

# As máscaras e a precariedade subjetiva: efeitos da pandemia na vida de estudantes universitários

DOI: 10.5935/1984-9044.20210003

*Moises Romanini – Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

**Resumo:** O manuscrito parte da experiência de duas ações de extensão do Projeto Movimento Educação e Saúde Mental (MEDUSA). Essas ações geraram discussões significativas para refletirmos sobre os efeitos da pandemia e do Ensino remoto emergencial (ERE) na vida de estudantes universitários, o que constitui o objetivo do presente manuscrito. Discutem-se aspectos relativos à saúde mental de estudantes universitários, tais como: excesso de carga horária de estudo; a adaptação ao novo contexto; novas rotinas de sono e alimentação; demandas de organização do tempo e estratégias de estudo; a difícil equação entre trabalho, família e estudos, dentre outros. Destaca-se também a produção do tripé da academia degradada: vaidade acadêmica, produtivismo e meritocracia. Por fim, são identificados e discutidos seis efeitos da pandemia na vida dos estudantes, o que vem contribuindo para a construção de uma precariedade subjetiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** saúde mental; educação; ensino superior; subjetividade; pandemia.

## The masks and the subjective precariousness: Effects of Pandemic on the Life of College Students

**Abstract:** The manuscript is based on the experience of two extension actions of the Education and Mental Health Movement Project – MEDUSA. These actions generated significant discussions to reflect on the effects of the pandemic and the ERE on the lives of university students, which is the objective of the present manuscript. Aspects related to the mental health of university students are discussed, such as: excessive study load; adaptation to the new context; new sleep and eating routines; demands for time organization and study strategies; the difficult equation between work, family and studies; among others. Also noteworthy is the production of the tripod of the degraded academy: academic vanity, productivism and meritocracy. Finally, six effects of the pandemic on

students' lives are identified and discussed, which has contributed to the construction of subjective precariousness.

**KEY WORDS:** mental health; education; higher education; subjectivity; pandemic.

## Introdução

**T**endo em vista a preocupação com as questões emocionais e de saúde mental na universidade, propomos, numa parceria entre o Instituto de Psicologia e a Casa do Estudante (Divisão de Moradia Estudantil) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) o projeto de extensão Movimento Educação e Saúde Mental (MEDUSA). Ao longo de 2020, no seu primeiro ano de existência, o MEDUSA se constituiu numa proposta piloto de construção de espaços de escuta, diálogo e intervenções com estudantes sobre questões relativas à saúde mental e as

vivências no contexto universitário.

Logo no início do desenvolvimento do projeto, no mês de março do ano de 2020, fomos surpreendidos por um e-mail vindo do Gabinete da Reitoria: as atividades presenciais da universidade estavam suspensas por 30 dias em função da pandemia do novo coronavírus (SARS-Cov-2) e da doença provocada por ele (COVID-19). Com o crescimento do número de pessoas infectadas e mortas em decorrência da Covid-19, essa suspensão foi sendo prorrogada sucessivamente, até que, em meio a acirradas reuniões do Conselho

Universitário, foi aprovada a controversa proposta do Ensino Remoto Emergencial (ERE), elaborada pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

O contexto da pandemia do Coronavírus nos convocou a revisar o planejamento inicial e, ao invés de grupos presenciais no Instituto de Psicologia e na Casa do Estudante, propomos a realização do Grupo Virtual MEDUSA. Com algumas exceções, reunimo-nos semanalmente, entre os meses de maio e novembro do ano de 2020, totalizando 25 encontros de aproximadamente uma hora e trinta minutos. Participaram em torno de 12 estudantes, de diferentes cursos da graduação e pós-graduação, variando a frequência de um a seis estudantes em cada encontro. Destacamos que o grupo não tinha finalidades terapêuticas, uma vez que entendemos que a universidade pode promover e produzir saúde,

afastando-se das perspectivas tradicionais curativas e adaptativas da Psicologia Escolar e Educacional.

Além da realização do grupo, outras ações extensionistas foram desenvolvidas ao longo do ano de 2020, de forma remota. Ao final do ano e concomitantemente à realização dos encontros do Grupo Virtual MEDUSA, promovemos uma atividade chamada “O que eu gostaria de falar?”. Com o intuito de ofertar um espaço de escuta e acolhimento e iniciar a produção de materiais de educação permanente sobre saúde mental na universidade, convidamos as/os estudantes a responder a questão: “se eu tivesse a oportunidade de falar sobre o assunto, o que eu diria aos professores, orientadores e técnico-administrativos?”.

As respostas chegaram até nós através de e-mail e também em um encontro online. O resultado

dessa ação foi muito significativo, possibilitando a emergência de questões tais como competitividade, cultura da genialidade, capacitismo, elitismo, críticas a aspectos didático-pedagógicos das/os professoras/es (tanto no modo presencial quanto no remoto de ensino) e vivências de racismo, machismo e homofobia no contexto da universidade.

Essas duas ações do MEDUSA geraram discussões significativas para refletirmos sobre os efeitos da pandemia e do ERE na vida de

estudantes universitários, o que constitui o objetivo do presente manuscrito<sup>1</sup>. Embora quantitativamente não tenhamos atingido um número significativo de estudantes com as nossas ações, qualitativamente temos elementos importantes para analisarmos a realidade social e subjetiva das/os estudantes universitárias/os. Iniciamos com uma breve discussão sobre saúde mental na universidade e sobre o ERE, para, então, elencar e problematizar seis efeitos da pandemia e do ERE na vida das/os estudantes.

