



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

LUCA FONSECA DE CASTRO SILVA

AGENCIAMENTO DOS PROBLEMAS EMOCIONAIS NA VIDA ACADÊMICA

BRASÍLIA
2021

Luca Fonseca de Castro Silva

Agenciamento dos problemas emocionais na vida acadêmica

Monografia apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília como um dos requisitos para obtenção do grau de bacharel em Ciências Sociais, com habilitação em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Pinheiro Cigales

Brasília, novembro de 2021

Agenciamento dos problemas emocionais na vida acadêmica

Monografia apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília como um dos requisitos para obtenção do grau de bacharel em Ciências Sociais, com habilitação em Sociologia.

Examinado por:

Prof. Dr. Marcelo Pinheiro Cigales (SOL- UnB). Orientador

Prof.^a. Dr.^a. Tânia Mara Passarelli Tonhati (SOL - UnB). Examinadora Interna.

Lista de ilustrações

Gráfico 1 - Gênero x Dificuldade de lembrar o conteúdo	47
Gráfico 2 - Gênero x “Nervos à flor da pele”	48
Gráfico 3 - Raça x Dificuldade de lembrar o conteúdo	50
Gráfico 4 - Raça x “Nervos à flor da pele”	50
Gráfico 5 - Raça x Atendimento psicológico	51
Gráfico 6 - Gênero x Atendimento psicológico	52

Lista de quadros

Quadro 1 - Reação ao passar para o ensino superior	54
Quadro 2 - Profissão dos pais	57
Quadro 3 - O que gosta de fazer no tempo livre	59
Quadro 4 - Quem foi importante na trajetória para o ensino superior	61
Quadro 5 - Como lida com emoções e sentimento de estresse.....	63

Sumário

Introdução	8
1. Projeto de pesquisa e lugar do trabalho nas ciências sociais	10
2. Capital cultural e saúde mental	21
3. Agenciamento dos problemas emocionais	33
Considerações finais	69
Referências	71
Apêndice 01. Aprovação do comitê de ética em Pesquisa na área de Ciências Humanas - UnB	74

Resumo

A pesquisa objetiva examinar a forma como estudantes ingressantes no curso de Ciências Sociais na Universidade de Brasília, agenciaram seus problemas emocionais durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) entre os anos de 2020 e 2021. Especificamente, o trabalho procura analisar a forma como o capital cultural, a rotina de estudos e as questões do isolamento social e ensino remoto impostos pela pandemia de Covid-19 impactam a forma como estes estudantes enfrentaram situações de estresse. Os métodos de investigação utilizados foram questionário fechado, executado de forma remota através da plataforma *Google forms*, que contou com 63 respondentes, e aplicação de entrevista semi-estruturada que contou com seis participantes. Os dados encontrados indicam a relação entre a implementação do ERE com o aumento de sintomas ansiosos, como irritabilidade alta e dificuldade de concentração nos conteúdos ministrados em sala de aula. Além disso, a pesquisa demonstra que há múltiplas formas de agenciamento dos problemas emocionais para além da capacidade explicativa do conceito de capital cultural.

Palavras-chave: Capital cultural; Ensino Superior; Ansiedade; Educação Remota Emergencial.

Abstract

The research aims to examine how students entering the course of Social Sciences at the University of Brasília, manage their emotional problems during Remote Emergency Education (ERE) between 2020 and 2021. Specifically, the work seeks to analyze the way in which capital cultural, study routine and the issues of social isolation and remote learning imposed by the Covid-19 pandemic impact the way these students faced stressful situations. The research methods used were a closed questionnaire, performed remotely through the Google Forms platform, which had 63 respondents, and a semi-structured interview with six participants. The data found indicate the relationship between the implementation of the ERE and the increase in anxiety symptoms, such as high irritability and difficulty in concentrating on the contents taught in the classroom. Furthermore, the research demonstrates that there are multiple ways of managing emotional problems beyond the explanatory capacity of the concept of cultural capital.

Keywords: Cultural capital; Higher education; Anxiety; Emergency Remote Education.

Introdução

Esta pesquisa desenvolvida no âmbito do curso de Ciências Sociais da Universidade de Brasília (UnB), faz uma análise socioeconômica dos estudantes de Ciências Sociais da UnB, que ingressaram no ano de 2020, levando em consideração a escola que estudaram durante o ensino médio, a possibilidade de apresentarem sintomas ansiosos durante o processo de seleção para o ingresso no ensino superior, a probabilidade de persistência desses sintomas devido a características impostas pela pandemia da Covid-19, tais como distanciamento, isolamento social e ensino remoto, que podem estar transformando a percepção dos estudantes sobre o seu processo de formação.

A pesquisa tem como base teórica os estudos de Pierre Bourdieu (1992; 2007), em específico seu conceito de capital cultural, que pode ser entendido como um recurso capaz de ser mobilizado para compreender uma determinada cultura, que geralmente é a cultura da classe dominante, legitimada e reconhecida como a verdadeira cultura pelo Estado. No presente estudo, procura-se relacionar o ingresso do estudante no ensino superior com sua capacidade de agenciamento do estresse emocional, tanto no que diz respeito ao processo de avaliação desse ingresso como na gestão da vida acadêmica no transcurso da pandemia da Covid-19.

A pesquisa possui como tema sociologia, educação e saúde mental, analisando estudantes recém ingressos na UnB especificamente os que cursaram a disciplina de Introdução à Sociologia durante o primeiro ou segundo semestre de 2020. Os focos de estudo do trabalho se encontram tanto na passagem do ensino médio para o ensino superior, como em seus primeiros meses na universidade, levando em conta o ensino remoto provocado pela pandemia de Covid-19.

O foco do trabalho encontra-se nos estudantes em si, evidenciando como as condições socioeconômicas podem influenciar nos estudos, e como seus esforços contínuos afetam diretamente sua saúde emocional e as relações com amigos e família.

Outrossim, este trabalho busca analisar a relação entre o capital cultural dos estudantes de Ciências Sociais da UnB sua capacidade de agenciamento dos

problemas emocionais decorridos das avaliações para ingresso no ensino superior, e suas condições de estudo impostas pela pandemia da Covid-19. Mais especificamente, esta pesquisa busca apresentar a teoria do capital cultural em Pierre Bourdieu (1992) e relacioná-la com os estudos sobre o ingresso no ensino superior no Brasil, evidenciando os principais estudos sobre sintomas ansiosos nesta etapa de ensino; da mesma forma, este trabalho busca descrever as condições de estudo impostas pela pandemia e consequente isolamento social de estudantes calouros, como também identificar a capacidade desse público de agenciamento dos problemas emocionais decorridos das avaliações para ingresso no ensino superior e suas condições de estudo, impostas pela pandemia.

O primeiro capítulo consiste na conceituação da pesquisa. Mostra os principais motivadores para o trabalho, os fatores que levaram a sua criação, a metodologia utilizada, os objetivos gerais e específicos do trabalho, além de situá-lo no âmbito da sociologia da educação. O segundo capítulo, por sua vez, mostra o referencial teórico utilizado para a análise. Os textos selecionados consistem principalmente nas obras de Pierre Bourdieu, que versam sobre capital cultural. Além das obras do sociólogo francês, foram selecionados artigos e textos sobre saúde mental e desigualdades socioeconômicas no contexto universitário. O terceiro e último capítulo consiste na análise dos dados coletados através do questionário aplicado e das seis entrevistas semi-estruturadas conduzidas. O estudo do material coletado é feito com base primariamente com os estudos de Bourdieu e dos artigos selecionados que dialogam com estudos de saúde mental.

1. Projeto da pesquisa e lugar do trabalho nas ciências sociais

O ensino superior passou por profundas mudanças nos últimos anos, com a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, e o Programa Universidade para Todos - PROUNI, cujo foco é o financiamento das mensalidades de universidades privadas para alunos de baixa renda. Essas importantes expansões ajudaram diversas pessoas a entrarem na Universidade e consequentemente serem os primeiros de suas respectivas famílias a terem acesso ao ensino superior. A entrada no terceiro grau já é um momento de grandes mudanças que geram questões e conflitos internos para as pessoas em geral. Assim, aqueles cujos pais e familiares já possuem diploma do ensino superior tendem a ter um apoio de outros que já vivenciaram esses momentos; por outro lado, os que são os primeiros de suas respectivas famílias a entrarem numa universidade, possivelmente não receberão o mesmo suporte, devendo lidar com problemas completamente novos e sem a ajuda especializada de parentes que já passaram pelo mesmo.

Inicialmente a pesquisa abordou a relação entre o conceito de capital cultural de Bourdieu (Ano) com os alunos da escola pública Centro Educacional 06 de Ceilândia, situada em região administrativa do Distrito Federal. Foram aprovados mais de cinquenta alunos dessa escola no Programa de Avaliação Seriada (PAS), uma das principais formas de entrada na UnB. A pesquisa, portanto, pretendia investigar as causas do sucesso escolar entre esses estudantes da escola pública, fato explorado por Bernard Lahire (1997) no contexto francês. Entretanto, este plano de pesquisa foi traçado um mês antes do vírus Sars-Cov-2, provocando a doença da COVID-19 no Brasil e suspendendo, por conseguinte, a maioria das atividades presenciais, inclusive as aulas na Educação Básica.

Após essas mudanças imprevistas, criou-se uma barreira para contactar os estudantes da escola que foram aprovados para o ensino superior. Depois de meses tentando entrar em contato, percebeu-se a inviabilidade da pesquisa para esta fase de enfrentamento do vírus. Entretanto, esses empecilhos fizeram perceber como a pandemia estava afetando, dentre diversas outras esferas da vida, o ensino de uma

forma geral. Como estou finalizando o ensino superior, surgiu a curiosidade de explorar como aqueles que recém-chegaram à universidade percebem seu processo de formação superior de maneira remota. Por isso, a opção foi entrevistar os alunos recém-ingressos do curso de ciências sociais, para compreender melhor como estão lidando com o ensino remoto durante o isolamento, e ao mesmo tempo investigar como foi o processo de entrada no ensino superior.

Outro ponto de destaque é a mudança de perfil dos estudantes entrevistados. Anteriormente o questionário e as entrevistas seriam realizados exclusivamente com alunos egressos da rede pública de ensino do Distrito Federal. Agora, com a mudança do objeto de pesquisa, foi entrevistado um grupo mais diversificado de alunos, tanto de escolas públicas como de particulares, e residentes de diferentes regiões administrativas do Distrito Federal. Esta mudança confere uma variedade mais ampla dos dados a serem coletados, permitindo explorar ainda mais como os diferentes tipos de capital cultural dos alunos influenciaram o agenciamento dos problemas emocionais e das condições de estudo tanto ao final do ensino médio como no primeiro semestre do ensino superior. Um exemplo de diferença entre os estudantes é o histórico familiar com o ensino superior.

Parte-se do pressuposto de que as recentes transformações no ensino superior público brasileiro nas últimas décadas (MANCEBO, VALE, MARTINS, 2015) trouxeram um público mais diverso em termos de capital cultural para o interior da Universidade de Brasília, afetando a maneira como esses estudantes, com ou sem histórico familiar com o ensino superior, estão lidando com as dificuldades impostas pelo ensino remoto atualmente.

Um dos fatores de relevância deste estudo reside no crescente número de casos de estudantes secundaristas que apresentam sintomas de ansiedade e depressão. Conforme os dados da Agência de Saúde Pública da Suécia (2014), citados por Odenbring (2019), a falta de bem-estar é comum em adolescentes e está comumente associada à escola. É possível extrapolar esses pressupostos para o Brasil, pois de acordo com os dados de Benevides, Sousa, Carvalho, & Caldeira (2015), citados por Grolli, Wagner e Dalbosco (2017), foram encontradas diferenças significativas entre sintomas de depressão e satisfação com a escola, colegas e desempenho acadêmico.

Quanto maior a insatisfação com as atividades e rendimento escolar, maior o número de sintomas depressivos.

Essas afirmações demonstram a necessidade de estudos que compreendam melhor o papel da escola em relação à saúde mental de seus alunos. Dados estatísticos da pesquisa de Cicogna, Hillesheim e Hallal (2019, p. 3) mostram que entre os anos de 2000 e 2015 ocorreram 11.947 mortes por suicídio no Brasil, de indivíduos entre 10 a 19 anos de idade.

A maior parte desses suicídios ocorreu com pessoas da faixa etária entre 15 a 19 anos e 67,31% desses óbitos foram de indivíduos do sexo masculino e os 32,69% restantes do sexo feminino. Ademais, nem todos os estudantes possuem as mesmas condições socioeconômicas.

De acordo com Bourdieu (1992), a cultura escolar é um reflexo da cultura da classe dominante. É importante analisar como essas diferenças sociais impactam o psicológico dos estudantes e a maneira como lidam tanto com o período de estudos no ensino médio como o estresse derivado dos processos seletivos de entrada no ensino superior, assim como da vida estudantil no período de ensino remoto universitário.

Como dito por Lima (2020), a pandemia tem atravessado todos os tipos de tecidos sociais e vem causando efeitos psicológicos negativos como irritabilidade, medo e insônia, demonstrando sua influência sobre as vidas das mais diversas pessoas. Dessa forma, mostra-se um excelente motivo para explorar como esses efeitos e consequências do isolamento vêm transformando a vida dos estudantes recém-ingressos de Ciências Sociais da UnB.

Esses resultados podem ser utilizados para evidenciar alguns dos problemas do ensino médio brasileiro, e os diversos pontos cegos que a mentalidade de ensino centrada nas provas de acesso ao ensino superior apresenta. Ao ter uma compreensão profunda das mazelas da educação secundarista, podem ser traçados projetos e políticas públicas que reformem o ensino médio brasileiro e diminuam o sofrimento emocional dos estudantes, gerando assim impacto social positivo. Os resultados da pesquisa também podem auxiliar a UnB e o curso de Ciências Sociais no que diz respeito à reformulação das práticas pedagógicas do ensino superior frente às dificuldades dos estudantes no ensino remoto.

O principal conceito bourdieusiano que será utilizado para explorar essas problemáticas é o de capital cultural (1992;2007), que pode ser compreendido como estoque de elementos (não necessariamente monetários ou materiais), possuídos por indivíduos ou grupos, que confere poder a quem o detém, podendo ser investido e/ou acumulado. É preciso salientar que o conceito de capital em si possui algumas ramificações, mas, para fins deste projeto, apenas a concepção de capital cultural será utilizada. O capital cultural, que dialoga diretamente com o contexto estudantil da pesquisa, é utilizado por Bourdieu para explicar por que crianças e jovens menos favorecidos economicamente possuem maiores chances de fracasso escolar do que as crianças e jovens com maiores rendas. Indivíduos de classes sociais mais ricas herdaram formas de pensar o mundo, domínio da língua culta, livros e bens culturais que oferecem vantagens no ambiente escolar, pois seguem o status quo imposto pela sociedade.

Para teóricos como Bourdieu e Passeron (1992), a disponibilidade de capital cultural que um indivíduo herda de sua família bem como sua condição social impactam diretamente o rendimento escolar, e conseqüentemente o acesso ao ensino superior. De forma simplificada, os sociólogos franceses afirmam que quanto menor a disponibilidade do tipo de capital cultural reforçado pela ação pedagógica dominante, menores as chances de sucesso escolar do estudante. Essa ação pedagógica, por sua vez, reflete e reforça a dominação ideológica do grupo social mais rico.

Também procura-se estudar os impactos da pandemia de COVID-19, que marcou os anos de 2020 e 2021, no hábito de estudos desses alunos. Não é possível levar em conta o emocional dos estudantes sem levar em conta o contexto de isolamento social neste período citado acima. Aulas ministradas à distância, falta de contato com colegas e amigos e pessoas próximas são apenas alguns exemplos das mudanças radicais que os alunos do curso de Ciências Sociais estão perpassando nestes tempos de pandemia.

As avaliações escolares baseiam-se em símbolos valorizados, que são fundados justamente no capital cultural herdado pelos dominantes. A escola, por sua vez, tende a reproduzir essa dominação social (BOURDIEU, 2009). Além disso, o capital cultural possui três características distintas: incorporado - conjunto de disposições adquiridas

pela classe social do qual o indivíduo é socializado resultando em , modos de pensar, habilidades com a fala, gostos estéticos; objetivado - representado pelos bens materiais da cultura dominante, como livros, obra de arte, posses materiais; e, institucionalizado - marcado pelo reconhecimento de instituições escolares, como diplomas, prêmios, títulos, etc.

Esta pesquisa fez uso de questionário on-line, em que traz perguntas como média de horas de sono por noite, se o estudante trabalha, se há um local específico em casa onde ele possa estudar, se faz uso de medicamentos psiquiátricos para controle de sintomas de ansiedade e depressão, dentre outros. É importante ter em mente a subjetividade desses jovens em um momento tão importante da vida e como eles lidam com os próprios sentimentos e angústias, tendo em vista que essas questões interiores possuem objetivamente um impacto direto nos estudos.

Ao longo da pesquisa foram estudados diversos artigos que tratam de temas tangenciais, cujas contribuições serão úteis para o desenvolvimento dos raciocínios seguintes. Ao começar, temos o artigo intitulado "Vestibular: Fatores Geradores de Ansiedade na 'Cena da Prova'", escrito pelas pesquisadoras Dulce Helena Penna D'Avilla e Geruza Tavares Soares. Nessa pesquisa as autoras definem o conceito de ansiedade como um estado de alerta para um determinado perigo que poderá ser enfrentado. É uma sensação direcionada ao futuro, onde um perigo iminente está implícito, com a experiência subjetiva de medo, terror, alarme, pânico. É mencionado também, o "efeito guilhotina", uma espécie de terror psicológico que vai aumentando na medida em que o dia da prova se aproxima. Esse fenômeno é relacionado como um dos fatores que amplifica a ansiedade relativa ao vestibular.

Além disso, D'Avila e Soares (2003) afirmam que o Ensino Médio está completamente desconectado dos ensinos Fundamental e Superior, pois é voltado apenas para a realização do vestibular e não tem foco no aprendizado dos conteúdos presentes no ensino médio de seus estudantes. Os autores também apontam que essa mentalidade contribui para uma visão capitalista do ensino, inclinada para a criação de cursinhos preparatórios. Ainda, que a fase da vida em que o vestibular é comumente realizado (final da adolescência e pouco antes do início da vida adulta) é de extrema

sensibilidade, e que o estudante não possui autoconhecimento e maturidade suficientes para fazer uma escolha tão importante sobre seu futuro.

Além dos conceitos relacionados ao bem estar-psíquico dos estudantes, é relevante para a pesquisa utilizar as ideias de Bourdieu sobre a relação entre capital cultural e configuração familiar. Tendo isso em mente, o texto de Fátima Alves, Alícia Bonamino e Creso Franco (2010) faz uma excelente correlação entre os diversos tipos de capital e os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA. O texto descreve a relação entre capital social, capital humano e a família, e afirma que o capital humano e social são complementares, no sentido de que se uma criança não possui a educação necessária fornecida pelo capital social, seus pais não conseguirão transferir seu capital com eficiência.

Após a exposição da teoria utilizada no artigo, é demonstrada a hipótese e a metodologia do trabalho. A ideia do trabalho das autoras é analisar a importância dos tipos de capital com os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, ou *Programme for International Student Assessment*, (PISA), o qual mede se os estudantes, ao final do ensino médio, possuem conhecimentos e habilidades indispensáveis para participarem da sociedade de maneira efetiva. A hipótese final apresentada é que diferentes tipos de capitais possuem efeitos diferenciados nos resultados de cada aluno do PISA. A metodologia utilizada para a análise dos dados é uma complexa regressão estatística, utilizando *clusters* e *dummies*. Segue um resumo dos resultados encontrados:

- Alunos com elevada “posse de bens” possuem desempenho maior nas áreas de leitura
- Alunos que possuem “diálogo familiar” e “recursos educacionais familiares” também possuem efeito positivo no desempenho em leitura dos estudantes. (ALVES, BONAMINO e FRANCO, 2010).

