

Davis Anzolin Lichote
Verusca Moss Simões dos Reis

UM ESTUDO SOBRE A SAÚDE MENTAL DOS
ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO E SUA
CORRELAÇÃO COM O MODELO DE
UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA

DAVIS ANZOLIN LICHOTE
VERUSCA MOSS SIMÕES DOS REIS

UM ESTUDO SOBRE A SAÚDE MENTAL DOS ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO E SUA
CORRELAÇÃO COM O MODELO DE UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA

1ª ed.

Piracanjuba-GO
Editora Conhecimento Livre
Piracanjuba-GO

1ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

LICHOTE, DAVIS ANZOLIN
L699U UM ESTUDO SOBRE A SAÚDE MENTAL DOS ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO
E SUA CORRELAÇÃO COM O MODELO DE UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA
/ DAVIS ANZOLIN LICHOTE. VERUSCA MOSS SIMÕES DOS REIS. – Piracanjuba-GO

Editora Conhecimento Livre, 2024

107 f.: il

DOI: 10.37423/2024.edcl954

ISBN: 978-65-5367-503-2

Modo de acesso: World Wide Web

Incluir Bibliografia

1. pós-graduação 2. saúde-mental 3. ciência-“pós-acadêmica” 4. universidade I. LICHOTE, DAVIS ANZOLIN II. REIS, VERUSCA MOSS SIMÕES DOS III. Título

CDU: 150

<https://doi.org/10.37423/2024.edcl954>

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORIA CONHECIMENTO LIVRE

Corpo Editorial

MSc Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior

MSc Humberto Costa

MSc Thays Merçon

MSc Adalberto Zorzo

MSc Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

PHD Willian Douglas Guilherme

MSc Andrea Carla Agnes e Silva Pinto

MSc Walmir Fernandes Pereira

MSc Edisio Alves de Aguiar Junior

MSc Rodrigo Sanchotene Silva

MSc Wesley Pacheco Calixto

MSc Adriano Pereira da Silva

MSc Frederico Celestino Barbosa

MSc Guilherme Fernando Ribeiro

MSc. Plínio Ferreira Pires

MSc Fabricio Vieira Cavalcante

PHD Marcus Fernando da Silva Praxedes

MSc Simone Buchignani Maigret

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dra. Thays Zigante Furlan

MSc Camila Concato

PHD Miguel Adriano Inácio

MSc Anelisa Mota Gregoleti

PHD Jesus Rodrigues Lemos

MSc Gabriela Cristina Borborema Bozzo

MSc Karine Moreira Gomes Sales

Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

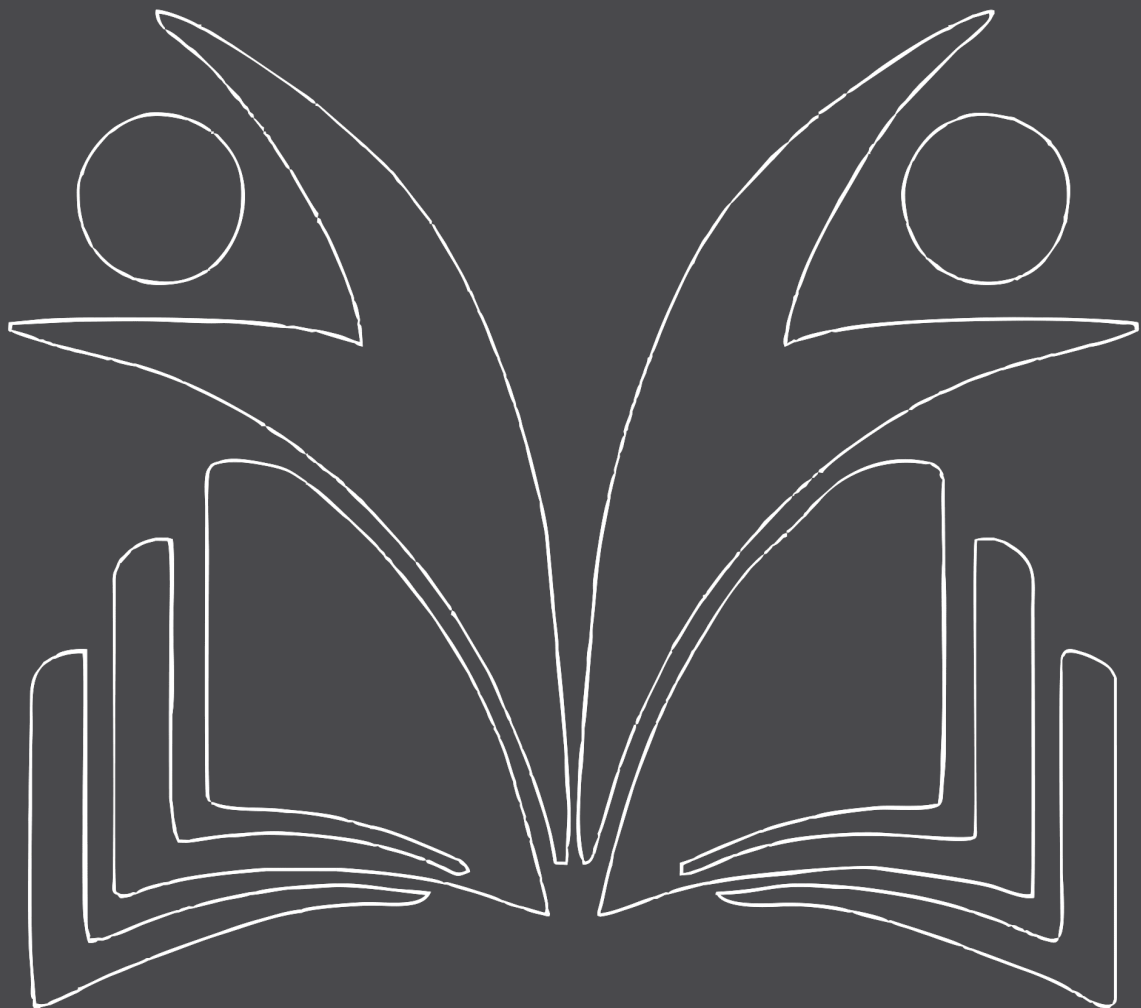
MSc Pedro Panhoca da Silva

MSc Helton Rangel Coutinho Junior

MSc Carlos Augusto Zilli
MSc Euvaldo de Sousa Costa Junior
Dra. Suely Lopes de Azevedo
MSc Francisco Odecio Sales
MSc Ezequiel Martins Ferreira
MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio
MSc Carlos Eduardo De Oliveira Gontijo
MSc Rainei Rodrigues Jadejiski
Dr. Rodrigo Couto Santos
Dra. Milena Gaion Malosso
PHD Marcos Pereira Dos Santos



10.37423/2024.edcl954



AGRADECIMENTOS

Este agradecimento se destina inicialmente a Deus, que concede o dom da sabedoria para que sejam realizados grandes empreendimentos, como foi este, que chega ao final. Ele que me concede sentido em todas as coisas e caminhou comigo este tempo, dando-me conforto, graça e força no desenvolvimento deste trabalho.

Meu agradecimento a minha esposa Taiany Pita, por seu companheirismo, incentivos, acolhimento de minhas angústias e apoio incondicional, nunca medindo esforços para realização dos meus sonhos, que se tornaram nossos. Sem teu apoio não seria possível e nem incrível essa jornada.

Aos meus amados filhos Bento, Matteo e Laura, simplesmente pelo fato de existir. Olhar-te todos os dias já é o incentivo necessário para dar propósito a minha jornada e fazer valer a pena cada desafio a ser superado.

Aos professores que acompanharam minha trajetória e foram essenciais à minha formação. Agradeço de maneira especial, à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Verusca Moss Simões dos Reis, que com zelo, incentivo e paciência acompanhou todas as etapas dessa pesquisa. Obrigado pela confiança, dedicação e apoio na elaboração deste trabalho.

Aos coordenadores dos programas de pós-graduação abordados neste estudo, a equipe da Secretaria Acadêmica de Pós-Graduação e aos discentes que responderam a pesquisa, que com atenção ouviram, participaram e acreditaram neste estudo.

Por fim, agradeço a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste sonho.

Minha Gratidão!

“Quando não podemos mais mudar uma situação, somos desafiados a mudar a nós mesmos.”

Viktor Frankl

Resumo: O estudo da saúde mental em estudantes universitários, tanto de graduação, como de pós-graduação no Brasil, tem se destacado pelo crescimento de notícias e estatísticas sobre o grande número de tentativas de suicídios e o aparecimento de transtornos psicológicos em pesquisas realizadas dentro das universidades. Sendo assim o presente estudo buscou identificar os principais fatores estressores entre os alunos de pós-graduação *stricto sensu* matriculados nos programas de mestrado e doutorado da Universidade Estadual do Norte Fluminense, assim como compreender a correlação do modelo da atual universidade e suas influências na saúde mental dos alunos, tão necessário para uma melhor produção científica e desenvolvimento intelectual dos discentes. Utilizou-se como base teórica deste trabalho o pensamento do sociólogo Zygmunt Bauman, em especial a sua visão de “modernidade líquida” para compreensão de como a cultura e a sociedade influenciaram na forma como esses alunos enxergam os enfrentamentos decorrentes do atual modelo acadêmico. Buscou-se entender, na visão de John Ziman, como o enaltecimento dos valores ligados a uma cultura industrial, na ciência pós-acadêmica, teve como consequência esse modelo de universidade pautado em conceitos organizacionais, com metas de curto prazo, pressão por resultados e alta produtividade por parte do aluno. Nessa compreensão nos ajudou a visão de Victor Frankl, de forma a explorar a importância do *logos* como norteador no projeto de vida existencial na educação. Dessa forma, seguindo o propósito dessa pesquisa, foram aplicados questionários sobre a Escala de Estresse Percebido e inventário sobre os problemas e dificuldades que os alunos de pós-graduação enfrentam na universidade. Participaram da pesquisa 161 alunos de todos os programas de pós-graduação da UENF, a amostragem teve maior representatividade do sexo feminino, representando 67,3% do total de participantes, de idades entre 22 e 58 anos, com equidade percentual entre discentes de mestrado e doutorado. Os resultados mostraram que 71,2% se sentem estressados; como maior fator de preocupação, os alunos apontaram a “pressão interna pelo bom desempenho na vida acadêmica”; e como maior dificuldade enfrentada na pós-graduação, 81,4% dos respondentes disse ser a “necessidade de publicação” a maior dificuldade na pós-graduação. A pesquisa conclui que existem índices bastante elevados de processo de estresse, podendo gerar reflexos negativos na saúde mental da população pesquisada.

Palavras-chave: Pós-Graduação; Saúde Mental; Ciência “Pós-Acadêmica”; Universidade.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Fatos e Fatores que interferem na saúde mental dos estudantes universitários.....	45
Tabela 2: Frequências relativa e absoluta das dificuldades percebidas por Mestrandos e Doutorandos em relação à Pós-graduação	62
Tabela 3: Distribuição da amostra, de acordo com o sexo.	67
Tabela 4: Distribuição da amostra, de acordo com a cor da pele	68
Tabela 5: Distribuição da amostra, de acordo com a faixa etária	68
Tabela 6: Distribuição da amostra, de acordo com o nível da Pós-graduação	68
Tabela 7: Distribuição da amostra, de acordo com o programa	69
Tabela 8: Distribuição da amostra, de acordo com o nível do estado civil	69
Tabela 9: Distribuição da amostra, de acordo com quem vive	69
Tabela 10: Distribuição da amostra, de acordo com a obtenção de bolsa	70
Tabela 11: Distribuição da amostra, de acordo com o órgão de fomento.....	70
Tabela 12: Distribuição da amostra, de acordo com a pressão por publicação	72
Tabela 13: Distribuição da amostra, de acordo com o relacionamento com o orientador	72
Tabela 14: Distribuição da amostra, de acordo com o relacionamento com os colegas	72
Tabela 15: Médias e Desvios-Padrão das Preocupações dos alunos em Relação à Pós-Graduação	81
Tabela 16: Frequências Relativa e Absoluta das Dificuldades Percebidas por discentes em Relação à Pós-Graduação	84
Tabela 17: Comparativo dos resultados da escala de Preocupações entre UENF 2020 e Santos (2013).	89
Tabela 18: Comparativo dos resultados das Frequências Relativa e Absoluta das Dificuldades Percebidas entre UENF 2020 e Santos (2013).	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Ranking de Produção por Países	51
Gráfico 2: Projeção de evolução relativo aos Programas de Pós-Graduação 2016-2020	52
Gráfico 3: Projeção de evolução Discentes Titulados nos Programas de P-G 2016-2020	53
Gráfico 4: Comparação da amostra, de acordo com as Questões Emocionais anteriores e atuais á Universidade.....	71
Gráfico 5: Comparativo entre as importâncias na percepção dos discentes	71
Gráfico 6: Dados relativos a percepção de transtornos e doenças	73
Gráfico 7: Percentual de Respostas dadas a questão 3 PSS	74
Gráfico 8: Percentual de Respostas dadas a questão 1 PSS	75
Gráfico 9: Percentual de Respostas dadas a questão 2 PSS	75
Gráfico 10: Percentual de Respostas dadas a questão 4 PSS	76
Gráfico 11: Percentual de Respostas dadas a questão 5 PSS	76
Gráfico 12: Percentual de Respostas dadas a questão 6 PSS	77
Gráfico 13: Percentual de Respostas dadas a questão 7 PSS	77
Gráfico 14: Percentual de Respostas dadas a questão 8 PSS	78
Gráfico 15: Percentual de Respostas dadas a questão 9 PSS	78
Gráfico 16: Comparativo entre as questões 10 e 11 PSS	79
Gráfico 17: Percentual de Respostas dadas a questão 12 PSS	79
Gráfico 18: Percentual de Respostas dadas a questão 13 PSS	80
Gráfico 19: Percentual de Respostas dadas a questão 14 PSS	80
Gráfico 20: Gráfico das respostas da questão 1 dos Questionários das Preocupações dos alunos em Relação à Pós-Graduação	82
Gráfico 21: Gráfico das respostas da questão 9 dos Questionários das Preocupações dos alunos em Relação à Pós-Graduação	82

Gráfico 22: Gráfico das respostas da questão 2 dos Questionários das Preocupações dos alunos em Relação à Pós-Graduação 83

Gráfico 23: Gráfico das respostas da questão 14 dos Questionários das Preocupações dos alunos em Relação à Pós-Graduação 85

Gráfico 24: Fator 1 – Bloco de questões das Dificuldades Percebidas por discentes em Relação à Pós-Graduação relacionada aos fatores Tempo e Recursos Financeiros (Itens 2,10, 11 e 12). 85

Gráfico 25: Fator 2 – Bloco de questões das Dificuldades Percebidas por discentes em Relação à Pós-Graduação relacionada ao fator Demanda do Curso (Itens 3, 8, 13 e 14). 86

Gráfico 26: Fator 3 – Bloco de questões das Dificuldades Percebidas por discentes em Relação à Pós-Graduação relacionada aos fatores Supervisão e Desempenho (Itens 1, 4, 5, 6, 7 e 9). 86

Sumário

INTRODUÇÃO	11
1. MODERNIDADE LÍQUIDA, VIDA UNIVERSITÁRIA E EXISTÊNCIA.	15
1.1. O MODELO DAS RELAÇÕES LÍQUIDAS	18
1.2. SOCIEDADE DO CONSUMO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO	22
1.3. O TEMPO COMO VALOR NA MODERNIDADE LÍQUIDA.	26
1.4. IMPORTÂNCIA DO “LOGOS” NORTEADOR NO PROJETO DE VIDA EXISTENCIAL E NA EDUCAÇÃO.	30
2. FATORES DE ESTRESSE QUE AFETAM A SAÚDE MENTAL NA UNIVERSIDADE.....	38
2.1. SAÚDE MENTAL E ESTRESSE NOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS	38
2.2. FATOS E FATORES DE ESTRESSE QUE IMPACTAM OS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS.....	43
2.3. AS CAUSAS E OS EFEITOS DO ESTRESSE EMOCIONAL NA VIDA ACADÊMICA.....	46
2.4. DESEMPENHO NACIONAL NAS PESQUISAS CIENTÍFICAS NO ATUAL MODELO DE UNIVERSIDADE.	50
2.5. MODELO DE CIÊNCIA PÓS-ACADÊMICO	57
2.6. CONSEQUÊNCIAS DO MODELO DE CIÊNCIA PÓS-ACADEMICA	59
2.7. FATORES DE ESTRESSE NO SISTEMA DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSO</i>	60
3. METODOLOGIA	63
3.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	63
3.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	64
3.3. INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS.....	65
3.4. ASPECTOS ÉTICOS	66
3.5. PROCEDIMENTOS.....	66
3.6. ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	67
4. ANÁLISE E RESULTADOS.....	67
4.1. DESCRIÇÃO DA AMOSTRA.....	67
4.2. PERCEPÇÃO DOS DISCENTES RELACIONADOS À PÓS-GRADUAÇÃO	71
4.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA ESCALA DO ESTRESSE PERCEBIDO (PERCEIVED STRESS SCALE – PSS)	74
4.4. ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS PREOCUPAÇÕES E DIFICULDADES ENFRENTADAS.....	81
4.5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	87

CONSIDERAÇÕES FINAIS92

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:96

INTRODUÇÃO

A pós-modernidade é um assunto que tem sido muito discutido, tanto na perspectiva sociológica quanto na filosófica. A questão gira em torno se ocorreu uma ruptura em relação à modernidade, cuja cisão haveria gerado a pós-modernidade. Outro ponto de vista é se há uma “condição pós-moderna”, ou ainda, se continuamos na modernidade e o projeto moderno ainda está inacabado. Nesse contexto, Bauman (2003) defende a modernidade como “líquida”, caracterizada por uma sociedade efêmera, em que o capitalismo acarreta o consumismo e, em consequência disso, a incerteza, a insatisfação, o desejo de ter sempre mais, a impossibilidade de ser feliz. O consumo tem lugar de destaque nessa sociedade, em que o homem busca, continuamente, encontrar o prazer no consumo, acreditando que uma nova aquisição irá eliminar o desconforto presente em si.

Essa crença, de acordo com a logoterapia - abordagem desenvolvida por Victor Frankl, a qual será aprofundada no capítulo primeiro desse trabalho - é denominado “vazio existencial” e evidencia a sensação de falta de um sentido para a vida, sentimento este que é preciso encontrar uma direção ou significado que seja um impulsionador da existência (Frankl, 2003).

O mundo líquido também se encontra na Universidade, tanto nas relações humanas (pautadas no consumo), quanto na cultura produtivista, muito influenciada pelo que o físico e epistemólogo John Ziman (2000a) denomina como “ciência pós-acadêmica”. Isto é uma nova forma de se fazer ciência formada a partir da fusão entre o modelo científico e industrial, que levou as pesquisas a terem estabelecimento de metas e objetivos pré-determinados, com uma lógica utilitarista, adequados à sociedade líquido-moderna consumista.

Nesse contexto se levanta a preocupação de compreender quais são os impactos na saúde mental dos estudantes universitários diante dessas mudanças sociais e culturais que envolvem o processo de se fazer ciência no Brasil. De maneira particular neste trabalho, concentram-se onde as pesquisas são mais desenvolvidas no contexto universitário, nas etapas do mestrado e doutorado.

O Sistema de pós-graduação *stricto sensu* tem tido um crescimento significativo no Brasil, conforme dados recentes do Plano de Ação em Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI, 2017). Os números mostram um crescimento de 42 mil, em 2007, para quase 82 mil, em 2017, de alunos que concluíram sua pós-graduação (GEOCAPES, 2017). Fazendo com que a produção de trabalhos científicos do Brasil crescesse de forma expressiva. Consequentemente o impacto do Brasil na produção científica mundial aumentou ano-a-ano de 0,73 em 2011 para 0,86 em 2016, um aumento de 18%. (CAPES, 2017).

Embora essa realidade revele o quanto se tem avançado no campo científico nacional, este crescimento tem causado aos programas de pós-graduação uma pressão elevada para qualificação, recaindo sobre seus discentes e orientadores a necessidade de produzir cada vez mais e com menos tempo, levando a uma cultura produtivista e quantitativista, o que vem a sobrecarregar os pesquisadores e discentes dos programas de pós-graduação (Moreira, 2009; Ziman, 2000a; Radder, 2010; Reis, 2010; 2013; Mendonça, 2014).

Além desse modelo atual de produção, soma-se o rigor da avaliação da CAPES para os cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, as dificuldades quanto à progressão do nível mestrado para doutorado dos cursos de pós-graduação e as exigências quantitativas e qualitativas para essa ascensão (André, 2007; Santos & Alves Jr., 2007). Dados esses confirmados pela Portaria Nº 182, de 14 de agosto de 2018, que torna mais rígida a avaliação de cursos de pós-graduação.

De acordo com a CAPES, o Brasil tem hoje 3.398 cursos de mestrado e 2.202 cursos de doutorado. Mais da metade (51%) dos programas avaliados têm mestrado e doutorado, totalizando 2.128. No total, 11% dos programas têm desempenho equivalente a padrões internacionais de excelência, com notas de 6 e 7, totalizando 465 programas de pós-graduação. Outros 18% têm nota 5, alcançando nível de excelência nacional; 35,33% têm nota 4; e 32,86%, nota 3. Antes da portaria, cursos com nota igual ou superior a 3 eram considerados regulares e os diplomas por ela, considerados válidos, porém com a publicação da portaria, os programas que obtiverem notas inferiores a 3 serão desativados e aqueles que receberem a nota 3 serão regulares se forem compostos apenas por um curso de mestrado e serão desativados se forem compostos por mestrado e doutorado ou apenas doutorado (Agencia Brasil, EBC 2018).

Ademais ao alcançarem o extremo final da cadeia acadêmico-produtiva, as queixas e dilemas recaem sob os fatores estressores que incidem sobre os pós-graduandos afetando a autoestima, provocando ansiedade, transtornos emocionais, depressão e até mesmo o suicídio. Essa cultura produtivista gera nos discentes dificuldades em relação à falta de tempo, tanto para os estudos como para a vida particular e estresse emocional, podendo prejudicar a saúde e a qualidade da produção científica, pois afetam o ajustamento psicossocial dos estudantes. Embora estudos relacionados ao estresse venham aumentando significativamente no Brasil, ainda há poucos vinculados à vida acadêmica (Voltarelli, 2002; Santos, 2013a).

Observar esses fatores, realizando pesquisas e promovendo um ambiente para a compreensão mais distinta do assunto é muito importante para o fortalecimento desses alunos, assim como para a elaboração de ações preventivas no esforço de promover saúde mental no âmbito da universidade.

Tenho feito este tipo de observação há alguns anos na minha prática profissional como psicólogo, tanto no atendimento clínico de estudantes universitários, ouvindo suas dificuldades e auxiliando na busca da superação de suas demandas em relação ao ambiente acadêmico. Além disto, também percebemos a necessidade de trabalharmos a questão da saúde mental dos estudantes universitários na medida em que realizamos palestras com esse tema em diversas áreas da educação, bem como na atuação de projetos de promoção de saúde mental, como foi nas duas edições do Simpósio de Saúde Mental nos anos de 2018 e 2019, fruto dessa reflexão e desenvolvimento deste presente trabalho. Dessa forma, se faz necessários estudos mais aprofundados sobre a saúde mental dos discentes na fase de pós-graduação para melhoria desse ambiente cultural e o levantamento de propostas que auxiliem esse crescimento tão necessário para o desenvolvimento do país, constituindo-se este nosso tema de pesquisa.

Tal reflexão nos levantou questões problemas sobre que fatores de estresse mais afetam a saúde mental dos alunos de pós-graduação *stricto sensu*? Qual a relação desses fatores com o atual modelo de universidade?

Portanto justifica-se essa investigação pela necessidade de entender como está a saúde mental dos alunos de pós-graduação da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro e os fatores de estresse que os tem afetado, observando as variáveis interdisciplinares deste contexto, na visão da filosofia (Lipovetsky, 2005; Reis, 2010; 2013; Mendonça, 2014) e sociologia (Bauman, 2001; 2004; 2013; Back, 2011; Giddens, 2012), assim como, na perspectiva patológica de saúde mental (Lipp, 2003; 2004; Dalgarrondo, 2007; Hirsch, 2018) e psicológica (Frankl, 2003; 2005; 2007; Santos, 2007; 2013).

Com base nas informações citadas, temos como principal objetivo averiguar os fatores de estresse nos alunos universitários de pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Estadual do Norte Fluminense e os impactos causados pelo mesmo na sua vida acadêmica e sua relação com a cultura produtivista. De forma mais específica buscamos aprofundar o conceito de ciência pós-acadêmica e as características geradas pela cultura industrial na universidade; compreender a ideia de saúde mental na universidade e os fatores de estresse emocional e como esses fatores influenciam na produção acadêmica; Além disto, realizamos uma pesquisa de campo avaliando os fatores de estresse em discentes em curso nas

pós-graduações stricto sensu da Universidade Estadual do Norte Fluminense e relacionar os impactos causados pelo mesmo.

Esse estudo tem como hipótese que o desenvolvimento da sociedade e as mudanças culturais decorrentes do mundo contemporâneo afetaram o modo como se produz ciência nas universidades. Esse modelo universitário levanta fatores de estresse no qual afetam a saúde mental dos seus discentes.

Para tal compreensão, abordaremos, no primeiro capítulo, as mudanças ocorridas na sociedade pela concepção de modernidade líquida criada pelo sociólogo Zygmunt Bauman, a partir da qual buscamos refletir como as relações humanas, a sociedade de consumo e o valor do tempo influenciam a forma como o estudante universitário e a própria universidade se encontram na atual cultura em que vivemos (Bauman, 2001; 2004; 2013). Em seguida, vamos discorrer sobre o sentimento de vazio existencial como uma das consequências geradas por essa sociedade de consumo. Vamos observar que esse vazio existencial tem potencial de afetar diretamente o aluno universitário podendo gerar psicopatologias, como ansiedade, transtornos psíquicos, depressão e até, em última instância, o suicídio (Frankl, 2007). Neste ponto, buscamos encontrar na teoria de Victor Frankl, um psiquiatra austríaco, fundador da Logoterapia - conhecida como a Terceira Escola de Viena - como podemos encontrar sentido para vida, entendendo o *logos* como norteador do projeto de vida existencial e, conseqüentemente, no contexto da educação (Frankl, 1997; 2003; 2005; 2007; 2015).

No segundo capítulo, averiguaremos a saúde mental e os fatores de estresse nos estudantes universitários, compreendendo o conceito de saúde mental e as diferenças entre ansiedade, estresse e depressão. Também vamos averiguar os fatores sociais que afetam esses alunos, como a busca de aprovação social, sucesso profissional, independência financeira. Outro aspecto importante é o entendimento dos fatores que geram ansiedade, como a avaliação constante, o distanciamento familiar e outros elementos apontados no texto. Esses fatores podem ser causadores de estresse, afetando diretamente a realidade dos estudantes universitários.

Abordaremos a atual posição do ensino superior no Brasil, mostrando o crescimento ocorrido nos últimos anos, da qual foi posto em destaque em produção científica mundial, que é o ponto chave deste capítulo, e modelo de Universidade com princípios gerenciais, denominada pelo físico e epistemólogo John Ziman de ciência “pós-acadêmica”, pelo qual suas ideias nos ajudam a compreender o produtivismo presente na universidade atual (Ziman, 2000; Reis, 2010; 2013).

Dessa forma, o presente trabalho utilizou como metodologia inicial um levantamento bibliográfico dos autores acima citados, a fim de averiguar como está a saúde mental dos alunos de pós-graduação stricto sensu no Brasil. Em um segundo momento, foi realizada uma pesquisa de campo - baseado no trabalho do Prof. Dr. André Faro Santos (2013). Aplicamos questionários aos 855 alunos de pós-graduação da Universidade Estadual Norte Fluminense sobre dados sociodemográficos, da Escala de Estresse Percebido e das preocupações e dificuldades enfrentadas pelos alunos; pesquisa essa que compõem os capítulos terceiro e quarto deste estudo.

1. MODERNIDADE LÍQUIDA, VIDA UNIVERSITÁRIA E EXISTÊNCIA.

Pensar na saúde mental do estudante universitário de pós-graduação é compreender o contexto em que esses estão inseridos, ou seja, na realidade da sociedade em que esses alunos constroem suas experiências e assim compreendem o mundo. Portanto, neste capítulo, vamos abordar os aspectos da atual sociedade e seus reflexos na saúde mental dos pós-graduandos e dos contextos da universidade à luz da sociologia de Zygmunt Bauman; buscando, no seu nexos com a psicologia, a fim de contribuir para uma reflexão sobre como lidar com os sofrimentos gerados por essa realidade atual.

No decorrer da história a sociedade vem passando por uma constante transformação. A contemporaneidade traz consigo uma especificidade das relações de sentido que passam a vigorar neste tempo. Vários autores destacam essas especificações de relações sociais, com suas percepções e apontamentos, referentes ao tempo histórico presente que alguns o denominam - em comparação e discordância às outras denominações - como “hipermodernidade” (Gilles Lipovetsky)¹, “condição pós-moderna” (François Lyotard)², “alta-modernidade” (Anthony Giddens)³, “segunda modernidade” (Ulrich Beck)⁴, entre outros. Bauman escolhe o termo “modernidade líquida⁵”, a fim de dizer além daquilo que a condição da modernidade deixou de ser, mas, principalmente, ilustrar e ressaltar a qualidade que ela adquiriu, aquilo que a fez diferente. Essa nova condição traz consigo a exigência de toda uma forma de fazer sociologia, de analisar e estudar os fenômenos sociais e culturais (Oliveira, 2012).

O que marca a mudança da modernidade para Bauman é exatamente a fluidez no modo de pensar como ocorreu com a Revolução Industrial na Inglaterra ou com a Revolução Político-social Francesa. Perde-se no tempo e no espaço aquela forma de pensar histórico cultural, assumindo assim outra forma, ainda que, permanecendo sólida, mas ocupando um novo espaço. Com isso, as formas de poder

na sociedade estão sendo realocadas e redistribuídas, e os objetos não duráveis tomam conta e a durabilidade já não tem mais o mesmo valor (Bauman, 2003).

O derretimento dos sólidos, traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido, e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo, e um dos principais efeitos desse redirecionamento foi à dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda política. Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas, os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro (Bauman, 2001, p. 12).

É obvio que essa mudança social não se dá de um dia para o outro, mas, como afirma Bauman (2003), há um movimento de passagem da forma de pensar na sociedade sólido-moderno para o pensamento da sociedade moderno-líquida. A modernidade sólida é marcada pelo pensamento científico, quando os valores e ideais são alterados pela razão. Assim a relação do homem contemporâneo também se altera, as ideias passam a basearem-se na razão. Aliás, a racionalidade é uma marca da modernidade sólida. Vemos isso na forma de trabalho, de controle da população, de lideranças autoritárias e dominadoras, como também no grande avanço científico e tecnológico, de expansão do conhecimento e na relação das pessoas que não se restringem apenas ao relacionamento familiar. As relações se tornaram mais expansivas, a comunicação se ampliou, e, agora, o homem pode ter conhecimento de outros lugares, outras culturas, outros saberes (Bauman, 2003).

O autor polonês não estabelece uma data-marco de mudança da modernidade para pós-modernidade, nem tem essa pretensão, pois essa transformação acontece de forma gradativa. Essa mudança é na verdade uma transformação de pensamento, na forma como vemos e pensamos o mundo. Bauman destaca que no século XXI adentramos a condição moderna, referindo-se a mudança da modernidade sólida para modernidade líquida, que corresponde àquela ideia que outros autores, trouxeram de modernidade para pós-modernidade.

Para exemplificar esse movimento, Bauman (2001) parafraseou o filósofo norte-americano Ralph Emerson dizendo que: “Quando patinamos sobre gelo quebradiço, nossa segurança depende de nossa velocidade”, constatou isso para apresentar seu diagnóstico da sociedade contemporânea. Foi um conselho para ação, na era em que o tempo se destaca por sua importância, e se fazem necessárias decisões rápidas diante de situações difíceis, seguir em frente sempre, não parar (Bauman, 2001).

A velocidade, no entanto, não é propícia ao pensamento, pelo menos ao pensamento de longo prazo. O pensamento demanda pausa e descanso, “tomar seu tempo”, recapitular os passos já dados, examinar de perto o ponto alcançado e a sabedoria (ou imprudência, se for o caso) de tê-lo alcançado. Pensar tira nossa mente da tarefa em curso, que requer sempre a corrida e a manutenção da velocidade. E na falta do pensamento, o patinar sobre o gelo fino que é uma fatalidade para todos os indivíduos frágeis na realidade porosa pode ser equivocadamente tomado como seu destino (Bauman, 2001, p 239).

Segundo esse autor a “líquida modernidade” é uma sociedade em que não há tempo necessário para consolidação das condições de ação sobre seus membros, pois suas rotinas, seus hábitos e formas de agir mudam constantemente. “A cultura líquido-moderna não se sente mais uma cultura da aprendizagem e da acumulação, como as culturas registradas nos relatos de historiadores e etnógrafos. Em vez disso, parece uma cultura do desengajamento, da descontinuidade e do esquecimento” (Bauman, 2013, p. 37). Essa nova fase contrapõe-se à modernidade sólida, marcada pelo seu lastro com o Positivismo, o Fordismo, a Revolução Industrial e incontáveis eventos e teorias que formularam um mundo governado por uma racionalidade, que se consagrou com o Iluminismo, na soberania da ciência, no cálculo, na lógica, na indústria, na eficácia do planejamento, na constância. De maneira oposta a modernidade líquida é leve, inconstante, fluída e traz em si a transitoriedade e o dinamismo da movimentação constante. No entanto, esse movimento revela sua disposição à incerteza, ao sentimento de insegurança, de falta de garantias e proteção e a exigência de liberdade num processo de individualismo. Quando andamos sobre gelo quebradiço, a velocidade é que nos mantém seguros e que nos preserva no desafio da vida forjada na modernidade líquida repleta de possibilidades à espera dos mais velozes. Percorrer esta trajetória em passos lentos e reflexivos pode significar falta de habilidade na disputa-mor: a da sobrevivência (Souza, 2012).