## Saúde Mental na Universidade

---

<sup>1</sup> Este manuscrito foi escrito tendo como base as experiências concretas com grupos de estudantes de nossa universidade. Entretanto, como se trata de um projeto de extensão, este não foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. A fim de respeitarmos o sigilo e as questões éticas envolvendo um relato de experiência, o artigo, ao se referir às/aos estudantes, preconiza a experiência coletiva nas

discussões sobre saúde mental na universidade, e não as experiências individuais. Por isso, toda e qualquer manifestação individual foi extraída da escrita, tendo como objetivo a discussão dos efeitos da pandemia na vida de estudantes universitárias/os inferidos a partir dos encontros realizados ao longo do primeiro ano de desenvolvimento do projeto MEDUSA.

Uma pesquisa realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes, 2019), com aproximadamente 400 mil estudantes das 63 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Brasil, evidenciou a existência no ambiente universitário de uma procura por orientação e acompanhamento psicológico que não pode ser ignorada. Do total de participantes, 23,7% referem que problemas emocionais ou psicológicos têm gerado dificuldades nos estudos, com um número significativo de indígenas aldeadas e de pessoas com deficiência. O número é mais significativo ainda quando consideramos as dificuldades emocionais de um modo geral, sendo que mais de 80% da amostra indicam tais dificuldades, referindo sintomas como ansiedade e insônia, e

sentimentos de solidão, desamparo e desânimo. Em torno de 8% referem ideação suicida (Andifes, 2019).

Leal e colaboradores (2019), por sua vez, analisaram a relação de problemas de saúde mental, como depressão e suicídio, com os problemas emocionais, dificuldades financeiras e inadaptação ao meio acadêmico vividos por estudantes. Estudos como os de Arino e Bardagi (2018) relacionam fatores acadêmicos que influenciam a saúde mental das/os estudantes ao período do curso no qual se encontram. Os períodos inicial, médio e/ou final, são caracterizados por diferentes demandas, o que nos ajuda a identificar o perfil dos diferentes grupos de estudantes e traçar ações de prevenção e promoção de saúde (Arino & Bardagi, 2018).

Esses dois estudos (Leal et al., 2019; Arino & Bardagi, 2018) trazem elementos para

refletirmos sobre a saúde mental das/os estudantes em tempos de pandemia. Nos grupos e atividades *online* das disciplinas, relatos de insegurança, ansiedade e dificuldades financeiras em decorrência da pandemia têm se tornado muito comuns. Estudantes em início e final de curso trazem dificuldades significativas em relação aos estudos. No primeiro caso, como ainda não estabeleceram vínculos com a universidade e não conhecem pessoalmente seus professores e colegas, o que torna os sentimentos de isolamento e de solidão mais manifestos. No segundo, estudantes envolvidos em estágios remotos e ocupados com a escrita de trabalhos finais de curso se sentem esgotados, referem pouca concentração e saudade dos encontros presenciais para enfrentar esse momento tão difícil dos seus cursos.

Esses diferentes períodos do curso tornam-se ainda mais complexos quando pensamos na inserção de estudantes-trabalhadores e nas mudanças étnico-raciais promovidas pelas ações afirmativas nas universidades. Demandas como o excesso de carga horária de estudo, a adaptação ao novo contexto, novas rotinas de sono e alimentação, demandas de organização do tempo e estratégias de estudo, o nível de exigência das disciplinas cursadas para a formação profissional, a difícil equação entre trabalho, família e estudos emergem também nos grupos e atividades *online* sob a forma de angústias e ansiedades traduzidas na culpabilização individual em casos de fracasso acadêmico. As/os estudantes, embora problematizem condições institucionais e estruturais que favorecem o fracasso, tomam para si tal responsabilidade ou culpa, o

que gera um intenso sofrimento psíquico.

A culpabilização individual com relação ao fracasso acadêmico pode ser compreendida como um dos efeitos do processo de naturalização do sofrimento psíquico, pois se poderia considerar como “normal” passar por adversidades e dificuldades na universidade, chorar, sofrer, ficar angustiada/o com provas e trabalhos. Em um dos encontros do projeto MEDUSA, uma estudante questionou: por que não é normal não estar cansada e sobrecarregada? Essa pergunta nos convoca a pensar em outro aspecto das questões de saúde mental na universidade: as práticas sociais individualistas, produtivistas e concorrenciais no âmbito acadêmico.

Trein e Rodrigues (2011) resgatam a noção freudiana de mal-estar na civilização para indicar a existência de um mal-estar que

vem assombrando a academia, um mal-estar provocado pelo fetiche do conhecimento mercadoria, retroalimentado pelo produtivismo. Professoras/es e estudantes universitárias/os vêm relatando, cada vez mais, um desagrado em relação à academia degradada “pela direção e pelo ritmo do desenvolvimento das transformações em curso no chamado sistema brasileiro de ciência e tecnologia” (Trein & Rodrigues, 2011, p. 769). Conforme os autores,

No modo de produção capitalista, há um empuxo irresistível na conversão de todos os objetos e atividades úteis ao homem (sejam úteis ao estômago ou à fantasia, repetimos) em mercadoria. O que, na prática, significa que todos os objetos (ou atividades) tenderão a ser produzidos (ou desempenhadas) para serem mercadejados. Sob o capitalismo, em última instância, o valor de uso de um objeto é precisamente o seu valor de troca. Em outras palavras, em nossa

sociedade, as coisas, as pessoas, e o próprio conhecimento científico sofrem um empuxo à mercantilização, ou seja, a subsunção de seu valor de uso ao valor de troca (p. 776).