O artigo conclui afirmando que diálogo familiar e recursos educacionais familiares são benéficos para o desempenho em leitura dos estudantes. Outra conclusão é que os recursos materiais e econômicos não são suficientes para um bom

desempenho escolar, caso não sejam investidos em educação, comprovando a importância da relação entre capital econômico e capital cultural/ humano. Mesmo que não possuam tanto capital econômico, famílias que investem em capital cultural e educação propiciam aos filhos o alcance de melhores resultados acadêmicos. O capital social da família é extremamente pertinente para a aprendizagem e vida dos filhos.

As conclusões são de grande relevância tendo em vista que mostram a importância do capital cultural, humano e investimentos na educação. Vale notar também a importância do final do artigo, que afirma que mesmo com baixo capital econômico ainda é possível que famílias invistam e incentivem a educação de seus filhos, conseqüentemente levando ao bom desempenho escolar e acadêmico.

Ainda sobre a educação pública, Maria Bastos, Lenise Fernandes e Maria de Fátima Gomes (2010), relatam que durante a ditadura militar brasileira houve investimentos expressivos nas redes de ensino superior privado, deixando o ensino público em segundo plano, o que não impediu que as universidades públicas mantivessem educação de qualidade.

Por sua vez, a educação de ensino fundamental e médio não contaram com políticas públicas nem para o ensino privado nem para o ensino público, fazendo com que a maior disponibilidade de capital das redes privadas desse uma vantagem em termos de investimentos e melhorias, reproduzindo as desigualdades socioeconômicas do país.

As autoras, desse modo, concluem que devido à alta concorrência pelo acesso ao ensino superior, e aos investimentos dos quais as escolas particulares dispõem, fizeram com que a entrada nas universidades públicas fossem majoritariamente por indivíduos de maior poder aquisitivo que conseguiam pagar uma escola particular para os filhos.

As contribuições do texto encontram certo respaldo na realidade brasileira, especificamente no DF. Porém com a implementação de cotas raciais e por renda a situação mudou, dando um maior incentivo para estudantes de escolas públicas aplicarem-se para o ensino superior. A história do embate entre ensino público e privado, no que tange o ensino básico, sempre favoreceu as escolas particulares, mas esta realidade está em transformação. Para tanto, é necessária uma definição concreta

do termo, e foi escolhida a conceituação presente no texto de Raiani Nascimento, Natália Carniatto e Maria de Lourdes Perioto (2010).

A palavra estresse significa “pressão”, “tensão” ou “insistência”, portanto, estar estressado indica “estar sob pressão” ou “estar sob a ação de estímulo insistente”. Chama-se de estressor qualquer estímulo capaz de provocar o aparecimento de um conjunto de respostas orgânicas, mentais, psicológicas e/ou comportamentais [...]. Essas respostas, em princípio, têm como objetivo adaptar o indivíduo à nova situação, gerada pelo estímulo estressor, e o conjunto delas, assumindo um tempo considerável, é chamado de estresse. [...] O estresse é essencialmente um grau de desgaste no corpo e da mente, que pode atingir níveis degenerativos. Impressão de estar nervoso, agitado, neurastênico ou debilitado podem ser percepções de aspectos subjetivos de estresse (NASCIMENTO, CARNIATTO, PERIOTO, 2010, p. 121).

Dessa forma, é possível entender o estresse como estímulo e estado de alerta constantes que as provas de seleção para o Ensino Superior proporcionam aos alunos, concomitante ao desgaste físico e mental. Relacionando o conceito com a ideia de efeito guilhotina, pode-se formular a hipótese de que a sensação da chegada da prova e todas as emoções advindas disso provocam o desgaste emocional dos alunos. O efeito guilhotina possui ligação direta com a ideia de estresse apresentada, e por sua vez está presente na realidade dos alunos secundaristas.

A metodologia da pesquisa conta com duas etapas: aplicação de questionário via Formulário Google, e posteriormente entrevistas semi-estruturadas. Os questionários foram enviados via e-mail para os estudantes de duas turmas de Ciências Sociais do ano de 2021, alunos de Introdução à Sociologia, o que corresponde a 100 estudantes. Após análise dos resultados, foram escolhidos 6 estudantes, de diferentes perfis sociodemográficos, para participarem de entrevistas remotas e semi-estruturadas.

A partir disso, é importante notar como a configuração familiar é decisiva nos estudos desses jovens. Esse fator, por sua vez, influencia diretamente a metodologia do trabalho, uma vez que a pesquisa foi realizada através do Google Forms com os estudantes que ingressaram no ano de 2020 no curso de Ciências Sociais da UnB. Esse questionário contou com perguntas como o número de pessoas com quem o aluno convivia, quem eram seus responsáveis caso não morassem com os pais, se possuíam um local próprio para estudo dentro de casa, se possuíam tarefas

domésticas fixas em casa, e questões relacionadas aos estudos em tempo de pandemia, como o acesso à internet e livros escolares, por exemplo.

Nos tempos atuais, encoraja-se a coleta de dados de forma remota, mas antes mesmo disso já havia estudos que discutiam a eficácia de questionários e formulários online para pesquisas acadêmicas. De acordo com Faleiros, Kappler, Pontes, Silva, Goes e Cucick (2016), o uso da internet dissemina informações, agiliza o processo de pesquisa e permite contato rápido entre pesquisador e aqueles que participam do estudo.

As entrevistas semi-estruturadas, por sua vez, conferem maior liberdade para que o entrevistado elabore e discorra sobre o que respondeu no questionário. As questões relativas ao agenciamento de problemas socioemocionais foram exploradas amplamente (BONI, QUARESMA, 2005), conferindo validação para o estudo. Além disso, tais questões produzem conhecimentos úteis sobre o estudo do ensino de sociologia, ensino médio, bem como as questões subjetivas que os alunos enfrentam nesses dois momentos.

O questionário foi segmentado em três partes distintas, com a intenção de conseguir tipos diferentes de informação. O primeiro bloco fez perguntas sobre dados pessoais como identidade de gênero, autodeclaração de raça, região administrativa onde mora, com quem mora, se o participante trabalha e quais atividades domésticas é encarregado. O segundo bloco, por sua vez, perguntou sobre possíveis sintomas ansiosos que o estudante sentiu durante o período que cursou o ensino médio e durante os três primeiros semestres de ensino remoto na UnB. As perguntas sobre sintomas foram feitas com base na descrição de possíveis manifestações de ansiedade de acordo com o *Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders - 5* (DSM-5). O terceiro e último bloco perguntou sobre a escolaridade dos pais, a frequência que os responsáveis compareciam às reuniões escolares durante o ensino médio, hábitos de estudo, espaços de leitura e condições de internet e materiais didáticos para aprendizagem. O questionário foi pensado como uma ferramenta para compreender melhor os problemas emocionais que aflige os estudantes, como demonstrado pela segunda bateria de perguntas, e também para averiguar uma das formas de capital cultural e estímulo aos estudos, através das perguntas do terceiro bloco. É importante

salientar que o questionário foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, através do site Plataforma Brasil, antes de ser aplicado. Foram submetidos documentos e calendários de cada passo da pesquisa juntamente com as perguntas do trabalho. Após o detalhamento do trabalho e análise das perguntas, o Comitê de Ética aprovou a utilização do questionário.

O roteiro das entrevistas semi-estruturadas foram pensadas como uma forma de aprofundar os dados adquiridos através do questionário. Foram feitas perguntas relativas a diferentes etapas da vida do entrevistado. A primeira consistia em aprofundar o conhecimento sobre como foi o processo de entrada no ensino superior, levando em conta questões como a reação do entrevistado ao descobrir que havia passado para o ensino superior, como ele avaliava sua própria trajetória escolar, quem foram as pessoas que mais incentivaram a entrada no ensino superior, se havia feito cursinho pré-vestibular e se utilizou de estratégias de estudo específicas.

A segunda parte perguntou sobre como o entrevistado percebia o ensino superior, considerando especificamente como ele avalia as aulas que teve durante o ensino remoto até então (alguns entrevistados cursaram todos os três semestres de ensino remoto que haviam sido implementados até então na UnB, enquanto outros haviam cursado apenas dois semestres remotamente), como organiza o tempo de estudos e como avalia os professores durante o período de ensino a distância.

O terceiro e último bloco do roteiro das entrevistas semi-estruturadas perguntou sobre a forma que o entrevistado lida com situações de estresse emocional dentro da vida universitária. Foi exposta uma situação problema hipotética de entrega de atividades e trabalhos em um curto período de tempo, e solicitado que o entrevistado detalhasse como resolveria esta questão.

O foco das entrevistas foi compreender as emoções e subjetividades dos participantes relativos aos estudos, expectativas de futuro e formas que lidam o estresse do dia-a-dia universitário. O questionário e o roteiro de entrevistas foram pensados como ferramentas para perguntar e explorar o capital cultural dos participantes como também a forma que os mesmos agenciam suas questões emocionais durante os estudos.

2. Capital cultural e saúde mental

A discussão de literatura e referências bibliográficas relacionadas ao tema apresentam fontes ricas de apoio teórico e discussão. Ao pesquisar pelos textos, utilizou-se a ferramenta de busca “Google Acadêmico”, onde foram digitadas palavras-chaves como: “Saúde mental”, “Ensino superior”, “Ensino remoto”, “Capital cultural”, “Lazer”, “Trabalhar e estudar”, relativos ao tema da pesquisa, os quais apareceram nas perguntas feitas durante o questionário e as entrevistas. Da mesma forma, utilizou-se outra ferramenta de busca, chamada Redalyc, porém, esta ferramenta não apresentou resultados satisfatórios. O Google Acadêmico, por sua vez, levava até outro site útil para o trabalho, intitulado Scielo, também utilizado com termos importantes para busca de textos.

Os primeiros textos utilizados para nortear a discussão foram *Escritos da Educação* (2007), *Razões práticas: sobre a teoria da ação* (2009) e *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1992), de Bourdieu e Passeron. Dentre as obras de Bourdieu, o conceito de capital cultural está ausente em “Os herdeiros” (1964) mas presente em “A reprodução” (1970).

Em *Escritos da educação* (2007), edição traduzida e organizada por Maria Alice Nogueira, o conceito de capital cultural é utilizado para explicar a desigualdade do desempenho escolar. Esse capital cultural, e metafórico, é distribuído de maneiras diferentes entre os distintos grupos sociais, dessa forma rompendo com a visão meritocrática do sucesso escolar. Esse tipo de capital pode ser passado de geração em geração, e pode ser diferenciado de três formas:

- **Incorporado:** pode ser compreendido como um óculos metafórico necessário para apreciar diferentes formas de arte e cultura, “um ter que tornou-se ser” (BOURDIEU, 1998, p. 75). Esta faceta do capital cultural necessita de tempo e esforço para fazer parte do indivíduo. É ligado ao próprio indivíduo e não pode ser acumulado além dos limites daquela pessoa. É um pré-requisito necessário para apreciar o capital cultural objetivado.
- **Objetivado:** é o capital cultural em forma material, como pinturas, objetos e quadros. Também pode ser herdado de gerações prévias. Essa forma corpórea

e objetificada do capital cultural é usada para perpetuar o capital cultural das classes dominantes ao tornar-se hereditária, tendo em vista que seu valor é mantido através do capital incorporado.

- **Institucionalizado:** o capital cultural presente em instituições de ensino, por exemplo, que através de diplomas e títulos mantém o *status quo* e o capital cultural dos grupos dominantes. O capital institucionalizado permite, de certa forma, transformar o valor do capital cultural de um indivíduo em capital econômico, a depender também do tipo de capital cultural presente e o prestígio do mesmo contido naquele diploma.

Além disso, é importante ter em mente a ideia de *habitus*, definida como um sistema de disposições, modo de perceber, fazer e pensar que coloca o indivíduo em um determinado grupo social (CHERQUES, 2006.). Também é possível dizer que o *habitus* de um determinado grupo social é diretamente influenciado pelo capital social que ele detém. Tendo esses conceitos em mente, é possível utilizar o texto de Draelants e Ballatore traduzido por Maria Alice Nogueira, em conjunto com Débora Piotto, intitulado “Um balanço do conceito de capital cultural: contribuições para pesquisa em educação” (2021). O artigo inicia trazendo a principal ideia de Bourdieu e Passeron: o nível sociocultural é essencial para compreender as desigualdades educacionais. Crianças de grupos mais favorecidos economicamente teriam uma vantagem no meio escolar, pois as formas de falar, pensar e interpretar (capital cultural) herdadas são aqueles da cultura dominante, que por sua vez é a única legitimada e reforçada pela escola. O texto argumenta que atualmente existem outras formas de manifestação do capital cultural, além de leituras e estudos e apreciação de obras de arte “eruditas”. Por exemplo, aulas particulares, escolha de escolas, cursos de orientação vocacional e *coaching* são formas que o capital cultural da classe dominante se manifesta nos dias de hoje.

Ao realizarem revisão de literatura, Draelants e Ballatore (2021) percebem que muitos trabalhos, principalmente os quantitativos, restringem e simplificam o conceito de capital cultural para torná-lo uma variável manipulável, sem levar em conta os três estados que Bourdieu o classificou e diferenciou. Para isso, o artigo examina uma

definição restrita e outra ampla de capital cultural. A definição restrita caracteriza o capital cultural como o conhecimento e a capacidade de “apreciar obras da cultura erudita”. Dessa forma, “quantificam” erroneamente o capital cultural com perguntas sobre a frequência que vão a museus e teatros, por exemplo.

A definição ampla, por sua vez, caracteriza o capital cultural como diversas formas e práticas que os pais realizam na criação de seus filhos. Sendo assim, essas formas de educação podem ser mais ou menos benéficas aos filhos quando os mesmos são avaliados por instituições escolares. O conceito amplo, de outro modo, pode ser interpretado como demasiadamente vago, tendo em vista que as práticas podem encaixar-se como forma de capital cultural sem necessariamente o serem.

Após essas conceituações as autoras do artigo trazem a questão central do texto: as desigualdades dos níveis educacionais ainda podem ser explicadas através da cultura? Existem aqueles que acreditam que o capital cultural não desempenha um papel tão importante para explicar as desigualdades sociais nos dias de hoje.

Para destrinchar esse primeiro argumento, os autores do artigo destacam que, para Bourdieu e Passeron, há uma cultura “legítima” dominante e a cultura escolar reforça essa mesma cultura. Dito isso, Draelants e Ballatore (2021), se utilizam de estudos da sociologia da cultura para mostrar como a divisão entre as culturas “eruditas e populares” não é mais tão nítida devido a uma democratização do acesso cultural. Outro argumento apresentado para a desvalorização da cultura dominante é a mudança da hierarquia das disciplinas escolares, nas quais as matérias das ciências humanas, como história, sociologia e filosofia, agora são menos prestigiadas do que as exatas, como matemática, física e química, o que mostra a transformação da cultura dominante apresentada por Bourdieu e Passeron (1992).

Os autores, então, apresentam o outro lado do argumento, o de que o capital cultural não perdeu sua eficácia, mas afirmam que as formas que ele se mantém não são as mesmas da década de 60. O capital cultural, de maneira reduzida, poderia ser exemplificado como ir ao teatro ou óperas, e a criança cujos pais exercessem e partilhassem dessa atividade teriam capital cultural da cultura dominante e, conseqüentemente, uma vantagem no ambiente escolar. Entretanto, as autoras

argumentam que o estímulo ao hábito de leitura, por exemplo, ajuda mais no sucesso escolar do que ir ao teatro ou à ópera.

Além disso, Draelants e Ballatore (2021) salientam que a transmissão do capital cultural de pais para filhos também não possui tanta influência, tendo em vista que outras formas de socialização, como grupos de amigos, também afetam diretamente as práticas e incorporações culturais.

O texto então conclui retomando os principais pontos abordados. O primeiro sobre a pertinência do conceito de capital cultural para explicar desigualdades na educação, chegando a duas conclusões distintas: se o capital cultural é entendido como sinônimo de “alta cultura” então seu poder explicativo diminui. Entretanto, se são levadas em consideração outras formas de capital cultural, como estilos de criação de filhos, o conceito continua pertinente. A ideia de capital cultural está sempre em movimento e alterando-se com o tempo.

Para compreender melhor sobre o ensino remoto aplicado nas universidades brasileiras em 2020, utilizou-se a leitura de textos como o de Daniele Barros, Susana Henriques e João Antônio Moreira (2020), que falam sobre a transição de um ensino remoto emergencial para uma educação à distância. O texto inicia relatando como a pandemia de covid-19 impulsionou e acelerou uma transição para o ensino *online* mais rápido do que se pensava possível. Entretanto, nesse modelo os professores estão apenas transmitindo conteúdo, e não ensinando. Os autores insistem que é necessário criar um ambiente *online* de construção de conteúdo e não apenas de transmissão.

Para isso, o artigo defende a implementação de um Guia Pedagógico Semanal (GPS), onde se lista o conteúdo a ser aprendido e a forma como é ensinado. O GPS opera mostrando todas as atividades da semana, como devem ser feitas, além das horas gastas com cada atividade. No ensino remoto, o professor deve ensinar novamente o aluno a aprender, além de incentivar, mediar e moderar o aprendizado *online*.

Ademais, para um aprendizado eficaz, o professor deve saber detalhadamente o que a plataforma faz e o que ele quer ensinar, para que haja uma harmonia entre os fatores. As atividades *online*, por sua vez, devem utilizar e otimizar os recursos *online*

das plataformas que estão sendo realizadas. O artigo então finaliza afirmando que o *feedback* do professor é importante para a consolidação do aprendizado do aluno.

Entretanto, o artigo não leva em consideração as dificuldades encontradas pelos próprios professores nessa transição para o ensino remoto. Para isso, foi feita a leitura de outro artigo, de Eliana Amaral e Soely Polydoro (2020), intitulado “Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação da Unicamp - Brasil”. Nele, é feita uma diferença entre Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o Ensino à Distância (EAD). O ERE é marcado pela temporalidade e se utiliza apenas dos recursos disponíveis do momento até a possibilidade de retomar as atividades presenciais. O EAD, por sua vez, é pensado de antemão para criar um ambiente de aprendizado imersivo, que pode coexistir com o ensino presencial.

O artigo relata que a Unicamp, além de disponibilizar materiais como tablets, computadores e laptops para seus alunos, também ofertou sites com orientações para seus professores sobre como preparar aulas e atividades remotas. Entretanto, mesmo com recursos, podem surgir outras dificuldades, como velocidade de internet insuficiente em casa, e a falta de experiência dos estudantes em realizar atividades *online*. O artigo mostra algumas estratégias consideradas eficazes para o aprimoramento do ensino remoto e da motivação dos estudantes: enviar mensagens pessoais aos estudantes, utilizar exemplos de realidade dos alunos, evitar uso de muitas plataformas e focar naquelas cujo uso é mais acessível e propiciar atendimento *online* aos estudantes.

Após dois meses de ERE, realizou-se a avaliação do andamento das atividades com o corpo docente, discente e técnico da Unicamp. Em termos pedagógicos, os pontos positivos foram a dedicação de estudantes, professores e técnicos, além da compreensão das circunstâncias e flexibilização de atividades. Os pontos negativos foram a organização das disciplinas, falta de encontros síncronos, vídeo-aulas muito longas e sobrecarga de atividades.

O artigo traz dados da pesquisa norte-americana “*Time for class*” (TYTON, *DIGITAL PROMISE*, 2020), na qual são listados os objetivos para que melhore o ensino no semestre seguinte. Dentre eles: dividir conteúdo em unidades menores, conscientizar da limitação das formas de comunicação dos alunos, fortalecer

aprendizagem ativa e levar em consideração momentos *offline* como parte do aprendizado. Além disso, houve respostas que relatam ansiedade sobre a pandemia, preocupação com a formação e sentimento de falta de contato pessoal e físico com colegas.

Levando em consideração a última parte do texto, sobre questões de ansiedade, depressão e saúde mental, busquei artigos e trabalhos que dialogassem com o tema, tendo em vista que é um dos pilares da pesquisa. Desta forma, foi utilizado o texto de Ana Galvão, Marco Pinheiro e Maria Gomes (2017), sobre a relação entre os sintomas de ansiedade e depressão com o sono e o abuso de substâncias químicas como álcool em alunos do ensino superior do Instituto Politécnico de Bragança, majoritariamente do curso de Ciências Biomédicas Laboratoriais.

