curso [...] (E4).
>
> [...] dos acadêmicos, algumas disciplinas com a carga horária pequena sendo que eu acredito que seja um assunto que deveria ter uma carga horária maior, e outras com carga horária maior, carga horária grande que poderia ser unificada com outra disciplina [...] (E7).

As verbalizações analisadas sugerem discentes que durante a sua permanência na graduação fizeram uso de programas de assistência estudantil, dessa maneira, garantiu-se a sua permanência na universidade, pois os entrevistados fazem parte das políticas de democratização ao acesso. Ou seja, comprovam o propósito das políticas, haja vista que sem elas, praticamente torna-se inviável para alunos do ensino superior, que vivem à margem de questões econômicas e de discriminação étnica, de gênero e racial, fazerem uso do ensino superior, uma vez que esses mesmos discentes na análise quanti demonstraram no perfil sociodemográfico (Tabela 4) como: 84,4% do sexo feminino, 48,9% dos discentes estudam no período da noite, 77,8% moram com a família e 51,1% desempenharem uma função remunerada. Um outro ponto trazido foi acerca da percepção do papel da universidade como ensino, pesquisa e extensão, além da sua constituição enquanto instituição de ensino, com a reformulação por vezes de disciplinas. Diante do exposto, todo esse ambiente percebido pelo aluno, acaba por proporcionar um estreitamento de vínculo entre ele e a universidade, que pode contribuir para a sua maior permanência nesse ambiente.

Com efeito, segundo Finatti *et al.* (2007) *apud* Imperatori (2017, p. 290), “para que o aluno possa desenvolver-se em sua plenitude acadêmica, é necessário associar, à qualidade do ensino ministrado, uma política efetiva de assistência, em termos de moradia, alimentação, saúde, esporte, cultura e lazer, entre outras condições”. Assim, a assistência estudantil pode ser uma ferramenta de grande valor para que o discente obtenha um bom desempenho acadêmico, o que possibilita uma maior permanência no curso e uma redução do abandono da graduação ou trancamento de matrícula. Todavia, de acordo com Osti *et al*. (2020), várias são as universidades que não se preparam corretamente para as mudanças que ocorrem há mais de duas décadas, e acabam por não garantir políticas que assegurem a permanência e o sucesso acadêmico de alunos que já vivenciam os mais variados tipos de discriminação.

Ao se falar em políticas de assistência estudantil, para além dessas ações afirmativas, surge uma outra questão que é discutir sobre o perfil desses estudantes que compõem o ensino superior e que, consoante Ristoff (2014), em sua análise, constatou que teve um aumento

exponencial proveniente das novas oportunidades da flexibilização social aos grupos que sofrem de discriminação étnica, de gênero, racial e religiosa. Para Scremin *et al*. (2013), em sua busca para conhecerem o perfil de seus estudantes, constataram que ocorreu um aumento na porcentagem de discentes com renda familiar baixa e a maioria dos ingressantes cursaram o ensino médio em escolas públicas; fato que reforça uma efetivação das políticas educacionais, assim, uma maior democratização ao acesso no ensino superior.

Watenberg e Carvalho (2012) *apud* Andriola e Araújo (2021, p. 136) obtiveram em suas análises o desempenho de alunos oriundos de políticas assistenciais que tenderam a diferenças substanciais em relação aos demais alunos, e também foi constatado que nas universidades públicas o desempenho acadêmico de discentes cotistas de todos os cursos, estabeleceu-se inferior aos de discentes não cotistas. Ademais, Mendes Júnior (2014) constatou que ocorreu um acréscimo na taxa de diplomação de estudantes cotista; os não cotistas representaram o triplo de evasão; acerca da qualidade de aprendizado, os não cotistas obtiveram uma melhor aprendizagem em comparação aos cotistas.

> [...] 5 horas toda noite, e toda noite estava lá fazendo resumo e sendo pontual, então, eu fui para a final em 4 disciplinas e eram finais faltando uma quantidade exorbitante de pontos, então pra mim, eu já não ia passar, e não passar nessas matérias significaria um atraso muito grande, significativo porque meu curso tem vários pré-requisitos [...] (E7).

> [...] a gente que trabalha a semana toda e estuda à noite, aí só tem o final de semana para poder fazer os trabalhos ou o tempo ali que entre uma aula, um intervalo e outro na faculdade para tentar adiantar alguma coisa [...] (E4).

Conforme as falas supracitadas, pôde-se perceber que o perfil desses alunos entrevistados está de acordo com as constatações que os autores Ristoff (2014), Adriola e Araújo (2021) e Mendes Júnior (2014), uma vez que nas declarações consta toda uma tentativa de progressão na vida em função da conclusão de um curso superior, e que só se faz possível pelas políticas afirmativas, por vezes, em cursos noturnos, execução de atividades laborais durante o dia, dentre outros. Segundo Adriola e Araújo (2021), mesmo com todas as questões mencionadas anteriormente, foi visível a percepção positiva dos discentes do turno noturno e que também desempenham atividades laborais, acerca da qualidade do curso e da universidade ao qual fazem parte. E estes mesmos demonstraram forte interesse em concluírem a graduação. Já para alunos oriundos de programas de assistência estudantil, como a Lei de Cotas, os discentes cotistas apresentaram uma elevada satisfação com a sua formação acadêmica.

4.2.1.4 Quarto Eixo - Educação Superior e Saúde mental

Na mesma direção, será discutido o último eixo, que é constituído pela **"Classe 2"**, juntamente com o eixo 3 (composto pela Classe 5 ou Ensino Superior e o eixo 2, também pela Dimensão institucional juntamente com o eixo 1 – Dimensão relacional e a Dimensão pessoal). A Classe 2 foi denominada de **"Qualidade de vida, Vulnerabilidade emocional e Bem-estar subjetivo"**, que correspondeu a 14,7% de todo o *corpus*, e que obteve palavras de maior frequência como "saúde", "qualidade", "emocional", "vida", "mental", "bem-estar", "vulnerável" e sua variação "vulnerabilidade", "psicológico", "equilíbrio", "controlar", "afetado", "lidar", "preocupação", "físico", "emoção" e "saudável". Com efeito, muito já foi discorrido sobre o ensino superior, logo, para melhor compreensão desse quarto eixo, faz-se necessário discutir um pouco sobre a saúde mental. Antes disso, serão apresentadas, a seguir, as concepções que os entrevistados da pesquisa têm acerca da temática.

> [...] pelo menos tentar manter uma linha de equilíbrio né, a gente sabe que tem os altos e baixos, mas ter aquele equilíbrio assim, se as coisas de sua vida estão bem, você vai estar com a saúde mental um pouco melhor (E4).
>
> [...] mas eu acho que a saúde mental minha, ela seria muito melhor se eu não tivesse tantos gatilhos para lidar, tantas preocupações para lidar e, se não fosse somatizado com a situação atual no contexto que a gente vive. Então saúde mental, é ter condições, boas condições né, tanto da saúde física, [...] conseguir lidar sobre sair de algumas situações, e não ter tanta preocupação[...] (E2).
>
> [...] as emoções muitas vezes eu não consigo ter controle, sãos as emoções que me controlam, e isso implica assim em várias consequências sabe. Eu acho que saúde mental, não é a gente tá bem o tempo todo né [...] (E5).
>
> Saúde mental seria, basicamente seria está bem [...] consigo mesmo, independentemente da situação que a gente né, se encontra, mesmo a gente estando passando por um momento difícil a gente entende que aquilo vai passar que aquilo não é definitivo. (E3).
>
> Saúde mental é o que a gente tá tentando ter, saúde mental é, eu acredito que é você está em paz consigo mesma, a autoestima está bem, você está bem, saber posicionar [...] (E6).
>
> [...] então a saúde ela envolve muito mais do que o físico, do que o um interno né, do que os órgãos que a gente imagina, mas a saúde mental principalmente é você tá em equilíbrio [...] (E4).

As verbalizações analisadas sugerem a compreensão que os discentes têm do constructo de saúde mental, como: manter-se em equilíbrio; ter boas condições físicas e não ter tantos gatilhos, mas, quando tiver, saber lidar; compreender que não é estar bem o tempo inteiro, ou estar bem consigo mesmo; ter uma boa autoestima. Para além disso, dois outros estudantes relacionaram primeiramente a saúde mental com os fatores que nos rodeiam e que podem deixar o indivíduo vulnerável emocionalmente e prejudicar a qualidade de vida.

Enquanto que o entrevistado 3 relacionou saúde mental a estar com o bem-estar psicológico bom.

> Sim, acredito sim, eu acho que a saúde mental ela está interligada a questão dos fatores que o rodeia, essa vulnerabilidade emocional, aqueles fatores que torna a pessoa mais susceptível a algo, ela vai interferir nessa qualidade de vida [...] (E7).
>
> [...] mesmo a gente estando passando por um momento difícil a gente entende que aquilo vai passar que aquilo não é definitivo. Seria praticamente a mesma coisa da saúde mental. É acho que, entendo como dessa forma, que bem-estar psicológico é igual a saúde mental (E3).

Convergindo com o discurso dos entrevistados, Gaino *et al.* (2018, p. 110) trazem o conceito mais utilizado sobre saúde mental que é o atribuído pela OMS, "um estado de bem-estar no qual um indivíduo percebe suas próprias habilidades, pode lidar com os estresses cotidianos, pode trabalhar produtivamente e é capaz de contribuir para sua comunidade". Diante disso, existem dois paradigmas frente ao constructo de saúde mental, o paradigma biomédico, que não enxerga o indivíduo, apenas a doença dele e suas manifestações, bem como a loucura. Uma vez diagnosticado com transtorno mental, esse sujeito teoricamente não pode ter saúde mental, bem-estar ou qualidade de vida, haja vista que descaracteriza que esses pacientes não vivem em surtos continuamente. O outro paradigma é o da produção social de saúde, assim, esse indivíduo é visto para além do diagnóstico, isto é, são levados em consideração aspectos socioculturais, econômicos e ambientais. Ou seja, mesmo que esse paciente apresente algum transtorno, ele também pode apresentar qualidade de vida, ser atuante na comunidade, desenvolver algum trabalho remunerado, além de desenvolver seus potenciais.