Nesse sentido, o conhecimento científico só é reconhecido como tal se tem valor de troca, se pode ser mercantilizado. A mercantilização, na universidade, é um processo mediado pelos mais variados instrumentos de aferição da qualidade da produção científica e, em última instância, da atribuição de valor ao pesquisador ou candidato/a a pesquisador/a. Currículos Lattes extensos, artigos publicados em periódicos altamente qualificados, programas de pós-graduação hierarquizados a partir de pontuações que se tornam cada vez mais inalcançáveis... tudo isso se reflete nas relações acadêmicas, como os participantes do projeto MEDUSA indicam nas relações

verticalizadas entre estudantes de iniciação científica, pós-graduandas/os e orientadoras/es. Além dessa hierarquização e afastamento nas relações interpessoais, o produtivismo acadêmico materializa a violência do sistema capitalista, no qual só os que produzem (mais e com “qualidade”) conseguem ascender nessa hierarquia, promovendo o individualismo e a livre concorrência entre aqueles e aquelas que deveriam ser parceiros na construção do conhecimento.

O estudo de Bernardo (2014) com professores de uma universidade pública indica uma situação de precariedade subjetiva para as/os docentes diante desse modelo produtivista na educação superior. Essa precariedade subjetiva leva as/os docentes a um desgaste mental que pode ter como consequência o sofrimento psíquico e o adoecimento. Apesar

de se mostrarem conscientes do contexto acadêmico degradado – utilizando as palavras de Trein e Rodrigues (2011) – as estratégias individuais de “sobrevivência” são enfatizadas, em detrimento das estratégias coletivas de superação desses problemas vivenciados (Bernardo, 2014).

Tendo como base as reflexões empreendidas até esse momento, pode-se supor que tal precariedade subjetiva também é uma condição das/os estudantes universitários. Retomaremos essa noção após a apresentação e discussão quanto aos efeitos da pandemia e do ERE na vida de estudantes universitárias/os.

No âmbito desse modelo competitivo e produtivista, as/os estudantes ponderam sobre a universidade ser um espaço de construção e sustentação de “ vaidades intelectuais” – quanto maior o capital intelectual (número de artigos-mercadoria;

extensão do currículo; bolsas de produtividade; dentre outros), maior a vaidade. Lembramos, com Milton Santos, que “ser intelectual é exercer diariamente a rebeldia contra conceitos assentados, tornados respeitáveis, mas falsos. É também aceitar o papel de criador e propagador do desassossego (...) de produtor do escândalo, se necessário” (Santos, 2004, p. 169).

Tanto a atitude de rebeldia quanto as funções de criar e propagar o desassossego e o escândalo parecem ser diametralmente opostas à ideia de vaidade acadêmica tal como comentada pelas/os estudantes: podemos definir vaidade acadêmica como o resultado do processo de valorização das próprias qualidades intelectuais, fundamentada num desejo de que essas qualidades sejam apreciadas e reconhecidas pelos outros. A

vaidade acadêmica, o produtivismo e as práticas elitistas/meritocráticas/individualistas (que mantêm o processo de culpabilização individual pelo fracasso acadêmico) constituem o tripé da degradação acadêmica. Resistir à degradação requer a crença num futuro e o exercício do papel da crítica na universidade. E, conforme Milton Santos (2004), ser intelectual hoje é não ser indiferente, não ficar preso às palavras de ordem, é aceitar as críticas. É não se envaidecer diante do espelho-Lattes.

Cabe ainda destacar que as práticas elitistas/meritocráticas/individualistas têm como um de seus pressupostos fundamentais o sistema da meritocracia. Conforme Bonetto e colaboradores (2006):

O termo meritocracia, que está intimamente relacionado à hierarquização social das sociedades

modernas e igualitárias, pode ser definido como conjunto de valores, talentos, habilidades e esforço individual que, ideologicamente, rejeita toda a forma de privilégios hereditários, sendo a meritocracia considerada, desde a Revolução Francesa, como instrumento de luta contra a discriminação social. Tem como critério fundamental a valorização do mérito e do desempenho individual e, por princípio, a competição entre todos os indivíduos, promovendo o reconhecimento dos talentos individuais, criando sistemas de avaliação que desconsideram as trajetórias de vida e os processos sociais nos quais estamos inseridos. (p. 110).

Essa definição de meritocracia evidencia a individualização do sucesso ou fracasso social. Principalmente do fracasso, cuja responsabilidade deixa de ser do Estado e passa a ser exclusivamente do indivíduo. O individualismo, portanto, é o alicerce da meritocracia, pois ela sustenta a competição e livre

concorrência entre os indivíduos, os quais teriam – supostamente – as mesmas condições para desenvolverem suas habilidades e competências, alcançando, com isso, melhores posições sociais. Considera-se que somente o trabalho e o talento individuais são os instrumentos legítimos da ascensão social, sendo desconsiderados os “privilégios hereditários” (Bonetto et al, 2006). Sabemos, entretanto, que o discurso meritocrático apenas aumenta os processos de exclusão social, uma vez que desconsidera o contexto social, econômico e cultural de cada pessoa, contextos esses que são muito desiguais em nosso país.

Se o perfil das/os estudantes de IFES vem se modificando pela implementação das ações afirmativas, precisamos construir espaços de diálogo e escuta com as/os estudantes que desconstruam essa lógica

meritocrática que produz intenso sofrimento psíquico naquelas/es que se sentem culpados por não corresponder ao ideal acadêmico. Essa não correspondência cria e sustenta relações de opressão e exclusão, consequência do mito da genialidade acadêmica: sujeitos que aparentam ser muito inteligentes, tomados como protótipos de bons estudantes, com vocabulário endógeno e rebuscado, que não se faz entender àquelas e àqueles que não desenvolveram adequadamente suas aptidões, habilidades e conhecimentos acadêmico-científicos. Sentindo-se cada vez mais longe desse protótipo, muitas e muitos sentem que a cultura da genialidade e da intelectualidade produz o silenciamento e sofrimento das/os estudantes. Como discutido nos grupos, parece que quanto mais soberbo e arrogante o indivíduo, maior seria seu conhecimento. Para quem se

sente “burro”, menor fica a sua autoestima.