A vida moderna foi desde o início “desenraizadora”, “derretia os sólidos e profanava os sagrados”, como os jovens Marx e Engels notaram. Mas enquanto no passado isso era feito para ser novamente “reinraizado”, agora todas as coisas (empregos, relacionamentos, know-hows, etc.) tendem a permanecer em fluxo, voláteis, desreguladas, flexíveis. A nossa é uma era, portanto, que se caracteriza não tanto por quebrar as rotinas e subverter as tradições, mas por evitar que padrões de conduta se congelem em rotinas e tradições (Pallares-Burke, 2004, pág. 322).

Não há mais espaço para o sólido, padronizado, permanente. O derretimento do sólido se dá no fluxo do tempo, no transitório, na busca do novo, que nem sempre é diferente. Essa falta de construção sólida implica na maneira como se enfrenta as realidades de vida dessa geração, tendo que saber lidar com as frustrações provenientes dessa falta de um “lugar seguro”. São as ambivalências da modernidade líquida.

A fluidez desse tempo pode gerar mudanças nos indivíduos arraigados nesse modelo de sociedade, nas suas relações, na forma de lidar com seus sofrimentos, na maneira como projeta sua existência, entre outros. Dessa forma quero destacar nos próximos itens três elementos cruciais, que, na visão de Zygmunt Bauman influenciam o modo de pensar do homem contemporâneo: as Relações Líquidas, a Sociedade do Consumo e a Temporalidade.

1.1. O MODELO DAS RELAÇÕES LÍQUIDAS

A consciência da existência de uma cultura líquida se concretiza nas nossas relações com o outro, no individualismo, desconfiança com a ciência, no consumismo insaciável de tudo que tocamos (Bauman, 2013). Um exemplo claro dessa sociedade líquida se dá nas relações humanas, em que emergem o individualismo, a fluidez e a efemeridade nestas relações. Em tempos líquidos nada foi feito para durar. Bauman (2001) afirma que a liquidez é além do frágil; refere-se à dificuldade em firmar laços profundos e a dificuldade de se identificar. As relações não são feitas para durar, mas sim para serem consumidas. Dessa forma, enquanto podem oferecer “algo” são mantidas ao alcance, porém, quando não são mais úteis, são desconectadas. Diante disto, tem-se a noção de que os relacionamentos são mais frágeis, não duram muito, não são feitos para durar.

Bauman (2001) utiliza o termo conexão para falar das novas formas de relacionamento. A relação de conexão toma o lugar das relações de laços humanos, pois a vantagem que se tem deste tipo de relação é a da facilidade de se desconectar sem ter maiores prejuízos. A fluidez das relações está na agilidade de se desconectar de tudo que é sólido. Essa facilidade de se desconectar é o que importa nas relações líquidas.

A falta de sensibilidade e de responsabilidade nas relações sociais não causaria nesse indivíduo um constrangimento sórdido, pois novas relações hão de surgir e uma nova consideração do indivíduo há de ser desenvolvida nessa inevitável relação futura, que começará com prazo de vencimento. Em suma, para Bauman (2001), na modernidade sólida as relações sociais, familiares, etc. eram duradouras, o trabalho estava a serviço da família, e essas relações sólidas e permanentes incentivavam uma conduta carregada de responsabilidade ética. Já na modernidade líquida, as relações de amizade são efêmeras, a família vem em segundo plano, às exigências profissionais obrigam uma mobilidade individual, tornando-se, assim, mais importantes que a própria família. Na modernidade líquida o que se busca é a felicidade, tudo que é sofrimento nos é estranho e deve ser desconectado. O que se busca é consumir e assim a vida passa a ser um projeto individual. A identidade

se torna também uma mercadoria, é algo a ser buscado, mediado pelo consumo, mas que não é finitude em si, sempre é descartável em busca de uma nova escolha (Bauman, 2008).

Bittencourt (2011) afirma que o homem é imerso em uma espécie de vício, em que o consumo compulsivo busca, em uma tentativa falha, compensar existencialmente uma felicidade em seu trabalho e relacionamentos afetivos. A ideia que permeia é que o bem estar é proporcionado no ato de adquirir determinados produtos. Como resultado desse consumismo, o indivíduo não consegue alcançar os altos padrões estabelecidos de consumo, tornando-se excluído dessa sociedade.

Se não se pode chegar a um estado de felicidade duradouro, então a solução é continuar comprando, com a esperança de que a próxima linha de produtos super fáceis de usar ou a nova tendência outono-inverno redima os incansáveis buscadores de felicidade. A grande cartada dos mercados foi transformar o sonho da felicidade de uma vida plena e satisfatória em uma busca incessante de “meios” para se chegar a isso (Fragoso, 2011, p. 112).

Bauman (2008) diz que a identidade não possui mais raízes, o seu procedimento principal é agora a ancoragem. A âncora é mais versátil do que a raiz, pois não existe nenhum comprometimento e lealdade. Basta apenas içá-la e partir para outro porto. O que importa nessa identidade é sua maneira funcional de poder ser descartada quando for inconveniente ou pesada demais. Basta não estar mais feliz com meu “eu”, posso descartar e adquirir um novo “eu”. Mudar se tornou fácil e prático, mas será que é tão simples assim? Será que realmente o homem contemporâneo está encontrando a felicidade tão almejada?

A construção das relações, que antes eram uma conquista realizada com tempo e dedicação, agora é desfeita por qualquer conflito ou desculpa. Não há durabilidade, tudo tem prazo determinado para se findar. Bauman (2001) faz a constatação que nossa sociedade muda de maneira muito rápida, e precisamos ser flexíveis para nos adaptar às transformações recorrentes. A pessoa que se adapta à realidade das relações líquidas não planeja sua vida em longo prazo, os tempos são inconstantes e voláteis.

Luís Mauro Sá Martino (2015) alega:

O problema é que, como essas pessoas também estão ligadas a inúmeras outras, o resultado é a formação de grupos relativamente pequenos, com ligações pouco densas entre os indivíduos. Cada um deles especialmente ocupado consigo mesmo, ou trabalhando na manutenção dos laços frágeis que constrói. A própria noção de “relação” ganha outros contornos a partir da visão de um individualismo conectado. Relacionamentos são criados e terminados com relativa facilidade na medida em que os laços responsáveis por sua formação não têm força o bastante, isto é, não são importantes de verdade para sobreviverem por longos períodos (Martino, 2015, p. 140).

Essa fragilidade nas relações se manifesta na forma como conseguimos nos desconectar das pessoas. A relação líquida tem como intenção transformar o ser humano em mercadorias que podem ser consumidas e descartadas em qualquer momento. Esse contexto também é marcado pelo crescimento da tecnologia. A internet se tornou um fenômeno que alterou essas relações, tomando uma nova forma, em especial na relação “eu e o outro”. A experiência da alteridade, essencial nas interações sociais, na construção da identidade e para o enriquecimento existencial da nossa personalidade, é vivida de forma diferente, diluindo assim o conceito do “outro”, agregado com a supervalorização do “eu”. Nesse sentido do campo da alteridade, da forma líquida, a internet proporcionou um ambiente adequado, onde as redes sociais criam novas formas de relacionamento e executam um papel de banalização das interações humanas sociais, substituindo-os por meras exposições públicas de quadros de apresentações chamados de “perfis pessoais”, que podem ser modificados continuamente, sem precisar ter uma identidade. Esse tipo de interação digital confunde e passa impressões controvertidas da profundidade das relações (Oliveira, 2012).

Desse modo os laços das relações humanas com o outro são construídos e desconstruídos incessantemente, e a cada conexão, novas possibilidades são reiniciadas. Os vínculos tornam-se potencialmente frágeis, fragmentados, instáveis, instantâneos, ambivalentes e imediatos. A vida líquida é uma sucessão de reinícios, por isso as desconexões tendem a serem questões desafiadoras. Bauman (2007) alerta que, entre as artes da vida líquida e as capacidades que se deve desenvolver para vivenciá-la, destaca-se a habilidade de se livrar das coisas mais do que ter aptidões em adquiri-las. Um exemplo disso são redes sociais que representam a imagem das relações líquidas. Bauman (2001) diz que o grande atrativo é o poder de se desconectar. Nelas não se têm mais o pesado enfrentamento de ter que terminar algo frente a frente, ou discutir a relação. Apenas se deixa de seguir, ou se bloqueia o “outro”, é a “cultura do cancelamento”.

A virtualidade passou a ser o maior vínculo de interação entre as pessoas. A popularidade se dá pelo número de seguidores, ou pela quantidade de curtidas ou visualização nos seus posts. Entretanto essa interação é superficial, vazia de sentimentos, de fidelidade, afinal também essa interação, mais cedo ou mais tarde, terá o seu fim. Bauman (2004) mostra a insegurança desses tempos modernos, no qual, se conectam e se descartam as pessoas, desvalorizando totalmente os vínculos criados, as emoções, os sentimentos e as trocas que estabeleceram, sem experimentar na essência o afeto pela outra pessoa. Dessa forma, as pessoas passam a ver os relacionamentos conforme essa ideologia de consumo. A relação líquida carece de valores e referências, que se fazem necessárias para uma

construção sólida. Essa insegurança gera vazio existencial. Pessoas com vida saturada de angústias e de ausência de sentido.

Na era da modernidade líquida, o ser humano se despersonaliza e recebe o status de objeto, isto é, algo a ser consumido e, seguindo o caminho inverso, acaba sendo descartado pelos outros. Esse modo de despersonalização do sujeito, mergulhado no oceano da indiferença existencial é a característica por excelência da ideia de vida líquida diagnosticada pelo autor, uma vida fictícia. Em um mundo frágil e imediatista, as relações humanas se constituem precariamente (Bauman, 2004).

Bauman (2007) aponta que vivemos em um momento de secreta angústia. É essa ambivalência da modernidade líquida: dá a impressão de proporcionar muitos amigos on-line, mas, na verdade, estão em conexões off-line. Por um lado, se tem uma busca pela felicidade e prazer constante; por outro, a negação do sofrimento existente.

Mesmo as vidas das pessoas mais felizes (ou, segundo a opinião comum e um tanto contaminada, pela inveja dos infelizes, as mais sortudas) estão longe de serem livres de problemas. Pouco de nós estão prontos a declarar que tudo na vida funciona como gostaríamos que funcionasse (Bauman, 2007, p. 99).

O problema aqui apontado é o sofrimento, que não está no script da vida moderna, cuja única preocupação é a felicidade. Sofrimento não tem lugar nesse contexto, mas, por fazer parte da realidade humana, se apresenta como uma indigesta presença. Estabelecer uma relação significativa é um desafio para a “geração líquida”. Os laços afetivos são frouxamente atados para que possam ser desfeitos sem maiores dificuldades (BAUMAN, 2004). As pessoas buscam se relacionar, mas não estão dispostas a se esforçar pela continuidade de suas relações.

Essas relações líquidas estão presentes também no contexto da universidade. A relação aluno-professor pode se tornar uma conexão de consumo. O aluno precisa do orientador, de seu conhecimento, de sua experiência, de sua direção; porém, pode ter dificuldade em construir uma relação sólida e sistemática. Filho e Martins (2006) asseguram que “os orientadores são personagens que mantêm relações singulares, intersubjetivas, complexas e ricas em detalhes com os orientandos, e, desta convivência, resultam dissertações e teses que contribuem para a sistematização e consolidação do conhecimento científico em determinada área”. Em tempos líquidos, essa relação tende a se tornar superficial e perfunctória, perdendo, muitas vezes, sua conexão, podendo comprometer, assim, a qualidade das pesquisas e o crescimento do conhecimento científico proveniente dessa relação (Filho e Martins, 2006).

Esses referenciais, como o professor, a família, a religião, são oprimidos pela tendência ao consumo, transformando as relações sociais em mercadoria. O aluno que emerge dessa mentalidade pode ter dificuldade de se fazer pertencer na comunidade acadêmica, visto que, nesse ambiente “sólido”, existem vários fatores que são opostos à realidade líquida. Existem normas a serem obedecidas, prazos a serem cumpridos, direções estabelecidas, e isso é ainda mais substancial quando observado em uma realidade de pós-graduação.

No próximo item, veremos como a sociedade de consumo é a linha de conexão das relações e como ela se relaciona com a educação.

1.2. SOCIEDADE DO CONSUMO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Em “Vida para Consumo” (2008), Zygmunt Bauman elucida os efeitos da evolução de uma sociedade de produtores, estruturada na segurança e na estabilidade, para uma sociedade consumista, instável e líquida. Foi uma transformação significativa nos comportamentos e nos desejos dos indivíduos, e o autor alerta para a alteração na maneira de se pensar o mundo a partir dessas mudanças. Não é apenas uma mudança histórica e social, mas uma transformação de mentalidade.

Para explicar sobre esse contexto, cito o poema de Luís Vaz de Camões de 1580 que já dizia:

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, muda-se o ser, muda-se a
confiança: todo o mundo é composto de mudança, tomando sempre novas
qualidades.

(Luís Vaz de Camões, in "Sonetos")

Esse poema retrata com exatidão essa mudança da sociedade. Em que o fator tempo é o fator principal. O consumo aqui falado traz consigo a possibilidade de escolha, a oportunidade de acesso, a liberdade de expressão, conquistas da modernidade líquida.

Na sociedade dos produtores, o principal propósito para a aquisição de bens, e consequente geração e acúmulo de capital, era guardá-los. Durabilidade e solidez era a qualidade desejável para esses bens. Ela não residia na realização imediata dos desejos, mas na vontade de garantir segurança em longo prazo. Detinham o poder aqueles que possuíam terras, bens, máquinas. Gozavam de *status* quem podia consumir mercadorias duráveis. Isso dava a sensação de segurança, estabilidade e até respeito pessoal. Já na sociedade de consumidores, o que prevalece é a cultura do imediato, promotora do culto à novidade, à contingência aleatória, ao consumo incansável e, ao mesmo tempo, insaciável. O que se vê é uma “negação enfática da virtude da procrastinação e da possível vantagem de se retardar a satisfação” (Bauman, 2008, pág.111).

A economia moderna gradualmente trouxe consigo a necessidade de consumo rápido. Com isso, a produção deve atender essa demanda, pois não é feita para ser possuída. O mais importante é consumir a novidade e não manter o que se tem, é a satisfação imediata dos desejos, que tão logo satisfeitos se transformam em outros novos aos quais satisfazer. A única característica imperdoável nos bens de consumo é a durabilidade. Procuram-se produtos leves, voláteis, descartáveis. A economia consumista é a característica dessa sociedade líquida e para consumir é preciso produzir. Bauman (2008) destaca que este ambiente existencial conhecido como “sociedade de consumidores” distingue por uma reconstrução das relações humanas a partir do padrão, e a semelhança, das relações entre consumidores e os objetos de consumo.

A passagem da sociedade de produtores para a de consumidores, em geral, pode ser apresentada de forma gradual, com a emancipação dos indivíduos das condições originais de não escolher, posteriormente para uma escolha limitada. Finalmente direcionado para uma sociedade livre de responsabilidades, ou seja, o indivíduo possui sua liberdade de escolher e decidir como e da maneira atender às suas necessidades naquele momento (Silva, 2012).

O que está em destaque é a escolha, e não a liberdade. É preciso escolher, mas não qualquer escolha, e sim o que essa sociedade determina para esse momento. Há uma influência para se consumir o que não tem sentido, mais do que aquilo que realmente é necessidade básica. Bauman (2008) aponta que além do mercado, há um incentivo de excesso de mercadorias e o anseio de cultivar os desejos dos indivíduos, tudo para aumentar as incertezas das escolhas.

E assim, permitam-me repetir, a sociedade de consumo não é nada além de uma sociedade do excesso e da fartura e, portanto, da redundância e do lixo farto. Quanto mais fluido o ambiente de suas vidas, mais os atores precisam de objetos potenciais de consumo para proteger suas apostas e garantir suas ações em relação aos caprichos do destino. O excesso, contudo, aumenta a incerteza das escolhas que se esperava que eliminasse, ou pelo menos aliviasse ou reduzisse e assim o excesso nunca é suficientemente excessivo. A vida dos consumidores é uma infinita sucessão de tentativas e erros (Bauman, 2008, pag.111).

O que mais o ser humano busca consumir em tempos líquidos é a felicidade. Sua busca por felicidade é incessante e contínua, aponta Bauman (2008). Uma felicidade que não pode ser encontrada, apenas buscada. Isso é visto por Bauman (2008) como um lugar ilusório em que o vasto modelo de produção de novas promessas enfraquece o excesso de decepções, fazendo com que a crença nessa busca não seja perdida e permaneça reatualizando a cultura consumista. O homem contemporâneo é eternamente insatisfeito, sua satisfação é consumir e descartar.

Isto é visto claramente nas relações humanas, nos produtos e também no aspecto do conhecimento. Vive-se hoje na era da informação em que se pode ter acesso a ela por meio de buscas nas redes sociais e acompanhar o mundo em tempo real. Através das redes sabe-se onde estão as pessoas e é possível se comunicar através delas. Também é possível conhecer culturas diferentes, lugares exóticos, comprar o que se deseja, relacionar-se, tudo em um só lugar, sem precisar sair de casa. Isso é fluidez, ou seja, consome-se tudo o que se quer sem carregar “coisas” consigo mesmos. A era líquida tende a dar mais importância à informação do que à formação. Na formação é preciso se esforçar, se adequar, trazer consigo o conhecimento. Na era da informação, a memória é digital, não sendo preciso mais decorar regras da matemática e da física, etc. O que é preciso agora é se conectar, acessar as informações, consumi-las e descartá-las logo em seguida e isso é um dilema nos tempos atuais para a educação. Com a difusão do conhecimento facilitado pela informática, pelos meios de comunicação de massa e a possibilidade da educação à distância, a escola não é mais a única responsável pela construção e transmissão do conhecimento. Em uma entrevista de Bauman a Porcheddu sobre a educação, ele chama a atenção para a forma como se dá o conhecimento nos tempos líquidos:

Não nos preocupamos com a velocidade impressionante com que o conhecimento muda de ritmo, o conhecimento precedente envelhece e o novo, recém-nascido, é destinado a envelhecer do mesmo modo: a volatilidade do mundo líquido, parcamente integrado e multicêntrico, faz com que cada um dos episódios sucessivos dos projetos conduzidos na vida requeiram uma série de competências e informações que tornam vãs as competências pregressas e as informações memorizadas. Aprender quantidades excessivas de informações, procurando absorvê-las e memorizá-las, aspirando tenazmente à completude e à coesão das informações adquiridas, é visto com suspeita, como uma ilógica perda de tempo (Porcheddu, 2009, pag. 669-670).

A educação contextualizada na era da liquidez segue também o modelo mercadológico. A sabedoria que era sólida perdeu seu valor pragmático e o ser humano preocupado com a informação e conhecimento próprio, mudou seu foco. É preciso capacidade de aprender rápido e habilidade para esquecer instantaneamente o que foi aprendido. As informações envelhecem rápido, o conhecimento torna-se descartável (Bauman, 2010). A universidade se mantém nessa sociedade líquida, mas há uma mudança no paradigma educativo.

Santos (1998) relata uma “crise” na educação: uma crise de hegemonia, em que a universidade enquanto modelo de instituição, dotada de grande prestígio social - que sempre se ocupou da produção de conhecimentos destinados à formação das elites - entra em tensão com o surgimento de novas demandas sociais emergentes e a democratização do acesso; e uma crise institucional, que é a autonomia universitária, uma vez que, ao deparar-se com a diminuição do Estado, a Instituição

Universitária tem sofrido os efeitos de cortes orçamentários drásticos, interferindo, conseqüentemente, em sua autonomia (Santos, 1998).

Ernâni Lampert (2005) doutor em ciências da Educação afirma:

A educação, dever do Estado, numa sociedade globalizada, deve ensinar o cidadão a viver em uma aldeia planetária; a se transformar em cidadão do mundo; a aceitar a mundialização da cultura, sem, entretanto, perder e renunciar às suas raízes culturais. Portanto, na pós-modernidade, a educação deve ser um ato de ousadia e um eterno desafio. Devemos assumir com humildade os erros históricos e ter a predisposição de superá-los para que possamos contribuir na construção de um mundo melhor (Lampert, 2005, p. 45-46).

A instituição encontra-se desvalorizada e, muitas vezes, desacreditada, por não conseguir mais atender às necessidades sociais. Para se manter viva, a educação precisa construir um conhecimento que tenha sentido para os alunos, e não apenas informação, proporcionando uma formação integral, de valores éticos (Lampert, 2005).

Em sociedades com economias supostamente qualificadas pelo conhecimento e embasadas na informação, percebemos que a formação já não é uma garantia de sucesso; a educação já não provê essa formação que, conseqüentemente, geraria uma mobilidade social ascendente. O mercado de trabalho para portadores de diploma está encolhendo. Bauman (2010) aponta que estamos num momento em que talvez haja uma primeira geração realmente global, a geração “Ni-Ni” (nem emprego nem educação).

A educação passa a ser um “produto”, mas não um “produto” feito para ser conservado e consolidado, como se acreditava no auge da Modernidade Sólida, e sim, um “produto” a ser consumido e descartado, a medida das necessidades que o mercado impõe. Essas relações com a educação não depõem a favor da educação institucionalizada, nos moldes atuais (Bauman, 2010).

Os estudantes e pesquisadores que chegam as pós-graduações hoje são diferentes da maioria dos seus orientadores, que fizeram sua pós-graduação em meio a essa transição. Seus intuítos são diferentes, seus valores são diversos, até mesmo seus objetivos divergem.

A arte de viver num mundo hipersaturado de informação ainda não foi apreendida. E o mesmo vale também para a arte ainda mais difícil de preparar os homens para esse tipo de vida (Bauman, 2010, pág.60).

Para o autor, o contexto da educação deve se vincular cada vez mais ao contexto da vida, quebrando os muros e se conectando num contexto humano ampliado de formação pessoal e de grupo. Com esse contexto saturado de informações, é preciso que se formem consciências críticas, cientes de que a

educação está também nas tecnologias, nos espaços públicos de encontro da diversidade, nos movimentos sociais, dilatando a perspectiva da educação (Bauman, 2010).

No item seguinte vamos discutir sobre a importância do tempo na modernidade líquida e suas influências na vida acadêmica.

1.3. O TEMPO COMO VALOR NA MODERNIDADE LÍQUIDA.

Como vimos, Bauman (2009) nos descreve uma sociedade contemporânea como forma de vida líquida, em que “as condições sob as quais agem seus membros mudam em um tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir” (Bauman, 2009, Pág.7). Isso nos aponta que a essência do mundo atual está na sensação de viver uma atmosfera fluída. O que se procura é cada vez mais romper com a barreira do espaço e do tempo.

Podemos apontar os primórdios dessa ruptura em três momentos históricos importantes. Em primeiro lugar, ao período da Revolução Industrial e ao Racionalismo⁶ tão arraigado na cultura daquela época. A mudança do processo manual de fabricação do feudalismo para a produção em massa e a racionalidade instrumental do capitalismo, que tem por base a busca da realização das tarefas de forma otimizada, eliminando o tempo ocioso e improdutivo, assim, aumentando os lucros. A partir desse período, o tempo passa a ser considerado uma ferramenta, que tem como objetivo vencer a resistência do espaço.

Outro apontamento histórico importante é a invenção do relógio mecânico, marco de transição entre as sociedades. O tempo passou a ser controlado de forma social e artificial, assim as comunidades puderam se abalizar em toda sociedade. Passando a ser um objeto pessoal, organizador da rotina do homem, o tempo passa a ser marcado individualmente e se tornou o norteador dos projetos e ciclos humanos. Isso é afirmado pelo filósofo alemão Karlheinz Geißler, no qual defende que a vida precisa de tempo para se desenvolver, mas não de um tempo homogêneo e sim de formas vivas de tempo (Carvalho, 2011).

Geißler mostra que nossa cultura é obcecada pelo controle do tempo. Ele é ritmo. Repetição com variação e alternância (dia-noite, as estações do ano). Outro conceito importante do filósofo alemão é o conceito de paisagens temporais. Há formas diferentes de organizar o tempo, assim como há de organizar o espaço. A diversidade cultural produz pluralidade temporal, tanto quanto produz diversidade na organização do espaço (Carvalho, 2011).

Por fim com a chegada dos computadores, unindo o trabalho com a temporalidade, acelerando os processos e a execução das atividades.

Nesse sentido, Tonelli (2000) afirma que:

E essa velocidade no uso com computador “é facilitadora”, porque permite eficiência, informações e mobilidade no uso instrumental que lhe damos no trabalho; ela é aprisionadora, porque as pessoas têm dificuldades em lidar com a quantidade de informações que ela permite, e é necessário um grande esforço para não ficar para trás. O computador que proporciona a velocidade leva, também, à lentidão, à “lêndez”. Já que precisamos de mais tempo para preparar as tarefas e estamos limitados pelos enxugamentos de pessoal, levamos mais trabalho para casa. Como a regulação do tempo do trabalho acaba por invadir as demais dimensões de nossa vida, ficamos mais impacientes nas relações pessoais, que dependem do tempo interno e não do tempo das máquinas (Tonelli, 2000).

O tempo eletrônico comanda a vida no mundo, dando velocidade aos processos comerciais, diversificando intercâmbios, negócios, até as relações entre os povos. A modernidade traz consigo um mundo sistematizado, pragmático, tecnificado, implantando a ideia da quantificação e da eficiência a todas as atividades e modos de vida. Essa “revolução tecnológica” vem alterando a maneira de o homem pensar, se comunicar, agir, produzir, relacionar, viver, afetando diferentes pessoas e diferentes espaços, globalizando uma cultura virtual na qual Castells (2001) denomina de ciberespaço, com suas consequências negativas e positivas. A globalização invade o mundo pela eletrônica, informática, robótica e comunicação, modernizando a ordem social, cultural, econômica e pessoal. É remodelada cotidianamente a cultura, suas relações, processos estruturais, vivências individuais e coletivas. Tudo é transformado pela velocidade da tecnologia, imprimindo novo ritmo a esse “ciberespaço”.

Bauman (2001) afirma que essa geração atual é a primeira totalmente globalizada, sem fronteiras. As informações são amplamente difundidas, as relações se tornam integradas, há uma queda do Estado-Nação, o capitalismo se impõe com suas marcas globais de produtos, serviços, tecnologias, em que o próprio dinheiro se torna imaterial, mudando de um lugar para o outro com um toque na tela do celular. Essa geração líquida não conhece o espaço e tempo como algo sólido e estático. Do ponto de vista da dinâmica social, algo completamente novo surge: o elemento integrador de coesão social desmoronou-se. O que era sólido derreteu-se.

Adam (2004) relata que cada sociedade vive seu próprio tempo, e o tempo da sociedade contemporânea parece ser não mais o tempo cíclico, não mais o tempo linear, mas predominantemente o tempo da simultaneidade. A ordem é fazer tudo ao mesmo tempo. Assim o

homem foi se configurando a essa realidade temporal. Assumindo também o tempo parte de sua dinâmica de vida.

Corpo esguio e adequação ao movimento, roupa leve e tênis, telefones celulares (inventados para o uso dos nômades que têm que estar “constantemente em contato”), pertences portáteis ou descartáveis – são os principais objetos culturais da era da instantaneidade, em que procuramos extinguir as barreiras do tempo e do espaço (Bauman, 2001, p. 149).

Isso quer dizer que o tempo passa ser usado como mercadoria a ser consumida, ou seja, como um bem abstrato, que serve como valor de troca em qualquer lugar. Os diferentes sentidos do tempo incluem o aumento do número de atividades num mesmo momento de tempo; a reorganização de atividades que incluem picos de trabalho, flexibilização e, especialmente, a eliminação de todo e qualquer tempo não produtivo (Tonelli, 2008).

Bauman (2001) nos adverte sobre as ambivalências da modernidade. Ao mesmo tempo em que tecnologia permite a eliminação de trabalhos árduos, de difícil execução, ela coloca, concomitantemente, inúmeras pessoas para fora do mercado de trabalho e faz expandir a intensidade do ritmo para aqueles que continuam trabalhando; estes, por sua vez, se submetem as essas condições, já que não querem perder os benefícios do modelo de sucesso que culpabiliza os “fracassados” e “perdedores”, ou “os consumidores falhos”, como denomina Bauman (1999). A velocidade do tempo passa a comandar o homem, e não o homem a controlar o tempo. É a “lógica da corrida” que tem a velocidade como valor máximo, assim como ainda é o dinheiro, para o capitalismo.

Como os compromissos de hoje são obstáculos para as oportunidades de amanhã, quanto mais leves e superficiais eles forem, menor o risco de prejuízo. “Agora” é a palavra-chave da estratégia de vida, ao que quer que essa estratégia se aplique e independente do que mais possa sugerir. Num mundo inseguro e imprevisível, o viajante esperto fará o possível para imitar os felizes herdeiros da elite global que viajam leves; e não derramarão muitas lágrimas ao se livrar de qualquer coisa que atrapalhe os movimentos (Bauman, 2001, pág.187).

Essa afirmação constrói um olhar sobre o indivíduo contemporâneo cujo valor de tempo está acima de qualquer valor, abandonando muitas vezes suas raízes, cultura, família; qualquer estrutura social substancial à sua conduta ética, para assumir uma vida dedicada ao capital, ao lucro e à propriedade. Em síntese, o indivíduo se degrada de sua humanidade subjetiva, para se tornar uma engrenagem do sistema neoliberal. Nos argumentos de Bauman (2007), o homem contemporâneo não se fixa, prende, conserva, projeta ou se vincula a mais nada que seja muito duradouro, isto é, não se firma nem se detém a nada nem a nenhum ciclo que perdure por um tempo. A impermanência torna-se a única

constante da Modernidade Líquida. “Os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, o tempo é que importa” (Bauman, 2001).

Não há mais distinção de espaço, pelo atravessamento instantâneo pela tecnologia. No “ciberespaço”, o repentino, o acelerado, o possível de ser feito rapidamente se sobressai e submete tudo o que existe à transformação constante ofuscando a ideia de passado e de futuro. E neste tempo-velocidade que o presente está em evidência, pois favorece uma sensação de vivacidade, euforia e intensidades (Bauman, 2001). Pela aceleração do tempo, a ação produtiva e o caráter de urgência se tornaram uma questão dominante, sendo prejudicada a qualidade reflexiva, não lhe sendo dada nem sequer atenção. Nessa agitação atual se revela a tensão propulsora de problemas psicossomáticos. É comum se sentir sobrecarregado e fadigado continuamente. O fazer em excesso torna comum a sensação de que o tempo se esvai, escapando-nos (Lipovetsky, 2004).

De fato, chega uma hora em que a conta de uma vida agitada em consumismo desenfreado e cansaço acumulado, se é cobrada. Na grande maioria dos quadros psicopatológicos, a medicina vigente prescreve a medicação de forma generalizante, desprezando a singularidade da pessoa e o fato do sintoma ter um cunho social (Moreira & Sloan, 2002). Adoece-se psiquicamente em sintonia com a cultura em que se forma de maneira a contribuir para o sofrimento e adoecimento.

O que o vida contemporânea conseguiu então, em termos psicológicos, foi à degradação dos mecanismos que contribuem na construção da identidade. Essa mudança deixa o indivíduo à mercê de seus instintos biológicos, com seu eu frágil aprisionado por imagens tecnológicas alienantes (Matos, 2012).

Essa ausência dos instintos vitais e a perda das tradições são citadas por Frankl (2012) como a etiologia do vazio existencial na vida do homem. O vazio existencial pode tanto tornar-se consciente como permanecer oculto e mascarado. Considerando a velocidade acelerada da vida atual, este ritmo demonstra-se como uma falsa tentativa de curar-se da frustração existencial, ou seja, quanto menos se conhece de sua meta de vida, mais se busca acelerar este ritmo para não enfrentá-la (Frankl, 2012). Por exemplo, o discente de pós-graduação que não enxerga em sua pesquisa algo que lhe dê sentido pode se ter o sentimento de frustração emocional.

Estudos mostram que um dos sintomas da “Síndrome de Burnout” é a baixa realização pessoal no trabalho, uma aluno que tem esse sentimento se vê infeliz consigo mesmo e insatisfeito com seu desenvolvimento profissional (Carlotto, 2002). Desenvolver projetos científicos, sem conexões estruturadas com seu orientador, com cobranças continuas e trabalhos exaustivos, remetem a fatores

estressantes que findam em frustração e perda de sentido (Silva & Vieira, 2015). Por isso o ter “sentido” no que faz pode causar toda diferença na forma de enfrentamento dos fatores de estresse e desafios que podem vir a prejudicar a saúde mental do discente de pós-graduação.

1.4. IMPORTÂNCIA DO “LOGOS” NORTEADOR NO PROJETO DE VIDA EXISTENCIAL E NA EDUCAÇÃO.

No mundo atual, tão absorvido em suas crises econômicas, políticas e sociais, as pessoas vêm perdendo cada vez mais suas referências e tradições; com isso se extingue do mesmo modo o “sentido da vida”. A humanidade carece de uma visão antropológica que lhe possibilite enfrentar os problemas inerentes à existência humana de uma maneira mais sistemática, levando em conta aquilo que o homem é, antes ainda, daquilo que o homem deve fazer (Frankl, 2005).

É demasiadamente longo o sonho do qual agora despertamos. Sonhamos que bastava fazer progredir as condições socioeconômicas de uma pessoa para que tudo caminhasse bem, para que ela ficasse feliz. A verdade é que, a luta pela sobrevivência não se acaba e ponto, De repente brota a pergunta: “Sobreviver? Mas para que?” Em nossos dias um número cada vez maior de indivíduos dispõe de recursos para viver, mas não de um sentido pela qual viver (Frankl, 2005, pág. 15).