Na mesma direção, Vaillant (2003) *apud* Santos (2011) expõe que das inúmeras abordagens positivas que são estudadas na atualidade, o autor classifica em seis modelos, e que cada um descreve parte do que seria o conceito de saúde mental, que são eles: 1) estado mental, que é objetivamente desejado pelo indivíduo, a exemplo: a capacidade de amar as pessoas, trabalhar e agir, competência em resolver os problemas do dia a dia, ter autonomia e investir na vida; 2) como ideal, tem como pressuposto a vertente da psicologia positiva, que tem como foco os princípios do amor, sabedoria, conhecimento, justiça, coragem, dentre outros; 3) maturidade, que se configura por ter a aceitação de padrões condicionantes custeados pelo tempo e lugar ao qual está inserido no mundo, em estabelecer expectativas realísticas e objetivos para si próprio, na aceitação e confronto dos problemas e na capacidade de ter esperança.

O modelo 4) análogo à inteligência socioemocional, ou seja, percepção, reconhecimento, modificação do padrão e respostas adequadas às emoções, capacidade de estabelecer relações próximas com outras pessoas, e capacidade de focar as emoções em metas desejadas; e o 5) como percepção de resiliência, a adaptação decorrida de sucesso, ou como bem-estar subjetivo, que se caracteriza por ser um estado mental relacionado à alegria, satisfação e realização do desejado. Como percebido, os discursos aqui apresentados dos discentes ratificam os conceitos acerca do constructo de saúde mental apresentado pelos autores supraditos. Por bem, vale ressaltar que os alunos perceberam sua saúde mental como algo que necessariamente não precisa estar bem o tempo inteiro, mas que via de regra, possibilite buscar um equilíbrio e ter uma boa autoestima, para poder lidar com as adversidades que os rodeiam, para que não os deixem vulneráveis emocionalmente, o que reforça paradigma da produção social de saúde.

Ao se falar sobre os constructos de vulnerabilidade psicológica (ou emocional) e bem-estar subjetivo (ou psicológico), os entrevistados em suas falas expuseram-nas quando reconheceram passar por vulnerabilidade emocional, bem como perceberam que o bem-estar psicológico faz relação com a questão de o indivíduo estar bem consigo mesmo e que não interfere em seu dia a dia, independente das questões e obstáculos apresentados.

> Sim, me considero passar por vulnerabilidade emocional, e justamente faço terapia para isso, para as consequências que ocasionam não só a nossa vida adulta, mais na infância também, que gera desconforto, então eu acredito que sim (E6).
>
> [...] da autoestima, eu acredito que o bem-estar psicológico é você está bem consigo mesmo, independente de como você esteja. Acredito que se você não faz atividade física, não pratica esporte ou alguma prática corporal [...] (E6).
>
> Bem-estar psicológico, acho que fica perto do que eu falei sobre saúde mental, [...] bem-estar seria estar bem, não ter nada que interfira na sua saúde [...] (E7).

Para além das falas anteriores, pôde ser visto também nos resultados das análises quanti, nas Tabelas 6 e 7, quando 93,3% dos entrevistados perceberam-se vulneráveis, apresentaram também a maior média com relação ao sentimento de fracasso, fator este que reforça mais ainda a percepção de vulnerabilidade psicológica. Na análise do bem-estar subjetivo, foram obtidos o pior afeto positivo (75,6%) e a pior satisfação com a saúde (62,2%), e melhor afeto negativo (48,9%), ou seja, por mais que os discentes não percebam vivenciar muitos afetos negativos, ocorre um agravante, pois os afetos positivos e a satisfação com a saúde, deveriam apresentar índices mais positivos, haja vista que, quanto maior o afeto positivo e a satisfação com a saúde, mais positivamente o indivíduo tende a apresentar uma percepção de bem-estar subjetivo.

Para efeito de ilustração do que já vem sendo pesquisado sobre esses dois conceitos, e explanado no início desta dissertação, a vulnerabilidade emocional corresponde a um sujeito que devido a sua estrutura de crenças cognitivas mais desadaptativas ou crenças disfuncionais, tenderá a enfrentar as situações mais conflituosas com maior dificuldade e apresentar piores recursos de enfrentamento. Logo, frente a uma situação estressora, alguns sujeitos são mais afetados que outros, e como consequência tenderão a apresentar um comportamento mais evitativo, sentimento de desamparo e mais suscetíveis a adoecimento da ordem mental como, situações ansiogênicas, depressivas e estressantes (NOGUEIRA; BARROS; SIQUEIRA, 2017; NOGUEIRA, 2017; BARRETO; TEODORO, 2018).

Arinõ e Bardagi (2018) acrescem que, com a entrada desses discentes no curso superior e as novas demandas universitárias, eles tendem a se adequar aos novos compromissos e regras a serem cumpridas, assim, corre o risco de ser visto como um momento de crise e afetar de forma direta a saúde dos alunos. As autoras elucidam ainda que, o núcleo de alunos do ensino superior se encontra vulnerável ao surgimento de alguns transtornos mentais, como é o caso da ansiedade, estresse e depressão. Levantam como hipótese de que todas essas competências que os discentes têm que dar conta, como a vida acadêmica e a carreira podem impactar diretamente na saúde mental desta população.

Vale lembrar, várias são as questões que podem ser consideradas gatilhos para esse adoecimento, como: curso e área de conhecimento, período do curso (entrada na universidade e saída do ensino médio; meio do curso e o início dos estágios e da prática profissional; e o final do curso e entrada no mercado de trabalho), fora as exigências comuns dos cursos superiores (várias horas de estudo, adequação a um novo contexto, novas demandas de organização, de sono e plano de estudo, dentre outros) (ARINÕ; BARDAGI, 2018).

Já Valdebenito (2017) acresce que não basta o discente ter a competência individual para superar as questões acadêmicas, mas ele também deve apresentar uma boa autoeficácia, ou seja, apresentar uma crença positiva sobre a sua capacidade pessoal. Quanto menor for o nível de autoeficácia, maiores serão as dificuldades emocionais que esses sujeitos irão apresentar, como é o caso das emoções negativas, episódios de angústia, tristeza e instabilidade emocional. Ainda por cima, as crenças de autoeficácia se relacionam direta e indiretamente com a saúde mental. Conclui-se, portanto, que a autoeficácia acaba por funcionar como um mediador entre a relação de enfrentamento e do processo de saúde.

Outro constructo relevante já exposto na referida dissertação diz respeito ao bem-estar subjetivo, que, conforme Hutz (2014), tem relação direta com a avaliação cognitiva e afetiva que cada pessoa faz de sua vida, uma vez que o BES é um aspecto da qualidade de vida e

caminha junto com ela. Já Borine, Wanderley e Bassitt (2015) definem como um conceito pessoal e subjetivo e que cada indivíduo tende a defini-la como boa, em um âmbito mais geral, ao qual se inclina a ter as necessidades biológicas, psicológicas, sociais, materiais, culturais e espirituais alcançadas. Ao mesmo tempo, Silva (2012) alerta que a pessoa pode não apresentar uma boa saúde mental, mas ter a percepção de que é feliz e satisfeito com a sua vida.

Farsen *et al.* (2018) elucidam que o campo que mais tem investido pesquisas na área da psicologia, acerca do bem-estar subjetivo é a Psicologia Positiva. Essa área do conhecimento compreende como a junção decorrente dos afetos positivos, afetos negativos e a satisfação geral com a vida. Os autores ressaltam ainda que essa definição de bem-estar subjetivo é oriunda da política do bem-estar social e pela busca da criação de indicadores acerca da qualidade de vida.

Para efeito de ilustração seguem os relatos dos participantes sobre a relação deles entre qualidade de vida e vulnerabilidade emocional, e qualidade de vida e bem-estar subjetivo.

> Há sim relação entre qualidade de vida e vulnerabilidade emocional, com certeza, eu acho que está muito ligado uma na outra, porque se eu estou vulnerável emocionalmente, se eu não estou bem emocionalmente, eu não estou bem [...] (E5).
>
> [...] e aí eu não tenho tanta ansiedade, então eu acho o meu bem-estar, está ligado aos gatilhos e não gatilhos é ter um bem-estar nessa situação. Eu acho que tem bastante relação entre vulnerabilidade emocional e qualidade de vida (E2).
>
> Com certeza existe relação entre vulnerabilidade emocional e qualidade de vida, acredito que sim, acho que não tem como separar totalmente uma da outra, acaba seguindo que a outra meio que propõe né, esse significado (E3).
>
> [...] se o meu emocional não está bem, a minha qualidade de vida também não vai ser boa, então eu acho que influencia muito inclusive (E2).
>
> [...] se não há equilíbrio dentro de mim, nas minhas questões emocionais, isso com certeza vai implicar na minha qualidade de vida, isso com certeza vai implicar em vários pontos da minha vida assim de uma forma geralmente não muito brusca, mas de uma forma gradativa e que poucas pessoas conseguem perceber (E5).

Verificou-se, conforme as falas dos entrevistados 2, 3 e 5, que eles percebem uma relação direta entre qualidade de vida e vulnerabilidade emocional, e qualidade de vida e bem-estar subjetivo, que vem reforçar todos os resultados dos autores supracitados acerca dos achados sobre os constructos vulnerabilidade emocional e bem-estar subjetivo. Salienta-se, ainda, na perspectiva dos discentes qual a percepção e a conceituação acerca do que é qualidade de vida.

> Bem, o que eu entendo por qualidade de vida é a gente viver bem, com alimentação, viver bem não só na questão de saúde, mas estética, a questão corporal, acho que qualidade de vida é se proporcionar algumas necessidades básicas da vida né, da sobrevivência (E6).

> Bom, acredito que qualidade de vida uma situação que você esteja se sentindo confortável né, consigo mesma, com a situação que está vivendo, acho que é o momento né, você se sentir bem [...] (E3).
>
> Qualidade de vida no meu ponto de vista é você estar bem com o meio que você está né, você viver de uma forma confortável, sem muitos conflitos que a vida tem os conflitos, é necessário o conflito [...] (E4).

Como visto, a percepção dos estudantes acerca do conceito de qualidade de vida, diz respeito a como eles a enxergam-na, ou seja, viver e se sentir bem nos aspectos físicos, emocional e espiritual; poder suprir necessidades básicas; estar confortável com sua situação atual; estar bem com o corpo e viver de forma confortável. Enquanto que os discentes, a seguir, relataram perceber a sua qualidade de vida como ruim ou insatisfatória, uma vez que passam por alguns problemas no momento.

> Acredito que qualidade de vida é a gente está bem, de forma física, espiritual, emocionalmente, socialmente. A minha qualidade de vida está entre ruim e regular (E5).
>
> Esteticamente também, eu me sinto bem com o meu corpo, agora a questão mental né, a qualidade de vida mental ainda tem alguns problemas que estão, que a gente vive hoje né, em questão dessa pandemia [...] (E6).
>
> [...] que você possa descansar, que você tenha saúde, é o básico para você viver qualidade de vida, aquilo que mantem um estado de harmonia para seu corpo. Atualmente a minha qualidade de vida não está boa [...] (E7).
>
> [...] não está assim satisfatória, porque por mais que eu tenha, eu me alimente bem, eu tenho outras questões que eu acabo interferindo na qualidade de vida, eu acabo dormindo pouco [...] (E7).