Pensando a partir das relações colonizador-colonizado, Grada Kilomba (2019) indica o silenciamento como efeito do colonialismo, pois o colonizador (o branco) não queria escutar o que poderia ser dito pelo sujeito negro. Para que não falassem, as pessoas escravizadas eram obrigadas a utilizar uma máscara, assim o colonizador não sentiria o desconforto com as verdades que poderiam ser proferidas. Djamila Ribeiro (2017) complementa ao afirmar que a máscara é um método de um projeto de silenciamento, agindo não apenas na impossibilidade do ato de fala, mas na invisibilidade dos modos

de existência e de pertencimento. Quem não fala não existe. Quem não é ouvido não pode pertencer. Em alguma medida, também obrigamos nossas/os estudantes a usarem máscaras? Se há uma queixa de silenciamento, como descolonizar nossas práticas? Que efeitos de pertencimento temos conseguido criar? Quais modos de existência são, de fato, visibilizados na universidade? A que vidas temos dado passagem nos encontros cotidianos nos corredores e salas de aula? Tais questionamentos, certamente, têm desdobramentos outros no contexto da pandemia e do ERE.

## O ensino remoto emergencial (ERE) e seus dilemas



Em março de 2020, com a declaração do estado de pandemia em relação ao novo coronavírus pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e a gradativa interdição das atividades de circulação de pessoas e recomendação de isolamento social, as atividades educacionais de escolas e universidades foram suspensas, em consonância aos decretos locais (estaduais e municipais). Castioni e colaboradores (2021) apontam dois dilemas vividos pelas universidades públicas no Brasil, a partir da suspensão dos seus calendários acadêmicos.

O primeiro dilema se refere à rejeição histórica da modalidade de ensino à distância, a sua baixa utilização entre as IFES, bem como a associação negativa à oferta massiva dessa modalidade de educação pelo setor privado – o que facilitaria a transformação do ensino superior em um bem mercantilizável. Nesse sentido, a necessidade de utilizar

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) gerou muitas controvérsias e confundiu professores/as não apenas em relação às disciplinas que seriam ofertadas ao longo do ano, mas também em relação às atividades de pesquisa e de extensão. E não apenas controvérsias pedagógicas, mas a necessidade de se continuar a luta política pelo ensino presencial de qualidade.

O segundo dilema apontado por Castioni e colaboradores (2021) diz respeito ao precário conhecimento que as IFES têm das condições sociais de suas/seus estudantes. Essa situação gerou esforços com o desenvolvimento de pesquisas e aplicação de questionários para identificar a situação das/os estudantes em relação ao uso de computadores, acesso à internet e desenvolvimento de políticas estudantis para garantir o acesso a pacotes de dados e doação de equipamentos. Com uma

sequência de portarias publicadas pelo Ministério da Educação, as universidades, do ponto de vista legal, tinham respaldo para migrar as atividades presenciais para o modelo remoto emergencial.

Após um período com as atividades de ensino paralisadas, as universidades foram se preparando para o estabelecimento do ensino remoto emergencial, mesmo com as ressalvas feitas por comissões e grupos de trabalho envolvidos com pesquisas sobre o perfil estudantil, que destacavam o caráter excludente dessa modalidade, tendo em vista a realidade social, econômica e cultural de muitas/os das/os estudantes. A educação remota emergencial, conforme afirma Arruda (2020), é uma mudança temporária, envolvendo soluções de ensino remotas para aulas que haviam sido previamente planejadas como presenciais e

podendo mesclar momentos síncronos e assíncronos. No primeiro caso, o tempo é semelhante à educação presencial, com os conteúdos e programação divididos por semanas de aulas e encontros *online* com os/as estudantes. Nos momentos assíncronos, haveria a possibilidade de utilizar inúmeras ferramentas digitais para a gravação de conteúdos, que poderiam ser acessados pelos/as estudantes em qualquer tempo e espaço (Arruda, 2020).

Como um efeito subjacente a todos os outros da pandemia, o ERE está sendo desenvolvido de diferentes formas: de um lado buscando a manutenção do vínculo das/os estudantes com a universidade e, de outro, sofrendo fortes críticas. Ainda faltam estudos detalhados sobre o assunto, mas parece haver um consenso quanto ao grande número de cancelamentos de matrículas e de estudantes que, embora matriculadas/os, não

concluem as disciplinas, tendo sido frustradas quaisquer tentativas de comunicação. Além disso, nos grupos do projeto de extensão, as/os participantes das ações têm apresentado uma série de questões e sugestões para o aprimoramento dessa modalidade de ensino, enquanto ela for inevitável: necessidade de diversificar os recursos metodológicos; contextualização das práticas pedagógicas, ou seja, os métodos utilizados no modo presencial não têm surtido bons efeitos no remoto; a necessidade de revisão constante dos materiais pedagógicos, e não apenas a transposição de materiais de um modo de ensino para o outro; as práticas avaliativas precisam ser

reformuladas, quantitativa e qualitativamente; acompanhar a turma não é sinônimo de cobrança – causam exaustão a quantidade de atividades em frente à tela do computador e/ou celular e o recebimento de mensagens ameaçadoras por parte das/os professoras/es.