Este texto inicia falando sobre a transição da vida dos jovens para a vida universitária, quando ocorrem diversas transformações na vida do indivíduo, como mudanças nos ambientes frequentados, círculo social, responsabilidades e também no uso de álcool e outras substâncias afins. Todos esses fatores influenciam também no sono do indivíduo. O artigo constata que pessoas que dormem menos são mais suscetíveis a instabilidade, cansaço, ansiedade e depressão, bem como de abuso de substâncias químicas. Além de todas as características estudadas, o artigo procura também levar em conta os fatores sócio-econômicos dos participantes.

Dentre os instrumentos de avaliação utilizados estão o *Alcohol use disorders identification test* (AUDIT), Índice de qualidade de sono de Pittsburgh (IQSP) e a Escala de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS - 21). Os níveis de estresse, ansiedade e depressão são avaliados em 1) Normal, 2) Suave, 3) Moderado, 4) Severo e 5) Extremo. A qualidade de sono é classificada em “boa” e “má”, e os níveis de abuso de álcool do AUDIT são separados entre zonas de 1 a 5, sendo a primeira mais leve e a cinco a mais grave.

As variáveis foram calculadas em números absolutos, médias e desvio padrão. Aqueles entrevistados que se encaixaram em níveis severos de estresse, ansiedade e depressão foram de 7%, 7,6% e 6,3%, com 13,9% com níveis de consumo de álcool acima do normal e 53,8% com uma má qualidade de sono. Através de cálculos estatísticos e distribuição da curva normal dos dados, encontrou-se relação direta entre

a qualidade de sono, nível de estresse, ansiedade, depressão e consumo de álcool. Uma boa qualidade de sono ajuda no combate ao estresse enquanto o abuso de álcool é feito como uma busca para aliviar os outros sintomas.

Entretanto, quando é discutida a ansiedade entre os estudantes, a qualidade do ensino é sempre um fator levado em consideração. Para isso, foi discutido o texto de Carla Cruz, José Pinto, Mariline Almeida e Soraia Aleluia (2010), relativo ao tema também produzido em Portugal, sobre os estudantes de enfermagem da Escola Superior de Saúde de Viseu. O artigo relata que a ansiedade pode ser definida como uma experiência emocional em que o indivíduo prevê futuras situações desagradáveis. Durante a trajetória acadêmica o jovem é confrontado por diversas situações que podem causar ansiedade. O artigo leva em consideração características sociais, étnicas e culturais dos indivíduos estudados, pois são características determinantes de como os mesmos lidam com situações de ansiedade. A principal pergunta do artigo é: o nível de ansiedade varia em função da vida acadêmica?

Através de uma coleta de dados quantitativos, cálculos e testes com as variáveis (como o Inventário Clínico de auto-conceito e Escala da Ansiedade Traço-Estado, por exemplo) foram feitas algumas análises. Ao cruzarem traço e estado de ansiedade com zona de residência, não foram encontrados resultados significativos. Outra hipótese rejeitada é a suposição de que alunos que mudam de residência por causa das aulas sofrem mais de ansiedade. Ao analisarem os dados, concluíram que apresentação oral de trabalhos e dias de ensino no hospital são causadores de ansiedade, porém, a elaboração de trabalhos em grupo e a seleção de locais de estágio não têm influência na ansiedade dos alunos.

Da mesma forma, estudantes com maiores traços de estado de ansiedade apresentam níveis de auto-conceito mais baixos, levando a crer que a ansiedade influencia negativamente na auto-estima do indivíduo. Além disso, aqueles que não acreditam que vão exercer a profissão logo que se formarem, ou que acham que não irão se sentir realizados profissionalmente ou mesmo alcançar os objetivos são aqueles mais ansiosos.

Além dos textos de Polydoro (2020) e Aleluia (2010) que contribuíram para a discussão presente neste trabalho, também procurei referências acadêmicas brasileiras

que falam, da mesma forma, sobre o tema de saúde mental no ensino superior. Desta maneira, encontrei o artigo “Levantamento de sintomas depressivos e ansiosos entre estudantes de medicina de uma universidade brasileira” (CARDOSO, MIRANDA, FERREIRA E CARVALHO, 2021).

Dessa maneira, a carga horária excessiva do curso de medicina é um dos fatores causadores de ansiedade, de acordo com o texto. Além disso, a competitividade presente nas provas de entrada, como vestibular, permanece ao longo do curso. O estudo procura identificar os fatores de risco e proteção contra depressão e ansiedade em acadêmicos da área de medicina, além de estimar as características depressivas nos estudantes.

Três questionários foram utilizados como ferramentas para coleta de dados: sociodemográfico, Inventário de depressão de Beck e Inventário de ansiedade de Beck. A idade média dos participantes foi de 21 anos, maioria do sexo feminino, e as atividades de lazer preferidas eram sair com amigos, ouvir música e utilizar a internet. 27,3% apresentaram algum sintoma depressivo, dessa porcentagem 15,2% com depressão grave e 12,1% com disforia, sendo que 54,48% apresentaram algum sintoma de ansiedade. (Cardoso, Miranda, Ferreira e Carvalho, 2021).

Em relação às atividades de lazer, a frequência de sintomas depressivos, ansiedade e disforia foi menor em indivíduos que tocavam instrumentos, exercitavam-se, frequentavam o cinema, bares, festas e realizavam leituras não obrigatórias. Por outro lado, os que saíam com amigos e usavam mais internet e redes sociais tinham maiores índices de depressão, disforia e ansiedade. Outros dados encontrados foram que 80% dos alunos com sintomas depressivos moravam sozinhos e 25% destes apresentaram disforia. Dessa forma, morar sozinho durante a época dos estudos pode ser considerado um fator causador de estresse e ansiedade.

Tendo em vista que os alunos que não saíram da casa da família apresentaram menores sintomas de adoecimento psíquico e mental, entende-se que isso é que, ao morar sozinho, é preciso gerir tempo de atividades domésticas, organização da casa, pagamento de contas e lazer junto com o tempo de estudos. É um período de grandes mudanças e adaptações, que sem o apoio e suporte apropriados podem causar muito estresse e ansiedade.

Por outro lado, a saída com amigos às vezes configura atividade de risco pois é neste contexto que os alunos podem exagerar no uso de substâncias como álcool e outras drogas para fugir do estresse. Além disso, o uso de redes sociais pode aumentar o distanciamento social e agravar aspectos da saúde mental. A vida glamourizada e idealizada tem impacto negativo naqueles que consomem este tipo de conteúdo.

Ao levar em conta o demográfico social dos participantes do trabalho, é necessário também ir além e estudar pesquisas que falem sobre as diversas formas de entrar e manter-se dentro do ensino superior no Brasil e sobre como este é um acontecimento que muda drasticamente a história de diversas famílias no país. Para isso, é necessário olhar para o texto de Gomes e Moraes (2012) que faz um estudo estatístico que comprova como, com o passar dos anos, o acesso ao ensino superior no Brasil tornou-se mais democrático e acessível para todos através de programas de apoio do governo, como FIES, PROUNI e REUNI.

O artigo utiliza ideias de Martin Trow, sociólogo norte-americano, formado na Universidade da Colúmbia, cuja principal obra é *Twentieth Century Higher Education: Elite to Mass to Universal* (2010). De acordo com a obra, existem três fases para o ensino superior: sistema de elite, sistema de massa e, por fim, sistema de acesso universal. Tendo em vista as ideias abordadas pelo livro, o artigo analisa o Ensino Superior (ES) no Brasil e sua transformação em sistema de massa. As questões principais do texto são: “O Brasil produziu um sistema de massa? Quais as características predominantes? Através de quais políticas o ES chegou em sistema de massa?” (GOMES e MORAES, 2012, 173).

A expansão do ES não é vista apenas pela dimensão de tamanho, mas também pelas formas de acesso, seleção, qualidade de ensino, gestão das universidades, currículo, carreira do estudante, dentre outros. O trabalho analisa inicialmente a Taxa de Crescimento de Matrícula (TCM), tamanho do sistema e instituições e pessoas matriculadas entre 18 a 24 anos de idade.

O aumento da TCM traz maiores diferenças econômicas, culturais e étnicas entre os estudantes, alterando de maneira efetiva como a universidade lida e se comunica com os alunos. O aumento de estudantes filhos de classe trabalhadora

amplia a discussão sobre formas mais democráticas de entrada. O artigo defende que a mudança de uma fase para outra está no volume de matrícula. O sistema de elite para ES atende até 15% do grupo etário de 18 a 24 anos, e o acesso tem relação direta com renda e classe social. Nesse sistema a Universidade serve para manter o *status quo*, além de formar jovens que atuarão na manutenção da elite. O sistema de massa, por sua vez, atende entre 16% e 50% do grupo etário de 18 a 24 anos (porém é definitivo quando passa a atender 30% ou mais). Nesse sistema a vaga na Universidade pública não é vista mais como privilégio dos mais ricos mas sim como um direito.

O sistema de massa atua baseado em uma ideia meritocrática, entretanto faz uso de políticas afirmativas, como o sistema de cotas, para entrada na Universidade. A entrada de um grupo diferenciado de pessoas fortalece a transformação dos processos seletivos. O sistema de acesso universal, por sua vez, abrange mais de 50% da faixa etária entre 18 e 24 anos. A entrada na Universidade torna-se obrigação das classes média e média alta, sendo um símbolo da conquista de igualdade entre classes sociais, na busca de adaptação do ensino superior para todos.

Após a conceituação, o trabalho passa a analisar a taxa de Matrícula Líquida (ML) entre os anos 1991 a 2008 do ensino superior do Brasil. A partir de meados da década de 1990, a ML passa a expandir continuamente com os anos, configurando um sistema de massa, ao abranger mais de 16% da população entre 18 e 24 anos. Políticas públicas eficazes e a falta de crescimento da população da faixa etária alvo são fatores que contribuíram para o aumento das matrículas. Além disso, o fato de ser um projeto estatal perseguido tanto nos governos FHC e Lula, com o financiamento de instituições privadas de ensino através de programas como o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Além do FIES, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que oferta bolsas de estudos para alunos de baixa renda e/ou oriundos de escola pública, também incentivou o crescimento do número de matrículas no ES particular.

Além do FIES e do PROUNI, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) também ajudou, com investimentos e incentivos tanto para entrada quanto permanência em Universidades Federais, no que

tange a graduação. O artigo então conclui que tanto o ensino privado quanto o público são responsáveis pela transição para o sistema de massa e democratização do ensino superior no Brasil.

Por último, para compreender melhor a realidade de muitos estudantes do Ensino Superior brasileiro, procurei estudar sobre aqueles que trabalham ao mesmo tempo em que estudam, efetivamente tendo no mínimo uma jornada dupla durante suas rotinas. Dessa forma, o texto “Estudar e trabalhar: um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis” (ABRAMO, VENTURI, CORROCHANO, 2020) traz uma análise interessante sobre o tema.

O artigo de Abramo, Venturi e Corrochano (2020) procura compreender melhor a vida e a rotina dos jovens que trabalham e estudam. Foi feito questionário como parte do projeto Transição Escola-Trabalho (TET) e depois disso escolhido o perfil para entrevistas qualitativas. Os perfis escolhidos foram adolescentes entre 15 e 19 anos e também jovens até 24 anos. Para o fim do trabalho de conclusão de curso, foram priorizados os resultados que focam em jovens cursando a vida universitária. Vale salientar que a amostra do artigo citado pertence à região metropolitana de São Paulo.

Para muitos dos entrevistados que participaram do trabalho de Abramo, Venturi e Corrochano (2020), os pais ajudaram com o sustento para os estudos até o ensino médio, porém a partir do ensino superior os jovens deveriam pagar com o próprio dinheiro para sua educação. Muitos sentem dificuldade em explicar para os pais os planos para entrar no ensino superior, como o estudo para o ENEM e vestibulares, dessa forma diversos alunos teriam que encontrar um trabalho que os sustentasse enquanto se preparavam para entrar no ES. Os entrevistados do artigo contam que só conseguiram se manter no ensino superior devido às ações afirmativas, e alguns mesmo assim tiveram que trabalhar para complementar a renda. O artigo de Abramo, Venturi e Corrochano (2020) conclui mostrando como o trabalho é uma necessidade para que jovens de classes populares mantenham-se no ensino superior; ao mesmo tempo, o artigo solidifica a importância de ações de financiamento e expansão do ensino superior como Prouni, Reuni e FIES.

Dessa forma, estes foram os artigos e trabalhos escolhidos para fornecer um arcabouço teórico que contemplasse as questões levantadas por este trabalho final. A

seguir, a discussão acerca da literatura lida e dos dados encontrados através de questionário e entrevista semi-estruturada.

3. Agenciamento dos problemas emocionais

Ao coletar os dados para análise foi aplicado um questionário com 48 questões, sendo 44 questões fechadas, de múltipla escolha, e quatro abertas, para que o respondente pudesse discorrer um pouco mais sobre o assunto. O questionário foi dividido em três blocos; o primeiro consistia em saber sobre dados pessoais do respondente, como identidade de gênero, autodeclaração de raça, onde mora e com quem mora, etc. O segundo bloco abordou a frequência de alguns comportamentos e sintomas comumente associados à ansiedade, enquanto que o terceiro bloco destacou dados sociais, como escolaridade dos pais, local de estudo em casa e as condições de acesso ao ensino remoto, por exemplo.

No total, o questionário foi respondido por 63 pessoas, e fez perguntas que envolvem a comparação de saúde mental e condições de estudo entre o último ano do ensino médio e durante os três semestres de ensino remoto, o qual foi implementado pela Universidade de Brasília. As perguntas feitas sobre saúde mental focaram em sintomas ansiosos e depressivos, retirados diretamente da quinta edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014.). As outras perguntas que falam sobre as condições de estudo focam na composição familiar do entrevistado, onde mora, qualidade da internet, existência de ambiente próprio para leitura, dentre outros.

O questionário utilizou uma escala Likert de cinco estágios, onde o respondente poderia marcar “Muito frequentemente”, “Frequentemente”, “Às vezes”, “Raramente” ou “Nunca”. O questionário foi dividido em partes. A primeira procurava saber sobre dados pessoais do respondente, como identidade de gênero, autodeclaração de raça, em qual região administrativa reside e com quantas pessoas mora. A segunda parte procurava entender melhor sobre os possíveis sintomas ansiosos e/ ou depressivos que o participante estava sentindo, sendo que todas as perguntas relativas a sintomas levavam em consideração o período em que o entrevistado cursou o ensino médio e durante os dois primeiros semestres do ensino remoto na UnB, que foram o segundo semestre do ano de 2020 e o primeiro semestre do ano de 2021.

A última seção do questionário perguntava sobre dados sociais, como por exemplo escolaridade do pai e da mãe, em qual cômodo de casa estuda e qualidade da internet. Ao final do questionário também foram feitas questões abertas onde era perguntado a avaliação que o aluno dava para o ensino remoto da Universidade de Brasília e como o mesmo avaliava o seu aprendizado durante este período.

O instrumento de coleta de dados ficou aberto entre os meses de Maio e Julho do ano de 2021. O contato com o público alvo ocorreu através de emails para os estudantes do curso de Ciências Sociais que haviam cursado a disciplina de Introdução à Sociologia durante o ensino remoto nos dois primeiros semestres letivos de 2020. O acesso a esses e-mails ocorreu através da Microsoft Office Teams, sistema adotado pela UnB, após uma consulta junto a Secretaria da graduação em Ciências Sociais da UnB sobre a lista de ingressantes do referido ano. Diversos e-mails foram enviados para os alunos, a fim de estabelecer contato e obter as respostas. O total da amostra foi de sessenta e três pessoas, dos quais trinta e cinco (63,6%) se identificaram como mulher cis, seguido por dezessete (30,9%) que se identificaram como homens cis. Apenas três pessoas (5,5%) identificaram-se como não-binários. Oito respondentes (12,7%) nasceram entre os anos de 1978 e 1997, enquanto os outros cinquenta e cinco respondentes (87,3%) nasceram entre os anos de 1998 e 2002. Dezenove respondentes (30,2%) nasceram nos anos 2001 e vinte e seis (41,3%) nasceram em 2002, mostrando que a maior parte da amostra consiste de jovens estudantes, com 19 e 20 anos de idade. Dessa forma é possível inferir que, para a maior parte dos respondentes, a forma de ensino EAD está sendo seu primeiro contato com os estudos universitários.

Vinte e seis (41,3%) respondentes identificam-se como brancos, dezenove (30,2%) identificam-se como negros, dezessete (27%) identificam-se como pardos e uma (1,6%) pessoa identifica-se como indígena. O sistema de cotas para a entrada na Universidade de Brasília é um dos diversos pontos a serem considerados ao analisar a amostra e o fato de a maioria pertencer a grupos étnicos diversos e não-brancos, como será evidenciado pelas entrevistas semi-estruturadas, a seguir. A maior parte dos integrantes da amostra mora na Ceilândia, com nove pessoas (14,3%), seguida de outra cidade e/ou estado com sete pessoas (11,1%). Seis respondentes (9,5%) moram

no plano piloto e outros cinco (7,9%) moram no Jardim Botânico. Interessante notar como o segundo maior grupo mora fora do DF, fenômeno que se tornou possível pela implementação do ensino remoto na Universidade de Brasília.

Dos participantes da pesquisa, trinta (47,6%) moram com quatro ou mais pessoas, seguido por dezesseis participantes (25,4%) que relatam que moram com três pessoas. Nove respondentes (14,3%) moram com duas pessoas, seis (9,5%) moram com uma pessoa e apenas dois respondentes (3,2%) relatam que moram sozinhos. Os dados estão de acordo com a faixa etária dos participantes, tendo em vista que a maioria, por serem muito jovens, ainda moram com outras pessoas para sustentar-se financeiramente.

O questionário também apresentou cinco questões abertas, sendo a primeira “você se responsabiliza por tarefas domésticas?”. Para quantificar as respostas dessa pergunta foram criadas categorias nas quais as respostas se encaixam. As categorias escolhidas foram as seguintes: Pessoas que realizam seis atividades domésticas, aqueles que realizam cinco atividades domésticas, aqueles que realizam quatro atividades domésticas, aqueles que realizam três atividades domésticas e aqueles que realizam duas ou menos atividades domésticas. A maioria dos respondentes, vinte e uma pessoas (33,3%), são responsáveis por cinco atividades domésticas, enquanto um número significativo, dezessete (27%), se responsabiliza por quatro atividades de manutenção da casa na residência onde habitam. Onze pessoas (17,5%) são responsáveis por três atividades de manutenção da casa, e outras doze (19%) são responsáveis por duas ou menos atividades domésticas. Apenas duas pessoas (3,2%) são responsáveis por seis atividades de manutenção da casa onde moram.

Outra pergunta aberta foi sobre com quantas pessoas o respondente mora. Para quantificar as respostas dessa pergunta foram criadas categorias das cinco configurações familiares mais presentes. As categorias escolhidas foram as seguintes: mora com irmãos e madrasta (três pessoas, 4,8%), mora com irmãos e mãe (quinze pessoas, 23,8%), mora com irmãos, mãe e padrasto (três pessoas, 4,8%), mora com irmãos, mãe e pai (dezoito pessoas, 28,6%) e mora com mãe e pai (quatro pessoas, 6,3%). Outras vinte pessoas (31,7%) estão presentes em diversas outras formas de configurações familiares.

Quando perguntados sobre exercerem alguma profissão, quarenta e oito (76,2%) responderam que não trabalham, enquanto quinze (23,8%) responderam que sim. Considerando a idade da maioria dos participantes da amostra, isso comprova que grande parte dos estudantes concentram-se nos estudos primariamente e pensam em trabalho para o futuro apenas.