Após todo o aparato de resultado dos discursos dos discentes sobre QV, o constructo de estudiosos sobre a temática, como Wanderley e Bassitt (2015), Pereira, Pinho e Cortes (2016) e Nogueira (2017), também é considerado um conceito abstrato e passível de vários entendimentos, uma vez que está relacionado ao sujeito perceber-se satisfeito nos âmbitos emocionais, físicos, estilo de vida, situação econômica, nas relações interpessoais e de bem-estar. Enquanto que para Hutz (2014), a QV refere-se à percepção do sujeito frente ao seu lugar na vida, quer seja no contexto cultural, nos sistemas de valores ao qual pertence, quanto em relação aos seus desejos, expectativas, modelos e inquietações. Ou seja, é um conceito particular, individual e subjetivo que vai afetar várias instâncias da vida daquele sujeito, que serão ora positivas, ora negativas.

Já Silva e Heleno (2012) trazem um pouco mais para perto do público estudado, quando pesquisam a qualidade de vida em universitários, e constatam que a QV para esse público seria a percepção que eles têm de satisfação e felicidade, em relação a vários fatores

da vida acadêmica e fora dela. Como discutido durante essa produção, o ato de ingresso até a conclusão da graduação, servirá, por vezes, como pontos e demandas que irão surgir nessa vida acadêmica que servirá de gatilhos para uma pior percepção dessa qualidade de vida (PEREIRA; PINHO; CORTES, 2016).

Ratificando as conclusões dos autores supracitados, foi constatado nos dizeres dos entrevistados 6 e 7 quando expuseram que a sua qualidade de vida foi reconhecida como não tão boa ou insatisfatória, uma vez que passam por alguns problemas no momento. São eles, conclusão de curso, finalização de TCCb, entrada no mercado de trabalho, perda da identidade enquanto estudante, ensino remoto e período de pandemia. Situações estas, ditas, registradas e discutidas durante a análise dos outros eixos.

Para além disso, foram também constatadas na análise quanti (Tabela 5), uma vez que 60% assinalaram satisfação com a saúde percebida como ruim e qualidade de vida percebida como boa (57,8%), a maior média foi o domínio das relações sociais e a pior média o domínio meio ambiente. Ou seja, a maioria classifica a qualidade de vida como boa, mas, em contrapartida encontram-se insatisfeitos com fatores da vida acadêmica e fora dela que atravessa esse período, por vezes, isso acaba por influenciar essa percepção da QV, como foi o caso de o domínio meio ambiente ter obtido a pior média.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por certo, após toda uma pesquisa compreendida até o exato momento, não assegura uma conclusão definitiva da temática, uma vez que compreender como a vulnerabilidade emocional influencia na qualidade de vida e na formação de universitários, torna-se um assunto complexo, não linear e que pode entrar em contradição. Haja vista que vulnerabilidade psicológica, bem-estar subjetivo e qualidade de vida são temas dotados de pluralidade de sentidos, pois compõem a subjetividade dos indivíduos.

Para além disso, pesquisar acerca desses desdobramentos no ambiente acadêmico durante a formação dos discentes permitiu adicionar mais um fator que pode trazer o surgimento ou agravamento de quadros que possam alterar essa percepção, como é o caso do período pandêmico, no qual os entrevistados deram como encerrada a formação. Período este, em que o mundo sofre altos índices de contaminação e de mortes por dia, colapso na saúde, aumento nas taxas de desemprego e da inflação, além do agravamento ou surgimento dos adoecimentos mentais, que durante a coleta e análise da pesquisa foi pontuado pelos participantes e confirmados pelas publicações referenciadas.

O desenvolvimento dessa dissertação percorreu no delineamento de capítulos teóricos e conceituais, cuja finalidade deu-se em apresentar ao leitor todo o arcabouço da temática, com o intuito de incorporar as vivências acadêmicas e seus (des)afetos como eventos complexos e dinâmicos que podem atravessar não só o aluno, mas todos os envolvidos nesse processo.

No decorrer da produção, foram realizadas reflexões relativas à vulnerabilidade emocional, frente a sua possível influência na qualidade de vida e na formação de universitários de uma instituição pública do sudoeste baiano, do município de Guanambi. Apesar desse texto apresentar questões referentes à realidade de uma universidade pública do sertão produtivo, não inviabiliza de ser ampliada em outros contextos e com outros indivíduos, uma vez que algumas ponderações relevantes podem ser obtidas usando a presente publicação como inaugural para mais investigações em nível regional, estadual e nacional.

Diante dos dados apresentados e discutidos, foi possível conhecer o perfil dos discentes de uma universidade de ensino superior do interior da Bahia e sua realidade atual frente à conclusão do curso. Portanto, verificou-se que a maioria dos entrevistados se encontra na faixa etária de 18 a 30 anos, são do sexo feminino, desempenham função remunerada e não praticam atividade física frequentemente, bem como estudam no período noturno.

Em relação às variáveis dos questionários, a maioria dos discentes da pesquisa

identificou que a satisfação com a saúde percebida está ruim e a qualidade de vida percebida foi classificada como boa, uma vez que a maior média foi o domínio das relações sociais e a pior média o domínio meio ambiente. Já o bem-estar subjetivo, obteve pior afeto positivo, pior satisfação com a saúde, e melhor afeto negativo, enquanto que na escala de vulnerabilidade psicológica, em quase sua totalidade, relataram perceberem-se vulneráveis e a maior média apresentada foi sobre o sentimento de fracasso.

Na análise do conteúdo qualitativo, obteve-se através do *corpus* quatro grandes eixos, compostos por cinco classes. O primeiro eixo (Relações inter e intrapessoais de adaptação acadêmica) composta pela classe 1, identificada como "Dimensão relacional" e a classe 3, identificada como "Dimensão pessoal", enquanto que o eixo 2 (Vivências acadêmicas), constituiu-se pela classe 4, identificada pelo "Dimensão institucional", e pelo eixo 1. Já o eixo 3 (Formação profissional dos estudantes), foi formado pela classe 5, "Ensino Superior", e pelo eixo 2; por fim, o eixo 4 (Educação Superior e Saúde Mental) composto pela classe 2, "Qualidade de vida, Vulnerabilidade emocional e Bem-estar subjetivo", e o eixo 3.

Nesse ponto, ao fazermos uma comparação entre os achados quantitativos e qualitativos, pode-se perceber algumas questões de grande relevância. Embora na análise quantitativa do *WHOQOL-bref* o domínio das relações sociais tenham alcançado o melhor escore, na análise qualitativa durante a escuta de cada entrevistado, foram constatadas relações conflituosas e permeadas por atrito nos vínculos estabelecidos entre alunos e professores, mas, ao mesmo tempo, ficou evidente que nas outras instâncias de suporte social, caso estes dos familiares e colegas, foi observado uma rede de apoio mais efetiva. Logo, quanto melhor a rede de apoio, maior possibilidade de satisfação pessoal desses discentes, melhores as vivências acadêmicas e compromisso com as questões relativas à aprendizagem acadêmica.

No mesmo instrumento examinado, acerca da média do domínio meio ambiente, na análise quantitativa, foi obtido o pior escore e reafirmado na análise qualitativa, uma vez que ficou constatado, por meio do discurso dos discentes, que eles sofrem com inúmeros problemas estruturais: econômicos, educacionais e de saúde, para tal, fez-se necessário utilizar as políticas educacionais para se manterem na graduação. Logo, os achados da pesquisa reforçam a discussão acerca de uma história de negação do ensino superior para a classe trabalhadora, portanto, quando essa classe chega na universidade, toda essa condição de vivenciar a Universidade, também ela é contigenciada pela condição de classe trabalhadora. Pelo fato de a condição de estudante estar agregada à primeira, de trabalhador e que, por vezes, essa remuneração serve como base para mantê-los na graduação.

Portanto, o que se pode perceber é que quanto mais positiva a percepção da satisfação com a saúde, melhor a qualidade de vida nos domínios, e quanto melhor a avaliação da QV, melhor será a avaliação do bem-estar subjetivo. E ao se falar em bem-estar subjetivo, foi verificado que os entrevistados apresentaram pior afeto positivo e pior satisfação com a saúde, além de melhor afeto negativo na análise quantitativa, fato também reafirmado na qualitativa pelas classes do Domínio relacional, Domínio pessoal e QV, VE e BEP. Os resultados como pior afeto positivo e pior satisfação com a saúde estão associados às relações conflituosas entre professores/alunos, bem como menores recursos emocionais para superar as exigências acadêmicas e de uma alta percepção de vulnerabilidade. Além do melhor afeto negativo, ter uma possível correlação com os eventos estressores e ansiogênicos que o próprio ambiente acadêmico proporciona, por vezes, esses mesmos discentes podem estar conseguindo ressignificar os eventos gatilhos e superar as demandas.

Isto posto, buscar compreender a avaliação e a percepção que os entrevistados têm acerca de suas vidas, permite-nos entender aspectos como percepção de satisfação e/ou insatisfação, frequência com que vivenciam emoções positivas e/ou negativas, além da felicidade, como tal, pensar em estratégias que viabilizem ao estudante uma melhor permanência durante a graduação.

No que concerne à vulnerabilidade psicológica, enquanto análise quantitativa, quase em sua totalidade, os discentes se perceberam vulneráveis, e a maior média deu-se em face da visão negativa de si, por meio da variável sentimento de fracasso, bem como pela pouca descrição sobre a necessidade de aprovação por parte dos outros. Fatos verificados na análise qualitativa pelas Classes das Dimensão pessoal, Dimensão relacional e pela Dimensão institucional, uma vez que todas essas dimensões supraditas anteriormente em suas análises contribuem para uma maior percepção de vulnerabilidade. Um menor autoconhecimento, menor autocontrole, menor capacidade de adaptação no ambiente universitário estão relacionados a maiores eventos estressores e ansiogênicos (Dimensão pessoal). As relações conflituosas e negativas estabelecidas entre discentes/docentes (Dimensão relacional), se dão, também, por questões como frustrações e insatisfação acadêmicas acerca da formação, da (infra) estrutura universitária e da situação atual em que os alunos estão concluindo seus cursos, por causa da pandemia (Dimensão institucional). Percebeu-se que os participantes da pesquisa conseguiram diferenciar questões relacionadas ao estado mental, ou mesmo avaliar como andam os fatores que propiciam tornar-se vulnerável psicologicamente.