Essas são algumas das questões pedagógicas que vêm surgindo, sentidas tanto por estudantes quanto por professoras/es. Embora não seja o foco deste artigo, há também relatos de profundo sofrimento psíquico por parte dos profissionais técnico-administrativos, que têm se dedicado a exaustivas jornadas de trabalho.

# Efeitos da Pandemia no cotidiano e na Saúde Mental de estudantes

As experiências desenvolvidas no projeto MEDUSA permitiram identificar, de forma mais evidente, seis efeitos da pandemia e do ERE na vida das/os estudantes universitárias/os acompanhadas/os por nós. Ao mesmo tempo que são experiências singulares, parece-nos que elas dizem muito sobre o que não apenas estudantes universitárias/os estão sentindo, mas todas/os nós. Nessa parte do manuscrito, buscaremos apresentar e discutir brevemente cada um desses efeitos, abrindo caminhos para futuros estudos sobre o tema, a fim de refletirmos sobre como a pandemia e o ERE poderão afetar o nosso reencontro após esse período emergencial.

1) *Hibridismo dos espaços doméstico/familiar, acadêmico e laboral*

A pandemia trouxe a necessidade de as/os estudantes compartilharem suas angústias e vivências, não apenas acadêmicas. Percebemos como um dos efeitos da pandemia na vida universitária o borramento das fronteiras entre vida doméstica, familiar, acadêmica e laboral (para aqueles que seguem trabalhando na modalidade *home office*).

Logo no início da pandemia, era comum os meios de comunicação afirmarem que o vírus era democrático: ele poderia atingir a todas/os, sem distinção. Entretanto, assim como muitas/os autoras/es, Boaventura

de Souza Santos (2020) pondera que essa ideia de “igualdade” em relação ao vírus é uma ficção, pois a doença não atinge a todas/os da mesma forma e com a mesma intensidade. Enquanto alguns de nós podemos seguir trabalhando em nossas casas, com nossos computadores pessoais, em isolamento, outras/os tantas/os não vislumbram essa possibilidade. Boaventura argumenta que o confinamento como prevenção para a pandemia revela cisões perversas das nossas sociedades, tornando alguns grupos mais vulneráveis ao vírus do que outros, em virtude das suas condições socioeconômicas e ausência de políticas públicas adequadas. Esses grupos “vulneráveis” são a maioria das pessoas que não está protegida por planos de saúde, por empresas que permitem o *home office*, não possuem casas dotadas de internet rápida e com espaços privados para estudar e trabalhar

e que continuam recebendo seus salários para comprar alimentos e refeições por *delivery*, entregues por aquelas/es a quem não é possível o confinamento.

Outra desigualdade que precisamos considerar sobre as pessoas que podem adotar o confinamento como estratégia de cuidado é a de gênero. Segundo Wolff e colaboradores (2020), recai sobre as mulheres uma carga pesadíssima nesse contexto de pandemia e isolamento social, já que são elas que assumem a responsabilidade e a maior parte das tarefas domésticas e de cuidado, apesar de todos os avanços e lutas dos movimentos feministas. A essas mulheres ainda resta a exigência de uma adaptação abrupta ao novo formato de ensino e aos ambientes virtuais de trabalho. Essa adaptação se torna ainda mais desgastante quando compreendemos que há uma

improvisação do espaço doméstico e a divisão da atenção entre as atividades educativas, profissionais e familiares (Souza et al., 2021). Pouco conhecemos ainda sobre os efeitos, a médio e longo prazo, desse híbrido entre compromissos universitários e de trabalho com os afazeres da vida doméstica.

## 2) *Excesso de atividades e esgotamento*

Os/as estudantes referem esgotamento diante das telas dos computadores e celulares. O hibridismo dos espaços acadêmicos e da vida doméstica/familiar produz a sensação de um excesso de atividades.

Souza e colaboradores (2021) ressaltam que, no que diz respeito à temporalidade da jornada de trabalho, o limite pouco ou nada estabelecido entre o tempo dedicado ao trabalho e aquele

dedicado às outras esferas da vida, em decorrência da transformação do espaço doméstico-familiar em local de estudo e trabalho, tende a tornar tênue a linha que separa o trabalho dos demais momentos da vida. Isso é o que pode estar produzindo a sensação de excesso de trabalho e a exaustão.

Outra situação significativa nesse contexto é a da adaptação à necessidade de realizar os estudos em um “novo” ambiente familiar (Pinho, Fernandes & Oliveira, 2020). O fechamento de escolas e universidades criaram, segundo tais autores, novas configurações de habitação familiar. Filhas/os que voltaram para a casa dos pais e/ou familiares, para diminuir os custos com aluguel, por exemplo. Pais e mães que agora passam mais tempo em casa, dividindo os espaços da casa para o trabalho e estudos com as/os filhas/os. Estudantes que moram com mais pessoas ou famílias numerosas,

que não contam com espaços físicos apropriados para as aulas *online* e estudos. Além de tantas outras situações que poderíamos aqui elencar, essa necessidade de reorganização familiar também é sentida pelas/os estudantes como um elemento que pode estar diminuindo a concentração e influenciando negativamente no rendimento acadêmico.

### 3) *Sentimento de desamparo e desolamento*

Trata-se de um sentimento geral de desamparo e desolamento com o atual contexto social e político do nosso país, refletido em narrativas que apontam para o desmonte de políticas públicas de saúde, educação e assistência social, bem como pela forte polarização política entre os que se denominam de “esquerda” e de “direita”. Conforme Bello (2019, p. 9), “admite-se um cenário polarizado quando há dois polos em conflito que avançam para as

extremidades e o centro desaparece. A polarização é representada por uma distribuição bimodal”.