Outrossim, a maior parte dos participantes da amostra cursou o ensino médio na rede pública de ensino, com quarenta e cinco representantes (71,4%). Logo após, treze respondentes afirmam que realizaram o ensino médio em escola particular (20,6%). Apenas quatro (6,3%) realizaram os estudos tanto em escola particular quanto na pública e um respondente (1,6%) obteve o diploma de ensino médio através de supletivo. Juntamente com o elevado número de alunos que se identificam como negros e/ou pardos, grande parte da amostra é estudante advindo da rede pública de ensino, comprovando mais uma vez a importância das cotas enquanto lei de ações afirmativas. A maioria dos respondentes (46,8%) dormia de cinco a seis horas por noite ao final do ensino médio, quantidade de sono abaixo da recomendada para ter um bom descanso (*National Sleep Foundation, 2021*). Esse dado pode ajudar a explicar os sintomas ansiosos e depressivos dos estudantes durante a época das provas de entrada na universidade. Entretanto, vinte e cinco pessoas (40,3%) afirmaram que dormiam entre sete e oito horas por noite.

Comparando com as horas de sono durante o ensino médio, é possível afirmar que o número de horas dormidas por noite dos entrevistados diminuiu. Seis entrevistados (9,5%) afirmam dormir apenas de três a quatro horas por noite, mostrando que houve um aumento, tendo em vista que apenas quatro pessoas (6,3%) afirmaram dormir entre três e quatro horas por noite ao final do ensino médio. Vinte e quatro respondentes (38,1%) afirmaram que dormem entre cinco e seis horas por noite durante os três primeiros semestres do ensino remoto.

Depois de questionados essas questões preliminares, foram feitas as perguntas relativas aos sintomas ansiosos. Quando questionados sobre “sentir os nervos à flor da pele” vinte três (36,5%) respondentes afirmam que muito frequentemente sentiam este sintoma de ansiedade ao final do ensino médio, enquanto quinze (23,8%) afirmaram que tinham a mesma sensação frequentemente também ao final do ensino médio.

Dezoito (28,6%) afirmaram que tinham esse sentimento ocasionalmente, cinco (7,9%) e dois (3,2%) afirmaram que raramente e nunca, respectivamente, sentiam-se dessa maneira. Somando o número de pessoas que responderam “muito frequentemente” e “frequentemente”, foram trinta e nove pessoas (60,3%) da amostra que afirmam sentirem um sintoma indicativo de ansiedade. (Este dado merece algumas reflexões com base na literatura)

Além disso, vinte e seis (41,3%) pessoas afirmaram sentir inquietação e “nervos à flor da pele” muito frequentemente durante esse período de ensino remoto, dezessete (27,0%) afirmaram sentir frequentemente, doze pessoas (19%) afirmaram sentir ocasionalmente, enquanto sete (11,1%) e uma (1,6%) afirmaram sentir raramente e nunca, respectivamente. Pode-se perceber um aumento daqueles que marcaram muito frequentemente e frequentemente comparado com a questão anterior. É possível afirmar então que o ensino remoto está causando mais sintomas de ansiedade nos alunos do que na época em que eles estavam para prestar os exames de admissão no ensino superior.

Ao serem questionados sobre cansaço excessivo, outro sintoma, durante os estudos fora da escola no ensino médio, quatorze (22,2%) pessoas afirmaram que sentiam muito frequentemente dezessete (27%) afirmaram que sentiam frequentemente, vinte e dois (34,9%) respondentes contaram que sentiram esse excesso de cansaço apenas ocasionalmente, enquanto nove (14,3%) e um (1,6%) sentiam raramente e nunca, respectivamente. Durante o ensino remoto, vinte respondentes (31,7%) afirmaram que sentiam cansaço excessivo muito frequentemente, vinte e três (36,5%) que sentiam frequentemente, dezessete (27%) ocasionalmente, e três (4,8%) sentiam raramente Interessante notar como, durante o ensino remoto, não houve um entrevistado sequer que afirmou que nunca sentia cansaço excessivo durante as horas de estudo. O número dos que afirmaram muito frequentemente e também frequentemente aumentou ao serem questionados sobre o período de ensino remoto.

Em sequência foi perguntado sobre a dificuldade de concentração em sala de aula. Dez (15,9%) pessoas afirmaram que sentiam dificuldade de concentração muito frequentemente nas aulas durante o ensino médio, e de forma complementar dezoito

(28,6%) pessoas marcaram que apresentavam a mesma dificuldade frequentemente, quinze (23,8%) responderam que sentiam ocasionalmente enquanto dezoito (28,6%) e dois (3,2%) sentiam raramente e nunca, respectivamente. Os números foram diferentes no ensino remoto, considerando que vinte e nove pessoas (46,8%) sentiam dificuldade de concentração muito frequentemente durante o ensino remoto, dezessete pessoas (27,4%) sentiam frequentemente, treze pessoas (21%) ocasionalmente, três pessoas (4,8%) raramente e nenhuma marcou que nunca apresentou dificuldade de concentração no ensino remoto, diferentemente da pergunta feita sobre o período do ensino médio.

Por outro lado, apenas cinco pessoas (7,9%) afirmaram que sentiam muito frequentemente dificuldade em lembrar do conteúdo das provas no ensino médio, quatorze pessoas (22,2%) afirmaram que sentiam a dificuldade frequentemente enquanto a maioria dos respondentes, vinte e duas pessoas, (34,9%) sentiam a dificuldade ocasionalmente; ainda, dezessete pessoas (27%) raramente tinham dificuldade e cinco pessoas (7,9%) nunca passaram por esse problema. No ensino remoto, nove respondentes (14,3%) afirmaram que sentiam muito frequentemente dificuldade de se lembrar do conteúdo, dezesseis pessoas (25,4%) afirmaram que sentiam frequentemente, vinte e seis pessoas (41,3%) afirmaram que sentiam essa dificuldade ocasionalmente, e por fim, onze pessoas (17,5%) sentiam raramente e uma pessoa (1,6%) afirmou que nunca apresentou esse problema.

Também foram feitas perguntas sobre outros sintomas, como sentir-se tenso e irritado. Quinze pessoas (23,8%) afirmaram que se sentiam tensos e irritados no ensino médio muito frequentemente, e o número se repete para pessoas que afirmam que se sentiam dessa forma frequentemente, totalizando um número de trinta pessoas (47,6%); ainda, dezessete pessoas (27%) afirmaram que se sentiam dessa forma ocasionalmente, treze pessoas (20,6%) sentiam raramente e três (4,8%) nunca se sentiam dessa forma durante o ensino médio. Comparativamente, houve um aumento de pessoas que se sentiam tensas e irritadas no ensino remoto. Vinte e uma (33,9%) sentiam-se dessa forma muito frequentemente, quinze (24,2%) frequentemente, dezesseis (25,8%) ocasionalmente, enquanto dez (16,1%) sentiam-se raramente. É interessante notar que, além de o número de respostas “muito frequentemente” ter

aumentado, nenhum dos participantes marcou a opção “nunca” para esse sentimento durante o ensino remoto.

Quando perguntadas se sentiam problemas fisiológicos durante as provas, nove pessoas (14,3%) sentiam muito frequentemente, quatro (6,3%) sentiam frequentemente, quatorze pessoas (22,2%) se sentiam ocasionalmente e dezessete pessoas (27%) sentiam-se raramente. O maior número de pessoas, composto de dezenove respondentes (30,2%), afirmaram que nunca sentiram esses tipos de problemas durante as provas do ensino médio. Por sua vez, durante o ensino remoto, nove pessoas (14,3%) responderam muito frequentemente, outras nove (14,3%) responderam frequentemente, onze respondentes (17,5%) afirmaram que sentiam ocasionalmente, vinte e um (33,3%) raramente, e treze pessoas (20,6%) afirmaram que nunca sentiram esse desconforto durante o ensino remoto. Interessante perceber como o número de pessoas que afirmaram que nunca sentiram esse problema diminuiu em comparação com o marco temporal do ensino médio.

Terminadas as perguntas sobre sintomas ansiosos, foram feitas perguntas mais pontuais sobre diagnóstico e acompanhamento psicológico. Vinte e três pessoas (36,5%) haviam sido diagnosticadas com alguma doença mental durante o ensino médio e quarenta pessoas (63,5%) afirmaram que não apresentavam diagnóstico de qualquer enfermidade psíquica. Os números não mudaram com a transição para o ensino remoto. Vinte e três pessoas (36,5%) continuaram afirmando que têm o diagnóstico de doença mental e nenhuma das quarenta e duas pessoas (63,5%) descobriram qualquer tipo de problema nessa época.

Quando questionados sobre o uso de remédios psiquiátricos, quatorze respondentes (22,2%) afirmaram que tomavam esses remédios durante o ensino médio, e quarenta e nove (77,8%) afirmaram que não tomavam nenhuma medicação relacionada na época. Os números sofrem uma alteração quando o recorte temporal é situado no ensino remoto. O número de respondentes que tomavam remédio psiquiátrico diminuiu, passando de quatorze para onze (17,5%), e os que não tomavam foi para cinquenta e dois (82,5%). Daqueles que tomavam remédio psiquiátrico, quatro respondentes tomavam o remédio Fluoxetina, outros dois tomavam o remédio Exodus e também outros dois respondentes tomavam Rivotril, remédio de tarja preta. Os outros

respondentes que afirmaram que utilizavam medicamento psiquiátrico tomavam remédios diversos que não estavam presentes em mais de uma resposta. A variedade dos remédios pode ser considerada um indicativo de que os entrevistados passam por problemas e questões diferentes entre si, que conseqüentemente necessitam de abordagens variadas para solucionar. Sobre a realização de psicoterapia, durante o ensino médio, dezessete dos respondentes (27%) tinham consultas com psicólogos, e quarenta e seis participantes (73%) não tinham acompanhamento psicológico. Ir ao psicólogo também foi outra variável que mudou quando comparados os dois marcos temporais. No ensino remoto, dezenove respondentes (30,2%) afirmaram que estavam sob acompanhamento psicológico, e o número de respondentes que não ia ao psicólogo diminuiu, desta vez em quarenta e quatro pessoas (69,8%).

Posteriormente, foi feita uma questão aberta sobre como o/a estudante avalia seu estado de saúde mental/emocional após o ingresso na UnB, dadas as circunstâncias do ensino remoto imposto pela pandemia. Para quantificar os dados presentes nessa pergunta aberta, foram selecionadas algumas categorias nas quais as respostas se encaixam. Foram selecionadas as seguintes categorias: “Bom”, “Médio”, “Ruim” e “Ruim com relatos de sentimentos”. A última categoria diferencia-se pois os respondentes que se encaixam nela entraram em detalhes sobre como estão se sentindo durante esse período de ensino remoto imposto pela pandemia de covid-19. Dezenove pessoas (30,2%) afirmaram que o estado de saúde emocional estava bom após o ingresso na UnB, porém quatro dessas dezenove pessoas afirmaram que se sentiam muito solitárias e/ou sentiam-se no limite de estar bem e estavam prestes a ter uma piora no quadro emocional.

Nove pessoas (14,3%) afirmaram que estavam “mais ou menos” bem, ou com “saúde mental mediana”. Dessas nove pessoas, uma relatou estar com intensa dificuldade de concentração; onze pessoas (17,5%) afirmaram que a saúde mental estava ruim, e não se sentiam bem durante este período de ensino remoto na UnB. Por último, o grupo mais numeroso, com vinte e quatro pessoas (38,1%), sentiam-se mal e descreveram com maior detalhes o que estavam sentindo. Os sentimentos mais presentes foram ansiedade, angústia, pressão e desânimo constantes durante o dia a dia. Outro relato presente foi a instabilidade, oscilando entre picos de os respondentes

estarem bem e outros de estarem mal. Duas pessoas relataram a necessidade de uso de medicamento psiquiátrico.

Dado o apoio teórico do presente trabalho, mais especificamente o capital cultural de Bourdieu e Passeron (1992), foi necessário que houvesse perguntas para investigar o nível socioeconômico dos participantes e de seu grupo familiar. Quatorze respondentes (22,2%) afirmaram que o pai tinha ensino fundamental incompleto, quatro (6,3%) que o pai tinha ensino fundamental completo e outros quatro (6,3%) que o pai tinha o ensino médio incompleto; ainda, vinte e quatro (38,1%) afirmaram que o pai tinha ensino médio completo, apenas um (1,6%) que o pai tinha ensino superior incompleto, oito (12,7%) com o pai com superior completo e outros oito (12,7%) com o pai com pós-graduação.

Da mesma forma, nove respondentes (14,3%) afirmaram que a mãe tinha ensino fundamental incompleto, três (4,8%) com a mãe com ensino fundamental completo e outros seis (9,5%) com a mãe com ensino médio incompleto; ainda, vinte (31,7%) afirmaram que a mãe tinha ensino médio completo, apenas cinco (7,9%) com a mãe com ensino superior incompleto, doze (19%) com a mãe com superior completo e outros oito (12,7%) com a mãe com pós-graduação.

Em relação a ter ajuda nas tarefas escolares, onze respondentes (17,5%) afirmaram que frequentemente tinham ajuda da família para a realização de tarefas escolares, vinte e dois (34,9%) afirmaram que tinham esse auxílio apenas ocasionalmente, oito pessoas (12,7%) marcaram raramente e vinte e duas (34,9%) marcaram a opção “nunca”. É interessante perceber que nenhum dos respondentes marcou a opção “muito frequentemente”, e que as opções “frequentemente” e “nunca” obtiveram a mesma percentagem.

Sobre os ambientes de estudo em casa, entre os cômodos listados no questionário, o que apresentou número mais baixo de resposta foi um espaço próprio para estudos - com uma resposta (1,6%); a sala - com quatro respostas (6,3%); e a cozinha - com cinco respostas (7,9%). As opções que obtiveram maior aderência foram o próprio quarto - com trinta e nove respostas (61,9%); e qualquer lugar com espaço, com quatorze respostas (22,2%). Durante o ensino remoto dentre os cômodos listados no questionário, os que apresentaram menos respostas foram um espaço próprio para

estudos - com quatro respostas (6,3%); sala de estar - com cinco respostas (7,9%); e qualquer lugar com espaço - com seis respostas (9,5%). A maioria dos respondentes, contando com quarenta e oito pessoas (76,2%), afirmaram que estudavam no próprio quarto durante o ensino remoto. Percebe-se que, comparando com o período do ensino médio, o número de pessoas que estudavam no quarto aumentou, juntamente com o número daqueles que possuíam um espaço próprio para estudo. Nenhum dos respondentes afirmou que estudava na cozinha, como marcaram anteriormente.

Em relação à internet em casa, sessenta e dois respondentes (98,4%) afirmaram que tinham internet em casa ao final do ensino médio, enquanto apenas um (1,6%) não possuía. Entretanto, é importante lembrar que esta única pessoa que não possuía internet em casa relatou que cursou o ensino médio durante o final dos anos oitenta e início dos anos noventa, dessa forma explicando o motivo de não ter internet na própria residência.

Durante o ensino remoto, todos os respondentes possuíam internet em casa. Ainda sobre a internet, desta vez com o foco da qualidade da conexão entre a escala likert, as respostas com menos aderência sobre a qualidade da internet foram: péssima - com dois respondentes (3,2%); ruim - também com dois respondentes (3,2%); e ótima - com quatro respondentes (6,3%). As opções com maior número de respostas foram: mediana - com vinte e sete respostas (42,9%); e boa - com vinte e oito respostas (44,4%). Para a qualidade da internet durante o ensino remoto, apenas uma pessoa (1,6%) marcou que a qualidade é péssima, enquanto duas pessoas (3,2%) assinalaram que a qualidade da internet é ruim. O número de pessoas com internet ótima aumentou, passando para doze pessoas (19%), e a quantidade de pessoas com internet mediana diminuiu para dezesseis pessoas (25,4%). O maior número da amostra, trinta e duas pessoas (50,8%), assinalou que possuía internet de boa qualidade em casa durante o ensino remoto.

Sobre as formas de acesso à internet durante o final do ensino médio, apenas uma pessoa (1,6%) afirmou que utilizava um smartphone compartilhado. Treze pessoas (20,6%) utilizavam um computador próprio, dezessete pessoas (27%) um computador compartilhado, e trinta e duas pessoas (50,8%) utilizavam um smartphone próprio. Os números sofreram significativas alterações quando o recorte temporal passou a ser

durante o ensino remoto. Apenas duas pessoas (3,2%) afirmaram acessar as aulas através de um smartphone compartilhado e outras nove (14,3%) através de um smartphone próprio. Dezesesseis respondentes (25,4%) afirmaram que assistiam às aulas através de um computador compartilhado, e grande maioria, trinta e seis pessoas (57,1%), que assistiam às aulas através de um computador próprio.

Por último, foi feita uma pergunta aberta sobre como os alunos avaliavam o aprendizado durante o ensino remoto da UnB. Para quantificar os dados presentes nessa pergunta aberta, foram selecionadas algumas categorias nas quais as respostas se encaixam. Foram selecionadas as seguintes categorias: “Bom”, “Médio”, “Ruim”, “Poderia ser melhor”. Quinze pessoas (23,8%) consideraram que tiveram um bom aprendizado durante o ensino remoto. Vinte e uma pessoas (33,3%) sentiram que tiveram um aprendizado mediano, e dezessete pessoas (27%) sentiram que tiveram um aprendizado ruim no ensino remoto. Dez pessoas (15,9%) sentiram que o aprendizado teria sido melhor em outras circunstâncias, preferencialmente no ensino presencial.

Daqui em diante, é importante relacionar os dados encontrados através do questionário e das entrevistas com as referências bibliográficas utilizadas. Por exemplo, o texto de Barros, Henriques e Moreira (2020) aborda temporalmente o início da pandemia, entre março e abril de 2020. A incerteza sobre o futuro era grande e todos precisavam habituar-se com uma nova forma de ensino. O artigo coloca o professor como agente central para adaptar-se e usufruir das ferramentas remotas. Muito se fala durante o texto, das dificuldades dos alunos, mas em nenhum momento se comenta a dificuldade do professor em se adaptar a esse novo ensino. Dois alunos entrevistados mencionaram como os professores de sociologia da UnB tiveram dificuldades em se adaptar ao ensino remoto.

Eles não cobram muito, também tem a coordenação sempre tá se comunicando com a gente, eu acho que também é uma adaptação pra eles né, só que assim transferir o professor que era de uma universidade assim presencial pro EaD véi é muito um processo muito assim tipo árduo pra eles” - Entrevistado 1 (Mulher Cis, Negra, 20 anos de idade).

Agora eu acho que num é confortável para eles não, não sei se tem algum professor que esteja gostando. Hoje mesmo por exemplo uma professora tava

lamentando assim o fato da gente perder- porque a experiência acadêmica ela não se resume a exposição de aula e realiza um trabalho, mas tem um ambiente que cê tá inserido e até aquele ócio mesmo que faz com que você estimule pra mais conversas enfim pra projetos talvez. Então- e ela tava lamentando exatamente isso.” - Entrevistado 3 (Homem Cis, Pardo, 33 anos de idade)

Ainda sobre os desafios do ensino no período da pandemia, o texto de Amaral e Polydoro (2020) mostra como diferentes universidades tiveram abordagens distintas para lidar com a questão do ensino remoto. É interessante perceber como dificuldades e situações atribuídas ao ERE também são presentes no EAD, evidenciando que, mesmo com preparo, o ensino à distância enfrenta problemas que são estruturais da casa de estudantes e professores, como evidenciado pelas entrevistas com os alunos. A entrevista com o interlocutor 1, por exemplo, apresentou diversos problemas técnicos, tanto da qualidade da internet quanto do áudio do dispositivo que o entrevistado utilizou, o que por sua vez, demonstra a dificuldade do mesmo em acompanhar as aulas.

Ao analisar resultados do questionário com a bibliografia estudada, os resultados do artigo de Galvão, Pinheiro, Gomes e Ala (2017) encontram respaldo nos dados coletados com os estudantes de Ciências Sociais da UnB. Dentre os seis respondentes que assinalaram que dormiam entre três e quatro horas, todos responderam “frequentemente” ou “muito frequentemente” quando questionados sobre sentirem-se muito cansados, irritados ou apresentarem dificuldade de concentração e inquietação.