Os problemas enfrentados pela humanidade atualmente estão mais relacionados pelo “*ter*” do que do “*ser*”. A globalização, a massificação, as formas de relacionamentos, a cultura da felicidade a todo custo, o totalitarismo, evidenciam a trágica experiência de frustração existencial no homem contemporâneo, distorcendo o que ele “é”, se distanciando de si próprio, fruto dessa mentalidade de consumismo. Giordani (2009) reitera o filósofo existencialista Gabriel Marcel salientando que pelo “*ter*” os seres humanos se tornam cada vez mais alheados e tragados pelo consumismo, tornando-se dependentes dessa sociedade (Giordani, 2009).

O *ter* é uma fonte de alheamento: os objetos por nós possuídos (livros, casas, ideias, opiniões) ameaçam-nos, constantemente, de tragar-nos. Assim é que os homens aferrados ao *ter*, que vivem na zona do *ter*, estão a pique de tornar-se almas cativas, sofrendo de uma verdadeira deficiência ontológica com a perda do *ser* (Giordani, 2009, pág. 188).

Há uma desorientação do ser humano com a gradual ausência de meta-narrativas que lhe sirvam de “bússolas” para lhe orientar. Victor Frankl (2003) aponta que o homem sofreu duas perdas no seu processo de evolução: a perda de alguns instintos animais básicos que regulam o seu comportamento e lhe asseguram sua existência, e a perda das tradições. Quando o homem se desvinculou da sua natureza instintiva no decorrer da sua adequação as transformações gradativas da sociedade, precisou construir por si próprio sua forma de agir no mundo, tendo que fazer suas próprias escolhas e trilhar

seus próprios caminhos. Em relação à tradição, a etimologia da palavra, “*tradere*” em latim, já sugere uma “ação de passar adiante”, ou seja, o homem recebia da tradição uma orientação para a sua existência, os valores que lhe eram transmitidos lhe serviam de direcionamento sobre “como” e “o que” deveria ser feito (Frankl, 2003).

Podemos por assim dizer, que não diferente a isso, no âmbito da educação, o mesmo acontecimento também tem seu efeito. O desmerecimento da memória implica no enfraquecimento da profundidade da existência; quando os conhecimentos e princípios do passado são descartados e não mais usados como norteador de valores, há um enaltecimento apenas do novo, inovador e tecnológico. O conhecimento se constrói apenas sob novo signo, toda mudança de paradigma é construída a partir do antigo paradigma vigente. Todo conhecimento deve ser elaborado em duas vias: na busca pelo inovador, pelo pensamento divergente, na transmissão do passado e nos valores construídos (Miguez, 2019).

Nessa etiologia do vazio existencial, o que Frankl (2003) dá a entender é que se o instinto vital fala do serviço da natureza para conservação e crescimento, importante para a afirmação da vida, os valores da tradição, diz das referências a frente do homem para orientá-lo no que fazer. Essas perdas afetam a existência humana na sua dimensão fática e está relacionada ao seu destino, e na sua dimensão facultativa, que tem relação a sua liberdade. Sem essas referências o homem fica desorientado e com vazio existencial (Frankl, 2003). Assim, o homem vazio e desorientado existencialmente, da mesma forma que é vítima do processo de alienação social, também busca preencher esse sentimento, vivendo aceleradamente no campo virtual e colocando-se num consumismo imediato, na busca deliberada pela felicidade⁷. Porém, Victor Frankl (2007) afirma que não se deve buscar a felicidade, pois ela decorrerá espontaneamente à medida que houver uma razão para ela.

Esse discurso contrapõe a prédica contemporânea imediatista, estabelecendo como fins o que seriam apenas consequências de ações dotadas de sentido. Também alerta em relação à importância de viver bem o “longo prazo”, vivendo experiências significativas, ou seja, compreendendo que os projetos de vida substanciais requerem tempo e dedicação, não podendo ser construídos de forma corriqueira. A vida é trabalhosa, exige empenho, mesmo diante das condições humanas. Faz parte da realidade do homem a vitória, o amor, a alegria, assim como o fracasso, a angústia, a solidão e as perdas (Frankl, 2007).

Por isso, Frankl (2007) chama a atenção ao fato que o *logos* deve ser o norteador do projeto de vida existencial, e não o ter sucesso, dinheiro ou felicidade. O *logos* é o que Frankl (2007) chama de

“vontade suprema a ser atendida no ser humano”. A vontade de sentido é a resolução a um questionamento da existência por algo que deva ser realizado, é o *logos* que auxilia a construção do projeto de vida consistente e que motiva o homem a dedicação por essa causa. Encontrar o *logos* norteador é uma tarefa individual, pois o homem é um ser único em suas peculiaridades, portanto, cada pessoa necessita encontrar seu próprio *logos* para construção do seu projeto de vida. E essa é uma tarefa árdua, visto que a estruturação do projeto de vida na atualidade vem perdendo sua conexão com os valores universais, tradições e princípios éticos (Frankl, 2007).

Lipovetsky (2005) chama de “coletivismos miniaturizados” o fato de que o vínculo que é formado hoje é com o individualismo. Não há mais fidelidade política, construção de carreira em uma única empresa, cumprimento de promessas feitas, pois o importante é a satisfação individual. Uma relação de distanciamento com as realidades da vida, já que se está presente no meio, mas não se faz parte desse meio – seria o que Lyotard (2009, pág. 28) chama de uma “massa composta por átomos individuais”. Logo, o indivíduo está na religião, mas não pertence à religião, está na empresa, mas não pertence a essa empresa, está no casamento, mas não pertence a esse casamento; nada se mantém por muito tempo, a ponto de se consolidar, tudo se torna relativo (Bauman, 2007). Dessa forma se cria o risco de se fundamentar o projeto de vida em si mesmo, não tendo estrutura para se preservar estável.

Não surpreende que a falta desse *logos* norteador e a esse processo de liquidez, que levam a um estado de vazio, seja a marca desses novos tempos. Como consequência desse sentimento, vemos a alta das doenças psicossomáticas, o aumento da incidência da depressão, das compulsões, o homem contemporâneo perdeu seu norte civilizatório, exaurindo-se de sua própria humanidade cujo vazio existencial só pode ser preenchido pela busca de algo que valha verdadeiramente a pena. Citando palavras de Friedrich Nietzsche, Frankl afirma: “Quem tem um por que viver pode suportar quase qualquer como” (Frankl, 2007). Para Victor Frankl (1997), essa busca é por um sentido de vida. E parte da dimensão espiritual essa sede de sentido. A dimensão espiritual é uma extensão que transpassa corpo e mente. Frankl (1997) tem uma visão tridimensional do ser humano. Uma visão holística do homem, constituinte de três dimensões estruturais: a dimensão somática (física), a dimensão psíquica (psicológico/mental) e a dimensão espiritual (noética). É nesta última que a obra de Frankl mais se concentra, uma vez que é ligada, diretamente, ao espírito, ao *nous*, ou seja, aquilo que é propriamente antropológico do humano (Frankl, 2007). Essa forma de ver o homem é influência do filósofo Max Scheler (1874-1928), que reconhece o espiritual como a fundamental diferença entre o homem e os outros seres.

Somente o homem consegue se alçar por sobre si mesmo, enquanto ser vivo, e, a partir de um centro como que para além do mundo espaço-temporal, incluindo aí ele mesmo, tornar tudo objeto de seu conhecimento. Desta feita, o homem como ser espiritual é o ser que se coloca acima de si mesmo como ser vivo e acima do mundo (Scheler, 2003, pág. 45).

Pela influência de Scheler e pelo estranhamento das demais abordagens, que Victor Frankl se distanciou da ideia que o homem estivesse determinado apenas à satisfação das pulsões, conforme a teoria psicanalítica, ou diminuída à luta pelo prestígio social, conforme a visão de Adler. Ele passa a defender a prática de uma cosmovisão que é orientada para a dimensão espiritual. Esse homem espiritual é capaz de transcender sua dimensão corporal e psíquica, se esforçando através de sua existência noética a realização do seu ser (Frankl, 1997). O projeto de vida do homem se constrói a partir dessa cosmovisão, que ajuda a encontrar o sentido da vida (Frankl, 1997). “Quando negada a autotranscendência da existência, a própria existência é desfigurada. Ela é materializada. O ser fica reduzido à mera coisa. O ser humano é despersonalizado.” (Frankl, 2005, p.47). Dessa forma, pode-se afirmar que o *logos* é o aspecto mais importante no qual contribui para orientar os projetos de vida do homem, no intuito de recuperar sua liberdade de vontade.

A vontade de sentido, como já foi dito, é a motivação primária na vida do homem. Frankl (2007) enaltece que este sentido só pode ser definido especificamente pela própria pessoa. O autor descreve esse sentido como tendo um caráter dinâmico, mutável, pois difere de pessoa para pessoa e de momento para momento. O importante é compreender que essa dinamicidade corresponde ao fato que um sentido específico se faz importante em determinado momento da vida, não para a vida toda (Frankl, 2007). Segundo Frankl (2007), o homem é único, singular e insubstituível, sua vida não se repete. Isso significa que cada um tem sua vocação própria, sua missão particular que precisa ser concretizada e realizada somente por este indivíduo.

Constantemente o ser humano questiona a vida sobre o sentido de sua existência. Frankl (2007) destaca a importância desse sentido: “o ser humano é capaz de viver e até morrer por seus ideais e valores” (Frankl, 2007). O Homem poderá responder se doando a esse sentido, de modo responsável, sendo capaz de encontrar em si o que doar a vida.

O ser humano é já de si um ser ordenado ao sentido, muito embora ainda mal o conheça, havendo aí como que um pré-saber acerca do sentido, e é uma ideia do sentido que está também na base daquilo que em logoterapia se denomina vontade de sentido. Mesmo que o homem não queira, mesmo que não o reconheça, o homem acredita num sentido, até o último suspiro (Frankl, 2003, pág.299).

A vontade de sentido se traduz na abertura distintiva do ser humano ao mundo, expressando-se pela sua dimensão transcendente. Essa vontade é direcionada para uma realização de sentido, que dispõe uma razão para a felicidade, não uma felicidade no “ter” ou no “prazer”, pois se assim o fosse anularia a realização de sentido. A felicidade aqui é buscada em segundo plano, acontecendo espontaneamente à medida que houver uma razão para ela (Frankl, 2007).

A vontade de sentido pode ser frustrada, no momento que se distancia de seu *logos* norteador. Frankl (2007) o descreve como frustração existencial e que traz ao homem o contato com o sentimento de vazio existencial. Esse estado de angústia é característico de nosso ser-no-mundo⁸, visto que o homem contemporâneo deseja sempre a realização das suas vontades e a não realização é por si um desencadeador de frustração. Teixeira (2006) afirma, citando o psiquiatra suíço Binswanger, que essa frustração da sua realização ontológica tornaria o homem opaco a si próprio, esvaziado e limitado. Esse modo de existência frustrada, na qual o indivíduo se fecha em si mesmo, podem projetar-se de diferentes formas psicopatológicas como melancolias, manias, esquizofrenias, histeria e perturbação obsessivo-compulsiva (Teixeira, 2006).

Do ponto de vista emocional, o sentimento de vazio existencial se manifesta de forma concreta de duas maneiras apontadas por Frankl (2007): na forma de tédio gerando uma falta de interesse pelo mundo, aborrecimento e desânimo para realização de qualquer atividade; e na forma de apatia, gerando indiferença, insensibilidade e falta de esperança (Frankl, 2007). A origem da falta de sentido pode estar relacionada com fatores tanto culturais, sociais e psicológicos. De modo cultural podemos destacar o predomínio do “aqui-e-agora” do “imediatismo” próprio da modernidade líquida dita por Bauman (2001) e que exerce certa influência direta a perda de valores dessa sociedade. Do ponto de vista social consideram-se as dinâmicas sociais de consumismo e de desprendimento do sujeito em relação ao grupo, assim como a cultura do descarte nas relações afetivas, que as novas tecnologias de comunicação efetivaram, resultando em um esvaziamento das relações afetivas, um vazio intersubjetivo. E por fim, de modo psicológico, salientam-se o predomínio da ideologia individualista e a chamada cultura do narcisismo que se liga a uma ação centrada em si, cuja finalidade é a valorização do Eu na satisfação imediata e que limitam a transcendência pessoal no compromisso profundo com os outros e consigo próprio nos projetos significativos em longo prazo (Teixeira, 2006).

Esse sentimento de falta de sentido resulta do vazio existencial no qual o homem vive sem direção e sem expectativas, podendo se manifestar mediante a comportamentos obsessivos, síndrome do pânico, depressão, perturbações alimentares e abuso de substâncias.

A psicopatologia parece emergir da falta de sentido, em especial naqueles indivíduos que fracassam nos seus movimentos desesperados de exaltação do Eu e de estetização exibicionista da existência que lhes são constantemente solicitados pelos valores culturais do narcisismo e da sociedade do espetáculo. O Homem é, como se sabe, um ser em mudança e transformação permanente, que vive uma existência finita e caracterizada por capacidades e fragilidades pessoais, bem como por oportunidades e limitações criadas pelo meio. Assim, é necessário abordar em conjunto essa situação existencial e explorar o significado e o valor de aprender a viver de forma mais autêntica, isto é, mais de acordo com os seus próprios ideais, prioridades e valores. Viver de forma mais autêntica significa ser verdadeiro em relação a si próprio e coerente com as suas próprias possibilidades e limitações, criando de forma contínua e deliberadamente a sua identidade mesmo em confronto com as incertezas do futuro (Teixeira, 2006, pág. 409).

Há um esforço do ser na busca de sentido, certamente esse esforço causa mais tensão interna, do que equilíbrio interior. Justamente essa tensão interna que Frankl (2007) aponta como fundamental para saúde mental.

Pode-se ver assim, que a saúde mental está baseada em certo grau de tensão, tensão entre aquilo que já se alcançou e aquilo que ainda se deveria alcançar, ou o hiato entre o que se é e o que se deveria ser. Essa tensão é inerente ao ser humano e, por isso, indispensável ao bem-estar mental (Frankl, 2007, pág. 96).

Frankl (2007) considera errôneas as concepções de saúde mental a partir do ideal do equilíbrio homeostático no modelo da ciência biológica. Ele acredita que uma determinada tensão é necessária para a existência humana. A noção dinâmica é a tensão existencial; é a tensão que se estabelece entre o homem e o sentido, entre o ser e o dever-ser (Frankl, 2007). Sendo assim, o que precisa o homem não é um estado livre de tensão, mas sim a escolha livre de uma busca por um propósito de vida que valha a pena. Só é possível transcender ao vazio existencial se o homem tem verdadeira consciência do seu ser responsável, enquanto fundamento vital da existência humana (Frankl, 2007).

Cada situação na vida constitui um desafio para o homem, devido a isso Frankl (2007) afirma que o mais importante não é encontrar o sentido da vida de forma geral, mas antes o sentido específico em cada momento (Frankl, 2007). É necessária a compreensão do *logos* específico em cada situação na vida. Cada um tem sua própria vocação, interesse por algo distinto no mundo, um assunto singular na dedicação de pesquisa; que exige de si necessidade de realização. A incumbência de cada um é tão singular como sua oportunidade de concretização.

Quando o *logos* é encontrado a vida é dotada de sentido, mesmo na extinção dos instintos vitais, mesmo no enfraquecimento das tradições que nos norteiam o caminho. O que o homem encontra não é propriamente a felicidade em si, mas uma razão para ser feliz. A felicidade não é um fim a ser completado, mas uma continuidade a ser vivida e para isto basta ter razões. Cada missão realizada,

independente de seu desfecho, poderá resultar em felicidade, depende de como cada indivíduo deteve-se no fato (Moreira, 2010).

Para encontrar o sentido da vida Victor Frankl (2003) destaca três categorias de valores, que são como vias de configuração de sentido: os valores criativos, os valores vivenciais e os valores atitudinais. Essas categorias são baseadas em âmbitos da experiência humana, uma auto-compreensão ontológica pré-reflexiva⁹, no qual ele afirma já haver um saber existente, em que o homem precisa tornar consciência; uma análise fenomenológica de seu próprio saber (Miguez, 2019).

Em outras palavras, só posso ser servo da minha consciência, se, na minha autocompreensão, entender a consciência como um fenômeno que transcende minha mera condição humana e, conseqüentemente, compreender a mim mesmo, a minha existência, a partir da transcendência (Frankl, 2007, pág.45).

Os valores de criação remetem capacidade de trabalhar, realizar algo no mundo, de maneira singular e original, seja de forma artística, científica ou cultural. O homem a realiza por meio de suas potencialidades. Cada um é insubstituível no que se refere a sua atribuição a vida cotidiana, nas ações cabíveis para criação e transformação de algo, no oferecer algo de si ao mundo. Nessa realidade o homem se descobre imprescindível e singular, se depara com seu valor autêntico e percebe a transitoriedade da vida que depende só de si para configurar-lhe sentido (Frankl, 2003).

Na segunda categoria, dos valores vivenciais, o autor faz menção à capacidade de experimentar algo como a verdade, beleza ou a bondade por meio do contato com a natureza, com a música e principalmente com o homem. Esses valores podem conferir a vida uma plenitude de sentidos, em que se toma algo do mundo e se devolve em sentido. Assim a leitura de um livro pode gerar admiração, conferindo sentido a uma investigação mais profunda sobre o tema; ou a experiência de confiança com um professor pode despertar o sentido de buscar essa mesma profissão. Frankl (2003) afirma que é na experiência do encontro interpessoal que o homem pode encontrar sua maior riqueza de potencialidades na visão existencial:

O Amor é um ato que caracteriza a existência humana no que ela tem de humano; por outras palavras, um ato existencial. Mais ainda: é o ato co-existencial por excelência; porque o amor é aquela relação entre dois seres humanos, que põe em condições de descobrir o outro em todo seu “caráter de algo único” e irrepetível. Numa palavra, o amor caracteriza-se pelo seu caráter de encontro, e encontro significa sempre que se trata de uma relação de pessoa para pessoa (Frankl, 2003, pág. 176-177).

Se o trabalho é o espaço favorável para a realização dos valores criativos, o amor é a experiência humana privilegiada que nos possibilita a realização dos valores vivenciais. São nesses valores que a existência ganha sentido singular e pessoal em relação ao outro e ao mundo (Miguez, 2019).

Por último, na terceira categoria de valores, estão os atitudinais, são aqueles que remetem a capacidade humana de transformar um sofrimento inevitável em uma realização humana, pela capacidade de aguentar o sofrimento com dignidade, dando um sentido ao mesmo. É a postura que o homem assume perante uma situação limite que ele não pode modificar ou evitar; é a transcendência diante daquilo que limita as possibilidades existenciais (Frankl, 2015). Somente quando o homem se encontra perante um destino que não pode ser modificado em que a única atitude que lhe resta é o ato que se interiorizar e crescer para além de si mesmo, dessa maneira encontra a possibilidade de mudar a si próprio.

Alguns sofrimentos que não são poucos de fato são evitáveis, mas Frankl (2003) chama atenção aos sofrimentos que nos são inevitáveis. O sofrimento é uma dimensão humana e permite ao indivíduo confrontar-se com sua própria impotência, tanto para compreender seu significado, como para assumir uma atitude que o torne menos absurdo, ou seja, esse confronto lhe proporciona a possibilidade de se interiorizar, se auto-conhecer, crescer interiormente (Miguez, 2019).

Os valores criativos levam o homem a se integrar em seu meio social, os valores vivenciais ajudam-no a se integrar com os outros; já os valores atitudinais possibilitam-no integrar-se consigo mesmo e assim superar os sofrimentos (Frankl, 2003). O grande desafio está em decidir o que fazer diante do sofrer. Viktor Frankl (2007) relata que nos campos de concentração, experimentou e concluiu que a liberdade máxima do ser humano está em escolher a atitude diante das situações limite da vida e da morte. Existe sempre algo ou alguém que mereça a luta pela sobrevivência.

O sofrimento, como a necessidade, o destino e a morte fazem parte da vida. Nenhum destes elementos se podem separar da vida sem se lhe destruir o destino. Privar a vida da necessidade e da morte, do destino e do sofrimento, seria como tirar-lhe a configuração, a forma. É que a vida só adquire forma e figura com as marteladas que o destino lhe dá quando o sofrimento a põe ao rubro (Frankl, 2003, p. 154).

Nesse ponto Frankl (2003) destaca a resiliência: a capacidade do homem enfrentar as situações, sobrepor-se e sair fortalecido pelas experiências adversas, transformando situações de dor em possibilidade de crescimento. A resiliência leva o homem a encontrar motivos que despertem a descoberta de valores além da dor. Frankl (2003) defende que a partir do sentido que o homem afetado pelo sofrimento se motiva para reconstruir-se, buscando recursos que fortaleçam a resiliência.

Há variados pilares para o desenvolvimento da resiliência como a: adaptação às situações adversas; a autoestima como consequência da busca do sentido; a esperança e a fé, que são importantes na dinâmica da resiliência, a religião e a espiritualidade, que podem agir como um consolo além da nossa compreensão. O homem consciente de sua condição se posiciona diante do sofrimento; seu posicionamento pode ser auxiliado por atitudes intencionais; o senso de humor, por exemplo, é maneira importante para vivenciar bem a adversidade; assumir uma atitude positiva diante das dificuldades é outro fator importante; assim como desenvolver a capacidade de controlar seus impulsos fortes; além da flexibilidade e a capacidade de pedir auxílio; a criatividade na dimensão noológica (espiritual); a atitude empática, que é o tornar-se capaz de se colocar no lugar do outro; são também formas de dar sentido ao sofrimento (Frankl, 2003).

Assim o aluno de pós-graduação pode se deparar com situações tanto no âmbito institucional, como nos conflitos relacionais, como nos desafios da pesquisa e até mesmo frustrações de expectativas que podem gerar sofrimento e até psicopatologias relacionadas a esse sofrer. A atitude diante desse sofrimento pode contribuir para a melhor saúde mental dessa pessoa, visto que quando damos sentido ao sofrimento, além de supera-los de forma mais resiliente, se tem a oportunidade de amadurecer seu interior e fortalecer suas emoções.

No próximo capítulo iremos explicitar melhor como o crescimento da pós-graduação e o modelo de universidade contemporânea tem afetado a saúde mental dos discentes, assim como entender quais os principais fatores de estresse apontados como gerador de sofrimento no estudante de pós-graduação *stricto sensu*.

2. FATORES DE ESTRESSE QUE AFETAM A SAÚDE MENTAL NA UNIVERSIDADE

2.1. SAÚDE MENTAL E ESTRESSE NOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

A formação acadêmica é momento de grandes desafios, mudanças e dificuldades a serem vivenciadas. Trata-se de um período bastante peculiar na vida do universitário, pois geralmente ocorre junto com transformações pessoais, de caráter emocional, social, e por vezes afetivo, próprias da transição entre a juventude e a vida adulta. Neste momento de mudanças somado a sua entrada na Universidade, esse jovem se abre para experiência de um novo universo, onde se deparará com novas condições de vida e convivência que podem trazer ansiedade¹⁰, depressão¹¹ e estresse¹², interferindo assim em sua saúde mental (OMS/OPAS, 2018 e Nogueira, 2017).

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS/OPAS, 2018):

- As condições de saúde mental são responsáveis por 16% da carga global de doenças e lesões entre os jovens.
- Em todo o mundo, a depressão é uma das principais causas de doença e incapacidade entre os jovens.
- O suicídio é a segunda principal causa de morte entre jovens com idade entre 15 e 29 anos. (OMS/OPAS, 2018).

Com base nesses dados da OMS, percebemos que boa parte da população jovem é acometida por doenças ligadas à saúde mental, mesmo antes de ingressar na universidade. Com o ingresso na graduação e posterior sequência na vida acadêmica, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, os fatores geradores de estresse e que interferirão na saúde mental destes universitários tendem a acentuar-se. Conforme Monteiro (2007) e Hirsch (2018), foram observados fatores sociais que levariam estudantes a ansiedade, depressão e, na sequência destes, ao estresse.

Trabalharemos neste capítulo a compreensão dos fatos e fatores de estresse que afetam a saúde mental dos estudantes universitários. Vamos ver os principais estudos realizados, autores e dados sobre as causas do estresse emocional no ambiente acadêmico, assim como o histórico do desenvolvimento das pesquisas e pós-graduações no Brasil, e os efeitos do modelo de ciência “pós-acadêmica” denominada por Ziman (2010), na forma de se fazer ciência na contemporaneidade.

Existem vários conceitos para saúde mental e ter esse entendimento é importante para compreensão de seus efeitos bem como para realizações de ações voltadas para esse mesmo fim. Moraes (2005) nos apresentam a três definições de saúde a partir do século XX, a visão do conceito médico, a visão do conceito da Organização Mundial de Saúde (OMS) e o conceito ecológico. Na visão médica se define saúde como ausência de doença, adotando a cisão entre mente e corpo, a qual é vista como o mau funcionamento dos mecanismos biológicos. Na definição da OMS amplia-se a concepção do modelo biomédico, concebendo também a saúde como um estado positivo de bem-estar psicológico. Já no modelo ecológico a saúde e da doença são observadas pelos aspectos psicológicos, sociais e espirituais e biológicos (Moraes, 2005).

Neste contexto, Braga *et al* (2017) define saúde mental como o equilíbrio emocional entre aquilo que é preciso fazer e aquilo que se exige fazer. É a habilidade de administrar, mediante situações adversas, as emoções e a própria vida, sem deixar de realizar o que é necessário. Uma forma de promover saúde mental é esforçar-se para viver na constância tudo o que é preciso fazer no cotidiano, não deixando de fazer o que gosta. Assim alunos que priorizam mais os trabalhos, as provas, monitorias e os estágios na universidade, e se esquecem das realidades que antes eram valorizadas, como família, amigos, relacionamento, religiosidade, atividades físicas, entre outras, quando consegue tempo para a

realização dessas atividades mencionadas, já estão muito estressados e com a saúde mental afetada (Braga et. al., 2017).

Saúde Mental também pode ser entendida como “estado de bem estar consigo mesmo”. Nesse caso, o autoconhecimento é importante para compreender as condições humanas e saber lidar com as emoções positivas e negativas, amor e ódio, alegria e tristeza, conquistas e frustrações, coragem e medo; sentimentos a que se está exposto, principalmente na vida universitária, em que avaliações constantes, novos paradigmas e inovações tecnológicas desafiam o conhecimento e a capacidade de adaptação do discente. Por vezes, esse acadêmico deixa de ter momentos significativos com seus familiares e amigos devido às preocupações com as tarefas da universidade, os resultados da pesquisa e prazos a serem cumpridos, ocasionando um distanciamento das pessoas importantes e afetando sua dimensão emocional. Consequentemente sentem frustrados por não conseguirem fazer outras atividades fora do âmbito acadêmico (Braga et. al., 2017).

Inúmeros casos relacionados à saúde mental de estudantes universitários vêm chamando a atenção em todo país. Os relatos vão desde estresse, ansiedade, até síndrome do pânico e, em casos extremos, ao suicídio. Somente em 2018, foram registrados pelo menos dois casos de suicídio na USP (Morais, 2018), e um no *campus* da UFRJ em Macaé (UFRJ Macaé, 2018 e Sane, 2018). No mesmo ano, dados da OMS (Organização Mundial da Saúde) apontaram que o suicídio é a segunda maior causa de morte entre os jovens de 15 a 29 anos, justamente a faixa etária em que estão buscando sua formação no nível superior e entrando no mercado de trabalho, efetuando escolhas e definindo os seus objetivos e projetos de vida. Diante disso, sobrevém pelo menos uma questão: que fatores estão ocorrendo e interferindo na saúde mental dos estudantes universitários? O que gera sofrimento nesses jovens ao ponto de não desejarem mais viver?

Considerando-se a entrada na pós-graduação como uma situação particular que irá gerar a necessidade de diversos tipos de adaptação, por estarem vivenciando uma experiência muitas vezes de mudanças sociais, ambientais e psicológicas, concebe-se, neste estudo, o mestrado e doutorado como um possível evento macro estressor na vida do discente. Além disso, no cotidiano da pós-graduação também são configuradas demandas micro estressoras que tendem a se acumular durante o período em que o estudante está envolvido com múltiplas atividades, dentro e fora do curso.

A entrada na universidade é uma etapa muito importante no ciclo de vida do jovem. A escolha do curso, a decisão sobre qual instituição de ensino, a continuidade ou não dos estudos mediante a pós-graduação remetem a períodos marcados por acontecimentos importantes, como o distanciamento

do núcleo familiar, as mudanças nos círculos de amizades, adaptação ao espaço acadêmico, dificuldades emocionais neste processo de amadurecimento, entre outros. Estudos como de Neves & Dalgalarrodo (2007), Silveira (2011), Dutra (2012) e Venturine & Goulart (2016) mostram que esses acontecimentos podem ser acompanhados de sofrimento ou adoecimento psíquico, expressado na ocorrência de depressão, estresse, ansiedade e outras psicopatologias (Assis & Oliveira, 2010). Para os jovens acadêmicos, essa etapa representa a conquista de um nível de escolaridade mais elevado, de uma perspectiva de aumento de empregabilidade e a designação de objetivos futuros pessoais e profissionais. Entretanto, a dificuldade de adaptação, as incertezas geradas por decisões precipitadas e a falta de apoio nesse momento podem ser cruciais para uma frustração existencial e a perda de sentido.

A entrada na universidade, tanto na etapa de graduação ou pós-graduação, é marcada por mudanças pelas quais o universitário tem que lidar após seu ingresso. Santos (2011) aponta para quatro mudanças que ocorrem nessa transição. As mudanças pessoais: caracterizadas pelo crescimento humano e na visão de mundo, o desenvolvimento da personalidade e o amadurecimento da identidade. As mudanças sociais: abertura a novos relacionamentos, convivência com pessoas diferentes de lugares distintos. Mudanças vocacionais: a autodescoberta da vocação a realizar algo que lhe faz sentido, promovendo a necessidade de assumir responsabilidades. As mudanças acadêmicas: adaptações aos novos métodos de estudo, pesquisas e avaliações, ao novo ritmo de aulas e a forma de aquisição de conhecimento conforme a cultura de cada universidade. Esse processo de adaptação pode ser muito estressante para o acadêmico e quando ele se prolonga, tornando-se constante, esse sentimento de estresse, pode ocasionar o desenvolvimento de psicopatologias (Santos, 2011).

Uma pesquisa realizada pela *National Alliance on Mental Illness*, em 2012, apontou que 64% dos estudantes evadidos do ensino superior tiveram influência de problemas relacionados com a emoção (depressão, perturbação bipolar e o estresse pós-traumático). Dentre essas patologias, a depressão é um dos principais problemas. Cavestro e Rocha (2006), em sua pesquisa sobre depressão em estudantes universitários, ponderam que de 15% a 25% dos universitários desenvolvem algum transtorno mental ao longo do seu período de formação acadêmica, sendo a depressão um dos transtornos mais prevalentes. Vários fatos estão relacionados a essa etiologia patológica: eventos negativos, abusos emocionais ou físicos, situações de elevada tensão, desgaste psicológico e o consumo de substâncias psicoativas (Nogueira, 2017).

Dutra (2012) verificou em pesquisas realizadas na região Nordeste, uma significativa relação entre alguns desses fatores nocivos a saúde mental dos acadêmicos, como a depressão, abuso de álcool e falta de apoio emocional, que podem levar ao suicídio. A pesquisa realizada com 637 discentes no Rio Grande do Norte apontou que 48 estudantes pesquisados, representando 7,5% do total, haviam tentado se matar e 52,4% disseram que sentiam vontade de morrer. A mesma pesquisa realizada na Paraíba, com 374 alunos, mostrou um resultado ainda maior, 11,5% da população pesquisada haviam atentado contra a própria vida, isso corresponde a 43 jovens acadêmicos (Dutra, 2012).

Na busca de um entendimento sobre essa questão, é mister a contextualização e compreensão dos fatores sociais que interferem na saúde mental dos estudantes universitários, tanto das situações internas a Universidade, ou seja, fatores de interferência (Investimento nas pesquisas, pressão para publicação, relação com orientador...), tanto das situações externas a Universidade, ou seja, relacionada a vida pessoal do discente, os fatos de interferência (Autoestima, distanciamento familiar, relação afetiva...). Para isso, se faz importante a verificação de algumas definições e conceitos, hoje aceitos, para identificação e compreensão desses fatores e como eles interferem na saúde mental do estudante de ensino superior.

É preciso pensar na promoção da saúde mental como ferramenta para qualidade de vida. Ter uma vida equilibrada na rotina corrida de um jovem universitário na atualidade não é uma tarefa das mais simples, ainda mais na realidade de sociedade contemporânea, para a qual, como já analisamos no primeiro capítulo, o tempo é algo escasso. Ter atividades que trazem qualidade de vida a esse aluno é fundamental para ajudar nesse equilíbrio. Por isso, muitos alunos questionam porque não há uma atividade dentro do campus universitário para relaxar, distrair e interagir com alunos de outros cursos e faculdades.

O cuidado com a saúde mental é fundamental para o bem-estar desse acadêmico; porém, no Brasil, somente em 1957 foram criados os primeiros Serviços de Saúde Mental e Psicologia Clínica para estudantes universitários, pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Pernambuco, para atender às necessidades dos acadêmicos de medicina. Logo após, as universidades federais do Rio Grande do Sul, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, também preocupadas com a saúde mental dos seus discentes, implantaram seus Serviços de Saúde Mental (Loreto, 1985). Atualmente serviços com foco na promoção da saúde mental dos alunos, são empregados como estratégia para minimizar o impacto gerado pelo ambiente acadêmico, colaborando para a proteção da saúde mental destes.

2.2. FATOS E FATORES DE ESTRESSE QUE IMPACTAM OS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Muitos são os desafios do ambiente acadêmico, como vimos no item anterior. Contudo, nem sempre os discentes estão preparados para esse enfrentamento. Trata-se de uma etapa muito exigente. Se houver uma vulnerabilidade por parte do discente, seu desenvolvimento e sua saúde física e psíquica podem ser afetados pelos efeitos cumulativos das diversas mudanças simultâneas, o que exigirá esforço contínuo de adaptação e resiliência para a superação dos desafios (Nogueira, 2017).