Ao investigar a literatura especializada quanto a esse fenômeno, Bello afirma que a polarização política produz tanto resultados positivos quanto negativos, embora os últimos sejam muito mais citados. Como benefícios, o autor identificou a identificação partidária, maior clareza das propostas políticas e coesão ideológica entre eleitores e políticos. Em contrapartida, dentre as desvantagens, destacam-se: impasses no Legislativo e baixa produção do Congresso; diminuição da civilidade e da confiança nas instituições e normas democráticas; problemas na elaboração de políticas públicas; maior agressividade e intolerância entre líderes políticos e entre pessoas da sociedade que se

identificam com um polo ou outro do espectro político; e, ainda, a polarização diminui as respostas representativas a toda a população, tornando vulneráveis determinados grupos sociais que ficam sem a proteção social e do Estado (Bello, 2019).

Dentre essas desvantagens identificadas na literatura por Bello, duas são as mais sentidas pelas/os estudantes. A primeira se refere à maior agressividade e intolerância entre as pessoas, o que nos remete diretamente ao quarto efeito discutido neste manuscrito. Essa “guerra política” é sentida dentro de casa, resultando em conflitos intrafamiliares e interpessoais importantes e gerando sofrimento psíquico. A segunda se refere aos sentimentos de desamparo e desolamento provocados pela percepção de um abandono por parte do Estado – em meio à pandemia, enquanto se polarizam

os discursos de prevenção à Covid-19, muitas pessoas seguem morrendo diariamente, a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) vem sofrendo fortes ataques (o que prejudica o atendimento à população no que tange aos cuidados em saúde mental), a miserabilidade da população e o desemprego aumentam e a educação sofre cortes orçamentários sucessivos.

São estudantes que compreendem que, sem investimento em políticas públicas que assegurem a proteção social dos grupos mais vulneráveis socioeconomicamente, a crise pós-pandemia poderá gerar um caos maior do que o vivenciado até esse momento. Santos e Vieira (2018), ao analisarem as medidas de austeridade fiscal adotadas no Brasil e seus prováveis impactos para a proteção social, demonstram que essa austeridade não é universal, ou seja, ela não

atinge toda a sociedade de modo igual. Segundo os autores, essas políticas não estão focadas na redução do desequilíbrio nas contas públicas, mas na redução da máquina estatal, o que pode trazer prejuízos em longo prazo para a sociedade (Santos & Vieira, 2018). Sem a previsão, formulação e implementação de políticas públicas de saúde, educação, assistência social e geração de renda, o que nos resta é o sentimento de desamparo. Como transformar desamparo em resistência? Talvez essa questão possa suscitar em nós, educadoras/es, uma potência para a transformação das nossas práticas pedagógicas e ético-políticas.

#### 4) *Polarização política e negacionismo científico*

Conflitos familiares significativos em decorrência dessa polarização política, especialmente quanto aos cuidados preventivos na

pandemia, como o uso de máscaras e álcool em gel, têm gerado problemas de relacionamento. Em nosso país, o negacionismo científico e a recusa do uso de máscaras faciais como medida de biossegurança contra o novo coronavírus vêm sendo percebidos pelas/os estudantes dentro de suas casas – pais, mães, irmãos/ãs, o que gera conflitos e sofrimento.

Outro efeito da polarização política, discutida anteriormente, é a crescente aceitação social de discursos que legitimam o negacionismo científico – teorias sobre o terraplanismo, ideologia de gênero, criacionismo e rejeição às ciências sociais e humanas (Caponi, 2020). O atual governo federal, desde a campanha eleitoral, vem demonstrando seu desprezo pela pesquisa científica, pelas universidades e pelas denominadas minorias sociais (comunidades quilombolas e

indígenas, LGBTQIA+, populações de rua, mulheres em situação de violência, dentre outros), o que, segundo Caponi (2020), é agravado em tempos de pandemia, quando todas e todos sentimos maior necessidade da presença de um Estado que garanta o exercício dos nossos direitos, e não de um Estado que prolifere desinformação e preconceitos. Seguindo o pensamento da autora, no que diz respeito à pandemia,

esse negacionismo se traduz na aceitação de intervenções sem validação científica, como a divulgação e exaltação de uma terapêutica de eficácia não comprovada e com efeitos colaterais extremamente sérios como a cloroquina, ou a defesa de uma estratégia de intervenção que contraria a posição da Organização Mundial de Saúde (OMS), denominada por Bolsonaro como ‘isolamento vertical’ (Caponi, 2020, p. 211).

Essa profusão de informações equivocadas sobre os métodos de prevenção, bem como sobre a gravidade da doença, adentrou as casas de nossas/os estudantes, polarizando pais/mães/familiares e estudantes entre aquelas/es que não seguem as medidas de prevenção e aquelas/es que usam a máscara, o álcool em gel e não fazem uso das medicações “receitadas” pelo presidente da república. O duelo “bolsonaristas” versus “comunistas” vem trazendo consequências nefastas, como conflitos e maior isolamento num contexto em que já nos colocamos em distanciamento. Ao desamparo e desolamento, somam-se sinais de ansiedade, depressão, fobias... Isso se torna mais agudo nos casos de “reorganização familiar” (Pinho, Fernandes & Oliveira, 2020), no qual a/o estudante está se adaptando às novas configurações de moradia e se depara com situações de negacionismo

científico na televisão e em pessoas que estão sentadas ao seu lado no sofá.