Vale lembrar que todas essas características são apontadas no DSM-5 (APA, 2014) como possíveis sintomas ansiosos. Se for levado em consideração que o tempo de sono recomendado é entre sete e oito horas por noite, aqueles que dormem entre cinco e seis também dormem pouco. Dos vinte e quatro respondentes que dormiam entre cinco e seis horas durante o ensino remoto, dezenove marcaram “frequentemente” nas variáveis que indicam comportamentos presentes em pessoas com sintomas ansiosos. Importante ressaltar que nem todos que apresentaram características presentes em sintomas ansiosos podiam ser diagnosticados com ansiedade. Os dados do presente trabalho não são suficientes para diagnosticar,

apenas para apontar características e comportamentos considerados nocivos à pessoa.

Continuando as análises sobre sintomas ansiosos com os dados encontrados, o artigo de Cruz, Pinto, Almeida e Aleluia (2010) mostra que um dos principais fatores causadores de ansiedade dentro do demográfico universitário é a incerteza sobre o futuro, e como será o exercício da profissão. É possível relacionar esse conceito com a qualidade de ensino ofertada durante o período de ensino remoto, levando em consideração que 27% da amostra que respondeu o questionário considerou o próprio aprendizado ruim durante o ensino remoto, 15,9% admitiram que poderia ser sido melhor, 17,5% percebeu o estado de saúde mental ruim, e outros 38,1% consideraram ruim e contaram relatos de casos de crise de ansiedade. A incerteza do futuro foi um dos fatores que influenciou na ansiedade, caracterizada pelo artigo de Cruz, Pinto, Almeida e Aleluia (2010) como o medo de que algo de ruim possa vir a acontecer.

Outro dado interessante a ser levado em conta é a descrição da rotina de estudo pelos entrevistados. Para isso, o texto de Cardoso, Miranda, Ferreira e Carvalho (2021) traz contribuições indispensáveis. O artigo apresenta diversos pontos interessantes que encontram respaldo com os dados encontrados pelo questionário e pelas entrevistas aplicadas. Por exemplo, com a implementação do ensino remoto e o isolamento social, muitos respondentes afirmaram sofrerem mais de ansiedade e sintomas depressivos. Comparativamente com o ensino médio, um ano antes de entrarem no ensino superior e conseqüentemente no ensino remoto, houve um aumento de 10,1% daqueles que se sentiam tensos e irritados muito frequentemente.

Além disso, houve um aumento em 30,9% daqueles que muito frequentemente sentiram maiores dificuldades de concentração durante as aulas, corroborando com os dados do artigo no qual aqueles que permanecem mais em computadores e redes sociais sofrem mais de sintomas ansiosos. Além disso, exercícios físicos, ir ao cinema e festas, fatores que ajudam a combater estresse, ansiedade e depressão, foram impossibilitados com a pandemia de covid-19 e isolamento social.

Os conceitos de sistema de massa e sistema de acesso universal, presentes no artigo de Gomes e Moraes (2012), são interessantes pois encontram respaldo nos

dados encontrados. Dois entrevistados afirmaram que os primeiros membros de suas respectivas famílias a adentrarem no ensino superior.

Fui o primeiro da minha família a ingressar em um curso superior... na Universidade Católica de Brasília, nos primeiros semestres até havia alguns erros lá eles lançavam cobranças da minha mensalidade enfim, e aí eu sempre tive uma certa- uma incerteza né se eu continuaria, se eu conseguiria concluir o curso assim. - Entrevistado 3 (Homem Cis, Pardo, 33 anos)

Foi uma reação maravilhosa né eu tava trilhando o início de um caminho que... não tem ninguém perto de mim da família que conseguiu alcançar, conseguiu começar. - Entrevistado 6 (Homem Cis, 19 anos de idade, negro)

Quatro entrevistados afirmam que são os primeiros membros da família a ingressarem no ensino superior. Nenhum deles entrou através do Reuni, porém ações afirmativas como cotas raciais e sociais desempenharam um papel fundamental para a entrada desses alunos, conferindo novas oportunidades e perspectivas de vida para os mesmos. A transformação do *habitus* para a entrada no ensino superior pode ser relacionada com a implementação de políticas públicas.

Através de uma das perguntas fechadas do questionário e das conversas que se sucederam durante as entrevistas, foi possível perceber que alguns dos alunos também trabalham, além dos estudos. Dito isso, essas trajetórias encontradas na pesquisa encaixam-se com as ideias presentes no texto de Abramo, Venturi e Corrochano (2020), sobre estudantes trabalhadores(as). Duas entrevistas feitas pelos autores para o artigo contam com indivíduos que sentiram a necessidade de trabalhar enquanto cursavam o ensino médio, seja para ajudar na renda familiar ou para bancar os próprios estudos, como cursinhos preparatórios. É possível traçar um paralelo com o conceito de *habitus*, no qual o fato de trabalhar enquanto estuda é percebido como uma etapa necessária da formação daqueles menos favorecidos economicamente. É uma forma de se dispor com a intenção de ascender socialmente ao mesmo tempo em que procura formas de se manter.

Essa ideia também encontra respaldo com o relato de um dos entrevistados, como evidenciados pelo trecho a seguir:

Primeiro eu nunca quis saber né de estudar. Eu nunca f- eu tive essa pers- eu sempre tive es- um pouco uma perspectiva de que eu não pagaria pra- porque eu já tinha emprego um outro emprego eu trabalhava numa financeira, é assim ó eu acho que é importante um pouco eu falar- eu colocar esse um pouco dessa minha história assim em alguma medida porque, eu realmente não- eu nunca enxerguei a universidade o nível superior pra mim no meu caso individual como um emprego uma profissionalização ou algo específico. Eu tinha meu emprego, tava acomodado nele(...) - Entrevistado 2 (Homem Cis, Pardo, 34 anos de idade)

Levando os conceitos de Bourdieu ao encontro da bibliografia e os dados da pesquisa, é interessante voltar a atenção para o texto de Draelants e Ballatore (2021). O ponto central do artigo das autoras é que o capital cultural, quando levado em um sentido mais amplo, pode ser transmitido e incorporado de outras formas, como o incentivo ao hábito de leitura e estudo. Tendo este último exemplo em mente, é possível relacionar com o que alguns entrevistados contaram. Mais de um dos participantes das entrevistas relatou que tiveram professores como principais incentivadores para a entrada no ensino superior.

Eu acho que o que me despertou a vontade de, tentar entrar na Universidade foi o contato que eu tive com alguns professores específicos, tipo assim eu nem tinha a ideia de que existia a Universidade pública pra mim toda faculdade no futuro eu teria que arcar com os custos dela, então eu conheci uma professora que... ela... é mestre agora, eu acho, em Antropologia ela se formou na UnB então ela me contou sobre, como era, e, me despertou sei lá o desejo que eu achava que esse seria o meu lugar e ela me ajudou muito a entender como funcionava o meu professor de História também.... que eu tive mais apoio desses professores eu acho que do que apoio familiar por exemplo. - Entrevistado 4 (Mulher Cis, Parda, 20 anos de idade).

Bem teve, meus professores que, mostraram mais ou menos apoio(...) então foi mais algo de professor com quem eu conversava mais e com quem eu mencionei que pensava em fazer Ciências Sociais que apoiaram - Entrevistado 5 (Homem Cis, Branco, 19 anos de idade).

Isso, eu ia falar quando, quando eu falo do ensino médio, os dois professores de sociologia eu lembro da professora, a Carol, de português (...) porque ela era nova, ela ela tentava assim, e ela era nova e ela era uma professora muito didática, ela ela, você sentia que ela queria estar lá e ajudar a gente e tinha um momento que conseguia conversar com ela e perguntar como foi a experiência dela e eu sou uma pessoa negra não-retinta né. E ela também era do jeito e eu pude perguntar com ela, e ela foi, e ela trouxe um negócio “ah não, você tem interesse de entrar na universidade?” “tenho” “pois lá você vai descobrir mais disso, querendo ou não, você vai ser introduzido à debates assim” e ela tinha fé em mim, e eu sempre fui muito... tem uma palavra, quando um aluno que fica, não é exatamente “puxa saco”, mas sim também puxa saco, mas eu gostava quando o professor tava comigo é, quando ele me dava atenção, como

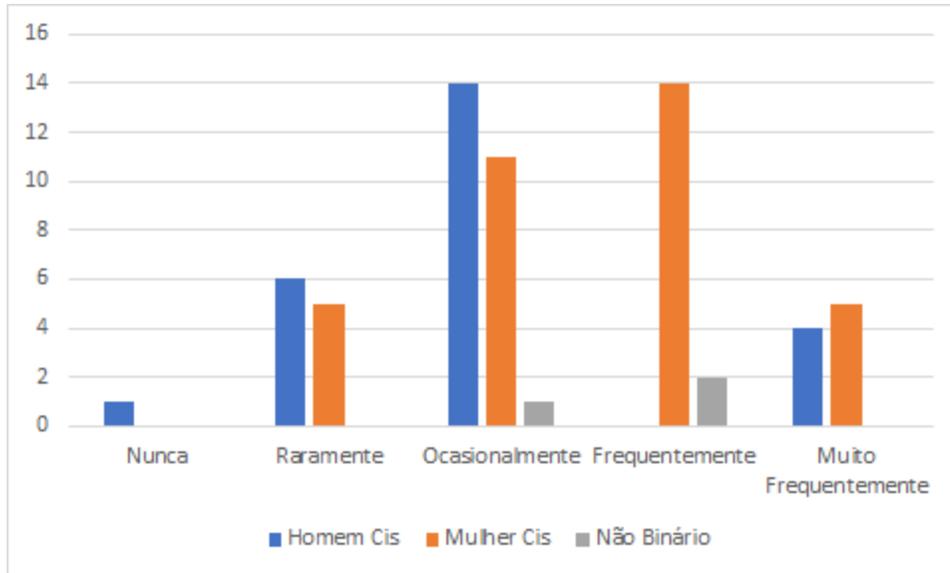
qualquer outra pessoa, mas assim, ela ter fé em mim, foi algo motivador. - Entrevistado 6 (Homem Cis, Negro, 19 anos de idade).

Se o incentivo aos estudos for levado em conta como forma de capital cultural, o fato de que os professores encorajam seus alunos encaixa-se no conceito de capital cultural até então discutido. Em todos os relatos mencionados, os entrevistados eram alunos de escola pública e os primeiros de suas respectivas famílias a ingressarem no ensino superior. Tiveram incentivo de parentes e cursaram faculdade, porém contam que esses professores atuaram como as pessoas mais importantes na trajetória para a universidade. A relação com pessoas fora do núcleo familiar também pode fornecer outras oportunidades de incorporar capital cultural.

Para um conhecimento mais aprofundado dos dados coletados, foram cruzadas algumas variáveis. Dentre os dados adquiridos durante a aplicação do questionário, os escolhidos para serem correlacionados com raça e identidade de gênero foram: dificuldade de lembrar do conteúdo ministrado em sala de aula durante o ensino remoto, sentimento de “nervos à flor da pele” (irritabilidade acentuada), e a presença de acompanhamento psicológico na rotina. A dificuldade de lembrar do conteúdo e a alta irritabilidade são sintomas de ansiedade presentes no DSM-5 (APA, 2014), enquanto o acompanhamento psicológico configura como uma das formas de agenciamento dos problemas emocionais.

A seguir, os resultados da correlação dos dados:

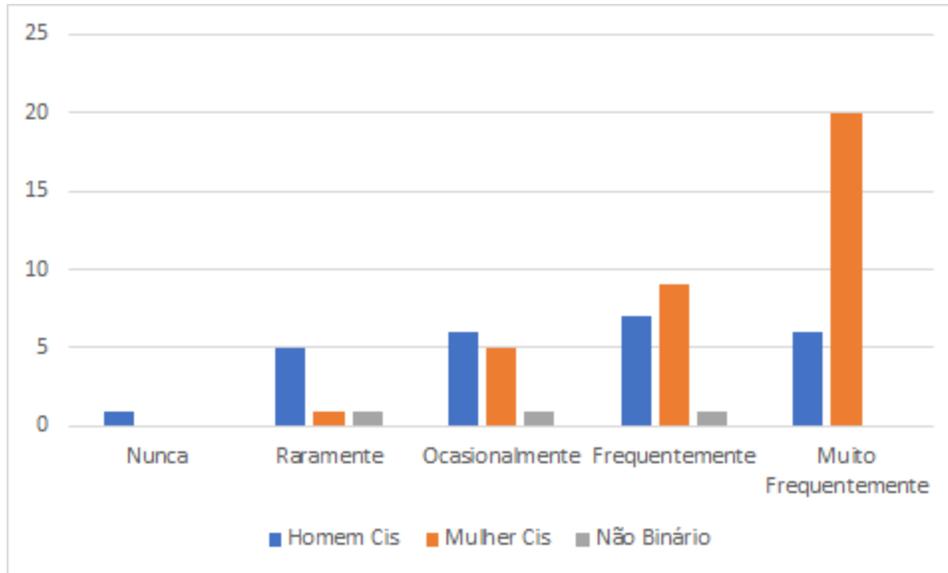
Gráfico 1: Gênero x Dificuldade de lembrar do conteúdo



Fonte: elaboração do autor (2021)

A maior parte dos homens cis que participaram do questionário, 14 para ser exato, marcaram como “ocasionalmente” em relação ao sintoma de sentir dificuldades de lembrar do conteúdo aprendido durante o ensino remoto. Enquanto isso 14 mulheres cis marcaram “muito frequentemente” quando questionadas se sentiam dificuldade de lembrar do conteúdo de sala de aula. Apenas três pessoas não-binárias participaram do questionário, sendo que duas marcaram “frequentemente” e uma marcou “ocasionalmente” ao serem perguntadas sobre o conteúdo aprendido. Nenhuma pessoa trans respondeu o questionário. Vale lembrar que estes são os números mais expressivos de cada identidade de gênero nas respostas, e não os números absolutos.

Gráfico 2: Gênero x “Nervos à flor da pele”

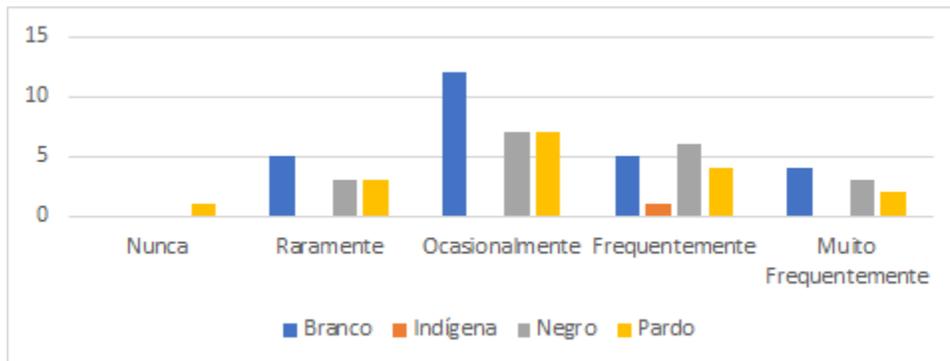


Fonte: elaboração do autor (2021)

Em relação ao outro sintoma, “nervos à flor da pele”, ou irritabilidade alta, é possível perceber que o número de homens cis está quase igualmente distribuído entre todas as opções, sendo “frequentemente” a opção que teve maior adesão, com sete homens marcando-a no questionário. As mulheres cis, por sua vez, marcaram principalmente a opção “muito frequentemente”, com vinte pessoas. Entre não-binários, um marcou “raramente”, outro “ocasionalmente” e outro “frequentemente”.

Analisando o cruzamento entre gênero e os dois sintomas apresentados, é possível perceber que, dentro da amostra coletada, mulheres cisgênero sentem mais frequentemente os sintomas apresentados como indicativos de ansiedade. É importante ressaltar que o número de mulheres cisgênero que responderam o questionário é maior do que os homens cisgênero e pessoas não-binárias. Entretanto, o número de respostas das mulheres concentrou-se majoritariamente nas opções “frequentemente” e “muito frequentemente”. Entretanto, mesmo com esse resultado a amostra não é suficiente para determinar se houve alguma relação entre identidade de gênero e sintomas ansiosos.

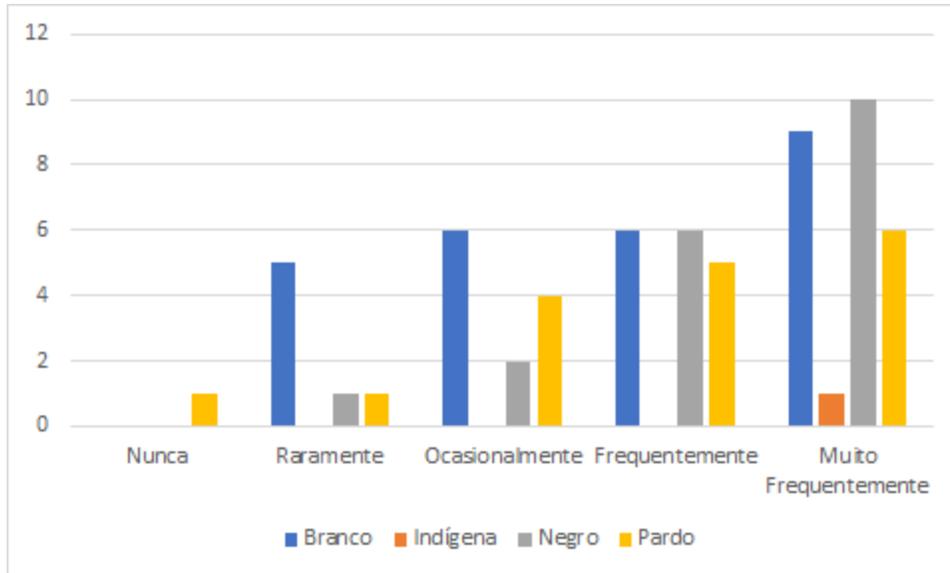
Gráfico 3: Raça x Dificuldade de lembrar conteúdo



Fonte: elaboração do autor (2021)

Os respondentes do questionário auto-identificam-se em quatro raças distintas: Negros, Pardos, Indígenas e Brancos. Nenhuma outra auto-identificação em relação a raça foi encontrada dentre os respondentes do questionário. Vinte e seis pessoas brancas (41,2%), uma pessoa indígena (1,5%), dezenove pessoas negras (30,15%) e dezessete pessoas pardas (26,9%). Dentre brancos, negros e pardos, a maioria de cada grupo marcou a opção “ocasionalmente” ao serem perguntados sobre apresentarem dificuldades de lembrar do conteúdo ministrado em sala de aula durante o ensino remoto, com doze respondentes, sete respondentes e outros sete respondentes, respectivamente.

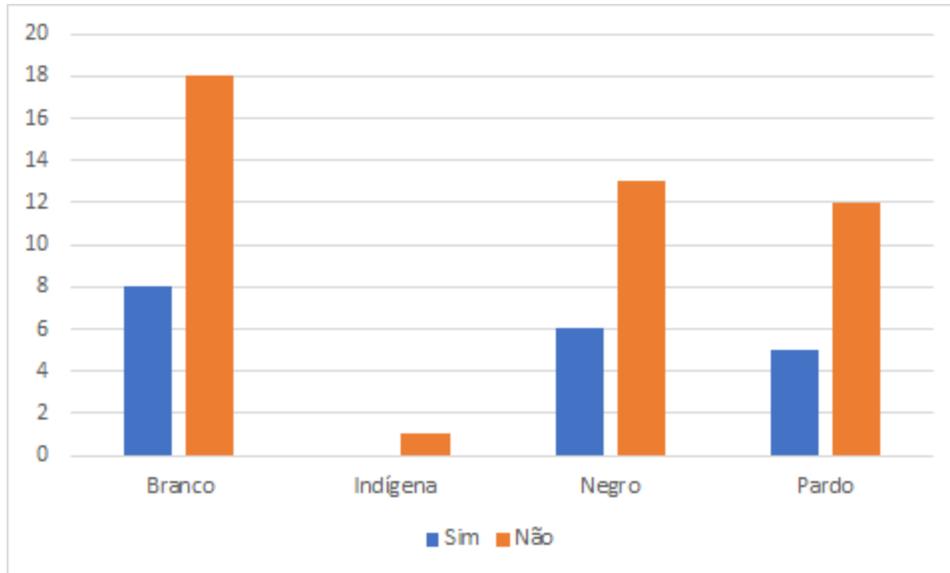
Gráfico 4: Raça x “Nervos à flor da pele”



Fonte: elaboração do autor (2021)

Quando questionados sobre sentirem-se com os “nervos à flor da pele”, ou com irritabilidade acentuada, o maior número de respondentes de cada etnia assinalou a opção “muito frequentemente”. Nove pessoas brancas, dez pessoas negras, seis pessoas pardas e o único respondente indígena também assinalou a maior classificação da escala apresentada. Analisando conjuntamente a intersecção entre raça e os dois sintomas ansiosos escolhidos do questionário, não é possível fazer nenhuma relação direta entre ambas as variáveis.