Fatores múltiplos e variados influenciam o processo de interação acadêmico/universidade. Nessa relação, há aspectos de caráter intrínseco ao aluno, bem como particularidades próprias da universidade como instituição influenciadora da vida do estudante. A universidade torna-se um instrumento de regulação e equilíbrio da personalidade do indivíduo. Embora sejam esperadas certas dificuldades proporcionadas por mudanças e adaptações, há níveis consideráveis de ansiedade que esta situação pode gerar e desordenar o normal andamento das tarefas cotidianas do estudante, desencadeando uma série de alterações emocionais, comportamentais, ou perturbações psíquicas (Nogueira, 2017).

Para melhor compreender os efeitos dessa relação discente/universidade, é preciso primeiramente ressaltar o entendimento das diferenças do que são “fatos” e do que são “fatores” nesse contexto (Lichote, Faria & Reis, 2019). Segundo o dicionário (Aurélio, 2004), foi verificado que os significados, de ambos os termos são:

- Fato: Coisa ou ação feita; sucesso, caso, feito. Aquilo que realmente existe, que é real. Resultado acabado ou que está prestes a ocorrer.
- Fator: Aquele que faz ou executa algo. Aquilo que contribui para um resultado. Quem realiza alguma coisa

Olhando na perspectiva da Universidade, existem situações que são externas a instituição, ou seja, são inerentes ao aluno, como uma situação de morte familiar, ou um sentimento de baixa-estima com base no contexto familiar; e realidades que são internas a Universidade e que dessa forma se manifesta a todos os que ela engloba. Por exemplo, o cumprimento dos créditos dentro do tempo previsto para o aluno, ou a publicação como requisito de aprovação dentro do programa de pós-graduação.

Falar de fatos significa falar de uma ação específica, que pode ser externa à instituição e interna para o indivíduo e que pode se repetir ou não, mas é vivida e experimentada individualmente pelo sujeito. A palavra deriva do latim *factum*, que significa “fazer”, portanto designa eventos que realmente

aconteceram. Esses eventos podem estar relacionados a situações emocionais, familiares ou históricos que aconteceram ou acontecem na vida do aluno, como por exemplo, um término de um relacionamento ou a morte de um ente querido; fatos que fazem parte da vida humana, mas que acontecem de maneira pontual, podendo coincidir com o período em que se está na universidade. Sem dúvida, isso afetará as emoções e a dedicação desse discente, se tornando assim um fato estressor, que, somado com outros fatores, podem desenvolver psicopatologias.

A mudança de residência é outro exemplo de um fato. Deixar a casa dos pais para frequentar a universidade, deixar a família e a segurança do lar para entrar num ambiente não familiar com fortes padrões acadêmicos produz nesse indivíduo altos níveis de angústia e até mesmo depressão (Dutra, 2012). Apesar de esse fato estar ligado a universidade, não é algo interno a instituição, visto não ser uma regra ou padrão para o discente ter que se mudar para estar em uma universidade, isso é uma escolha pessoal no qual a universidade não pode interferir de maneira direta e nem afeta a todos os seus alunos, mas apenas os que precisam se mudar para estar mais próximos a universidade ou que escolheram isso por algum motivo pessoal (Silveira et al, 2011).

Venturini & Goulart (2016) cita esses fatos como características individuais que são representadas pela baixa autoestima, que interfere na sua capacidade de resolver problemas e lidar com a adversidade; na imaturidade cognitiva/emocional, tão necessária para enfrentar e elaborar as situações difíceis; na dificuldade de comunicação, tão importante no desenvolvimento das relações interpessoais e na clareza das exposições das ideias; nas doenças hereditárias, como a própria depressão; todas essas características afetam diretamente o universitário, em sua saúde mental e na sua individualidade, porém é uma ação particular que interfere apenas em quem sofre as ações em um dado momento (Venturini & Goulart, 2016).

Os fatores, por sua vez, são agentes que afetam a todos que o compõem, são situações internas à universidade e que agem de forma contínua, tendo caráter social e cultural. Ou seja, buscam determinar as maneiras de agir, pensar e sentir na vida dos indivíduos (Lichote, Faria & Reis, 2019). Podemos apontar como exemplo desses fatores internos à universidade a alta competitividade, cumprimento de prazos, sobrecarga de atividades, inserção no mercado de trabalho, incertezas quanto ao futuro profissional, preocupação com o tempo médio de titulação, curso das disciplinas, situações de avaliação (seleção, exame de conhecimentos, massificação de publicação, qualificação e defesa da dissertação ou tese), relacionamento com o orientador e demais professores, procedimentos do Comitê de Ética, uso da língua inglesa, desenvolvimento da dissertação ou tese

(busca de material bibliográfico, coleta e análise dos dados, redação), cobrança de resultados antes do prazo (principalmente publicações), problemas na obtenção e valores de bolsa ou financiamento, mudanças nas diretrizes da universidade e crescente número de orientandos por professor (Bujdoso, 2005; Duque, Brondani & Luna, 2005; Louzada & Silva Filho, 2005; Louzada & Silva Filho, 2002).

Tais fatos e fatores foram grupados, apresentando-se seus efeitos segundo suas tipificações em ocorrências no cotidiano dos estudantes.

A tabela abaixo representa um resumo dos autores sobre o assunto, mostrando os fatos e fatores que afetam o estudante, as ocorrências que correspondem esses fatos e fatores, as possíveis reações que podem ocorrer, assim como os efeitos emocionais que esses fatos e fatores têm na vida do acadêmico:

Tabela 1: Fatos e Fatores que interferem na saúde mental dos estudantes universitários.

Fatos e Fatores	Ocorrência	Possíveis Reações*	Efeitos Emocionais**
Externos a Universidade	Eventos Emocionais (Falecimentos de um ente próximos, término de um relacionamento afetivo, brigas no contexto familiar...)	Isolamento, Distanciamento do convívio social, uso de medicamentos e drogas ou bebidas.	Solidão, angústia, tristeza, depressão.
	Mudança de Cidade/Residência	Distanciamento familiar, dificuldade de adaptação.	Solidão, Estresse e ansiedade.
	Histórico Patológico Familiar	Dificuldade de aceitação, insegurança	Baixa-estima, medo.
	Introversão	Dificuldade de Comunicação e adaptação.	Solidão, Tristeza, Depressão.
Internos a Universidade	Produtivismo Acadêmico	Pressão por produção.	Preocupação, Ansiedade.
	Cumprimento de prazos	Falta de tempo para vida pessoal.	Culpa.
	Relação com Orientador	Dificuldade de apoio.	Ansiedade, insegurança.
	Regras acadêmicas do programa de pós-graduação	Necessidade de Aprovação.	Insegurança, culpa.
	Incertezas sobre o futuro profissional	Sentimento de insuficiência.	Medo, Preocupação
	Situações de Avaliação		
	Obtenção e Valores de Bolsas	Medo do desconhecido.	Medo

Compilação do autor. Fonte: (*Nogueira, 2017;**Santos, A. F. & Alves Júnior, A. 2007; *Bujdoso, 2005; *Duque, Brondani & Luna, 2005; **Louzada & Silva Filho, 2005; **Cerchiari et, al., 2005; **Mondardo & Pedon, 2005; **Carlotto, 2002).

Corroborando com esses dados o relatório Fonaprace (2014), numa amostra de 939.604 alunos de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), 79,8% (794.804) evidenciaram passar por dificuldades emocionais nos últimos doze meses. A ansiedade com 58,36% foi a dificuldade emocional mais relatada pelos acadêmicos, o desânimo e falta de vontade de realização de tarefas ficaram em segundo lugar com 44,72% de apontamento na pesquisa. Em uma visão geral dos estudantes pesquisados,

286.151 discentes, ou seja, 30,45% disseram em algum momento ter procurado atendimento psicológico (Castro, 2017).

Em outra pesquisa, buscando avaliar indicadores de saúde mental em alunos do Ensino Superior à luz do Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp (ISSL), Padovani et al. (2014) pesquisou 3.587 estudantes de seis universidades brasileiras e verificou que 52,88% dos estudantes de uma amostra de 783 indivíduos apresentaram sintomatologia de estresse; 13,54% de 709 estudantes apresentaram sintomas ansiosos (BAI e IDATE); 7,26% de uma amostra contendo 689 graduandos apresentaram quadros depressivos (BDI); 5% de 468 indivíduos apresentaram prevalência de *burnout* (MBI-SS) (Padovani et al., 2014). Mediante diferentes instrumentos e analisando estudantes de diferentes cursos e períodos, outras pesquisas a nível nacional também evidenciaram a prevalência de sintomas psicopatológicos¹³ (Mondardo & Pedon, 2005; Carlotto, 2002; Nogueira & Neufeld, 2014; Cerchiari et al., 2005). Esses dados fazem ver a vulnerabilidade dos estudantes ao sofrimento psíquico e a propensão às psicopatologias devido a inúmeros fatos e fatores. Daí se levanta a questão do tamanho do desafio da universidade em encontrar instrumentos de apoio que se configuram como importantes no auxílio da saúde mental dos estudantes e que aprofundem no conhecimento dos fatores que mais aparecem nas pesquisas que são os aspectos da ansiedade, estresse e depressão que acometem os discentes, a fim de constatar os efeitos destes no contexto acadêmico.

2.3. AS CAUSAS E OS EFEITOS DO ESTRESSE EMOCIONAL NA VIDA ACADÊMICA.

O estresse está intimamente ligado à capacidade de adaptação e as mudanças que são vivenciadas no decorrer da vida. Embora exista algum consenso a partir desse princípio, a definição do estresse permanece como um dos aspectos de maior discussão quando se busca estudar o assunto (Margis et alii, 2003). Chiavenato (1999) define o estresse como um conjunto de reações mentais, químicas e físicas de uma determinada pessoa a estímulos ambientais, configurando o estresse como um conjunto de reações que ocorre em um indivíduo decorrente de estímulos indesejáveis que existem no ambiente. Já para Miguel e Noronha (2007), o estresse é estipulado como uma condição imposta pelo próprio indivíduo que se coloca nessa situação por causa de uma oportunidade, restrição ou exigência relacionada ao que ele almeja e cujo resultado pode ser percebido como sendo tanto incerto, quanto importante (Borine, Wanderley & Bassitt, 2015). O estresse é uma reação do organismo que ocorre frente a situações que exijam dele adaptações além do seu limite. Na atualidade, os estudos sobre estresse abrangem não apenas as consequências no corpo e na mente

humana, mas também suas implicações para a qualidade de vida da sociedade. Ou seja, afeta a saúde, a qualidade de vida e a sensação de bem-estar como um todo (Lipp, 2001).

Como visto, o estresse emocional tem várias etiologias, podendo se desenvolver devido à necessidade de lidar com fatores externos ao organismo capazes de criar tensões patológicas. Lipp (1984) afirma que o estresse pode ser originado de duas fontes, as externas e as internas. As fontes internas estão relacionadas à maneira de ser do indivíduo, tipo de personalidade e seu modo típico de reagir à vida; uma vez que, em muitas situações, não é o acontecimento em si que se constitui como momento estressante, mas a maneira como é interpretado pela pessoa. As fontes estressoras externas estão relacionadas às exigências do dia a dia do indivíduo: problemas com a universidade, com a família, dificuldades econômicas, notícias ameaçadoras, entre outros (Sadir, Bignotto & Lipp, 2010).

Importante entender que os fatores estressantes podem induzir formas benéficas e/ou danosas nos indivíduos: “eustress” e “distress”, respectivamente; abrindo, assim, espaço para desequilíbrios ante um forte “exigência” de ajustamento, inclusive comportamental, que normalmente trazem impactos nos níveis psíquicos e físicos do estudante, gerando respostas no seu comportamento pessoal (consigo mesmo) e relacional (com os demais seres humanos) (Barbosa et al, 2007). Ainda que o estresse, conforme Ribeiro (2004), seja “fator que se refere às dificuldades em relaxar, tensão nervosa, irritabilidade e agitação” (Ribeiro et al, 2004, pág. 231), uma resposta do organismo a situações de medo e fuga (Malagris et al, 2009), o mesmo pode ser visto de uma forma “positiva” no que se conceitua por “eustress” (Barbosa, 2007). Isto acontece quando o estresse “possibilita o crescimento, prazer e desenvolvimento emocional e intelectual, tais como: disposição, bom humor, raciocínio centrado, precisão, entre outros” (Barbosa et al, 2007).

O que interessa aqui é o impacto que o estresse pode ter de forma negativa na saúde mental dos estudantes universitários, quando conceituado como “distress” quando implica “perdas ou acarreta ameaças ao organismo, tais como: irritabilidade, mau humor, insônia, tensão nervosa, entre outros” (Barbosa et al, 2007). Assim temos, como fonte externa de estresse no contexto acadêmico: as avaliações, prazos para cumprir, metodologia do professor, moradia, dentre outros que já foram citados; como fontes estressoras internas, aponta-se a dificuldade de relacionamento, autoestima, falta de assertividade, entre outras. Monzón (2007) considera que o estresse, dentro ambiente acadêmico, engloba variáveis complexas inter-relacionadas como estressores acadêmicos. Conclui-se que na Universidade há um conjunto de situações altamente estressantes, pois o aluno experimenta,

mesmo que momentaneamente, uma falta de controle sobre o novo ambiente, potencialmente gerador de estresse (Lameu et al, 2016).

Pesquisas realizadas com alunos da UFRJ, por exemplo, revelaram que 58,6% possuem sintomas de estresse quando chega o momento de uma avaliação (Malagris et al, 2009). Esse dado é importante para demonstrar como os jovens universitários estão despreparados emocionalmente para os enfrentamentos próprios dos desafios universitários. Como decorrência, verifica-se que o estresse potencializa: a tensão nervosa, irritabilidade, agitação e dificuldades de relaxamento; e sob essas condições se torna complicada a condição de assimilação de conhecimento (Greilinger, 2011) e, por conseguinte, as habilidades cognitivas do indivíduo¹⁴.

De fato, o estresse pode gerar muitas doenças físicas e psicológicas, Lipp (2004) descreve quatro fases de estresse em seus estudos, a qual cada uma tem suas características e reações. A primeira se refere à fase de alerta e se caracteriza pela produção de adrenalina, dando início a reação de luta ou fuga. Quanto aos sinais e sintomas, percebe-se dificuldade em dormir de forma muito acentuada em consequência do aumento da adrenalina presente na corrente sanguínea, aumento da libido, grande produtividade e criatividade no trabalho, tensão muscular, taquicardia, sudorese, anorexia, tensão mandibular, dispneia, euforia, irritabilidade (Lipp, 2004). Nesta fase, acontece um acréscimo na produtividade, gerando estresse de que o indivíduo pode se utilizar em seu favor em razão da motivação, do entusiasmo e da energia produzido. Ou seja, é a fase marcada pela forte produção e atuação da adrenalina, fazendo com que o indivíduo fique atento, forte e muito motivado.

A fase seguinte é a da resistência. Nesta fase o indivíduo ainda se encontra exposto ao agente estressor, porém, já foram mobilizadas reservas fisiológicas para propiciar o aumento à resistência ao estresse. Os sinais e sintomas compreendem diminuição da libido, produtividade e criatividade voltam ao nível usual, porém com dificuldades para novas ideias, cansaço sem relação com tempo de sono e repouso, excesso de preocupação e exteriorização desta preocupação relacionada a fonte de seu estresse (Lipp, 2004). Nesta segunda fase, a pessoa concentra toda a energia adaptativa para equilibrar-se novamente. Entretanto, se essa reserva é satisfatória, o indivíduo consegue equilibrar-se e sair do processo do estresse. Caso o estressor necessite de mais empenho de adaptação, além da competência do indivíduo, o organismo se abrande, ficando suscetível às doenças. Dois sintomas aparecem de maneira muito rápida nesta fase: a sensação de desgaste generalizado sem causa visível e dificuldade com a memória (Lipp & Guevara, 1994).

Em seguida, a fase de quase-exaustão, caracterizada por insônia, perda acentuada da libido, queda drástica da criatividade e produtividade no trabalho, cansaço atrelado sensação de desgaste físico, perda de memória, surgimento de doenças, problemas ginecológicos, ansiedade diária, perda do desejo de socialização, desinteresse pela vida (Lipp, 2004). A quarta e última fase é a exaustão, a fase psicopatológica. Acontece quando o estressor persiste por mais tempo ou quando outros estressores ocorrem, ao mesmo tempo, evoluindo o processo. É caracterizada por sensação de consumo total da energia, com necessidade de intervenção externa para reposição de fontes de energia adaptativa, como os medicamentos. A exaustão física desponta e as doenças aumentam com ocorrência, até mesmo, de casos graves. Os sinais e sintomas são a insônia, diminuição do tempo de sono e repouso, quase inexistência da libido, perda de interesse pelo trabalho, desgaste e cansaço intenso, inexistência de socialização, perda do senso de humor, apatia, desejo de morte, surgimento de doenças graves como depressão, úlceras, pressão alta, diabetes, infarto, entre outras, e até a morte (Lipp, 2004). Assim, o estresse é um processo que se desenvolve de acordo com etapas. É possível se ter um estresse temporário, de baixa ou grande intensidade; é possível que o indivíduo esteja na etapa de resistência ao fator gerador de desequilíbrio ou que esteja num estágio mais avançado, em que podem surgir doenças graves.

É importante destacar que, diante de uma situação de estresse, o tipo de resposta de cada sujeito depende da frequência do evento estressor, como também da relação com os fatores ambientais e emocionais de cada um. Se a resposta ao estresse gerar ativação fisiológica frequente e duradoura, pode levar o sujeito a um esgotamento dos recursos, com o aparecimento de transtornos psicofisiológicos variados, podendo predispor ao aparecimento de transtornos de ansiedade entre outros transtornos mentais. O desenvolvimento de um transtorno está diretamente ligado à frequência e continuidade de respostas a situações estressoras (Margis et al, 2003). Um acadêmico que apresenta sintomas de exaustão emocional, entendida pelo sentimento de estar exausto pelas demandas do estudo; despersonalização, caracterizada por atitudes de distanciamento do trabalho escolar; e diminuição na eficácia acadêmica, explicada pela percepção de ser incompetente ou incapaz; pode estar tendo um processo de síndrome de *Burnout*, resultando na deterioração da relação fundamental que o aluno tem com seus estudos, levando à redução no desempenho laboral, dificuldade nas relações interpessoais e ao declínio da saúde (Galdino et. al. 2016).

Pesquisa realizada com 129 mestrandos e doutorandos de três universidades públicas constataram que 11,6% dos pós-graduandos possuíam indicativo para a síndrome de *Burnout* e 69,8% dos

pesquisados apresentaram presença de alto escore de exaustão emocional (Galdino et. al. 2016). Destarte, observa-se que a situação de estresse, altera de forma considerável, a condição da saúde mental e, posteriormente, física do indivíduo, no caso específico deste trabalho, do estudante universitário. O próximo item levantará, mais especificamente, os fatores de estresse nos estudantes de pós-graduação e como o cenário nacional tem se desenvolvido nas suas pesquisas.

2.4. DESEMPENHO NACIONAL NAS PESQUISAS CIENTÍFICAS NO ATUAL MODELO DE UNIVERSIDADE.

O desenvolvimento da ciência no mundo acontece principalmente por meio das pesquisas que são realizadas em todas as áreas de conhecimento, de forma especial desenvolvidas nas pós-graduações de *stricto sensu*. O relatório Science & Engineering Indicators de 2018, produzido pela National Science Foundation (NSF) nos Estados Unidos, apontou que nos últimos anos houve uma significativa melhora no desempenho das pesquisas brasileiras, no período de 2006 a 2016. Esse desempenho nacional colocou o Brasil no seleto grupo dos 20 países que mais contribuem para a geração de novos conhecimentos científicos. Segundo o relatório o Brasil é o 12º entre os países com maior número de trabalhos publicados, com mais de 53 mil artigos em 2016, um aumento significativo, de 89% de publicações, comparados ao ano de 2006 (National Science Board, 2018), como aponta o gráfico abaixo.

Gráfico 1: Ranking de Produção por Países

(Number and percent)

Rank	Country or economy	2006	2016	Average annual change (%)	2016 world total (%)	2016 cumulative world total (%)
-	World	1.567.422	2.295.608	3,9	na	na
1	China	189.760	426.165	8,4	18,6	18,6
2	United States	383.115	408.985	0,7	17,8	36,4
3	India	38.590	110.320	11,1	4,8	41,2
4	Germany	84.434	103.122	2,0	4,5	45,7
5	United Kingdom	88.061	97.527	1,0	4,3	50,0
6	Japan	110.503	96.536	-1,3	4,2	54,2
7	France	62.448	69.431	1,1	3,0	57,2
8	Italy	50.159	69.125	3,3	3,0	60,3
9	South Korea	36.747	63.063	5,5	2,8	63,0
10	Russia	29.369	59.134	7,2	2,6	65,6
11	Canada	49.259	57.356	1,5	2,5	68,1
12	Brazil	28.160	53.607	6,6	2,3	70,4
13	Spain	39.271	52.821	3,0	2,3	72,7
14	Australia	33.100	51.068	4,4	2,2	75,0
15	Iran	10.073	40.974	15,1	1,8	76,7
16	Turkey	19.547	33.902	5,7	1,5	78,2
17	Poland	21.267	32.978	4,5	1,4	79,7
18	Netherlands	24.461	29.949	2,0	1,3	81,0
19	Taiwan	25.246	27.385	0,8	1,2	82,2
20	Switzerland	16.385	21.128	2,6	0,9	83,1

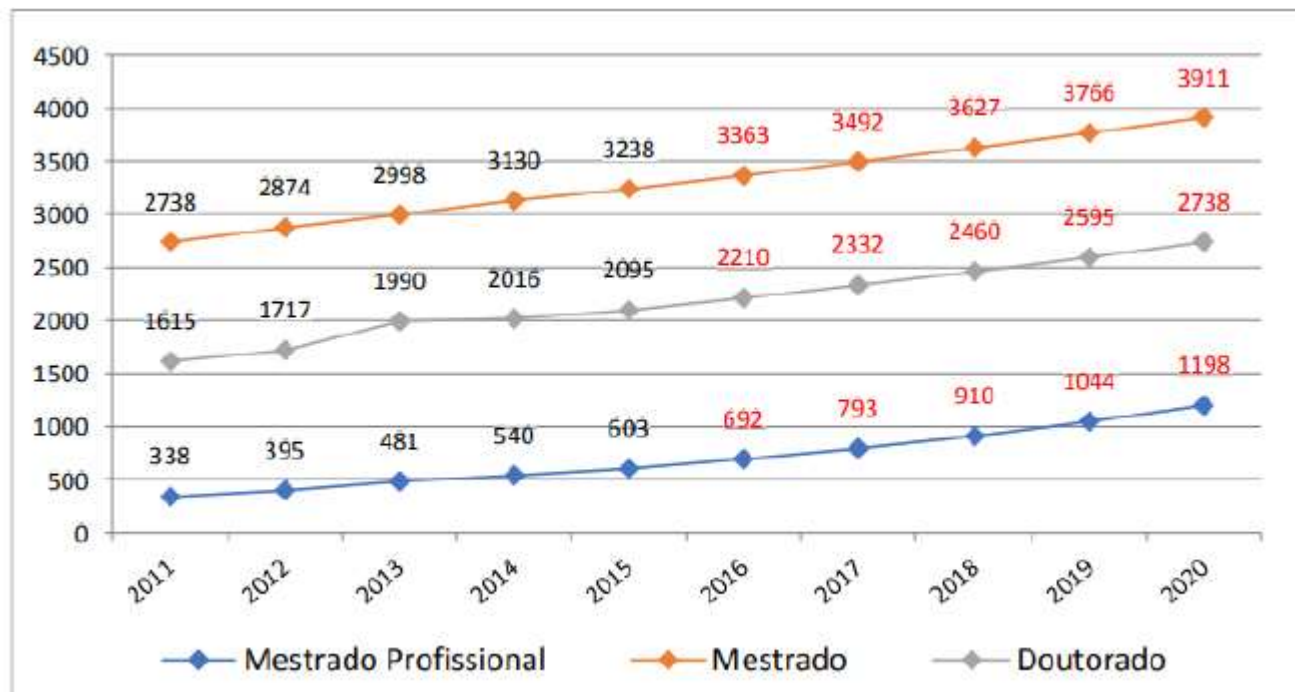
S&E articles in all fields, by country or economy: 2006 and 2016 (*National Science Board. 2018*)

Dá a necessidade de um crescimento qualificado da pós-graduação e de um aumento expressivo do número de pós-graduandos capacitados para dar suporte ao desenvolvimento científico, cultural, tecnológico e social do país. Esse avanço acontece nos programas de pós-graduação. Apesar de ser relativamente recente, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), criada em 1951, com o objetivo de desenvolver a política nacional de pós-graduação, criou desde então, mais de 4291 programas de pós-graduação no Brasil, nas diversas áreas de conhecimento: 589 programas da área de Ciências Sociais Aplicadas (13,7%), 603 das Ciências Humanas (14%), 209 correspondem à Linguística, Letras e Artes (4,8%), 332 à área de Ciências Exatas e da Terra (7,7%), 307 programas das Ciências Biológicas (7,1%), 716 da área Multidisciplinar (16,6%), 433 de Ciências Agrárias (10,1%), 682 de Ciências da Saúde (15,9%) e 419 de Engenharias (9,7%); desenvolvendo pesquisas e teses científicas, segundo dados da Geocapes até o ano de 2018.

O número de cursos de mestrado deve atingir em 2020 a marca de 3.911, uma evolução de 20,8%, considerando-se o patamar de 2015. Já os cursos de doutorado, devem ter uma expansão de 30,7% chegando a 2.738 cursos; os mestrados profissionais, que, em 2015, eram apenas 603, têm a

propensão de chegar a 1.198 em 2020, crescendo assim 98,7%, segundo o relatório PNPG 2011-2020, conforme o gráfico abaixo:

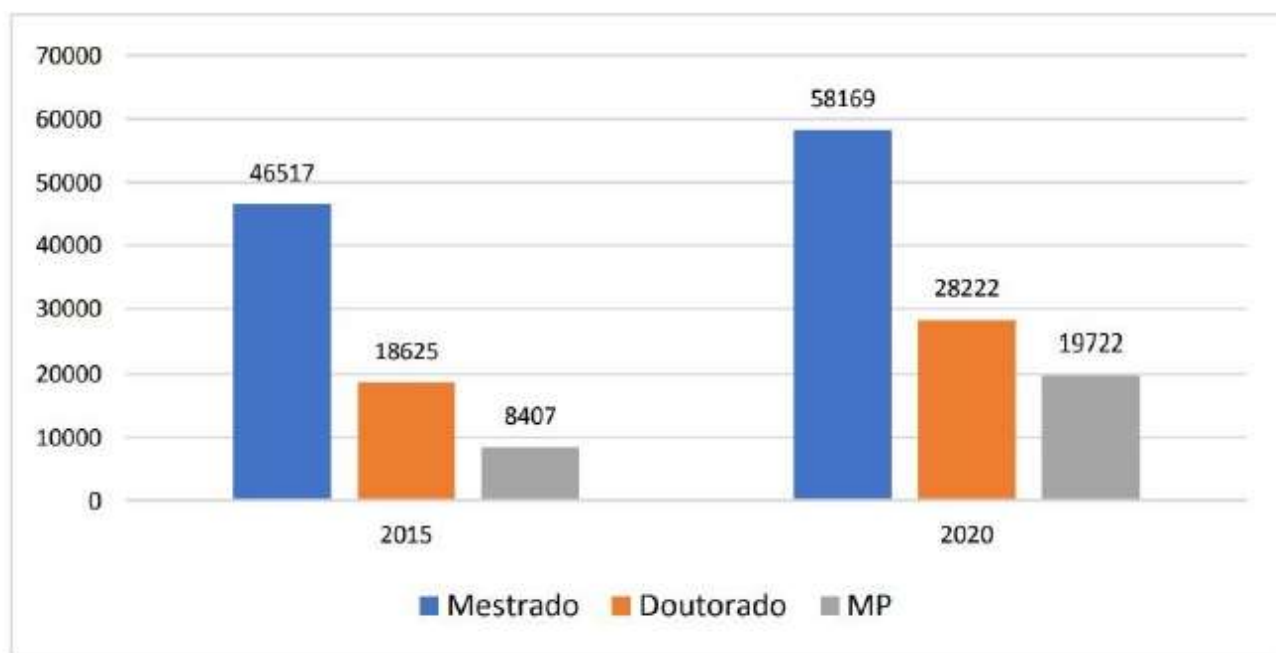
Gráfico 2: Projeção de evolução relativo aos Programas de Pós-Graduação 2016-2020.



Fonte: Relatório PNPG (2017)

Ainda assim, Santos (1998) aponta a dificuldade do setor educacional de pós-graduação, tendo em vista a dinâmica de crescimento da demanda por pessoal qualificado em todas as áreas de conhecimento. Com esse retrato, percebe-se que a formação de cientistas no Brasil tem evoluído e tentado acompanhar, senão alavancar, o status de um país em crescimento, para o qual será requisitada, de forma cada vez mais intensa, a excelência na capacitação de recursos humanos para a continuidade do progresso científico nacional (Guimarães & Gomes, 2000; Morosini, 2009; Steiner, 2005). Os dados da Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 destacam que o número de alunos titulados nos cursos de mestrado, que em 2015 foi de 46.517, deverá alcançar o total de 58.169 em 2020, significando um incremento de 25,04%. Já o quantitativo de alunos titulados em cursos de doutorado, que foram, em 2015, 18.625, deve chegar a 28.222 em 2020, observando um crescimento de 51,52%. Os cursos de mestrado profissional titularam 8.407 alunos, em 2015, deverão atingir a marca de 19.722 alunos titulados em 2020, crescimento de 134,6%, conforme o relatório do Programa Nacional de Pós-Graduação de 2017 (PNPG 2010).

Gráfico 3: Projeção de evolução Discentes Titulados nos Programas de P-G 2016-2020.



Fonte: Relatório PNPG (2017)

No que se refere ao número de discentes matriculados nas pós-graduações no Brasil, dados atualizado até 2018 afirmam que há 131.607 pessoas matriculadas no Mestrado Acadêmico e deve chegar a 151.804 alunos em 2020. No Doutorado são 114.867 discentes e pretende-se alcançar a marca de 164.643, em 2020. No Mestrado Profissional são 42.064 alunos, devendo atingir a marca de 65.591 em 2020, crescimento de 135,4%, totalizando atualmente mais de 375 mil discentes nos programas de Pós-Graduação no Brasil (GeoCapes, 2018).

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão vinculado ao Ministério da Educação, os cursos de mestrado e doutorado mais que dobraram em 15 anos: se havia 1.439 programas disponíveis em 2000, o número saltou para 3.905 em 2015 (Geocapes, 2018). O aumento do número de mestres e doutores contribuiu para alavancar a ciência nacional: o país está na décima segunda colocação no ranking mundial de publicação de artigos, que soma os trabalhos divulgados de 1996 a 2017 (Geocapes, 2018). Em seu site a *Scimago Journal & Country Rank* (scimagojr.com), instituição de classificação científica, afirma que quase 670 mil trabalhos foram publicados no Brasil até 2015. Entretanto, esse cenário contrasta com o valor de investimento financeiro, visto no orçamento para Ciência e Tecnologia: em 2010, quando havia até um ministério com esse nome, o valor foi de R\$ 10 bilhões. Em 2017, após o setor ser agregado ao Ministério das

Comunicações, o valor passou para R\$ 4,8 bilhões. Em 2018, o orçamento foi para Ciência e Tecnologia de R\$ 1,4 bilhão, dificultando assim o crescimento e desenvolvimento de pesquisas (UFRGS, 2018).

Essa realidade nos revela o quanto a ciência nacional tem avançado, ainda que com pouco investimento comparado a outros países em desenvolvimento¹⁵, estando muito aquém das economias emergentes que figuram entre os dez maiores, e com os investimentos em ciência e tecnologia caindo severamente nos últimos dois anos, comprometendo negativamente o sistema científico nacional (UFRGS, 2018). Nesse ponto encontramos um paradoxo científico, por um lado falta investimento e incentivos para desenvolvimento de pesquisas científicas, por outro há uma pressão elevada nos programas de pós-graduação para qualificação e evolução na avaliação da CAPES, levando seus discentes e orientadores a necessidade de produzir cada vez mais e com menos tempo, gerando uma cultura produtivista e quantitativista, sobrecarregando os pesquisadores (Moreira, 2009; Ziman, 2000; Radder, 2010; Reis, 2010; 2013; Mendonça; 2014). Esses dados afetam diretamente os estudantes e orientadores nas pós-graduações, que precisam produzir cada vez mais com menos, gerando uma cultura produtivista (Moreira, 2009; Ziman, 2000; Radder, 2010; Reis, 2010; 2013; Mendonça; 2014). O modelo acadêmico se uniu ao modelo industrial (Reis, 2010a) e perdeu seus valores básicos, criando um modelo de universidade mercantilizada, conforme aponta Mendonça (2014).

Faz-se necessário compreender o processo de mundialização¹⁶ do conhecimento e da cultura produtivista implantada na universidade. Essa cultura consiste em produzir a materialidade institucional para o que se chama produtivismo acadêmico, tendo assim diversas maneiras de concretização: desde a produção de múltiplos artigos, teses, capítulos de livros e livros, até, de forma mais intensa, na relação direta com o mercado (Sguissardi & Silva Júnior, 2018). O incentivo ao produtivismo acadêmico já se inicia na forma de avaliação pragmática que, tanto o aluno como o professor, é objetivada no *Curriculum Lattes*, que, talvez, não dê conta da parte qualitativa da produção acadêmica.