5) *Insatisfação com a ausência de engajamento coletivo na pandemia*

Decorrente desses conflitos e sentimentos, constata-se a insatisfação com a falta de engajamento coletivo em relação às medidas de biossegurança na pandemia, principalmente nos últimos meses. A percepção de uma ausência de engajamento coletivo torna mais recorrentes os pensamentos sobre a pandemia e a saúde dos/as familiares e amigos/as, amplificando sentimentos e reações comuns apontadas pela Fundação Oswaldo Cruz (2019), como a impotência perante os acontecimentos, irritabilidade, angústia, tristeza, dentre outros.

A imprevisibilidade gerada pela pandemia acaba tendo como efeito níveis maiores de ansiedade

na população, de um modo geral, sentidas pelas alterações comportamentais, de padrões de sono e alimentação e pensamentos recorrentes sobre a morte e o morrer (Fundação Oswaldo Cruz, 2019). Especificamente em relação a estudantes universitários, o estudo de Maia e Dias (2020) teve como objetivo analisar os níveis de depressão, ansiedade e estresse no período pandêmico e compará-los a períodos anteriores. A pesquisa, com aproximadamente 600 estudantes divididos em duas amostras, identificou que as/os estudantes que integraram o estudo no período pandêmico apresentaram níveis significativamente mais elevados de depressão, ansiedade e estresse comparativamente aos que integraram o estudo no período normal. Esses resultados indicam a necessidade de seguirmos explorando as implicações da pandemia na saúde mental de

estudantes, buscando desenvolver ações que possam prevenir e/ou minorar os seus impactos psicológicos negativos (Maia & Dias, 2020).

6) *Dificuldades com o ensino remoto emergencial e a vinculação com a universidade*

Quando do retorno das aulas na modalidade virtual, as/os estudantes referem estranhamento e dificuldades relacionadas ao ensino remoto emergencial (ERE). Conforme as/os participantes do grupo, houve uma confusão entre as modalidades de ensino remoto e educação à distância, havendo um excesso de tarefas a serem realizadas em cada disciplina. Além disso, parece às/aos estudantes que algumas/alguns professoras/es simplesmente deslocaram métodos e didática do ensino presencial para o remoto, tornando as aulas expositivas

muito cansativas diante da tela do computador.

Esse sexto efeito nos faz retornar ao ponto inicial da discussão: as dificuldades impostas pelo ERE e os processos de exclusão advindos e amplificados por essa modalidade de ensino. Uma das dificuldades identificadas por Pinho, Fernandes e Oliveira (2020) é a falta ou dificuldade de atenção/concentração durante as aulas remotas. Antes disso, os autores também pontuam a “brecha digital” que atravessa a nossa sociedade, já que precisamos considerar que parte significativa das/os estudantes e das famílias não possuem equipamentos adequados e nem conectividade suficiente para o acompanhamento de atividades síncronas e assíncronas.

Além dos problemas originados pelo contexto da pandemia em si, há relatos de ansiedade gerada pela longa suspensão do

calendário acadêmico na universidade e incertezas quanto à sequência dos cursos. Esse fato se torna ainda mais agudo quando pensamos nas situações de estudantes trabalhadores, em *home office* ou não, que buscam manter-se engajados e vinculados à universidade, tendo que lidar com o trabalho e com a família.

Observamos, com base nas ações do projeto MEDUSA, que os efeitos decorrentes do contexto de pandemia têm prejudicado o vínculo das/os estudantes com a universidade e a continuação dos estudos pelo ERE: mortes de familiares/pessoas próximas e um difícil processo de luto; mudança de moradia em função das aulas remotas; desemprego e dificuldades financeiras; necessidade de trabalhar para a sua subsistência e/ou da família; dificuldades com o acesso à internet e computadores, entre

outros. Por isso, Souza et al (2021, p. 413) atestam:

Conhecer melhor os sujeitos que fazem parte da comunidade acadêmica e suas condições de acompanhar as propostas de ERE tornou-se uma prioridade. Saber quantos docentes e discentes necessitam de apoio institucional para ter acesso à internet, construir os ambientes virtuais e suas possibilidades de aprendizagem, possibilitar a utilização de equipamentos para sua inclusão imediata, com certeza são desafios inesperados; no entanto, estão obrigando as universidades a conhecerem melhor suas capacidades e necessidades para cumprir melhor suas missões.

Essa produção de conhecimento sobre a comunidade acadêmica, como uma necessidade imposta pela implantação do ERE nas universidades, deverá subsidiar nossas ações também no pós-pandemia. É preciso reconhecer os déficits na formação daquelas/es que estudaram de forma remota

durante dois ou três semestres do seu curso de graduação. Será necessária a construção de espaços coletivos de diálogo e acolhimento no retorno às aulas presenciais, buscando reinserir

as/os estudantes no contexto universitário, sem individualizar o fracasso acadêmico e as questões de saúde mental decorrentes desse longo período de pandemia.

## Considerações finais

Buscamos, neste manuscrito, refletir sobre os efeitos da pandemia na vida de estudantes universitárias/os. Para tal, não partimos de um roteiro sistematizado, de questionários ou pesquisas do tipo *survey*. Foram os encontros semanais, despretensiosos e com uma postura ética e aberta de escuta, com estudantes que nos permitiram pensar nos seis efeitos aqui apresentados e brevemente problematizados. Esses efeitos certamente desdobram-se em desafios às práticas docentes e à universidade. Estudantes se culpam por não se manterem

produtivos como suas/seus orientadoras/es. Sentem-se desanimados, ansiosos, deprimidos. Mas esses sentimentos não podem ser patologizados em detrimento de uma coletivização das experiências pandêmicas e dos efeitos delas em nossa saúde mental. Nessa direção, apontamos duas questões para fins de considerações finais desta escrita.

Primeiro, precisamos compreender e ampliar a noção de precariedade subjetiva. A pandemia nos colocou, de diferentes modos e por diferentes

razões, numa condição precária: relações interpessoais, trabalho, renda, afazeres domésticos, cuidado com as/os filhas/os, cuidado de si mesma/o, aulas... tudo sentido como precário. Sujeitos isolados em suas casas (aquelas/aqueles que podem) sendo subjetivados por processos de precarização, processos que tornam perenes e frágeis os laços, laços que nos constituem e nos permitem pertencer – à minha casa, à universidade, ao mundo. Por isso, entendemos que a precariedade subjetiva é uma condição, nesse contexto, construída pelos efeitos imprevisíveis da pandemia, por uma academia degradada e pelos desgovernos no caso brasileiro.

Essa precariedade, portanto, é coletiva e singular; é vivida por todas/os e por mim.

Com os efeitos imprevisíveis da pandemia, estamos aprendendo cotidianamente a lidar. Diante dos desgovernos, há a aposta na reconstrução dos laços, do pertencimento, dos movimentos sociais para resistir e inventar vida onde sentimos a morte. Perante a academia degradada, precisamos transformar a universidade em espaço de produção de saúde e de vida, uma academia reinventada pela desconstrução do tripé constituído pela vaidade acadêmica, produtivismo e meritocracia (pautada em práticas individualistas e elitistas). Tripé esse que produz e é produzido pela precariedade subjetiva.

Que as máscaras colocadas em nossos rostos e nos rostos de nossas/os estudantes, sejam apenas as que nos protejam do coronavírus.

# Referências

**Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.** (2019). *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018*. Brasília, DF: Andifes, Fonaprace, Universidade Federal de Uberlândia.

**Arino, D. O., & Bardagi, M. P.** (2018). Relação entre fatores acadêmicos e a saúde mental de estudantes universitários. *Psicologia em Pesquisa*, 12(3), pp.44-52. doi: <https://doi.org/10.24879/2018001200300544>.

**Arruda, E. P.** (2020). Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede – Revista de Educação à Distância*, 7(1), pp.257-275. Recuperado de <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>.

**Bello, A.** (2019). *Origem, Causas e Consequências da Polarização Política* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.

**Bernardo, M. H.** (2014). Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. *Psicologia & Sociedade*, 26(n. spe), pp.129-139. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000500014>.

**Bonetto, H., Santos, M. R. Z., Freimuller, M., Superti, T. C., Pereira, T. I., Seibel, V. K. R., ... Santos, S. V.** (2006). Lógica meritocrática e práticas pedagógicas na universidade: qual é a função do mérito nas nossas universidades? In J. S. Silva, J. L. Barbosa, & A. I. Sousa (Orgs.), *Práticas Pedagógicas e a lógica meritória na universidade* (pp. 110-119). Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão.

**Caponi, S.** (2020). Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. *Estud. av.*, 34(99), pp. 209-224. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.013>.

**Castioni, R., Melo, A. A. S., Nascimento, P. M., & Ramos, D. L.** (2021). Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 29(111), pp. 399-419. doi: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362021002903108>.

**Fundação Oswaldo Cruz.** (2019). *Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia Covid-19 – Recomendações Gerais*. Brasília, DF: Fundação Oswaldo Cruz, Ministério da Saúde.

**Kilomba, G.** (2019). *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó.

**Leal, K. S., Oliveira, P. D. S., Rodrigues, P. R. G., & Fogaça, F. F. S.** (2019). Desafios enfrentados na Universidade Pública e a Saúde Mental dos estudantes. *Humanidades & Inovação*, 6(8), pp. 59-69. Recuperado de <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1149#:~:text=Os%20resultados%20demonstram%20que%20os,mental%20C%20inclusive%20depress%C3%A3o%20e%20suic%C3%ADdio>.

**Maia, B. R., & Dias, P. C.** (2020). Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. *Estud. psicol. (Campinas)*, 37(e200067), pp.1-8. doi: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>.

**Pinho, M. J. S., Fernandes, K. M., & Oliveira, R. R.** (2020). Educação, tecnologias e covid-19: o que nos dizem os estudantes. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, 8(3), pp. 97-111. doi: <https://doi.org/10.34024/olhares.2020.v8.11042>

**Ribeiro, D.** (2017). *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, Justificando.

**Santos, B. de S.** (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina.

**Santos, I. S., & Vieira, F. S.** (2018). Direito à saúde e austeridade fiscal: o caso brasileiro em perspectiva internacional. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23(7), pp. 2303-2314. doi: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018237.09192018>

**Santos, M.** (2004). O intelectual, a universidade estagnada e o dever da crítica: intelectuais e novas tecnologias. In D. Moraes (Org.), *Combates e utopias*. Rio de Janeiro: Record.

**Souza, K. R., Santos, G. B., Rodrigues, A. M. S., Felix, E. G., Gomes, L., Rocha, G. L., ... Peixoto, R. B.** (2021). Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. *Trabalho, Educação e Saúde*, 19(e00309141), pp.1-14. doi: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>

**Trein, E., & Rodrigues, J.** (2011). O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), pp. 769-792. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300012>.

**Wolff, C. S., Minella, L. S., Lago, M. C. S., & Ramos, T. R. O. (2020).** Pandemia na necroeconomia neoliberal. *Revista Estudos Feministas*, 28(2), e74311. doi: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n274311>.