Ao considerarmos o propósito a que a pesquisa se dispôs, sobre compreender como a vulnerabilidade emocional influencia na qualidade de vida e na formação de universitários de

uma instituição pública do sudoeste baiano, podem-se verificar associações não estatisticamente significativas entre variáveis e constructos pesquisados, em presença quando cruzadas com a questão da vulnerabilidade emocional e do bem-estar subjetivo, com a qualidade de vida.

Acerca da identificação dos indicadores de vulnerabilidade emocional em universitários, foi percebido com maior propriedade quando os discentes passaram pela entrevista, haja vista que foi possível sinalizar de forma verbal o que não estava previsto nos questionários. Como possíveis indicadores de vulnerabilidade emocional, e anteriormente supracitados na análise qualitativa, podemos destacar alguns: período do curso, que no caso foram alunos no final da graduação, que em suas falas apresentaram bastante insegurança sobre o futuro e sobre o mercado de trabalho; necessidade de dedicação em várias horas de estudo para darem conta dos assuntos; a questão econômica para se manterem no curso; a relação de muitos, conflituosa com os docentes da instituição; serem trabalhadores durante o turno diurno e cursarem a graduação no noturno; além da situação atual na qual eles se encontram por causa da pandemia, podem ser relevante aqui as questões de medo de contaminação e conclusão do curso de modo remoto.

A respeito da análise e da associação entre vulnerabilidade emocional e nível de qualidade de vida dos universitários em formação, que faz parte de um dos pontos verificados, foi visto que, na análise quantitativa, mais uma vez, não foi verificada significância estatística. Contudo, na análise qualitativa, esta relação foi mais perceptível, uma vez que alguns indivíduos entrevistados expuseram e conseguiram perceber que passam por vulnerabilidade psicológica. Vulnerabilidades estas exemplificadas como dificuldades em períodos do curso acerca das questões emocionais, como crises de ansiedade, depressão, medos de não cumprimento das questões acadêmicas, sentimento de fracasso, dentre outras. Inclusive, essa relação durante os discursos deram-se por acreditarem que se uma (vulnerabilidade emocional) não está indo bem, a outra (qualidade de vida) também não irá bem, ou seja, conforme os entrevistados, uma está ligada a outra, não há uma separação entre elas, ou seja, uma tenderá a influenciar a outra.

Enquanto outro ponto investigado diz respeito à caracterização da saúde mental dos estudantes do ensino superior em termos de vulnerabilidade emocional e qualidade de vida, na análise qualitativa e, principalmente, na discussão do quarto eixo (Educação Superior e Saúde Mental), verificou-se que os discentes ao mesmo tempo que reconhecem que saúde mental é não estar bem o tempo inteiro e que é importante saber lidar com as questões que surgem durante a vida, simultaneamente, os discentes correlacionam a saúde mental com os fatores

que estão presentes no nosso dia a dia, como tal, podem deixar o indivíduo vulnerável emocionalmente e prejudicar a qualidade de vida.

Por fim, a presente produção revela a necessidade de mais pesquisadores e pesquisadoras investigarem sobre a temática, uma vez que se torna imprescindível conhecermos, compreendermos e pensarmos em estratégias de enfrentamento e políticas efetivas que garantam aos sujeitos desse âmbito institucional, principalmente os discentes, um ambiente mais saudável, menos promotor de vulnerabilidades e de adoecimentos, e mais propiciador de uma boa qualidade de vida e de saúde mental. Essa tomada de consciência se faz relevante tanto para os estudantes das graduações como para as Instituições de Ensino Superior, pois vários são os atores envolvidos no âmbito acadêmico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.S.; SOARES, A.P.C. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação de ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica** – IBAP - Casa do Psicólogo: São Paulo, vol. 1, nº 1 e 2, 2002. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/277199884_Questionario_de_Vivencias_Academicas_QVA-r_Avaliacao_do_ajustamento_dos_estudantes_universitarios>. Acesso em: 02 dez. 2021.

ALVES, A. M. O método materialismo histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 9 (1), 2010. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/422>. Acesso em: 25 jan. 2021.

ALVES, S.; RIBEIRO, I.; SEQUEIRA, C. Criação e validação de um programa promotor de saúde mental positiva em adolescentes. (Suplemento digital) **Rev. ROL. Enferm**., v. 43, n. 1, 432-439, 2020. Disponível em: < https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/25777>. Acesso em: 03 dez. 2021.

ANDRADE, M.S.; FERNANDES, J. da S.G.; FERREIRA, V.S. Estudo sobre a relação professor-aluno. **Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar**: São Paulo, v. 1, n. 2, p. 335-346, jul./out. 2017. Disponível em: < http://fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/602>. Acesso em: 03 dez. 2021.

ANDRIOLA, W.B.; ARAÚJO, A.C. Adaptação de alunos ao ambiente universitário: estudo de caso em cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ.: Rio de Janeiro, v.29, n.110, p. 135-159, jan./mar. 2021. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nqZZQwNrqFwffVBcNF79btb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 dez. 2021.

ANUNCIAÇÃO, L. Conceitos e análises estatísticas com R e JASP. **Ed. Nila Press**, 1 ed., 2021. Disponível em: https://anovabr.github.io/mqt/teste-t.html. Acesso em: 01 nov. 2021.

AQUINO, M. A dos S. **Conhecimento histórico e decisões políticas de alunos do ensino médio de Vitória da Conquista-Bahia**. Vitória da Conquista, Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2017/08/DISSERTACAO-MARIA-ALESSANDRA-TEXTO-DEFINITIVO-VERSAO-FINAL-min.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

ARINÕ, D.O.; BARDAGI, M.P. Relação entre fatores acadêmicos e a saúde mental de estudantes universitários. **Psicol. Pesqui**.: Juiz de Fora, v. 12, n. 3, 44-52, set./dez., 2018. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa/article/view/23791. Acesso em: 09 dez. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. Pesquisas na área do ensino da história e o software IBM SPSS Statistics: limites e possibilidades no diagnóstico do conhecimento histórico escolar em grande escala. **História & Ensino**, v. 25, n. 2, p. 239-268, 2020..

BARRETO, I. S.; TEODORO, M. L. M. Problemas emocionais e de comportamento, vulnerabilidade cognitiva e estresse: uma revisão narrativa. **Contextos Clínicos**, v. 11(1), p. 37-58, jan.-abr., 2018. Disponível em: < http://revistas.unisinos.br/index.php/contextosclinicos/article/view/ctc.2018.111.04>. Acessado em: 22 set. 2021.

BARROS, A. da S.X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educ. Soc.**: Campinas, v. 36, nº. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/es/a/NGJT56LBxz9VCDCp7gr86Tf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2021.

BARROS, M.V.G.; REIS, R.S.; HALLAL, P.C.; FLORINDO, A.A.; FARIAS JÚNIOR, J.C. **Análise de dados em saúde**. Midiograf: Paraná, 3 ed., 2012.

BARROSO, S.M.; DE OLIVERIA, N.R.; DE ANDRADE, V.S. Solidão e Depressão: Relações com características Pessoais e Hábitos de Vida em Universitários. **Psic.: Teor. e Pesq.**: Brasília, v. 35, 2019. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/ptp/v35/0102-3772-ptp-35-e35427.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2020.

BECHARA, G. N. Breve introdução acerca da Educação Superior e os cursos de direito no Brasil no período de 10808 a 1965**. Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais:** Curitiba, n. 20, p. 277-292, 2014. Disponível em: < https://portaldeperiodicos.unibrasil.com.br/index.php/cadernosdireito/article/view/3048/2618 >. Acesso em: 25 fev. 2021.

BORINE, R. de C. C.; WANDERLEY, K. da S.; BASSITT, D. P. Relação entre a qualidade de vida e o estresse em acadêmicos da área da saúde. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 6, n. 1, p. 100-118, jun. 2015. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072015000100008 >. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. 2012. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 466/2012**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. DECRETO Nº 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. In: SENADO FEDERAL. **Legislação Republicana Brasileira**. Brasília, 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 13 mar. 2021.

BRASIL. INEP – Ministério da Educação. **Censo de educação superior** 2018: notas estatísticas. Brasília, 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. INEP – Ministério da Educação. **Censo de educação superior: notas estatísticas 2017**. Diretoria de estatísticas educacionais (DEED), 2017. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_e ducacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 013**, de 15 de fevereiro de 2006. Institui a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos.

Ministério da Educação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, DOU nº 35, 17 fev. 2006, p.15, Seção 1. Disponível em: < https://repositorio.unb.br/documentos/Portaria_N13_CAPES.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. Secretaria do desenvolvimento rural. **Território de identidade Sertão Produtivo – Perfil sintético**. 2015. Disponível em: <http://www.portalsdr.ba.gov.br/intranetsdr/model_territorio/Arquivos_pdf/Perfil_Sert%C3%A3o%20Produtivo.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.

BREAKWELL, G. M.; HAMMOND, S.; FIFE-SCHAW, C.; SMITH, J. **A. Métodos de pesquisa em Psicologia**. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRESCHIGLIARI, J. O.; JAFELICE, G. T. Plantão psicológico: ficções e reflexões. **Psicol. Cienc**. Prof.: Brasília, n. 1, v. 35, jan. - mar., 2015. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932015000100225&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 fev. 2021.

BUSCACIO, R.C.Z., SOARES, A.B. Expectativas sobre o desenvolvimento da carreira em estudantes universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 18, n. 1, 69-79, jan./jun., 2017. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v18n1/07.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2021.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. *IRAMUTEQ*: um *software* gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013a. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para o uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013b. Disponível em: < http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 21 mar. 2021.

CAPES. **Acesso CAFe.** 2020. Disponível em: < http://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=144>. Acesso em: 24 nov. 2020.

CAREGNATO, C. E.; OLIVEN, A. C. Educação superior e políticas de ação afirmativa no Rio Grande do Sul: desigualdades e equidade. **Educar em revista**: Curitiba, n. 64, p. 171-187, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n64/0104-4060-er-64-00171.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2021.

CARPENA, M.X.; MENEZES, C.B. Efeito da Meditação Focada no Estresse e *Mindfulness* Disposicional em Universitários. **Psic.: Teor. e Pesq**.: Brasília, v. 34, 2018. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/ptp/v34/1806-3446-ptp-34-e3441.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2020.

CATANI, A. M. **O que é capitalismo**. 5ª ed., Editora Brasiliense, 1981.