Criado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o *Curriculum Lattes* está inserido na Plataforma Lattes, um sistema online que tem como principal função reunir informações profissionais e acadêmicas de alunos, pesquisadores e professores. Além de cadastrar grupos de pesquisa e instituições de ensino ou de pesquisa, o *Curriculum Lattes* se tornou muito eficiente para consulta, avaliação e conhecimento da atuação desses profissionais acadêmicos. Nele se verifica a trajetória acadêmica dos cadastrados, seus interesses e percurso de suas pesquisas; assim as agências de fomento valem-se da amplitude do sistema Lattes principalmente para o levantamento

de dados estatísticos que possam servir de base para a implementação de políticas públicas, abertura de editais, avaliações institucionais e incentivos. Ainda por meio dos currículos disponibilizados nessa plataforma é possível que os programas de pós-graduação comprovem sua produtividade¹⁷, competência e abrangência de suas atividades podendo pleitear e obter maiores incentivos, custeios para eventos e publicações, alargamento do número de bolsas e melhores avaliações de seus programas. A produção e atualização desses currículos que demonstram o valor, e até mesmo, se torna critério para o crescimento profissional na instituição, uma vez que o profissional é avaliado pelo que produz.

O movimento e a internalização dessa idealização produtivista da pós-graduação se dá em três principais processos, concebidos pela reformulação do ensino superior no país: 1º) o CNPq e seus convênios e editais indutores de pesquisa aplicada em busca da produtividade do capital; 2º) a agência Capes, que regula um sistema de pós-graduação e cada programa com o mesmo objetivo do CNPq, formando assim, um novo tipo de ser humano pesquisador: o que é orientado pelo produtivismo acadêmico; e 3º) o mercado para o qual convergem os movimentos anteriores e que ajudam a financiar esse processo (Sguissardi & Silva Júnior, 2018).

É interessante notar que os jovens acadêmicos que ingressaram na pós-graduação, após o início da vigência do atual modelo Capes de avaliação, demonstram estar muito bem adaptados a essa visão pragmática do fazer ciência, do produtivismo acadêmico e da competitividade. O crescimento do quantitativo de alunos desta geração com esse perfil acentua o processo da formação do discente/docente “produtor de resultados”, de estudos e pesquisas efêmeros, cujo interesse é sua posição dentro da área de investigação que é medida quantitativamente pelo seu Curriculum Lattes (Sguissardi & Silva Júnior, 2018).

Aquilo que antes pudera ser relativamente deliberado passa a ser naturalizado pelo professor pesquisador, que nada reflete sobre como suas relações com a universidade e o mercado estão intensificando seu trabalho e tirando-lhe o tempo do laser, do acesso à cultura geral imprescindível para seu trabalho e para um melhor entendimento do mundo. Concretamente, ao naturalizar a nova identidade da nova instituição universitária, ele passa a internalizar outra natureza de sociabilidade. Os valores que ele internaliza e que orientarão suas práticas em geral e não somente as universitárias são decorrentes da mercantilização da IFES. Dado que isto somente foi possível pela institucionalização da dimensão estatal/mercantil, percebe-se como, de forma mediada, o Estado contribui para formação do indivíduo (Sguissardi & Silva Júnior, 2018 pág. 51).

Sendo assim o individualismo e a competitividade surgem de forma preeminente, como fruto dessa cultura ideológica do produtivismo acadêmico. A universidade, adaptada ao ideal organização/empresa de serviços, forma “profissionais” imersos da sociabilidade produtiva imposta pelo mercado. Com poucos recursos, escassos financiamentos, bolsas restritas a um pequeno percentual de alunos e professores, ter alta produtividade faz toda diferença nessa concorrência (Sguissardi & Silva Júnior, 2018)

Nesse contexto Mendonça (2014) afirma:

Hoje, inegavelmente, uma das coisas mais medidas pela lógica quantitativa é o artigo científico, principal “mercadoria” a pesar na balança avaliativa. Tanto assim que, dos quesitos que costumam pontuar na avaliação dos programas de pós-graduação realizada pela Capes, na maioria dos casos eles podem ser reduzidos, no final literal das contas, à produção de papers (Mendonça, 2014, pág. 116).

Isso influencia diretamente na qualidade da produção. A publicação compulsória de artigos em coautoria com outros estudantes e professores mostra a ambiguidade desta cultura produtivista que permeia a universidade. O produtivismo acadêmico promove essa prática, que Mendonça (2014) relembra o termo “Salame Science”, entre os pesquisadores, cujo resultante, é no máximo a soma das partes do que cada um contribuiu no seu conhecimento científico. É a cultura de trabalho do processo fabril, em que o resultado e o processo são divididos e multiplicados em vários trabalhos. Essa situação leva à “coautoria amigável”, que incham de produtividade os currículos de alunos e professores para que seus programas e eles mesmos sejam passíveis de uma boa avaliação (Sguissardi & Silva Júnior, 2018).

Nesse sentido Mendonça (2014) descreve uma inversão de valores acadêmicos, cuja produção e a busca por um conceito de avaliação da CAPES se torna mais importante do que a consistência e relevância da pesquisa. O mesmo autor menciona seis mudanças práticas ocorridas pelo produtivismo acadêmico:

1- Mais do mesmo: ciência (a)normal. Apesar do discurso oficial de valorização da inovação, o que há amiúde são queixas se referindo ao caráter repetitivo dos artigos científicos, cuja leitura provoca a incômoda sensação de *déjà vu*. Sem querer justificar a “repetição da diferença”, não há como negar que fica praticamente inviável realizar algo significativo diante da obrigação de uma produtividade em escala quase industrial.

2- (Des)orientação: teses sem “teses”. Devido ao fato de os docentes precisarem dispor de cada vez mais tempo para a pesquisa e produção de artigos, os mestrandos e doutorandos acabam contando com cada vez menos tempo de orientação, o que tem comprometido em grande parte a qualidade das dissertações e teses.

3- Seleção natural de uma espécie de aluno: “artiguista” em potencial. Um corolário decorrente do problema apontado no item 2 acima é a “formação” de pesquisadores que darão continuidade a essa lógica.

4- Competição inter/intra: “inimigos” de fora e de dentro. Conforme já indicado, o sistema de avaliação produz competitividade; por isso, em que pese a valorização oficial dos projetos colaborativos entre distintas instituições, os programas se veem como concorrentes na busca por recursos, assim como os docentes de um mesmo programa competem por prestígio interno e posições de destaque na pós-graduação.

5- Ranqueamento institucional/individual: publico, logo existo. Na mesma direção do item anterior, é preciso estar bem posicionado para se angariar capital simbólico e capital financeiro.

6- Mais com menos e menos com mais: mais textos e mais autores. Por fim, e não menos importante, a atual lógica do sistema avaliativo vem propiciando uma mudança radical no próprio modo de produção de artigos, bem como nas relações de produção; de fato, por um lado, adota-se o estratagema de publicar um mesmo trabalho em várias partes (Salame Science), por outro, mesmo áreas tradicionalmente caracterizadas por trabalhos mais autorais, tais como as ciências humanas e sociais, têm produzido artigos com um número crescente de autores (Mendonça, 2014, pág. 119).

Essas mudanças atingem tanto os discentes quanto os docentes, que precisam fazer o árduo “dever de casa”, com o intuito de poderem ser bem avaliados, sob pena de serem descredenciados ou ficarem fora do corpo docente (Mendonça, 2014).

2.5. MODELO DE CIÊNCIA PÓS-ACADÊMICO

As transformações na prática científica, tais como vistas anteriormente, consolidaram-se no século XX, com o “processo de coletivização¹⁸”, termo esse usado por Ziman em uma palestra para os membros da Royal Society em 1983, no qual o autor elucida sobre as mudanças que vem acontecendo na forma de se fazer ciência (Reis, 2010b).

Reis (2013) aponta as mudanças pelas quais a ciência vem passando, com o surgimento de uma nova organização da atividade científica, a partir da consolidação da Big Science¹⁹ e de sistemas de pesquisa como o R&D20 (Research and Development). O físico e epistemólogo da ciência mostra o aparecimento de um novo modo de produção na ciência contemporânea, denominado por ele de “Ciência Pós-acadêmica”, que também é citado por outros autores como Ciência Pós-normal (Funtowicz; Ravetz, 1993); Ciência Finalizada (Böhme et al., 1983); Capitalismo Acadêmico (Slaughter; Leslie, 1997); Modo 2 (Gibbons et al., 1994); Tripla Hélice (Etzkowitz; Leydesdorff, 1998; Leydesdorff; Meyer, 2006) e Sistemas de Inovação (Smits; Kuhlmann, 2004); embora os pensamentos desses

autores diferam em alguns aspectos, todos tem como base as mudanças ocorridas na maneira como se produz conhecimento (Reis, 2010b).

Ocorre que desde 1950 a prática científica vem se transformando no que Ziman (1995) descreve como “Processo de Coletivização”, ou seja, no decorrer do tempo verificou-se um crescimento nas equipes de pesquisa, uma expansão da pesquisa industrial para gerar mais bens para sociedade, mudou-se as formas de gerenciamento das pesquisas e dos pesquisadores, transformando assim as relações sociais da ciência e alterando os valores compartilhados pela cultura acadêmica (Reis, 2010b).

Ziman (1995) explica que o mundo pós-guerra precisava de um sistema de pesquisa com grandes dimensões e consequentemente de grandes valores financeiros, grandes equipes e grandes estruturas, isto é, pesquisas feitas em larga escala (Big Science), com foco na pesquisa aplicada para o desenvolvimento necessário da sociedade naquele momento e para o crescimento da ciência.

Este autor reflete sobre os custos desse crescimento, quais as consequências da forma como se alcança esses benefícios importantes que são gerados para sociedade pelo crescimento do conhecimento científico. A coletivização acabou gerando uma transformação nas normas sociais da tradição acadêmica, agregando os princípios gerenciais provenientes da tradição industrial, tornando a pesquisa uma profissão ambivalente, por um lado fazem parte de uma comunidade à busca da verdade; por outro são funcionários de uma organização governamental ou privada comercial com objetivos bem definidos a seguir (Reis, 2010b).

A fusão entre o modelo científico e industrial²¹ levou as pesquisas a ter estabelecimento de metas, prazos, objetivos pré-determinados, com uma lógica utilitarista. Para que seja validada uma pesquisa precisa ter um “objetivo científico” oportuno que valha a pena ser de alguma forma ser financiado, descreve Reis (2010b). Neste modelo de ciência pós-acadêmica, o cientista desempenha mais uma função de gestor do que propriamente pesquisador, gerindo o tempo, equipe, resultados, financiamentos e ainda tem que convencer a sociedade, ou instituição, da importância da sua pesquisa.

Sobre essa mudança Ziman (2000b) justifica:

Em menos de uma geração nós testemunhamos uma transformação radical, irreversível e mundial, na forma que a ciência é organizada, gerenciada e feita. Nós olhamos para essa transformação somente como se ela afetasse a vida científica cotidiana. Mas ela obviamente envolve uma mudança estrutural em altos níveis. Essas mudanças estão ocorrendo em todas as instituições epistêmicas – universidades, institutos de pesquisa, estabelecimentos do governo e laboratórios industriais. Elas são documentadas oficialmente em

inúmeros relatórios, artigos de jornal, comentadas por artigos científicos notáveis e orientados politicamente. A ciência está sendo redefinida em todos os níveis e em relação a outros segmentos da sociedade (Ziman, 2000, p. 67).

Resumidamente, percebem-se tais alterações no sistema de gestão da ciência a partir da tomada de princípios gerenciais, requerendo assim uma maior necessidade de controle contábil e urgência de resultados. Essas alterações afetaram diretamente a forma de se fazer ciência, trazendo muitas consequências não só nos laboratórios científicos, mas principalmente nas universidades como veremos no próximo item.

2.6. CONSEQUÊNCIAS DO MODELO DE CIÊNCIA PÓS-ACADEMICA

A Ciência Pós-acadêmica, que iniciou a partir do Processo de Coletivização, como foi visto no item anterior, se caracteriza pela mudança cultural – na qual Ziman (2000) descreve como novo *ethos* científico – aprendido e compartilhado pela classe científica vigente naquele momento. Dentre essas consequências provenientes da Coletivização, esse tópico pretende associar aos itens destacados anteriormente no capítulo segundo, mais esse fator que afeta a saúde mental dos estudantes pesquisadores na pós-graduação. Será que essas mudanças ocorridas pelo Processo de Coletivização contribuíram para os atuais fatores de estresse nos pesquisadores acadêmicos? É o que se busca compreender nesse item.

A ciência pós-acadêmica é caracterizada por vários aspectos de mudanças ocorridas na prática científica na segunda metade do século XX, não se trata de determinar aqui em que momento específico isso aconteceu, mas sim, quais consequências foram geradas a partir dessas mudanças e como isso afetou a produção intelectual da universidade contemporânea. A forma de se fazer ciência foi modificada, as pesquisas passaram a ser coletivizada, a cultura organizacional foi associada à prática científica, a indústria passou a financiar as pesquisas, a sociedade a cobrar resultados, o *ethos* científico se modificou.

Entre as principais mudanças apontadas por Ziman, se destaca a união entre a universidade e a indústria. Essa fusão desencadeou diversas alterações na cultura acadêmica científica. Isso deu início a uma pressão pela eficiência e transparência pública das pesquisas, fazendo que o sistema de P&D desvalorize as pesquisas com menor teor utilitário, visto que os financiamentos são direcionados para projetos de caráter mais pragmático e de pesquisas aplicadas, favorecendo assim as pesquisas que preveem resultados esperados. Isso levanta questionamentos sobre as dificuldades com

financiamentos e incentivos públicos e privados que poderão ter programas de pesquisas que são inovadores, mas sem caráter utilitário em seus resultados (Reis, 2010b).

Consequentemente tal desvalorização gera uma cultura gerencial na realidade científica, pois o conhecimento passa a ser visto pela sua finalidade comercial e não pelo seu propósito de construção de conhecimento. Isso afeta diretamente o pesquisador que precisa demonstrar a importância de sua pesquisa para a sociedade e órgãos de fomento na tentativa de conseguir recursos para o mesmo. Ziman alerta que este cenário faz de cientistas funcionários, sem autonomia, gestores de projetos encomendados para resoluções de problemas específicos, perdendo assim a investigação de problemas que eles mesmos percebem relevantes para o conhecimento científico, limitando assim o campo de estudos e direcionando a produção de conhecimentos para os interesses do mercado (Ziman, 2000).

Relacionado a esses interesses, outra consequência dessa mudança é a ênfase na utilidade da pesquisa, pois tanto a sociedade quanto os financiadores fazem pressão para ver os resultados práticos das práticas científicas, gerando assim uma cultura produtivista, com estabelecimento de metas e prazos curtos na obtenção de resultados imediatos.

Essa cultura produtivista chega aos programas de pós-graduação no Brasil pela CAPES na medida em que se inspirou “no *ethos* competitivo presente na experiência norte-americana”. Nesse contexto, a produção tornou-se o principal foco de avaliação do trabalho docente e discente na universidade brasileira. Toda avaliação é fundamentada em dados quantitativos de produtividade, de modo especial, no número de publicações e prazos de conclusão de mestrados e doutorados (Bosi, 2009).

Esse processo vai se configurando um quadro que apresenta a universidade como submetidos à mesma lógica da reestruturação produtiva que se deu no mundo do trabalho dentro das empresas, adotando um modelo de trabalho pautado em metas, prazos, produtivismo e resultados.

Essa cultura produtivista tem se mostrado um fator de estresse na saúde mental. André Faro (2016) confirma isso em pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação. Essas pesquisas têm apontado a falta de prazo e a grande demanda de produção de artigos como elemento causador de estresse (Santos, 2013), no qual será detalhado no próximo subitem.

2.7. FATORES DE ESTRESSE NO SISTEMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSO*

Assim, como um malquisto encargo a ser pago por essas mudanças, a transformação na ciência e o avanço da pós-graduação no país não se fez de modo indolor, em especial para pós-graduandos e seus

orientadores, tendo sido atribuído uma elevada pressão, visando à qualificação dos programas de mestrado e doutorado (Santos, 2013). Essa bagagem é acompanhada de muitos fatores que geram estresse e afetam a saúde mental dos alunos e docentes. Fatores que, como foi visto, podem ser externos a universidade como: alta competitividade, inserção no mercado de trabalho, incertezas quanto ao futuro profissional, preocupação com o tempo médio de titulação, falta de autodisciplina, uso da língua inglesa, desenvolvimento da dissertação ou tese, distanciamento familiar. Ou internos a universidade, como o cumprimento de prazos, sobrecarga de atividades, curso das disciplinas, situações de avaliação, cobrança de produtividade, problemas na obtenção de bolsa ou financiamento, mudanças nas diretrizes da universidade, relacionamento com o orientador, crescente número de orientandos por professor, problemas esses apontados por vários autores sobre o assunto (Bujdoso, 2005; Duque, Brondani & Luna, 2005; Louzada & Silva Filho, 2005; Louzada & Silva Filho, 2002). Santos (2013) aponta que as principais dificuldades que os alunos enfrentam são a falta de tempo, tanto para os estudos como para a vida particular, a dificuldade na aquisição de bolsas para todos os pós-graduandos e os valores baixos destas, a cobrança dos orientadores pelo ótimo desempenho dos alunos e o dilema “publicar ou perecer”, esses fatores de estresse mental, que podem prejudicar a saúde do pesquisador e a qualidade da produção científica, resultando em artigos fracos, discussões rasas, ausência de inovação conceitual e argumentos pouco fundamentados; o momento que deveria ser da formação do discente de pós-graduação é sugado pelo produtivismo, muitas vezes, de artigos inúteis e inconsistentes (Alcadipani, 2011).

Várias pesquisas quantitativas e qualitativas têm abordado esses fatores de estresse que afetam os alunos de pós-graduação. Muitas delas apresentam vários fatores em comum, destacados nessa dissertação. Um dos principais estudos foi realizado por Santos (2013) com mais de dois mil pós-graduandos *stricto sensu* em 66 instituições em todo Brasil verificando essas incidências. Sua amostra foi de 2150 alunos de pós-graduação, sendo 61,8% mestrandos e 38,2% doutorandos, englobando mais de 100 programas de pós-graduação. Foi aplicado o modelo de Escala de Estresse Percebido (*Perceived Stress Scale* – PSS). Santos (2013) inferiu que os fatores estressores mais recorrentes são os fatores “Tempo” (se referindo tanto para vida pessoal, como para estudar), com mais 60% de recorrência, e “Recursos Financeiros” (tanto pessoal, como para pesquisa), aparecendo em 53% dos avaliados, como mostra na tabela abaixo:

Tabela 2: Frequências relativas e absoluta das dificuldades percebidas por Mestrandos e Doutorandos em relação à Pós-graduação

Dificuldades	Sim	Não
	F%(n) ^a	F%(n) ^a
1. Relacionamento com os outros alunos	12,3 (266)	87,7 (1891)
2. Relacionamento aluno-orientador	23,7 (611)	76,3 (1646)
3. Relacionamento aluno-coordenação	8,7 (187)	91,3 (1970)
4. Falta de motivação	29,4 (634)	70,6 (1523)
5. Mudança do tema inicialmente proposto	19,8 (428)	80,2 (1729)
6. Incompatibilidade entre o tema desejado e o proposto pelo orientador	9,4 (202)	90,6 (1955)
7. Falta de incentivo	26,4 (569)	73,6 (1588)
8. Prazos de entrega dos trabalhos das disciplinas	24,8 (534)	75,2 (1623)
9. Prazo para confecção da tese ou dissertação	38,1 (821)	61,9 (1336)
10. Aspectos financeiros da pesquisa	30,8 (664)	69,2 (1493)
11. Aspectos financeiros pessoais	53,8 (1161)	46,2 (996)
12. Compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar	65,2 (1407)	34,8 (750)
13. Tempo para estudar	51,9 (1120)	48,1 (1037)
14. Outros (pressão para publicação)	27,3 (589)	72,7 (1568)

O “Tempo” é um dos fatores de estresse mais citados. Louzada & Silva Filho (2005) salientou em uma pesquisa qualitativa, de estudo de casos de 21 pós-graduandos (6 mestrandos e 15 doutorandos), que a exigência de maior dedicação à atividade de pesquisa, levou a discentes a ter 12 horas de atividades diárias, incluindo até finais de semana (Louzada & Silva Filho, 2005).

Esses fatores remetem a dilemas ligados à compatibilização entre a vida de pós-graduando e a vida “fora da universidade”. O equacionamento necessário para lidar com os diversos desafios impostos pela formação e, ainda assim, manter sua rotina pessoal, revelou ser um fator gerador de estresse no cotidiano do discente de mestrado ou doutorado (Santos, 2013).

A pressão pelos prazos e pela excelência na pesquisa leva muitas vezes os alunos de mestrado ou doutorado a ocupar, quase que a integralidade, sua disponibilidade de tempo cotidiano, sob a ameaça de não conseguir concluir seus estudos nos prazos e publicações. Chauí-Berlink (2004) critica essas atividades que deveriam estar direcionada para a formação dos alunos, para a compreensão e atuação no campo científico, mas que transformaram o aluno em uma pequena indústria da publicação. Essa pressão é um dos motivos que levam à precarização do trabalho, produzindo tanto nos alunos quanto nos professores um sofrimento que se manifesta na ansiedade, no medo, podendo levar a uma depressão (Mendes e Iora, 2014).

Outro fator citado é a falta de recurso financeiro do acadêmico, tanto pela dedicação exclusiva e baixo valor das bolsas de estudo ou mesmo por não poder dedicar-se integralmente a outro emprego. As bolsas de mestrado e doutorado não são reajustadas desde abril de 2013, são praticamente sete anos sem, sequer, corrigir a inflação. Neste intervalo, as bolsas já desvalorizaram cerca de 39% segundo dados da Associação Nacional de Pós-Graduação em 2019 (ANPG, 2019).

Santos (2013) em sua pesquisa levanta a importância de se repensar o modelo de universidade contemporânea no sentido de promover ações de saúde mental:

Acredita-se que estes resultados podem incentivar propostas de mudança que objetivem a redução do estresse na pós-graduação, além do que permitem aprofundar o conhecimento sobre os principais estressores e de como manejá-los de modo mais satisfatório; uma meta que parece bem-vinda, principalmente no olhar dos pós-graduandos brasileiros (Santos, 2013).

Esses fatores geradores de estresse, tal como apontados por Louzada & Silva Filho (2005), Alcadipani (2011) e Santos (2013) assemelham-se com as características de ciência pós-acadêmica que Ziman (2010) expõe na forma de se fazer ciência. Fatores estressores que podem sabotar a qualidade da produção científica e seus resultados, assim como afetar a saúde do indivíduo, precisam ser identificadas, questionadas e pesquisadas as possibilidades de melhoria, tanto para a ciência como para o cientista. Retoma-se aqui a crítica de Mendonça. Ele faz um diagnóstico desse modelo produtivista, sofremos de um mal-estar pós-moderno em que as instituições acadêmicas foram contaminadas pelo vírus da mercantilização da educação superior (Mendonça, 2014). Mas afinal o que aconteceu com o modo de se fazer ciência? Por que o meio acadêmico se tornou esse ambiente tão competitivo e estressante?

Em busca de respostas para essas questões, será visto de forma mais aprofundada no próximo capítulo o modelo de ciência “pós-acadêmico” apontado por Ziman (2010) e seus efeitos na pós-graduação atual.

3. METODOLOGIA

3.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Para tal pesquisa foi escolhida a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), situada na cidade de Campos dos Goytacazes no estado do Rio de Janeiro, que apresenta ampla tradição e reconhecimento em Programas de Pós-graduação. De acordo com o resultado do índice Geral de Cursos (IGC) do Ministério da Educação (MEC), que mede a qualidade do ensino superior no

Brasil, a UENF manteve, em 2020, a posição de 15ª melhor universidade pública do país e a segunda melhor do Estado do Rio de Janeiro. É uma instituição pública, criada em dezembro de 1991, quando o decreto n.º 17.206 instituiu, junto à Secretaria Extraordinária de Programas Especiais, a Comissão Acadêmica de Implantação.

Estruturalmente, a UENF é constituída por quatro Centros que, além dos cursos de graduação, oferecem 15 programas de pós-graduação *stricto sensu* nas seguintes áreas: Biociências e Biotecnologia, Biotecnologia Vegetal, Ecologia e Recursos Naturais, Cognição e Linguagem, Políticas Sociais, Sociologia Política, Ciências Naturais, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Engenharia de Reservatório e de Exploração, Engenharia e Ciência dos Materiais, Mestrado Profissional Em Matemática Em Rede Nacional, Ciência Animal, Genética e Melhoramento de Plantas e Produção Vegetal. Somou-se um total de 855 discentes matriculados, em agosto de 2019. A distribuição dos pós-graduandos é a seguinte: 469 mestrandos, em um total de 15 programas oferecidos, e 386 doutorandos em um total de 13 programas oferecidos. Todos os programas foram convidados a participarem da pesquisa. Os convites foram enviados aos coordenadores dos programas via correio eletrônico.

3.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Dentro dos quinze programas de pós-graduação *stricto sensu*, participaram da pesquisa todos os discentes que se disponibilizaram a responder os instrumentos de pesquisa e que estivessem efetivamente matriculados em algum programa entre os meses de agosto a dezembro de 2019. A aplicação dos instrumentos do presente estudo foi realizada nesse período. Dos 855 alunos matriculados, 161 participaram efetivamente da pesquisa. Os questionários foram respondidos tanto no II Simpósio de Saúde Mental na Universidade, realizado em outubro de 2019, como também por correio eletrônico enviado pela Secretaria Acadêmica (SECACAD) em novembro de 2019. Todas as pesquisas preenchidas fisicamente foram lançadas no formulário virtual, não havendo, assim, nenhuma sobreposição das duas amostras, visto que não tiveram dados duplicados.

Os dados obtidos foram armazenados e analisados (em diversas ferramentas estatísticas descritas na parte de análise dos dados), sobrevivendo a necessidade de algumas correções sobre preenchimento resultando em 5 eliminações por erro de preenchimento (marcar apenas um item em todas as escalas, rasurar diversas questões por assinalar mais que uma resposta por item, etc.). A metodologia utilizada foi de uma amostra probabilística sistemática composta por 156 participantes, compreendendo um

percentual de 18,2% da amostragem total de discentes matriculados, tendo 95% de grau de confiança, com a margem de erro de 7% para mais ou para menos. A amostragem teve maior representatividade do sexo feminino, representando 67,3% do total de participantes, de idades entre 22 e 58 anos, com equidade percentual entre discentes de mestrado e doutorado. Por fim, constata-se que o tamanho e características da amostra ficaram dentro dos parâmetros médios da população esperados para a validação dos instrumentos e a execução das análises estatísticas.

3.3. INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

Foram utilizados três formulários para mensuração dos construtos componentes das dimensões da pesquisa, dois para análise da mensuração do estresse percebido (Cohen & Janick-Deverts, 2012; Lee, 2012; Santos, 2013) e um questionário de caracterização sociodemográficos. Mais adiante vamos realizar a descrição de cada um deles, especificando-se o nível de medida e a comparação dos dados. No início de cada formulário estão discriminadas as instruções gerais passadas aos participantes, bem como a forma como deve ser feito seu preenchimento. Para a mensuração do estresse foi aplicada a Escala de Estresse Percebido (Perceived Stress Scale – PSS). A PSS possui 14 itens no formato de perguntas, com respostas em escala do tipo Likert de 5 pontos (0 – Nunca a 4 –

Sempre), sendo que o escore final varia entre 0 e 56 pontos. Os itens são divididos em sete positivos e sete negativos, sendo que os positivos são submetidos ao procedimento recode (0=4, 1=3, 3=1, 4=0) no somatório total de pontos (Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983; Luft et al, 2007).

Para mensuração dos estressores, desenvolveu-se uma lista com possíveis situações eliciadoras de estresse na pós-graduação. Elas foram divididas em 15 preocupações, que visavam conhecer o quanto cada condição apresentada se mostrava como fator de desconforto (tempo para concluir a tese ou dissertação e pressão sobre o desempenho...), todas respondidas em escala Likert de cinco pontos (0 – nada preocupado a 4 – extremamente preocupado). Além dessas, relacionaram-se 13 possíveis dificuldades percebidas pelos estudantes (aspectos financeiros, falta de incentivo...), assinaladas em resposta dicotômica (sim ou não). Na lista de dificuldades se incluiu um item semiaberto (“outros”), no qual puderam ser mencionadas dificuldades não citadas no questionário, totalizando 14 itens. A elaboração da lista de estressores seguiu recomendações de Streiner e Norman (2008) quanto à construção de escalas. Para tanto, a base do instrumento se originou da pesquisa de Santos e Alves Jr. (2007) sobre estressores em mestrandos de ciências da saúde e foi complementada com menções aos desafios vivenciados pelos pós-graduandos no Brasil, constantes em outros estudos consultados.

Elaborou-se também um questionário acerca do contexto psicossocial, contendo o perfil sociodemográfico para as variáveis: sexo (masculino e feminino), cor de pele ou raça (branca, parda, amarela, indígena e preta), idade em anos, nível de pós-graduação (mestrado ou doutorado), situação laboral (trabalhando, estágio), qual área de pesquisa (engenharias, ciências sociais, ecologia...), entre outros fatores.

3.4. ASPECTOS ÉTICOS

De acordo com as normas da Resolução nº 466, do Conselho Nacional de Saúde de 12/12/2012, que assiste os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos das pesquisas e ao Estado, este trabalho foi aprovado pela comissão de ética e pesquisa Faculdade de Medicina de Campos/Fundação Benedito Pereira Nunes. Tendo sido explicitado aos participantes, na primeira página da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual os indivíduos foram informados sobre seus direitos, riscos e a proposta do estudo, assim como os responsáveis da pesquisa, destacando-se aspectos como o anonimato e a livre participação. Tendo consentido sua colaboração através da assinatura do TCLE antes do início da realização da pesquisa.

3.5. PROCEDIMENTOS

Foram feitos contatos por email, com cada um dos coordenadores dos programas de mestrado e doutorado com a finalidade de apresentar o projeto de pesquisa, os objetivos e a importância do trabalho que seria desenvolvido, assim como também, obter permissão para participação do programa na pesquisa. Após a obtenção da autorização, foi solicitada aos coordenadores dos programas a autorização para ter acesso aos dados referentes à situação acadêmica dos discentes junto à secretaria acadêmica (SECACAD) da UENF.

A partir desta anuência, junto à secretaria, foi obtido o número total dos alunos devidamente matriculados no mestrado e doutorado de cada programa. Como os dados pessoais dos alunos são sigilosos a secretária acadêmica se dispôs a enviar um e-mail a todos os alunos com as devidas explicações da pesquisa e sua importância e os formulários para preenchimento virtual, estabelecendo um prazo limite para a participação a partir do envio do e-mail. Os questionários preenchidos foram enviados ao pesquisador, mas sem nome de identificação. A aplicação dos instrumentos de coleta de dados foi efetuada entre os meses de outubro e dezembro de 2019.

3.6. ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Os inventários e os questionários respondidos foram, inicialmente, submetidos a um exame preliminar para verificar se haviam sido respondidos de maneira correta. Nessa análise foram encontrados cinco formulários que continham respostas em branco ou respondidas de forma incorreta. Esses formulários foram desconsiderados e retirados da amostra. Após essa fase de revisão, os dados coletados foram um a um analisados e tabulados em planilha de Excel para posteriormente serem processados e analisados em programa SPSS (Statistical Package for the Social Science) versão 25.0, com a finalidade de estudar as variáveis estabelecidas pela pesquisa. Foram feitas as análises de frequências e porcentagens e cruzamentos simples de duas variáveis, relativo ao resultado da ocorrência, ou não, de estresse entre os discentes que responderam aos instrumentos.

Em seguida foram realizados procedimentos de ajustamento de banco de dados, conforme orientação de Tabachnick e Fidell (2007) e Santos (2013). Seguindo o modelo de Santos (2013) foi efetuado também o agrupamento dos itens relativos às preocupações com relação à pós-graduação através de análise fatorial exploratória (PAF, rotação oblíqua) e efetuou-se a análise da confiabilidade (α), gerando-se a Escala de Preocupações. Nas análises estatísticas, considerou-se os fatores externos a universidade as perguntas relacionadas às questões internas do discente (relacionamento pessoal, dificuldade de comunicação, baixa-estima...); já quanto aos fatores internos à Universidade foram consideradas as questões relacionadas as situações do ambiente universitário (relação com o orientador, tempo, pesquisa...).

4. ANÁLISE E RESULTADOS

4.1. DESCRIÇÃO DA AMOSTRA

Compôs a amostra da pesquisa um total de 156 estudantes, sendo 55 do sexo masculino (35,3%) e 101 do sexo feminino (64,7%) conforme a Tabela 3 abaixo.

Tabela 3: Distribuição da amostra, de acordo com o sexo.

SEXO	N	%
Masculino	55	35,3%
Feminino	101	64,7%

Base: 156 Participantes

Em relação à cor da pele 20,5% (32 alunos) relatando possuírem cor de pele parda, 68,6% (107) branca, 8,3% (13) preta e apenas 2,6% (4) amarela.

Tabela 4: Distribuição da amostra, de acordo com a cor da pele.

COR DA PELE	N	%
Parda	32	20,5%
Branca	107	68,6%
Amarela	4	2,6%
Preta	13	8,3%

Base: 156 Participantes

A média de idade foi de 31 anos (tendo um Desvio Padrão de 7,2), com a mínima idade apontada de 22 anos e a máxima de 58 anos.

Tabela 5: Distribuição da amostra, de acordo com a faixa etária.

FAIXA ETÁRIA	IDADE
Média	31
Desvio padrão	7,2
Mínimo	22
Máximo	58

Base: 156 Participantes

Analisando o nível de pós-graduação, tivemos um equilíbrio nas respostas com 49,4% de alunos de doutorado e 50,6% de alunos de mestrado.

Tabela 6: Distribuição da amostra, de acordo com o nível da Pós-graduação.

NÍVEL DA PÓS-GRADUAÇÃO	N	%
Doutorando	77	49,4%
Mestrando	79	50,6%

Base: 156 Participantes

No total, 11 Programas de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado) participaram da pesquisa. Foram 25 estudantes do programa de Ciências da Natureza (16%), 31 das Engenharias (19,9%), 26 de Cognição e Linguagem (16,7%), 21 das Políticas Sociais (13,5%), 13 da Ciência Animal (8,3%), 12 respostas da Genética (7,7%), 9 da Ecologia (5,8%) e contabilizam 19 respostas entre os programas de Educação & Tecnologia, Sociologia Política, Matemática e Planejamento e Gestão num total de 12,2%.