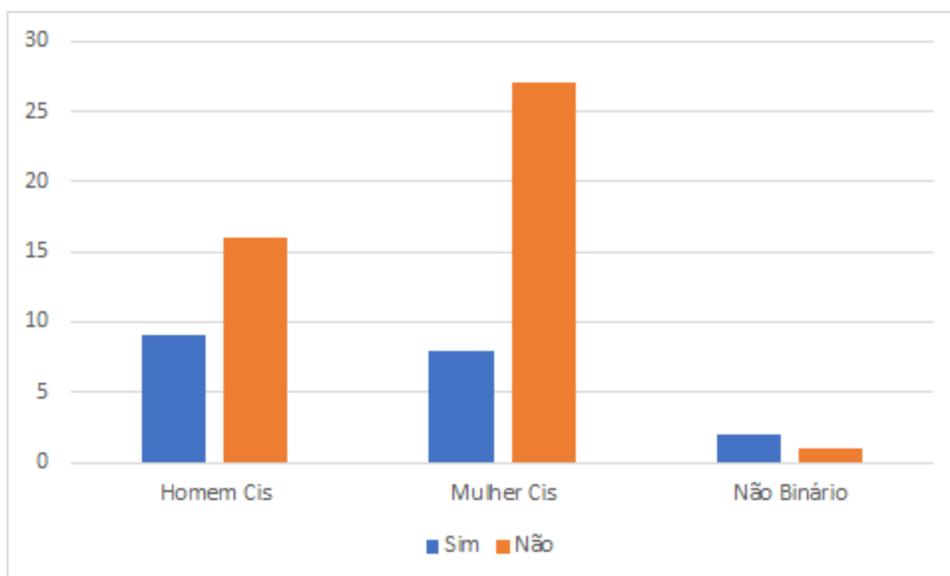
Gráfico 5: Raça x Atendimento psicológico



Fonte: elaboração do autor (2021)

Ao correlacionar a variável raça com atendimento psicológico nos dias atuais, a maioria das respostas foi “não”. Dos que se auto-identificaram como brancos, dezoito marcaram não, dos que se identificaram como negros, treze marcaram não, dos que se identificaram como pardos doze marcaram não e o único respondente indígena também marcou não. Mesmo levando em consideração a proporção daqueles que responderam “sim” comparativamente com os que responderam “não”, a maior parte dos participantes de cada grupo étnico-racial não procurou atendimento psicológico durante o período de tempo dos três primeiros semestres de ensino remoto. A grande maioria, independente da identificação étnico-racial, não seguia atendimento psicológico de nenhum profissional de saúde mental, portanto não é possível, a partir da amostra, traçar alguma correlação entre raça e busca de atendimento para saúde mental.

Gráfico 6: Gênero x Atendimento psicológico



Fonte: elaboração do autor (2021)

Quando correlacionado com a variável gênero, dezesseis homens cis marcaram não, vinte e sete mulheres cis marcaram não e uma pessoa não binária marcou não. Como esperado pela variável anterior, a maior parte dos respondentes não fazia acompanhamento psicológico durante o ensino remoto. É interessante perceber como, mesmo com as queixas de sintomas ansiosos frequentes, como irritabilidade elevada e esquecimento de conteúdos estudados, a maioria daqueles que participaram do questionário não seguiam atendimento profissional, mostrando que os mesmos não seguiram uma das principais formas de agenciamento das emoções, seja por escolha própria ou imposição de condições sócio-econômicas.

Para analisar as respostas dadas nas entrevistas semi-estruturadas, foram criadas algumas categorias baseadas nas perguntas feitas. As categorias são as seguintes:

- Reação pessoal ao passar para o Ensino Superior: apresenta as expectativas dos entrevistados(as) e, em alguns casos de suas famílias, em relação ao ingresso no ensino superior, dado importante para compreendermos a forma como as respectivas famílias relacionam-se com a cultura universitária.

- Profissão dos pais: evidencia a origem socio-profissional da família do(a) entrevistado(a), e também é uma das formas de avaliar o capital cultural herdado dos participantes.
- O que gosta de fazer no tempo livre: é uma ferramenta importante para analisar os gostos e práticas culturais dos entrevistados, e compreender uma das esferas da vida que não faz parte diretamente dos estudos e agenciamento das emoções mas que relaciona e influencia tangencialmente.
- Quais as pessoas importantes na trajetória para o ensino superior: uma forma de perceber como foram as relações do participante antes da entrada no ensino superior, e como essas relações moldaram a forma que o mesmo vê e interpreta a universidade. De certa forma, essa categoria é uma forma de olhar de maneira aprofundada um tipo de capital cultural herdado.
- Como lida com questões emocionais e de estresse: visa compreender a relação entre o capital cultural e o agenciamento dos problemas emocionais no ensino superior. Também permite conhecer as formas que os(as) entrevistados(as) lidam com os sofrimentos emocionais, através de remédios, consultas, ou de atividades de lazer ou de descanso com os membros da família e amigos.

Para selecionar os tipos de resposta, a transcrição das entrevistas foi marcada com diferentes cores para facilitar a identificação e categorização das informações. Essas categorias foram escolhidas devido à presença de serem mencionadas em todas as entrevistas, além de ser uma forma de analisar o capital cultural dos entrevistados, ao mesmo tempo em que se avalia a forma como os mesmos lidam com o agenciamento de suas emoções.

A seguir, quadros compilando as respostas de cada um dos entrevistados:

Quadro 01: Reação ao passar para o ensino superior

Entrevistado	Foi uma reação de muita felicidade, com êxtase na verdade assim... eu (risos) eu tinha até esquecido que era (falha do áudio) sair o resultado aí eu tinha vivido
---------------------	---

<p>1</p> <p>(Mulher cis, 20 anos de idade, negra)</p>	<p>dois dias antes uma briga familiar terrível (falha do áudio) aí... passei e foi minha amiga que me contou ela ligou pra mim eu falei é é mesmo aí eu esqueci de tudo que tava ruim e foquei no bom.</p> <p>Assim todo mundo me apoiou meu pai ficou muito feliz, meu pai ele é hippie (risos) ele trabalha com artes e reciclagem então ele ficou muuito muito, muito muito feliz (falha do áudio) a minha mãe ficou se comparando falando nossa ainda bem que cê estudou porque eu não estudei. Eu não recebi felicitação dos meus irmãos do sexo masculino e nem das minhas irmãs do sexo feminino, só de uma irmã minha (falha do áudio) ela falou "ah parabéns" mas na comparação de tipo ah eu também não consegui e tals (risos).</p>
<p>Entrevistado 2</p> <p>(Homem cis, 34 anos de idade, pardo)</p>	<p>Eu não lembro direito assim mas eu acho que era aquele sentimento de "pô dever cumprido" em alguma medida assim sabe eu me propus isso então consegui. Mas não foi necessariamente assim "nossa uma grande vitória minha vida vai se transformar" ou algo parecido se eu falasse que foi eu taria mentindo (risos) porque não foi assim sabe. Eu tinha essa clareza tanto que pela razão do curso né era um curso que eu "vei não é profissão é algo pra mim é algo que eu já gosto é algo que eu já tenho algum interesse pessoal" e é isso (...)</p> <p>Eu morava com meu pai- eu fui pai muito novo né eu fui pai com dezessete anos... então pra minha casa foi profundamente indiferente, foi indiferente foi indiferente.</p>
<p>Entrevistado 3</p> <p>(Homem cis, 33 anos de idade, pardo)</p>	<p>Fui o primeiro da minha família a ingressar em um curso superior... na Universidade Católica de Brasília, nos primeiros semestres até havia alguns erros lá eles lançavam cobranças da minha mensalidade enfim, e aí eu sempre tive uma certa- uma incerteza né se eu continuaria, se eu conseguiria concluir o curso assim. Fui sentir que eu era realmente aluno e que eu tava matriculado no nível superior depois acho que já no- mais da metade do curso é que eu fui ter uma confiança maior de que iria dar certo mesmo.</p>
<p>Entrevistado 4</p> <p>(Mulher cis, 20 anos de idade, parda)</p>	<p>Nossa...ah eu fiquei muito feliz né, eu até chorei de felicidade. E foi algo muito... como eu posso dizer? Foi.. aí! eu me senti muito importante (ruído ao fundo), não sei assim...descrever o real sentimento que eu tive, porque eu achei que eu nuunca ia conseguir entrar na Universidade Federal. Eu não achava nem que na Particular eu ia passar, imagina numa Federal então, foor... muitoo...foi um momento de muita felicidade pra mim.</p> <p>Não, eu moro... com meu pai, minha madrasta e meus irmãos. Mas assim não teve nenhuma reação eu só contei e foi como, tipo assim, fosse, nada mais como uma obrigação minha ter entrado na Universidade.</p>
<p>Entrevistado 5</p> <p>(Homem cis, 19 anos de idade, branco)</p>	<p>Bem, eu não me lembro- eu não acho que foi tão notável da primeira vez que eu passei que não foi nem na UnB que foi na UFSC. Foi meio que legal e um pouquinho de preocupação que... bem, era entrar na universidade pela primeira vez e não tinha estudado até lá só tinha matriculado na UFSC mas eu nunca tinha tido aula propriamente dita, eu só tinha andado pelo campus, comido no RU, e tudo então... Então foi um pouquinho de preocupação que eu sabia que a universidade teria pressões, já tinha ouvido falar que às vezes não é um ambiente muito amigável. A UnB não tem, uma fama de ser muito amigável mesmo sendo nas Ciências Sociais então, quando eu passei na UnB mesmo e decidi estudar lá teve mais apreensão do que felicidade propriamente dita.</p>

<p>Entrevistado 6</p> <p>(Homem cis, 19 anos de idade, negro)</p>	<p>Eu não tava com internet então eu não recebi nenhuma mensagem nem nada e tipo... foi muita realização né. Na hora eu fiquei até que tranquilo mas depois foi mais complicado pra dormir, mas foi uma reação maravilhosa né eu tava trilhando o início de um caminho que... não tem ninguém perto de mim da família que conseguiu alcançar, conseguiu começar.</p>
--	--

Fonte: elaboração do autor (2021)

A primeira categoria, reação pessoal ao passar no ensino superior, é interessante pois mostra as expectativas que o entrevistado tinha em relação ao ensino superior, seja como uma obrigação ou forma de transformar a própria trajetória pessoal. Além disso, algumas respostas também citam a reação da família permitindo uma compreensão mais completa sobre a relação entre ambiente familiar e estudos. É interessante perceber como em dois dos casos contados a família do entrevistado não teve uma reação de felicidade mas sim indiferença.

Uma possível explicação é que como os pais nunca entraram no ensino superior, de acordo com os entrevistados, não possuíam o capital cultural que permitisse perceber como é um passo importante tanto para a formação quanto para o futuro do filho.

Entretanto, os entrevistados que afirmaram ser os primeiros da família a entrarem na Universidade relataram um sentimento de felicidade no momento em que descobriram que iriam cursar o nível superior.

O entrevistado 3 realizou outro curso, que não ciências sociais, em uma faculdade particular antes de entrar na UnB. Entretanto, é nítido em sua entrevista a preocupação de concluir os estudos, tendo em vista que foi o primeiro de sua família a chegar nessa etapa. O entrevistado 5, por sua vez, não foi o primeiro de sua família sendo que os pais já realizaram cursos de graduação. Por ser o caminho “esperado” que ele fizesse, a reação do entrevistado foi diferente; a felicidade estava ali, mas não era o sentimento dominante como dos outros participantes. Ao invés disso o entrevistado 5 preocupou-se em como seria suas novas relações e rotinas nessa nova fase da vida. O capital cultural herdado dos pais, incluindo a maneira como os mesmos percebem o ensino superior, transformou a forma como os entrevistados sentiram-se ao ingressar na vida universitária.

Quadro 2: Profissão dos pais

Entrevistado 1 (Mulher cis, 20 anos de idade, negra)	Minha mãe sempre foi funcionária de limpeza, ela só fez até o sexto ano do Ensino Fundamental. O meu pai terminou o Ensino Médio, só que como eles (falha do áudio) (risos) é porque meu pai é sempre assim, tipo, foi viver da arte, lindo. E aí ele também tinha profiss.- (falha do áudio) também trabalhou como funcionário de limpeza na UnB, ele... gente qual a profissão? Aah tá ele já trabalhou no aeroporto né daqueles de pegar a carga e colocar dentro do avião... e eu acho que é isso, mais é nesse sentido mesmo.
Entrevistado 2 (Homem cis, 34 anos de idade, pardo)	Meu pai inicialmente ele trabalhava na Transbrasil não sei se tu conheceu essa empresa. (...) Então meu pai trabalhava nessa empresa e aí meu pai colocou toda a família, nesse ramo do turismo assim sabe, depois minha mãe começou a trabalhar assim por indicação dele também, não na Transbrasil mas em outras empresas, mas assim sempre esse movimento aí.
Entrevistado 3 (Homem cis, 33 anos de idade, pardo)	Minha mãe sempre foi dona de casa e meu pai até hoje ele trabalha na companhia de saneamento né, na CAESB, então ele é empregado público, já há trinta anos, e continua até hoje.
Entrevistado 4 (Mulher cis, 20 anos de idade, parda)	O meu pai, ele é motorista é...de ônibus e a minha madrasta ela é do lar mesmo, não, trabalha com nada.
Entrevistado 5 (Homem cis, 19 anos de idade, branco)	Meu pai é servidor do judiciário federal e, minha mãe é enfermeira.
Entrevistado 6 (Homem cis, 19 anos de idade, negro)	A minha mãe no momento tá desempregada mas ela exerceu por mais de vinte anos talvez, a profissão de auxiliar de higiene bucal, e agora ela tá lutando pra conseguir a faculdade de odontologia e meu pai foi- meu pai era- meu pai foi da polícia, mas muito tempo atrás quando a viatura era um Fusca. E aí por pressão externa ele acabou saindo né não era um emprego muito bom, e a renda também era baixa e ele virou motorista de ônibus e agora é motorista de caminhão de frigorífico.

Fonte: elaboração do autor (2021)

É possível traçar paralelos com as ideias e premissas de Bourdieu e Passeron (1992). De acordo com os autores, o capital cultural dos filhos é, em parte, herdado dos pais. O capital cultural por sua vez, influencia no *habitus*, formas de ver, interpretar e agir no mundo. Os autores perceberam que estudantes filhos de operários não possuíam o capital cultural favorecido pelas instituições escolares e conseqüentemente tinham mais dificuldades na escola.

Como podemos ver pelos trechos transcritos da entrevista sobre o trabalho dos pais e a reação dos mesmos com a aprovação dos filhos(as) na Universidade, alguns casos encontram respaldo com as teorias e outros não. Nos casos dos entrevistados 2 e 4, por exemplo, os pais são funcionários de empresas de transporte, avião e ônibus respectivamente. Em ambas as situações os entrevistados contam que nenhum deles deu muita importância para o fato de o filho ter passado para o ensino superior e tratou como apenas mais uma transição na vida dos mesmos. Uma explicação possível para isso é que devido à falta de capital cultural dos pais, seja pela falta dos estudos ou outras características formativas, não perceberam a importância para o futuro dos filhos.

Porém, não é possível generalizar essa explicação. Por exemplo, nos casos dos entrevistados 1 e 3, os pais nunca realizaram o ensino superior e mesmo assim sentiram como é uma etapa importante para a vida dos filhos, e uma oportunidade de melhorar as condições de vida. Se fôssemos levar ao pé da letra as teorias de Bourdieu e Passeron (1992) o lógico a se fazer seria considerar que esses pais, por não terem o capital cultural necessário devido à falta de estudos e os empregos que exercem, não entenderiam ou se importariam com a aprovação dos filhos. Entretanto este não é o caso, e portanto não é possível utilizar essa explicação para toda a amostra.

Outra questão a ser levantada vai ao encontro do artigo de Knop e Collares (2019), onde as autoras afirmam que alunos da rede pública de ensino superior, cujos pais apresentam escolaridade mais baixa, possuem maiores chances de conclusão do que os demais. Dessa forma, mesmo que o capital cultural dos pais não reconheça o valor dos estudos, ainda sim é provável que os estudantes concluam o curso de ensino superior. Este argumento fortalece a ideia de que, uma vez dentro da Universidade, o

capital cultural herdado não possui tanta influência na conclusão do curso de ensino superior dos filhos, ainda que as expectativas familiares sejam importantes para compreendermos o sucesso escolar em meios populares (LAHIRE, 1997).

Quadro 3: O que gosta de fazer no tempo livre

<p>Entrevistado 1 (Mulher cis, 20 anos de idade, negra)</p>	<p>Gente dormia (risos) gente eu dormia, tenho problema com sono ou não né mas eu amo dormir, é sério eu dormia. Eu dormia e ia pra minha religião, porque eu sou espírita cristã, eu sou do Vale do Amanhecer. Então basicamente eu deixava esses tempos livres pra dormir (risos) e pra cultivar... os espíritos.</p>
<p>Entrevistado 2 (Homem cis, 34 anos de idade, pardo)</p>	<p>Então porque a verdade era esse circuito era o circuito de estar na cena do hardcore do punk rock do rock independente porque aí envolve né, envolve tu sair envolve tu paqueraar envolve tu beber com os amigos envolve os ensaios.</p>
<p>Entrevistado 3 (Homem cis, 33 anos de idade, pardo)</p>	<p>Ah, eu basicamente- eu era muito de ficar em casa assim. Eventualmente eu s...eu não era de sair pra rua pra brincar na rua por exemplo, então eu ficava tempo em casa assistindo tevê e... meus irmãos gostavam mais de ir pra rua jogar futebol, eles sempre socializavam mais com o pessoal da nossa vizinhança, eles jogavam futebol enfim, eu sempre fui mais de ficar em casa. É engraçado que em casa a gente tinha também, uma rotina de tarefas domésticas então, por mais que minha mãe fosse dona de casa, mas ela delegava algumas tarefas que eram nossas então toda tarde cê tinha alguma coisa pra fazer e aos fins de semana a gente assim, a gente sempre se reunia com o mesmo grupo de amigos. Meus pais tinham amigos que tinham filhos também de idades próximas da nossa, então a gente sempre estava junto com eles e eles sempre se preocupavam de aos fins de semana, programar alguma coisa. Era muito comum a gente ir pra clube, meu pai era sócio de clube, então a gente ia pra clube, uns desses amigos tinham casa com piscina, então era muito comum a gente ir dormir nas casas uns dos outros né e era isso que a gente tinha mais pra fazer. Depois, já pro fim do ensino médio foi quando a gente comprou um primeiro computador, no último ano do ensino médio quando eu tava no ensino médio, foi que a gente foi ter internet em casa né, então nesse período- mas ainda assim o nosso acesso a computador internet não era acho que igual eu vejo hoje as crianças que são vidradas e passam o dia inteiro, era uma coisa mais moderada também.</p>
<p>Entrevistado 4 (Mulher cis, 20 anos de idade, parda)</p>	<p>Ah, eu gosto de ler, sempre gostei, e...eu tento aprender alguns instrumentos também de vez em quando, acho que é mais isso que eu faço.</p>

<p>Entrevistado 5 (Homem cis, 19 anos de idade, branco)</p>	<p>Bem, às vezes eu não faço nada, às vezes eu leio, eu sigo bastante as notícias principalmente de política, que não é relaxante mas, é um hábito que eu realmente tenho há redes sociais, às vezes jogo videogame ou, algo do tipo.</p>
<p>Entrevistado 6 (Homem cis, 19 anos de idade, negro)</p>	<p>A gente saiu recentemente para fazer um <i>stand up battle (paddle)</i> né, acho que é <i>battle</i> algo assim, um <i>stand up</i> no lago, nós eu e meu irmão, meu irmão caçula e minha mãe. Foi um negócio rápido a gente foi bateu lá voltou. Antes disso, a gente teve dia das mães a gente almoçou no restaurante, foi lá almoçou voltou. Fora esses dois eventos eu não citar nenhum outro que teve nesses últimos anos. O mais próximo disso... acho que foi talvez 2016... ou 2015 que a gente foi numa pizzaria para comemorar a formatura da minha prima. A gente não tem esse contato conjunto esse momento de comunhão, tem três anos que não passo Natal em casa, que eu vou na casa de algum amigo e Ano Novo também. Então foi bem afastado, todos.</p>

Fonte: elaboração do autor (2021)

As práticas sociais e gostos culturais relacionados à música erudita são comumente associadas, nos textos de Bourdieu e Passeron (1992, 2007 e 2009) a práticas pertencentes a grupos de pessoas com capital cultural elevado, membros dos grupos dominantes econômica e simbolicamente. Entretanto, esta ideia não encontra respaldo nos dados encontrados da amostra participante das entrevistas.