CHAZAN, A.C.S; CAMPOS, M.R.; PORTUGAL, F.B. Qualidade de vida de estudantes de medicina da UERJ por meio do *Whoqol-bref*: uma abordagem multivariada. **Ciência & Saúde Coletiva**, 20(2), 547-556, 2015. Disponível em: <

https://www.scielo.br/pdf/csc/v20n2/1413-8123-csc-20-02-0547.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2020.

CIESLAK, F.; CAVAZZA, J.F.; LAZAROTTO, L.; TITSKI, A.C.K.; STEFANELLO, J.M.F.; LEITE, N. Análise da qualidade de vida e do nível de atividade física em universitários. **Rev. Educ. Fis**: UEM, v. 23, n. 2, p. 251-260, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/FyyWNHBXrVFMc4czZVd5bpC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2021.

CIRQUEIRA, N. S. **Docência, gênero e Pedagogia:** discursos dos (as) discentes e docentes do Curso de Pedagogia da UESB – Campus de Itapetinga-Ba. Vitória da Conquista, Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2019. Disponível em: < http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2019/06/NILSON-SOUSA-CIRQUEIRA.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

COSSO, E.; FRANCO, M.L.P.B.; FERNANDES, J. Da S.G. Representações sociais sobre relação professor-aluno no ensino superior. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, vol. 4, n. 3, p. 5-23, Jul.-Set., 2018. Disponível em: < https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/2389>. Acesso em: 03 dez. 2021.

COURA, N.L.C. **A influência da inteligência emocional no exercício da liderança:** a visão do mercado de Campina Grande. Paraíba, Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Administração) – Universidade Estadual da Paraíba, 2019. Disponível em: < http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/20487/1/PDF%20-%20Nath%C3%A1lia%20Lima%20Costa%20Coura.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.

CUNHA, J.A. **Escala Beck – BDI – Inventário Beck de Depressão**. Aaron T. Beck e Colaboradores. Casa do Psicólogo – The Psychological Corporation, USA, 1 ed., 2011.

DA COSTA, D. B. **Prevalência e fatores associados aos sintomas de estresse em profissionais que trabalham na saúde mental no município de Caicó-RN**. 2019. Caicó, Dissertação (Mestrado em Educação, Trabalho e Inovação em Medicina) – Escola Multicampi de Ciências Médicas/EMCM, Rio Grande do Norte. Disponível em: < https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/27711/1/Preval%C3%AAnciafatoresassociados_Galv%C3%A3o_2019.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

DA CUNHA, C.; DE SOUZA, J.V.; DA SILVA, M. A. **O método dialético da pesquisa em educação**. Autores Associados: São Paulo, 2014.

DA SILVA, P.T. **O olhar da escola sobre a juventude do campo na comunidade de Mutãs-Bahia:** linhas que se cruzam, tessituras a se fazer. 2015. Amargosa, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB, Bahia. Disponível em: < https://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/docs/category/12-2013?download=20:priscila-teixeira-da-silva.>. Acesso em: 16 dez. 2021.

DALLAGNOL, C. **Emoções, educação superior e processo de ensino e de aprendizagem:** uma análise dos enunciados de estudantes de um *campus* universitário do interior do Paraná. 2018. Cascavel, Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, Paraná. Disponível em: < http://131.255.84.103/bitstream/tede/4150/5/Claudia_%20Dallagnol_%202018.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2020.

DAMASCENO, N. da S. *et al*. Prevalência de Transtorno Mental Comum (TMC) em estudantes de enfermagem decorrente do estilo de vida a cadêmica. **Research:** Society and Development, v. 9, n.12, 2020. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/11004/9838>. Acesso em: 13 set. 2021.

DE BARROS, M.J.; BORSARI, C.M.G.; FERNANDES, A. de O.; SILVA, A.; FILONI, E. Avaliação da qualidade de vida de universitários da área da saúde. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**: Pombal - Paraíba, 7(1), 16 – 22, 2017. Disponível em: < https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/4235>. Acesso 13 set. 2021.

DE FREITAS, I. P. T. D. **A concepção de passado apresentada pelos jovens alunos do ensino médio (Lagoa Real – Ba.)**. Vitória da Conquista, Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2020. Disponível em: < http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/06/IZIS-POLLYANNA-TEIXEIRA-DIAS-DE-FREITAS.pdf>. Acesso em 13 nov. 2020.

DE OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. G. Dificuldades na Trajetória Universitária e Rede de Apoio de Calouros e Formandos. **Psico**, 45(2), 187-197, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/13347>. Acesso em: 07 dez. 2021.

DE SOUZA, D. G.; MIRANDA, J. C.; SOUZA, F. dos S. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. **Educação Pública**: Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: < https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/5/breve-historico-acerca-da-criacao-das-universidades-no-brasil>. Acesso em: 25 fev. 2021.

DE SOUZA, E. M. C. **Sentidos atribuídos à docência no ensino superior por professores universitários**. Vitória da Conquista, Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2020. Disponível em: < http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/09/ELVIRA-MARIA-CAVALCANTI-DE-SOUZA.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

DOS SANTOS, A. L; GIMENEZ, D. M. Inserção dos jovens no mercado de trabalho. **Estudos avançados**: São Paulo, v. 29, n. 85, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142015000300011>. Acesso em: 21 fev. 2021.

DOS SANTOS, C.P.; SOARES, S.R. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. **Est. Aval. Educ.**: São Paulo, v. 22, n. 49, p. 353-370, 2011. Disponível em: < http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1641/1641.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2021.

ESTRELA, Carlos. **Metodologia científica:** ciência, ensino, pesquisa. 3 ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 2018.

FARO, A. Um Modelo Explicativo para o Bem-Estar Subjetivo: Estudo com Mestrandos e Doutorandos no Brasil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, *26*(4), 654-662, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/VBQgLjzQQ4x74Gx5bXT3K4R/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

FARSEN, T.C.; BOEHS, S. de T.M.; RIBEIRO, A.D.S.; BIAVATI, V de P.; SILVA, N. Qualidade de vida, bem-estar e felicidade no trabalho: sinônimos ou conceitos que se diferenciam? **Interação em psicologia**, v. 22, n. 01, 2018. Disponível em: < https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/48288>. Acesso em: 09 dez. 2021.

FEITOSA, H. de A.; DO NASCIMENTO, M.C. Lógica modal do operador de consequência: histórico, representação polinomial e decidibilidade. **Kínesis**, v. VI, n. 12, p. 17-37, 2014. Disponível em: < https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/4793>. Acesso em: 24 nov. 2020.

FREITAS, V.; MOTA, C.P. Implicações da vinculação amorosa e suporte social na autoestima em jovens universitários. **Análise Psicológica**, vol. 33, n. 3, 303-315, 2015. Disponível em: < http://publicacoes.ispa.pt/publicacoes/index.php/ap/article/view/863>. Acesso em: 04 dez 2021.

FRENHAN, M.; DA SILVA, D.A. Avaliação da qualidade de vida em graduandos de Enfermagem. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 5, 2020. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/340238605_Avaliacao_da_qualidade_de_vida_em_graduandos_de_Enfermagem>. Acesso em: 07 nov. 2020.

GAINO, L.V.; DE SOUZA, J.; CIRINEU, C.T.; TULIMOSKY, T.D. O conceito da saúde mental para profissionais de saúde: um estudo transversal e qualitativo. **SMAD, Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog**., v. 14, n. 2, abr./jun., 108-116, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/smad/v14n2/07.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2021.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jackie D. **Compreendendo o desenvolvimento motor**-: bebês, crianças, adolescentes e adultos. AMGH Editora, 2013. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=R6xIAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=info:XkIP72Rv1cQJ:scholar.google.com/&ots=b1YGlVKPU5&sig=_KMnQzVLBMlK9J6diWqeEE6Uqns&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em: jan. de 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed., São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, G.; SOARES, A.B. Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. **Psicologia do Desenvolvimento**: Psicol. Reflex. Crit., v. 26, n. 4, dez, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/YMwTmfCg4gYhq4Kc8cnTJYJ/?lang=pt>. Acesso em: 06 dez 2021.

GONÇALVES, S. S.; SILVANY NETO, A. M. Dimensão Psicológica da Qualidade de Vida de Estudantes de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 37 (3), p. 385-395, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v37n3/11.pdf>. Acesso em: 26 agosto 2021.

GRANER, K.M.; CERQUEIRA, A.T. de A.R. Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. **Ciência & Saúde Coletiva**, 24(4), p. 1327-1346, 2019. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/csc/v24n4/1413-8123-csc-24-04-1327.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2020.

GUANAMBI. Prefeitura Municipal de Guanambi. **A Cidade**. 2021. Disponível em: <http://www.guanambi.ba.gov.br/texto/a_cidade>. Acesso em: 19 mar. 2021.

HAYWOOD, Kathleen M. **Desenvolvimento motor ao longo da vida**. 6. ed., Porto Alegre: Artmed, 2016.

HUTZ, C.S. **Avaliação em Psicologia Positiva**. Ed. Artmed, 1 ed., 2014.

IMPERATORI, T.K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serv. Soc. Soc**.: São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/dRhv5KmwLcXjJf6H6qB7FsP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 dez. 2021.

LASSANCE, M.C.P.; LEVENFUS, R.S.; MELO-SILVA, L.L. Orientação de carreira: investigação e práticas. **Associação Brasileira de Orientação Profissional**: Porto Alegre, 2015. Disponível em: < https://abopbrasil.org.br/wp-content/uploads/2021/07/2015_E-book_ABOP.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2021.

LÉDA, D. B.; DE SOUZA, A. P. R. Políticas educacionais para o ensino superior de 2003 a 2012: expansão, precarização e privatização. **Movimento – Revista de Educação**: Niterói, ano 5, n. 8, p. 150-178, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/328816423_POLITICAS_EDUCACIONAIS_PARA_O_ENSINO_SUPERIOR_DE_2003_A_2012_expansao_precarizacao_e_privatizacao>. Acessado em: 26 fev. 2021.

LINARD, J.G.; MATTOS, S.M.; DE ALMEIDA, I.L.S.; SILVA, C.B. de A.; MOREIRA, T.M.M. Associação entre estilo de vida e percepção de saúde em estudantes universitários. **JHBS - J. Health Biol. Sci.**, v. 7(4), p. 374-381, 2019. Disponível em: < https://periodicos.unichristus.edu.br/jhbs/article/view/2797/1011>. Acesso em: 07 nov. 2020.

LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Autêntica: Belo Horizonte, 2ª ed., 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A**. Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARANHÃO, J.D. **Ensino Superior noturno:** percepções de estudantes da graduação da Universidade Federal da Bahia. 2015. Salvador, Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Universidade Federal da Bahia/UFBA, Salvador. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18124/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O---Ensino%20Superior%20Noturno-%20percep%C3%A7%C3%B5es%20de%20estudantes%20da%20gradua%C3%A7%C3%A3o%20da%20UFBA.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed., São Paulo: Atlas, 2019.

MARQUES, T.G.; PEREIRA, E. da S.; DA SILVA, P.T. Políticas de educação do campo no território de identidade sertão produtivo na Bahia-Brasil: apontamentos de pesquisa. **RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, 1267-1285, maio, 2021. Disponível em: < https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15125/11002>. Acesso em: 16 dez. 2021.

MATIAS- PEREIRA, José. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 4 ed., São Paulo: Atlas, 2019.

MATOS, I.B.; TOASSI, R.F.C.; DE OLIVERIA, M.C. Profissões e ocupações da saúde e o processo de feminização: tendências e implicações. **Athenea Digital**, 13 (2), 239-244, 2013. Disponível em: < https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/118035/000894801.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 nov. 2020.

MELO, S. R. **Práticas de leitura:** contribuições na formação da autonomia e criticidade dos alunos egressos do PROEJA/2015 - IFNMG Campus Januária. Vitória da Conquista, Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017. Disponível em: < http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2017/06/SORAYA-ROCHA-MELO.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

MENDES JUNIOR, A. A. F. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Ensaio:** Avaliação de Políticas Públicas em Educação: Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 31-59, jan./mar. 2014. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/ensaio/a/dLNVHQSf3zTQZT5QjNdmSsm/?lang=pt>. Acesso em: 08 dez. 2021.

MERHI, R. Expectativas del estudiantado em la Universidad del Nuevo Milenio: Um processo dinâmico. **The University Question**, v. 7, 23-31, 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/233739844_Expectativas_del_estudiantado_en_la_universidad_del_nuevo_milenio_Un_proceso_dinamico>. Acesso em: 09 dez. 2020.

MORAIS, M. B. **A história local e a consciência histórica de alunos da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista - Ba**. Vitória da Conquista, Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2016. Disponível em: < http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2016/10/Marciglei-Morais.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

MORAIS, S. da S. **A relação professor aluno como contribuição na aprendizagem do ensino superior**. João Pessoa, Trabalho de conclusão de curso (Curso de Psicopedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, 2014. Disponível em: < https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16114/1/SSM28082014.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2021.

MORALES, V.J.; LOPES, Y.A.F. Impactos da pandemia na vida acadêmica dos estudantes universitários. **Revista Angolana de Extensão Universitária**, v. 2, n.3, Julho, p. 53-67, 2020. Disponível em: <https://portalpensador.com/index.php/RAEU-BENGO/article/view/205>. Acesso em: 06 dez 2021.

MOREIRA, D. V. de C. **Rastreamento de sofrimento psíquico entre estudantes universitários**. 2012. Franca, Dissertação (Mestrado em Promoção de Saúde) - Instituição de Ensino: Universidade de Franca, Biblioteca Depositária: Universidade de Franca. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira. (Não existe link para acesso).

MOURA, M. Universidades Públicas respondem por mais de 95% da produção científica do Brasil. **Ciência na Rua**, 2019. Disponível em: <http://mw.eco.br/zig/emails/EPB200105UnivPublHojeSe.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2020.

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**, v. 7, n. 2, p. 414-430, 2019.

MUZZOLON, S.R.B. **Prevalência do risco para transtornos mentais e suicídio em estudantes dos cursos superiores de medicina e de direito.** 2016. Curitiba, Tese (Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente, Área de concentração: Psiquiatria Infantil) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Acesso em: 08 nov. 2020.

NERY, M. S. **O que eles estão falando?** A linguagem jurídica e suas implicações para o contexto de aprendizagem dos alunos no curso de direito. Vitória da Conquista, Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2020. Disponível em: < http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/09/Mariana-Silva-Nery.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

NOGUEIRA, M. J. C. **Saúde mental em estudantes do ensino superior:** fatores protetores e fatores de vulnerabilidade. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade de Lisboa, Portugal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28877/1/ulsd730773_td_Maria_Nogueira.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

NOGUEIRA, M. J.; BARROS, L.; SEQUEIRA, C. Psychometric properties of the Psychological Vulnerability Scale with a sample of Portuguese college students. **Journal of the American Psychiatric Nurses Association**, v. 23, ed. 3, 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1078390317695261?casa_token=a5vzvjydQRcAAAAA%3AOAUvc1eJjhoNdmREKYAx3Kq8lQyXkA1mSgomq0sO7VATI1fG-U86fzOhkMZ_RhNJmBeO0nFbZ6ur8YQ>. Acesso em: 21 set. 2021.

OLIVEIRA, L. da S. **Qualidade de vida e saúde mental de estudantes universitários.** 2020. Ceará, Dissertação (Mestrado em Saúde da Família) – Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral, Ceará. Disponível em: < https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/53459>. Acesso em: 09 jan. 2022.

OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. G. (2014). Dificuldades na trajetória universitária e rede de apoio de calouros e formandos. **Psico**, v. 45, n. 2, 187-197, 2014. Disponível em: < https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/13347/11708>. Acesso em: 07 dez 2021.

OSTI, A.; CHICO, B.M.; DE OLIVEIRA, V.; ALMEIDA, L.S. Satisfação acadêmica: pesquisa com estudantes brasileiros de uma universidade pública. **Revista E-Psi**., v. 9, n. 1, 94-106, 2020. Disponível em: <https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2020/Ano9-Volume1-Artigo6.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2021.

PEREIRA, B.D.M.; GOULART, B.F.; HAAS, V.J.; DA SILVA, S.R.; MONTEIRO, J.C. dos S., GOMES-SPONHOLZ, F.A. Transtorno mental comum e fatores associados: estudo com mulheres de uma área rural. **Rev. Esc. Enferm USP**: São Paulo, 2017. Disponível em: <

https://www.scielo.br/pdf/reeusp/v51/pt_1980-220X-reeusp-51-e03225.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

PEREIRA, M.O.; PINHO, P.H.; CORTES, J.M. Qualidade de vida: percepção de discentes de graduação em enfermagem. **J Nurs Health**, v. 6(2), p. 321-33, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/enfermagem/article/view/5780>. Acesso em: 22 ago. 2021.

PEREIRA, P.B. de O. e S.L. **Bem-estar e busca de ajuda:** um estudo junto a alunos de medicina ao final do curso. 2010. São Paulo, Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: < https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5137/tde-01022011-171145/publico/PaulaBertozziOliveiraSouzaLeaoPereira.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2020.

PETRINI, A.C.; MARGATO, G; MARTINS, G.C. **Avaliação da qualidade de vida de estudantes universitários de diferentes períodos:** noturno e diurno. 9ª Mostra acadêmica UNIMEP – Ambiente e Sustentabilidade, 2011. Disponível em: < http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/9mostra/5/348.pdf >. Acesso em: 09 jan. 2022.

PETRINI, A.C.; MARGATO, G; MARTINS, G.C. Avaliação da qualidade de vida de jovens universitários: comparativo entre graduandos do turno diurno e noturno. **Revista Brasileira de Qualidade de Vida**, v. 5 (3), p. 1-8, 2013. Disponível em: < https://periodicos.utfpr.edu.br/rbqv/article/view/1564/1020>. Acesso em: 09 jan. 2022.PRIGOL, E.L. Pesquisa estado do conhecimento: uma visão para a prática pedagógica e a formação de professores. **Pontifícia Universidade Católica do Paraná**: Curitiba, p. 11518-11531, 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/6937_4762.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

PRODANOV, C. C.; DE FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Feevale: Novo Hamburgo, 2. ed., 2013.

Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista SUSTINERE**, v. 7, p. 414-430, 2019. Disponível em: < https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/41193/32038>. Acesso em: 07 set. 2020.

RAMOS, M.G.; LIMA, V.M. do R.; AMARAL-ROSA, M. P. Contribuições do software Iramuteq para a Análise Textual Discursiva. In: **Atas Do 7º Congresso Ibero- -Americano Em Investigação Qualitativa**: Fortaleza, p. 505 – 514, 2018. Disponível em: < https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1676>. Acesso em: 22 nov. 2021.

RAQUEL, A.C.S; KUROISHI, R.C.S.; MANDRÁ, P.P. Qualidade de vida de estudantes de fonoaudiologia. **Rev. CEFAC.**, v. 18 (5), p. 1133-1140, set./out., 2016. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/rcefac/v18n5/1982-0216-rcefac-18-05-01133.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2020.

REYES JÚNIOR, E.; REIS, A.L.N.; COSTA, V.F. de S.; DOS SANTOS, Y.A. Relações interpessoais e sua influência na satisfação dos acadêmicos. **R. G. Secr. - GESEC:** São Paulo, v. 9(3), p. 206-228, set./dez., 2018. Disponível em: <

https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/807-3258/pdf>. Acesso em: 07 nov. 2020.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed., São Paulo: Atlas, 2012.

RIOS, T.A. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. Cortez: São Paulo, 3ª ed., 2002.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior: Campinas, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: < http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2058/1796>. Acesso em: 08 dez. 2021.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LÚCIO, M. D. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed., Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA, Rodrigo Leles.**Capitalismo!!!.** Blogspot PSOL-pelotas, 2012. Disponível em: http://psol-pelotas.blogspot.com/2012/. Acesso em: jan. de 2021.

SANTOS, A. A. A.; FERRAZ, A. S.; INÁCIO, A. L. Adaptação ao Ensino Superior: estudos no Brasil. *In*.: L. S. Almeida (Ed.), Satisfação académica no ensino superior: desafios e oportunidades (pp. 65-92). **ADIPSIEDUC**: Braga, Portugal, 2019. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/342426043_ADAPTACAO_AO_ENSINO_SUPERIOR_ESTUDOS_NO_BRASIL>. Acesso em: 07 dez. 2021.

SANTOS, M.L.R.R. **Saúde mental e comportamento de risco em estudantes universitários**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Aveiro, Portugal, 2011. Disponível em: < https://ria.ua.pt/handle/10773/6738>. Acesso em: 09 dez. 2021.

SCREMIN, G.; DALLACORT, M.D.; ESTEFANEL, V.; KREBS, M.E. Estudantes universitários: o perfil dos ingressantes do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria. **EDUCERE**: Curitiba, 2013. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7953_4502.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2021.