Tabela 7: Distribuição da amostra, de acordo com o programa.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	N	%
Engenharias	31	19,9%
Cognição e Linguagem	26	16,7%
Ciências da Natureza	25	16,0%
Políticas Sociais	21	13,5%
Ciência Animal	13	8,3%
Genética	12	7,7%
Ecologia	9	5,8%
Educação / Tecnologia	7	4,5%
Sociologia Política	6	3,8%
Matemática	3	1,9%
Planejamento e Gestão	3	1,9%

Base: 156 Participantes

Dentre os 156 sujeitos que responderam sobre seu Estado Civil, 50,6% afirmaram ser solteiros, havendo uma preponderância de discentes neste estado civil.

Tabela 8: Distribuição da amostra, de acordo com o nível do estado civil.

ESTADO CIVIL	N	%
Casado(a)	56	35,9%
Separado/Divorciado(a)	5	3,2%
Solteiro(a)	79	50,6%
União Consensual	15	9,6%
Viúvo(a)	1	0,6%

Base: 156 Participantes

De acordo com os dados da tabela 9, 45,5% residem com cônjuge e filhos, 20,5% moram com seus pais, 19,2% dividem residência com colegas de faculdade e 12,8% moram sozinhos. Somando os que dividem residência e moram sozinhos representam 32% dos discentes que estão distantes do seu convívio familiar cotidiano.

Tabela 9: Distribuição da amostra, de acordo com quem vive. COM QUEM VIVE N %

COM QUEM VIVE	N	%
Cônjuge e filhos	71	45,5%
Com seus Pais (Mãe, Pai, Irmãos)	32	20,5%
Colegas de Faculdade	30	19,2%
Sozinho(a)	20	12,8%
Com Parentes	3	1,9%

Base: 156 Participantes

A pesquisa mostra que a grande maioria dos estudantes (85%) obtém bolsa de estudo e que apenas 15% não possuem bolsa.

Tabela 10: Distribuição da amostra, de acordo com a obtenção de bolsa.

POSSUI BOLSA	N	%
Sim	133	85%
Não	23	15%

Base: 156 Participantes

Dos 133 alunos que obtém bolsa, são equivalentes o número de bolsas Faperj (48,1%) e CNPq (47,4%).

Tabela 11: Distribuição da amostra, de acordo com o órgão de fomento.

ORGÃO DE FOMENTO	N	%
Faperj	64	48,1%
CNPq	63	47,4%
Não Respondeu	3	2,3%
PRH-Petrobras	2	1,5%
FACC	1	0,8%

Base: 133 Bolsistas

Quando perguntado se suas vidas já foram prejudicadas por questões emocionais antes da Universidade, 58,3% dos estudantes afirmaram que não tinham sido afetados, mas quando foi perguntado se tiveram alguma interferência emocional durante o período de pós-graduação; 67,9% disseram sim. Importante ressaltar que apenas duas pessoas, que responderam já terem sido prejudicadas emocionalmente antes da universidade, disseram que não sofreram interferência na vida emocional na pós-graduação. Logo, houve um aumento de 27,6% em situações de interferência emocional de pessoas que não tiveram problemas emocionais antes da Universidade e passaram a ter durante a pós-graduação.

Gráfico 4: Comparação da amostra, de acordo com as Questões Emocionais anteriores e atuais á entrada na Universidade.

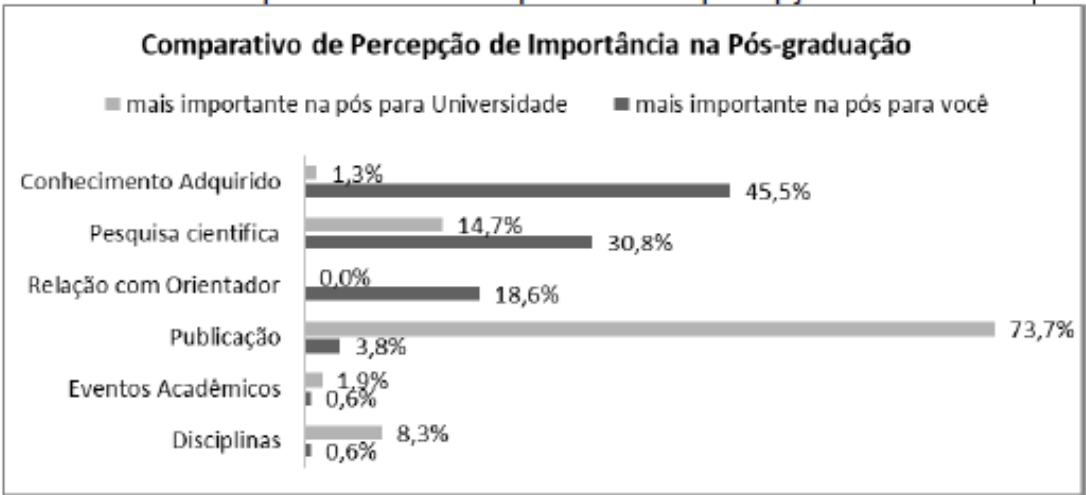


Base: 156 Participantes

4.2. PERCEPÇÃO DOS DISCENTES RELACIONADOS À PÓS-GRADUAÇÃO

A pesquisa apontou que o aspecto mais importante na pós-graduação é o conhecimento adquirido nos estudos com 45,5% das escolhas feitas entre as opções: Disciplinas (0,6%), Eventos Acadêmicos (0,6%), Publicações (3,8%), Relação com Orientador (18,6%) e Pesquisas científicas (30,8%). Contudo, ao comparar a percepção do discente em relação àquilo que a Universidade entende que é o mais importante, 73,7% afirmam que é a publicação o aspecto fundamental da pós-graduação, uma discrepância de 70% de diferença nos fatores de importância relativos à publicação, como mostra o gráfico 5 do comparativo entre as importâncias na percepção dos discentes:

Gráfico 5: Comparativo entre as importâncias na percepção dos discentes.



Base: 156 Participantes

Houve predominância (81,4%) dos respondentes que afirmaram se sentirem “pressionados” ou “muito pressionados” a ter publicações no período da pós-graduação em comparação a 11,5% que se dizem não serem pressionados a publicar. Os que apontaram ser “pouco” e “muito pouco” pressionados foram 7,1% dos respondentes.

Tabela 12: Distribuição da amostra, de acordo com a pressão por publicação.

PRESSIONADOS A PUBLICAÇÃO	N	%
Pressionado	69	44,2%
Muito pressionado	58	37,2%
Não sou pressionado	18	11,5%
Pouco	9	5,8%
Muito pouco	2	1,3%

Base: 156 Participantes

A tabela 13 revela que existe uma superioridade nas respostas de satisfação (68,6%) dos discentes no relacionamento com o orientador, comparado com o grau de insatisfação (14,8%). 16,7% estão parcialmente satisfeitos.

Tabela 13: Distribuição da amostra, de acordo com o relacionamento com o orientador.

RELAÇÃO COM ORIENTADOR	N	%
Muito bom	61	39,1%
Bom	46	29,5%
Mais ou menos	26	16,7%
Muito ruim	12	7,7%
Ruim	11	7,1%

Base: 156 Participantes

Pode ser verificado que ocorreu uma preponderância (86,5%) dos respondentes afirmaram que a relação estabelecida com seus colegas discentes é satisfatória. Apenas 12,8% consideraram “Mais ou Menos” a relação. Os que acham “Muito ruim” foram 0,6% dos respondentes.

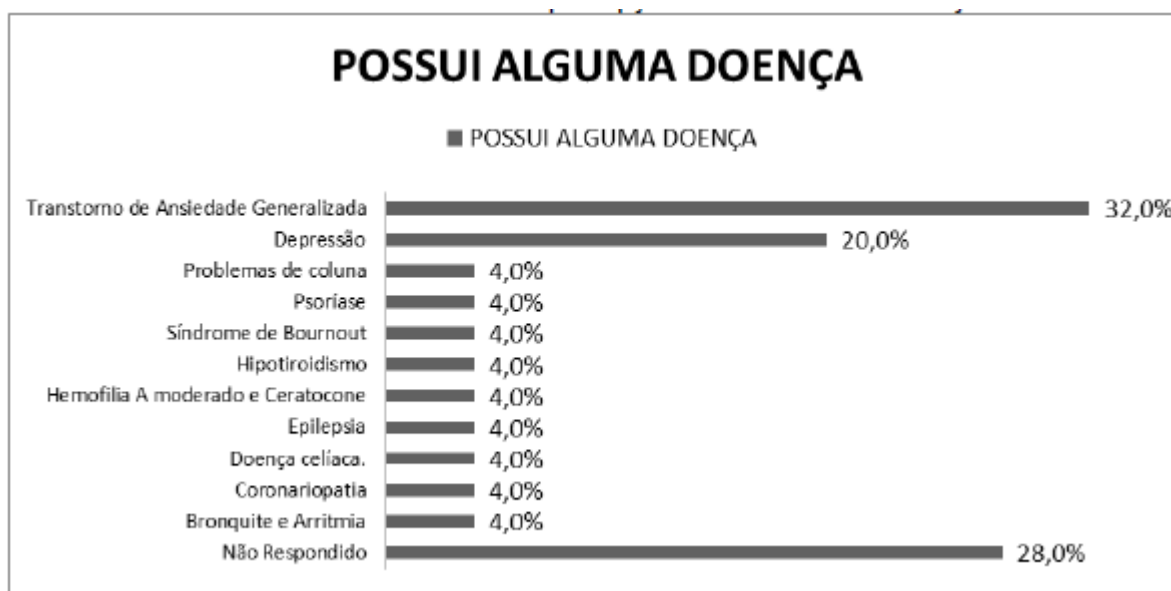
Tabela 14: Distribuição da amostra, de acordo com o relacionamento com os colegas.

RELAÇÃO COM OS COLEGAS	N	%
Bom	70	44,9%
Muito bom	65	41,7%
Mais ou menos	20	12,8%
Muito ruim	1	0,6%
Ruim	0	0%

Base: 156 Participantes

Os dados sociodemográficos ainda revelaram que 16% dos discentes possuem algum diagnóstico de doença, sendo apontado em 36% dos casos de doenças relacionadas à Depressão e Transtorno de Ansiedade.

Gráfico 6: Dados relativos a percepção de transtornos e doenças.



Base: 27 Respostas positivas a doenças

Os resultados apresentados pelos dados sociodemográfico, referente aos discentes de pós-graduação *stricto sensu*, apontam que, no que concerne ao grau de satisfação na relação com colegas e orientador, houve um poderio de satisfação, em comparação aos insatisfeitos. Ou seja, 86,5% da amostra consideram “bom” / “muito bom” a relação estabelecida com os colegas de pós-graduação, enquanto apenas 0,6% consideram “muito ruim”. Na relação estabelecida com os orientadores 68,6% dos respondentes declararam “bom” ou “muito bom” a relação estabelecida com o orientador, tendo apenas 14,7% declarado ser “ruim” ou “muito ruim”. Esse grau de satisfação reflete nas respostas sobre as características positivas que considera no seu orientador, 84,6% dos discentes apontaram alguma característica positiva, em comparação a características negativas apontadas por 61,5% dos discentes.

Na avaliação da amostra com relação aos aspectos mais importantes ao aluno de pós-graduação, 45,5% declararam que o conhecimento adquirido é o mais importante na pós-graduação, seguido da pesquisa científica com 30,8%. Em relação à percepção do que a Universidade considera mais importante, predominou a resposta relativa à produção científica com 73,7% de apontamento. Com relação à pressão exercida para publicação, 81,4% da amostra afirmou ser pressionado ou muito

pressionado a publicar durante a pós-graduação, colaborando para os dados bibliográficos levantados nessa dissertação.

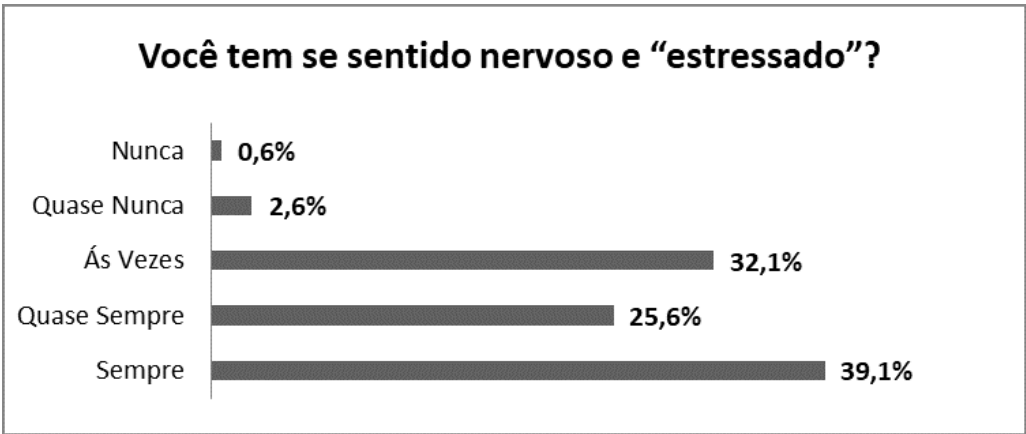
4.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA ESCALA DO ESTRESSE PERCEBIDO (PERCEIVED STRESS SCALE – PSS)

Neste item veremos os resultados do questionário da Escala do Estresse Percebido, analisando cada pergunta da amostra.

Pelos resultados a média do estresse da amostra total foi de 32,8 pontos com um DP (desvio padrão) de 3,13, tendo extremos de 26 e 43 pontos. Relacionando a testagem do PSS com as variações de dados sociodemográficos, podemos verificar que o sexo feminino apresentou uma média de 32,8 de estresse com DP de 3,23, equiparando na média ao masculino (32,8), sendo maior relacionado ao desvio padrão masculino (3,09).

Em relação ao grau de formação acadêmica os estudantes no nível de mestrado apresentam maior média (33,05) e DP (3,31) que os alunos que estão no nível de doutorado: Média (32,62) e DP (2,94). Mensurando os alunos que trabalham e fazem pós-graduação, estes exibem médias mais elevadas de estresse (33,29; DP = 3,46) quando comparados aos que não trabalham (32,52; DP = 2,84). Por fim, os pós-graduandos solteiros/divorciados/viúvos tiveram maiores pontuações no estresse (33,01; DP = 3,07) em relação aos casados/união estável (32,63; DP = 3,20).

Gráfico 7: Percentual de Respostas dadas a questão 3 PSS.

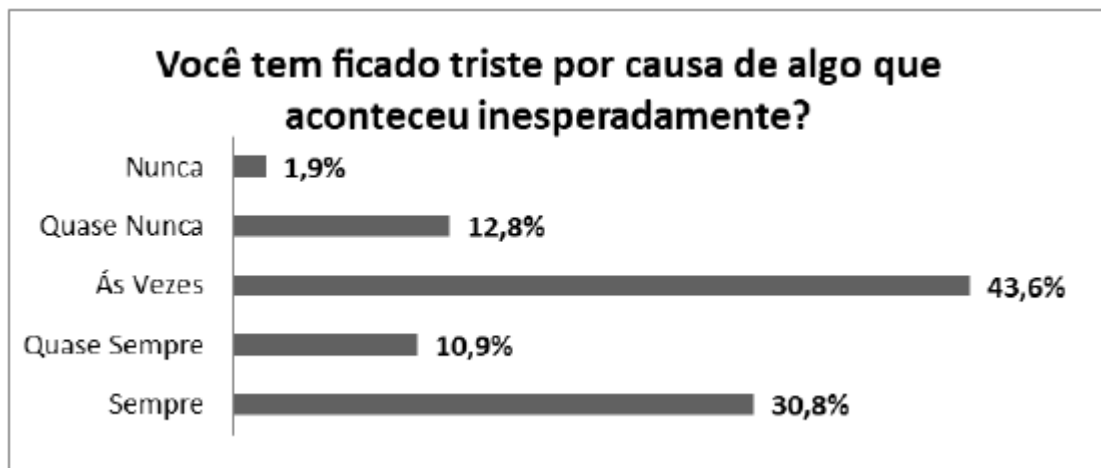


Base: 156 Respostas do Questionário PSS

A análise das respostas por perguntas revela que 64,7% dos discentes apontaram que “Sempre” ou “Quase sempre” na ocorrência da percepção de estresse na questão: “Você tem se sentido nervoso e “estressado”?”, 32,1% responderam “Às vezes” e apenas 3,2% disseram “Quase nunca” ou “Nunca”,

conforme observamos no gráfico 7. Desses 64,7% que responderam “Sempre” ou “Quase sempre” nessa questão 71,5% são do sexo feminino comparado ao sexo Masculino (28,5%).

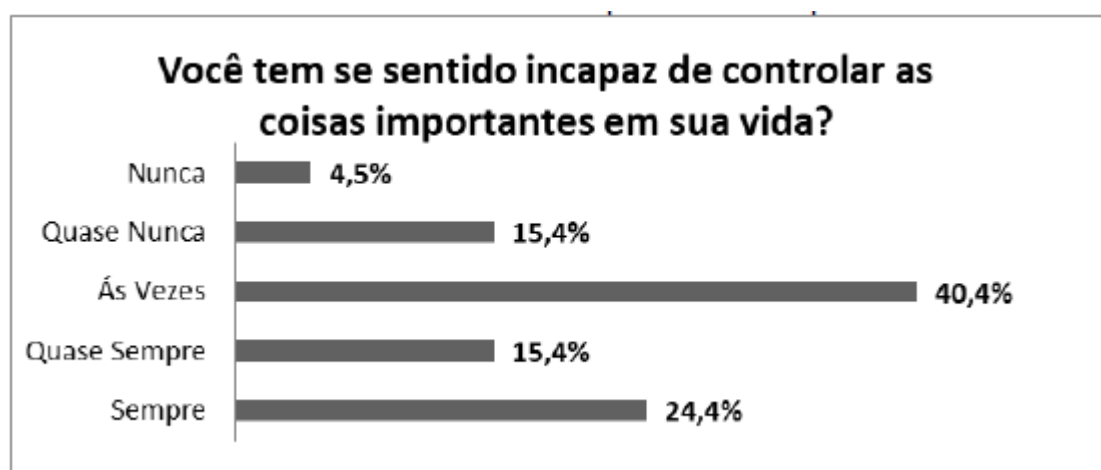
Gráfico 8: Percentual de Respostas dadas a questão 1 PSS.



Base: 156 Respostas do Questionário

Em relação à pergunta “Você tem ficado triste por causa de algo que aconteceu inesperadamente?” 43,6% respondeu que “às vezes” ocorre de ficar triste por acontecimentos inesperados, sendo que 41,7% relatam ficar triste “sempre” ou “quase sempre” por esses acontecimentos e com menos frequência 14,7% relatam “quase nunca” ou “nunca”.

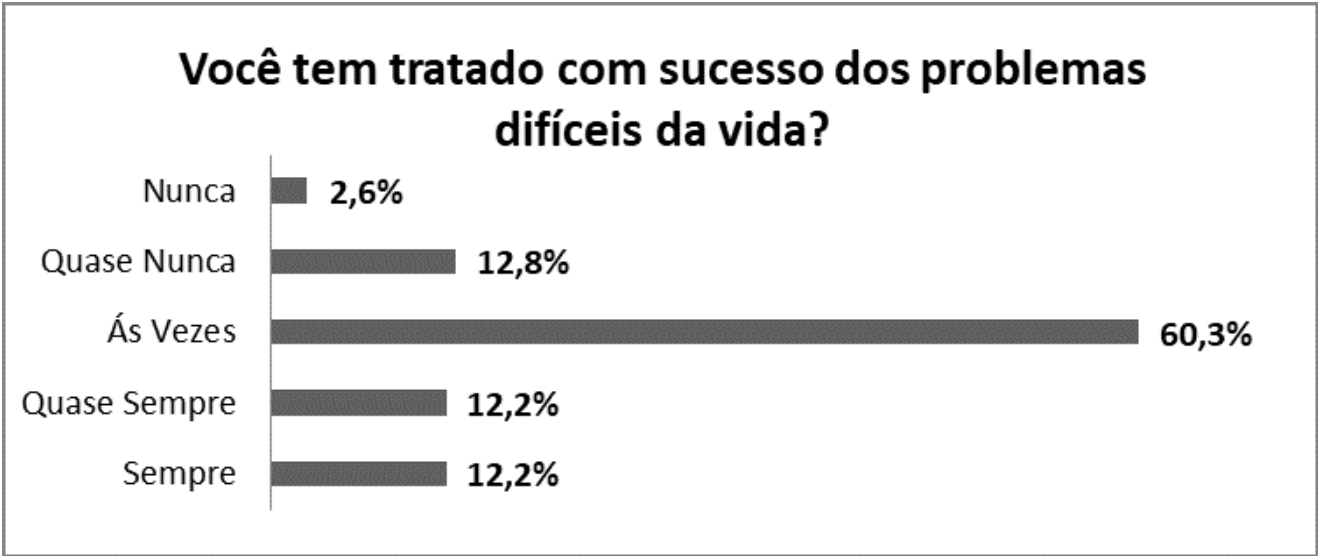
Gráfico 9: Percentual de Respostas dadas a questão 2 PSS.



Base: 156 Respostas do Questionário

O Gráfico 9 aponta o sentimento de incapacidade diante do controle das realidades importantes da vida, 39,8% se sentem “sempre” ou “quase sempre” incapaz, 40,4% se sentem “às vezes” e 19,9% “nunca” ou “quase nunca”. Esse dado é importante visto que a pós-graduação é uma fase importante na vida acadêmica e o sentimento de segurança é fundamental para melhor desempenho acadêmico.

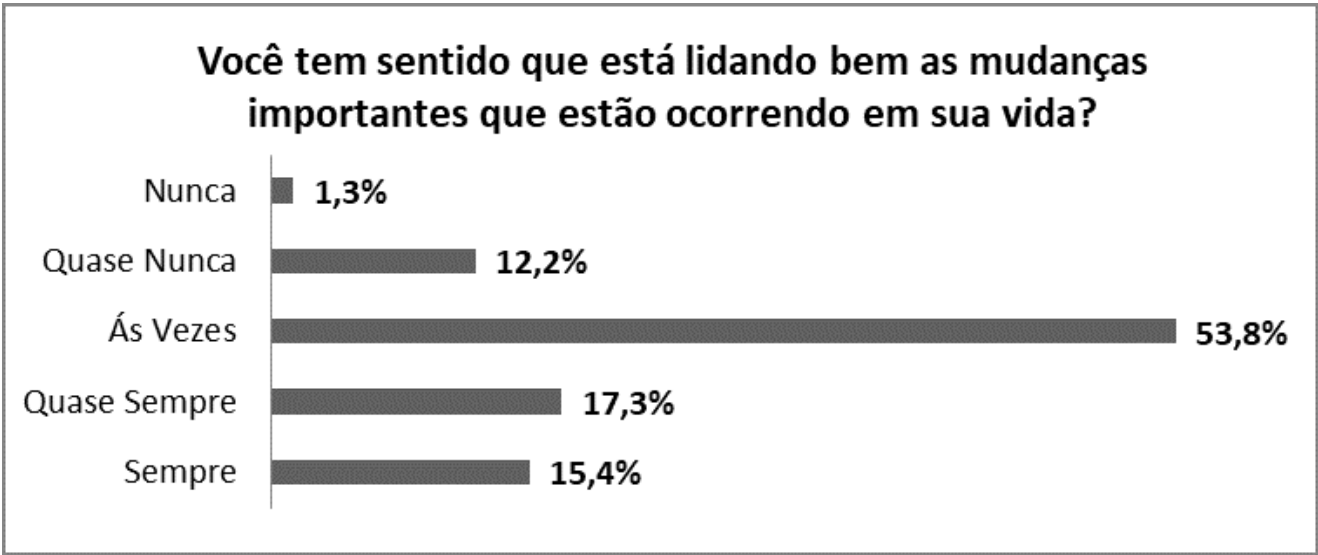
Gráfico 10: Percentual de Respostas dadas a questão 4 PSS.



Base: 156 Respostas do Questionário

Quando perguntado sobre as resoluções de problemas difíceis da vida a grande maioria (60,3%) relatam ser mediano o tratamento com sucesso dos problemas, sendo 24,4% apontando que tem “sempre” ou “quase sempre” sucesso, 12,8% “quase nunca” e apenas 2,6% responderam que “nunca” tem sucesso no tratamento dos seus problemas existenciais.

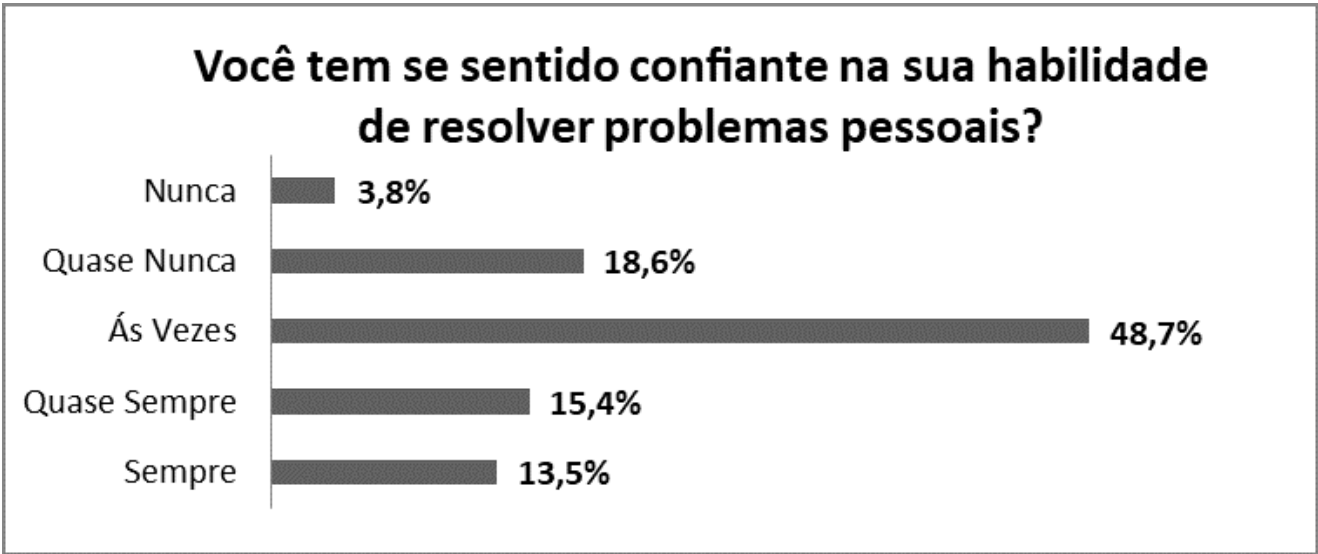
Gráfico 11: Percentual de Respostas dadas a questão 5 PSS.



Base: 156 Respostas do Questionário

De acordo com o gráfico 11, 53,8% relataram que somente “às vezes” lidam bem com as mudanças importantes no decorrer da vida. Enquanto 32,7 lidam “sempre” ou “quase sempre” bem com essas mudanças.

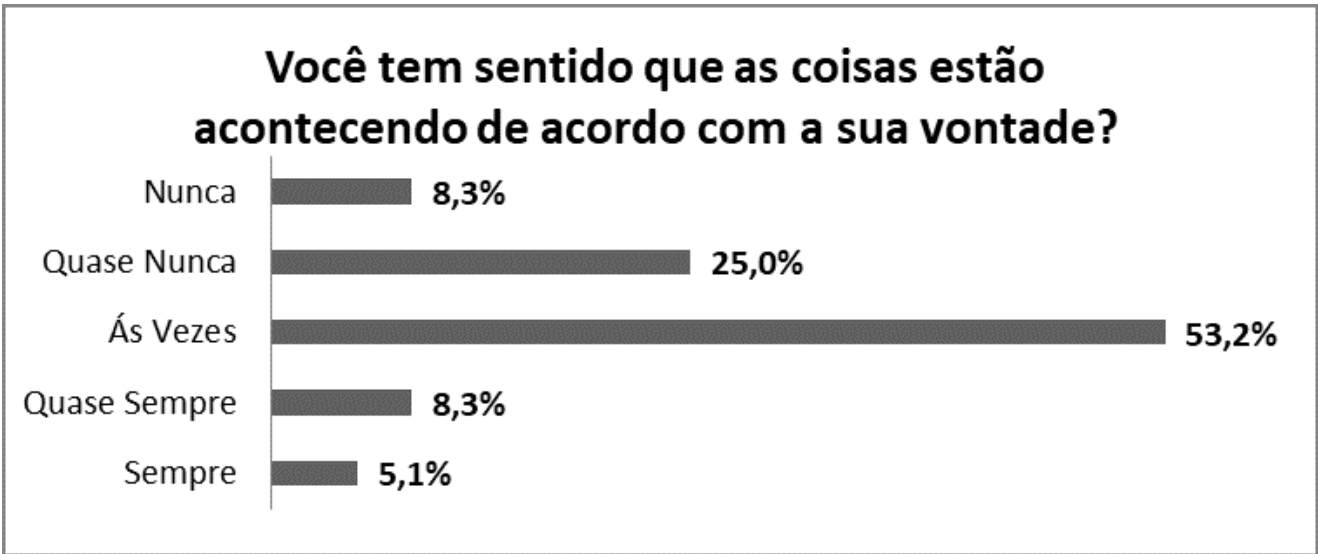
Gráfico 12: Percentual de Respostas dadas a questão 6 PSS.



Base: 156 Respostas do Questionário

Os dados do gráfico 12 mostram que a confiança nas habilidades próprias para resolução de problemas é pontual, 48,7% consideram que “às vezes” se sentem confiantes e 18,6 dizem que “quase nunca” se sentem confiante.

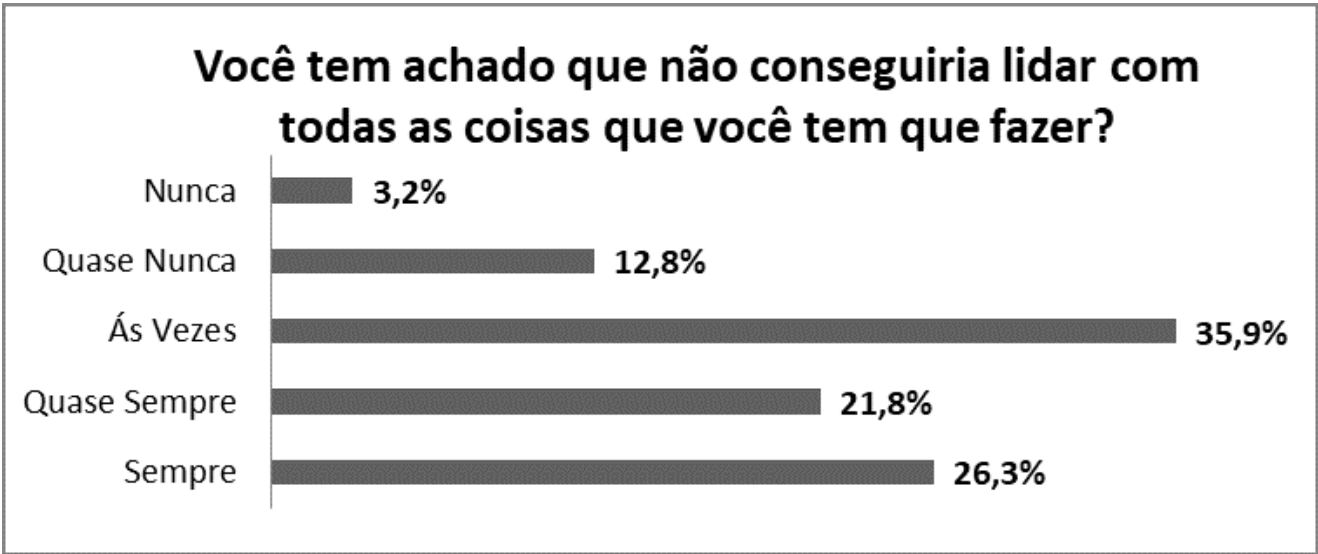
Gráfico 13: Percentual de Respostas dadas a questão 7 PSS.



Base: 156 Respostas do Questionário

Quando questionado se as coisas estão acontecendo de acordo com sua vontade 53,2% relataram “às vezes” acontecem; 33,3% dizem “quase nunca” ou “nunca” acontecem e em número menor 5,1% apontam que sempre sentem que estão acontecendo de acordo com sua vontade.

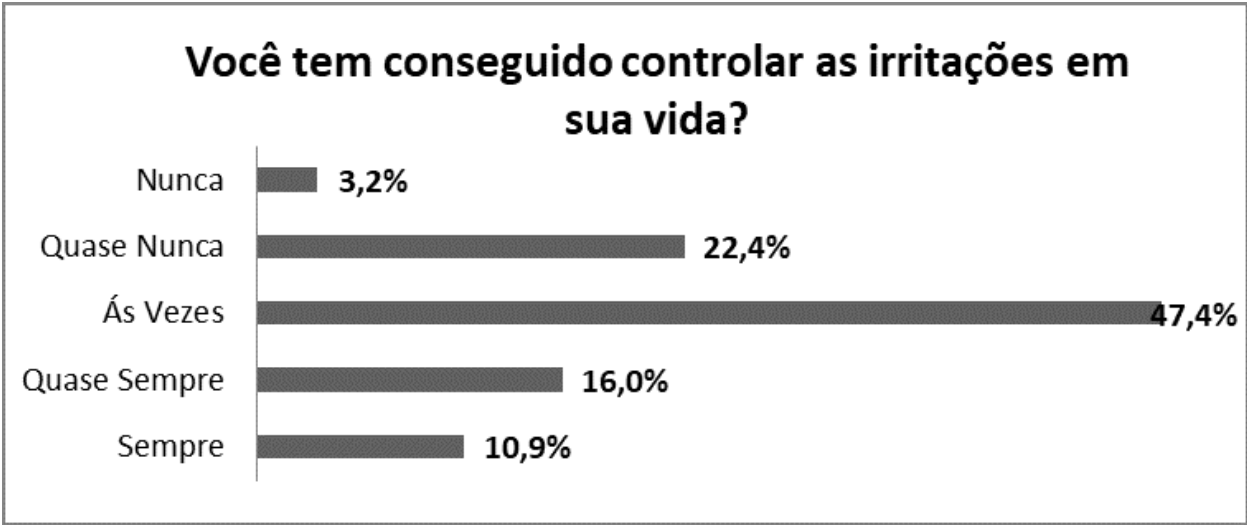
Gráfico 14: Percentual de Respostas dadas a questão 8 PSS.