Os entrevistados 2 e 4, por exemplo, que vêm de origens sociais mais humildes, cultivam o hábito de tocar instrumentos no tempo livre, sendo que o segundo entrevistado especificamente toca em uma banda de rock, e o quarto entrevistado aprende o ukulelê. Além disso, ambos os participantes relatam em suas respectivas entrevistas que costumam ler como uma atividade prazerosa quando não estão ocupados com as tarefas da vida acadêmica e profissional.

A partir disto é possível estabelecer que o grupo entrevistado apenas possui gostos similares. Uma explicação plausível é o fato dos entrevistados que tocam instrumentos estarem vivenciando um curso superior, entretanto ainda há uma diferença de idade entre os entrevistados 2 e 4, por exemplo. É possível dizer que, para a amostra em questão, que aqueles entrevistados que vem de famílias com capital econômico mais baixo e cujos membros não deram tanta importância para a

entrada na Universidade, os instrumentos musicais são uma das formas de lazer preteridas.

Quadro 4: Quem foi importante na trajetória para o ensino superior

<p>Entrevistado 1 (Mulher cis, 20 anos de idade, negra)</p>	<p>Uma pessoa que assim gente eu amo muito, que é o meu amigo Marcos, e aí ele falou assim “amiga a sua cara é a Sociologia, o curso foi feito pra você, se joga” eu falei “véi, sim”. E é tanto que ele queria Psicologia só que ele foi lá pro IFB também e ele descobriu que ele era da Letras. É tanto que a gente também- a gente passou no mesmo semestre agora em dezembro né, no último acesso ENEM... e aí ele foi pra Letras na UnB, eu falei “véi vem comigo porque eu sem você não sou nada” (risos). E aí ele super me apoiou tipo, gente demais! Já ouvi também (falha no áudio) que era- é um amigo nosso da Letras no IFB, ele ficou perguntando ele falou “ai amiga será, será que é isso mesmo?” e eu “gente, é siimm, é sim!” então é uma afirmação que eu sentia vindo de mim mesma e dessa meu amigo, o Marcos.</p> <p>A minha mãe falou que isso era coisa do médico que eu não tinha nada disso, que eu deveria era... rezar, procurar Deus. E aí eu lembro do Dr. Elder falando e ele- ela gostava bastante dele que era o médico lá do posto do Recanto das Emas, da UBS acho que é dois, sei lá nem sei o número mais, e aí ele falou né pra que eu pudesse ter tratamento ainda- minha mãe ainda até buscou no HPAP um remédio porque eu não dormia, de tanto assim, tipo véi eu vivi a (incompreensível) real, mas aí depois ela começou a me julgar tanto que eu falei “véi, real eu vou parar de tomar esse remédio” aí eu tipo véi fiquei por, longos anos assim tipo sofrendo e toda vez que eu ficava pensando em fazer o tratamento quando eu falava pros meus familiares eles falavam “não isso daí ó, é falta de peia, é falta sabe de quê? De você lavar uma louça de você- é porque você não passa fome” minha mãe sempre falava isso e as minhas irmã também ficava tipo “noossa, pra quê isso, um sufoco que a gente passou perto, muita coisa que você nem nunca passou” e tipo sempre ficava me julgando.</p>
<p>Entrevistado 2 (Homem cis, 34 anos de idade, pardo)</p>	<p>Era- eu ganhei uma bolsa duma amiga do Alub pré-vestibular na época. Até hoje é realmente é uma pessoa muito importante na minha vida volta e meia ela- ela não mora aqui em Brasília mais, mas no meu aniversário ela chegou com uma carteirinha assim que eles tinham uma carteirinha que era o contrato também e aí me deu assim seis meses pago assim quitado. Aí comecei a frequentar por conta dela o pré-vestibular.</p>
<p>Entrevistado 3 (Homem cis, 33 anos de idade, pardo)</p>	<p>A gente teve uma influência mais indireta dos nossos amigos né porque assim, essas famílias que a gente cresceu- eu cresci junto com os filhos deles enfim, praticamente todos eram formados em Direito, cada um trabalhava numa área diferente. Três eram servidores de tribunal, um é oficial substituto num cartório, então eles sempre falavam “olha se você não quiser-” “assim se for pra escolher uma carreira pra não dar errado, escolha Direito porque né não tem como- não tem como dar errado lá”. E aí essa foi a influência, mas foi mais indireta assim no sentido de escolher o que fazer da vida. Agora de estudar, era mais minha mãe! Minha mãe ela era muito- assim, era muito convicta de que a gente precisava- ela tinha- assim, a Filosofia dela era de que a gente precisava estudar o máximo que pudesse antes de sair de casa, então a tarefa dela era de assegurar que a gente tivesse condições de não precisar trabalhar ou de fazer alguma outra coisa, e o tempo que ficasse em casa a gente podia dedicar né pra estudar.</p>

	Então ela sempre incentivou a mim e meus irmãos pra ingressar desde logo no nível superior ou pelo menos estudar o suficiente pra ter um emprego, né. A pretensão dela não era a de que a gente se formasse e que ingressasse na vida acadêmica, mas que a gente pudesse pelo menos viabilizar ali um emprego pudesse sair de casa sem maiores dificuldades.
Entrevistado 4 (Mulher cis, 20 anos de idade, parda)	Eu acho que o que me despertou a vontade de, tentar entrar na Universidade foi o contato que eu tive com alguns professores específicos, tipo assim eu nem tinha a ideia de que existia a Universidade pública pra mim toda faculdade no futuro eu teria que arcar com os custos dela, então eu conheci uma professora que... ela... é mestre agora, eu acho, em Antropologia ela se formou na UnB então ela me contou sobre, como era, e, me despertou sei lá o desejo que eu achava que esse seria o meu lugar e ela me ajudou muito a entender como funcionava o meu professor de História também.... que eu tive mais apoio desses professores eu acho que do que apoio familiar por exemplo.
Entrevistado 5 (Homem cis, 19 anos de idade, branco)	Bem teve, meus professores que, mostraram mais ou menos apoio mas, não foi algo que nós discutimos muito a fundo, e meu pais no caso queriam que eu fizesse Direito. Então foi mais algo de professor com quem eu conversava mais e com quem eu mencionei que pensava em fazer Ciências Sociais que apoiaram mas, não foi algo que eu poderia dizer,- foi útil ocasião eu acho que combina contigo. Eles (amigos), achavam, legal era algo que a gente conversa bastante, tinha minha colega minha amiga que queria fazer Ciências Sociais, ai gente conversava bastante sobre isso, meu outro amigo queria fazer em uma área de exatas de engenharias aí ele apoiava só não conversava bastante fora dos processos seletivos, mas sobre essas coisas assim particular não conversava tanto.
Entrevistado 6 (Homem cis, 19 anos de idade, negro)	Isso, eu ia falar quando, quando eu falo do ensino médio, os dois professores de sociologia eu lembro da professora, a Carol, de português. É porque ela era nova, ela ela tentava assim, e ela era nova e ela era uma professora muito didática, ela ela, você sentia que ela queria estar lá e ajudar a gente e tinha um momento que conseguia conversar com ela e perguntar como foi a experiência dela e eu sou uma pessoa negra não-retinta né. E ela também era do jeito e eu pude perguntar com ela, e ela foi, e ela trouxe um negócio “ah não, você tem interesse de entrar na universidade?” “tenho” “pois lá você vai descobrir mais disso, querendo ou não, você vai ser introduzido à debates assim” e ela tinha fé em mim, e eu sempre fui muito... tem uma palavra, quando um aluno que fica, não é exatamente “puxa saco”, mas sim também puxa saco, mas eu gostava quando o professor tava comigo é, quando ele me dava atenção, como qualquer outra pessoa, mas assim, ela ter fé em mim, foi algo motivador.

Fonte: elaboração do autor (2021)

Esta categoria traz dados interessantes. Como discutido anteriormente, a maior parte da amostra vem de grupos sociais com menor poder aquisitivo, e com pais que não cursaram o ensino superior, muitos até nem completaram o ensino médio. Este fato, de acordo com as teorias de Bourdieu e Passeron (1992), faz com que o capital cultural herdado desses entrevistados seja desfavorável para o ingresso no ensino

superior. Entretanto, como visto pelos relatos, é possível dizer que as principais figuras que incentivaram os estudos e a entrada na Universidade foram os professores que os participantes encontraram durante os anos de ensino médio.

O incentivo desses professores moldou e transformou a trajetória dos entrevistados, de forma que muitos que não acreditavam que entrariam no ensino superior, como o entrevistado 4, agora alcançaram uma posição na universidade pública, que por sua vez abre diversas oportunidades tanto na formação pessoal quanto profissional.

Os professores, ao instigar e estimular seus estudantes a esforçarem-se para entrar na universidade, de certa forma transferiram uma espécie de capital cultural que os alunos incorporaram e utilizaram como ferramenta para transformarem suas vidas e chegarem em lugares que ninguém de suas famílias conseguiu anteriormente.

Também é interessante perceber como as expectativas e apoio dos professores têm influência positiva no desempenho escolar dos alunos, de acordo com Maia (2019). De acordo com o artigo e revisão de literatura da área feita pela autora, estudantes indicados como promissores por seus professores obtiveram um aumento de rendimento escolar aproximadamente 50% maior do que os outros alunos que não tiveram esse mesmo tipo de interação com os professores. Este argumento também corrobora a ideia de que a interação com os professores é importante para o aprendizado e o alcance dos objetivos dos estudantes.

Quadro 5: Como lida com emoções e sentimentos de estresse

<p>Entrevistado 1</p> <p>(Mulher cis, 20 anos de idade, negra)</p>	<p>Porque eu (falha no áudio) ansiedade então eu fui parar no Hospital da Santa Maria duas vezes, literalmente, véei eu nunca tinha sentido isso na minha vida, mas realmente foi horrível. Aí eu tive que me afastar da UnB (falha no áudio) tranquei o semestre porque não dava pra continuar, daí eu liguei pro HUB porque eu tava muito desesperada e o médico tinha me dado o laudo pra eu conseguir um psiquiatra e como é que cê consegue sem dinheiro? Então fui atrás do SUS e aí eu ligando pra lá, liguei pra vários ramais eu descobri a assistência social do HUB que me falou sobre a DASU, a DASU é o Departamento de Atenção à Saúde Universitária aí eu comecei o tratamento com a psicóloga por fo- assim, na UnB me deu esse tratamento. Aí eu tô voltando agora assim, mas véei, começou (risos) num ano bem legal né, com várias crises.</p>
<p>Entrevistado 2</p>	<p>Então se eu to mais ou menos a toa já fico agoniado, e as vezes eu não to nem a toa ne eu tento- tentado trabalhar um pouco isso essa questão do foco do</p>

<p>(Homem cis, 34 anos de idade, pardo)</p>	<p>objetivo porque as vezes eu tenho coisas pra fazer mas caraca a cabeça tá a mil fritando então sempre tentando ocupar o máximo de tempo e eu acho que isso adoce, esse sentimento.</p> <p>E e na real isso, eu senti agora sabe, eu senti agora quando... eu tive um prazo, porque agora eu tive um prazo mesmo batido por exemplo com relação às provas que eu falei "caralho, as provas pra professor temporário tá chegando, cara se eu me manter com esse tanto de coisa eu corro o risco de ano que vem tá desempregado" sabe? E aí eu falei "Não sei eu preciso cortar porque er-" era muita coisa é muita coisa, eu falei po e aí eu me inscrevi no CIL comecei a fazer CIL online também (...) é aquela ideia de "eu não posso ter horário livre" do horário que eu tive livre assim eu anotava lá, que é o momento que eu vou dar uma corrida que eu vou fazer um exercício ou alguma coisa assim, aí tinha o horário que eu tinha que preparar o almoço.. então- e nunca se concretizava ne, nunca se concretiza porque é impossível se concretizar. Você não faz as coisas realmente com, com desempenho e com, aproveitamento ideal você vai se estressando (...) mas é um pouco isso e eu- eu tenho sentido isso sabe eu tenho sentido esse semestre principalmente agora eu tenho sentido mais cansaço e eu to- tô percebendo que eu preciso dar uma desacelerada, preciso dar uma desacelerada. Inclusive tipo po um final- um dia na semana eu vou parar e não fazer naada, esse é o dia que eu vou ficar com a minha namorada ficar com meu filho vou ficar sem fazer nada, eu to nessa pegada assim tentando né tentando.</p>
<p>Entrevistado 3</p> <p>(Homem cis, 33 anos de idade, pardo)</p>	<p>O problema é que realmente eu tenho muito o que fazer assim, o tempo inteiro então, quando eu tô em casa aí eu tô trabalhando por exemplo, tô fazendo alguma atividade da faculdade, a ideia é tentar fazer o máximo de coisas possíveis pra eu poder né ter um período ali de tranquilidade, ou se não, o que eu tinha para resolver hoje talvez até amanhã no primeiro horário, segundo horário já tá resolvido né. Aí por conta dessa demanda é que realmente há essa inquietude.</p> <p>Normalmente eu vou tentar adiantar todos- por exemplo, se eu tiver cinco atividades do trabalho para fazer vou tentar fazer tudo hoje pra poder já iniciar essas ativ- para escrever essas dez páginas. E aí na sequência eu já começo e quero terminar logo né, só que às vezes não é possível, e é até bom- quando eu não consigo assim, que eu fico muito cansado e paro, é bom porque você reflete no que você está fazendo, do que- só que a cabeça fica o tempo inteiro né, relacionado a essa atividade, então já aconteceu deu sonhar por exemplo fazendo trabalho, sonhar resolvendo problema do trabalho, porque fica aquela sensação de que você deixou algo inacabado. Aí por exemplo no trabalho a menos que seja alguma coisa muito emergencial, muito prioritária, eu provavelmente no próximo dia vou continuar para concluir esse trabalho logo para começar a trabalhar.</p>
<p>Entrevistado 4</p> <p>(Mulher cis, 20 anos de idade, parda)</p>	<p>Muito! Eu ficava muito ansiosa, às vezes eu nem chegava a dormir. Já teve matérias que eu virei assim a noite fazendo porque, eu não conseguia parar, não conseguia descansar, não conseguia ficar calma enquanto eu não entregasse o trabalho. Demais! (quando perguntada sobre ficar inquieta)</p> <p>Quando eu tô mais assim irritada, tensa assim... eu evito, o contato, muito direto com o pessoal pra não causar nenhuma atrito, mas às vezes, ocasionava demais! mais do que o normal.</p>
<p>Entrevistado 5</p> <p>(Homem cis, 19 anos de idade,</p>	<p>Bem, como mencionei... meus pais... não eram lá muito estáveis. e eu sempre fui uma criança meio... meio estranho, meio excêntrica, meio solitária, eu queria ler do que ficar com os amigos até porque eu não tinha muitos amigos. E, cara, a minha infância não foi muito normal... aí eu, depois quando eu tinha uns doze, treze anos que eu comecei a ter alguns sintomas, mas eu só fui conseguir ajuda</p>

branco)	<p>profissional mesmo quando eu tinha dezesseis, uma semana, na verdade, uma semana antes do meu aniversário de dezessete anos, uma semana, é, uma semana! E depois foi mais ou menos um ano pra ser diagnosticado. Eu fui diagnosticado com transtorno bipolar, que, era, que é de família, minha vó paterna teve e minha mãe tem! Então, é foi, não foi uma surpresa porque eu já tinha uma boa ideia de que provavelmente seria isso e, mas ainda sim, apesar de que, não ter sido uma surpresa também não foi algo, uma notícia que eu recebi muito, muito bem, não recebi muito mal, mas também não recebo muito bem, que basicamente significa que eu vou ter que ficar tomando os meus remédios que são um pouquinho caros! E que, infelizmente, é meio difícil você conseguí-los pelo SUS quando eu tentei aqui em Brasília foi meio difícil, foi meio difícil, não! Não consegui, não consegui pelos SUS, me falaram simplesmente que era difícil e que eu teria que ir vestido de tal em tal dia e teria que rezar muito, rezar um terço pra encontrar fulano! Então, então é isso, aí também tem o estigma e tem a doença em si também! Que não é legal ter um transtorno em si também que, é!</p> <p>Bem, primeiramente... eu tenho meio que bastante dificuldade me concentrando e também tenho certos problemas de memória, às vezes, e, e isso é relativamente comum em quem tem transtorno bipolar, não somente pelas medicações que tem esses efeitos colaterais e que tem infinitos outros, mas também porque como o transtorno bipolar é caracterizado por, só um pouquinho. É que, devido esse negócio de, de ficar, ficar mudando de humor, não é frequente, mas, a não ser em motivo bem específico, não é frequente, você passa muitas vezes num períodos com depressão ou com mania, ou hipomania, ou mesmo com episódio misto, mas muitas vezes, apesar de não serem frequentes, eles se sucedem, ou seja.. você vai da depressão, passa uns cinco meses deprimido, isso já aconteceu comigo! Aí depois tem uma semana de, ou uma duas três semanas de hipomania e de mania. Isso não é muito bom pro cérebro. Isso afeta a memória, afeta outras coisas, afeta o funcionamento de certa parte do cérebro, e acontece que talvez por causa disso, também por causa dos remédios, às vezes eu tenho dificuldade me concentrando, ou...é principalmente me concentrando, foco, memória, então isso tudo torna o ensino remoto, que já é difícil de se concentrar, que já é difícil de focar, bem mais difícil, e tem a ansiedade também, e nos mesmos prazos que também me traz ansiedade, mas até agora não foi nada extremamente desafiador.</p> <p>Já, e eu já tive que pedir extensão em uma tarefa particular, que era justamente quando eu tinha começado o trabalho, eu tive meio que uma crise de pânico e eu também tava começando com uma medicação nova, e o que acontece é que como eu falei essas medicações têm vários efeitos colaterais. Na época, por exemplo, eu, minha visão, eu tava com uns problemas com visão borrada, minha visão frequentemente ficava borrada aí eu não conseguia ficar olhando pro computador muito, então eu pedi, eu também tava com alguns problemas, uns sintomas extrapiramidais que são meio que efeitos na coordenação motora, e fora dor de cabeça, moleza, aí eu pedi pra uma professora e pra um professor que estendesse um pouquinho os prazos até, a medicação dar efeito e, os efeitos colaterais passarem.</p>
<p>Entrevistado 6 (Homem cis, 19 anos de idade, negro)</p>	<p>É a vontade de largar tudo... Eu não entrei assim com, a ideia, ninguém entrou com a ideia de fazer uma faculdade a distância que parece que foi o que se tornou. Eu nunca gostei, disso e aí se tornou não uma opção, mas uma imposição, porque é o certo a se fazer mas, não quer dizer que... eu vá gostar ou algo assim. E aí dá vontade de trancar tudo e parar, mas aí eu recebo apoio da UnB, eu recebo auxílio alimentação, da UnB, eu recebo a bolsa da FAP que eu tenho que tá matriculado em uma matéria, eu tenho PIBID, que eu consegui, eu passei de alguém né, apesar de que eram quinze pessoas tentando, só</p>

	<p>conseguiram doze ou treze, eu passei dessas duas, então eu vou até o final, porque eu tirei a oportunidade, não porque eu tirei a oportunidade, é.. tirar dá uma sensação agressiva, eu consegui algo que outro não conseguiu né então, eu vou fazer valer a pena. ...Mas assim... eu faço as coisas, mas fica essa vontade de largar tudo e eu lido tentando né, tem que lidar.</p> <p>Eu comecei psicóloga, desde o início da pandemia, minto. Desde o início do ano eu consegui acompanhamento psicológico e, eu tenho um problema com relação, porque eu tenho muita insegurança e isso acaba afetando... É, mais ainda quem está se relacionando comigo no namoro né. Eu tava vendo isso, apesar de que eu sempre fui de fazer amizade ou pelo o menos de conhecer muita gente, e mesmo fora daqui, eu conheço gente do meu curso que entrou comigo. A gente teve contato quatro dias na UnB juntos, mas eu não conversei com nenhum deles, eu nem lembro de ter revisto eles, mas no, EAD eu consegui me aproximar de alguma forma. Eu tinha um cabelo grande, eu fiquei dois anos do ensino médio deixando o cabelo crescer e fiquei um ano na pandemia deixando o cabelo crescer e quando eu decidi cortar eu fui numa menina que eu nunca tinha visto, mas que entrou comigo no curso e isso virou tradição. Três em três meses eu vou cortar o cabelo e ela vai comigo no cabeleireiro, eu vou mais longe pra cortar nesse lugar,mas porque, a gente vai ter esse momento de confraternização. E tem as pessoas que tão, vivem diariamente comigo, que é pelo discord jogando, elas gostam de mim e eu gosto delas e tá tudo bem. Eu só me irritei de verdade, fiquei ansioso de verdade de um jeito eu que falei “não, irei parar de estar com vocês” ontem, que foi por causa do jogo, eu tava tão ansioso que eu falei “não, não dá mais, eu vou fazer outras coisas”.</p>
--	--

Fonte: elaboração do autor (2021)

O grupo de entrevistados mostrou diferentes formas de agenciamento de questões emocionais e de estresse. Os entrevistados um (01), cinco (05) e seis (06), utilizam de atendimento psicológico gratuito e fazem uso de medicamentos para tratar dos problemas emocionais e doenças diagnosticadas. Entretanto, os entrevistados dois (02), três (03) e quatro (04) utilizam de outra abordagem: seguem uma rotina de trabalho contínuo em relação às atividades que necessitam entregar, caso contrário relatam sentimentos de inquietude e ansiedade. Ambos os entrevistados, um (01) e cinco (05), que possuem doenças mentais diagnosticadas, utilizam medidas de tratamento como medicamentos e consultas especializadas.