SENICATO, Caroline; DE AZEVEDO, Renata Cruz Soares; BARROS, Marilisa Berti de Azevedo. Transtorno mental comum em mulheres adultas: identificando os segmentos mais vulneráveis. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23(8), p. 2543-2554, 2018. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/csc/a/rSxF9pjYHk5MwQ3xrvS5zcT/abstract/?lang=pt >. Acesso em: 18 ago. 2019.

SILVA, E. C. **Qualidade de vida e bem-estar subjetivo de estudantes universitários**. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) - Universidade Metodista de São Paulo – UMESP, São Bernardo do Campo, 2012. Disponível em: < http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1302>. Acesso em: 25 ago. 2019.

SILVA, E. C.; HELENO, M. G. V. Qualidade de Vida e Bem-Estar Subjetivo de Estudantes Universitários. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 4, n. 1, p. 69-76, jan. - jun., 2012. Disponível em: < https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:E3r0lTO9O3oJ:https://www.pssa.uc

db.br/pssa/article/download/126/225+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 07 nov. 2020.

SILVEIRA, C.; NORTON, A.; BRANDÃO, I.; ROMA-TORRES, A. Saúde mental em estudantes do ensino superior: Experiência da Consulta de Psiquiatria do Centro Hospitalar São João. **Acta Med Port,** v. 24(S2), p. 247-256, 2011. Disponível em: <https://www.actamedicaportuguesa.com/revista/index.php/amp/article/download/1504/1089>. Acesso em: 22 fev. 2021.

SIQUEIRA, L. D. E.; BASTOS, M. F. G.; SANTOS, A. do N.; DA SILVA, M. P. M. Perfil de estudantes acolhidos em um serviço de saúde na Universidade**. Rev. Bras. Promoç. Saúde**: Fortaleza, v. 30 (3), jul. - set., 2017. Disponível em: < https://periodicos.unifor.br/RBPS/article/view/6218/pdf>. Acesso em: 07 nov. 2020.

SOARES, A. B.; PORTO, A. M.; LIMA, C. A.; GOMES, C.; RODRIGUES, D. A.; ZANOTELI, R.; SANTOS, Z. A.; FERNANDES, A.; MEDEIROS, H. Vivências, Habilidades Sociais e Comportamentos Sociais de Universitários. **Psic. Teor. e Pesq.**: Brasília, v. 34, 2018. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/ptp/v34/1806-3446-ptp-34-e34311.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2020.

SOUSA, Y.S.O; GONDIM, S.M.G.; CARIAS, I.A.; BATISTA, J.S.; DE MACHADO, K.C.M. O uso do *software* Iramuteq na análise de dados de entrevistas**. Pesquisas e Práticas Psicossociais**: São João del-Rei, 2020. Disponível em: < http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/3283>. Acesso em: 22 nov. 2021.

TEODORO, M.L.M.; TEODORO, J.A.; PEIXOTO, C.B.; PEREIRA, E.G.; DINIZ, M.L.N.; DE FREITAS, S.K.P.; RIBEIRO, P.C.C.; GOMES, C.M.S.; MANSUR-ALVES, M. Saúde mental em estudantes universitários durante a pandemia de Covid-19. **REFACS**, v. 9, n. 2, abr./jun., 2021. Disponível em: < http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/5409/0>. Acesso em: 06 dez 2021.

THOMÁS. R.A.; FERREIRA, J.A.; ARAUJO, A.M.; ALMEIDA, L.S. Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: o contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 2(1) 87-107, 2014. Disponível em: < https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_48-2_5>. Acesso em: 04 dez. 2021.

UESB. PPGED - **Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado)**. Disponível em: < http://www2.uesb.br/ppg/ppged/apresentacao/>. Acesso em: 24 nov. 2020.

UNEB, Universidade do Estado da Bahia. **Pró-Reitoria de Assistência Estudantil**, 2021. Disponível em: https://portal.uneb.br/praes/>. Acesso em: 26 fev. 2021.

UNEB. PORTAL **- Conheça o Campus – Apresentação**. Disponível em: <https://portal.uneb.br/guanambi/>. Acesso em: 19 mar. 2021.

UNEB. PRAES – **Atenção biopsicossocial**. Disponível em: < https://portal.uneb.br/praes/atencao-biopsicossocial/>. Acesso em: 26 fev. 2021.

UNEB. PRAES – **Programa Mais Futuro**. Disponível em: < https://portal.uneb.br/praes/programa-mais-futuro/>. Acesso em: 08 dez. 2021.

UNEB. PRAES – **Pró-Reitoria de Assistência Estudantil**. Disponível em: <https://portal.uneb.br/praes/>. Acesso em: 26 fev. 2021.

VALDEBENITO, M.A.B. Autoeficácia e vivências acadêmicas em estudantes universitários. **Act. Colom. Psicol**.*:* [online], v. 20, n.1, 275-283, 2017. Disponível em: < http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-91552017000100275&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 09 dez. 2021.

VIZOTTO, M. M.; DE JESUS, S. N.; MARTINS, A. C. Saudades de Casa: indicativos de depressão, ansiedade, qualidade de vida e adaptação de estudantes universitários. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 9 (1), pp.59-74, 2017. Disponível em: <https://doaj.org/article/6e59643cc6824ff0adbb87a3c1bab46a>. Acesso em: 07 nov. 2020.

WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J.H.; JACKSON, D.D. **Pragmática da comunicação Humana:** um estudo dos padrões, patologias e paradoxos de interação. Cultrix: São Paulo, 2000.

WOYCIEKOSKI, C.; NATIVIDADE, J.C.; HUTZ, C.S. As Contribuições da Personalidade e dos Eventos de Vida para o Bem-Estar Subjetivo. **Psic.: Teor. e Pesq**.: Brasília, v. 30, n. 4, p. 401-409, out. – dez., 2014. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/ptp/v30n4/v30n4a05.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2020.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada *"O efeito da vulnerabilidade emocional na qualidade de vida e formação de universitários*". Esta pesquisa é um projeto originado de uma Pesquisa Guarda-chuva, coordenado pela Prof.ª Dr.ª Berta Leni Costa Cardoso, intitulado "Indicadores de saúde, qualidade de vida e formação de docentes, discentes e profissionais da educação: estudo comparativo entre gêneros", aprovado pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia aprovado pelo parecer nº 4.410.612.

A pesquisa ora apresentada partiu da seguinte problemática: Como a vulnerabilidade emocional influencia na qualidade de vida e na formação de universitários de uma instituição pública do sudoeste baiano? Destarte, temos como objetivo geral: Compreender como a vulnerabilidade emocional influencia na qualidade de vida e na formação de universitários de uma instituição pública do sudoeste baiano. E, a partir desse objetivo geral, vários objetivos específicos se estenderam, sendo eles: 01) Identificar os indicadores de vulnerabilidade emocional em universitários; 02) Analisar e correlacionar a vulnerabilidade emocional com o nível de qualidade de vida de universitários em formação; e, 03) Caracterizar a saúde mental dos estudantes do ensino superior em termos de vulnerabilidade emocional e qualidade de vida.

A sua participação consistirá em responder um questionário e uma entrevista, ambos online (modo remoto), via *link* enviado previamente. A sua participação é voluntária, e não receberá nenhum tipo de benefício em troca, e se concretizará ao clicar no *link* deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que antecede o questionário. Os dados concedidos ao estudo são confidenciais e sigilosos, sendo divulgados em eventos ou publicações de caráter científico, sem a sua identificação. A qualquer momento da pesquisa, você poderá tirar dúvidas ou solicitar algum esclarecimento às pesquisadoras, bem como, tem o direito de desistir de participar da pesquisa e retirar o seu consentimento, sem nenhum prejuízo.

Assim, após ter sido devidamente esclarecido (a) pela pesquisadora, e estando ciente do que me foi explicado, concordo em participar, como voluntário (a) desta pesquisa, consciente que não terei nenhum custo e nem qualquer vantagem financeira. Permito também

que os resultados obtidos sejam publicados em eventos e artigos científicos, desde que não seja divulgada a minha identificação e instituições a que eu fizer referência.

Guanambi, BA, 2020.

Participante:

- ○ Concordo e quero participar da pesquisa
- ○ Não aceito participar da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável

Maria de Lourdes Silva

(77) 9 9136-5167

E-mail: lourdessilvapsicologa@gmail.com

Assinatura da orientadora da pesquisa

Prof.ª Dr. ª Berta Leni Costa Cardoso

(77) 9 8841-4519

E-mail: bertacostacardoso@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Instruções: Por gentileza, responda as questões abaixo marcando clicando em um dos ícones na letra correspondente a resposta escolhida. Escolha apenas uma resposta para cada pergunta.

1. QUAL A SUA IDADE?
_____anos

2. SEXO:
- A) Masculino
- B) Feminino

3. EM QUAL CURSO VOCÊ ESTUDA?
_____

4. QUAL SEU ESTADO CIVIL?
- A) Solteiro (a)
- B) Casado (a)
- C) Separado (a)/Divorciado (a)
- D) União Consensual
- E) Viúvo (a)

5. COM QUEM VOCÊ MORA ATUALMENTE?
- A) Com familiares (pai e/ou mãe e/ou irmãos
- B) Pensão/República Estudantil
- C) Sozinho (a)
- D) Parentes
- E) Com o cônjuge e/ou filho (s)
- F) Outra opção. Qual?
_____
_____

6. VOCÊ POSSUI ALGUMA DOENÇA?
- A) Não
- B) Sim. Qual?
_____

7. VOCÊ É FUMANTE?
- A) Não
- B) Sim

8. QUAL SUA SITUAÇÃO DE TRABALHO?
- A) Trabalho
- B) Realizo estágio
- C) Não trabalho/ não realizo estágio

9. CONSOME BEBIDA ALCÓOLICA APROXIMADAMENTE COM QUAL FREQUÊNCIA?
- A) Nunca
- B) Raramente
- C) Uma vez por mês
- D) Aos finais de semana
- E) Diariamente

10. COM QUAL FREQUÊNCIA VOCÊ PRATICA ATIVIDADE FÍSICA?
- A) Nunca
- B) Raramente
- C) Às vezes
- D) Frequentemente
- E) Sempre

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE C: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

QUESTÃO 1 - O que é qualidade de vida para você? Como você considera que está a sua qualidade de vida atualmente? Fale mais sobre isso.
QUESTÃO 2 – O que você entende por vulnerabilidade emocional? Você considera passar por vulnerabilidades emocionais? Fale mais sobre.
QUESTÃO 3 - O que é saúde mental para você?
QUESTÃO 4 – Qual a sua opinião sobre bem-estar psicológico?
QUESTÃO 5 – Qual a sua opinião sobre a relação vulnerabilidade emocional e qualidade de vida?
QUESTÃO 6 - Sua vida escolar (antes de ingressar nesta universidade) já foi prejudicada por questões emocionais?
QUESTÃO 7 – Como foram as suas experiências acadêmicas até agora na universidade?
QUESTÃO 8 - Você já teve alguma dificuldade significativa ou crise emocional que interferiu no seu desempenho acadêmico nesta universidade?
QUESTÃO 9 – Você se considera uma pessoa satisfeita com a sua formação universitária? Por quê?
QUESTÃO 10 – Em algum momento na graduação você contou com um suporte de apoio social (colegas, familiares, núcleo de apoio ao estudante)? Se sim, qual (is) foram?
QUESTÃO 11 – Até hoje na graduação, você conseguiu cumprir com todos os prazos estabelecidos? E nos estudos? Fale mais sobre.
QUESTÃO 12 – Como você se sente ao ter que lidar com todas as responsabilidades, prazos, metas e desempenho estudantil que o modelo universitário impõe?
QUESTÃO 13 – Você está satisfeita com a UNEB? Explique o porquê. - O que você acha que pode melhorar (física, curricular, etc) na UNEB?
QUESTÃO 14 – Você fez uso de alguma política educacional de assistência estudantil?
QUESTÃO 15 – Quais expectativas para a sua atuação profissional após conclusão da graduação?

ANEXOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANEXO A: ***WHOQOL–Bref*** **(*World Health Organization Quality of Life Instrument Bref*)**

Instruções

Este questionário é sobre como você se sente a respeito de sua qualidade de vida, saúde e outras áreas de sua vida.

Por favor responda a todas as questões. Se você não tem certeza sobre que resposta dar em uma questão, por favor, escolha entre as alternativas a que lhe parece mais apropriada. Esta, muitas vezes, poderá ser sua primeira escolha.

Por favor, tenha em mente seus valores, aspirações, prazeres e preocupações. Nós estamos perguntando o que você acha de sua vida, tomando como referência as **duas últimas semanas**. Por exemplo, pensando nas últimas duas semanas, uma questão poderia ser:

	Nada	Pouco	Moderado	Bastante	Completamente
Você recebe dos outros o apoio de que necessita?	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5

Você deve marcar o ícone que melhor corresponde ao quanto você recebe dos outros o apoio de que necessita nestas últimas duas semanas. Portanto, você deve marcar o ícone 4 se você recebeu "muito" apoio como abaixo

	Nada	Pouco	Moderado	Bastante	Completamente
Você recebe dos outros o apoio de que necessita?	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5

Você deve marcar o ícone de número 1 se você não recebeu "nada" de apoio.

WHOQOL–Bref

Por favor, leia cada questão, veja o que você acha e marque o ícone que lhe parece a melhor resposta.

		Muito ruim	Ruim	Nem ruim nem boa	Boa	Muito Boa
1	Como você avaliaria sua	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5

	qualidade de vida?					
		Muito Insatis-feito	Insatis-feito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Satis-feito	Muito satisfeito
2	Quão satisfeito(a) você está com a sua saúde?	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5

As questões seguintes são sobre **o quanto** você tem sentido algumas coisas nas últimas duas semanas.						
		Nada	Muito pouco	Mais ou menos	Bastante	Extrema-mente
3	Em que medida você acha que sua dor (física) impede você de fazer o que você precisa?	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5
4	O quanto você precisa de algum tratamento médico para levar sua vida diária?	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5
5	O quanto você aproveita a vida?	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5
6	Em que medida você acha que a sua vida tem sentido?	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5
7	O quanto você consegue se concentrar?	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5
8	Quão seguro(a) você se sente em sua vida diária?	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5
9	Quão saudável é o seu ambiente físico (clima, barulho, poluição, atrativos)?	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5

As questões seguintes perguntam sobre **quão completamente** você tem sentido ou é capaz de fazer certas coisas nestas últimas duas semanas.						
		Nada	Muito pouco	Médio	Muito	Comple-tamente
10	Você tem energia suficiente para seu dia-a-dia?	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5
11	Você é capaz de aceitar sua aparência física?	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5
12	Você tem dinheiro suficiente para satisfazer suas necessidades?	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5
13	Quão disponíveis para você estão as informações que precisa no seu dia-a-dia?	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5
14	Em que medida você tem oportunidades de atividade de lazer?	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5

As questões seguintes perguntam sobre **quão bem ou satisfeito** você se sentiu a respeito de vários aspectos de sua vida nas últimas duas semanas.						
		Muito ruim	Ruim	Nem ruim nem bom	Bom	Muito Bom
15	Quão bem você é capaz de se locomover?	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5
		Muito Insatis-feito	Insatis-feito	Nem satisfeito nem insatis-feito	Satisfeito	Muito insatis-feito
16	Quão satisfeito(a) você está com o seu sono?	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5
17	Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade de desempenhar as atividades do seu dia-a-dia?	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5
18	Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade para o trabalho?	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5
19	Quão satisfeito(a) você está consigo mesmo?	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5
20	Quão satisfeito(a) você está com suas relações pessoais (amigos, parentes, conhecidos, colegas)?	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5
21	Quão satisfeito(a) você está com sua vida sexual?	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5
22	Quão satisfeito(a) você está com o apoio que você recebe de seus amigos?	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5
23	Quão satisfeito(a) você está com as condições do local onde mora?	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5
24	Quão satisfeito(a) você está com o seu acesso aos serviços de saúde?	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5
25	Quão satisfeito(a) você está com o seu meio de transporte?	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5

As questões seguintes referem-se a **com que frequência** você sentiu ou experimentou certas coisas nas últimas duas semanas.						
		Nunca	Algu-mas vezes	Frequen-temente	Muito frequen-temente	Sempre
26	Com que frequência você tem sentimentos negativos tais como mau humor, desespero, ansiedade, depressão?	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4	○ 5

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANEXO B: Escala de Vulnerabilidade Psicológica (EVP)

(SinClair & Wallston, 1999, adaptação portuguesa Nogueira, Maria José, 2014)

Apresentamos-lhe abaixo um conjunto de 6 frases que dizem respeito à forma como cada um se vê a si mesmo (a). Para cada item, por favor marque o número de um dos ícones, de forma espontânea, o número que a sua opinião melhor o (a) descreve.

1 << Não me descreve nada >> 5 << Descreve-me muito bem >>

ITENS		1	2	3	4	5
1	Quando não consigo atingir os meus objetivos, sinto-me um fracasso como pessoa.	○	○	○	○	○
2	Sinto que mereço melhor tratamento do que aquele que normalmente recebo dos outros.	○	○	○	○	○
3	Tenho plena consciência de me sentir frequentemente inferior aos outros.	○	○	○	○	○
4	Preciso da aprovação dos outros para me sentir bem comigo mesmo.	○	○	○	○	○
5	Tenho tendência para definir metas demasiado elevadas e depois a sentir-me frustrado ao tentar alcança-las.	○	○	○	○	○
6	Sinto-me frequentemente ressentido quando outros se aproveitam de mim.	○	○	○	○	○

I – Percepção de Vulnerabilidade		
1 – Considera-se uma pessoa vulnerável do ponto de vista da Saúde Mental?		
1☐ Nada vulnerável	2☐ Um pouco vulnerável	3☐ Moderadamente vulnerável
4☐ Muito vulnerável	5☐ Extremamente vulnerável	

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANEXO C: Escala de Bem-Estar Subjetivo - EBES

Subescala 1

Gostaria de saber como você tem se sentido ultimamente. Esta escala consiste de algumas palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções. Não há respostas certas ou erradas. O importante é que você seja o mais sincero possível. Leia cada item e depois escreva o número que expressa sua resposta no espaço ao lado da palavra, de acordo com a seguinte escala.

1	2	3	4	5
Nem um pouco	Um pouco	Moderadamente	Bastante	Extremamente

Ultimamente tenho me sentido.....

1) Aflito (A)		17) Transtornado (A)		33) Abatido (A)	
2) Alarmado (A)		18) Animado (A)		34) Amedrontado (A)	
3) Amável		19) Determinado (A)		35) Aborrecido (A)	
4) Ativo (A)		20) Chateado (A)		36) Agressivo (A)	
5) Angustiado (A)		21) Decidido (A)		37) Estimulado (A)	
6) Agradável		22) Seguro (A)		38) Incomodado (A)	
7) Alegre		23) Assustado (A)		39) Bem	
8) Apreensivo (A)		24) Dinâmico (A)		40) Nervoso (A)	
9) Preocupado (A)		25) Engajado (A)		41) Empolgado (A)	
10) Disposto (A)		26) Produtivo (A)		42) Vigoroso (A)	
11) Contente		27) Impaciente		43) Inspirado (A)	
12) Irritado (A)		28) Receoso (A)		44) Tenso (A)	
13) Deprimido (A)		29) Entusiasmado (A)		45) Triste	
14) Interessado (A)		30) Desanimado (A)		46) Agitado (A)	
15) Entediado (A)		31) Ansioso (A)		47) Envergonhado (A)	
16) Atento (A)		32) Indeciso (A)			

Subescala 2

Agora você encontrará algumas frases que podem identificar opiniões que você tem sobre a sua própria vida. Por favor, para cada afirmação, marque com um X o número que expressa o mais fielmente possível sua opinião sobre sua vida atual. Não existe resposta certa ou errada, o que importa é a sua sinceridade.

1	2	3	4	5
Discordo Plenamente	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo Plenamente

	1	2	3	4	5
48) Estou satisfeito(a) com minha vida	○	○	○	○	○
49) Tenho aproveitado as oportunidades da vida	○	○	○	○	○
50) Avalio minha vida de forma positiva	○	○	○	○	○
51) Sob quase todos os aspectos minha vida está longe do meu ideal de vida	○	○	○	○	○
52) Mudaria meu passado se eu pudesse	○	○	○	○	○
53) Tenho conseguido tudo o que esperava da vida	○	○	○	○	○
54) A minha vida está de acordo com o que desejo para mim	○	○	○	○	○
55) Gosto da minha vida	○	○	○	○	○
56) Minha vida está ruim	○	○	○	○	○
57) Estou insatisfeito(a) com minha vida	○	○	○	○	○
58) Minha vida poderia estar melhor	○	○	○	○	○
59) Tenho mais momentos de tristeza do que de alegria na minha vida	○	○	○	○	○
60) Minha vida é “sem graça”	○	○	○	○	○
61) Minhas condições de vida são muito boas	○	○	○	○	○
62) Considero-me uma pessoa feliz	○	○	○	○	○