Base: 156 Respostas do Questionário

No gráfico 14 temos o fator tempo e demanda no peso das respostas. Quase a metade (48,1%) dos discentes apontam que “sempre” ou “quase sempre” não sabem lidar com todas as coisas que tem que fazer.

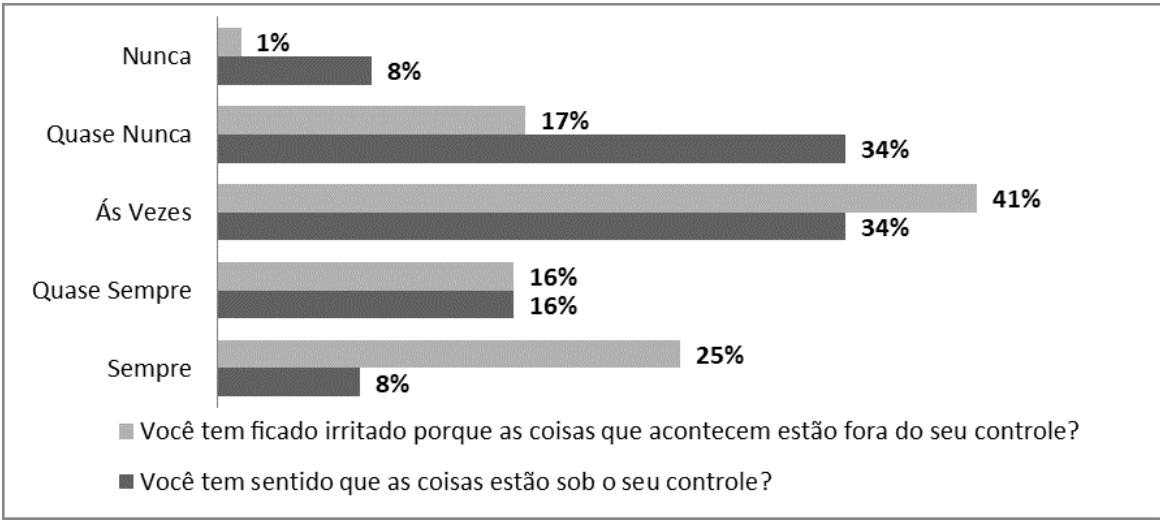
Gráfico 15: Percentual de Respostas dadas a questão 9 PSS.



Base: 156 Respostas do Questionário

Em relação ao controle emocional da irritação em sua vida, 47,4% dizem apenas “às vezes” controlar, 22,4% “quase nunca” controlam e 3,2% “nunca” conseguem controlar a sua irritação.

Gráfico 16: Comparativo entre as questões 10 e 11 PSS.



Base: 156 Respostas do Questionário

Sobre o sentimento de controle o gráfico 16 revela que 34% “quase nunca” sentem que tem as coisas estão sob teu controle, 8,3% responderam “nunca” e em menor percentual 7,7% dizem sentir ter controle sobre as coisas. Comparado à irritação quando as coisas fogem do controle 41% dos discentes relataram ficar irritado “quase sempre” ou “sempre” quando as coisas fogem do controle. Isso mostra que o sentimento de controle é um fator importante na percepção de estresse.

Gráfico 17: Percentual de Respostas dadas a questão 12 PSS.



Base: 156 Respostas do Questionário

Os dados do gráfico 17 mostram que a grande maioria dos discentes (64,7%) estão “sempre” pensando sobre as coisas que devem fazer, somando ao valor de 23,7% de “quase sempre” chega ao valor de 88,4% um percentual considerável sobre o tema.

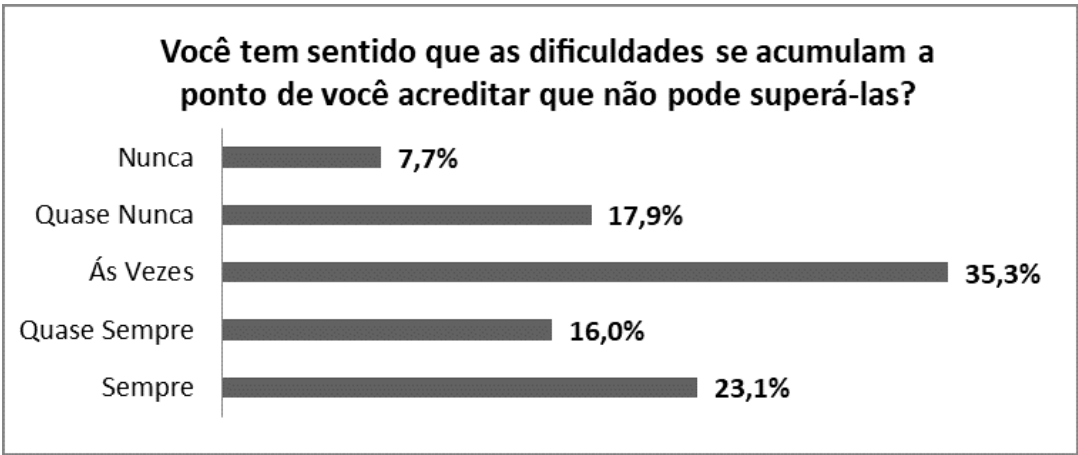
Gráfico 18: Percentual de Respostas dadas a questão 13 PSS.



Base: 156 Respostas do Questionário

Em relação ao controle do tempo 32,7% relataram que “quase nunca” conseguem controlar a maneira que gastam seu tempo. 42,9% disseram ter “às vezes” esse controle e apenas 3,8% dizem ter “sempre” esse controle.

Gráfico 19: Percentual de Respostas dadas a questão 14 PSS.



Base: 156 Respostas do Questionário

Na última questão do questionário PPS, em relação ao sentimento de desânimo á percepção do acúmulo das dificuldades 39,1% atestam que “sempre” ou “quase sempre” as dificuldades se

acumulam causando descrença a tentativa de superação. 17,9% dizem que “quase nunca” isso acontece e apenas 7,7% dizem “nunca” sentir o acúmulo das dificuldades.

A partir dos dados corroborados, a ocorrência da percepção de estresse teve nesses mestrandos é também mais elevada do que nos mestrandos que declararam ser suficiente essa renda. Chama a atenção o fato dos mestrandos que afirmaram ter uma renda mensal mais que suficiente não apresentarem processo de estresse, sendo possível inferir que o fato do indivíduo estar com um bom suporte financeiro e não ter dificuldades nessa área deixa-o menos estressado.

4.4. ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS PREOCUPAÇÕES E DIFICULDADES ENFRENTADAS

A análise dos estressores, que se compõe dos questionários de Preocupações e Dificuldades enfrentadas na Pós-graduação, apontaram dez preocupações, com médias acima de 2 pontos, como queixas importantes na vida do aluno de pós-graduação. A tabela 15 esses dados são apontados.

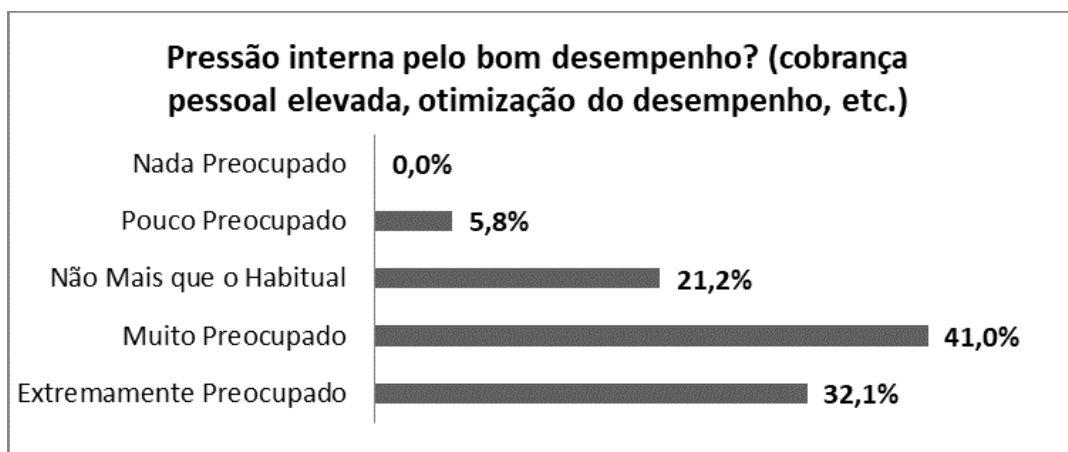
Tabela 15: Médias e Desvios-Padrão das Preocupações dos alunos em Relação à Pós-Graduação.

Item	Preocupações	Média	DP
1	Pressão interna pelo bom desempenho? (cobrança pessoal elevada, otimização do desempenho, etc.)	2,99	0,88
2	Interferência da demanda dos estudos sobre outros aspectos de sua vida?	2,70	0,90
3	Aproveitamento das disciplinas ofertadas?	1,94	1,13
4	Baixa quantidade de contatos com o orientador?	1,64	1,23
5	Dificuldade do tema escolhido?	2,09	1,25
6	Pressão externa acerca da conclusão? (social, acadêmica, etc.)	2,50	1,18
7	Aproveitamento das supervisões?	1,94	1,11
8	Apresentações orais?	2,11	1,23
9	Possibilidade de não atingir o desempenho esperado pela banca?	2,78	1,14
10	Questões financeiras relacionadas ao fato de estar estudando em tempo parcial ou integral?	2,49	1,30
11	Tempo para concluir a tese ou dissertação?	2,60	1,23
12	Questões relativas ao calendário e prazos da pós-graduação?	2,56	1,19
13	Questões relativas ao horário das aulas na pós-graduação?	1,29	1,10
14	Possível decepção quanto à inserção profissional após o término do curso?	2,68	1,41
15	Possibilidade de notas inferiores às esperadas?	1,87	1,39

Base: 156 Respostas do Questionário

Os dados do gráfico 20 apontam que 41% dos alunos participantes se dizem “muito preocupados” em relação à pressão interna pelo bom desempenho na pós-graduação; 32,1% dizem estar “extremamente preocupados” com esse aspecto, 21,2% não mais que o habitual e 5,8% “pouco preocupados”.

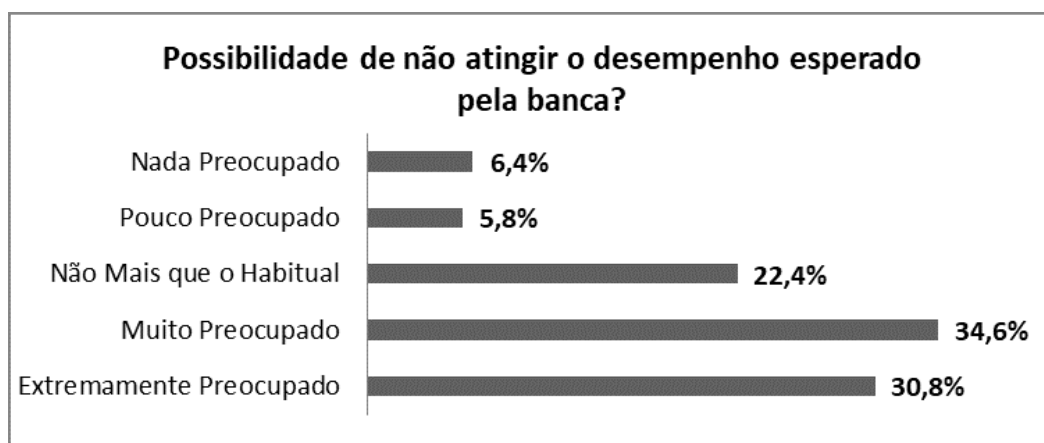
Gráfico 20: Gráfico das respostas da questão 1 do Questionários das Preocupações dos alunos em Relação à Pós-Graduação.



Base: 156 Respostas do Questionário

Outro fator de preocupação destacado na pesquisa foi em relação à expectativa de atingir o desempenho esperado pela banca. 34,6% disseram estar “muito preocupados” com essa expectativa; 30,8% relatam extrema preocupação; 22,4% diz não ser mais que o habitual; “pouco preocupado” (5,8%) e “nada preocupado” (6,4%) somam 12,2% das respostas conforme o gráfico 21.

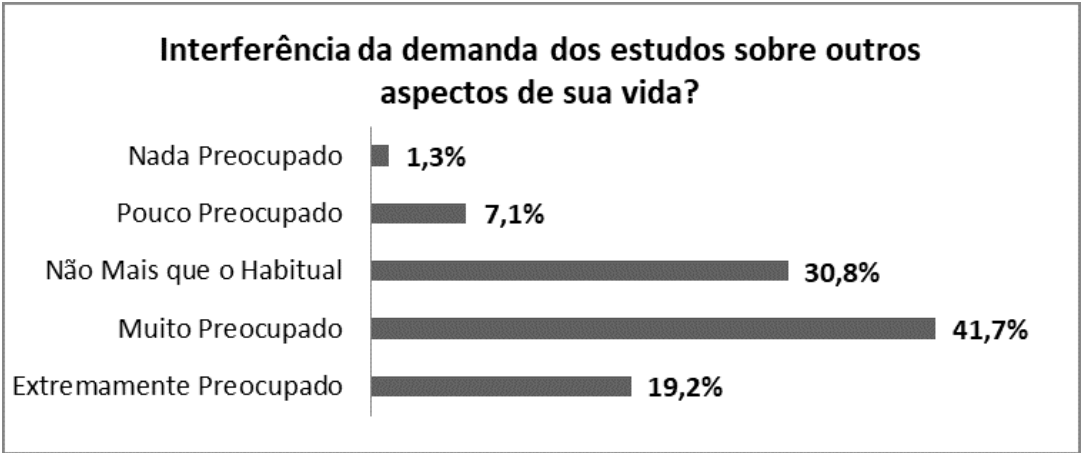
Gráfico 21: Gráfico das respostas da questão 9 do Questionários das Preocupações dos alunos em Relação à Pós-Graduação.



Base: 156 Respostas do Questionário

O gráfico 22 aponta os dados do terceiro aspecto de preocupação mais apontado na análise dos resultados. Nesse gráfico percebemos que 41,7% dos discentes de pós-graduação da UENF que responderam a pesquisa se sentem “muito preocupados” pelas interferências da demanda dos estudos sobre sua vida. 19,2% apontam se sentir “extremamente preocupados” com essa interferência e 30,8% não mais que o habitual.

Gráfico 22: Gráfico das respostas da questão 2 do Questionários das Preocupações dos alunos em Relação à Pós-Graduação.



Base: 156 Respostas do Questionário

Conforme o gráfico 23 se pode perceber que o fator de preocupação em relação às expectativas de inserção profissional após o término da pós-graduação se destacou pelo maior percentual de respostas em “extremamente preocupados” (41%). Ainda nessa questão 19,9% se dizem “muito preocupado”, 7,1% “pouco preocupado” e 13,5% “nada preocupado” com essa questão.

Gráfico 23: Gráfico das respostas da questão 14 dos Questionários das Preocupações dos alunos em Relação à Pós-Graduação.



Base: 156 Respostas do Questionário

Na análise dos dados apontados pelo questionário de dificuldades percebidas pelos discentes em relação à pós-graduação (Tabela 16), mais da metade da amostra destacou os itens 04, 09, 11, 12, 13 e 14 como estressores na pós-graduação.

Tabela 16: Gráfico das Frequências Relativa e Absoluta das Dificuldades Percebidas por discentes em Relação à Pós-Graduação.

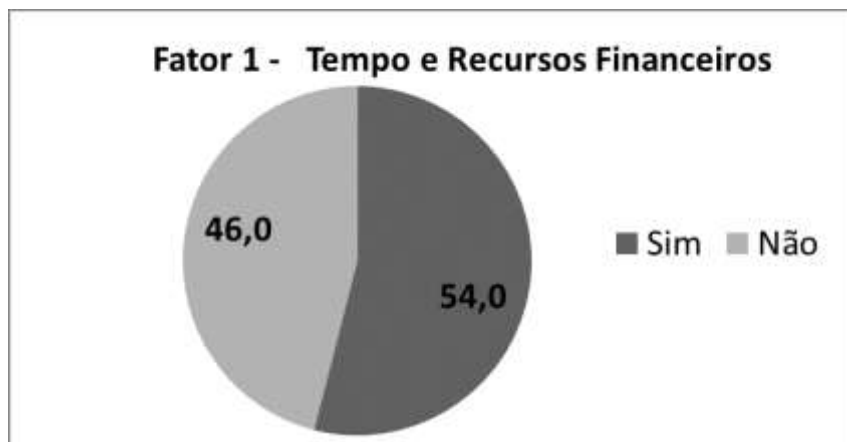
Dificuldades		Sim F%(n)	Não F%(n)
1	Relacionamento interpessoal com os outros alunos?	19,2(30)	80,8(126)
2	Relacionamento aluno-orientador?	35,3(55)	64,7(101)
3	Relacionamento aluno-coordenação?	21,8(34)	78,2(122)
4	Falta de motivação?	57,7(90)	42,3(66)
5	Mudança do tema inicialmente proposto?	26,9(42)	73,1(114)
6	Incompatibilidade entre o tema desejado por você e o proposto pelo orientador?	19,9(31)	80,1(125)
7	Falta de incentivo?	42,9(67)	57,1(89)
8	Prazos de entrega dos trabalhos das disciplinas?	35,9(56)	64,1(100)
9	Prazo para confecção da tese ou dissertação?	56,4(88)	43,6(68)
10	Aspectos financeiros da pesquisa?	43,6(68)	56,4(88)
11	Aspectos financeiros pessoais?	61,5(96)	38,5(60)
12	Compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar?	75,6(118)	24,4(38)
13	Tempo para estudar?	69,2(108)	30,8(48)
14	Necessidade de publicações acadêmicas?	81,4(127)	18,6(29)

Base: Frequência relativa (frequência absoluta) das 156 respostas obtidas.

Nesse contexto quero destacar a orientação feita por Santos (2013) onde separou as questões por blocos de semelhança, produzindo melhor solução com três fatores assim denominados:

Fator 1 - Tempo e Recursos Financeiros (itens 2, 10, 11 e 12).

Gráfico 23: Fator 1 – Bloco de questões das Dificuldades Percebidas por discentes em Relação à Pós-Graduação relacionada aos fatores Tempo e Recursos Financeiros (Itens 2,10, 11 e 12).

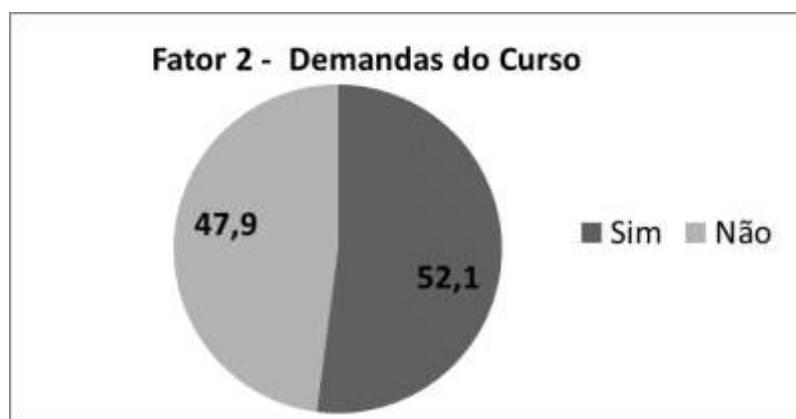


Base: Frequência relativa das 156 respostas obtidas.

Analisando esse fator de forma apurada, observamos que a frequência relativa positiva é de 54%, como no gráfico 24 acima, apontando que grande parte dos discentes tem dificuldades em relação ao Tempo e Recurso Financeiro. Destacando a questão 12 com 75,6 de frequência relativa positiva sobre a dificuldade de compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar.

Fator 2 – Demandas do Curso (itens 3, 8, 13 e 14);

Gráfico 24: Fator 2 – Bloco de questões das Dificuldades Percebidas por discentes em Relação à Pós-Graduação relacionada ao fator Demanda do Curso (Itens 3, 8, 13 e 14).



Base: Frequência relativa das 156 respostas obtidas

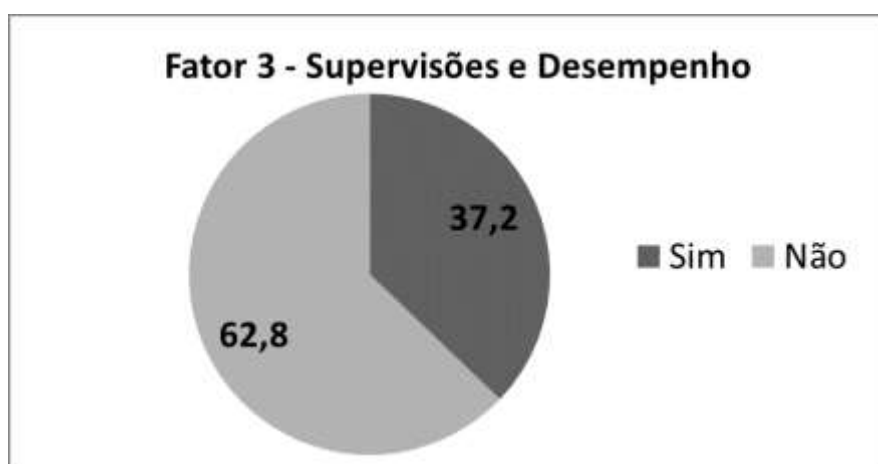
Os dados do Gráfico 24 demonstram, pela frequência relativa de 52,1 afirmativa, que os pós-graduandos apresentam dificuldades com as demandas do curso de pós-graduação. Sendo que na questão 14 teve um elevado valor de frequência relativa positiva (81,4) sobre a dificuldade atrelada a

necessidade de produção acadêmica, reafirmando os dados levantados nessa dissertação sobre as críticas ao produtivismo acadêmico (Moreira, 2009; Ziman, 2000a; Radder, 2010; Reis 2010; 2013; Mendonça, 2014).

Outro fator de destaque nesse bloco é a questão 13 sobre a dificuldade de encontrar tempo para os estudos, sendo apontada por 108 discentes, ou seja, 69,2 de frequência relativa positiva.

Fator 3 – Supervisões e Desempenho (itens 1, 4, 5, 6, 7 e 9).

Gráfico 25: Fator 3 – Bloco de questões das Dificuldades Percebidas por discentes em Relação à Pós-Graduação relacionada aos fatores Supervisão e Desempenho (Itens 1, 4, 5, 6, 7 e 9).



Base: Frequência relativa das 156 respostas obtidas.

Nesse último bloco temos as questões relativas às dificuldades com a Supervisão e Desempenho no curso da pós-graduação. Aparecendo o resultado de 62,8 de frequência relativa negativa aos fatores de relacionamento no ambiente universitário.

Finalizando a análise dos dados da pesquisa sobre as preocupações e dificuldades enfrentadas pelos alunos, podemos destacar o elevado percentual (41% se diz extremamente preocupado) quanto a possível decepção da inserção profissional após o término do curso, seguido da pressão interna pelo bom desempenho acadêmico com 73% (somando Extremamente Preocupado e Muito Preocupado). Em relação aos dados sobre as maiores dificuldades que enfrentam na pós-graduação, a pesquisa demonstrou que os discentes enxergam a produção para publicação com 81,4% o seu maior enfrentamento; em seguida o fator tempo, tanto para estudar (69,2%) como para sua vida pessoal atrelada a Universidade (75,6%); os aspectos financeiros pessoais também se destacam com 61,5% dos apontamentos sobre os pontos de dificuldades enfrentados pelos pós-graduandos.

4.5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente trabalho teve como objetivo identificar os principais fatores geradores de estresse nos estudantes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual do Norte Fluminense e apontar os aspectos de preocupações e dificuldades enfrentadas por esses discentes durante o período de suas pesquisas. Colaborando com isso, utilizou-se como base uma pesquisa já realizada por Santos com mestrandos e doutorandos em todo Brasil, resultado publicados em 2013 com uma amostragem de 2157 alunos em 66 instituições universitárias brasileiras. Busco nessa discussão fazer um comparativo dos resultados obtidos na pesquisa de Santos (2013) e os apontados na presente pesquisa, a fim de confrontar os resultados nacionais com os da UENF.

A amostra da pesquisa teve equidade entre nível de graduação com 79 mestrandos e 77 doutorandos. Predominantemente composta pelo sexo feminino com 101 alunas (64,7%), comparado ao sexo masculino com 55 alunos (35,2%) entre mestrandos e doutorandos, o que evidencia o aumento percentual de mulheres tituladas no Brasil, corroborando com os dados de Schwartzman (2010) e de Schillings (2005) sobre o aumento do público feminino nas pós-graduações no Brasil. Dado já constatado pelo CAPES (2016) onde aponta que em 2015, dos que foram titulados, 60,6% dos mestres eram mulheres no Brasil e chegando a 55% dos titulados no doutorado (Geo CAPES, 2016).

No cruzamento de dados, relacionando o sentir-se estressado e estado civil dos participantes, verificou-se que os solteiros se sentem mais estressados que os casados e os de união estável; 67,7% dos solteiros se dizem muito estressados, os casados e os de união estável 62% responderam também sentir estresse. Relacionando o sentimento de estresse com o grupo de idade foi constatado que em maior número 70,5% os discentes entre 22 a 30 anos alegam ter estresse. Entre 31 a 40 anos 55,1% disseram estar estressados. Dentre os discentes com idade acima de 41 anos, 62,5% se dizem estressados. Nesse estudo, os jovens são os mais afetados pelo sentimento de estresse.

Quanto à relação do estresse percebido e o nível de pós-graduação notou-se que os alunos de mestrado estão mais estressados do que os alunos de doutorado. 67,1% dos mestrandos apontaram sentir-se estressados. Em menor proporção, 62,3% dos doutorandos disseram ter o mesmo sentimento.

Foi aferido que a maioria dos discentes tem a percepção de que o mais importante para universidade é a produção científica. Da mesma forma, essa questão fica evidente no sentimento de pressão por publicação, apontado pela grande maioria dos pesquisados. O que contrasta com aquilo que é mais

importante na percepção dos alunos: a maioria das respostas relata ser o conhecimento adquirido e a pesquisa científica. Isto sugere uma perda de sentido, visto que o sentido humano se encontra onde há importância estabelecida. Quando se faz aquilo que os outros querem, e não aquilo que é compreendido como importante para si, aí há um autoritarismo, que, por vezes, acaba em frustração existencial (Frankl, 2007). De fato, a pesquisa revela que essa fonte de estresse não está relacionada ao representante direto da universidade mais próximo ao discente, no caso, o orientador, pois mais de 68% apontaram ter uma boa relação com seu orientador, seja de mestrado ou doutorado. Nesse caso, entende-se que as exigências impostas e a pressão estabelecida são da cultura do ambiente acadêmico, das normas institucionais, do modelo de ciência pós-acadêmica estabelecido na universidade (Ziman, 2000a; Reis, 2010; 2013; Mendonça, 2014).

No tocante aos resultados sobre as preocupações que rodeiam os alunos, a presente pesquisa apontou que os fatores que mais geram preocupações nos discentes são os aspectos da pressão interna pelo bom desempenho, a possibilidade de não atingir os resultados esperados pela banca e a interferência da demanda dos estudos sobre os outros aspectos da vida pessoal. Esses fatores tiveram maior percentual da média padrão nas respostas sugerindo ser a preocupação mais recorrente entre os pós-graduandos. Esses dados corroboram os estudos de Silva e Bardagi (2015). Os autores fazem um levantamento literário dos últimos 20 anos em busca da compreensão das escolhas, das expectativas e das dificuldades dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu*.

Outra preocupação que se destacou na pesquisa foi a inserção profissional após o término do curso, sendo esse o maior percentual de respostas como “extremamente preocupado” no bloco de perguntas referentes às preocupações dos alunos na pós-graduação. Esse dado é similar ao investigado por Louzada e Silva

Filho (2005) com um grupo de doutorandos da área de Ciências da Saúde, que também revelaram preocupações quanto à futura inserção profissional.

Fazendo um comparativo com a pesquisa de Santos (2013), podemos perceber que a presente pesquisa apontou uma discrepância mínima nos resultados do questionário das preocupações. A tabela 17 nos apresenta esse comparativo entre os resultados de Santos em 2013 a nível Brasil e os resultados da presente pesquisa com os discentes de pós-graduação da Universidade Estadual do Norte Fluminense. Isso nos mostra que as preocupações dos pós-graduandos não são pontuais e específicas de determinada Universidade, mas faz parte de um paradigma atual no contexto

universitário já apontado nessa pesquisa por diferentes autores (Zanin,2007; Monteiro,2007; Hirsch,2018; Santos, 2013).

A maior discrepância entre os resultados apareceu na questão sobre a possível decepção quanto à inserção profissional após o término do curso, com 0,3 pontos a mais de diferença que na pesquisa de Santos (2013). Esse resultado pode ser considerado pelo atual momento de nossa economia e da pouca disponibilidade de oferta de vagas de trabalho na região de Campos dos Goytacazes, principalmente com esse nível de qualificação universitária.

Os demais resultados obtidos nessa pesquisa estão relativamente próximos aos resultados a nível nacional (Santos, 2013) com pequenas discrepâncias médias.

Tabela 17: Comparativo dos resultados da escala de Preocupações entre UENF 2020 e Santos (2013).

Item	PREOCUPAÇÕES	UENF 2020 M(DP)*	SANTOS 2013 M(DP)	DISCREPÂNCIA MÉDIA
1	Pressão interna pelo bom desempenho? (cobrança pessoal elevada, otimização do desempenho, etc.)	2,9(0,88)	3,0 (0,90)	- 0,1
2	Interferência da demanda dos estudos sobre outros aspectos de sua vida?	2,7(0,9)	2,6 (0,96)	0,1
3	Aproveitamento das disciplinas ofertadas?	1,9(1,13)	1,9 (1,14)	-
4	Baixa quantidade de contatos com o orientador?	1,6(1,23)	1,6 (1,32)	-
5	Dificuldade do tema escolhido?	2(1,25)	2,0 (1,21)	-
6	Pressão externa acerca da conclusão? (social, acadêmica, etc.)	2,5(1,18)	2,3 (1,27)	0,2
7	Aproveitamento das supervisões?	1,9(1,11)	1,7 (1,08)	0,2
8	Apresentações orais?	2,1(1,23)	1,9 (1,26)	0,2
9	Possibilidade de não atingir o desempenho esperado pela banca?	2,7(1,14)	2,5 (1,18)	0,2
10	Questões financeiras relacionadas ao fato de estar estudando em tempo parcial ou integral?	2,4(1,3)	2,4 (1,33)	-
11	Tempo para concluir a tese ou dissertação?	2,6(1,23)	2,4 (1,24)	0,2
12	Questões relativas ao calendário e prazos da pós-graduação?	2,5(1,19)	2,4 (1,18)	0,1
13	Questões relativas ao horário das aulas na pós-graduação?	1,3(1,1)	1,3 (1,16)	-
14	Possível decepção quanto à inserção profissional após o término do curso?	2,7(1,41)	2,4 (1,41)	0,3
15	Possibilidade de notas inferiores às esperadas?	1,9(1,39)	1,7 (1,29)	0,2

*Média (Desvio-Padrão) em escala de 0 a 4

Na análise das questões sobre as dificuldades enfrentadas pelos pós-graduandos, a necessidade de publicações acadêmicas aparece como a mais iminente, reforçando o que já foi discutido no segundo

capítulo deste estudo. O conhecido dilema sobre o “publicar ou perecer” é retomado aqui como um fator gerador de estresse, já citado em trabalhos como de Alcadipani (2011), Mendonça (2014), Reis (2010a, 2010b), Santos (2013) entre outros. No entanto, destacamos o estudo de Mendes e Iora (2014): os altos índices de produção foram sentidos com unanimidade como o elemento que mais trouxe dificuldades na formação do curso de mestrado.

Outro fator em destaque entre os resultados de frequência relativa no tocante das dificuldades enfrentadas pelos alunos foi o de conseguir compatibilizar a vida pessoal e familiar com as atividades da pós-graduação. De fato, são diversas as atividades que permeiam a vida acadêmica do pós-graduando, que vão desde as tarefas das disciplinas cursadas, pesquisas de campo, leituras, congressos e produção de artigos à confecção da dissertação ou tese. Essas atribuições quase sempre possuem certo grau de complexidade maior que as pesquisas já realizadas pelos discentes, uma mudança que requer empenho e determinação na busca de conseguir resultados satisfatórios. Outro dado importante nesse contexto são as normas estabelecidas pelos órgãos de financiamento, que pedem do mestrando ou doutorando tempo integral como obrigatoriedade para a obtenção de bolsa de estudo, gerando assim uma pressão emocional em ter que dar conta dos prazos, produzir com qualidade, participar dos eventos sob o risco de perder a bolsa.

Analisando esses dados, percebemos que não distante da tentativa de compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar temos dois fatores que aparecem ligados a isso: a dificuldade de encontrar tempo para os estudos e os recursos financeiros pessoais envolvidos no percurso da pós-graduação. A grande demanda de atividades no contexto histórico em que vivemos, em que o tempo tem grande valor, esses dois aspectos aparece na pesquisa como uma dificuldade recorrente entre os estudantes. Bujdoso (2009) destacou esses aspectos em sua pesquisa, mostrando que os fatores mais desagradáveis para os alunos são os prazos, o acúmulo de tarefas, as renúncias impostas pelos estudos, o defasado valor das bolsas.