Para os escopos deste trabalho, a seguinte análise levará em conta apenas o entrevistado um (01), tendo em vista os relatos que o mesmo conferiu sobre sua questão de saúde mental, e a forma como seus parentes lidaram com esta problemática. Levando em conta o capital cultural e o *habitus* em relação às formas como doenças mentais são vistas, interpretadas e interferidas, demonstrado pela família do entrevistado um (01), é de se esperar que a maneira que o participante

realiza o agenciamento de suas questões emocionais seja prejudicado, porém não é o caso. O entrevistado toma medidas como a busca por tratamento especializado na rede pública de saúde e reconhece os próprios limites ao trancar disciplinas na Universidade, para que seu aprendizado não seja prejudicado. Ambas medidas demonstram maturidade emocional, não condizente com a abordagem da família sobre problemas emocionais, que afirmam ser "falta de Deus" ou de "outras atividades". Este exemplo mostra que, para este caso, o capital cultural herdado dos pais não influenciou a forma como o entrevistado agenciou seus problemas emocionais.

Importante ressaltar que o grupo pesquisado e entrevistado para esta pesquisa demonstrou diversas formas de lidar com situações de estresse emocional durante o ensino remoto. Acompanhamento com psicólogos na rede pública, compra de remédios psiquiátricos na rede privada, e até mesmo conversas e passar tempo com os amigos são estratégias válidas para atravessar momentos desagradáveis e estressantes. Além disso, demonstra também a importância de atendimento psicológico gratuito de qualidade, pois sem estes, alguns entrevistados como o primeiro e o sexto perderiam importantes aliados e recursos para combater seus anseios, medos e doenças emocionais. Porém, também é válido notar como alguns não conseguem interromper o ciclo de estudos e trabalho, pois toda vez que usufruem de um tempo livre, não precisando cumprir nenhuma obrigação, acabam sentindo que precisam estar fazendo alguma atividade pois caso contrário estariam "perdendo tempo".

Em suma, o capital cultural herdado dos pais muitas vezes não teve influência na forma como os entrevistados agenciam suas questões emocionais, como demonstrado pelo caso do entrevistado 1. Este exemplo mostra como o capital e o *habitus* herdado dos pais, isto é, a forma como o indivíduo vê, pensa, interpreta e age sobre o mundo, tem uma influência relativa para a agência dos problemas emocionais.

Considerações finais

O presente estudo permite traçar conclusões interessantes. Em relação ao questionário, foi possível perceber que houve um aumento de 10,1% daqueles que se sentiam tensos e irritados muito frequentemente ao comparar os estudos durante o ensino médio e durante os três primeiros semestres de ensino remoto. Dentro da amostra coletada, mulheres cisgênero sentem mais frequentemente os sintomas apresentados como indicativos de ansiedade. Além disso, houve um aumento em 30,9% daqueles que muito frequentemente sentiram maiores dificuldades de concentração durante as aulas durante os primeiros semestres de ensino a distância na UnB.

Outra conclusão é a importância dos professores em distintas fases da vida dos alunos. Durante o ensino médio, os professores das escolas onde os entrevistados estudaram desempenharam um papel importante no incentivo dos estudos e no ingresso ao ensino superior. É uma espécie de apoio da maior importância para que os estudantes continuem motivados, especialmente, como demonstrado pelas entrevistas, para aqueles cujos pais não conseguem prover esta forma de encorajamento.

Um resultado a ser considerado é também a importância da compreensão e empatia para lidar com os momentos estressantes do ensino remoto. Tanto estudantes como professores necessitam de maior diálogo para superar as dificuldades impostas pelo ensino à distância, como exemplificado por trechos de entrevistas onde os alunos necessitaram de prazos maiores, ao mesmo tempo em que percebiam que o novo modelo de aula e ensino também era de difícil adaptação para os professores.

Por último, o capital cultural e o habitus herdado dos pais não dita a forma como os indivíduos agem para lidar com questões emocionais que envolvem a vida acadêmica. Os entrevistados demonstraram diversas formas e recursos de lidar com momentos ruins e de estresse emocional, como demonstrado por casos como o da entrevistada 1, onde a família considerava que questões como depressão e ansiedade eram apenas “falta do que fazer”, levando a crer que as situações de estresse e sofrimento psíquico são percebidas apenas por aqueles indivíduos que não tem mais com o que se preocupar, como por exemplo tarefas domésticas. Dessa forma, para a

entrevistada 1 o capital cultural, a forma de interpretar situações do mundo, herdado dos pais, deveria influenciá-la a tratar seu diagnóstico de depressão como algo trivial e que ocupar-se com outras atividades colocaria um fim em seu sofrimento. Entretanto, como demonstrado pela entrevista, não foi o caso tendo em vista que a entrevistada procurou apoio profissional gratuito, além de conversar e desabafar com amigos e entes queridos mais próximos.

O tamanho da amostra não torna possível fazer uma conclusão que generalize estes pressupostos para todos que enfrentam situações parecidas, mas é um passo em frente para compreender melhor a forma como estudantes conciliam suas questões de ansiedade, depressão e estresse emocional com suas vidas acadêmicas. Para pesquisas futuras, é interessante que a amostra leve em conta estudantes também de outros cursos, e que as entrevistas semi-estruturadas sejam feitas com grupos mais diversos. Devido ao tempo e disponibilidade daqueles que se prontificaram a apresentar, quatro dos seis entrevistados foram homens cis e apenas duas participantes foram mulheres cis. É importante ter uma representatividade de identidade de gênero mais ampla para conferir maior alcance dos dados. Além disso, um número maior de entrevistados poderia conferir maior riqueza teórica à pesquisa.

Em suma, para o grupo entrevistado, o capital cultural foi herdado de outros indivíduos importantes na trajetória, como professores que estimularam os estudos, e não exclusivamente os pais. Este capital cultural foi de extrema importância para estes participantes alcançarem o ensino superior. O capital cultural herdado dos pais, por sua vez, não foi decisivo para moldar a forma como os problemas e questões emocionais são agenciados. A interação com outras pessoas, sejam companheiros ou amigos próximos, tiveram impacto maior na forma como os estudantes que participaram da pesquisa lidavam com situações de estresse e sofrimento psíquico.

Referências

ABRAMO, Helena Wender. VENTURI, Gustavo. CORROCHANO, Maria Carla. Estudar e trabalhar: um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis. **Novos Estudos CEBRAP**. v.39, n.3, p. 523-542. 2020.

ALBERTO. Raiani Nascimento. CARNIATTO. Natália. GUHUR. Maria de Lourdes Perieto. Influências biológicas, psicológicas e sociais do vestibular na adolescência. **Revista Roteiro**, v. 35, n. 1, p. 115-138, 2010.

ALVES. Fátima. BONAMINO. Alicia. FRANCO. Creso. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.45, p. 487-594. 2010.

AMARAL, Elena. POLYDORO, Solely. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação da Unicamp - Brasil. **Linha Mestra**, N.41A, O.52-62, Set.-2020

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Porto Alegre: **Artmed**, 2014.

BARROS, Daniele. HENRIQUES, Susana. MOREIRA, José Antônio. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n.34, p.351-364, Jan./Abr. 2020

BASTOS. Maria D.F. FERNANDES. Lenise Lima. GOMES. Maria de Fátima C.M. O pré-vestibular social: desafios à busca da inclusão social. **Revista EAD em Foco** - nº 1 - vol.1 - Rio de Janeiro - abril/outubro 2010.

BONI, Valdete. QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Vol. 2 nº 1 (3), p. 68-80, janeiro-julho/2005

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da educação**. Seleção, organização, introdução e notas. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, p. 71-81, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP : Papirus, 2009.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, RJ: **Livraria Francisco Alves Editora S.A.** , 1992.

CARDOSO, Y de S. Lima. L.V. de Miranda, L.R, Ferreira, S.J.S, Carvalho. Levantamento de sintomas depressivos e ansiosos entre estudantes de medicina de uma universidade brasileira. **Revista de Medicina**, P.204-211, 2021

CICOGNA, Júlia Isabel Richter; HILLESHEIM, Danúbia; HALLAL, Ana Luiza de Lima Curi. Mortalidade por suicídio de adolescentes no Brasil: tendência temporal de crescimento entre 2000 e 2015. **J. bras. psiquiatr.**, Rio de Janeiro , v. 68, n. 1, p. 1-7, Mar. 2019 .

CRUZ, Carla Maria. PINTO, José Romão. ALMEIDA, Mariline. ALELUIA, Soraia. Ansiedade nos estudantes do ensino superior. Um estudo com estudantes do 4º ano do curso de licenciatura em enfermagem da Escola Superior de saúde de Viseu. **Millenium**, 2010.

FALEIROS, Fabiana et al . Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 25, n. 4, e3880014, 2016.

GALVÃO, Ana. PINHEIRO, Marco. GOMES, Maria José. ALA, Sílvia. Ansiedade, stress e depressão relacionados com perturbação do sono-vigília e consumo de álcool em alunos do Ensino Superior. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**. Especial 5. Agosto, 2017.

GOMES, Alfredo Macedo. MORAES, Karine Nunes de. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educ. Soc.**, Campinas, v.33, n.118, p.171-190, Jan./Mar. 2012.

GROLLI, Verônica; WAGNER, Marcia Fortes; DALBOSCO, Simone Nenê Portela. Sintomas Depressivos e de Ansiedade em Adolescentes do Ensino Médio. **Rev. Psicol. IMED**, Passo Fundo , v. 9, n. 1, p. 87-103, jun. 2017 .

KNOP, Márcia e COLLARES, Ana Cristina Murta. A influência da origem social na probabilidade de concluir os diferentes cursos de ensino superior. **Sociedade e Estado [online]**. v. 34, n. 02 [Acessado 18 Outubro 2021] , pp. 351-380, 2019

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LIMA, R. C. . Distanciamento e isolamento sociais pela COVID-19 no Brasil: Impactos na saúde mental. **Physis**, 30(2), 1–10. (2020)
<https://doi.org/10.1590/S0103-73312020300214>

MANCIBO, DEISE; VALE, ANDRÉA ARAUJO DO; MARTINS, TÂNIA BARBOSA. POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL 1995-2010. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 20, n. 60, p. 31-50, Mar. 2015 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000100031&lng=en&nrm=iso>. access on 14 Apr. 2021.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206003>.

NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio. (orgs.) BOURDIEU, Pierre. **Escritos em educação**. Petrópolis. Editora Vozes, 1998, p. 71-81.

DRAELANTS, Hugues. BALLATORE, Magali. Um balanço do conceito de capital cultural: contribuições para pesquisa em educação”. Tradução de Maria Alice Nogueira e Débora C. Piotto. **Educação e pesquisa (online)**. 2021.

SCHWAAB, Kalu. SORAIA, CERETTA., Paulo Sergio; DUTRA, Vanessa Rabello. EFEITOS DA EDUCAÇÃO SOBRE A RENDA: DISPARIDADES REGIONAIS. **Revista Expectativa**, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 144-166, dez. 2017.

SOARES. Dulce Helena Penna. D’AVILA. Geruza Tavares. Vestibular: Fatores Geradores de Ansiedade na “Cena da Prova”. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 4 (½), pp. 105-116, 2003.

THIRY-CHERQUES,, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública [online]**., v. 40, n. 1, pp. 27-53, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-76122006000100003>>. Epub 30 Nov 2007.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Anuário Estatístico da UnB 2018**. Brasília, 2018.

VIDAL, Eloisa Maia et al. Expectativas docentes e aprendizagem: explorando dados do questionário da Prova Brasil 2015. **Educação e Pesquisa [online]**. 2019, v. 45 [Acessado 19 Outubro 2021].

YLVA. Odenbring Strong boys and supergirls? School professionals’ perceptions of students’ mental health and gender in secondary school. **Education Inquiry**, 10:3, (2019).

Apêndice 01. Aprovação do comitê de ética em Pesquisa na área de Ciências Humanas - UnB

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Agenciamento dos problemas educacionais na vida acadêmica

Pesquisador: MARCELO PINHEIRO CIGALES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 46698320.7.0000.5540

Instituição Proponente: Departamento de Sociologia da UnB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.729.012

At
Acc

Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem como objetivo investigar as condições de estudo e os desafios que os estudantes de Ciências Sociais da Universidade de Brasília estão enfrentando em seu primeiro semestre do ensino superior. Além das problemáticas impostas pela relação entre as condições socioeconômicas e o hábito de estudos, a pesquisa procura também estudar como esses alunos lidam com as questões psíquica e emocional que vem junto com o ensino remoto, consequência da pandemia de Sars-Cov2. Entre as variáveis analisadas estão: a) Relação entre capital cultural e hábitos de estudo; b) Obrigações domésticas e estudos; c) Condições de saúde mental e entrada na universidade. A metodologia qualitativa prevê a aplicação de questionários via formulário google, assim como entrevista remota com os alunos que estão cursando o primeiro semestre de Ciências Sociais do ano de 2021. Entre os resultados, a pesquisa espera contribuir para compreender melhor o processo complexo de balancear a vida escolar de um estudante do ensino superior com a vida doméstica, e como essa relação afeta o emocional dos alunos

Objetivo da Pesquisa:

Pesquisar a relação entre os capitais cultural com o agenciamento dos problemas socio-

At
Acc

Continuação do Parecer: 4.729.012

emocionais dos estudantes do primeiro semestre de Ciências Sociais da Universidade de Brasília. Para teóricos como Bourdieu e Passeron (1992) a disponibilidade de capital cultural que um indivíduo herda de sua família e condição social impacta diretamente o rendimento escolar, e consequentemente o acesso e permanência no ensino superior. De forma simplificada, os sociólogos franceses afirmam que quanto menor a disponibilidade do tipo de capital cultural reforçado pela ação pedagógica dominante, menores as chances de sucesso escolar do estudante. Essa ação pedagógica, por sua vez, reflete e reforça a dominação ideológica do grupo social mais rico. Desta forma, o trabalho procura explorar os diferentes capitais culturais presentes nos estudantes de ciências sociais, e como variam os hábitos, condições de estudo e agenciamento de problemas decorrentes do estresse emocional entre os alunos

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Serão enviados e-mails para 180 estudantes que ingressaram no curso de ciências sociais da UnB no ano de 2020 convidando-os para participar do trabalho. A partir disso, será feita uma aplicação de questionário via formulário google com os estudantes que se disponibilizarem, a fim de conhecer seus perfis sócio-demográficos, rotinas de estudos, cuidados psicológicos e configuração familiar. A partir de então, serão selecionados oito, dentre as pessoas que responderam o questionário, para a realização de uma entrevista semi-estruturada, por meios virtuais. Nenhum nome dos estudantes será divulgado e serão usados pseudônimos para manter a confidencialidade da pesquisa. Conforme o pesquisador, os riscos envolvidos na pesquisa são baixos: A pesquisa possui baixos riscos em relação ao estresse emocional dos estudantes uma vez que são alunos de Ciências Sociais e já estão em contato com as teorias e metodologias da área. Caso algum dos alunos não se sintam confortáveis com a pesquisa a abordagem será encerrada e o aluno encaminhado para o CAEP, centro de atendimento e estudos psicológicos da UnB.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa está apta a ser desenvolvida, do ponto de vista ético. O estudo adotará todas as precauções éticas ao interagir com os participantes, em especial a garantia do anonimato.

At
Arc

At
Ac

Continuação do Parecer: 4.729.012

Considero que o fato de a pesquisa se propor a investigar estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica não implica, por si só, a necessidade de adoção de medidas adicionais de proteção, ou seja, a vulnerabilidade socioeconômica não é um fator que atribui especial risco aos participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados e estão em conformidade com as resoluções do CNS

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este projeto foi aprovado pelo CEP/CHS

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1685130.pdf	30/04/2021 15:26:34		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCE.pdf	30/04/2021 15:25:51	MARCELO PINHEIRO CIGALES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa_luca_fonseca_decastro.pdf	28/04/2021 11:00:03	LUCA FONSECA DE CASTRO SILVA	Aceito
Cronograma	cronograma_atualizado_do_projeto.pdf	28/04/2021 10:58:24	LUCA FONSECA DE CASTRO SILVA	Aceito
Outros	carta_de_revisao_etica.pdf	28/04/2021 10:54:16	LUCA FONSECA DE CASTRO SILVA	Aceito
Outros	carta_ao_comitee.pdf	28/04/2021 10:45:47	LUCA FONSECA DE CASTRO SILVA	Aceito
Outros	Instrumento.pdf	28/04/2021 10:33:43	MARCELO PINHEIRO CIGALES	Aceito
Outros	Carta_de_aceite.pdf	28/04/2021 10:27:01	MARCELO PINHEIRO CIGALES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	28/04/2021 10:23:49	MARCELO PINHEIRO CIGALES	Aceito
Outros	curriculo_lattes_marcelo.pdf	15/01/2021 15:21:46	LUCA FONSECA DE CASTRO SILVA	Aceito
Outros	curriculol_lattes_luca.pdf	15/01/2021 15:21:05	LUCA FONSECA DE CASTRO SILVA	Aceito

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 4.729.012

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 24 de Maio de 2021

Assinado por:
ANDRE VON BORRIES LOPES
(Coordenador(a))