Fazendo uma análise comparativa entre os estudos de Santos (2013) e o presente estudo podemos perceber, conforme a tabela 18 (abaixo), a ocorrência de certas discrepâncias nos resultados tendo uma média geral de 13,2% de diferença entre os dados obtidos, mas há congruência nos resultados. Nas duas pesquisas foi relativamente baixo o valor da frequência relativa das respostas sobre as dificuldades relacionadas ao relacionamento tanto interpessoal quando aluno-coordenação, não passando de 21,8 (F%). Assim também como os dados sobre a incompatibilidade entre o tema desejado pelo aluno e o proposto pelo orientador, que nas duas pesquisas foram consideradas o

segundo menor resultado entre os aspectos de dificuldade. O mesmo acontece com os dados de maior pontuação nos resultados, sendo os três fatores já citados anteriormente (Compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar; Tempo para estudar e Aspectos financeiros pessoais) os aspectos mais citados positivamente.

A décima quarta pergunta do questionário não pode ser avaliada em comparação, pois na pesquisa de Santos (2013) não foi respondida como “Necessidade de publicações acadêmicas”, e sim como outras opções. Mesmo assim apareceu entre os resultados de destaque visto que foi apontada a questão a publicação em uma frequência relativa de 27,3%.

Os dados mais discrepantes entre as pesquisas distanciaram os resultados sobre a falta de motivação, sendo um dado muito recorrente na Universidade Estadual do Norte Fluminense. Isto sugere uma pesquisa para avaliar as causas dessa falta de motivação dos discentes, tendo uma discrepância de 28,3% entre elas. Outros dados que tiveram uma alta discrepância foram sobre os prazos para confecção da tese ou dissertação. Isto pode ser justificado pelas mudanças e pelo fortalecimento das regras aplicadas nos últimos anos pela CAPES aos programas de pós-graduação como já vimos no capítulo segundo deste trabalho.

Tabela 18: Comparativo dos resultados das Frequências Relativa e Absoluta das Dificuldades Percebidas entre UENF 2020 e Santos (2013).

DIFICULDADES		UENF 2019	SANTOS 2013	DISCREPÂNCIA FREQ RELATIVA
		F%(n)* Sim	F%(n) Sim	
1	Relacionamento interpessoal com os outros alunos?	19,2(30)	12,3 (266)	6,9
2	Relacionamento aluno-orientador?	35,3(55)	23,7 (611)	11,6
3	Relacionamento aluno-coordenação?	21,8(34)	8,7 (187)	13,1
4	Falta de motivação?	57,7(90)	29,4 (634)	28,3
5	Mudança do tema inicialmente proposto?	26,9(42)	19,8 (428)	7,1
6	Incompatibilidade entre o tema desejado por você e o proposto pelo orientador?	19,9(31)	9,4 (202)	10,5
7	Falta de incentivo?	42,9(67)	26,4 (569)	16,5
8	Prazos de entrega dos trabalhos das disciplinas?	35,9(56)	24,8 (534)	11,1
9	Prazo para confecção da tese ou dissertação?	56,4(88)	38,1 (821)	18,3
10	Aspectos financeiros da pesquisa?	43,6(68)	30,8 (664)	12,8
11	Aspectos financeiros pessoais?	61,5(96)	53,8 (1161)	7,7
12	Compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar?	75,6(118)	65,2 (1407)	10,4
13	Tempo para estudar?	69,2(108)	51,9 (1120)	17,3
14	Necessidade de publicações acadêmicas?	81,4(127)	27,3 (589)	NULL

*Frequência Média (Frequência Absoluta)

Conforme os dados obtidos nessa pesquisa compreende-se que os resultados podem incentivar propostas de projetos e mudanças que busquem a diminuição dos fatores de estresse na pós-graduação, contribuindo assim para que a Universidade Estadual do Norte Fluminense desenvolva ainda mais seu potencial de conhecimento intelectual. Esse estudo permite também aprofundar o conhecimento sobre os principais fatores estressores no âmbito universitário de pós-graduação, podendo assim refletir de maneira mais acertada os problemas, dificuldades e preocupações de circundam os programas de pós-graduação pesquisados nesse trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado buscou averiguar quais os principais fatores de estresse que afetam a saúde mental dos alunos de pós-graduação da Universidade Estadual do Norte Fluminense e a sua correlação com o modelo de universidade contemporânea. Nossa hipótese foi baseada na ideia de que as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, assim como as transformações culturais, decorrentes da denominada “modernidade líquida”, afetam a forma de como se produz ciência nas universidades nos últimos anos. Sendo assim o modelo universitário atual levanta fatores de estresse no qual afetam a saúde mental dos seus discentes.

O sistema de pós-graduações *stricto sensu* vem se desenvolvendo em uma cultura produtivista, baseada no modelo industrial (Ziman, 2000; Reis, 2010; 2013). Deste modo, tal modelo tem pressionado cada vez mais seus alunos a uma produtividade de pesquisas em curtos prazos, muitas vezes sem tempo hábil para resultados satisfatórios, transformando a pesquisa em uma mercadoria intelectual. Esse aluno, por sua vez, que não é funcionário da universidade, tem em sua atividade um vínculo ambíguo de estudante-pesquisador, muitas vezes com financiamento monetário de uma bolsa de estudo, o que gera um sentimento de necessidade de entregar resultados. A pressão por produtividade, nesse contexto, tem alcance ainda mais intenso na ligação de tempo e espaço na sua atividade acadêmica, o que compromete a qualidade de vida deste sujeito, afetando diretamente seu emocional, gerando adoecimento psíquico, transtornos psicológicos e, não raro, pensamento suicida. Deste modo, tanto a Universidade no seu modelo produtivista, como o aluno no seu contexto psicossocial mudaram e o entendimento dessas mudanças é fundamental para a promoção da saúde mental no âmbito universitário.

Para compreendermos melhor essas mudanças sociais e os problemas que afetam os alunos de pós-graduação, partimos das teorias do sociólogo Zygmunt Bauman (2007) e seu entendimento sobre a

modernidade líquida, como a cultura do consumo, as relações líquidas e o tempo na contemporaneidade são aspectos fundamentais de compreensão no que concernem aos estudantes de pós-graduação.

Também trabalhamos com as teses do psiquiatra Victor Frankl na compreensão do “*logos* existencial”. Para concebermos as transformações ocorridas na ciência, bem como na Universidade, a partir da década de 1960, trabalhamos com a visão de ciência pós-acadêmica desenvolvida pelo físico e epistemólogo John Michael Ziman.

A modernidade líquida traz como sua marca imanente a transitoriedade da sociedade de produtores para sociedade de consumidores, e, como vimos no primeiro capítulo do presente trabalho, essa transição trouxe consigo mudanças na mentalidade e no comportamento do homem. Na sociedade líquida as relações humanas se tornaram efêmeras, sem profundidade, não foram feitas para durar, mas para serem consumidas e descartadas. O consumo passou a ser a principal característica da “vida líquida” – o homem precisa consumir para existir, seu valor é percebido no quanto ele consome, e não mais no que ele possui. O tempo da sociedade contemporânea parece não ser mais o tempo cíclico, que se tornou o tempo da simultaneidade, em que é preciso ter produtividade em tudo o que se faz, prejudicando a qualidade reflexiva. É comum ao homem atual se sentir sobrecarregado, fadigado constantemente com preocupação de consumir e produzir sempre mais. Vimos que a frustração e o vazio existencial estão muito presentes nessa sociedade líquida e que se faz necessário para o homem encontrar o sentido da sua vida, seu *logos* norteador que reverberam no seu processo na busca de saúde mental. Entender esse contexto moderno líquido é fundamental para que tenhamos melhor compreensão desse aluno que se encontra na universidade.

A entrada na pós-graduação já é em si uma etapa que pode gerar muitas mudanças, como o distanciamento do núcleo familiar, as mudanças nos círculos de amizades, adaptação ao espaço acadêmico e às pesquisas, entre outros. Esse processo de adaptação pode ser muito estressante para o discente, quando se delonga, se tornando constante, esse sentimento de estresse, pode ocasionar o desenvolvimento de psicopatologias. Colaboraram com esse trabalho várias pesquisas que demonstraram como fatores de estresse, como as incertezas sobre o futuro profissional, a relação com o orientador, a pressão por produção acadêmica afeta a saúde mental, e consequentemente a saúde física, desses alunos de pós-graduação, gerando sofrimento psíquico como ansiedade, síndrome de *burnout*, depressão e levando até mesmo ao suicídio.

O modelo de ciência denominada por Ziman como “pós-acadêmica” aponta essas transformações que vem acontecendo no modo de se fazer ciência dentro das universidades. Essas mudanças ocorreram com o processo de coletivização das pesquisas científicas. Essa fusão entre o modelo científico e industrial levou para o ambiente acadêmico os critérios de avaliação industrial, pautado no pragmatismo e produtividade. Esse modelo “pós-acadêmico” trouxe para a ciência o estabelecimento de metas, prazos, produção, objetivos e utilitarismo nas pesquisas que tanto afetam atualmente os alunos de pós-graduação.

A fim de confirmar esses dados levantados, foi realizada uma pesquisa de campo com os alunos dos programas de pós-graduação da Universidade Estadual do Norte Fluminense, com o objetivo de identificar quais os fatores que geram estresse no contexto acadêmico. Foram enviados 855 questionários, via e-mail pela ferramenta *Google Forms* (um aplicativo de gerenciamento de pesquisas), aos alunos devidamente matriculados nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UENF. O envio dos e-mails foi realizado pela Secretaria Acadêmica de Pós-graduação (SECACAD), mantendo assim o rigor do sigilo dos dados dos alunos. Também foram aplicadas dezenove pesquisas físicas no I Simpósio de Saúde Mental do Norte Fluminense realizado no mês de outubro de 2019, onde todas as pesquisas foram submetidas ao formulário on-line. Obtivemos no fim 161 respostas, nas quais, após análise dos dados, selecionamos 156 questionários válidos, compondo nossa amostra final. Seguimos a mesma pesquisa já realizada por Santos (2013) a nível Brasil, podendo assim fazer um comparativo entre as duas realidades pesquisadas.

O objetivo principal de averiguar os fatores de estresse nos alunos universitários de pós-graduação na UENF corroborou com estudos anteriores citados neste trabalho. Pode-se concluir que a pesquisa foi realizada com uma amostra representativa, atendendo os requisitos para realização dos testes de validade da amostra e confiabilidade de dados. A amostra foi composta por 64,7% do sexo feminino e 35,3% do sexo masculino, com idades entre 22 á 58 anos, sendo equiparado o nível da pós-graduação entre mestrando (50,6%) e doutorando (49,4%). A amostra apontou que 85% dos alunos possuem algum tipo de bolsa de financiamento de sua pesquisa. Os resultados demonstraram que 64,7% dos alunos sentem algum tipo de estresse na pós-graduação. Tendo um aumento de 27,6% em situações de interferência emocional de pessoas que não tiveram problemas emocionais antes da Universidade e passaram a ter durante a pós-graduação.

O fator estressante que mais teve destaque na pesquisa foi à pressão por publicações, 81,4% afirmaram se sentir pressionados a ter publicações durante o período do curso, confirmando a

influência da ciência pós-acadêmica citada por Ziman, no qual tem transformado o modo de se fazer ciência na universidade, com sua cultura produtivista, afetando a saúde mental dos discentes ali inseridos.

Outros fatores também foram apontados como geradores de estresse na pós-graduação, entre eles se destacou a dificuldade de compatibilização dos estudos com a vida pessoal e familiar, o tempo para estudar e os aspectos financeiros pessoais o que comprova nossa hipótese de que a evolução da sociedade e as mudanças culturais decorrentes da modernidade líquida descrita por Bauman, afeta a forma como esse aluno percebe e se relaciona com o seu tempo, a sua necessidade de consumir e os seus relacionamentos afetivos.

Comparado ao trabalho de Santos (2013) com a amostra do presente trabalho a amostra se mostrou bem equiparada nos seus resultados, confirmando que os fatores de estresse apontados pelos pós-graduandos não são pontuais e específicos de determinada Universidade, mas fazem parte de um paradigma atual no contexto universitário.

O presente estudo sugere uma maior reflexão sobre os possíveis fatores de adoecimento psíquico aos quais os alunos estão expostos no âmbito da pós-graduação. Tais estudos devem ser realizados mediante outros instrumentos que mensurem os níveis de estresse e patologias específicas, como transtorno de ansiedade e depressão, na busca de propostas que contribuam para a melhoria dos fatores apontados e destacados nessa pesquisa. Consideramos também a importância da realização de rodas de conversas, serviços de acolhimento, atendimento psicológico, palestras e simpósios sobre saúde mental. Estes são exemplos de eventos e atividades que contribuem para o debate, para a reflexão e a criação de propostas acerca da saúde mental dos estudantes de pós-graduação, assim como da melhoria do ambiente acadêmico.

Sugerimos também, como trabalho futuro, a aplicação de questionários que possam avaliar a saúde mental da equipe de docentes dos programas de pós-graduação, visto que fazem parte deste mesmo ambiente acadêmico, mas com particularidades a serem avaliadas e analisadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ADAM, B. (2004). Time. Cambridge: Polity Press, Londres: Sage Publications.
- AGENCIA BRASIL, EBC (2018). Site Empresa Brasil de Comunicação: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/>
Acesso em 05/12/2018.
- ALCADIPANI, R. (2011). Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação acadêmica. Cadernos EBAPE.BR, 9(4), 1174-1178. <https://dx.doi.org/10.1590/S1679-39512011000400015>
- ANDRÉ, M. (2007). Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. Educação & Linguagem, 10(15), 43-59.
- ANPG (2019). O reajuste das bolsas de pós-graduação é urgente e necessário! Site: <http://www.anpg.org.br/04/02/2019/o-reajuste-das-bolsas-de-pos-graduacao-e-urgente-e-necessario/> acesso em 18/11/2019.
- ASSIS, A. D. & OLIVEIRA, A. G. B. (2010). Vida universitária e saúde mental: Atendimento às demandas de saúde e saúde mental de estudantes de uma universidade brasileira. Cadernos Brasileiros de Saúde Mental, 2(4-5), 159-177.
- AURÉLIO (2004). Miniaurélios 7ª. edição. Editora Regis Ltda.
- BACK, U. (2011). Sociedade de risco: Rumo a uma Outra Modernidade. Editora 34; 2ª Edição, São Paulo,
- BARBOSA, G. A. et alii (2007). A SAÚDE DOS MÉDICOS DO BRASIL - Brasília: Conselho Federal de Medicina.
- BAUMAN Z. (1999). Modernidade e ambivalência. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.
- BAUMAN Z. (2001). Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.
- BAUMAN Z. (2003). Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.
- BAUMAN Z. (2004). Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.
- BAUMAN Z. (2007). Tempos líquidos. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.
- BAUMAN Z. (2008). Vida para o consumo: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.
- BAUMAN Z. (2009). Vida líquida. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.
- BAUMAN Z. (2010). Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.
- BAUMAN Z. (2013). Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar.

- BITTENCOURT, R. N. (2011). Vida Vazia e Consumo Líquido. *Revista Espaço Acadêmico*, 11(125), 26-34.
- BORINE, R.C.C, WANDERLEY, K.S & BASSITT, D.P. (2015). Relação entre a qualidade de vida e o estresse em acadêmicos da área da saúde. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, v. 6, n. 1, p. 100-118, jun.
- BOSI, A. P. (2009). Avaliação como forma atualizada de dominação e intensificação do trabalho. *Revista Movimento em debate*, ano 2, 3, 26-37.
- BRAGA, A. L.S., OLIVEIRA, A. G. S., RIBAS, B. F., CORTEZ, E. A., MATTOS, M. M. G. R., MARINHO, T. G., CAVALCANTI, T. V. C., DUTRA, V. R. D. (2017). Promoção à saúde mental dos estudantes universitários. *Revista Pró-UniverSUS*. Jan./Jun.; 08 (1): 48-54.
- BRONDANI, J. T. & Luna, S. P. L. (2005). Estresse e pós-graduação em Medicina Veterinária. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 2(3), 134-148.
- BUJDOSO, Y. L. V. (2005). Dissertação como estressor: em busca de seu significado para o mestrando de enfermagem. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CAPES (2018). Portal de Periódicos da CAPES: <http://www.capes.gov.br/> Acesso em 15/11/2018.
- CARLOTTO, M. S. (2002). A síndrome de Burnout e o trabalho docente. *Psicol. estud.* [conectados]. Vol.7, n.1, Maringá, Jan./June pp.21-29.
- CARVALHO, D. B. (2011). A crise dos sentidos: modernidade líquida e o esvaziamento da experiência sensorial. *Cadernos do PET Filosofia*. Vol 2, Nº 3.
- CASTELLS, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Plaza & Janes Editores, Barcelona.
- CASTRO, V. R. (2017). Reflexões sobre a saúde mental do estudante universitário: estudo empírico com estudantes de uma instituição pública de ensino superior. *Revista Gestão em Foco - Edição nº 9*.
- CAVESTRO, J. M. & ROCHA, F. L. (2006). Prevalência de depressão entre estudantes universitários. *J. bras. psiquiatria*, vol.55, n.4.
- CERCHIARI, E. A. N., CAETANO, D. & FACCENDA, O. (2005). Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. *Estud. psicol. (Natal)* [online]. Vol.10, n.3, pp.413-420.
- CHAUÍ-BERLINK, J. G. (2004). A quem interessa o produtivismo científico? *Teoria e Debate*, São Paulo, n. 60, p. 58-61, nov./dez.
- CHIAVENATO, I. (1999). *Gestão de Pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Campus.
- COHEN, S., & JANICKI-DEVERTS, D. (2012). Who's stressed? Distributions of psychological stress in the United States in probability samples from 1983, 2006, and 2009. *Journal of Applied Social Psychology*, 42, 1320-1334.
- DALGALARRONDO, P. (2007). Transtornos mentais auto-referidos em estudantes universitários. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 56 (4), p 237-344. São Paulo.

DUQUE, J. C., Brondani, J. T. & Luna, S. P. L. (2005). Estresse e pós-graduação em Medicina Veterinária. Revista Brasileira de Pós-Graduação, 2 (3), 134-148.

DURKHEIM, E. (1972). "O que é fato social?" In: As Regras do Método Sociológico. Trad. por Maria Isaura Pereira de Queiroz. 6.a ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional.

DUTRA, E. (2012). Suicídio de universitários: o vazio existencial de jovens na contemporaneidade. Estud. pesqui. psicol., Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 924-937.

FILHO, G. A. L., & MARTINS, G. A. (2006). Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. Revista de Administração de Empresas, 46, 99-109. <https://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902006000500008>

FRAGOSO, T. O. (2011). Modernidade líquida e liberdade consumidora: o pensamento crítico de Zygmunt Bauman. Rev. Pers. Sociais. Pelotas, N.1, p.109-124.

FRANKL, V. E. (1997). A presença ignorada de deus. 7ª Ed. Petrópolis: Vozes.

FRANKL, V. E. (2003). Psicoterapia e sentido da vida. 4ª Ed. São Paulo: Quadrante.

FRANKL, V. E. (2005). Um sentido para a vida: Psicoterapia e humanismo. 11ª Ed. Aparecida-SP: Ideias & Letras.

FRANKL, V. E. (2007). Em busca de sentido. 24ª Ed. Petrópolis: Vozes.

FRANKL, V. E. (2012). Logoterapia e análise existencial: Textos de seis décadas. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FRANKL, V. E. (2015). O sofrimento de uma vida sem sentido. São Paulo: É Realizações.

GALDINO, M. J. Q. et al. (2016). Síndrome de Burnout entre mestrandos e doutorandos em enfermagem. Acta paul. enferm. [online]. Vol.29, n.1: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0194201600014>.

GATTI, B. A. (1997). Habilidades cognitivas e competências sociais. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación. Santiago: LLECE, OREALC /UNESCO.

GEOCAPES (2018). Site de Informação Georeferenciadas: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/> Acesso em 27/11/2019.

GIDDENS, A., LAST, S. & BACK, U. (2012). Modernização reflexiva. Editora Unesp; 2ª Edição, São Paulo.

GIORDANI, M. C. (2009). O Existencialismo à luz da filosofia cristã. Aparecida, SP: Ideias & Letras.

GREILINGER, S. S. B. et al (2011). As Influências do estresse ambiental no desenvolvimento da aprendizagem. Encontro: Revista de Psicologia - Vol. 14, Nº. 21 - p. 63-75.

GUIMARÃES, J. A., & GOMES, J. (2000). Pós-Graduação 2001: Desempenho, perspectivas, desafios e riscos. InfoCapes / Boletim informativo da CAPES, 8(4), 6-29.

HIRSCH, C. D. et alii (2018). Fatores percebidos pelos acadêmicos de enfermagem como desencadeadores do estresse no ambiente formativo. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós Graduação em Enfermagem.

LAMEU, J. N., SALAZAR, T. L. & SOUZA, W. F. (2016). Prevalência de sintomas de stress entre graduandos de uma universidade pública. Psicologia da Educação, (42), 13-22. <https://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150021>

LAMPERT, E. (2005). Pós-modernidade e educação. In: LAMPERT, Ernâni. Pós-modernidade e conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano. Porto Alegre: Sulina.

LEE, E. H. (2012). Review of the psychometric evidence of the Perceived Stress Scale. Asian Nursing Research, 6, 121-127. doi:10.1016/j.anr.2012.08.004

LICHOTE, D. A., FARIA, R. C. & REIS, V. M. S. (2019). Fatores de estresse que afetam a saúde mental dos universitários no modelo pós-acadêmico. Interdisciplinary Scientific Journal v.6, Maio, n.5, p. 96.

LIPOVETSKY, G. (2004). Os tempos hipermodernos. São Paulo: Barcarolla.

LIPOVETSKY, G. (2005). A era do vazio. Barueri: Ed. Manole.

LIPOVETSKY, G. (2006). A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo. Lisboa: Edições 70.

LIPP, M. E. N. (1984). Stress e suas implicações. Estudos de Psicologia, (3), 5-19.

LIPP, M. E. N. & GUEVARA, A. J. H. (1994). Validação empírica do Inventário de Sintomas de Stress. Estudos de Psicologia, 11(3), 42-49.

LIPP, M. E. N. (Org.). (2001). Pesquisas sobre stress no Brasil: Saúde, ocupações e grupos de risco. Campinas: Papirus.

LIPP, M. E. N. (2003). O modelo quadrifásico do stress. In: M. E. N. Lipp (org.) Mecanismos neuropsicofisiológicos do estresse: teoria e aplicações clínicas. (p. 17-21). São Paulo: Casa do Psicólogo.

LIPP, M. E. N. (Org.). (2004). Stress no Brasil: Pesquisas avançadas. Campinas: Ed. Papirus.

LORETO, G. (1985). Uma Experiência de Assistência Psicológica e Psiquiátrica a Estudantes Universitários. Tese (Concurso de Professor Titular) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

LOUZADA, R. C. R. & SILVA FILHO, J. F. (2002). Sofrimento psíquico e formação de pesquisadores. Revista Brasileira de Psiquiatria, 24 (2), 120-141.

LOUZADA, R. C. R. & SILVA FILHO, J. F. (2005). Formação do pesquisador e sofrimento mental: um estudo de caso. Psicologia em Estudo, 10 (3), 451-461.

LYOTARD, J. (1988). O pós-moderno. 3ª Edição. Rio de Janeiro: José Olympio Editora.

LYOTARD, J. (2009). A condição pós-moderna. 17ª Edição. Rio de Janeiro: José Olympio Editora.

MALAGRIS, L. E. N., SUASSUNA, A. T. R., BEZERRA, D. V., HIRATA, H. P., MONTEIRO, J. L. F., SILVA, L. R., LOPES, M. C. M. & SANTOS, T. S. (2009). Níveis de estresse e características sociobiográficas de alunos de pós-graduação. *Psicologia em Revista*, 15, 184-203.

MANCEBO, D., SILVA JUNIOR, J. R. & SCHUGURENSKY, D. (2016). A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. *Educ. rev.* [online]. Vol.32, n. <https://doi.org/10.1590/0102-4698162033>.

MARGIS, R., PICON, P., COSNER, A.F. & SILVEIRA, R.O. (2003). Relação entre estressores, estresse e ansiedade. *R. Psiquiatr. RS*, 25: 65-74, abril.

MARTINO, L. M. S. (2015). *Teoria das Mídias Digitais: Linguagens, Ambientes, Redes*. 2. ed. – Petrópolis, Vozes.

MCTI (2017). *Plano de ação em ciência, tecnologia e inovação: Principais resultados e avanços*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia.

MENDES, V. R. & IORA, J. A. (2014). A opinião dos estudantes sobre as exigências da produção na pós-graduação. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis*, v. 36, n. 1, p. 171-187, jan./mar.

MENDONÇA, A. L. O. (2014). *Dos Valores de Medida aos Valores como Medida: Uma avaliação axiológica da avaliação acadêmica*. *Ensaio Filosóficos*, Volume X.

MIGUEL, F. K. & NORONHA, A. P. P. (2007). Estudo dos Parâmetros Psicométricos da Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho. *Revista Avaluar*, (7), 1-18.

MIGUEZ, E. M. (2019). *Educação em Viktor Frankl: entre o vazio existencial e o sentido da vida*. Curitiba-PR: Brazil Publishing.

MONDARDO, A. & PEDON, E. (2005). Estresse e desempenho acadêmico em estudantes universitários. *Revista de Ciências Humanas*, v.6, n.6.

MONTEIRO, C. F. S. et alii (2007). *ESTRESSE NO COTIDIANO ACADÊMICO: O Olhar dos alunos de enfermagem da Universidade Federal do Piauí*. Rio de Janeiro: Revista Escola Anna Nery Revista de Enfermagem.

MONZÓN, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 25, 87-89.

MORAIS, N. A. (2005). *Um estudo sobre a saúde de adolescentes em situação de rua: o ponto de vista de adolescentes, profissionais de saúde e educadores (Dissertação de Mestrado)*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MORAIS, P. (2018). "Saúde Mental na Universidade Importa?". São Paulo: Site "Politize!". <https://www.politize.com.br/saude-mental-na-universidade>. Acesso em 18/11/2019.

MOREIRA, A. F. (2009). Cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. *Educação em Revista*.

MOREIRA, V. & SLOAN, T. (2002). *Personalidade, ideologia e psicopatologia crítica*. São Paulo: Escuta.

MOROSINI, M. C. (2009). A pós-graduação no Brasil: Formação e desafios. Revista Argentina de Educación Superior, 125-152.

NATIONAL SCIENCE BOARD (2018). Science and Engineering Indicators 2018 Digest. NSB-2018-2. Alexandria, VA: National Science Foundation. Available at <https://www.nsf.gov/statistics/digest/>. Acesso em 11/08/2019.

NEUFELD, C. NOGUEIRA, J. (2014). Caracterização de ansiedade e depressão em estudantes universitários. SIICUSP – 22º Simpósio Internacional de Iniciação Científica e Tecnológica da USP.

NOGUEIRA, M. J. C. (2017). Saúde Mental em Estudantes do Ensino Superior: Fatores protetores e fatores de Vulnerabilidade. Lisboa: Universidade de Lisboa.

OLIVEIRA A, (2012). Qualidade de vida e fatores de risco de professores universitários. Rev. educ. fis. UEM [online]. vol.23, n.1, pp.57-67.

OMS/OPAS (2018). Depressão: o que você precisa saber. OPAS- Organização Pan-Americana de Saúde e OMS-Organização Mundial de Saúde – Folha informativa. https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5635:folha-informativa-depressao&Itemid=1095 Acesso em 11/08/2019. Saúde mental dos adolescentes. OPAS- Organização PanAmericana de Saúde e OMS-Organização Mundial de Saúde – Folha informativa. https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5779:folha-informativa-saude-mental-dos-adolescentes&Itemid=839 Acesso em 11/08/2019.

PADOVANI, R. C. et al. (2014). Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. Rev. bras.ter. cogn. [online]. Vol.10, n.1.

PALLARES-BURKE, M. L. G. (2004). Entrevista com Zigmunt Bauman. Tempo Social, 16(1), 301-325. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702004000100015>

PNPG 2011-2020 (2010). Plano Nacional de Pós-Graduação – Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 1 v. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>

PNPG 2011-2020 (2010). Plano Nacional de Pós-Graduação – Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2 v. Disponível em https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf

PORCHEDDU, A. (2009). Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Revista Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago.

RADDER, H. (2010). The Commodification of Academic Research: Science and the Modern University. University of Pittsburgh Press.

REIS, V. M. S. (2010a). Filosofia e a história da ciência no Cone Sul. Artigo: Qual é o valor do conhecimento? O *ethos* científico e a privatização do conhecimento. pp 626-635.

REIS, V. M. S. (2010b). O problema do *ethos* científico no novo modo de produção da ciência contemporânea. 203 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

REIS, V. M. S. & VIDEIRA, A. A. P. (2013). John Ziman e a ciência pós-acadêmica: consensibilidade, consensualidade e confiabilidade. *Revista Scientiae Studia* vol.11, n.3, pp.583-611.

RIBEIRO, J. L. P. et al (2004). Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de ansiedade, depressão e stress (EADS), de 21 itens de LOVIBOND e LOVIBOND. LISBOA: PSICOLOGIA, SAÚDE & DOENÇAS, 5 (2), 229-239 - Universidade Lusíada.

ROSA, M. (2015). O que é Ansiedade. Instituto de Psiquiatria Avançada e Neuromodulação. São Paulo: IPAN. 9 mar 2015. <http://www.ipan.med.br/blogpost/transtornos-de-ansiedade/>.

SADIR, M. A., BIGNOTTO, M. M. & LIPP, M. E. N. (2010). Stress e qualidade de vida: influência de algumas variáveis pessoais. *Paideia*, 20(45), 73-81. doi: 10.1590/S0103-863X2010000100010.

SANE, R. O. M. S. (2018). “Mais uma Morte de Estudante do Campus UFRJ MACAÉ”. Macaé: Liga de psiquiatria e saúde Mental de Macaé (LAPSAM) da UFRJ. <https://pt-br.facebook.com/noticiasmacae/posts/2098032853856333>.

SANTOS, A. F. (2013a). Estresse e estressores na pós-graduação: Estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29, 51-60

SANTOS, A. F. (2013b). Análise Fatorial Confirmatória das Três Versões da Perceived Stress Scale (PSS): Um Estudo Populacional. *Revista Psicologia Reflexão e Crítica*, 28(1), 21-30.

SANTOS, A. F. & ALVES JR., A. (2007). Estresse e estratégias de enfrentamento em mestrandos de ciências da saúde. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 107-116.

SANTOS, A. M. et al. (1998). Stress. *Análise Psicológica*, 4 (XVI): 675-690.

SANTOS, M. L. (2011). Saúde mental e comportamentos de risco em estudantes universitários. Tese de Doutorado apresentada à Universidade de Aveiro.

SCHELER, M. (2003). A posição do homem no cosmos. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

SGUISSARDI, V. & Silva Júnior, J. R. (2018). O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico. 2ª Ed. Uberlândia: Navegando Publicações. DOI – 10.29388/978-85-53111-16-9

SILVA, A. (2012). A Sociedade Contemporânea: A Visão de Zygmunt Bauman. *Revista Nexi - SP*. N. 2.

SILVA, A. H. & VIEIRA, K. M. (2015). Síndrome de Burnout em estudantes de pós-graduação. *Revista Pretexto*, Vol. 16, Belo Horizonte, Jan-Mar, pp. 52-68.

SILVEIRA, C. et al. (2011). Saúde mental em estudantes universitários, *Acta Med Port*; 24(S2): 247-256

SOUZA, J. P. & Pereira, L. B. (2002). Pós-graduação no Brasil: Análise do processo de concentração. *Acta Scientiarum*.

SOUZA, W. M. L. (2012). Uma excursão pelo contemporâneo a partir do conceito de modernidade líquida de Zygmunt Bauman. Dissertação de mestrado Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea, Cuiabá-MT.

STEINER, J. E. (2005). Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. *Estudos Avançados*, 19(54), 341-359.

STEINER, J. E. (2005). Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. *Estudos Avançados*, 19(54), 341-359.

TEIXEIRA, J. A. C. (2006). Problemas psicopatológicos contemporâneos: Uma perspectiva existencial. *Aná. Psicológica*, vol.24, Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000300017&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0870-8231.

TONELLI, M. J. (2000). Os sentidos das máquinas: novas tecnologias e a aceleração no cotidiano do trabalho. Tese de doutorado - PUC, São Paulo.

TONELLI, M. J. (2008). Sentidos do Tempo e do Tempo de Trabalho na Vida Cotidiana. *o&s - v.15 - n.45 - Abril/Junho*

VENTURINI, E. & GOULART, M. S. B. (2016). Universidade, solidão e saúde mental. *Interfaces - Revista de Extensão da UFMG*, v. 4, n. 2, p.94-115.

VOLTARELLI, J. C. (2002). Estresse e produtividade acadêmica. *Medicina (Ribeirao Preto Online)* [Internet]. 30dez. 35(4):451-4. Available from: <http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/866>

ZANIN, T. et al. (2017). Saiba quais as causas de estresse mais comuns. *PORTO: TUA SAÚDE*.

ZIMAN, J. (1983). The Bernal lecture: the collectivization of science. *Proceedings of the Royal Society of London*, 219, p. 1-19.

ZIMAN, J. (1995). *Of one mind: the collectivization of science*. New York: AIP Press. (Masters of Modern Physics Series, 16)

ZIMAN, J. (2000a) Review of: *Meaning in technology*, by Pacey, A. *Interdisciplinary Science Reviews* 25, 315-316.

ZIMAN, J. (2000b). *Real science: what it is and what it means*. Cambridge: Cambridge University Press.



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Davis Anzolin Lichote
Verusca Moss Simões dos Reis

 conhecimentolivre.org/home
 contato@conhecimentolivre.org
 [editoraconhecimentolivre](https://www.instagram.com/editoraconhecimentolivre)

UM ESTUDO SOBRE A SAÚDE MENTAL DOS ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO E SUA CORRELAÇÃO COM O MODELO DE UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA