



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

CAROLINE STEFANY MARQUES DE SOUSA

**DO DESEJO À TRAVESSIA: VIVÊNCIAS ACADÊMICAS E SAÚDE MENTAL DE
JOVENS UNIVERSITÁRIOS DO INTERIOR DO AMAZONAS**

**MANAUS – AM
2025**

CAROLINE STEFANY MARQUES DE SOUSA

**DO DESEJO À TRAVESSIA: VIVÊNCIAS ACADÊMICAS E SAÚDE MENTAL DE
JOVENS UNIVERSITÁRIOS DO INTERIOR DO AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Psicologia, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Mestre(a) em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Processos Psicológicos e Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Enio de Souza Tavares

Coorientadora: Profa. Dra. Gisele Cristina Resende

**MANAUS – AM
2025**

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S725d Sousa, Caroline Stefany Marques de
Do desejo à travessia: vivências acadêmicas e saúde mental de jovens universitários do interior do Amazonas / Caroline Stefany Marques de Sousa. - 2025.
109 f. ; 31 cm.

Orientador(a): Enio de Souza Tavares.
Coorientador(a): Gisele Cristina Resende.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Manaus, 2025.

1. Vivências acadêmicas. 2. Saúde mental. 3. Universidade. 4. Amazonas. I. Tavares, Enio de Souza. II. Resende, Gisele Cristina. III. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. IV. Título

SOUSA, C. S. M. de. **Do desejo à travessia: vivências acadêmicas e saúde mental de jovens universitários do interior do Amazonas.** 109f. Dissertação Universidade Federal do Amazonas. Orientador: Prof. Dr. Enio de Souza Tavares. Manaus – Amazonas.

Aprovado em 22/12/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Enio de Souza Tavares (Presidente)
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dra. Gisele Cristina Resende (Coorientadora)
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dra. Adria de Sousa Lima (Membro Interno)
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dra. Carla Cristie de França Silva (Membro Externo)
Universidade de Brasília

DEDICATÓRIA

À minha mãe, que antes de qualquer palavra me ensinou o que era amor. Foi ela quem, com exemplos, me mostrou que a educação é mais que um percurso: é um fio de luz capaz de costurar sonhos até que caibam no real, e sempre me mostrou que há sonhos que só se alcançam quando a gente aprende a caminhar com cuidado e coragem.

À minha avó, que junto dela é uma das mulheres que me criaram e me sustentam por dentro. Dela herdei a fé nos dias difíceis e a certeza de que algumas forças não precisam ser vistas para existirem. Você sonhou em me ver formada no ensino superior, está também me vendo buscar mais.

À minha irmã e aos meus sobrinhos, que me lembram diariamente que amar é a forma mais verdadeira de estar viva e que, por vezes, basta um gesto simples para devolver o pulso ao mundo.

Às participantes desta pesquisa, que compartilharam suas histórias e me devolveram também a minha. Com elas (re)aprendi que os esforços valem a pena, que a educação é um caminho que renova a cada passo, e que desejar (apesar de tudo, por causa de tudo) é sempre o começo de alguma travessia. A educação também. E é nessa dobra entre desejo e conhecimento que compreendi que todo esforço valeu, vale e ainda valerá a pena.

AGRADECIMENTOS

Com profunda gratidão e com aquela emoção que vem quando a gente olha para trás e percebe o tamanho da travessia que antes parecia impossível, escrevo estes agradecimentos. Penso em todos aqueles que de algum modo foram chão, vento ou colo na trajetória que me trouxe até aqui, especialmente na vida que aprendi a construir em Manaus, tentando aprender a cada dia a me sustentar como mulher, estudante e sonhadora longe de casa.

Agradeço a Deus, Aquele em quem deposito fé e confidências, por ter sido abrigo nos dias silenciosos e difíceis, e por me revelar, em detalhes quase imperceptíveis, o Seu cuidado: nas pessoas que colocou no meu caminho, nas oportunidades que abriram frestas de esperança, nos encontros que me impediram de desistir.

Ao meu orientador, **Prof. Dr. Enio de Souza Tavares**, e à minha coorientadora, **Gisele Cristina Resende**, agradeço pela paciência infinita, pelas reuniões de domingo, pelas minhas lágrimas que enxugaram, pelo acolhimento nos meus surtos (que foram muitos, intensos e teimosos), e por acreditarem em mim mesmo quando eu não conseguia. Muito do que sustenta este trabalho é também fruto da fé que vocês tiveram na minha capacidade de seguir.

Aos meus professores e amigos da graduação, que me viram ainda verde e, generosamente, acreditaram no que eu poderia me tornar. Nos momentos em que o peso da solidão me dobrava, vocês foram presença e luz. E a **todos os professores do PPGPSI**, obrigada por ensinarem, em cada aula e em cada troca, que a pesquisa é também uma forma de existir no mundo com responsabilidade e curiosidade.

À minha mãe, Claudia Maria, origem, força e ternura. De você herdei a coragem e aquela fé silenciosa que sustenta. Gosto da certeza do teu amor, mas gosto ainda mais de pensar, um dia, ser metade da mulher que tu és. Obrigada por me sustentar, de tantas formas, e por transformar 1.206 km de distância em presença constante.

À minha irmã, Cibele, pelos afetos que se mascaram de implicância. Minha vida não teria graça sem você. E obrigada por me apresentar um amor novo, colorido e urgente, através dos **meus sobrinhos Nikolas e Henry**. Eles são minha alegria em estado bruto.

À minha família que celebrou cada passo e nunca duvidou quando eu duvidei. Em especial ao **meu tio Zé**, que assumiu, com generosidade profunda, o lugar de figura paterna que nunca tive, oferecendo apoio financeiro, conselhos e força que tantas vezes me colocaram de volta no caminho. E **aos meus tios Jardim e Kelly**, que em Manaus foram meu pedaço de

casa: os almoços de domingo, as conversas, a comida que nutre mais que o corpo, e seus filhos (meus presentes) **Melinda e Antony**, que me lembraram a doçura de pertencer.

Aos meus amigos-família, os antigos e os que Manaus me deu. **Grasielly Pinheiro**, prima-irmã juntas desde o berço que sempre me acreditou e me amou; **Neyliane Xavier**, primeira da faculdade e, para além dela, meu primeiro presente generoso de Manaus, você me ajudou a permanecer. **Thatyane Ribeiro**, amiga-irmã que me acompanha nos momentos bons e ruins, obrigada por tantas vezes ter sido abrigo; **Celina Moreira**, conterrânea apresentada por Manaus, jamais esquecerei o dia em que uma fatia de pizza nos tornou amigas; tua generosidade e cuidado nos meus dias mais difíceis jamais serão esquecidos. **Heloiza Maria**, por me amparar e me incentivar, por juntas partilharmos gostos musicais antigos, sonhos e confissões profundas. **Lays Roberta**, sempre serei grata pelas nossas almas intensas terem se cruzado e eu enfim me sentir em paz em ser eu e ser aceita por isso e poder por outro lado admirar você sendo você. Vocês atravessaram comigo noites, crises e dúvidas e me ensinaram muito do que hoje entendo sobre amar.

À Jovana Nogueira, Eduarda Delduque e Gisele Pereira, as primeiras amigas do mestrado e porto seguro nessa caminhada turbulenta. O amor de amigas, aprendi com vocês, é uma das forças mais potentes para atravessar mares agitados. Sem vocês, permanecer no mestrado não teria sido possível. Carrego cada gesto de cuidado, cada riso, cada vigilância amorosa como memória viva que me salvou.

A todas as amigades que construí no mestrado, obrigada por compartilharem essa experiência, cada uma à sua maneira, e tornarem essa travessia mais leve, mais humana, mais possível.

À minha analista, Ana, que me ensinou que certas pontes só podem ser atravessadas por nós mesmos, e que, ainda assim, isso não significa atravessar sozinha. Obrigada por me mostrar que havia força onde eu só enxergava medo.

Às participantes desta pesquisa, que, ao compartilharem suas histórias comigo, ofereceram também um espelho das minhas próprias travessias. Vocês me lembraram do valor da nossa origem, do orgulho de permanecer e do desejo como caminho. Foi uma honra escrever este estudo com o que me emprestaram.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pelo apoio ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas (PPGPSI-UFAM). Sem esse incentivo, esta pesquisa não teria encontrado solo fértil.

Descobri que também para a realização de desejos considerados por muito tempo inalcançáveis é preciso apenas um pouco de coragem - Sigmund Freud

SOUSA, C. S. M. de. **Do desejo à travessia: vivências acadêmicas e saúde mental de jovens universitários do interior do Amazonas**. 109f. Dissertação Universidade Federal do Amazonas. Orientador: Prof. Dr. Enio de Souza Tavares. Manaus – Amazonas.

RESUMO

Esta dissertação investiga a experiência de saúde mental de estudantes universitários oriundos do interior do Amazonas que migraram para a capital com vistas à continuidade da formação em nível superior. Parte-se da compreensão da universidade como um espaço de múltiplas significações, no qual se articulam dimensões acadêmicas, sociais, culturais e subjetivas, atravessadas por processos de adaptação, deslocamento e construção de novos projetos de vida. Considerando as especificidades regionais, culturais e geográficas da Amazônia, este estudo têm como objetivo geral compreender de que maneira as vivências acadêmicas constituem a experiência de saúde mental desses estudantes, e objetivos específicos: 1- Conhecer a história de vida dos participantes da pesquisa; 2- Entender a estrutura de funcionamento e organização da Universidade como contexto objetivo/subjetivo para as vivências acadêmicas narradas pelos participantes da pesquisa; 3- Identificar as principais vivências acadêmicas relatadas pelos participantes da pesquisa; 4- Entender como as vivências acadêmicas são significadas em relação à experiência de saúde mental pelos participantes da pesquisa. Ao pensar em saúde mental, partimos da concepção de que ela se constrói na intersecção entre processos subjetivos e determinantes sociais da saúde, sendo influenciada por condições sociais, econômicas, políticas, culturais e territoriais que atravessam as trajetórias dos sujeitos. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, desenvolvida a partir do delineamento de estudo de casos múltiplos. Participaram três estudantes universitárias oriundas do interior do Amazonas, matriculadas na Universidade Federal do Amazonas, cujas trajetórias envolvem o deslocamento para a capital com vistas à continuidade da formação superior. A produção das informações ocorreu por meio de entrevistas individuais em formato de conversação, orientadas por tópicos-guia, à luz dos pressupostos da epistemologia qualitativa. A análise dos dados foi realizada a partir da análise temática e a partir dela, foram construídos quatro grandes temas de discussão: 1) Do desejo à travessia: projeto de formação e deslocamentos; 2) Universidade como espaço estruturado e vivenciado; 3) Vivências acadêmicas: rotinas, desafios e descobertas; e 4) Vivências acadêmicas e saúde mental. As narrativas sugerem que, para as participantes, “saúde mental” não se reduz ao binarismo entre adoecimento e não adoecimento; trata-se de uma experiência atravessada por determinantes sociais, pelo cotidiano institucional e pela tessitura das relações que se constroem no ambiente universitário. Assim, percebemos que, para que a presença dos jovens do interior amazonense se faça na universidade, há sempre um triângulo constitutivo: o desejo como motor, a travessia como gesto e os sentidos produzidos como forma de permanecer. As narrativas das participantes indicam que viver a universidade é habitar um processo contínuo, nunca plenamente fixo. Uma experiência que se move entre conquistas, cansaços, descobertas e reinvenções.

Palavras-chave: vivências acadêmicas; saúde mental; universidade; Amazonas.

SOUSA, C. S. M. de. **From Desire to Crossing: Academic Experiences and Mental Health of Young University Students from the Interior of Amazonas.** 109f. Dissertation Universidade Federal do Amazonas. Supervisor: Prof. Dr. Enio de Souza Tavares. Manaus – Amazonas.

ABSTRACT

This dissertation investigates the mental health experience of university students from the interior of Amazonas who migrated to the capital to continue their higher education. It starts from the understanding of the university as a space of multiple meanings, in which academic, social, cultural, and subjective dimensions are articulated, traversed by processes of adaptation, displacement, and the construction of new life projects. Considering the regional, cultural, and geographical specificities of the Amazon, this study has the general objective of understanding how academic experiences constitute the mental health experience of these students, and the specific objectives are: 1- To know the life history of the research participants; 2- To understand the structure of functioning and organization of the University as an objective/subjective context for the academic experiences narrated by the research participants; 3- To identify the main academic experiences reported by the research participants; 4- To understand how academic experiences are signified in relation to the mental health experience by the research participants. When considering mental health, we start from the conception that it is constructed at the intersection between subjective processes and social determinants of health, being influenced by social, economic, political, cultural, and territorial conditions that permeate the trajectories of individuals. This is a qualitative, exploratory research study, developed from a multiple case study design. Three female university students from the interior of Amazonas, enrolled at the Federal University of Amazonas, participated; their trajectories involved moving to the capital to continue their higher education. Data collection occurred through individual conversational interviews, guided by topic guides, in light of the assumptions of qualitative epistemology. Data analysis was performed using thematic analysis, from which four major discussion themes were constructed: 1) From desire to journey: educational project and displacements; 2) University as a structured and lived space; 3) Academic experiences: routines, challenges, and discoveries; 4) Academic experiences and mental health. The narratives suggest that, for the participants, "mental health" is not reduced to the binary between illness and non-illness; it is an experience traversed by social determinants, by institutional daily life, and by the fabric of relationships built in the university environment. Thus, we perceive that, for the presence of young people from the interior of Amazonas to take place in the university, there is always a constitutive triangle: desire as the driving force, the journey as a gesture, and the meanings produced as a way of remaining. The participants' narratives indicate that living at university is inhabiting a continuous process, never fully fixed. An experience that moves between achievements, fatigue, discoveries, and reinventions.

Keywords: academic experiences; mental health; university; Amazonas.

SOUSA, C. S. M. de. **Del deseo a la travesía: vivencias académicas y salud mental de jóvenes universitarios del interior de Amazonas**. 109f. Disertación Universidade Federal do Amazonas. Tutor: Prof. Dr. Enio de Souza Tavares. Manaus – Amazonas.

RESUMEN

Esta tesis investiga la experiencia de salud mental de estudiantes universitarios del interior de Amazonas que migraron a la capital para continuar sus estudios superiores. Parte de la comprensión de la universidad como un espacio de múltiples significados, en el que se articulan dimensiones académicas, sociales, culturales y subjetivas, atravesadas por procesos de adaptación, desplazamiento y construcción de nuevos proyectos de vida. Considerando las especificidades regionales, culturales y geográficas de la Amazonía, este estudio tiene el objetivo general de comprender cómo las experiencias académicas constituyen la experiencia de salud mental de estos estudiantes, y los objetivos específicos son: 1- Conocer la historia de vida de los participantes de la investigación; 2- Comprender la estructura de funcionamiento y organización de la Universidad como contexto objetivo/subjetivo para las experiencias académicas narradas por los participantes de la investigación; 3- Identificar las principales experiencias académicas reportadas por los participantes de la investigación; 4- Comprender cómo las experiencias académicas son significadas en relación con la experiencia de salud mental por los participantes de la investigación. Al considerar la salud mental, partimos de la concepción de que esta se construye en la intersección entre los procesos subjetivos y los determinantes sociales de la salud, influenciada por las condiciones sociales, económicas, políticas, culturales y territoriales que permean las trayectorias de los individuos. Se trata de una investigación cualitativa y exploratoria, desarrollada a partir de un diseño de estudio de casos múltiples. Participaron tres estudiantes universitarias del interior de Amazonas, matriculadas en la Universidad Federal de Amazonas; sus trayectorias implicaron mudarse a la capital para continuar sus estudios superiores. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas conversacionales individuales, guiadas por guías temáticas, a la luz de los supuestos de la epistemología cualitativa. El análisis de datos se realizó mediante análisis temático, a partir del cual se construyeron cuatro grandes temas de discusión: 1) Del deseo al viaje: proyecto educativo y desplazamientos; 2) La universidad como espacio estructurado y vivido; 3) Experiencias académicas: rutinas, desafíos y descubrimientos; 4) Experiencias académicas y salud mental. Las narrativas sugieren que, para las participantes, la "salud mental" no se reduce a la dualidad entre enfermedad y no enfermedad; Es una experiencia atravesada por determinantes sociales, la cotidianidad institucional y el tejido de relaciones que se construye en el entorno universitario. Así, percibimos que, para que la presencia de jóvenes del interior de Amazonas en la universidad se dé, siempre existe un triángulo constitutivo: el deseo como motor, el viaje como gesto y los significados producidos como forma de permanencia. Las narrativas de los participantes indican que vivir en la universidad es habitar un proceso continuo, nunca completamente fijo. Una experiencia que se mueve entre logros, cansancio, descubrimientos y reinenciones.

Palabras clave: experiencias académicas; salud mental; universidad; Amazonas.

LISTA DE SIGLAS

CSPA	Centro de Serviço de Psicologia Aplicada
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESA-UEA	Escola Superior de Ciências da Saúde no Amazonas
FONAPRACE	Fórum de Pró-reitores de Assuntos Estudantil
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPGPSI	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Prouni	Programa Universidade para Todos
PSC	Processo Seletivo Contínuo
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras
SUS	Sistema Único de Saúde
UAB	Universidade Aberta do Brasil Biblioteca Virtual em Saúde
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA-PA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

LISTA DE TABELAS

Quadro 1. Categorias e subcategorias.....	50
Quadro 2. Categoria Universidade como espaço estruturado e vivenciado.....	60
Quadro 3. Categoria Vivências acadêmicas: rotinas, desafios e descobertas.....	71
Quadro 4. Categorias e subcategorias Vivências acadêmicas e saúde mental.....	80

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	15
2. INTRODUÇÃO	17
3. REFERENCIAL TEÓRICO	21
3.1. Universidade e território: desafios e sentidos na Amazônia.....	21
3.1.1. Panorama histórico da Universidade no Brasil	22
3.1.2. A Universidade em território amazônico	24
3.1.3. Entre origem e destino: migração estudantil e o acesso à universidade no Amazonas	27
3.2. Vivências acadêmicas: percursos, sentidos e saúde mental.	29
3.2.1. Do ingresso à adaptação: sentidos das vivências acadêmicas iniciais.....	30
3.2.2. Universidade e saúde mental: vivências acadêmicas e atravessamentos.....	32
4. MÉTODO	35
4.1. Delineamento metodológico	35
4.2. Campo de pesquisa	38
4.3. Participantes: escolha e forma de contato.....	39
4.4. Construção do corpus da pesquisa.....	40
4.5. Análise de dados	41
4.6. Procedimentos éticos	43
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	44
5.1. História de vida das participantes.....	44
5.2. DO DESEJO À TRAVESSIA: PROJETO DE FORMAÇÃO E DESLOCAMENTOS	50
5.2.1. Lugares de falta: o interior e a insuficiência de oportunidades	51
5.2.2. Desejar é mover-se: o projeto de mudança como travessia	54
5.2.3. Quando o desejo encontra o real: percepções e desafios da chegada	57
5.3. UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO ESTRUTURADO E VIVENCIADO.....	59
5.3.1. Aprender a ficar: a experiência da adaptação e os desafios da inserção universitária	60
5.3.2. Entre o acolhimento e as exigências: o laço que forma	63
5.3.3. O preço de ficar: as (im)possibilidades de permanência	66
5.4. VIVÊNCIAS ACADÊMICAS: ROTINAS, DESAFIOS E DESCOBERTAS	70
5.4.1. Pandemia e percurso: os primeiros passos marcados por incertezas	70
5.4.2. Sobrecarga e exaustão no cotidiano universitário	73
5.4.3. A universidade como espaço plural: encontros com a diversidade	76
5.5. VIVÊNCIAS ACADÊMICAS E SAÚDE MENTAL	78
5.5.1. Concepções pessoais de saúde mental.....	79
5.5.2. As inscrições das vivências acadêmicas na experiência de saúde mental.....	81

5.5.3. As condições que cercam o cuidado: desafios financeiros e limites institucionais no acesso à saúde mental no contexto universitário	83
6. APONTAMENTOS FINAIS: ENTRE DESEJOS, TRAVESSIAS, SENTIDOS E INCONCLUSÕES	86
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICE I – TÓPICOS-GUIA.....	106
APÊNDICE II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	107

1. APRESENTAÇÃO

Eu sou o que também me inquieta. Essa inquietação, esse “não-saber”, é também uma constante em minha trajetória. Talvez esse seja um bom ponto de partida para contar parte da minha história. Sou filha de uma professora, mulher/mãe solteira, amazonense; foi ela quem me ensinou que a educação pode ser caminho, porto, ponte e, sobretudo, travessia. Na observância de seus passos firmes, seus livros, boletins e salas de aula, ela me ensinou (sem intenção) a amar o ofício de ensinar. Talvez por este motivo, antes mesmo de qualquer escolha consciente pela psicologia, eu já desejava ser professora também.

Nasci e fui criada no interior do Amazonas, em Envira – cidade que muitos sequer sabem apontar no mapa ou pronunciar, mas que em mim pulsa como memória viva. Aos vinte anos, deixo minha casa, minha mãe, meus familiares e amigos, meu lugar, para fazer a travessia para Manaus. Sozinha. São 1.206 quilômetros entre o medo e a esperança, entre a solidão e o amor dos meus que me sustentam. Vim para o sonho de continuar minha educação formal, o ensino superior em Psicologia numa universidade particular, amparada por uma bolsa de estudos que, além de sustentar minha matrícula, acesso e permanência naquele espaço, sustentava um sonho.

Na graduação, entre as teorias e os estágios, fui me encontrando com a clínica e com a delicadeza de que é escutar esse outro que sofre. Mas também, com os silêncios – os que atravessavam meu corpo, minha história, a geografia, e então, só a graduação não seria suficiente, precisaria de mais. A psicologia me ensinou a escutar, e a escuta, por sua vez, me ensinou a implicação. Neste percurso cresceu, firme e silenciosa, a vontade de seguir estudando, pesquisando, me implicando e produzindo conhecimento desde o lugar que ocupo – corpo, gênero, território e desejo.

Assumo, ainda, que o ingresso no mestrado não foi apenas continuidade acadêmica: foi conquista familiar, para honrar os meus. A possibilidade de ocupar espaço que não é amplamente concedido às mulheres de onde eu venho, por conta das oportunidades. Aqui estou, carregando Envira comigo e junto à voz dos que sonham em aprender, ensinar e permanecer – mesmo quando o caminho exige partir.

Fui a primeira da minha família a deixar o lar em busca do ensino superior, a fim de algo para além dos poucos cursos que eram ofertados à distância para minha cidade. A primeira a arrumar a mala que carregava coragem, sonho e ausência dos meus. Também sou a primeira a chegar ao mestrado, e cada degrau dessa escada foi marcado com esforço, algumas tantas

incertezas e saudade. A saudade da minha mãe, da minha avó, da minha irmã e do sobrinho prestes a nascer, das vozes familiares e do ritmo do interior. A saudade da minha cidade – Envira – que permaneceu e permanece em mim, mesmo quando precisei partir dela.

Nada disso foi leve. Houve dias em que a distância doía; em que a dúvida parecia maior que o futuro. Mas também houve resistência. E também houve fé, nesse saber que salva, que transforma e que nos permite nomear e compreender o mundo. O ingresso no mestrado, por mais que tenha sido desejado, não foi sem desafios. O percurso é exigente, solitário por vezes. E o tema desta pesquisa não foi, inicialmente, uma escolha racional, planejada. Foi algo que atravessou. Algo que me encontrou.

Não pude ignorar aquilo que também me constitui: a experiência de jovens que, como eu, precisam deixar suas cidades de origem dentro do próprio estado do Amazonas para estudar. Jovens que migram sem sair da sua terra, mas que, ao mesmo tempo, se tornam estrangeiros dentro dela. Jovens que percorrem distâncias geográficas e afetivas, na tentativa de seguir estudando para que um futuro melhor se faça. Penso que contar um pouco sobre a minha história – que também fala de deslocamento, atravessamentos subjetivos de quem parte em busca da educação – faz parte também de um gesto de retorno, é transformar a própria vivência em um campo possível de escuta, de elaboração e resistência. Me faz olhar para o coletivo através da memória que habita o corpo. Esta pesquisa nasce, portanto, do entrelaçamento entre a minha experiência pessoal e o compromisso ético-político com uma psicologia que escute esse que se desloca, que escute as margens, que compreenda o território e que se implique com os caminhos de quem segue, apesar de tudo.

A opção por uma escrita em primeira pessoa não se configura como recurso meramente estilístico, mas é marcada por uma posição política e epistemológica. Escrevo a partir do lugar de quem veio, desejou, atravessou e conseguiu chegar ao ensino superior, consciente de que esse percurso não se dá de forma neutral nem universal. Ao assumir minha posição como mulher amazônica, psicóloga e pesquisadora, reconheço que minha trajetória é atravessada por desigualdades históricas, sociais e regionais que também constituem o próprio objeto dessa pesquisa. Desse modo, a escolha por uma escrita em primeira pessoa afirma um compromisso de não ocultar o lugar de onde falo, entendendo que toda produção de conhecimento é situada e que tornar visível essa posição é parte do rigor científico e do compromisso político com as pessoas e territórios historicamente invisibilizados.

2. INTRODUÇÃO

A universidade é lugar de amplas significações, que permite o desenvolvimento não apenas educacional/intelectual, mas cultural e social dos indivíduos que por ela transitam. Mais do que um espaço físico para propiciar o aprendizado, se configura como espaço onde se estabelecem relacionamentos significativos, se descobrem objetivos e desejos e se delineiam projetos de vida pessoal e profissional (Resende & Hayasida, 2020).

A entrada no ambiente universitário é, portanto, marcada por mudanças na vida cotidiana, novas descobertas, desafios e oportunidades, que exigem do universitário a adaptação em sua nova rotina. O indivíduo passa a desempenhar novos papéis, em que as novas exigências acadêmicas diferem das anteriormente experimentadas, além de novos vínculos, e expectativas quanto à vida profissional e carreira (Mattos *et al.*, 2023).

Desse modo, os universitários têm suscitado a notoriedade de pesquisas sobre a temática de saúde mental, sobretudo no que diz respeito aos fatores de risco e proteção (Brock *et al.*, 2023; Castro, 2017; Flesch *et al.*, 2020; Gomes *et al.*, 2023; Piva, 2023; Tsuda *et al.*, 2020). Estudos voltados para esse público tornam-se necessários para a compreensão das particularidades e desafios enfrentados por essa população durante a fase acadêmica.

Faz-se necessário pontuar que a centralidade da saúde mental no debate acadêmico e social tornou-se ainda mais evidente a partir da pandemia da Covid-19, contexto que operou como um analisador das desigualdades existentes no país. No Amazonas, esse período foi marcado como uma das experiências mais críticas da crise sanitária no Brasil, tendo o colapso do sistema de saúde, a escassez de oxigênio hospitalar e a negligência das instâncias governamentais, ilustrando de forma contundente a precarização das políticas públicas e o abandono da região Norte por parte do Estado.

Tais acontecimentos produziram grandes impactos na vida da população amazônica, que atravessaram não apenas as condições materiais de existência, mas também as experiências subjetivas de sofrimento, luto, medo e desamparo. Nesse contexto, a temática saúde mental começa a deixar de ser compreendida apenas como uma questão individual e é reconhecida como fenômeno também coletivo, social e político (Bernardini *et al.*, 2021), diretamente relacionado às condições de vida, às desigualdades regionais e às formas como o Estado responde, ou falha em responder, às necessidades da população.

Neste trabalho, o conceito de saúde mental ancora-se na perspectiva de que é resultado da interação entre aspectos biológicos e sociais, refletindo tanto condições individuais quanto coletivas de vida. Ela precisa ser compreendida como uma construção complexa e dinâmica,

historicamente influenciada por contextos sociopolíticos e pelo desenvolvimento das práticas em saúde. A concepção contemporânea reconhece que o bem-estar psicológico não se limita ao biológico. Ele envolve também determinantes sociais, econômicos, culturais, étnico-raciais, psicológicos e comportamentais, integrando diferentes campos de saber em uma abordagem multidisciplinar (Gaino *et al.*, 2018; Rocha; David, 2015).

A literatura demonstra que as condições de saúde mental desse público podem estar relacionadas a traços de personalidade, ansiedade, depressão e estresse (Leão *et al.*, 2018; Souza *et al.*, 2023). E, ainda, outros prejuízos são mencionados nos contextos social, profissional, financeiro e acadêmico (Borba *et al.*, 2020; Othman *et al.*, 2019).

Embora exista um número crescente de estudos que abordam os desafios e implicações à saúde mental destes estudantes, nota-se a necessidade de ainda mais explorar a experiência de estudantes universitários da Região Norte do Brasil, para que amplie a compreensão das especificidades regionais, culturais e geográficas que podem influenciar a experiência de saúde mental desses sujeitos. Suas trajetórias possuem não apenas o movimento geográfico, no caso de estudantes oriundos de cidades do interior para a capital do Amazonas, como também atravessamentos subjetivos, afetivos e sociais que compõem a experiência universitária e de saúde mental.

É neste contexto que esta pesquisa se inscreve: movida pelo desejo de escutar, compreender (à medida do que se faça possível) e narrar as experiências de jovens do interior do Amazonas que migram para a capital com vistas a dar continuidade ao ensino. Futuros estudantes que atravessam distâncias que não são apenas físicas, mas também simbólicas, afetivas e subjetivas. Esta pesquisa nasce, então, da interseção entre minha trajetória e a de tantos outros e outras que, ao se deslocarem, enfrentam rupturas, mas que também constroem novas formas de habitar o mundo. Não se trata de um estudo sobre “os outros”, mas de uma escuta que se dá desde dentro, desde quem também partiu, também chegou, também ficou entre.

Desse modo, me foram ocorrendo vários questionamentos que, de alguma forma, tangenciam o principal problema de pesquisa desse trabalho: como os universitários que vieram do interior do Amazonas significam suas vivências acadêmicas? Como esses estudantes vivenciam o processo de migração para cursar o ensino superior? Como esses estudantes significam as suas experiências de saúde mental? O que pra eles significa saúde mental? Quais são os atravessamentos que essas vivências produzem em suas trajetórias e experiências de saúde mental?

Assim, partindo de tantos questionamentos, defini como sendo o **problema de pesquisa**: como as vivências acadêmicas constituem a experiência de saúde mental de

universitários vindos do interior para a capital do Amazonas? De modo a responder ao problema/questão, estabeleci como **objetivo geral** que norteou essa pesquisa: compreender de que maneira as vivências acadêmicas constituem a experiência de saúde mental de estudantes universitários oriundos do interior do Amazonas. Como **objetivos específicos** construímos os seguintes: a) conhecer a história de vida dos participantes da pesquisa; b) entender a estrutura de funcionamento e organização da Universidade como contexto objetivo/subjetivo para as vivências acadêmicas narradas pelos participantes da pesquisa; c) identificar as principais vivências acadêmicas relatadas pelos participantes da pesquisa; e d) entender como as vivências acadêmicas são significadas em relação à experiência de saúde mental pelos participantes da pesquisa.

Destaco que esta pesquisa está inserida no projeto mais amplo “Os significados das trajetórias de escolarização de jovens estudantes amazônidas”, uma parceria entre a UFAM, a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) realizada por meio do Programa de Cooperação Acadêmica, financiado pelo PROCAD Amazônia-2018, por meio do Edital nº 21/2018. Este projeto tem por objetivo geral analisar e entender por meio de pesquisas como os estudantes amazônidas significam a sua trajetória de escolarização e vivências no ensino superior, sua participação e protagonismo e o quanto a universidade responde às suas demandas, em narrativas e argumentações, a partir de sua inscrição socioinstitucional, assumindo como referência os estudos voltados aos processos de desenvolvimento e educação em contextos socioculturais específicos na região amazônica brasileira, abrangendo sujeitos de comunidades ribeirinhas, indígenas, camponesas e urbanas.

Ao lançar esse olhar para os estudantes amazônidas que se deslocam, proponho uma escuta que considere suas singularidades e também seus contextos socioterritoriais, suas raízes, seus afetos e como percebem e significam sua experiência de saúde mental. Através das narrativas, busco revelar os sentidos que emergem de suas vivências, tensionando com os discursos que desconsideram a complexidade e os marcadores políticos, sociais, culturais e territoriais nas trajetórias acadêmicas e no entendimento de saúde mental.

Este trabalho é, portanto, uma tentativa de descortinar a grande trama de fenômenos que compõem as vivências acadêmicas e a saúde mental dos estudantes universitários. É também, para mim, uma forma de agradecer as oportunidades e de permanecer ligada à terra de onde vim. Porque falar de estudantes universitários vindos do interior do Amazonas é também falar de mim.

Falar sobre a realidade de jovens que migram, principalmente no estado do Amazonas, considerando a grande extensão territorial, saindo de seus municípios interioranos rumo à

capital em busca de formação superior, deve ser um assunto discutido dentro da academia, sobretudo com o intuito de refletir sobre as políticas assistenciais, de acesso e permanência na universidade. Quando se fala em mobilidade estudantil nos demais estados brasileiros, se fala principalmente sobre os fluxos interestaduais ou internacionais, que não contemplam essa realidade específica do estado do Amazonas, onde os deslocamentos também são internos, envolvendo longas distâncias, custos emocionais e financeiros e barreiras socioculturais e geográficas, onde não é possível ‘ir para casa aos finais de semana’.

Essa migração intraestadual traz consigo uma série de questões e implicações que vão desde a adaptação à cidade grande, a solidão nos primeiros meses, o esforço para pertencer sem esquecer de onde veio, dificuldades financeiras e impacto na saúde mental. Esses tantos apontamentos, embora hoje comuns a tantos jovens amazônidas, ainda carecem de escuta atenta e produção teórica. Justifica-se, portanto, esta pesquisa pela necessidade de compreender os sentidos construídos por esses estudantes em suas vivências acadêmicas, trajetórias de deslocamento e de compreender como significam suas experiências de saúde mental, levando em conta marcadores sociais, políticos, afetivos e de pertencimento.

Dado o exposto, este trabalho busca contribuir para uma psicologia implicada com a realidade amazônida: sensível aos processos de subjetivação, implicada com as variáveis múltiplas que compõem as experiências de saúde mental e atenta às narrativas que fazem parte do que somos enquanto pertencentes ao Norte do país. Assim, justifica-se a presente pesquisa em três dimensões: acadêmica, social e pessoal.

Do ponto de vista acadêmico, embora haja uma larga escala de estudos investigando a saúde mental de universitários, ainda é evidente a pequena quantidade de estudos no que diz respeito à compreensão desse fenômeno e seus desdobramentos em contexto amazônico, que possui particularidades culturais, sociais e geográficas. Considerando, portanto, a realidade dos estudantes que migram do interior do Amazonas para cursar o ensino superior na capital, reconhece-se um conjunto específico de desafios que estão ligados à adaptação à vida acadêmica, bem como suas exigências, ao deslocamento territorial e simbólico e às rupturas afetivas. Considerando também a pluralidade sociocultural brasileira e amazônica, se faz imprescindível investir em estudos das variáveis presentes neste fenômeno e de suas implicações na saúde mental, a fim de favorecer dados científicos acerca da saúde, mitigar o sofrimento psíquico desse público, promover saúde e qualidade de vida e refletir sobre as políticas de acesso, permanência e cuidado presentes nas universidades. Dessa forma, esta pesquisa pretende se dedicar a explorar os fatores envolvidos, bem como ampliar a compreensão do fenômeno com outras variáveis ainda não exploradas, esperando-se assim

ampliar o campo de conhecimento científico sobre o tema e contribuir com a formulação de políticas públicas e práticas institucionais mais sensíveis à realidade regional.

Na dimensão social se faz necessário pensar nos impactos da migração dos jovens do interior do estado, das vivências acadêmicas e mudanças de rotina na saúde dos estudantes, explorando também as outras variáveis relacionadas, para além do ambiente acadêmico. A vivência do deslocamento e da adaptação a um novo contexto urbano e institucional pode afetar de maneira significativa a experiência de saúde mental, os relacionamentos interpessoais e a qualidade de vida. Estudos como esse ampliam a importância de explorar os fatores que compõem e afetam, negativamente ou positivamente, a saúde mental dos estudantes universitários. Dessa forma, poderá contribuir para a reflexão de métodos de ensino, políticas institucionais, corroborar estratégias de saúde e acolhimento no ambiente acadêmico.

Para além das contribuições acadêmicas e sociais, esta pesquisa também se justifica a partir de uma experiência que é, antes de tudo, vivida. Meu atravessamento pessoal enquanto mulher amazônida e migrante do interior em busca da continuidade da formação na capital confere a esta investigação uma implicação subjetiva e política. Não se tratou apenas de olhar para o fenômeno à distância, mas de reconhecê-lo e habitá-lo.

Este estudo está organizado com as seguintes partes: esta parte introdutória onde apresento o panorama geral da pesquisa, seguido de dois primeiros capítulos contendo as visões teóricas e o contexto histórico sobre a universidade no contexto brasileiro, a universidade na Amazônia e os processos de migração intraestadual dos jovens amazônidas; o terceiro que descreve o percurso metodológico adotado para a realização desta pesquisa e, o quarto e último capítulo contempla os principais resultados encontrados em campo bem como as discussões que foram tecidas a partir deles. O trabalho finaliza com a sessão das considerações finais onde aponto o alcance dessa pesquisa e os desdobramentos possíveis a partir do lugar onde conseguimos chegar.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. Universidade e território: desafios e sentidos na Amazônia

Pensar o contexto universitário na Amazônia é colocar-se frente aos múltiplos sentidos que este território convoca, não apenas como espaço geográfico de grande vastidão, mas como um campo que é histórico, político e simbólico, marcado por diversas desigualdades e também resistências. O estado do Amazonas com toda sua especificidade climática, cultural, geográfica e seus modos de vida que agregam uma pluralidade etnocultural possui uma complexa

organização socioeconômica, que impõe desafios singulares à presença de instituições de ensino superior. Inserida nesse contexto, a universidade não apenas se coloca em função de saberes específicos aos cursos que nela estão presentes, como negocia saberes e produz sentidos em uma região frequentemente marginalizada nas políticas nacionais. É nesse entrelaçamento entre território e conhecimento que se inscreve a reflexão desta seção.

3.1.1. Panorama histórico da Universidade no Brasil

A história do ensino superior em contexto brasileiro surge em vista de atender às demandas de camadas socialmente abastadas que não poderiam ir até a Europa para estudar (Oliveira, 2019; Resende *et al.*, 2022). No período colonial, o acesso ao ensino superior não foi garantido à população. Com a vinda da família real, no século XIX, foram ofertadas formações profissionalizantes com o intuito de atender aos interesses dos colonizadores. No entanto, tais iniciativas não representaram a criação efetiva de universidades.

Parte da historiografia sobre o ensino superior brasileiro aponta o ano de 1920 como marco da criação da primeira instituição de ensino superior no país, com a fundação da Universidade do Rio de Janeiro (futura Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ), por meio do Decreto nº 14.343 de 1920, pelo então Presidente da República Epitácio Pessoa (Araújo, 2017). No entanto, outros registros históricos apontam a fundação da primeira instituição de ensino superior do Brasil anterior a esta data, como a criação da Escola Universitária Livre de Manaós, mais tarde denominada Universidade de Manaus (Universidade Federal do Amazonas, n.d.). Tal instituição é reconhecida por alguns autores como a primeira universidade brasileira (Falcão, 2019; Nery, 1992; Tuffani, 2009), ainda que sua trajetória seja marcada por menor reconhecimento no cenário nacional.

A coexistência dessas narrativas revela não apenas uma divergência historiográfica, mas também um processo de invisibilização histórica que atravessa a constituição do ensino superior no Brasil, especialmente quando se trata de experiências situadas fora do eixo Sul-Sudeste. Nesse sentido, reconhecer a existência dessas experiências anteriores no Norte do país torna-se fundamental, sobretudo em pesquisas que se inserem no contexto amazônico e busca problematizar as desigualdades estruturais e simbólicas que marcam o acesso, a permanência e o reconhecimento do ensino superior brasileiro.

Não obstante os diferentes marcos históricos apontados, a trajetória do ensino superior no Brasil se constituiu marcada por uma lógica elitista, excludente e desigual: às classes populares reservavam-se cursos profissionalizantes, enquanto o ensino universitário era

destinado majoritariamente às camadas sociais com maiores poderes aquisitivos (Araújo, 2017; Ferreira *et al.*, 2023; Moura, 2007).

Foi somente a partir da Constituição Federal de 1988, através do Art. 5º, que a Educação passou a ser vista como um direito social de todos os brasileiros, devendo ser garantido pelo Estado e pela sociedade, visando à formação plena dos sujeitos, à atuação cidadã e à formação para a inserção no mundo do trabalho.

No âmbito da educação superior, no entanto, este dever estatal apresenta-se limitado, visto que a mesma constituição que garante o direito à educação prevê o ensino superior condicionado à capacidade individual, conforme estabelecido em seu Art. nº 208. Tal diretriz implica uma limitação estrutural, que acaba por privilegiar o ingresso às camadas sociais com maiores condições econômicas e educacionais, contribuindo, desta maneira, para a perpetuação de desigualdades e exclusão e ainda sustentando um caráter elitista na educação de nível superior (Oliveira, 2019).

Como aponta Oliveira (2019), foi apenas no final do século XX, especificamente nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que se iniciaram ações estatais com vistas à ampliação do acesso às Instituições de Ensino Superior (IES). De acordo com Mello e Alves (2020), esta ampliação se intensificou, sobretudo, no processo de mercantilização do ensino onde o Estado ofertava financiamento para o ingresso em instituições privadas, possibilitando que os custos fossem pagos após a conclusão da formação.

A partir dos primeiros mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva (mandato 2003-2010), o processo de avanço na democratização do ensino superior ganha novos contornos, onde o então presidente, em seu plano de governo, mantém a ação de financiamento junto à iniciativa privada, mas inicia um progressivo investimento em políticas públicas que visavam não somente o acesso, mas também a permanência no ensino superior, momento em que os investimentos tornam-se expressivos em universidades federais (Silva & Costa, 2018).

Entre as ações propostas pelo então presidente esteve o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (p. 1).

Além do REUNI, diversas outras políticas públicas foram criadas com vistas à democratização do ensino superior no país. Destacam-se o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Sistema de Seleção Unificada

(SiSU), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e a promulgação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff em 2012, que estabelece no mínimo 50% das vagas para egressos de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas, oriundos de famílias com renda inferior a um salário mínimo e meio *per capita*.

Em 2016, pessoas com deficiências foram incluídas no público-alvo dessa política (Ministério da Educação, 2024a; Resende *et al.*, 2022). Todas essas ações foram avanços significativos para a ampliação do acesso e das condições de permanência para estudantes historicamente excluídos do espaço universitário, contribuindo dessa forma para que o ensino superior brasileiro fosse mais inclusivo e um direito a ser acessado por todos os brasileiros.

Contudo, mesmo diante dos inegáveis avanços promovidos por meio das políticas públicas, o acesso à universidade persistia desigual e excludente para muitos sujeitos. Até o final do século XX, a centralização geográfica das universidades esteve presente nas capitais e grandes centros urbanos, sendo a expansão e interiorização dessas instituições um fenômeno recente, visto principalmente nas primeiras décadas do século XXI (Reisdorfer, 2017).

A concentração de instituições do ensino superior, sobretudo públicas, nos grandes centros continuou marcando a exclusão de estudantes de regiões periféricas, dos interiores e povos tradicionais. Dessa forma, essas barreiras evidenciam que, ainda que a democratização do ensino tenha ampliado em números, não garantiu de fato um acesso equitativo e territorialmente justo.

Em 2003, o Brasil possuía 83 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), das quais 95% concentravam-se em capitais estaduais e grandes cidades, principalmente nas regiões Sul e Sudeste, enquanto as matrículas em cursos de graduação presenciais nas IFES, apenas 10% estavam situadas no interior das regiões Norte e Nordeste, de acordo com dados do INEP (2003, 2014).

Estes dados revelam os privilégios das grandes metrópoles e regiões de maior poder aquisitivo, enquanto reforçam desigualdades e escancaram os limites das políticas quando desconsideram as mais diversas especificidades regionais presentes no país. Tudo isso ganha contornos ainda mais específicos e bastante desafiadores quando analisado em contexto amazônico, visto se tratar de uma região que é marcada por singularidades territoriais, culturais e socioeconômicas.

3.1.2. A Universidade em território amazônico

A chegada do ensino superior na região amazônica configura-se como um processo histórico que se dá de forma tardia e com diferentes desafios. A Amazônia é conhecida internacionalmente por sua expressiva diversidade natural e cultural. No Brasil, ela abrange integralmente os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins (estados que compõem a Região Norte do país), além de partes dos estados do Maranhão e Mato Grosso. Estende-se também a outros 8 (oito) países sul-americanos: Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia, Equador, Suriname, Guiana e Guiana Francesa (Pereira, 2020). Apesar da pluralidade étnica, natural e cultural, especialmente a Região Norte enfrenta desafios significativos devido às especificidades geográficas, que acabam por limitar e dificultar o acesso da população principalmente à saúde e à educação.

Dentre os estados da região, destacam-se os desafios enfrentados pelo estado do Amazonas. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Amazonas é o maior estado brasileiro em extensão territorial, com 1.558.706,127 km² e 62 municípios, sendo também o segundo mais populoso da Região Norte, com uma população estimada em 4.281.209 habitantes (IBGE, 2024).

Os desafios que se impõem estão diretamente relacionados às condições geográficas, nas quais os rios constituem, em grande parte do território amazonense, as únicas vias de deslocamento, o que torna a mobilidade dependente do ciclo das águas, como as enchentes e vazantes. Para fins de continuidade na educação superior, a maioria dos jovens se desloca por meio de embarcações hidroviárias, uma vez que não há ferrovias ou rodovias que conectem muitos municípios à capital, Manaus, principal destino para o ingresso à universidade. Somam-se a isso o fator tempo e recursos econômicos, dado que a distância geográfica é extensa e por via aérea os custos são significativamente elevados, podendo inclusive exigir a utilização de mais de um voo (Pereira, 2020; Resende *et al.*, 2022). Tais fatores representam um obstáculo adicional ao acesso e à permanência de jovens na Universidade.

Dada esta contextualização, o deslocamento até a capital Manaus torna-se um dos principais entraves à democratização da continuidade ao ensino no estado. A necessidade de percorrer longas distâncias, marcadas por condições climáticas e ainda altos custos, limita sobremaneira o acesso de jovens residentes em interiores distantes da capital. Essa barreira que se impõe restringe o acesso e também compromete a permanência de estudantes universitários, além de descortinar desigualdades historicamente presentes na Região Norte, sobretudo quando comparada a outras regiões do Brasil no que tange ao direito à educação superior no Brasil.

É diante desta realidade que analisamos o processo tardio de expansão do Ensino Superior para a Região Norte, onde as primeiras universidades foram instaladas ao final do

século XX: Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA-PA) em 1945, a Universidade Federal do Pará (UFPA) em 1957 e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em 1962. Tais datas correspondem ao credenciamento das instituições como sendo Universidades Federais e não necessariamente suas datas de fundações, como é o caso da UFAM, que teve sua fundação em 1909 com o nome Escola Universitária Livre de Manaós e teve sua origem “no clube da Guarda Nacional do Amazonas, entidade fundada em 5 de setembro 1906 e cujos Estatutos, publicados no ano seguinte, previam a criação de uma escola prática militar (Calegare & Tamboril, 2017; Universidade Federal do Amazonas, n.d.).

Nos anos de 1970, a Universidade Federal do Amazonas implantou seu primeiro polo no interior do estado, no município de Coari. Em busca da efetivação das políticas de expansão do Ensino Superior, a partir dos esforços da comunidade universitária, foi criada em 2005 a sigla “Ufam Multicampi”, que, articulada ao Programa de Expansão do Ensino Superior (REUNI) promovido pelo Governo Federal, impulsionou a interiorização do Ensino Superior público, objetivando ampliar o número de vagas e descentralizar a presença das universidades federais nas capitais e grandes centros. Com esse propósito, a UFAM atualmente conta com 5 (cinco) campi localizados em municípios do interior do estado, sendo: Coari, Parintins, Humaitá, Itacoatiara e Benjamin Constant. (Ministério da Educação, n.d.; Universidade Federal do Amazonas, n.d.).

Tais medidas, tanto no âmbito da universidade quanto nas esferas governamentais, se configuraram como importantes e significativos avanços na democratização do acesso. No entanto, ainda se mostram insuficientes dada a complexidade territorial e social do estado do Amazonas. Desse modo, mesmo com as estratégias de ampliação para os municípios do interior, a realidade ainda se põe, apresentando desafios de ordem estrutural, logística e orçamentária, que dificultam o pleno acesso às comunidades interioranas geograficamente distantes dos campi.

Além dos entraves estruturais e econômicos, há ainda a própria configuração de oferta de cursos de graduação, onde se verifica a pouca variedade de cursos disponíveis nos campi do interior e geralmente em áreas de menor prestígio social e menor valorização no mercado de trabalho (Lemos, 2022). Esse fator desvela uma lógica hierarquizante que compromete os esforços dos projetos de interiorização e expansão da universidade em ofertar a educação superior de forma equitativa.

A ampliação formal da universidade, embora visível, apresenta-se de maneira limitada e com desigualdades também simbólicas, que acabam por produzir deslocamentos, não apenas físicos, mas também afetivos e identitários, que além de inviabilizar múltiplas possibilidades

formativas dos jovens do estado do Amazonas, reforça a percepção de que o alcance de uma vida acadêmica plenamente valorizada só ocorrerá através da migração para a capital, onde concentra-se um maior quantitativo de cursos socialmente prestigiados. Essa realidade se evidencia no estado do Amazonas, que, embora possua alguns campi no interior, tem em Manaus seu principal destino migratório para a realização do ensino superior (Lemos, 2022; Oliveira, 2014).

É diante deste cenário, onde a migração a Manaus se torna não apenas uma alternativa, mas, em muitos casos, uma necessidade para que o ingresso na universidade aconteça, que se evidenciam muitos outros fatores reveladores das desigualdades existentes. No próximo tópico, exploramos como o movimento migratório envolve, para além dos deslocamentos geográficos, atravessamentos subjetivos que impactam o acesso, a permanência e a vivência universitária.

3.1.3. Entre origem e destino: migração estudantil e o acesso à universidade no Amazonas

A concentração dos cursos de maior valorização (social e no mercado de trabalho) em Manaus, somada às poucas opções nos campi do interior e aos distanciamentos geográficos, impulsiona um fluxo migratório constante. Neste tópico, exploramos os “entres” que se apresentam entre a terra de origem e o destino acadêmico. Para muitos jovens, migrar para a capital não é apenas uma escolha, mas configura-se como um rito de passagem que, em muitos casos, é forçado e perpassado por desigualdades que dificultam a permanência e a ocupação no lugar universitário.

Na realidade da maioria dos municípios amazonenses, diante da necessidade de dar continuidade aos estudos formais e da possibilidade de ingressar no ensino superior, a migração se estabelece como a principal solução disponível para assegurar a busca de melhores condições de acesso ao ensino e continuação do percurso educacional (Lemos, 2022; Silva *et al.*, 2018). A migração estudantil, no entanto, transcende a condição de deslocamento geográfico e envolve dimensões sociais, culturais, econômicas e afetivas.

Faz-se necessário observar a conjuntura geográfica do estado do Amazonas, onde poucos municípios ligam-se à capital por via terrestre. Este fato torna evidentes os entraves na difusão do ensino superior, que, apesar de sua interiorização com campi tanto da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) quanto da Universidade Estadual do Amazonas (UEA), ainda se apresenta de pouca abrangência, considerando o número de municípios no estado. Separados por extensões de águas e floresta, muitos municípios dependem estritamente de transporte

fluvial e aéreo, e a locomoção entre os municípios mais distantes pode levar dias ou mesmo semanas até a capital (Soares *et al.*, 2020).

Os estudos migratórios apresentam uma diversidade de compreensões e tipificações sobre este fenômeno. Há em diferentes realidades brasileiras a migração pendular que se define como um fenômeno que diz respeito aos deslocamentos cotidianos realizados entre o local de moradia e o de trabalho e/ou estudo (Lobo *et al.*, 2016). No Amazonas, esta modalidade de deslocamento é mais restrita, reservada a poucos municípios, o que acaba por revelar outras nuances e necessidades de mobilidade territorial na região amazonense, onde muitos estudantes fixam residência em municípios diferentes de sua origem com o fim de cursar o ensino superior.

A migração recorrentemente está associada à mobilidade humana, e apesar de estarem relacionadas, não são sinônimos. De acordo com Barbieri (2011, p. 97), a migração configura-se como um tipo específico de mobilidade populacional, no qual “I) há uma mudança permanente de residência de um indivíduo, II) entre determinadas unidades espaciais (usualmente municípios), III) em um período de tempo definido”. Segundo Marinho (2014), esse cenário migratório é cada vez mais comum entre os jovens que pretendem prosseguir os estudos, seja em nível médio ou superior. No contexto amazonense, esta é uma realidade recorrente, atravessada pelas particularidades não apenas geográficas, mas econômicas e sociais.

A origem geográfica, entre outros fatores, reforça a desigualdade de acesso à educação e exerce forte impacto na trajetória dos estudantes (Forquin, 1995 *apud* Quadros, 2025; Lopes, 2008). Esta concepção, portanto, permite analisar e compreender as variáveis que se apresentam no processo de migração estudantil. Assim, mais do que deslocamentos físicos, a migração estudantil no Amazonas revela questões múltiplas e é marcada muitas vezes por rupturas afetivas e adaptações culturais, vista a pluralidade cultural existente no território amazonense. Todas essas questões repercutem diariamente na vida dos estudantes, influenciando não apenas o acesso, mas as condições de permanência e continuidade no ensino superior.

A vida na capital demanda novos hábitos, convívio com diferentes culturas e formas de socialização, bem como inúmeros desafios que diariamente se apresentam e que compõem a significação da realidade urbana, que difere substancialmente dos modos de vida do campo e dos municípios interioranos (Silva, 2020).

Contudo, para compreender os sentidos que envolvem essa migração estudantil no Amazonas, é importante considerar o território não apenas a partir das suas limitações estruturais, mas também levando em consideração suas dimensões culturais, simbólicas e históricas. Falar da região Norte, em especial, do Amazonas, implica reconhecer as

desigualdades históricas e os processos de invisibilização, juntamente com as potências e riquezas deste território.

O Amazonas é composto por uma diversidade cultural, social e simbólica que se expressa nos modos de vida, nas formas de pertencimento, nas manifestações culturais, nos saberes ancestrais e na relação singular do povo com o seu território. Trata-se de uma região onde a cultura, expressa nas festas populares, nas tradições, nas narrativas e nos encontros, constitui um eixo fundamental de identidade, resistência e produção de sentidos, elementos que acompanham os sujeitos também em seus deslocamentos. Reconhecer essas riquezas é fundamental para que não se reduza a experiência amazônica a um lugar de falta, mas afirmá-la também como espaço de pertencimento e reconhecimento de modos próprios de existir, que seguem operando, mesmo nos contextos de migração e adaptação à vida universitária.

3.2. Vivências acadêmicas: percursos, sentidos e saúde mental.

As vivências acadêmicas podem ser compreendidas como um conjunto geral de experiências adquiridas pelos estudantes ao longo do curso. Estas experiências podem refletir na adaptação, integração e rendimento acadêmico (Soares *et al.*, 2019; Pachane, 2003). De acordo com Almeida *et al.* (2002), essas vivências são atravessadas por dimensões pessoais, relacionais, acadêmicas e institucionais e todas elas revelam o processo de adaptação do estudante ao contexto universitário. Essas vivências acabam por exigir desenvolvimento pessoal e interpessoal, além de autonomia para que não se tornem fonte de dificuldade e sofrimento, comprometendo assim a experiência universitária (Almeida *et al.*, 2002; Santana *et al.*, 2023).

Pensar as vivências acadêmicas é colocar em cena não apenas a trajetória pensada institucionalmente, marcada por disciplinas, notas e diplomas, mas também os atravessamentos subjetivos que se produzem nesse percurso. A universidade é lugar de construção de projetos de vida, de encontros e desencontros, de desejos e tensionamentos sobre quem se é e o que se quer ser. Nela, a formação não se restringe aos saberes técnicos, mas se expande para uma experiência pessoal que envolve afetos, expectativas e frustrações.

Esse cenário ganha contornos ainda mais complexos quando se considera o impacto das desigualdades sociais, territoriais e institucionais, que atravessam os modos de viver na universidade e podem intensificar situações de vulnerabilidade. Assim, a saúde mental dos estudantes emerge como dimensão central para compreender os desafios e sentidos da vida acadêmica, revelando não apenas sofrimentos individuais, mas também tensões coletivas e estruturais.

No presente trabalho, optou-se por abordar aquilo que comumente é chamado de experiência universitária. Entretanto, entendendo que esta vivência não se dá de forma homogênea, mas se constitui de maneiras múltiplas e singulares, marcadas por diferentes contextos sociais, culturais, territoriais e subjetivos, optou-se pelo uso do termo vivências acadêmicas, enfatizando nesta escolha a multiplicidade de modos possíveis de habitar a universidade, compreendendo que cada sujeito, a partir de sua inserção neste espaço, constrói percursos que não podem ser reduzidos a uma única e linear narrativa. É neste entrelaçamento entre formação, subjetividade e cuidado que se inscrevem as reflexões deste capítulo.

3.2.1. Do ingresso à adaptação: sentidos das vivências acadêmicas iniciais

O ingresso na universidade representa não apenas um marco educacional, mas também uma transição simbólica na vida dos indivíduos. As Instituições de Ensino Superior constituem-se como espaços propiciadores de desenvolvimento educacional, pessoal, social e profissional (Curvo *et al.*, 2021). Entretanto, a entrada nesse ambiente é atravessada por múltiplas mudanças, exigindo uma reorganização da rotina e a construção de novas formas de lidar com as demandas próprias da vida universitária.

A adaptação à universidade é um processo dinâmico e multifacetado, que abrange desde a familiarização com as normativas institucionais até a construção de vínculos interpessoais (com os pares e docentes), a identificação com o curso escolhido e as expectativas a respeito da futura profissão (Bondan & Bardagi, 2008; Ogushi & Bardagi, 2015; Resende & Hayasida, 2020). Esses aspectos são elementos cruciais neste momento e influenciam de modo direto a integração e o bem-estar do universitário neste percurso.

Somam-se a isso as variáveis pessoais, sociodemográficas e socioeconômicas que incidem de forma singular sobre a experiência estudantil. Entre elas, destacam-se a conciliação entre trabalho e estudo, o afastamento do ambiente familiar e a gestão autônoma dos recursos financeiros (Jardim *et al.*, 2020). Para muitos jovens, a experiência universitária está associada não apenas às mudanças implícitas à vida acadêmica, mas também ao deslocamento geográfico, que implica não apenas mudar de cidade, mas também (re)construir rotinas, redes de apoio, gerenciamento de suas próprias responsabilidades e modos de pertencimento (Matos, 2022). Esses fatores, quando acumulados, podem intensificar níveis de estresse, gerar sobrecarga emocional e impactar de maneira significativa a saúde mental desse público.

Neste sentido, o momento de inserção na universidade, as mudanças decorrentes dessa nova fase e as exigências acadêmicas expõem os estudantes a estressores cotidianos. Diante desse cenário, as emoções vivenciadas podem desencadear ou potencializar sofrimento

psíquico, afetando diretamente a qualidade de vida e a saúde mental dos universitários (Bastos *et al.*, 2019; Lima *et al.*, 2021).

Ainda que haja expectativas e entusiasmo no período inicial da entrada na universidade, é comum que ao longo deste percurso os estudantes se deparem com frustrações em relação ao curso, ao corpo docente e até mesmo à própria instituição. Paralelamente, também podem emergir obstáculos e dificuldades materiais concretas, que variam de acordo com o contexto socioeconômico familiar, como a dificuldade de custear alimentação, vestuário, medicamentos, transporte, serviços de saúde e a aquisição de livros e/ou materiais acadêmicos (Fonaprace, 2019).

Os entraves que vão além das questões subjetivas e de como cada sujeito experimenta, de maneira singular, as primeiras vivências neste espaço atravessam dimensões concretas da vida cotidiana, evidenciando que o percurso acadêmico não pode ser restringido à responsabilidade de caráter individual. Ao contrário, apontam para a importância de políticas que não apenas propiciem o acesso, mas também a permanência, que garantam condições mínimas para que os universitários possam se dedicar à formação.

Diante desse cenário e diante das necessidades provenientes do processo de expansão do Ensino Superior, o Estado brasileiro reconhece, através do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, a necessidade de políticas públicas voltadas à permanência estudantil. Assim, foi implementado o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que marca um movimento fundamental no reconhecimento do direito à educação como um processo que exige, para além do acesso, condições de permanência.

Sendo assim, seu objetivo é democratizar o acesso à educação superior pública federal, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais, reduzir taxas de retenção e evasão e melhorar o desempenho acadêmico e a inclusão social dos estudantes. O PNAES, atualizado em 2024, por meio da Lei nº 14.914/2024, traz reformulações pertinentes e se torna não somente um plano, mas uma política mais abrangente que prevê assistência estudantil não apenas no que diz respeito ao provimento de condições materiais, mas integrando outras ações (como o Programa de Atenção à Saúde Mental) que juntas entendem que a permanência estudantil é entrelaçada com múltiplas variáveis (Ministério da Educação, 2024b).

A existência de políticas assistenciais não garante, por si só, a sua efetividade ou alcance pleno, tampouco assegura que a vivência acadêmica seja satisfatória. A permanência não deve ser compreendida apenas em termos de provimento material, como auxílios financeiros, moradia e alimentação, mas também na ampliação de acesso a serviços de saúde, esporte e lazer. Afinal, os desafios que marcam a vida acadêmica não se restringem a faltas materiais,

envolvendo dimensões outras como emocionais, subjetivas e relacionais, que juntas integram a experiência universitária.

Nesse sentido, a compreensão da permanência como direito envolve a criação de condições subjetivas e institucionais que favoreçam a qualidade da vivência universitária. É nesse contexto que, em 1987, foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), ganhando destaque ao colocar em pauta a necessidade de políticas mais abrangentes. As pesquisas desenvolvidas pelo Fonaprace têm cumprido o importante papel de instrumentalizar todos(as) os(as) envolvidos(as) na gestão das políticas de assistência estudantil por meio de diagnósticos, análises, acompanhamentos e avaliações (Fonaprace, 2019).

Estudos evidenciam que a permanência não pode se restringir a auxílios materiais, devendo contemplar igualmente ações de apoio psicossocial e serviços de atenção à saúde, em especial à saúde mental, dado o reconhecimento contemporâneo de que o sofrimento psíquico é um desafio relevante na vivência universitária, caracterizado por sua complexidade e múltiplas variáveis. (Garcia *et al.*, 2020; Graner & Cerqueira, 2019; Leal *et al.*, 2019; Penha *et al.*, 2020; Oliveira & Silva, 2018).

Apesar dos avanços promovidos pelas políticas assistenciais, permanecer e se adaptar à universidade envolve diversos fatores que, como já mencionado, ultrapassam as questões materiais. É nesse contexto que a experiência de saúde mental emerge como dimensão central para compreender como os estudantes vivenciam, enfrentam e significam sua trajetória acadêmica. É a partir dessa perspectiva que se desenvolve o próximo subtópico, voltado a pensar as experiências, atravessamentos e complexidade da saúde mental no contexto universitário.

3.2.2. Universidade e saúde mental: vivências acadêmicas e atravessamentos

A noção de saúde e saúde mental é marcada por complexidade e está historicamente atravessada por contextos sociopolíticos e pelo desenvolvimento das práticas em saúde. Tradicionalmente, predomina um discurso biomédico, centrado em fatores orgânicos e clínicos, entretanto, a consolidação de práticas de cuidado em saúde de caráter multidisciplinar levou diferentes campos de saber a incorporar, progressivamente, esses conceitos, reconhecendo assim, não apenas determinantes puramente biológicos, mas também determinantes sociais de saúde (fatores sociais, econômicos, culturais, étnicos/raciais, psicológicos e comportamentais) na concepção geral de saúde mental (Gaino *et al.*, 2018; Rocha & David, 2015).

No Brasil, a revisão formal do conceito de saúde remonta à 8ª Conferência Nacional de Saúde, em 1986, sendo um marco histórico para a saúde pública brasileira e para a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), quando se consolidou a concepção de saúde como direito universal e dever do Estado (Fertonani *et al.*, 2015). Conforme aponta o relatório final da 8ª Conferência Nacional de Saúde:

Em seu sentido mais abrangente, a saúde é a resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse de terra e acesso a serviços de saúde. É, assim, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida (Ministério da Saúde, 1986, p. 4)

Assim, compreende-se que a discussão acerca dos conceitos de saúde e saúde mental se organiza principalmente em torno de dois paradigmas: o biomédico onde as questões orgânicas estão em centralidade e o da produção social de saúde, que prevê os determinantes sociais para a compreensão saúde-doença (Pereira, 2025). Neste estudo, adotamos uma concepção de saúde mental ampla e heterogênea, resultante não apenas dos processos biológicos, mas da interação entre os fatores sociais, econômicos, culturais e ambientais, em consonância com a perspectiva do SUS e a compreensão da saúde como direito e condição de vida.

A saúde mental comumente é definida como o estado de bem-estar geral, em que o indivíduo consegue colocar em prática suas habilidades, enfrentar os estressores diários e contribuir socialmente, e a partir do desequilíbrio desses fatores, o indivíduo torna-se vulnerável ao adoecimento (Ministério da Saúde, 2024). A Organização Pan-Americana da Saúde (2018) reforça que os determinantes de saúde mental, assim como os transtornos mentais, são complexos e multifacetados, compostos por fatores individuais (pensamentos, emoções e comportamentos), sociais (aspectos políticos, culturais, ambientais e econômicos). Por isso, torna-se crucial analisar a população universitária, considerando que a relação entre todas essas variáveis supracitadas impacta de maneira significativa a saúde mental e o bem-estar dos estudantes, tanto positivamente quanto negativamente.

Diante dessa perspectiva ampliada de saúde mental, é possível compreender que os desafios e potencialidades vivenciados pelos universitários não se restringem a fatores individuais ou clínicos, mas se configuram em um entrelaçamento de dimensões sociais, emocionais, econômicas, relacionais e institucionais. Nesse sentido, a temática da saúde mental no contexto universitário tem suscitado crescente atenção da literatura (Leal *et al.*, 2019; Lopes

et al., 2022; Menegaldi-Silva *et al.*, 2022; Torres *et al.*, 2023), sobretudo diante da ampliação do acesso ao ensino superior e das demandas que acompanham esse processo. Falar em saúde mental, particularmente no cenário universitário, implica reconhecer que a experiência acadêmica possui atravessamentos múltiplos, capazes de favorecer e fragilizar o bem-estar dos estudantes.

Essa compreensão permite, assim, articular a dimensão teórica sobre saúde mental à análise das vivências acadêmicas, abrindo caminho para explorar como os diferentes atravessamentos da vida universitária impactam o cotidiano e a experiência de saúde mental dos estudantes, temas centrais deste tópico.

Os atravessamentos podem se manifestar de diferentes formas ao longo da trajetória universitária; exemplo disso é a adaptação às exigências curriculares, a gestão de tempo entre o estudo e as demais atividades, as relações entre docentes e pares e conciliação entre vida pessoal, financeira, familiar. Somadas, essas situações convergem para a existência de estresse, sintomas ansiosos e sensação de sobrecarga (Mota *et al.*, 2023). De outro modo, participação em atividades em grupo, programas de orientação, experiências de apoio institucional e rede de amizades acabam por favorecer uma sensação de pertencimento, mostrando que as vivências acadêmicas possuem dimensões tanto desafiadoras quanto protetivas (Souza *et al.*, 2021).

No contexto brasileiro, o aumento do acesso ao ensino superior, especialmente em instituições públicas, evidenciou a necessidade de políticas e estratégias de suporte que considerem não apenas os aspectos estruturais/objetivos que garantem a permanência física do estudante, mas também políticas que viabilizem o cuidado e bem-estar psicológico e emocional (Barbosa & Vasconcelos, 2024). É nessa conjuntura que se torna evidente que a saúde mental não pode ser reduzida à ausência de doença; deve, antes, ser compreendida de maneira multifatorial, como um conjunto de condições, que, somadas, compõem a experiência de saúde mental dos estudantes, os quais são atravessados não apenas pelas vivências no ambiente universitário, mas também pelas múltiplas demandas da vida pessoal que requerem atenção.

Um ponto específico que merece destaque neste trabalho, como já mencionado, é a migração de estudantes do interior do Amazonas para a capital Manaus, em busca de acesso ao ensino superior. Esse deslocamento envolve uma série de desafios que impactam diretamente a rotina e a experiência de saúde mental dos universitários. A pesquisa de Bruno (2025), analisou estudantes ribeirinhos em cursos da Escola Superior de Ciências da Saúde no Amazonas (ESA-UEA) e identificou que a travessia à capital exige não apenas adaptação acadêmica, mas também enfrentamento de isolamento familiar, saudade, novas rotinas, e em muitos casos exige-se a lida com questões financeiras, que afetam não apenas acesso à bens materiais, mas a

autoestima e o bem-estar psicológico, assim confirmando que vimos apontando desde o início desse trabalho.

Além do citado, aspectos de adaptação cultural somam-se aos desafios vivenciados no processo migratório interior-capital. Gonçalves (2015) evidenciou que o deslocamento cultural pode gerar tensão identitária e processo de (re)construção simbólica, o que produz impacto nas interações sociais. Esses fatores são corroborados por Lemos (2022), que aponta o foco na obtenção do diploma como fator de perseverança na permanência neste ambiente, mas a falta de conhecimento das realidades culturais e sociais, que são múltiplas no estado do Amazonas, e a ausência de suporte institucional são fatores que mais inviabilizam a permanência e continuidade no ensino superior (Bruno, 2025; Lemos, 2022).

Esses estudos evidenciam que a migração para a capital amazonense, embora se configure como uma oportunidade de acesso ao ensino superior, também é acompanhada de desafios subjetivos significativos que carecem de práticas e políticas que levem em conta esses atravessamentos. É a partir desse cenário que se desenha a importância de analisar as vivências acadêmicas para compreender de que modo o contexto universitário, suas demandas e recursos impactam a saúde mental dos estudantes vindos do interior amazonense, oferecendo assim meios de auxílio de prevenção de sofrimento psíquico intenso e implementação de políticas efetivas, que visem não apenas o acesso, mas a permanência desses estudantes.

4. MÉTODO

4.1. Delineamento metodológico

Em concordância com os objetivos e o problema de pesquisa, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual busca aprofundar a compreensão de um fenômeno, explorando sua singularidade e os significados subjetivos, sentidos e valores atribuídos pelos participantes às suas experiências, comumente utilizando a palavra como principal instrumento de acesso a tais informações (Minayo & Sanches, 1993; Minayo, 2017; Turato, 2005). A escolha por esta abordagem de pesquisa se deu pela oportunidade de interpretação de maneira abrangente e profunda, dada a complexidade que é intrínseca à temática de saúde mental, que envolve múltiplas variáveis e desdobramentos para além de meros processos psicológicos, ausência ou presença de transtorno, mas perpassa também por processos políticos e determinantes sociais.

Ao tratar de vivências acadêmicas e saúde mental de estudantes vindos do interior do Amazonas, torna-se fundamental compreender suas experiências e trajetórias, considerando os contextos socioculturais e percepções individuais. Desse modo, a escolha pela abordagem

qualitativa também passa pelo interesse na busca dos sentidos produzidos pelos sujeitos participantes em tais vivências. A proposta alinha-se ao interesse de captar as complexidades inerentes às vivências desses estudantes.

Além disso, os caminhos trilhados na construção desta pesquisa baseiam-se nos pressupostos metodológicos expressos nos trabalhos de Fernando González Rey (2005), que considera a pesquisa qualitativa como meio fundamental para o desenvolvimento de teorias e para o estudo de sistemas complexos que não podem ser observados diretamente. Por teoria o autor quer dizer a capacidade de desenvolver ideias com valor heurístico em torno de um determinado fenômeno empírico, que é o trabalho de todo pesquisador no momento do tratamento das informações obtidas na pesquisa com os sujeitos. Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa reconhece a subjetividade como elemento na construção de conhecimento e postula a análise do sujeito junto às tramas relacionais e como este se articula com o mundo que o cerca (Gallert *et al.*, 2011).

Segundo González Rey (1999, *apud* Paula & Cupolillo, 2005), a epistemologia qualitativa fundamenta-se em três princípios que repercutem diretamente na construção metodológica:

- a. O conhecimento como uma produção construtiva-interpretativa, que, portanto, é estabelecida na relação sujeito-objeto. Nesta perspectiva, o pesquisador não é uma figura neutra, tampouco o pesquisado é algo estático e externo, mas ambos se constituem como subjetividades ativas no processo de construção de conhecimento. Neste contexto, a interpretação emerge como forma de dar sentido às expressões dos participantes, revelando também indicadores que nascem da própria relação pesquisador-pesquisado.
- b. Há um caráter interativo no processo de produção de conhecimento, onde o foco se desloca do método em si para os sujeitos implicados neste processo. As interações informais são também valorizadas como produção de sentido. Assim, enquanto houver interação, ainda que fora do uso formal dos instrumentos, o processo de pesquisa permanece em curso.
- c. A significação da singularidade como uma dimensão legítima da produção de conhecimento. Singularidade, nesta perspectiva, não é individualidade, mas diz respeito à capacidade de produção de novos sentidos sobre os fenômenos investigados. Neste caso, não é a quantidade de sujeitos participantes que legitima o conhecimento científico, mas a qualidade e a possibilidade de construção de expressões e

significações. Desse modo, a pesquisa não se esgota, permanece um processo aberto e contínuo, considerando a complexidade dos fenômenos que se busca compreender.

Essa escolha metodológica também nos favorece a articulação entre as dimensões individuais e coletivas das vivências universitárias, permitindo que exploremos como os sujeitos participantes constroem seus próprios significados sobre si, sobre sua saúde mental e sobre o processo de deslocamento geográfico e adaptação a esta nova fase, a vida universitária.

Quanto à finalidade desta pesquisa, esta se configura como uma pesquisa de caráter exploratório, tendo, portanto, como fim compreender o fenômeno em estudo da forma como ele se manifesta e dentro do contexto em que ocorre (Lösch *et al.*, 2023). A escolha pela pesquisa exploratória incorpora os pressupostos metodológicos e objetivos da pesquisadora em contemplar os achados de forma sistêmica, de maneira a compreender e interpretar detalhadamente as nuances do fenômeno a ser analisado. Ainda sobre a pesquisa exploratória, vale mencionar o caráter de aprofundamento de fenômenos já previamente conhecidos, via literatura ou no cotidiano dos pesquisadores; neste sentido, explorar também significa ter uma compreensão mais refinada e analítica da problemática.

Por se tratar de um fenômeno constituído por diversas variáveis que considerem fatores sociais, culturais, econômicos e institucionais, a pesquisa exploratória foi escolhida por permitir uma abertura para a investigação das percepções dos sujeitos, bem como as particularidades que o envolvem, não buscando testar hipóteses previamente formuladas, mas debruçar-se sobre as dimensões fundamentais que poderão subsidiar novos avanços de pesquisa no campo.

Do ponto de vista do delineamento metodológico adotado, a pesquisa se realizou em um modelo de estudo de caso, cujo rigor científico evidencia-se em sua compatibilidade com os três princípios fundamentais da epistemologia qualitativa delineados por González Rey (1999) e apresentados por Paula e Cupolillo (2005), além de permitir uma aproximação profunda e contextualizada do fenômeno investigado. De acordo com Yin (2015), o estudo de caso é apropriado, principalmente, quando o objetivo é compreender fenômenos sociais complexos, contemporâneos, dentro da vida real, sobretudo quando as fronteiras entre o fenômeno investigado e o contexto não estão nitidamente delimitadas. Para Stake (2011), o estudo de caso valoriza a investigação do particular, buscando compreender os significados que os participantes atribuem à sua experiência individual.

Trata-se especificamente de um estudo de caso exploratório, que se adequa aos interesses desta pesquisa em investigar as vivências acadêmicas e os atravessamentos na saúde mental dos estudantes vindos do interior do Amazonas, aprofundando a compreensão sobre o

objeto, o que demanda uma aproximação aberta e sensível às diversas variáveis do contexto envolvido. Optou-se ainda para a realização de estudos de casos múltiplos, que é um tipo específico de estudo de caso, por abrir possibilidades de contato com diferentes contextos ou expressões do mesmo fenômeno, favorecendo uma compreensão ampliada e situada nas experiências envolvidas (Yin, 2015). Essa escolha busca acolher a diversidade de sentidos que emergem de cada caso, ampliando as possibilidades de interpretação e aprofundamento das questões do mesmo fenômeno investigado.

O estudo de casos múltiplos envolveu quatro participantes com trajetórias singulares, tendo como prioridade a riqueza das narrativas e ainda alinhando-se ao terceiro princípio epistemológico de González Rey em que o foco está na singularidade e na qualidade da expressão dos sujeitos. Como argumenta Yin (2015), o principal critério em estudos de casos múltiplos não é a quantidade, mas a relevância de cada caso para o aprofundamento na compreensão do fenômeno investigado.

A escolha deste delineamento se deu por dialogar com os fundamentos da epistemologia qualitativa, que valoriza a subjetividade e a singularidade como elementos centrais na construção do conhecimento. Para González Rey (2005), o conhecimento se produz na interlocução, na contradição e na busca dos sentidos, onde o processo de construção de informações se beneficia de métodos abertos que possibilitem emergir a subjetividade dos sujeitos participantes.

Estas escolhas metodológicas se deram pela possibilidade de compreender a complexidade presente nas experiências de saúde mental de estudantes universitários que migraram do interior à capital amazonense, buscando investigar de forma aprofundada suas trajetórias singulares, inseridas em um recorte espacial, cultural e subjetivo específico. O objetivo, desse modo, é produzir um conhecimento atento e sensível às tramas simbólicas, sociais e afetivas que atravessam os sujeitos neste contexto.

4.2. Campo de pesquisa

A pesquisa se deu no contexto urbano da capital, Manaus, considerada um polo central para o ensino superior no estado do Amazonas, que recebe inúmeros amazonenses. Para muitos estudantes oriundos do interior, a continuidade ao ensino em nível superior implica um deslocamento físico, um processo de migração que se dá em entrelaçamento por rupturas, adaptação, novos começos e construção de pertencimento, uma nova fase com contrastes culturais, subjetivos e emocionalmente simbólicos. Um entre-lugar onde as vivências

acadêmicas se dão e onde as experiências de saúde mental ganham novos sentidos e significados.

O espaço territorial caracterizado pela Amazônia possui diversas especificidades regionais, com particularidades culturais, sociais, econômicas e geográficas. Apesar da grande riqueza em biodiversidade e cultura, a região Norte enfrenta desafios no que tange à promoção de desenvolvimento humano devido à vasta extensão territorial e à dificuldade de acesso e comunicação entre as mais diversas comunidades, escolas e universidades. Exemplo crucial das características regionais é a dinâmica das águas na Amazônia, com ciclos de enchente e vazante que influenciam diretamente a vida econômica, atividades de plantio e colheita e vias de acesso por meio dos rios (Pereira, 2020; Resende *et al.*, 2022).

A universidade, inserida no contexto amazônico, possui um papel fundamental no desenvolvimento regional e, ao estar atenta a todas as particularidades que integram as principais características regionais, contribui para o desenvolvimento de intervenções específicas para o ingresso, permanência e adaptação ao ensino superior de estudantes universitários amazônidas. Partindo desta caracterização, este estudo buscará compreender a realidade de universitários advindos do interior amazonense que estão inseridos neste contexto.

4.3. Participantes: escolha e forma de contato.

Os participantes da pesquisa foram 3 (três) estudantes universitárias oriundas do interior do Amazonas cuja trajetória inclui o deslocamento para a capital Manaus com o objetivo de cursar o ensino superior. A definição do número de participantes se deu em consonância com os objetivos da pesquisa e com os pressupostos da epistemologia qualitativa, que se fundamenta na escolha de poucos sujeitos para uma compreensão mais aprofundada do contexto pesquisado, como no estudo de casos múltiplos. Esta escolha considerou a possibilidade de construção de zonas de sentido relevantes para a compreensão do fenômeno investigado. Como destaca González Rey (2005), o processo de construção da informação ocorre por meio da interlocução e da produção conjunta de sentidos entre pesquisador e participante, sendo cada caso uma fonte singular de expressão da subjetividade. Assim, durante todo este estudo, os conceitos de subjetividade e singularidade possuíram grande valor para a construção do corpus desta pesquisa.

Assim, estabeleceu-se os critérios de inclusão: ser estudante regularmente matriculado na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) localizada em Manaus; ter nascido e se sentir pertencente a alguma cidade do interior do Amazonas ou comunidades ribeirinhas, indígenas ou urbanas; estar cursando a graduação há, no mínimo, um semestre letivo completo; ter idade

igual ou superior a 18 anos; ter disponibilidade e interesse de participar voluntariamente da pesquisa; e ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Como critérios de exclusão, estabeleceram-se: ausência de participação em todas as etapas previstas da pesquisa (havendo necessidade de mais de um encontro para a entrevista); indisponibilidade para as entrevistas após agendamento e não desejar dar prosseguimento à pesquisa, em qualquer fase dos trabalhos de investigação.

O convite para participação na pesquisa se deu através do método *snowball* (bola de neve), um método não probabilístico que utiliza uma cadeia de referências para construir a amostra, ou seja, participantes da pesquisa indicam outros indivíduos que conhecem e que também fazem parte do grupo de interesse (Vinuto, 2014). O processo se iniciou com a mediação da pesquisadora e seus orientadores, que consultaram estudantes da instituição sobre a possibilidade de indicar outros alunos que estivessem dentro dos critérios previamente definidos para a pesquisa. A escolha desta estratégia permitiu, além do acesso, a aproximação com sujeitos que apresentavam experiências significativas para a construção das informações, valorizando sobretudo a singularidade e a implicação com a proposta da investigação.

Embora os participantes tenham sido inicialmente indicados, foi também utilizado um formulário de seleção como etapa complementar no processo de escolha. Essa ferramenta teve como objetivo verificar se os participantes indicados e que se mostraram disponíveis atendiam, de fato, aos critérios previamente estabelecidos. O formulário possibilitou que os participantes, após ciência dos objetivos da pesquisa, manifestassem o interesse, assim como principais dados: nome, naturalidade, tempo de residência em Manaus, idade, renda mensal, estado civil, raça/etnia, deficiência (se possui, especificar), e-mail e telefone (*WhatsApp*) para contato. Salientou-se que antes da coleta de dados para a pesquisa, seria apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que os dados de identificação pessoal não seriam de conhecimento de terceiros ou outros participantes da pesquisa. Na ocasião das entrevistas, foi solicitada a assinatura de novo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4.4. Construção do *corpus* da pesquisa

A construção das informações no presente estudo se vale da ideia de que tais informações não são exatamente coletadas, denotando a ideia de que o chamado dado independe da ação dos pesquisadores. De outra forma, partimos do vértice de que os pesquisadores e pesquisadoras participam do momento empírico, ajudando na construção do material que está a ser investigado. Aqui assenta-se o caráter interativo da pesquisa e ênfase ainda de que o material a ser explorado é produto de subjetividades em relação (pesquisadora e entrevistado).

A realidade é um infinito de campos inter-relacionados independentes de nossas práticas; no entanto, quando nos aproximamos desse complexo sistema, por meio de nossas práticas, as quais, neste caso, concernem à pesquisa científica, formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade. São precisamente esses aspectos suscetíveis de serem significados em nossa pesquisa. É impossível pensar que temos acesso ilimitado e direto ao sistema do real, portanto, tal acesso é sempre parcial e limitado, a partir de nossas próprias práticas (González Rey, 2005).

Após o preenchimento do formulário de interesse em participar da pesquisa e agendamento prévio de dia, horário e local, iniciou-se a construção do corpus da pesquisa. Considerando que esta pesquisa tem as experiências dos participantes como interesse central, utilizaram-se as contribuições de González Rey (2022) sobre a conversação como uma dinâmica e abordagem relacional, onde a produção de conhecimento ocorre através de um diálogo aberto e ativo entre pesquisador e participante. Assim como aponta González Rey (2022), a conversação objetiva abrir caminhos para que os participantes acessem as dimensões significativas de suas experiências, favorecendo o envolvimento com os sentidos subjetivos que atravessam os contextos que moldam sua individualidade.

Foram formuladas algumas questões que pudessem conduzir a conversação e assim construir as informações pertinentes a esse estudo. Os encontros foram conduzidos a partir de tópicos-guia. Segundo Gaskell (2002), o tópico-guia se constitui como um elemento fundamental na preparação da entrevista, sendo elaborado de forma a contemplar o problema de pesquisa e seus objetivos, utilizando uma linguagem acessível e próxima dos sujeitos participantes, com fins de favorecer a espontaneidade e continuidade da narrativa. O uso de um roteiro semiestruturado que combina as questões centrais da pesquisa, mas de uma maneira aberta, possibilita ao sujeito participante desenvolver suas respostas livremente sem se limitar estritamente à pergunta inicial (Minayo, 2005).

As entrevistas foram realizadas individualmente em local reservado no Serviço-Escola de Psicologia da UFAM, e cada participante teve um encontro com a entrevistadora. As entrevistas duraram 42 minutos, 52 minutos e a terceira com duração de 1 hora e 35 minutos. Todas as entrevistas foram audiogravadas e posteriormente transcritas para que fosse viável o tratamento analítico. O áudio e as transcrições referentes às entrevistas estão de posse dos pesquisadores, armazenados em nuvem, responsáveis por esse estudo e mantidos em caráter de sigilo e para uso único e exclusivo da presente investigação.

4.5. Análise de dados

A forma de tratamento dos dados foi seguida conforme as ideias da análise temática (Braun & Clarke, 2006). Essa proposta é muito semelhante a outras metodologias qualitativas por buscar “por padrões, recursividade, flexibilidade, homogeneidade interna nas categorias/temas e heterogeneidade externa entre as categorias/temas são características fundamentais de análises qualitativas” (Souza, p. 53, 2019). Segundo Souza (2019), é uma estratégia que pode ser utilizada em um campo amplo de abordagens epistemológicas; por exemplo, tanto indutivistas quanto dedutivistas, tanto quando utilizamos categorias prévias quanto quando estas são geradas posteriormente à entrada do pesquisador no momento empírico. Tudo isso dentro da grande área das pesquisas qualitativas.

O processo de AT (análise temática) começa quando o pesquisador procurar, nos dados, por padrões de significados e questões de possível interesse à pesquisa. Isso já pode ocorrer, inclusive, durante a coleta de dados, na condução de entrevista ou grupo focal. A análise envolve um vaivém constante entre o banco de dados, os trechos codificados e a análise dos dados que se está produzindo a partir destes trechos. O processo termina com o relatório dos padrões (temas) nos dados. Esta estrutura está presente em boas técnicas de análise de dados qualitativos bastante comuns na literatura (Souza, p. 54, 2019).

Segundo a autora supracitada, a metodologia da análise temática acontece em uma vai-e-vem de *insights*, anotações, reflexões, dúvidas, em um processo ativo do pesquisador frente às informações disponíveis. Este processo já está presente no momento em que o pesquisador está frente a frente com o entrevistado. No entanto, referindo-se estritamente ao momento de elaboração das categorias em forma de texto, são estabelecidos alguns passos ou fases que se complementam, mas também se constituem de maneira escalonada, em certa medida.

Na primeira fase, acontecem as anotações livres das ideias e de codificação em potencial. Seria o momento de apreender os indicadores que se aproximam das respostas possíveis aos problemas e aos objetivos da pesquisa. Em cada ponto da análise, mas especialmente neste, o pesquisador vai tomando várias decisões que refletem seu trabalho mental de organização do material em termos inteligíveis e em termos de aglutinamento de eixos de sentido.

Na segunda fase, os códigos iniciais são estabelecidos e amadurecidos. São características dessa segunda fase os seguintes passos:

- a) Codificar para o máximo de temas/padrões em potencial – nunca se sabe o que pode se tornar interessante em fases subsequentes da análise;
- b) Codificar os extratos sem perder o contexto, ou seja, codificar de modo inclusivo, o que significa manter um pouco dos dados circundantes se forem relevantes – uma crítica comum à codificação é que o contexto se perde no processo;
- c) Lembrar-se de que se pode codificar um mesmo extrato de dados em tantos temas quantos se acreditar que o extrato se encaixa; assim, um extrato pode ser decodificado,

codificado uma vez, ou codificado várias vezes, se for significativo para a pesquisa (Souza, p. 57-58, 2019).

É importante assinalar que se deve tomar todo cuidado para não negligenciar ou esconder outros temas possíveis ou padrões e interpretações, deixando de codificar porque determinados dados não se encaixam em alguma teoria conhecida ou na teoria utilizada no estudo, ou mesmo por não se encaixarem nas ideias e opiniões prévias dos pesquisadores.

Na terceira fase, a tarefa consiste em organizar os temas gerais e os subtemas que foram encontrados durante as leituras e releituras, geralmente sendo apresentados em forma de imagem como tabelas para que possa ser bem visualizado. Já a quarta fase se refere a uma revisão exaustiva e comparativa de todas as construções realizadas até aquele momento, sendo uma forma de refinamento do que aconteceu na fase anterior; momento em que muitas vezes as construções realizadas podem ser parcialmente refeitas ou mesmo desfeitas, com acréscimo de temas ou exclusão.

A fase cinco diz respeito à consolidação das categorias advindas da maturidade interpretativa dos pesquisadores junto às informações da fonte da pesquisa, momento posterior à releitura e ao questionamento das categorias já construídas. Na fase seis, essas categorias serão transformadas em relatório: trata-se da escrita propriamente dita, onde as categorias são apresentadas juntamente com suas respectivas subcategorias. Neste último momento, as categorias também devem ser profundamente analisadas à luz das teorias disponíveis, da história daquele fenômeno e das implicações políticas (como coletivo de forças) que envolvem aquela categoria.

4.6. Procedimentos éticos

Salientamos que esta pesquisa salvaguardou as determinações contidas na Resolução CNS nº 466/12, que dispõe sobre os cuidados éticos em pesquisas realizadas com seres humanos. Este estudo inserido na pesquisa “os significados das trajetórias de escolarização de jovens estudantes amazônidas” foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Ufam e encontra-se registrado sob o CAAE nº 15366619.1.1001.5020.

As entrevistas aconteceram após a ciência dos participantes e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com a normatização existente na Resolução 196/96 do CNS, onde foram explicitados o objetivo da pesquisa e esclarecimento sobre o processo sigiloso no qual se construiu este estudo, onde não foi realizado nenhum tipo de registro que pudesse identificá-los, sendo seus nomes substituídos por nomes fictícios.

Cumprе ressaltar que, mediante a necessidade do participante, a pesquisadora esteve disponível na prestação de esclarecimentos e orientação acerca do processo, e se no decorrer do mesmo ele precisasse de acompanhamento psicoterápico, a pesquisadora se responsabilizaria por realizá-lo ou encaminhá-lo ao Centro de Serviço de Psicologia Aplicada (CSPA) da Faculdade de Psicologia, setor sul do Campus da UFAM, senador Arthur Virgílio Filho, bairro Coroado I. Os telefones e e-mail para contato foram disponibilizados: cspa@ufam.edu.br, (92) 993182651.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo apresenta as análises e discussões produzidas a partir das entrevistas com as universitárias oriundas do interior do estado que migraram para a capital amazonense em busca da formação superior. A análise aqui proposta se orienta pelos objetivos da pesquisa e pelo referencial teórico discutido nos capítulos anteriores. O ponto de partida deste capítulo é conhecer a história de vida de cada participante, quem são, de onde vieram, como se desenha a trajetória de migração até a chegada na universidade e como essa experiência de deslocamento e adaptação em nova cidade e novo ambiente compõe suas percepções sobre si, sobre a universidade e sobre viver na capital. Narrando essas histórias, objetivamos descrever os percursos individuais e evidenciar os afetos e os sentidos produzidos pelas participantes a partir de sua própria trajetória e inserção universitária.

As histórias aqui apresentadas já são espaço de interpretação: contando as experiências singulares, já temos em vista uma dimensão legítima da produção de conhecimento (Paula & Cupolillo, 2005). Desse modo, observamos não apenas as experiências pessoais, como também as condições sociais e simbólicas que se apresentam na história de cada uma. Assim, o relato de cada participante já constitui um movimento analítico, que visa aproximar as vozes das participantes das discussões teóricas sobre vivências acadêmicas, migração, dimensões objetivas e subjetivas da estrutura de funcionamento da universidade e saúde mental.

5.1. História de vida das participantes

A apresentação das histórias que segue foi construída a partir das entrevistas realizadas, buscando manter a voz e o estilo narrativo de cada participante, sem perder de vista os objetivos que orientam esta pesquisa. Trata-se de três (3) participantes, mulheres cisgêneras, pardas, com idades entre 19 e 23 anos, cada uma pertencente a uma cidade do interior diferente do estado do Amazonas (Tefé, Itapiranga e Parintins), estudantes universitárias da UFAM, cursando

Agronomia, Pedagogia e Psicologia e que vieram do interior do Estado do Amazonas para cursar o ensino superior na capital, Manaus.

Cada relato é apresentado individualmente, de modo que as suas singularidades possam emergir, oferecendo elementos de reflexão sobre como o recorte das experiências individuais compõe e articula o cenário da Universidade Federal do Amazonas. Respeitando os princípios éticos e a privacidade das participantes, o nome de cada uma delas foi substituído por pseudônimos. Contudo, a escolha dos nomes não é aleatória: optamos por nomeá-las a partir dos seus municípios de origem, buscando preservar sua identidade, mas também inscrevendo o pertencimento territorial como parte indissociável de suas narrativas. Essa decisão expressa também um desejo particular da pesquisadora de dar visibilidade aos municípios do Amazonas, valorizando seus lugares de origem, reafirmando o compromisso de produzir conhecimento a partir do Norte do país e reconhecendo o Amazonas como território de riqueza social, cultural e simbólica.

1. Tefé: Mulher cisgênera, 23 anos, nascida e criada em Tefé, localizada a aproximadamente 529 km de Manaus. O acesso entre as duas cidades pode ser feito por meio da aviação, com voos comerciais durante cerca de 1 hora e 10 minutos, ou por via fluvial através do Rio Amazonas durante cerca de 43 horas. É técnica em agropecuária pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM), formação que considera ser a base para hoje cursar Agronomia na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Reside na capital há 5 anos. Seu desejo primeiro era cursar Administração ou Engenharia Civil, mas foi aprovada para o curso de Agronomia, que considera uma área que também queria seguir, por estar ligada a essa área e possuir afinidade com os produtores rurais. Filha caçula de 4 irmãos, aos 17 anos, foi a primeira de sua família a ingressar no Ensino Superior.

Refere que sua ida até Manaus foi sua primeira viagem e logo fixou moradia para que pudesse iniciar o curso universitário. Seu ingresso se deu através do Processo Seletivo Contínuo (PSC), um sistema de vestibular seriado que acumula pontuações durante os três anos do ensino médio e permite o ingresso na universidade (Ufam, 2025).

A participante relata que desde cedo sabia que não permaneceria em seu município para cursar o Ensino Superior. Explica que, em Tefé, as opções de graduação são limitadas, especialmente para quem deseja seguir áreas fora das licenciaturas. Segundo ela, a Universidade Estadual do Amazonas (UEA) oferece predominantemente cursos de formação de professores, como Letras e Pedagogia, enquanto outras graduações, como as engenharias ou Direito, surgem esporadicamente e logo são descontinuadas. “*Eu não queria ficar em Tefé pra fazer faculdade*”, conta, justificando que a cidade “*é muito pequena*” e as possibilidades profissionais se

concentram quase exclusivamente no setor público. Menciona que existem poucas empresas e que o acesso à oportunidade de emprego, mesmo nessas instituições, depende muitas vezes de indicações pessoais, “o QI¹, o quem indica”, como ela nomeia com ironia.

Desde o Ensino Médio já manifestava à mãe o desejo de sair da cidade. Manaus sempre lhe pareceu o destino principal por concentrar a oferta de cursos e por representar, de algum modo, a realização de um projeto de futuro. Reconhece que, embora muitos de seus colegas optem por permanecer no interior cursando licenciaturas, “*normalmente a gente não tem a mentalidade de ficar lá*”.

Ao falar sobre sua trajetória, a participante menciona que sua saúde mental vem fragilizada desde o ensino médio. Conta que estudou em regime integral no Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e que ao longo desse período acumulou tensões e pressões que só vieram à tona durante a pandemia: “*tudo que eu acumulei no IFAM acabou soltando na pandemia*”, diz, reconhecendo que desde então se sente emocionalmente abalada. Mesmo assim, afirma que segue tentando lidar com as inseguranças e incertezas próprias do momento em que se encontra, às vésperas da conclusão do curso. Conta que foi criada para ser independente, “*para não depender de homem*”, e que por isso sempre sentiu a necessidade de “*correr atrás*”, de “*resolver sozinha*”. Ainda assim, admite que essa postura muitas vezes a impede de buscar ajuda quando precisa.

Reconhece que muitos dos conflitos que vive hoje têm raízes em experiências anteriores e que ainda está aprendendo a lidar com frustrações, decepções e situações novas. Apesar disso, reafirma um modo de resistência que reconhece como típico das mulheres: “*a gente até procura ajuda, mas a gente fala assim: não, eu consigo, eu posso, vou respirar, vou me acalmar que vai dar certo... uma hora vai dar certo*”.

A trajetória de Tefé evidencia os deslocamentos, conquistas e desafios e reflete parte das tensões e experiências que constituem as vivências de quem parte do interior em busca de um futuro possível entre os sonhos, esforços e o desejo de permanecer.

2. Itapiranga: Mulher cisgênera, 19 anos, nasceu e cresceu em Itapiranga, município localizado a aproximadamente 339 km de Manaus. O acesso entre as duas cidades se dá principalmente via terrestre, com o tempo estimado de cerca de 5 horas e 15 minutos. Viveu ali

¹ A expressão “QI”, aqui mencionada pela participante, não se refere ao Quociente de Inteligência, mas uma forma irônica e amplamente utilizada no contexto local para se designar o ‘quem indica’. Trata-se de uma expressão que evidencia práticas informais de acesso a oportunidades de trabalho, onde a inserção profissional frequentemente é mediada por relações pessoais, redes de contato e indicações, favorecendo determinados sujeitos em detrimento de outros

até seus 18 anos, quando decidiu vir para Manaus. Filha de uma família ribeirinha, criada entre plantações e o cuidado dos avós fazendeiros, ela traz em si a marca dessas experiências, o afeto por suas origens e o ritmo do interior, mas também narra o desejo de ir além.

Quando terminou o Ensino Médio, passou na UEA, no curso de Engenharia Florestal, em Itacoatiara, cidade próxima da cidade de Itapiranga. Parecia um bom caminho, considerando ser perto da família, ter parentes por lá; um dos irmãos morava na cidade, mas não era o curso que desejava: *“Eu pensei: eu não vou gastar meu tempo, tipo, em um curso que eu não quero, eu não quero isso pra mim”*. A irmã teve um papel decisivo nesse momento, pois a incentivou a não se acomodar, a esperar algo que realmente fizesse sentido: *“[...] e a minha irmã, ela me ajudou muito nessa questão de escolha. Ela falou pra mim que eu não deveria fazer algo que eu não queria”*. Itapiranga desistiu da vaga e começou a planejar outro caminho: ir para a capital, trabalhar, fazer um cursinho e se preparar para tentar novamente.

Com o apoio da irmã e também do pai que a ajudou financeiramente, mudou-se para Manaus, onde reside há 1 ano. Trabalhava em pequenos “freelances” que a irmã conseguia, enquanto se organizava para estudar. Com o resultado do PSC veio a aprovação, *“nem eu acreditei”*. A mudança para Manaus foi um choque, *“tipo assim a gente, quando a gente chega por aqui, a gente tem sempre aquela dúvida né? Será que a gente vai aguentar? Será que a gente vai permanecer aqui? Porque assim, é totalmente diferente do que a gente tá acostumado. Querendo ou não, é um choque de realidade muito grande. É aquela questão de ser acostumado com tudo perto, ter os pais também... e outra, meu pai e minha mãe, eles eram muito protetores comigo, então foi um baque muito grande pra mim, porque eu saí da casa dos meus pais e vim pra capital morar com a minha irmã”*. Morar longe da casa dos pais foi o primeiro grande corte simbólico. Assim menciona: *“talvez se ela não tivesse me impulsionado tanto, eu teria ficado lá, debaixo das asas dos meus pais”*.

Hoje, Itapiranga reconhece esse movimento como muito importante: *“Eu tenho um motivo para tá aqui hoje que é o meu curso, que é terminar a minha formação, quem sabe fazer uma pós... tem tudo isso”*. Itapiranga cursa Pedagogia na UFAM, uma escolha que não foi imediata; quando criança, desejava ser veterinária, passava os dias na fazenda do avô, rodeada de animais, ganhava porcos, galinhas, tartarugas e dizia querer cuidar de todos. Mas, com o tempo, principalmente após o falecimento do avô, foi se afastando da ideia.

Na adolescência veio a dúvida do que queria ser profissionalmente e entre as incertezas, uma professora sugeriu que conhecesse o curso de Pedagogia. O pai, dirigente de uma igreja, também lhe dava responsabilidades com as crianças da comunidade e ela gostava desta função. O contato com o cuidado infantil se intensificou quando começou a trabalhar como babá: *“Eu*

percebi que eu poderia realmente me dar bem na área”. Assim, pedagogia, pouco a pouco, se transformou em sua escolha. Hoje, Itapiranga fala com tranquilidade sobre suas decisões, o que começou com incerteza hoje se configura como um projeto de vida “*a gente sai do interior querendo o melhor pra gente*” e talvez essa frase resuma sua travessia: entre o interior e a cidade grande, o cuidado dos pais e o próprio caminho, ela vem aprendendo a sustentar o próprio desejo. A história de Itapiranga é feita nesse movimento de deslocamento do interior para a capital, o abandono de um sonho antigo para construção de um outro, deixar-se guiar pelo próprio desejo depois de ter-se sustentado por tantas vozes familiares.

3. Parintins: Mulher cisgênero, 20 anos, natural de Parintins, município localizado a aproximadamente 420 km de Manaus. O acesso entre as duas cidades se dá por via aérea e fluvial, pois não há estradas/rodovias terrestres. Por via aérea, o tempo de viagem entre Parintins-Manaus fica a cerca de 50 minutos, e em via fluvial Manaus-Parintins, a viagem descendo o rio Amazonas dura cerca de 18 horas e Parintins-Manaus; subindo o rio, a viagem é mais demorada, levando cerca de 24 horas, a depender do tipo de transporte fluvial utilizado. Reside em Manaus há 2 anos.

Chegou a Manaus em julho de 2023 para cursar Psicologia na UFAM. Conta que o desejo pelo curso surgiu muito cedo, “*os 13 anos, 14 anos, são os anos de conhecer pessoas assim, muito diferentes da gente. Eu comecei a perceber que eu era uma pessoa muito ouvinte e as pessoas se sentiam muito bem conversando sobre as coisas delas comigo*” e que uma palestra de uma psicóloga na igreja onde participava foi um dos primeiros impulsos para escolher a profissão. Desde então, manteve a ideia do curso como projeto, fez provas do PSC ao longo do Ensino Médio, estudou, investiu tempo e recursos em sua preparação.

Filha de mãe professora do município e de pai autônomo que sempre trabalhou “*fazendo de tudo*”, Parintins descreve uma família incentivadora. A mãe, em especial, foi presença decisiva no projeto educacional da casa “*minha mãe sempre falava: olha, vocês vão fazer uma faculdade, pode ser em outro estado, mas vocês têm que fazer uma faculdade boa que vai dar um bem-estar pra vocês*”, e chegou inclusive a matriculá-la em uma instituição privada local como alternativa caso o resultado na UFAM não saísse favorável. Quando saiu o resultado do PSC, relatou: “*nossa, foi uma alegria, eu chorei muito, meus pais ficaram tipo ‘meu Deus, ela vai embora’, e ficaram muito assim. Poxa, né? Eles preferiam que eu ficasse lá, né? Mas era algo que eu queria muito, com muita força também*”, e a aprovação representou a realização de um plano pensado por anos.

A vinda para Manaus implicou um corte afetivo, sendo a primeira vez que saiu da casa dos pais e passou a morar sozinha. Relatou os primeiros meses como um período assustador e de muita vigilância onde *“andava igual uma fugitiva e olhava pros lados e olhava quem tá me seguindo, se não tem ninguém me rastreando por aí”* e lembra das primeiras dificuldades práticas (montar uma quitinete com poucos móveis, aprender a fazer compras, lidar com atendimentos ríspidos) e emocionais (solidão, ansiedade). Seus pais permaneceram como suporte emocional e material, ficaram uma semana com ela, ajudaram na organização da casa e, após voltarem, mesmo à distância, tentavam estar presentes.

Viveu sozinha até o início de 2024, quando passou a dividir apartamento com uma amiga vinda da mesma cidade, que havia chegado em situação vulnerável e foi acolhida por Parintins. A convivência com a amiga foi decisiva: além de ajudar nas tarefas domésticas, foi oferecido suporte emocional e acompanhou a jovem em sua adaptação. Depois, já com o irmão vindo também estudar em Manaus, a sua dinâmica residencial mudou novamente. Hoje Parintins mora com o irmão, próximo à Universidade, de onde consegue ir a pé em boa parte dos dias.

Ao longo do relato, ela destacou que a escolha pela UFAM não foi apenas pessoal, mas também um gesto que abre possibilidades para a família e outras jovens da sua cidade *“eu sinto que eu abri muitas portas pra minha família no geral, porque eu tenho minhas primas e uma faz odontologia aqui em Manaus, só que faz na UEA, aí meu irmão agora passou pra... mas só que se ele tivesse passado, ele não ia conseguir vir pra Manaus fazer esse curso se eu não tivesse aqui, e... as minhas primas não teriam mente que elas podem sair da cidade delas e vir pra Manaus e vir pra qualquer lugar, se eu não tivesse feito isso”*. Conta ainda ter vivido um percurso planejado onde fez provas do PSC por anos, sofreu com a incerteza da pandemia e com limitações da saúde (relata diagnóstico de epilepsia desde os 13 anos, em uso de medicação), mas manteve o empenho até conseguir a vaga.

Sobre a vida em Manaus, ela enfatizou o processo de construção de autonomia: aprender a lidar com as ruas, com a própria segurança enquanto mulher, com burocracias e com a falta de quem fazia as coisas por ela antes. Também fala de distanciamento parcial da religiosidade familiar (embora reconheça o papel formativo da igreja em sua infância) e da busca por novas perspectivas e por autonomia do pensamento *“não sou tão focada em só corresponder o que as pessoas esperam de mim, hoje em dia eu acho que me achando... é... Um pouco uma nova pessoa assim, eu tô meio que me descobrindo. Então... eu já tô querendo minhas próprias ideias, minhas próprias perspectivas, minhas próprias... tô sendo mais autônoma de mim mesma, das minhas ideias”*. A trajetória de Parintins apontou os custos e ganhos da saída do

interior, perpassado por perdas, acolhimentos e recomeços que tecem sua vivência e seu cotidiano universitário.

Com as histórias apresentadas, buscamos analisar as experiências das três participantes deste estudo a partir de quatro categorias temáticas, que estão conectadas aos objetivos desta pesquisa: 1) Do desejo à travessia: projeto de formação e deslocamentos; 2) Universidade como espaço estruturado e vivenciado; 3) Vivências acadêmicas: rotinas, desafios e descobertas; e 4) Vivências acadêmicas e saúde mental.

5.2. DO DESEJO À TRAVESSIA: PROJETO DE FORMAÇÃO E DESLOCAMENTOS

Nesta categoria, reunimos as narrativas que abordam desde o momento da construção de um projeto de formação até a mudança efetiva para a capital. As falas das participantes evidenciam o desejo como força motriz da escolha pela universidade e os deslocamentos realizados, geográficos, simbólicos e também afetivos.

A travessia abordada aqui não se limita ao ato de deixar a cidade de origem em direção à capital, mas relaciona-se às travessias subjetivas que acompanham esse gesto: desde a reflexão da insuficiência em termos de oportunidades de ensino superior nos seus respectivos interiores, a aposta em um futuro possível e os desafios concretos sentidos ao mudar-se para um novo local. O Quadro 1 apresenta a categoria geral: Do desejo à travessia: projeto de formação e deslocamentos e as subcategorias.

Quadro 1

Categorias e subcategorias

Categoria	Subcategorias
Do desejo à travessia: projeto de formação e deslocamentos	1) Lugares de falta: o interior e a insuficiência de oportunidades
	2) Desejar é mover-se: o projeto de mudança como travessia
	3) Quando o desejo encontra o real: percepções e desafios da chegada

A primeira categoria “Do desejo à travessia: projeto de formação e deslocamentos” se subdivide em três subcategorias, sendo: 1) Lugares de falta: o interior e a insuficiência de oportunidades; 2) Desejar é mover-se: o projeto de mudança como travessia; e 3) Quando o desejo encontra o real: percepções e desafios da chegada.

A categoria “Do desejo à travessia: projeto de formação e deslocamentos” aborda os desejos de mudança para a capital para cursar o ensino superior e como aconteceu a travessia entre o interior do estado e a universidade, motivados pela busca e concretização de um projeto de formação no ensino superior. A seguir apresentaremos cada subcategoria, que juntas trazem o sentido para a primeira categoria.

5.2.1. Lugares de falta: o interior e a insuficiência de oportunidades

“Ah, eu não queria ficar em Tefé não pra fazer faculdade, porque... a UEA é só licenciatura, quando tem faculdade de Engenharia, abre uma turma e depois fecha, tipo assim, não se sustenta o curso. Tipo assim, o último curso que teve abriu só um curso de Engenharia Naval, mas tipo assim, abriu só uma turma e acabou, aí Direito abre uma turma, acaba, tipo assim... mas licenciatura de Português, Pedagogia, essas coisas sempre tem, mas é só isso” (Tefé).

Ao analisarmos as entrevistas, emergiu das falas das participantes a percepção sobre a limitação de oportunidades educacionais nos interiores, falta de formação qualificada e um restrito quantitativo de cursos: “[...] aí ou tu vai trabalhar no setor público, tem poucas empresas” (Tefé); “[...] e lá em Parintins, a UFAM de lá, ela só oferta Artes Visuais hoje em dia, Jornalismo e Zootecnia, Ciências Sociais e Educação Física” (Parintins); “E outra, os profissionais de lá, eles não são profissionais tão preparados” (Itapiranga).

É possível notar o quanto essas percepções de situações concretas conferem substância às primeiras decisões de migrar para o acesso a cursos desejados. As falas das participantes revelam não apenas uma concepção individual, mas descortinam desigualdades estruturais que apontam para uma evidente desigualdade regional que ainda se faz presente no acesso à educação de nível superior. Brito e Guimarães (2017) observam que essa desigualdade resulta em uma concentração de acessos e matrículas sobretudo em regiões mais desenvolvidas.

Embora políticas públicas de expansão e interiorização do ensino superior tenham buscado ampliar o acesso em regiões historicamente excluídas, como a Amazônia, essas ações não eliminaram as desigualdades neste campo educacional. A expansão se deu de forma assimétrica, com maior concentração de cursos e instituições nas regiões Sudeste e Sul do país, reforçando uma distribuição desigual e excludente nas regiões Norte e Nordeste, onde prevalecem ofertas de cursos em instituições privadas e de menor prestígio social (Brito & Guimarães, 2017).

Ainda que verificado os esforços em fazer cumprir a expansão e interiorização, conforme propostos pelo REUNI, materializados com a presença de IES públicas (UEA em Tefé e UFAM em Parintins) e privadas (em Tefé, Itapiranga e Parintins) nos municípios aqui pontuados, as falas registradas pelas participantes denunciam lacunas existentes que estão ligadas, sobretudo, à limitada oferta de cursos que acabam por direcionar a população a dois caminhos: contentar-se com únicos e poucos cursos oferecidos ou decidir por migrar não apenas a outra cidade, mas rumo a um leque de maiores possibilidades.

Apesar da notável expansão do Ensino Superior em diversos municípios amazonenses, é possível perceber, como apontado por Moris *et al.* (2022), que a escolha por um curso superior ainda possui fortes disparidades sociais. Há um processo de hierarquização entre cursos superiores que, como apontam Carvalhaes e Ribeiro (2019), reflete e reproduz desigualdades sociais, em que as formações de maior prestígio social estão concentradas em grandes centros urbanos. Sendo assim, a maioria dos jovens interioranos não acessa essas formações devido à falta de recursos financeiros para realizar a migração e se manter nos centros urbanos.

Observa-se que a maior parte dos cursos ofertados nos interiores são voltados a uma lógica de empregabilidade imediata, demonstrando a intenção de associar os cursos ofertados ao atendimento das necessidades prementes dos municípios, sobretudo ligados à formação de docentes de nível básico de ensino. Contudo, em dado momento, a necessidade de ampliar o conhecimento se impõe, visto uma superação do mercado, devido à formação de muitas turmas exceder a necessidade de mão de obra nas áreas sempre ofertadas (Sabino *et al.*, 2022). No Amazonas, este fenômeno manifesta-se nesta limitação das ofertas locais, fazendo com que os cursos de menor prestígio social, para muitos jovens, se deem como uma opção residual. As falas das participantes deste estudo ecoam esse cenário ao destacarem a escassez de opções de cursos nas suas cidades de origem e a necessidade de migrar em busca de formações mais valorizadas e compatíveis com seus projetos pessoais de vida.

É a partir dessa realidade que se delineia o desejo e a busca por melhores possibilidades, onde se circunscreve a necessidade de sair do lugar de origem, tendo o ingresso na universidade na capital como uma meta e o principal lugar que propicia melhorias e oportunidade de realização pessoal.

“Então eu sentia muito isso de... que eu precisava sair daquela cidadezinha. Acho que eu nasci lá, mas assim, acho que não era pra mim continuar lá. Eu sempre tinha isso em mente que eu ia sair de lá um dia, apesar dos meus pais tá lá, todas as pessoas que eu amo muito estão lá, isso sempre vai tá lá, eles sempre vão estar lá” (Parintins);

“A gente sai do interior, a gente quer sempre o melhor pra nós. Querendo ou não, a gente é acostumado com pouco, mas depois a gente começa a ter uma visão, a ter uma noção de que a gente precisa de algo melhor assim” (Itapiranga);

“[...] a gente vê a faculdade como uma porta de saída, sempre é isso, é sempre uma porta de saída pra gente, pra gente buscar algo melhor” (Itapiranga);

“Mas assim, eu sinto que eu precisava vir pra cá, conhecer novas coisas, novas pessoas e... ter novas ideias, novas perspectivas também. [...] acho que aqui eu estou querendo coisas novas e novos caminhos assim, pra mim mesmo, pra acreditar” (Parintins).

Esses relatos refletem como a universidade e a educação são percebidas como mecanismos que viabilizam crescimento pessoal e acadêmico, funcionando como “porta de saída” do contexto restrito em oportunidade de ensino, como no interior. Isto é corroborado pelo estudo de Ganam e Pinezi (2021) onde os estudantes e as famílias entendem a universidade como lugar de obtenção de melhores oportunidades no mercado de trabalho e estratégia de ascensão social, e exemplificado na fala de Itapiranga: *“[...] eu gosto de Itapiranga. Só que hoje eu... não sei se viveria mais lá. Porque a gente procura algo... bem melhor pra gente. No caso aquilo lá... não sei se serve mais pra mim atualmente”*.

Contudo, além da expectativa nas melhorias que virão a partir da formação universitária, o relato de Itapiranga traz não apenas o desejo de saída, mas também uma valorização do lugar de origem que persiste mesmo com a necessidade sentida de ampliação de novos horizontes, que já não mais se fariam no interior. Embora os estudos sobre pertencimento no Amazonas versem frequentemente sobre os contextos rurais e comunidades tradicionais, as reflexões propostas por Domingues (2013) e Bruno (2025) sobre o vínculo afetivo e simbólico com o território oferecem contribuições relevantes para compreender o valor atribuído ao lugar de origem.

O pertencimento ao lugar constitui-se no intercruzamento entre as experiências concretas e simbólicas, seja por meio dos vínculos afetivos e das relações sociais, seja pelas referências físicas e cotidianas que lhe conferem sentido. Uma vez ocorrida a transição territorial, apresentam-se os desafios adaptacionais, o distanciamento familiar e a sensação de não pertencimento (Bruno, 2025; Domingues, 2013).

Esses desafios impostos não se encerram nessas experiências; antes, apresentam-se novos, onde há uma percepção de desigualdades educacionais que se reverberam também na inserção em contexto universitário, onde é evidenciado no relato de Parintins um sentimento de defasagem acadêmica, desencadeada uma comparação com os colegas:

“[...] na faculdade eu senti um peso muito grande assim [...] no primeiro período eu de cara já lidei com muitas, muitas, muitas pessoas de escolas militares e particulares e comecei a perceber um pouco essa desigualdade assim, tipo pessoas que tiveram acessos melhores. [...] me afetou dum jeito... então, a diferença que eu notei assim de cara foi as pessoas tendo mais facilidade em aprender as matérias. [...] eu fiquei meu Deus, eu tô muito pra trás, eu tô muito... parece que eu tô... eu tô muito... tô sendo deixada pra trás mesmo...” (Parintins).

Este relato, embora restrito à narrativa de Parintins neste trabalho, expressa a realidade ainda existente na disparidade de acesso a oportunidades educacionais de qualidade. No Amazonas, um estudo realizado em 2021 por pesquisadores da Fundação Getúlio Vargas (FGV) evidenciou que o desempenho dos estudantes do interior é estatisticamente inferior ao dos da capital (Vocativo, 2021).

Dados recentes demonstraram que 58% dos concluintes de escolas federais e 59% de escolas privadas ingressaram no Ensino Superior no ano seguinte à conclusão do Ensino Médio, enquanto apenas 21% dos concluintes de escolas estaduais conseguiram o ingresso (Inep/Mec, 2023). Isto ainda é corroborado por Bruno (2025), que aponta o ingresso superior público estar predominantemente acessível a estudantes oriundos de escolas privadas. Essa desigualdade de oportunidade entre rede pública e privada reforça a defasagem sentida por alguns estudantes ao ingressar no ensino superior (Sobreira & Araújo, 2023).

Diante do exposto, observa-se que a experiência das participantes indica como as desigualdades estruturais e regionais, tanto de acesso a cursos quanto de qualidade do ensino básico, influenciam não apenas a trajetória educacional, mas também os vínculos afetivos e simbólicos com o lugar de origem, onde se configura uma tensão entre saída e permanência.

Isso denota que a escolha de um curso, no interior do estado do Amazonas, não ocorre de maneira isolada, mas é atravessada por fatores sociais, territoriais e afetivos que acabam por condicionar as decisões de muitos jovens. É nesse contexto que se insere o próximo subtópico, onde exploraremos o projeto de mudança como travessia, em que o desejo se materializa na busca por novos caminhos e possibilidades, que, na experiência das participantes deste estudo, iniciam na decisão de ida até a capital amazonense.

5.2.2. Desejar é mover-se: o projeto de mudança como travessia

“[...] eu sempre tive muito essa cabeça: eu ia vim pra Manaus, ia fazer faculdade, ia morar por aqui. [...] Mas... eu queria muito ir pra UFAM, era o que eu tinha em mente, era o que eu tinha trabalhado já, já tava na minha cabeça isso” (Parintins).

Nesta seção analisamos os primeiros planejamentos e expectativas de mudança para a capital, os quais se entrelaçam ao desejo e à idealização da universidade. Como demonstrado no subtópico anterior, a migração para a capital com vistas à continuidade do ensino se torna um projeto desde as primeiras percepções sobre a insuficiente oferta de possibilidades de formação superior no interior, sobretudo os poucos cursos de menor prestígio social, além de perpassar outras variáveis que endossam essa decisão.

É um processo que não pode ser simplificado como simples decisão de mudar, mas é tratado como um processo que envolve dimensões da vida pessoal, familiar e profissional. Essa dinâmica encontra respaldo na literatura que mostra a universidade como um objetivo concreto e simbólico, pressionando as decisões de mudança em função daquilo que se percebe como “melhoria de vida” (Pereira *et al.*, 2022). Tefé e Itapiranga comentam sobre essa decisão: *“[...] me mudei pra cá só pra fazer faculdade mesmo. [...] mas exclusivamente só vim pra fazer faculdade e a gente decidiu morar pra cá” (Tefé)* e *“Eu tenho atualmente 19 anos, e eu vim pra capital com 18 anos, quando saiu o resultado do PSC, que foi... pela UFAM” (Itapiranga).*

Os relatos evidenciam que a mudança é primordialmente motivada pela inserção no ensino superior e que ainda ressoa a conquista da universidade desejada. Observa-se também que há um investimento material e subjetivo, estudo, espera e preparação prévia que se dá, sobretudo, por meio dos vestibulares disponíveis, como o Processo Seletivo Contínuo (PSC).

O PSC é uma das principais formas de entrada na UFAM, criado pela Resolução 18/98 do Conselho de Ensino e Pesquisa (Consep). A seleção é feita de maneira seriada ao longo das três séries do Ensino Médio, e 50% das vagas dos cursos da UFAM são reservadas para o PSC. Todos os alunos do ensino médio matriculados em escolas credenciadas pelo Conselho Estadual de Educação podem se inscrever (Universidade Federal do Amazonas, s.d.). No Amazonas, ao lado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o PSC é uma das principais vias de acesso à Universidade Federal.

Se por um lado o PSC e outras formas de ingresso representam os meios concretos que viabilizam a migração, por outro as narrativas também revelam o deslocamento como um movimento desejante articulado com a busca de crescimento pessoal, um projeto que atravessa frustração, expectativas e esperança, como ilustrado por Parintins: *“[...] aí eu fiz a redação,*

mas eu fui muito triste pra lá, porque foi meio que... parece que cortaram as minhas asas, entendeu?”.

A fala de Parintins refere-se a uma tentativa de acesso a instituições privadas em seu município, mas revela uma não correspondência aos seus planos que envolvia a saída da cidade de origem para a realização desta nova etapa educacional.

Ademais, pesquisas sobre a interiorização do ensino mostram que a expansão de vagas e campi no interior pode reduzir, mas não eliminar a lógica da migração para a formação, visto que ainda há diferenciações entre cursos de maior prestígio social (saúde e engenharias) e melhor infraestrutura colaborando para o fluxo em direção à capital (Guimarães *et al.*, 2022). Essas evidências permitem situar as falas das participantes não apenas como escolhas individuais, mas como decisões tomadas dentro de um campo educacional marcado por políticas públicas incompletas.

“Eu sinto que eu precisava fazer isso, vir pra cá e vir pra UFAM. [...] eu acho que seria muito bom pro meu crescimento, e eu acho que eu via muita... eu via muito... coisas assim pro meu futuro assim, eu sentia que valia a pena, entendeu? Vir pra cá, apesar de ter o particular lá, eu sentia que valia a pena vir pra cá pra Ufam, fazer um curso na Federal e... e tentar crescer assim” (Parintins).

Aqui, o ingresso na UFAM é uma conquista de um lugar institucional e um lugar de possibilidade de transformação. Esse novo contexto propicia aprendizagens que excedem os conhecimentos técnicos de cada área cursada, mas tocam os campos das relações interpessoais, onde há transformação nas formas de se verem, se entenderem e se relacionarem com os outros contextos sociais (Lima & Urnau, 2023). Tal percepção aparece também em associação à universidade como o próprio sentido de permanência na capital: *“Isso sem contar que se não fosse também a... a faculdade, eu teria ficado lá provavelmente, porque eu tenho um motivo pra tá aqui hoje, que é meu curso, que é terminar a minha formação, quem sabe fazer uma pós... tem tudo isso” (Itapiranga).*

Itapiranga demonstra o projeto de formação como motivo de permanência, onde o desejo dos planos futuros contribui para a continuidade no ambiente acadêmico. Astin e Antônio (2012) e Santos (2020) apontam a ligação presente entre a permanência e a motivação dos estudantes em atingir suas metas e propósitos acadêmicos, o que é salientado por Branco *et al.* (2017), que demonstraram que a permanência na instituição é ligada a convicções do próprio

estudante, anteriores ao ingresso no curso, e que a motivação individual em permanecer no curso exemplifica o desejo de superar obstáculos.

É a partir desse desejo particular, individual e intransferível de permanecer que muitos estudantes vindos do interior se veem determinados a enfrentar os obstáculos que se apresentam na trajetória universitária, que vão desde questões institucionais e estruturais até a adaptação e as novas vivências no contexto urbano, antes desconhecido.

5.2.3. Quando o desejo encontra o real: percepções e desafios da chegada

“Aí eu vim de lá com 17 anos, foi minha primeira viagem, tipo assim, já tinha viajado pra Coari, mas foi a primeira vez que eu vim pra Manaus, aí eu já vim e já fiquei de vez” (Tefé).

Neste subtema, exploraremos as primeiras experiências de deslocamento e fixação na capital, bem como o impacto inicial da mudança e os desafios da vida na cidade grande. Os desafios que envolvem desde a adaptação ao novo local até as barreiras culturais e econômicas agrupam experiências ambivalentes, com imposição das dificuldades, mas propiciadoras de desenvolvimento pessoal, social e oportunizador de ampliação cultural e de visão de mundo (Torres *et al.*, 2025).

“Tipo assim, quando a gente chega por aqui, a gente tem sempre aquela dúvida, né? Será que a gente vai aguentar? Será que a gente vai permanecer aqui... porque assim, é totalmente diferente do que a gente tá acostumado. Querendo ou não, é um choque de realidade muito grande. É aquela questão de ser acostumado com tudo perto” (Itapiranga);

“[...] então... é... ter que lidar também com a cidade grande, tipo, eu nunca tinha pegado um ônibus antes, comecei a pegar quando eu comecei a morar aqui, né? E... lá em Parintins tem ônibus, só que a gente não precisa assim, tipo, a parada assim tem que puxar, é isso, então, eu nunca tive que lidar muito com essa dificuldade” (Parintins);
“[...] e aí foi um impacto porque tipo assim, lá não tenho ônibus, lá não tem esse trânsito, lá não tem shopping, não tem nada é interior mesmo, né? [...] e ainda andar de ônibus, esse trânsito caótico, eu falei ‘meu Deus como mora aqui?’ [...] e aí nos dois primeiros meses, janeiro e fevereiro, eu fiquei em casa mesmo, sem sair pra nenhum lugar, shopping, essas coisas nada, fiquei em casa, tentando ali absorver o que aconteceu” (Tefé).

Além da necessidade de ajustar-se a uma vida social diferente, há a necessidade de adaptação à mobilidade urbana. As falas de Itapiranga, Parintins e Tefé são corroboradas pelos estudos realizados por Freitas (2013) e Silva (2024), que evidenciaram o quanto a mudança para uma cidade maior do que a de origem e a nova configuração de locomoção se apresentam como desafios sentidos por jovens vindos do interior.

Somados às adaptações à estrutura própria da capital, há ainda o impacto emocional resultante dessa chegada, uma nova rotina, o distanciamento do seio familiar (Santos, 2020) e que, conforme ilustrado pelo relato de Parintins, traz medo e vulnerabilidade feminina na cidade, além de ansiedade e hipervigilância diante do novo contexto urbano: *“Foi muito assustador por um ano, muito. [...] eu andava igual a uma fugitiva e olhava pros lados e olhava quem tá me seguindo, se não tem ninguém me rastreando por aí. Nossa, mas é porque assim, normalmente pra mulher é mil vezes pior.*

Essa mudança acaba também por se configurar como um catalisador de crescimento. O deslocamento do interior para a capital, longe da família e da rede de apoio, exige uma imediata independência e autonomia, que transforma por completo a rotina dos estudantes. Como observa Silva (2024), essa fase inicial costuma ser marcada por sentimento de insegurança e ansiedade, sobretudo pela dificuldade de não mais residirem com os pais, o que implica lidar sozinho com as responsabilidades cotidianas antes compartilhadas. Parintins detalha tais desafios: *“[...] não tem esse... isso de tipo os pais já tem, já dá almoço, chega, acorda a camisa, o café da manhã tá pronto, a casa limpa, tem uma família lá pra apoiar, pra ajudar. [...] nossa, foi muito louco”.*

No caso das participantes deste estudo, a entrada no ambiente universitário aconteceu concomitantemente à transição da adolescência para a vida adulta, tempo em que se apresentam múltiplos desafios, sobretudo no que diz respeito à procura por uma identidade adulta, uma reconfiguração do vínculo com os pais e a busca de uma nova autonomia (Venturini, 2022).

Somado a isso, o afastamento da terra natal e da rede de apoio familiar também marca um processo de transição que ultrapassa a dimensão espacial: envolve administrar independentemente sua própria vida (lidando com contas, compras e gerenciamento financeiro antes feito pelos pais), construção de nova rede de amizades, ajustar-se tanto à rotina distinta quanto às novas exigências acadêmicas (Haysida & Resende, 2020; Venturini, 2022). Isso demonstra que, além da adaptação na universidade, há uma demanda de aprendizados em outras esferas da vida, demarcando um período de novas responsabilidades e transformações na rotina.

Desse modo, em paralelo às experiências do momento inicial de chegada e adaptação, inicia-se o momento em que os estudantes se deparam com a universidade em si. Onde encontram não apenas o lugar idealizado, mas começam a perceber o espaço concreto, estruturado e vivido cotidianamente. Exploraremos na categoria temática a seguir as nuances objetivas e subjetivas desse momento de inserção.

5.3. UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO ESTRUTURADO E VIVENCIADO

Nesta seção, apresentamos, a partir das falas das universitárias entrevistadas, como se caracteriza a estrutura de funcionamento e organização da Universidade como um contexto objetivo e subjetivo. Após focarmos na categoria anterior no ‘antes da universidade’ (projeto, idealização, deslocamento e os desafios desse primeiro momento), mudaremos o foco para o ‘dentro da universidade’, ou seja, para como as participantes desta pesquisa experienciam a própria instituição como espaço concreto e simbólico. É nesse entrelaçamento entre o funcionamento institucional (aqui caracterizado pelos recursos, hierarquias, políticas) e as vivências subjetivas das estudantes que se delineia o modo com que esta universidade é experimentada.

Assim, a análise busca compreender tanto os aspectos estruturais e de organização que compõem o cotidiano acadêmico, quanto as formas pelas quais esses espaços são sentidos e significados pelas participantes, revelando o concreto da Universidade (o que ela promete, exige) e efetivamente o que oferece como espaço não apenas de formação, mas de existência. O quadro 2. Apresenta a Categoria Universidade como espaço estruturado e vivenciado e suas subcategorias temáticas.

Quadro 2

Categoria Universidade como espaço estruturado e vivenciado

Categoria	Subcategorias
Universidade como espaço estruturado e vivenciado	1) Aprender a ficar: a experiência da adaptação e os desafios da inserção universitária
	2) Entre o acolhimento e as exigências: o laço que forma
	3) O preço de ficar: as (im)possibilidades de permanência.

Nesta categoria temática há três subcategorias para demonstrar que há a necessidade de “Aprender a ficar: a experiência da adaptação e os desafios da inserção universitária”. Assim como entre o acolhimento e as exigências: o laço que forma na segunda subcategoria; e o preço de ficar: as (im)possibilidades de permanência, na terceira subcategoria.

5.3.1. Aprender a ficar: a experiência da adaptação e os desafios da inserção universitária

“[...] eu também tive um medo muito grande de não conseguir fazer amigos. Claro, a gente tá vindo de longe, eu não conhecia ninguém aqui, obviamente não conhecia ninguém aqui, e eu lembro que eu fiquei muito no meu canto. No primeiro dia de acolhida, fui acolhida, por mais que... e por questão de vergonha mesmo” (Itapiranga); *“[...] tive algumas crises assim, tipo tá conhecendo muita gente nova, muita gente nova vindo pra minha vida, eu não sabia lidar, eu não sabia o que podia fazer, eu não sabia se eu podia confiar em qualquer pessoa assim, então eu tinha muito isso, eu me senti muito carente por muito tempo, por muitos meses assim [...] mas eu nunca quis incomodar muita gente, porque eu sempre tive isso de tipo, é... eu que escolhi estar aqui, então eu vou ter que dar conta, se eu tô me sentindo sozinha, eu sabia que isso ia acontecer, né?”* (Parintins).

Aqui reunimos as experiências narradas acerca do processo inicial de adaptação à vida universitária, envolvendo o medo inicial, a solidão, as dificuldades acadêmicas, o enfrentamento das exigências institucionais, o medo de reprovação e o esforço para organizar as rotinas de estudo.

O início da trajetória universitária costuma expor o estudante a um conjunto de mudanças que demandam adaptação em diferentes níveis. Em contraste com o Ensino Médio, as atividades possuem um caráter menos estruturado, contam com menor apoio de manuais didáticos, exigindo assim maior autonomia do aluno. Os horários são mais flexíveis, o contato com os professores é diferente e há a necessidade da construção de vínculos em meio a um grupo amplo e heterogêneo de colegas até então desconhecidos (Santos, 2023).

Os relatos das participantes revelam a importância das redes de amizade, de apoio mútuo e do desenvolvimento pessoal e social como elementos fundamentais para a sustentação do desejo de permanecer neste espaço. No enlace de todos esses pontos, a adaptação se mostra tão menos como um ponto de chegada e mais como um processo que é contínuo de reorganização subjetiva diante das demandas apresentadas: *“Tipo assim, o medo que eu tinha, ele não passou daquele dia. É algo muito, muito legal, porque a gente conhece pessoas novas [...] então,*

esse era também um dos meus maiores medos quando eu cheguei aqui, era não fazer amigos pela faculdade, pela UFAM” (Itapiranga).

Em primeiro plano há grande preocupação sobre como será a integração social. Entre as falas destaca-se o movimento de superação do medo inicial que acompanha esse momento de ingresso. Como observam Faria e Almeida (2020), os estudantes podem vivenciar sentimentos de solidão, ansiedade e vulnerabilidade; se considerado o contexto vivenciado pelas participantes, onde houve o recente afastamento do ambiente de origem, rede de apoio familiar e amizades, tais medos podem se configurar completamente compreensíveis. Ainda assim, as narrativas indicam que esse medo, embora presente, cede lugar gradualmente à construção de novos vínculos e modos de se colocar diante desta experiência: “[...] *hoje na faculdade, tipo assim, meu ciclo de amigos diminuiu bastante, hoje a gente já consegue ver as pessoas que tão à nossa volta, entendeu? Que realmente vai te ajudar, quem vai te apoiar, e aí eu acho que em questão pessoal, isso melhorou bastante, ver as pessoas que tem na faculdade*” (Tefé).

O relato de Tefé faz um contraponto entre a insegurança inicial na construção de novos vínculos e, em seguida, o estabelecimento de rede de amizade também como um fator de motivação para a permanência, como evidenciado por Mattos e Fernandes (2019), cuja pesquisa demonstrou que o vínculo com os outros acadêmicos contribui para a permanência e se configura como uma importante estratégia para a superação das dificuldades na universidade.

“A questão da faculdade, numa questão social, de lidar com outras pessoas isso vai te modelando sabe, em qual, em que lugar tu quer se encaixar, aí tipo assim, eu fui pegando as convivências, às vezes ficava isolada, não falava com ninguém, depois eu tava com as outras pessoas [...] eu acho que como pessoa eu acho que a faculdade me ajudou bastante a melhorar em vários aspectos, mas também tipo assim, coisas que acabam deixando a gente ansiosa, coisa que a gente quer se afastar, não quer fazer, aí tu começa a ver, a faculdade é literalmente a faculdade da vida, né? Aqui tu lida com tudo” (Tefé).

Somando-se a isso, o relato de Tefé indica que a oportunidade de ensino contribui para uma perspectiva de crescimento não apenas profissional e econômico, mas pessoal e social, contribuindo ao jovem do interior uma expectativa em relação ao futuro, posicionando o ensino no importante lugar de contribuinte para aprimoramento individual e social do indivíduo (Soares *et al.*, 2020).

Entretanto, no espaço complexo e com múltiplas nuances que é a universidade, junto às possibilidades de crescimento, emergem também as primeiras dificuldades desse momento de inserção, denotando insegurança e dúvidas sobre a permanência no curso, em uma adaptação que, às vezes, se dá de maneira silenciosa. As falas de Itapiranga e Parintins retratam esse momento: *“quando eu cheguei aqui, eu pensei que eu ia trancar o curso, pensei que ia trancar”* (Itapiranga) e *“mas eu sentia muita, muita dificuldade, mas não me manifestava tanto, porque eu via que todo mundo estava tentando lidar do melhor jeito, né? E eu tinha que fazer o mesmo”* (Parintins).

As dificuldades relatadas não se restringem ao campo emocional e pessoal, estendendo-se também às exigências da própria rotina acadêmica, que se apresentam no descompasso entre o ensino básico do interior e as demandas da universidade (Silva *et al.*, 2021; Yamaguchi & Furtado, 2018). Como observam Mattos e Fernandes (2019), a permanência no campo científico de estudantes oriundos da rede pública revela-se um processo complexo, atravessado não apenas por fatores econômicos, mas também por aspectos pedagógicos e culturais que marcam a inserção neste novo campo. Essa dimensão aparece nas falas das participantes, que apontam as diferenças de ritmo e exigência entre os níveis de ensino, como ilustra Parintins: *“[...] eu não tinha essa dificuldade antes, juro, mas eu tenho agora na faculdade, eu tô tendo um pouco de dificuldade na escrita assim e nas leituras [...]”*.

É neste momento que aos universitários se torna evidente que a rotina já não é mais a mesma, que os métodos de ensino, as exigências e as cobranças são intensificados e os estudantes (re)aprendem o ofício de ser estudantes. A descoberta das novas rotinas de ensino requer o ajuste às novas exigências e pode estar acompanhada, sobretudo, de medo de reprovação, como ilustrado por Parintins: *“[...] é tendo que lidar com meus próprios medos, assim... dificuldades, eu tô tendo isso, né? Eu ainda não... meio que venci esses meus medos, porque é... esse negócio de reprovação é uma coisa que tem muito em mim”*.

Como pano de fundo dessas novas inseguranças apresentam-se as expectativas dos estudantes, que não surgem de maneira isolada, mas são moldadas tanto pelas experiências acadêmicas anteriores, seus projetos futuros e influenciadas pelos condicionantes familiares, sociais e econômicos (Kuh *et al.*, 2005; Santos, 2023). A narrativa de Parintins aponta em seu discurso a existência de frustração com o desempenho acadêmico e a expectativa versus realidade no desempenho acadêmico: *“Aí eu não passei [...] fiquei um pouco chateada comigo mesma, porque eu não consigo alcançar o desempenho, o resultado que eu quero”*.

Entretanto, ao lado das expectativas, dificuldades e frustrações, Parintins reconhece experiências de crescimento e amadurecimento pessoal. Nesse sentido, além de ambiente de

aprendizado técnico, a universidade passa a ser vivida como espaço de autodescoberta e transformação: “[...] *hoje em dia eu acho que me achando... é... um pouco... uma nova pessoa assim, eu tô meio que me descobrindo [...] tô sendo mais autônoma de mim mesma*” (Parintins).

O relato de Parintins nos indica esse movimento em que a universidade se configura não apenas como espaço de desenvolvimento para o futuro profissional, mas se presentifica como um lugar de crescimento pessoal, onde se constrói a maturidade acadêmica, a autonomia e a redescoberta de si. Nessa perspectiva, compreende-se, de maneira ampla, que a educação deve visar o desenvolvimento integral dos sujeitos, em um processo que envolve a aquisição de um aprendizado outro, aquele que se aprende a pensar por si, a exercer o pensamento crítico e a decidir de modo autônomo diante das experiências que a vida impõe (Almeida *et al.*, 2018).

Esse processo, contudo, não acontece de maneira solitária: ele é tecido em meio às relações que se constroem nesse contexto, com os colegas, com os professores e com a própria instituição. Refletiremos a seguir sobre como o acolhimento e as exigências compõem o cotidiano e as experiências universitárias das participantes.

5.3.2. Entre o acolhimento e as exigências: o laço que forma

Este subnúcleo temático discute as experiências vividas nas relações que se estabelecem no interior institucional, especialmente entre docentes e discentes, e o modo como essas interações influenciam a trajetória acadêmica. As falas destacam a relevância da escuta e da flexibilidade frente às demandas estudantis, bem como a admiração por docentes que inspiram e ampliam horizontes. Ao mesmo tempo, emergem as percepções sobre a rigidez e as pressões institucionais, compondo um campo ambíguo entre acolhimento e cobrança. Assim, as relações e o clima institucional se configuram como elementos decisivos na experiência subjetiva da formação.

Seja no ambiente escolar ou no universitário, as relações professor-aluno podem ser compostas por tensões mútuas. Os conflitos que podem advir dessa relação podem fazer emergir impactos nas práticas de ensino e aprendizado; em contrapartida, relações dialógicas podem contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem se dê de maneira mais significativa para os sujeitos (Oliveira, 2022).

As experiências relatadas indicam que as relações são atravessadas por diferentes formas de vínculos, variando conforme a postura e abertura de cada professor e que a qualidade dessas interações, bem como a avaliação na qualidade das aulas, influencia significativamente nas vivências acadêmicas: “*Tem professores que a gente conversa, tem professores que a gente*

não conversa e aí eu acho que na questão institucional, tem professores que conseguem entender, tem professores que tu não conseguem mudar a cabeça dele e aí é mais complicado” (Tefé).

Observa-se que as relações estabelecidas não se apresentam de maneira homogênea, há variações quanto à disponibilidade e à flexibilidade e tais elementos repercutem diretamente na maneira como os universitários se sentem acolhidos ou não neste espaço (Antonioli & Gagliotto, 2024). A ausência de flexibilidade e compreensão das demandas acadêmicas também é criadora de conflitos relacionais. Desse modo, em concordância com Cosso *et al.* (2018), é primordial a busca dos docentes por uma efetividade nas comunicações, para que a construção de conhecimento seja favorecida. Itapiranga expressa em sua narrativa também a necessidade sentida de uma maior flexibilidade dos docentes acerca dos contextos em que os discentes estão inseridos:

“[...] eu já dei de cara com professores muito compreensíveis e eu sempre falo, nossa, até porque assim, na maioria dos cursos que eu conheço o... os alunos, os estudantes fazem estágio, eles trabalham, no caso, sempre esse embate: trabalho, se sustentar e estudar, no caso, só que aquele mito de todos temos 24 horas não existe no caso, e... muitas das vezes são esses professores causadores de muita dor de cabeça pra gente, no caso que eles não acabam compreendendo em alguns momentos [...] mas assim... eles também já passaram pelo que a gente passou, em sua maioria, então assim, já... deviam ter essa noção no caso, do que acontece. [...] na turma que eu estudo, o maior embate sempre é a questão de horário de saída, mas por que? Porque tem um grupo em específico de colegas que eles estagiam, e esse estágio é bem longe, então eles sempre entram em consenso com professor ou a professora, pra tipo assim ‘ah, a gente vai sair esse horário devido o estágio’, e tem professores que super entende, super normal, mas tem professores que eu já vi bater boca com esse grupo, por justa causa de não aceitar isso, tipo, sabe? [...] bom, assim... academicamente... eu, pelo menos pra mim assim, eu não tenho “rinxa” com nenhum professor, essas coisas, mas assim, alguns professores já me tiraram assim da paz, da minha paz, entende? Tipo assim, me fizeram perder a paciência” (Itapiranga).

Os entraves nas relações com os professores também se refletem nos modos como os estudantes enfrentam as exigências, com uma tentativa de corresponder às expectativas institucionais e o esforço de compreender o que se espera deles, como demonstra Parintins:

“tem que ser muito técnico em todas as respostas que tem que dar pra ele e ainda não consegui... não consegui entender assim, meu cérebro ainda não entendeu o que eu tenho que fazer nessas provas”.

Tal movimento evidencia que a adaptação acadêmica ultrapassa os domínios individuais, revelando o peso do campo relacional no processo formativo, onde o docente é a figura que ocupa uma posição central. Os estudos de Oliveira *et al.* (2014) e Aguiar e Simone (2019) mostram como os estudantes reconhecem a importância de uma docência que incorpore a dimensão humana e ressaltam que é nessa relação que se torna possível manejar as incertezas e as barreiras apresentadas durante a trajetória universitária.

Se por um lado a mediação docente afeta a maneira como os estudantes conseguem enfrentar suas dificuldades, por outro, a adaptação acadêmica também se associa à pressão por desempenho e às consequências do não aproveitamento, que no curso de Tefé repercutem diretamente na continuidade da trajetória formativa: *“[...] o quarto período na nossa faculdade aqui puxa muito, são as matérias principais que a gente, tipo assim, se tu não passar acaba trancando várias do próximo”.*

Neste ínterim, entre as pressões e os desafios, os estudantes também vivenciam o processo de descoberta de seus interesses acadêmicos, que se delineiam à medida que avançam na grade curricular e conhecem as possibilidades de atuação na futura profissão. Este é um movimento igualmente mediado pela figura e postura do docente, cuja atuação influencia a exploração e o refinamento das escolhas, tal como ilustrados por Tefé e Itapiranga:

“[...] começar a pensar que área iria seguir... eu... já tinha... sempre quis a área administrativa, só que aí, tipo assim, chegou na matéria de economia rural e Jesus, aquele professor... não vejo a hora de ele se aposentar... aí... é uma área que eu queria bastante, mas eu tive dificuldade nessa disciplina, só que aí eu tive uma oportunidade no setor de fitopatologia que foi bem marcante, eu consegui fazer meu primeiro Pibic, consegui aprender bastante, mas eu vi que não era a área que eu queria seguir, porque trabalhar em laboratório com fungo, só dor de cabeça” (Tefé).

“[...] quando a gente chega aqui, a gente quer um rumo também. A gente chega no curso, mas a gente quer também saber em que área a gente quer atuar futuramente. Eu descobri isso. Não foi no primeiro, nem no segundo período. Foi na verdade no terceiro. Foi uma descoberta minha que eu fiz, que eu decidi. Isso foi uma coisa que me impactou. Mas foi um professor de psicologia da educação. Na verdade, um professor de Psicologia da Educação. Ele é maravilhoso assim. Nossa, a aula dele é muito boa e

tudo mais. [...] Então foi meio que instantâneo nessa questão, entendeu? Eu já tinha uma... um leve flerte com a Psicologia da Educação e aí foi quando eu comecei a mediar, fazer mediação. E aí eu percebi que, na verdade é, é a minha área e é algo que eu quero e é algo que eu gosto” (Itapiranga).

A narrativa das participantes converge com o apontado por Soares *et al.* (2016), evidenciando que os interesses acadêmicos também podem estar associados à influência e admiração pelos professores, e que esta última pode ser motor de motivação estudantil. Tornam-se evidentes elementos como a inspiração pelos professores e a percepção e valorização da diversidade acadêmica, que aparece nas narrativas e se mostra essencial no processo de integração ao ambiente universitário.

As narrativas apresentadas delineiam a rede complexa que é o ambiente institucional universitário, onde coexistem os desafios de adaptação, as experiências relacionais, positivas e negativas e a importância do vínculo com os docentes como um dos elementos fundamentais para as vivências acadêmicas.

Essa tessitura relacional, presente no ambiente institucional, embora fundamental para compreender as experiências acadêmicas, não encerra os desafios enfrentados pelos estudantes. Para além disso, as narrativas das participantes descortinam outro eixo central nas vivências acadêmicas de universitários vindos do interior: as condições materiais e como a instituição atua nessa temática, de modo a possibilitar ou limitar a permanência no ensino superior.

5.3.3. O preço de ficar: as (im)possibilidades de permanência

“[...] e às vezes eu acho que falta isso da UFAM, auxiliar principalmente pessoas dos interiores, porque é muito interior, mesmo que sejam um ou dois alunos que vêm do interior é muito complicado pra eles saberem lidar aqui, lidar com aluguel, lidar com transporte, alimentação...” (Tefé).

Reunimos aqui as narrativas que abordam as condições materiais e institucionais de permanência na Universidade, especialmente no que se refere às dificuldades sentidas de acessar os auxílios institucionais.

As falas revelam as barreiras burocráticas, os impasses financeiros e a sensação de desamparo frente à insuficiência de políticas de suporte estudantil. Ao mesmo tempo, emergem relatos sobre as oportunidades acadêmicas propiciadas pelos programas de extensão, que se configuram como espaço de desenvolvimento de habilidades, ampliação de rede social e

reconhecimento. Desse modo, notamos que as experiências de precariedade e potência coexistem, delineando este espaço como atravessado por desigualdades, mas também possibilidades de construção de autonomia, amadurecimento e transformação.

As principais questões relatadas, principalmente por Tefé e Parintins, referem-se a uma percepção da existência de barreiras para estudantes do interior em acessar editais e bolsas. Isso denuncia a desigualdade de oportunidades financeiras para estudantes do interior. Zago (2006) aponta que, embora o ingresso no Ensino Superior já represente uma conquista, o verdadeiro desafio passa a ser garantir a permanência até a conclusão do curso. Por serem oriundos de famílias de baixa renda, precisam arcar com os próprios custos educacionais, contando, em alguns casos, com apoio familiar limitado. A autora aborda a perspectiva de que em muitas universidades públicas, muitos universitários vêm de outras cidades, fato que se relaciona com este estudo e que nos faz pensar o quanto isso eleva ainda mais as despesas dos estudantes por não residirem com a família. Nessas situações, impõe-se a necessidade de recorrer aos auxílios estudantis e junto disso, as primeiras experiências de dificuldade, relacionadas sobretudo à burocracia para o acesso, como apontado por Tefé: *“Porque se depender 100% da bolsa da UFAM, é muito complicado, é muita burocracia mesmo e... tem gente do interior que não consegue entender, porque é um edital muito grande?”* (Tefé).

A assistência estudantil, embora fundamental para garantir o direito à educação e a permanência dos alunos em vulnerabilidade socioeconômica, é frequentemente marcada por dificuldades burocráticas e revela-se excessivamente seletiva. Essa rigidez se manifesta na complexidade documental, e crucialmente, na demora nos processos de análise, como vemos nos relatos de Tefé e Parintins: *“É uma burocracia muito grande, é um monte de documento e tipo assim, como que tu vai mandar esses documentos que naquela época meu notebook quebrou”* (Tefé) e *“Mas ao mesmo tempo, eu poderia não estar passando por isso, poderia ter um apoio melhor da faculdade, assim, tipo. Poxa, esses auxílios aí são muito inacessíveis”* (Parintins).

As narrativas das participantes dialogam com as elaborações feitas por Santos e Freitas (2014) sobre a expansão do ensino superior brasileiro: trata-se de democratização ou de mera massificação? Colocamos em questão, em concordância com as mesmas autoras, que a democratização do ensino, se descolada de políticas efetivas de assistência estudantil, pode transformar o espaço universitário em um contexto que reitera diversas desigualdades e exclusões.

Assim, a questão que se coloca é que a democratização do ensino deve ultrapassar a ideia de acesso, mas viabilizar o direito de permanecer. É nesse sentido que o FONAPRACE

(2004) tensiona o debate destacando que democratizar o ensino implica enfrentar as desigualdades que atravessam os estudantes, garantindo condições reais para que haja o ingresso, a permanência e a conclusão dos cursos.

Ao pensar a permanência estudantil, torna-se necessário compreender o papel da assistência estudantil nesse processo. Em termos amplos, ela se configura como uma política social, que é, portanto, um direito, destinada a oferecer condições materiais e institucionais que permitam aos estudantes enfrentar os obstáculos que poderiam comprometer o percurso formativo, e que devem compreender ações desde o acesso à saúde, instrumentos pedagógicos necessários à formação profissional até o provimento de recursos para a sobrevivência como moradia, transporte e alimentação (Vasconcelos, 2010).

Em estudo realizado sobre políticas de permanência estudantil no campus Humaitá-AM, Santos (2020) destaca a relevância e a necessidade de bolsa-moradia, sobretudo ao evidenciar os fatores atrelados à trajetória dos estudantes que recorrem a esses auxílios. A autora aponta que grande parte desses acadêmicos provêm de localidades distintas e apresentam limitações econômicas, onde muitos deixam suas cidades e famílias e devem arcar com despesas de aluguel, transporte, alimentação e materiais acadêmicos. Embora alguns recebam apoio financeiro dos familiares, outros veem-se necessitados de buscar um emprego que permita conciliar trabalho e estudos, condição que tende a comprometer sua dedicação acadêmica, uma vez que dividem suas preocupações com as despesas, trabalhos acadêmicos, familiares, emprego e outras questões.

Essas dificuldades tornam-se ainda mais pronunciadas se considerarmos o contexto da capital, onde o custo de vida é substancialmente mais elevado, revelando exigências de adaptação territorial e social mais intensas para estudantes provenientes do interior do Estado. Gerenciar despesas, deslocamentos longos, inseguranças com os transportes públicos e mobilidade urbana e ainda somadas às pressões de desempenho acadêmico ampliam as tensões vivenciadas, reforçando a importância de que a discussão sobre políticas de permanência ocupe um lugar de centralidade para a garantia de acesso e continuidade na formação para jovens interioranos.

Desse modo, de acordo com Vargas (2008), as dificuldades financeiras vivenciadas por esses estudantes podem interferir na trajetória acadêmica, seja pela falta de recursos necessários para o acesso, seja pela necessidade que se impõe de conciliar trabalho e estudo. Nesse cenário, os programas acadêmicos aparecem como uma via possível de apoio, onde em alguns casos, como relata Parintins, o ingresso é motivado principalmente pela necessidade financeira: *“No começo eu tinha mais me inscrito porque eu precisava muito de um apoio financeiro a mais,*

né? [...] É um programa, né? Daqui da Ufam e eu comecei a receber bolsa de 700 reais, 700 reais e já me ajudava bastante”.

Mattos e Fernandes (2019) confirmam o relatado apontando que estudantes oriundos da rede pública frequentemente procuram adquirir bolsas de cunho acadêmico como meio de complementar renda. Entre as alternativas utilizadas destacam-se as bolsas de Programa de Educação Tutorial (PET), Iniciação Científica (IC), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), além dos estágios remunerados extracurriculares.

Nunes e Veloso (2017) ampliam a discussão ao indicar que as bolsas advindas dos programas acadêmicos (extensão e iniciação científica) auxiliam na permanência estudantil. Percebemos ainda, a partir da narrativa das participantes, que a contribuição desses programas para a permanência não se limita aos aspectos de provimento material e financeiro, mas se estende à produção de um sentimento de pertencimento ao contexto universitário, à ampliação de oportunidades formativas e à possibilidade de aplicar o conhecimento aprendido em sala. Esses programas favorecem, também, o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais, especialmente quando articulados às atividades de extensão.

O Programa de Educação Tutorial (PET) visa complementar e aprofundar a formação acadêmica através de atividades extracurriculares. O objetivo principal dessas atividades é melhorar a qualidade do curso e proporcionar aos alunos experiências diferenciadas que facilitem tanto sua inserção no mercado de trabalho quanto o desenvolvimento de estudos em programas de pós-graduação (Universidade Federal do Amazonas, s.d.).

“PET é o quê? Um projeto de educação pelo trabalho. Então nós vamos pra uma área de saúde tentando... o que nós já aprendemos na faculdade, tentando atuar lá. [...] eu acho isso muito legal, porque isso tira um pouco meu medo de quando eu sair da graduação, né? Então acho que é algo que vai me ajudar, a me ajudar bastante assim, o PET. [...] comecei a perceber o quanto seria importante pra mim no futuro, pra minha graduação, no caso” (Parintins).

Diante disso, observa-se que os programas acadêmicos assumem papel decisivo como apoio financeiro, de integração, desenvolvimento e fortalecimento da trajetória formativa, mostrando-se como componentes importantes para a permanência no ambiente universitário. Ao mesmo tempo em que aliviam, ainda que em pequenas proporções, parte das necessidades materiais, esses programas criam condições para que os estudantes se impliquem mais profundamente na vida universitária. É nesse ponto que emergem, de maneira mais evidente,

as experiências cotidianas que compõem o viver acadêmico, com seus ritmos, desafios e descobertas, e que serão discutidas na categoria temática a seguir.

5.4. VIVÊNCIAS ACADÊMICAS: ROTINAS, DESAFIOS E DESCOBERTAS

Esta categoria temática reúne as vivências acadêmicas que compõem o cotidiano universitário das participantes. Retomamos aqui a noção de vivências acadêmicas como um conjunto amplo de experiências que marcam a adaptação e o percurso dos estudantes universitários. Na categoria temática anterior, abordamos como a universidade se estrutura objetivamente e subjetivamente e os modos de organização percebidos pelas entrevistadas. Aqui abordaremos e voltaremos o olhar para o “viver” dentro desse cenário.

O foco desloca-se, desse modo, do funcionamento institucional para o modo como Tefé, Itapiranga e Parintins experimentam esse espaço: suas rotinas, os desafios que enfrentam, e as descobertas feitas durante a trajetória. Nesta seção, exploramos as primeiras vivências acadêmicas atravessadas pela pandemia, as experiências de sobrecarga e exaustão que emergem no decorrer da trajetória, os impactos da dedicação intensa em outras dimensões da vida e, por fim, a convivência com a diversidade que caracteriza o ambiente universitário. Nesta categoria foram construídas, portanto, três subcategorias, apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3

Categoria Vivências acadêmicas: rotinas, desafios e descobertas

Categoria	Subcategorias
Vivências acadêmicas: rotinas, desafios e descobertas	1) Pandemia e percurso: os primeiros passos marcados por incertezas
	2) Sobrecarga e exaustão no cotidiano universitário
	3) A universidade como espaço plural: encontros com a diversidade.

As subcategorias pretendem demonstrar como a Pandemia marcou o percurso acadêmico com incertezas, a sobrecarga e exaustão no cotidiano universitário e a universidade como espaço plural: encontros com a diversidade.

5.4.1. Pandemia e percurso: os primeiros passos marcados por incertezas

“[...] e aí veio a pandemia, a pandemia me deixou beem assim, sabe, aquele momento que você pensa o que que eu vou fazer da minha vida, se eu vou continuar na faculdade, se eu vou trabalhar, foi bem estressante, foi bem ruim mesmo” (Tefé).

A pandemia da Covid-19 consolidou-se como um marco incontornável na atualidade e seus efeitos sobre a saúde mental dos universitários não apenas foram estudados em paralelo ao próprio período pandêmico, como ainda o são hoje. Embora condições que afetam a saúde mental desse público antecedam a pandemia, diversos estudos se debruçaram sobre investigar os efeitos específicos desse momento, sobretudo, aqueles associados ao distanciamento social (Carneiro *et al.*, 2022; Gonçalves *et al.*, 2023; Gundim *et al.*, 2020; Ramos *et al.*, 2023). Entre os fatores mais frequentemente apontados como desencadeadores de sofrimento, destacam-se os sentimentos de incerteza sobre o futuro, as medidas de distanciamento e restrições de convívio e a sobrecarga de atividades acadêmicas e profissionais.

Nas experiências de Tefé e Parintins, a pandemia marca o início de suas trajetórias acadêmicas, mesmo que de formas distintas. Em Tefé, ela interrompe os primeiros dias da vivência universitária; já em Parintins, o impacto antecede a entrada no ensino superior, incidindo diretamente sobre seus planos acadêmicos e sobre o acesso às oportunidades que possibilitariam seu ingresso. A suspensão dos editais e a indefinição dos vestibulares compuseram parte das incertezas que atravessaram esse momento decisivo, como expresso em sua narrativa.

Essa diferença temporal não diminui o peso da pandemia na trajetória de Parintins, ao contrário, revela como esse período e seus efeitos atravessaram tanto o acesso quanto os primeiros passos no contexto universitário. No caso de Tefé, esse atravessamento ocorre justamente no momento de inserção na universidade, nos seus primeiros dias de ambientação e integração, que foram abruptamente interrompidos pela suspensão das aulas.

As instituições de ensino, que são constantemente influenciadas por fatores políticos, culturais e sociais, precisaram se adaptar e adotar o ensino remoto emergencial, a fim de reduzir os prejuízos educacionais (Hodges *et al.*, 2020; Martins & Fior, 2024). Essa medida, contudo, implicou grandes desafios; os principais aspectos evidenciados incluíam a complexidade em administrar o tempo e conciliar obrigações com o descanso; a interação reduzida com colegas e docentes; e as barreiras causadas pela insuficiência de equipamentos e recursos tecnológicos (Blando *et al.*, 2021; Martins & Fior, 2024; Pettigrew & Howes, 2022).

O estudo de Martins e Fior (2024) evidenciou que grande parte das adversidades vivenciadas pelos estudantes diziam respeito às condições de ensino e à mediação pedagógica.

Os participantes reportaram barreiras diante das condições propriamente materiais e tecnológicas para acompanhar o formato remoto e as decisões dos docentes na mediação das atividades acadêmicas. Além disso, a interrupção na rotina dos estudantes, a falta de estabilidade e suporte foram geradoras do aumento de estresse, trazendo impactos negativos, sobretudo na progressão acadêmica (Carvalho *et al.*, 2023).

No caso de Tefé, mesmo tendo optado por adiar o início das aulas na modalidade remota, os efeitos da pandemia ainda atravessaram sua trajetória. Sua inserção na universidade ocorre justamente no retorno às aulas presenciais, exigindo uma adaptação gradual e superação dos desafios acadêmicos acumulados nesse período: “[...] e aí depois, quando voltou ao normal, eu tive que conseguir tipo assim, questão de notebook, essas coisas, pra poder estudar. Foi uma dificuldade porque às vezes eu tinha que conversar com meus colegas, pra eles me ajudarem a fazer os trabalhos e tudo mais” (Tefé).

A experiência da participante ilustra a complexidade dessa adaptação pós-pandemia, um processo de altos e baixos, marcado por desafios materiais, pedagógicos e socioemocionais. A pandemia e o ensino remoto não criaram desigualdades educacionais no ensino superior, mas descortinou, além de muitos problemas sociais, profundas desigualdades digitais, que foram para muitos estudantes uma grande barreira para a continuidade das atividades universitárias. Conforme apontado por estudos sobre vulnerabilidade e infraestrutura no Ensino Superior, essas questões impactaram diretamente na permanência e no desempenho (Pereira-Neto *et al.*, 2022; Pires, 2021).

O retorno ao presencial figurou como um segundo momento de ajuste, em que Tefé conhece a realidade dos professores, as demandas institucionais, as provas e a nova rotina desenhada nesse espaço. Essa transição, embora difícil, é também propiciadora de oportunidades das vivências próprias daquele contexto, como relatado pela própria participante, corroborando achados que indicam o ensino presencial como promotor de maior efetividade no aprendizado e de benefícios emocionais e sociais aos universitários (Bonfim & Barreiro, 2023; Peinado *et al.*, 2024).

Dos 30 respondentes da pesquisa realizada por Bonfim e Barreiro (2023), 63,3% dos alunos consideraram que o aprendizado era melhor no formato presencial e 76,7% consideraram a socialização como um benefício do retorno às aulas. Esse dado corrobora a percepção de Tefé sobre as “oportunidades” de socialização e aprendizado.

Nesse processo, é válido mencionar que o apoio institucional e o acolhimento emocional pós-pandemia desempenharam um importante papel para lidar com o impacto na saúde mental

e o tempo de recuperação (Ramos, 2023). A percepção de Tefé de que a “faculdade ajuda nisso” foi crucial para que ela conseguisse se recuperar e prosseguir em sua trajetória acadêmica.

Ao afirmar “como eu falei, altos e baixos na faculdade”, Tefé traduz o movimento ambíguo que marca o período pós-pandêmico, onde há o retorno da presença, a socialização e as oportunidades, mas também inaugura o ritmo intenso das demandas propriamente institucionais. É justamente nesse movimento de constantes oscilações e ambivalências que emergem as experiências de sobrecarga e exaustão, que serão discutidas no subtópico a seguir.

5.4.2. Sobrecarga e exaustão no cotidiano universitário

“[...] então já é uma etapa assim, que a gente já tá se descobrindo, tá passando por várias coisas assim de fase adulta, né? Que é nosso, nosso processo de crescimento mesmo, e... bem, é um momento bem importante pra gente, além das coisas externas, que é muita cobrança da família, cobrança do trabalho, dos estágios, aí vem cobrança da faculdade também” (Parintins).

À medida que se insere o contexto universitário, emergem também as demandas específicas desse espaço, permeadas por exigências crescentes e múltiplas responsabilidades. Um movimento que se faz recorrente é a sobrecarga acadêmica, marcada pela necessidade de conciliar diferentes dimensões da vida e pela exaustão que se inscreve nesse processo. É sobre essas experiências que comentaremos neste tópico.

Nesse sentido, o estudo de Aguilera e Resende (2023) traz o apontamento de que, considerando o nível de exigência do próprio ensino superior, somado ao fato de muitos estudantes ainda estarem atravessando processos de desenvolvimento pessoal, como mencionado por Parintins, torna-se evidente a necessidade de suportes institucionais que favoreçam a adaptação, o pertencimento e, em muitos casos, até a própria continuidade dos estudos. Isso porque nem sempre é possível conciliar as demandas de estudo, trabalho, estágio e vida pessoal, realidade que intensifica o sentimento de sobrecarga.

Ademais, a sobrecarga acadêmica reverbera em diversas áreas da vida, indo além da sala de aula e tendo um custo significativo, onde se exige um investimento de energia e disposição, tal como pontua Parintins: *“tudo exerce uma energia muito grande de nós, então... isso afeta muito nossas outras áreas”*.

Estudos apontam o ambiente acadêmico como potencial fonte estressora (Câmara & Carlotto, 2024; Borini *et al.*, 2015; Lameu, 2014; Magalhães & Marra, 2024; Padovani *et al.*, 2014; Pereira *et al.*, 2022), especialmente quando consideramos as exigências crescentes que

estão presentes neste contexto. Além disso, as mudanças nos hábitos de vida decorrentes do ingresso no ensino superior introduzem um conjunto de responsabilidades até então desconhecidas na trajetória escolar, o que repercute na vida dos estudantes (Muniz & Garrido, 2021)

“O que pega muito às vezes são algumas disciplinas, sabe? tipo assim, tem professor que a gente consegue fazer a prova dele de boa, aí quando pega assim com a saúde mental, às vezes eu tô muito cansada do estágio, aí eu não consigo estudar, aí fica aquele negócio, tu não vai estudar, tu fica ansiosa entendeu? Será que eu vou conseguir passar nessa prova? acho que é aí que pega” (Tefé).

A fala de Tefé, ao destacar o cansaço acumulado, exemplifica aquilo que apontam os estudos de Luca *et al.* (2018) e Oliveira *et al.* (2020) a respeito da sobrecarga dos estudos somados a outras dificuldades serem produtoras de níveis significativos de estresse. Entrelaçadas a essa questão, as dificuldades de natureza não acadêmica contribuem para o aumento de estresse e sensação de sobrecarga, o que é confirmado pelos estudos de Murakami *et al.* (2024) e Dias *et al.* (2019), onde questões relativas à saúde mental aparecem como fatores determinantes.

Neste ínterim, lidar com a autonomia e conciliação entre diferentes áreas produz impactos significativos na experiência de saúde mental das participantes. Como apontam Porto e Soares (2017), neste contexto é esperada maior autonomia na aprendizagem, organização do tempo e estratégias de estudo. Soma-se a isso a autonomia requerida para gerenciamento financeiro, tarefas domésticas, estudo, em muitos casos trabalho e chegada a certo momento do percurso acadêmico aos estágios curriculares.

Um desafio que se apresenta é a gestão do tempo na rotina universitária, uma vez que são demandados um maior excesso de exigências acadêmicas e pressão por desempenho, conforme percebido pelo relato de Itapiranga

“[...] outra questão também é a questão de trabalhos que... assim, nesse período em específico, eu notei que veio bem mais trabalhos pra gente fazer do que em períodos passados, tipo primeiro e segundo, mas é claro a gente vai sempre elevando o nível e... a gente não espera que a gente vá dar uma relaxada nos próximos períodos porque não vai acontecer isso, e... eu lembro que eu ficava acordada até 4 horas da madrugada

pra terminar um trabalho de faculdade, então até 4 horas da madrugada pra poder entregar no prazo correto, porque senão não aceitavam mais, né?” (Itapiranga).

As estratégias para atender às demandas curriculares pontuadas por Itapiranga afetam também o bem-estar, considerando a privação de sono mencionada, o que converge para a percepção de sobrecarga, produzindo impacto significativo às experiências de saúde mental, dado que a necessidade de conciliar múltiplas atividades podem ser estressores centrais que culminam em exaustão, descrença e senso de ineficácia profissional (Câmara & Carlotto, 2024)

A intensificação progressiva do rigor, percebida e pontuada pela participante entrelaçada aos esforços excessivos que os universitários precisam fazer, se alinha à lógica do produtivismo acadêmico. Embora essa demanda seja frequentemente associada à pressão sobre os docentes, estabelece um paradigma institucional onde exigências elevadas e prazos insuficientes são característicos e que, de acordo com Teixeira *et al.* (2020), levam à precarização do tempo e esforço. Dessa forma, a rigidez dos prazos impõe uma rotina de privação crônica de sono, repouso, tempo de lazer e pode desencadear quadros sintomáticos de estresse e ansiedade.

As narrativas das participantes também evidenciam a necessidade de conciliação do trabalho, estágio e estudo como fatores mais intensos para a sensação de sobrecarga, que está diretamente ligada à busca por autonomia financeira. A jornada dupla transforma a experiência universitária em um desafio ainda maior, visto que a preocupação com o tempo de dedicação ao estudo é dividida com as preocupações em garantir subsistência e/ou independência: “[...] *minha carga horária era muito alta e eu não estava conseguindo estagiar e fazer faculdade, saí do estágio aí depois de um ano eu consegui uma bolsa no PET*” (Tefé) e “*eu percebi que não era só eu, mas assim, toda a turma tava sobrecarregada por questões de vim um trabalho em cima do outro*” (Itapiranga).

O conflito entre o tempo dispensado ao trabalho e o tempo exigido para o estudo e estágios, sobretudo em cursos mais rígidos, resulta na precarização da experiência universitária, e o estresse resultante desta conciliação pode ser um vetor que intensifica a vulnerabilidade e o sofrimento no ambiente acadêmico. Corroborando essa perspectiva, Lopes *et al.* (2022), em uma revisão sistemática, apontam tais questões como fatores associados à maior prevalência de transtornos mentais comuns entre estudantes universitários.

Essas questões se tornam ainda mais desafiadoras se consideradas as limitações estruturais e a carga horária de um curso integral, como é o caso de Tefé: “[...] *tem período que a aula começa 8 horas da manhã e termina às 18 horas*”.

Ao descrever a rotina de um curso integral, Tefé evidencia a rigidez e as consequentes lacunas de horário, apresentando os desafios de conciliação que ilustram uma incompatibilidade estrutural entre as exigências universitárias e a necessidade de engajamento em atividades profissionais. Conforme aponta Teixeira (2021), as dificuldades nesta conciliação estudo-trabalho não só limitam o desenvolvimento de práticas cruciais para a trajetória formativa, mas também intensificam o desgaste físico e mental, o que pode afetar inclusive o rendimento acadêmico (Fernandes & Oliveira, 2012; Silva *et al.*, 2015).

Esse cenário se torna ainda mais complexo quando considerado o recorte socioeconômico, evidenciado pela dificuldade de Tefé em acessar bolsas e benefícios, o que a coloca em necessidade de priorizar a busca por trabalho em detrimento da dedicação integral à formação. Nesse sentido, Trópia e Souza (2023) mostram que “as portas permanecem semiabertas” para estudantes que trabalham ou buscam trabalhar, descortinando a assimetria que esses dois grupos enfrentam no acesso às oportunidades acadêmicas e condições de permanência. Para esses estudantes, a busca por sobrevivência material compete diretamente com as exigências da vida universitária.

Mas apesar dessas dificuldades, é possível perceber na narrativa de Tefé uma ambivalência entre exaustão acadêmica e persistência, demonstrando que a estadia na universidade, apesar de atravessada por muitos desafios, está sustentada nos projetos de vida e expectativa de sucesso profissional, não apenas do estudante, mas, a partir da valorização da escolarização, se torna também projeto e aspiração familiar naturalizado (Almeida & Magalhães, 2012; Caregnato *et al.*, 2025; Fleith *et al.*, 2020).

Assim, as narrativas evidenciam o quanto as vivências acadêmicas são compostas por dimensões individuais, familiares, institucionais e estruturais. Contudo, para além das tensões que se apresentam diante das dificuldades, a experiência acadêmica também se configura como um lugar de encontros, com pessoas, ideias e diferenças, que ampliam horizontes e significam a trajetória na universidade. É a partir dessas diferenças e pluralidades que se escreve o próximo subtópico.

5.4.3. A universidade como espaço plural: encontros com a diversidade

“[...] e aí eu percebi que realmente a maioria das pessoas fala que na Federal as pessoas levam as questões políticas e religiosas muito a sério, e foi, foi aí que eu notei que realmente é...” (Itapiranga).

“[...] aí depois que eu saí de casa e tive que lidar com outra coisa, uma realidade de fato, aí eu conheci muitas pessoas assim, inteligentíssimas, que sabiam lidar com isso, sabiam

lidar com a realidade, já tavam... já foram criadas assim, sem estar numa bolha como eu estava” (Parintins).

A universidade pode ser caracterizada, sobretudo, como um espaço plural. No aspecto formativo está, para além dos conteúdos programáticos de cada curso, a formação ética, moral e humanística (Sousa & Therrien, 2022). A pluralidade presente nesse contexto abrange tanto a diversidade de pessoas, com suas diferenças, se considerados os gêneros, vínculos étnicos, classe social, naturalidade, instituições formativas, crenças, visões de mundo e posicionamentos políticos (Andrade, 2020).

Aos estudantes vindos do interior, além da adaptação ao contexto urbano que é diferente do já conhecido, estes confrontam-se também no ambiente universitário com novas realidades e aprendizado social, onde percebem a diversidade de ideias e valores como constituintes desse espaço.

Desse modo, a universidade pode ser vista como uma grande experiência de diferenças, articulando sujeitos e grupos culturais distintos (Gomides & Carvalho, 2022). Tal experiência deve proporcionar aos universitários o entendimento da interculturalidade presente no contexto da universidade, que, como postos por Walsh (2005) e Candau (2008), deve preconizar o reconhecimento do outro, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, para que nas diferenças se construam novos sentidos.

É nesta pluralidade de visões e crenças, onde a convivência com os pares expõe os universitários a uma vasta gama de ideias e valores, até então desconhecidos, que se desenham as contribuições para a transformação social por meio do desenvolvimento de pensamento crítico. Essa diversidade é apresentada por Itapiranga: “[...] eu dei de cara, acho que foi bem com três ou quatro pessoas que não acreditam em Deus, entendeu? Mas assim... nada contra e tudo mais, mas se falasse isso pra mim, que morava lá com os pais dela, que vivia numa casa onde não acreditar em Deus era considerado pecado e tudo mais”.

A participante atribui significados positivos a essas diferenças e valoriza a autonomia e firmeza intelectual presentes nos colegas e no espaço universitário, como também é evidenciado na narrativa de Parintins: “*Aí na federal não, a gente sabe, a gente vai pra luta, e tem muito... tem pessoas com... com seu próprio que sempre vão estar indo atrás de um debate*” (Parintins).

A valorização da ciência e do rigor acadêmico na universidade federal é internalizada pelas participantes e se manifesta como uma espécie de identidade institucional que transcende a aprendizagem formal (Bilal et al., 2021). Esse movimento dialoga com estudos que mostram que as práticas estruturantes (iniciação científica, projetos de extensão e debates, por exemplo)

inserem os estudantes nesse universo e favorecem a construção dessa identidade epistêmica, sendo espaço de socialização e priorização da cultura da ciência entre estudantes (Aleluia *et al.*, 2020; Queiroz, Dantas & Andrade, 2020; Matos *et al.*, 2022; Campos & Ribeiro, 2025).

Nessa direção, as falas destacam que o ambiente universitário é percebido como um espaço onde o compromisso com o debate, a argumentação e a busca de fundamentos sólidos são parte do cotidiano, o que se aproxima das análises que compreendem a universidade como um lugar de construção identitária e de incorporação de modos específicos de pensar e interpretar o mundo (Freitas *et al.*, 2023; Pott & Campos, 2024). Assim, a ciência passa a ser legitimada não apenas como conteúdo, mas como forma de entendimento de mundo.

Dadas essas discussões, torna-se evidente que as vivências acadêmicas não se restringem às dinâmicas institucionais, aos desafios cotidianos ou às descobertas que marcam o percurso. Essas vivências incidem diretamente na maneira como as estudantes se sentem, significam e sustentam a sua permanência na universidade. Assim, ao acompanhar essas experiências, abre-se espaço para aprofundar a dimensão subjetiva que permeia esse percurso.

É nesse movimento que avançamos para a próxima categoria temática, onde nos dedicamos a analisar as articulações entre as vivências acadêmicas e saúde mental, focalizando como Tefé, Itapiranga e Parintins significam e dão sentido a sua trajetória e os efeitos que o espaço universitário produz em cada uma delas.

5.5. VIVÊNCIAS ACADÊMICAS E SAÚDE MENTAL

Nesta categoria, reunimos as narrativas que expressam como as participantes significam a própria saúde mental e de que modo as vivências acadêmicas atravessam, tensionam ou sustentam essa dimensão. Nas seções anteriores, voltamos para as estruturas institucionais e para o cotidiano da vida universitária. Aqui, deslocamos o olhar para os efeitos subjetivos dessas experiências, compreendendo a universidade não apenas como espaço formativo, mas como espaço que produz impactos relacionais, emocionais e psíquicos.

As falas de Tefé, Itapiranga e Parintins revelam que saúde mental não é percebida como presença ou ausência de transtorno mental, nem como estado fixo, mas como um processo em constante negociação com as exigências acadêmicas, com as relações estabelecidas no percurso, com os contextos pessoais que cada uma carrega e com os determinantes sociais de saúde.

Emergindo entre concepções de bem-estar, cansaço, ambivalências e o impacto das questões financeiras e dificuldades de acesso, suas narrativas mostram como as estudantes compreendem sua experiência e os atravessamentos entre vida acadêmica e saúde mental. Assim, esta categoria temática busca compreender tanto as concepções pessoais de saúde

mental apresentadas pelas participantes quanto as formas pelas quais o cotidiano universitário, com suas pressões, ritmos, desafios, vínculos, se inscreve nessa experiência subjetiva, conforme o quadro 4.

Quadro 4

Categorias e subcategorias Vivências acadêmicas e saúde mental

Categoria	Subcategorias
Vivências acadêmicas e saúde mental	1) Concepções pessoais de saúde mental
	2) As inscrições das vivências acadêmicas na experiência de saúde mental
	3) As condições que cercam o cuidado: desafios financeiros e limites institucionais no acesso à saúde mental no contexto universitário

Foram construídas, portanto, três subcategorias: 1) Concepções pessoais de saúde mental; 2) As inscrições das vivências acadêmicas na experiência de saúde mental; e 3) As condições que cercam o cuidado: desafios financeiros e limites institucionais no acesso à saúde mental no contexto universitário.

5.5.1. Concepções pessoais de saúde mental

Para iniciar esta categoria, optamos por apresentar exclusivamente as concepções pessoais de saúde mental expressas pelas participantes, tal como foram narradas em suas entrevistas, sem análises interpretativas ou articulações com a literatura.

A decisão por delimitar este primeiro subtópico como espaço de escuta direta teve a intenção de preservar a potência das experiências e as falas em sua forma mais imediata, abrindo espaço para que as próprias definições, percepções e modos de nomear a saúde mental emergjam como ponto de partida para as reflexões subsequentes.

Assim, esta subcategoria funciona como um campo introdutório, onde as vozes das estudantes são postas em primeiro plano, abrindo caminho para, em seguida, analisarmos como essas concepções se entrelaçam às vivências acadêmicas, às faltas institucionais percebidas, aos determinantes sociais de saúde e aos atravessamentos psíquicos presentes em suas trajetórias.

“Aí, é um mar que tu não sabe pra onde vai. Tipo assim, tu tá num barco e tu olha e pode achar uma ilha, tu pode achar um conforto, achar uma chuva, um trovão... é tipo

tu olhar pro céu aqui oh, tem um monte de nuvem bagunçada aqui, mas tem áreas limpas... tem nuvem ali que parece que vai chover, se encontrar com outra vai colidir, mas assim... é só dias bons e dias ruins que tu vai ter que saber lidar e a saúde mental é muito isso, né?” (Tefê);

“Eu já vi bastante disso, saúde mental é... [...] é um certo bem-estar, né? É você indo atrás do seu próprio... da sua própria plenitude mental de... você ter uma própria certeza do que você tá fazendo... [...] é o bem estar, nosso bem estar. E acho que... a gente reconhecer isso, reconhecer o... o que tá passando na nossa cabeça, porque nós estamos agindo desse jeito, porque nós temos tais comportamentos e ir atrás assim do porquê essas coisas podem ser destruidoras pra nós como ser humanos, nós pessoas” (Parintins);

“Saúde mental, o que é saúde mental pra mim... é... deixa eu pensar... eu acredito que saúde mental ela seja... algo que... nos deixa mais... em paz ou tranquilos com nós mesmos” (Itapiranga);

“Eu acho que nessa questão da faculdade e saúde mental, acho que... é... é eu me entender como pessoa, entender as outras pessoas também e... enxergar sabe, que às vezes a gente tá tão cego com as nossas dificuldades e a gente não consegue entender o outro, e às vezes a gente nem consegue se entender, fica tipo: mano, que que tá acontecendo? E aí tipo, nossa cabecinha fica falando um monte de coisa e tu fica: cara, para um pouco, respira. E eu acho que isso a gente vai aprendendo com o tempo, né? como lidar com essas coisas” (Tefê).

As concepções pessoais apresentadas pelas participantes revelam o entendimento da saúde mental como um processo dinâmico, marcado por oscilações, esforços de autocompreensão e busca de bem-estar. Seja na imagem de “mar de dias bons e ruins”, na noção de plenitude e reconhecimento das próprias emoções ou na tentativa de encontrar tranquilidade e compreender a si e o outro, há o fator comum da concepção de que não se trata de algo estático, mas que se constrói em movimento, com múltiplos atravessamentos e diversas variáveis que a compõem.

A partir dessas definições, tecidas livremente, que delineiam como cada uma nomeia e sente a sua trajetória, avançamos para examinar de que forma as vivências acadêmicas incidem nesse processo, influenciando, tensionando ou sustentando a experiência de saúde mental ao longo da jornada universitária.

5.5.2. As inscrições das vivências acadêmicas na experiência de saúde mental

“Nessa questão a faculdade tá assim 50 a 50% sabe? Ela te abala, ela te dá uma tristezainha e às vezes ela te dá alegria” (Tefê).

À medida que vamos avançando na análise das vivências acadêmicas, torna-se possível identificar como o cotidiano acadêmico se inscreve diretamente nas experiências de saúde mental das participantes. Se no subtópico anterior a saúde mental foi apresentada a partir das definições pessoais de cada uma, aqui observamos como essas concepções se costuram e ganham corpo diante das pressões, exigências e afetos produzidos durante a trajetória.

As narrativas revelam uma experiência marcada pela ambivalência: a universidade aparece, ao mesmo tempo, como espaço de crescimento e descoberta, mas também fonte de tensões, ansiedade, medo, sobrecarga e exaustão. É nesse entrecruzamento entre o que a universidade oferece e o que demanda que as estudantes elaboram seus sentimentos, reconhecem limites e nomeiam os impactos que esse percurso produz em sua saúde mental.

“Eu acho que assim, nesses quase cinco anos de faculdade, é... acho que a faculdade me trouxe muitos pontos positivos, só que... na questão de saúde mental, vou sair sequelada (risos), mas assim, eu acho que na faculdade eu percebi que muita gente fala assim no ensino médio: “ah, fazer essa faculdade é fácil demais, não sei o que” e hoje eu percebo que não existe nenhuma faculdade fácil” (Tefê).

O relato de Tefê revela uma experiência ambígua onde, apesar dos desafios, há pontos positivos percebidos. Isso é corroborado pelos resultados apontados por Peixoto *et al.* (2021), em que os participantes significaram suas experiências atribuindo à universidade o lugar de gerador de sofrimento, mas também o lugar que proporciona crescimento intelectual, sociocultural, afetivo e político.

O reconhecimento de que a experiência acadêmica comporta tanto prazer quanto sofrimento é elemento central da construção subjetiva das participantes. Estudos recentes aprofundam tal compreensão, indicando que a vida universitária é atravessada por contradições e complexidade, onde satisfação, orgulho e desenvolvimento coexistem com esgotamento, ansiedade, medo e muitas vezes sensação de insuficiência (Graner & Cerqueira, 2019; Leão *et al.*, 2025; Santos, 2021).

Deste modo, percebemos que a experiência universitária, principalmente as vivências acadêmicas (sendo esse conjunto de experiências acumuladas durante o percurso), não é

unidimensional. As falas destacadas pelas participantes “50 a 50%”; “tira a paz”; “dá alegria”; “vou sair sequelada, mas trouxe pontos positivos” revelam a densidade dos atravessamentos presentes neste contexto.

Além disso, por se constituir como uma demanda, acima de tudo simbólica, há um grande investimento de energia psíquica que as participantes colocam nesta trajetória, visto que estar na universidade faz parte de um projeto de vida de muitos jovens e, deste modo, colocam nessa experiência expectativas de sucesso profissional, ascensão social e desenvolvimento pessoal (Barros, 2020).

Nesse cenário, compreender a saúde mental como um fenômeno complexo, atravessado por múltiplos fatores que se articulam e se influenciam mutuamente, permite ampliar o olhar sobre as experiências relatadas. No contexto universitário, diferentes autores têm destacado o papel de elementos psicossociais, institucionais, ambientais e sociodemográficos na formação do mal-estar vivido pelos estudantes, contribuindo para intensificar sentimentos de pressão, insuficiência, sobrecarga e para o desenvolvimento de psicopatologias psiquiátricas (Ariño & Bardagi, 2018; Lima *et al.*, 2025; Rodrigues *et al.*, 2022; Santos *et al.*, 2017; Santos *et al.*, 2025).

Assim, os impactos percebidos pelas participantes e discutidos ao longo deste trabalho não são atribuídos a um único elemento isolado, mas à trama de relações, expectativas, exigências e às demandas próprias que compõem o cotidiano acadêmico e que se inscreve de maneira significativa em suas experiências de saúde mental.

A título de exemplo, outro elemento que atravessa de maneira expressiva a saúde mental das participantes é a dimensão socioeconômica, referência feita em outros momentos deste trabalho. Para muitos estudantes, sobretudo aqueles provenientes de contexto de maior vulnerabilidade, a permanência na universidade se vincula à necessidade de conciliação entre estudo e trabalho: “[...] e essa conciliação entre estudo e trabalho, é sempre isso: estudo e trabalho, e aí outra coisa também a saúde mental ela é quase inexistente nesse âmbito” (Itapiranga).

Essa sobreposição de demandas produz uma sobrecarga que ultrapassa o plano acadêmico e se inscreve de forma contundente na saúde mental. As falas de Itapiranga e Tefé evidenciam as nuances dessa conciliação, que emerge quando o cotidiano acadêmico não pode ser vivido de maneira integral, mas precisa ser dividido entre múltiplas exigências para que ainda assim possa ser vivido.

A literatura tem apontado que a vivência de estudantes trabalhadores demandados nesta conciliação se configura como um dos principais fatores de desgaste emocional, impactando na

qualidade de vida dos universitários, o que também reflete no desempenho acadêmico (Costa & Alves, 2025; Souza *et al.*, 2021).

Estudos recentes indicam que estudantes que trabalham tendem a vivenciar maiores estresses, redução de horas de descanso, dificuldades de engajamento acadêmico e intensificação de sintomas de ansiedade, além de estarem predispostos ao surgimento de Transtornos Mentais Comuns (Gomes *et al.*, 2023).

Tais impactos decorrem não apenas do acúmulo de tarefas, mas das próprias condições materiais que estruturam o percurso universitário, onde a permanência nesse espaço ainda é atravessada por desigualdades socioeconômicas que moldam os modos como cada estudante vive ou se vê obrigado a sobreviver à experiência acadêmica. Assim, a saúde mental aparece diretamente implicada nas condições concretas da vida, revelando fatores não apenas psíquicos, mas sociais, institucionais, econômicos e políticos, que sustentam (ou fragilizam) a permanência universitária.

Desse modo, de acordo com o avanço de suas narrativas, as participantes revelam que lidar com esses atravessamentos não depende de apenas recursos pessoais, mas também das possibilidades ou limitações de acesso a suporte psicológico. As discussões levantadas até aqui conduzem ao próximo movimento analítico deste trabalho: compreender como as participantes significam e como, entre a necessidade e o desejo de cuidado, emergem desafios financeiros significativos e barreiras concretas no acesso a serviço de saúde mental, tanto dentro quanto fora da universidade.

5.5.3. As condições que cercam o cuidado: desafios financeiros e limites institucionais no acesso à saúde mental no contexto universitário

A partir das narrativas, percebemos que as vivências acadêmicas produzem impactos significativos na experiência de saúde mental das estudantes, sobretudo quando estão amarradas a uma teia de demandas que ultrapassam o contexto estritamente acadêmico. Exemplo disso é a especificidade das participantes desta pesquisa: jovens que se deslocam do interior do estado para a capital e, além da inserção na universidade, precisam lidar com os desafios decorrentes dessa mudança territorial. Entre esses desafios, a questão financeira aparece de maneira significativa: “*Tu acha que 700 reais [da bolsa] vai dar? Não dá, e isso pega também na questão da saúde mental, lidar com a questão financeira...*” (Tefê).

A fala evidencia que a saúde mental é influenciada por condições materiais concretas, que interferem diretamente na forma como cada estudante vivencia sua trajetória universitária

(Rodrigues *et al.*, 2025). Esse movimento dialoga com a compreensão dos determinantes sociais de saúde, que compreendem as condições econômicas, culturais e territoriais que moldam as possibilidades de bem-estar e vulnerabilidade (Buss & Filho, 2007; Alves & Rodrigues, 2010; Dimenstein *et al.*, 2017; Rocha *et al.*, 2023). Os custos de moradia, alimentação e transporte (intensificados para elas que precisaram migrar) requerem uma condição de constante administração de recursos, escolhas e renúncias.

Diante desses desdobramentos, acessar o cuidado psicológico nem sempre se apresenta como possibilidade, visto que em muitos contextos ainda se configura como um privilégio social (Matoso & Souza, 2025). As preocupações com despesas básicas frequentemente se sobrepõem à busca por acompanhamento profissional, tornando o cuidado emocional um recurso distante e, por vezes, inviável.

Essa dificuldade não é isolada. O estudo de Neves *et al.* (2019) aponta que a psicoterapia individual, embora relevante, não costuma ser acessível para grande parte dos estudantes, pois na rede pública o serviço é limitado e, no setor privado, o custo é incompatível com a realidade socioeconômica universitária.

Com isso, revela-se a necessidade de maior apoio institucional à saúde mental, apontada por Parintins: *“Mas eu sinto que a faculdade deveria abraçar mais o estudante em relação a... saúde mental mesmo, porque às vezes muita coisa começa pela nossa cabeça, né?”*.

Ao mesmo tempo, as limitações institucionais dentro da própria universidade restringem ainda mais as possibilidades de cuidado. Essa restrição, na realidade de muitos estudantes, se apresenta tanto pela escassez de vagas e irregularidade dos atendimentos como pelo desconhecimento dos serviços disponíveis e pela lacuna na constituição de uma rede articulada. No caso de Parintins, as especificidades são outras, mas não devem ser negligenciadas.

Assim, entre a necessidade e o acesso, emerge um campo de tensões que evidencia a urgência de maior investimento institucional para acolher as demandas de saúde mental que atravessam o cotidiano universitário. Ao situarmos essas dificuldades no escopo mais amplo das políticas públicas voltadas à permanência estudantil, percebemos que as barreiras não são apenas experiências individuais, mas expressão de uma lacuna histórica de como a saúde mental foi vista dentro dessas políticas.

Embora o PNAES constitua, desde 2010, o principal programa de assistência estudantil nas instituições federais, seu foco principal esteve voltado, majoritariamente, ao provimento de condições materiais (moradia, alimentação, transporte e auxílio socioeconômico), estando o cuidado psicológico em um lugar secundário. A criação do Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS) – instituído pela Lei nº 14.914/2024 (Brasil, 2024) – somente em

2024 evidencia a questão de que, apesar de se configurar um avanço importante, também nos direciona a perceber que, por muito tempo, a saúde mental não foi reconhecida como um eixo estruturante nas políticas públicas (Bandeira *et al.*, 2007).

Essa implementação tardia reforça as experiências narradas por Parintins, mas que também se configuram como a realidade de tantos outros e que revelam a distância entre a necessidade concreta deste cuidado e a capacidade das instituições de ofertá-lo.

A relevância dos serviços de assistência e apoio psicossocial no ambiente universitário é inquestionável, dada a crescente prevalência de quadros de sofrimentos psíquicos, como estresse, sintomas de ansiedade e depressão, frequentemente identificados entre os estudantes (Carvalho, 2021), além das implicações próprias desse contexto, carga horária e rotinas extensas, sobrecarga, pressão, entre outros.

Essa população, sobrecarregada pelas intensas vivências acadêmicas e pessoais, configura-se como um grupo que necessita de um olhar acurado para o desenvolvimento de ações de saúde (Gomes *et al.*, 2023). Dessa forma, a implementação e consolidação de programas de apoio psicológico, previstos pelo PNAES, e assistência psicossocial são cruciais para o cuidado integral de saúde mental.

Embora haja um reconhecimento formal do direito a essa atenção e do compromisso social da universidade em prover assistência, impulsionado por políticas de democratização, a abordagem institucional em muitos contextos ainda pode ser incipiente, fragmentada e carente de articulação (Assis & Oliveira, 2010).

Nesse cenário em que o acesso ao cuidado já é tensionado por limites financeiros e institucionais, outro aspecto emergente diz respeito ao desconhecimento dos estudantes sobre os próprios serviços de saúde disponíveis no campus: “Lá na FEEF (Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da UFAM), é um postinho que é para os estudantes e trabalhadores daqui da UFAM, né? E nossa, se eu for perguntar dos meus amigos, elas não sabiam que tinha um postinho aqui que tem um clínico geral, tem enfermeiro e tem testes também” (Parintins).

A ausência de informações claras e acessíveis sobre esses espaços produz um efeito paradoxal: mesmo quando a universidade dispõe de alguns recursos, eles passam despercebidos para uma parte significativa do corpo discente, reduzindo assim as possibilidades de acesso, de acolhimento e cuidado. Estudos sobre assistência mostram que há um desconhecimento generalizado por parte dos estudantes acerca dos serviços e direitos que lhes são garantidos, o que pode indicar a insuficiência dos processos de comunicação institucional (Martins *et al.*, 2025).

O estudo de Gomes e Lira (2020), que buscou investigar a opinião de estudantes da UFAM sobre o processo de comunicação da instituição, identificou que muitos discentes não têm conhecimento detalhado e que apontaram a comunicação como superficial e de difícil compreensão, além de considerarem existir uma escassez de notícias. Tal percepção indica que a instituição não consegue tornar suas decisões e ações suficientemente visíveis ou compreensíveis para o público que deveria alcançá-las.

A narrativa de Parintins evidencia, portanto, que não se trata apenas da existência ou não de vários serviços, mas da forma como eles se tornam (ou deixam de se tornar) parte do cotidiano dos estudantes. O desconhecimento sobre os atendimentos, atividades e espaços de cuidado revela um hiato significativo entre o que é ofertado e o que efetivamente chega.

Isso aponta para também uma falha estrutural de comunicação, mas também para ausência de estratégias que tornem o cuidado visível, acessível e acionável. (Martins *et al.*, 2025). As autoras defendem a importância da organização e divulgação adequada dos recursos e serviços disponíveis, uma vez que a dispersão e a baixa visibilidade das informações impedem que os estudantes reconheçam e acessem aquilo que lhes é garantido.

Em síntese, as experiências apresentadas aqui demonstram que o cuidado em saúde mental no contexto universitário é atravessado por muitas camadas, sejam elas materiais, institucionais ou informacionais, que, combinadas, impactam as possibilidades e limites de acesso estudantil.

6. APONTAMENTOS FINAIS: ENTRE DESEJOS, TRAVESSIAS, SENTIDOS E INCONCLUSÕES

Pensar o percurso traçado neste trabalho evidencia que a transição entre Ensino Médio e Ensino Superior carrega desafios para qualquer estudante. Entretanto, tais desafios se intensificam quando se trata de jovens vindos do interior, pois a adaptação universitária coincide com a adaptação à vida na capital: aprender a circular pela cidade, lidar com o custo de vida elevado, reorganizar laços, enfrentar a distância da família e navegar entre códigos sociais que lhes são novos. Assim, a entrada na universidade não é apenas um rito educacional, mas um duplo deslocamento: de lugar e de si.

Além dessas exigências externas, observamos como as participantes atribuem sentido às vivências acadêmicas e como essas experiências repercutem em sua saúde mental. Os achados sugerem que, para elas, “saúde mental” não se reduz ao binarismo entre adoecimento

e não adoecimento; trata-se de uma experiência atravessada por determinantes sociais, pelo cotidiano institucional e pela tessitura das relações que se constroem no ambiente universitário.

Enquanto pesquisa que nasce e se inscreve no contexto amazônico, tornou-se impossível ignorar a dimensão singular desse território. O Amazonas é feito de distâncias que não cabem nos mapas, rios que funcionam como estradas, tempos que se medem em viagens de barco e cidades que vivem entre o que chega e o que falta. A expansão e democratização do ensino superior, quando vistas daqui, revelam sua assimetria: ela existe, mas não alcança todos os lugares; avança, mas avança devagar; promete democratização, mas a geografia amazônica, vasta e densa, tensiona continuamente a efetividade disso.

Para muitos jovens interioranos, chegar à universidade é quase sempre atravessar não só quilômetros, mas histórias familiares, precariedades acumuladas, fronteiras simbólicas. É fazer da educação um barco que precisa resistir à correnteza. A universidade, nesse cenário, não é apenas instituição: é porto, é aposta, é risco, é ruptura e, muitas vezes, é também solidão.

Deste modo, a pesquisa contribuiu para compreender de que maneira as vivências acadêmicas constituem a experiência de saúde mental de estudantes universitários oriundos do interior do Amazonas, revelando como a vida acadêmica se entrelaça com a saúde mental, considerando o contexto específico de estudantes vindos do interior, com sua diversidade cultural, social e territorial.

Escrever sobre essas trajetórias amazônicas implica reconhecer que a democratização do ensino superior, quando olha para esta região, ainda é projeto, ainda é caminho, ainda é desejo – e, sobretudo, ainda é incompleta.

Assim, percebemos que, para que a presença dos jovens do interior amazonense se faça na universidade, há sempre um triângulo constitutivo: o desejo como motor, a travessia como gesto e os sentidos produzidos como forma de permanecer. As narrativas das participantes indicam que viver a universidade é habitar um processo contínuo, nunca plenamente fixo. Uma experiência que se move entre conquistas, cansaços, descobertas e reinvenções.

Desse modo, a pesquisa se colocou como uma ponte entre o cotidiano acadêmico e os determinantes sociais da saúde mental, reconhecendo que a universidade é um espaço de produção de sentidos e de desafios. Considerando tudo que foi traçado, afirmamos que esta pesquisa é abertura, nunca fechamento. Inaugura perguntas, não as encerra. Acolhe inícios, reconhece lacunas e aponta para as muitas histórias ainda silenciadas, especialmente de estudantes oriundos de interiores mais distantes, cujas trajetórias exigem ser ouvidas, registradas e pensadas.

Para ações práticas na universidade, sugere-se que as Pró-reitoras de Assistência Estudantil promovam ações de acolhimento aos estudantes que migram do interior do estado para a capital, buscando a integração dos mesmos ao ambiente universitário para que a adaptação e as vivências acadêmicas sejam experienciadas de modo mais saudável e que amenizem os impactos emocionais que toda a travessia ocasiona. Além do acolhimento institucional, também há ações de acompanhamento psicossocial em relação ao apoio para que estes estudantes sejam beneficiados em editais de apoio financeiro para a manutenção na universidade e apoio psicopedagógico nos cursos de graduação. Assim, a Política do PNAES poderá ser operacionalizada em todos os aspectos para a promoção da saúde mental, da aprendizagem, propiciando a formação integral de cidadãos e de profissionais que possam olhar para a realidade amazônica com referenciais técnicos, profissionais e éticos, valorizando a ciência e os saberes de cada comunidade do interior do estado, isto é, os saberes locais e dos povos originários.

As limitações da pesquisa foram as de analisar somente três casos, que, embora ricos em informações, mostraram um recorte da vivência acadêmica. Futuras pesquisas podem investigar um maior número de participantes, com delineamentos quantitativos e longitudinais, pois em pesquisas longitudinais podem demonstrar aspectos comuns da migração realizada por estudantes em busca de seus sonhos e ideais.

E, ao acompanhar essas travessias, reconheço também a minha própria: tem um certo tipo de travessia que só quem vem do interior conhece, é feita de perda, impulso e uma coragem silenciosa que não aparece na foto de formatura.

Por isso, esta pesquisa não finda em si; permanece como gesto em movimento, como convite a novos olhares e como testemunho das resistências que fazem, de cada percurso interiorano, uma história que merece ser ouvida, lembrada e narrada.

REFERÊNCIAS

- Aguilar, J. A., & Simone, R. (2019). Como a relação professor-aluno impacta a vivência acadêmica dos estudantes na puc-Rio? *XXVII Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica da PUC-Rio*. https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2019/resumos_ctch_edu.html
- Aguillera, F., & Resende, G. C. (2023). Políticas de acesso, permanência e assistência estudantil no Ensino Superior brasileiro: avanços e desafios. In Melo-Silva, L. L., Ribeiro, M. A., Aguillera, F., & Zanoto, P. A. (Orgs.) *Dos contextos educativos e formativos ao mundo do trabalho: implicações para a construção de carreira*. (p. 227–259). São Carlos: Pedro & João Editores.
- Aleluia, E. S., Dias, M. A. S., Bomfim, V. V. B. S., & Cordeiro, A. A. O. L. (2020). Importância da iniciação científica para formação de acadêmicos de enfermagem. *Revista Remecs-Revista Multidisciplinar De Estudos Científicos Em Saúde*, 75. <https://doi.org/10.24281/rremecs.2020.10.02a03.CIPCEn.75>
- Andrade, L. (2020). Universidade: autonomia, diversidade e inclusão. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(esp. 2.), 1600-1614. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp2.13830>
- Antonioli, A., & Gagliotto, G. M. (2024). A relação professor-aluno na educação superior: efeitos e afetos na vida dos sujeitos. *Revista Panorâmica*, 43(1). <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1711>
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de vivências acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação psicológica*, 2(1), 81-93. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v1n2/v1n2a02.pdf>
- Almeida, A. A., Pinto, M. N., & Lima, R. A. (2018). Fatores que influenciam a permanência dos alunos ingressantes em um curso superior no Alto Solimões, Amazonas, Brasil. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, 8(1), 250-266. <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8395/6475>
- Alves, A. A. M., & Rodrigues, N. F. R. (2010). Determinantes sociais e econômicos da saúde mental. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 28(2), 127-131. [https://doi.org/10.1016/S0870-9025\(10\)70003-1](https://doi.org/10.1016/S0870-9025(10)70003-1)
- Araújo, L. da S. (2017). Reconfiguração do Ensino superior brasileiro: direito ou desmonte. *Revista Internacional de Educação Superior*, 3(2), 645-677. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650627>
- Ariño, D. O., & Bardagi, M. P. (2018). Relação entre fatores acadêmicos e a saúde mental de estudantes universitários. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 12(3), 44-52. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v12n3/05.pdf>
- 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/Brazilian Journal of Mental Health*, 2, 163–182. <https://scispace.com/pdf/vida-universitaria-e-saude-mental-atendimento-as-demandas-de-3plwgag22u.pdf>

- Astin, A. W.; & Antonio, A. L. (2012). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. (2a. ed.). Rowman & Littlefield Publishers.
- Bandeira, M., Freitas, L. C., & Carvalho Filho, J. G. T. (2007). Avaliação da ocorrência de transtornos mentais comuns em usuários do Programa de Saúde da Família. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 56(1), 41-47. <https://doi.org/10.1590/S0047-20852007000100010>
- Barbieri, A. F. (2011). Mudanças climáticas, mobilidade populacional e cenários de vulnerabilidade para o Brasil. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 19(36), 95-112. <https://remhu.csem.org.br/index.php/remhu/article/view/249>
- Barbosa, R. T. O., & Vasconcelos, M. S. (2024). Saúde mental na universidade pública: um incipiente diálogo entre promoção em saúde e a criatividade humana. *Devir Educação*, 8(1), e-765. <https://doi.org/10.30905/rde.v8i1.765>
- Bastos, E. M., Maia, A. M., Oliveira, C. L. F., & Ferreira, S. N. (2019). Sofrimento psíquico de universitários: uma revisão integrativa. *Brazilian Journal of Development*, 5(10), 17681-17694. <https://doi.org/10.34117/bjdv5n10-040>
- Bernardini, F., Attademo, L., Rotter, M., & Compton, M. T. (2021). Social Determinants of Mental Health As Mediators and Moderators of the Mental Health Impacts of the COVID-19 Pandemic. *Psychiatric services (Washington, D.C.)*, 72(5), 598–601. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.202000393>
- Bilal, Z., Ghayas, S., Naeem, T., Kayani, S., Xie, R., Biasutti, M. (2021). Construction and validation of institutional identity scale for university students. *Children*, 8, 665. <https://doi.org/10.3390/children8080665>
- Blando, A., Marcilio, F. C. P., Franco, S. R. K., & Teixeira, M. A. P. (2021). Levantamento sobre dificuldades que interferem na vida acadêmica de universitários durante a pandemia de Covid-19. *Revista Thema*, 20, 303-314. <https://doi.org/10.15536/thema.V20.Especial.2021.303-314.1857>
- Bondan, A., & Bardagi, M. (2008) Comprometimento profissional e estressores percebidos por graduandos regulares e tecnológicos. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 18(41), 581-590. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300013>
- Bonfim, T. R. A. B., & Barreiro, M. S. (2023). Ensino Superior e a Covid-19: o impacto das aulas remotas nos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. *Caminhos Da Educação: Diálogos, Culturas E Diversidades*, 5(3), 1-15. <https://doi.org/10.26694/caedu.v5i3.4654>
- Borba, C. S., Hayasida, N. M. A., & Lopes, F. M. (2020). Ansiedade social e habilidades

- sociais em universitários. *Revista Psicologia Em Pesquisa*, 13(3), 119-137.
<https://doi.org/10.34019/1982-1247.2019.v13.27052>
- Borini, 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*, 6(1), 100-118. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v6n1/a08.pdf>
- Branco, U. V. C., Nakamura, P. H., & Araújo, E. J. M. (2017). Fatores que influenciam na permanência de alunos em instituições superiores: estudo-piloto na UFPB. *Anais XXV Seminário Nacional da Rede Universitas, Brasília/DF*.
<https://www.ufpb.br/nepes/contents/documentos/trabalhos-publicados-em-anais/fatores-que-influenciam-na-permanencia-de-alunos-em-instituicoes-superiores-estudo-piloto-na-ufpb.pdf>
- Brito, C. S., & Guimarães, A. R. (2017). A expansão da educação superior e a desigualdade regional brasileira: uma análise nos marcos dos planos nacionais de educação. *EccoS - Revista Científica*, (44), 44-66. <https://doi.org/10.5585/eccos.n44.7898>
- Brock, L., Diehl, L., Taube, M. E., & Carlotto, M. S. (2023). Transtornos Mentais Comuns em estudantes universitários: prevalência, fatores de risco e proteção. *Revista de Psicologia*, 14, e023029. <https://doi.org/10.36517/revpsiufc.14.2023.e023029>
- Bruno, J. N. (2025). *Do acesso a permanência: travessia dos estudantes universitários ribeirinhos para Escola Superior de Ciências da Saúde do Amazonas* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Amazonas]. Repositório Institucional da UFAM.
<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/11189>
- Buss, P. M., & Filho, A. P. (2007). A saúde e seus determinantes sociais. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 17(1), 77-93. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312007000100006>
- Campos, J. C. G., Ribeiro, M. C. M. A. (2025). Iniciação científica no ensino superior no Brasil: uma revisão de literatura (2012-2023). *Revista Ciências & Ideias*, 16(1), e25162713. <https://doi.org/10.22407/2176-1477/2025.v16.2713>
- Calegare, M. G. A., & Tamboril, M. I. B. (2017) Formação, atuação e produção do conhecimento em Psicologia Social na Amazônia Brasileira: retalhos da nossa história. *Textos e Debates*, 1(31), 11-31. <https://doi.org/10.18227/2317-1448ted.v1i31.42544>
- Câmara, S. G., & Carlotto, M. S. (2024). Estressores acadêmicos como preditores da síndrome de *burnout* em estudantes. *Revista Brasileira de Educação*, 29, e290020.
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/d9pY8jsZJW4QyPFVLGXJcJd/?format=pdf&lang=pt>
- Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37).
<https://doi.org/10.1590/s1413-24782008000100005>
- Caregnato, C. E., Rosa, R. T. D., Terra, R. S., & Pedroso, M. M. (2025). Trajetórias de estudantes em uma universidade pública: entre trajetos-projetos familiares, pertencimento e individuação. *Educação em Revista*, 41.

<https://www.scielo.br/j/edur/a/xXd3rzfqXWK5jzmdmFMLzWF/?format=pdf&lang=pt>

- Carneiro, L., Oliveira, A. L., Cunha, F., Castro, L., Lima, J., Simões, C., & Ribeiro, C. (2022). Saúde mental em jovens adultos: O impacto da pandemia COVID-19. *Revista Portuguesa de Psiquiatria E Saúde Mental*, 8(1), 6–11. <https://doi.org/10.51338/rppsm.248>
- Carvalhaes, F., & Ribeiro, C. A. C. (2019). Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. *Tempo Social*, 31(1), 195-233. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2019.135035>
- Carvalho, R. P. F. (2021). Sofrimento psíquico em alunos do interior que estudam em Manaus. *Revista AMAzônica*, 13(1), 471-488. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9950919>
- Carvalho, A. C. M., Dutra, A. M., Aguiar, G. C., Soares, G. M., Cordovil, T. F., Coêlho, P. D. L. P., Santos, E. B., & Figueiredo, S. N. (2023). Saúde Mental e o impacto da pandemia da Covid-19 nos estudantes de uma universidade pública de Manaus-AM. *Arquivos De Ciências Da Saúde Da UNIPAR*, 27(7), 3523-3546. <https://revistas.unipar.br/index.php/saude/article/view/10137>
- Castro, V. R. (2017). Reflexões sobre a saúde mental do estudante universitário: estudo empírico com estudantes de uma instituição pública de ensino superior. *Revista Gestão em foco*, 9, 380-401. https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/043_saude_mental.pdf
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Cosso, E., Franco, M. L. P. B., & Fernandes, J. S. G. (2018). Representações sociais sobre relação professor-aluno no ensino superior. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 4(3), 5-23. <https://doi.org/10.18256/2447-3944.2018.v4i3.2389>
- Costa, A. C., & Alves, S. F. S. (2025). A dupla rotina de trabalho e estudo de acadêmicos do ensino superior de uma instituição privada do sul do Maranhão: desafios e impactos na saúde mental. *Revista Foco*, 18(10), e10284. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v18n10-177>
- Curvo, H. C. C., Miranda, Y. B. C., Oliveira, R. G. D. Rodrigues, T. C. M. M., & Santos, C. P. H. (2021). O papel das instituições de ensino superior no cuidado com a saúde mental dos universitários. *Repositório digital- Centro Universitário de Várzea Grande- UNIVAG*. <https://www.repositoriodigital.univag.com.br/index.php/Psico/article/view/1461>
- Decreto nº 6.096, 24 de abril de 2007. (2007, 24 de abril). Institui o Programa de Apoio a

Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm.
 Acesso em: 10 out. 2025.

Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. (2010, 19 de julho). Dispõe sobre o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Presidência da República.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm

Dias, A. C. G., Carlotto, R. C., Oliveira, C. T., & Teixeira, M. A. P. (2019). Dificuldades percebidas na transição para a universidade. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 20(1), 19-30. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v20n1p19>

Domingues, C. A. (2013). *Lugar e pertencimento: a cidade e o campo na percepção dos jovens da Comunidade Santa Luzia do Baixio, Iranduba, AM* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Amazonas], Repositório Institucional da UFAM. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/2790>

Falcão, C. M. (2019). *O INSTITUTO GEOGRÁFICO E HISTÓRICO DO AMAZONAS E OS ITINERÁRIOS DA CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO INTELECTUAL EM MANAUS-AM* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Amazonas]. Repositório Institucional da UFAM. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7511>

Faria, A. M. G. B. T., & Almeida, L. S. (2020). Adaptação acadêmica de estudantes do 1º ano: promovendo o sucesso e a permanência na universidade. *Revista Internacional De Educação Superior*, 7, e021024. <https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8659797>

Fernandes, P. D., & Oliveira, K. K. S. (2012). Trabalho e educação: análise reflexiva da dupla jornada do estudante-trabalhador. In *Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*, 1-13. Universidade Federal de Sergipe. <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10182/27/26.pdf>

Ferreira, I. C. F., Resende, G. C., Silva, I. R. & Pedroza, R. L. S. (2023). Ensino superior e Amazônia: um panorama das pesquisas do projeto “significados das trajetórias de escolarização de jovens estudantes amazônidas” (capes/procad-amazônia). In Urnau, L. C., Zibetti, M. L. T. (orgs.), *Percurso de jovens no ensino superior: análises à luz da Psicologia* (pp. 19-40). Alexa Cultural e Edua.

Fertonani, H. P., Pires, D. E. P., Biff, D., & Scherer, M. D. A. (2015). Modelo assistencial em saúde: conceitos e desafios para a atenção básica brasileira. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(6), 1869-1878. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015206.13272014>

Fleith, D. S., Gomes, C. M. A., Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, L. S. 2020. Expectativas de sucesso profissional de ingressantes na educação superior: estudo comparativo. *Avaliação Psicológica*, 19(3). <https://submission-pepsic.scielo.br/index.php/avp/article/view/17412>

Flesch, B. D., Houvèssou, G. M., Munhoz, T. N., & Fassa, A. G. (2020). Episódio Depressivo Maior entre universitários do Sul do Brasil. *Revista de Saúde Pública*, 54(11), 1-11. <http://doi.org/10.11606/s1518-8787.2020054001540>

- Fonaprace. (2019). *Fórum Nacional de Pró Reitores de Assuntos Estudantis. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES*. <https://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2019/06/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecono%CC%82mico-dos-Estudantes-de-Graduac%CC%A7a%CC%83o-das-U.pdf>
- Freitas, I. C. M. (2013). Jovens universitários de cidades interioranas: modos de vida e projetos de futuro. *Linguagens, Educação E Sociedade*, (29), 323-356. <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1353>
- Gaino, L. V., Souza, J., Cirineu, C. T., & Tulimosky, T. D. (2018). O conceito de saúde mental para profissionais de saúde: um estudo transversal e qualitativo. *Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool Drogas*, 14(2), 108-116. <https://doi.org/10.11606/issn.1806-6976.smad.2018.149449>
- Gallert, A. Z., Loureiro, D. G., Silva, M. G. B., & Souza, R. C. (2011). Subjetividade na pesquisa qualitativa: uma produção teórica de González Rey. *Educação On-line*, (18), 1-18. <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1759/528>
- Ganam, E. A. S., & Pinezi, A. K. M. (2021). Desafios da permanência estudantil universitária: um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil. *Educação em Revista*, 37, e228757. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698228757>
- Garcia, L. M., Capellini, V. L. M. F., & Reis, V. L. (2020). Saúde mental na universidade: a perspectiva de universitários da permanência estudantil. *Colloquium Humanarum*, 17, 167-181. <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3593/3136>
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In Bauer, M. W., & Gaskell, G (Ed.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 90-113). Vozes.
- Gomes, R. B., & Lira, A. F. (2020). A opinião de estudantes da Universidade Federal do Amazonas sobre o processo de comunicação da instituição. *Revista de Relações Públicas e Comunicação Organizacional*, 4(7), 1-18. <http://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/6550>
- Gomes, L. M. L. S., Leitão, H. A. L., Santos, K. M. C., & Zanotti, S. V. (2023). Saúde Mental na universidade: ações e intervenções voltadas para os estudantes. *Educação em Revista*, 39, e40310. <https://doi.org/10.1590/0102-469840310>
- Gomes, L. S. S., Aguiar, K. G. M., & Silva, R. S. (2023). Transtornos mentais comuns em universitários com jornada de trabalho. *Revista Humanidades & Inovação*, 10(14), 268-275. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/8563>
- Gomides, P. A. D., & Carvalho, G. T. (2022). Por uma nova universidade? Interculturalidade e diversidade nas relações entre professores e alunos. *Revista UFG*, 22. <https://doi.org/10.5216/revufg.v22.73928>
- Gonçalves, S. M. G. (2015). *Um olhar lexical sobre a identidade dos migrantes interioranos*

do estado do Amazonas: um estudo de geolingüística [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Amazonas]. Repositório Institucional da UFAM.
<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4009>

Gonçalves, S., Santos, J., & Maria, I. (2023). Reflexos da COVID-19 na saúde mental de estudantes universitários. *Psicologia*, 37(1), 20–29.
<https://doi.org/10.17575/psicologia.1698>

González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Pioneira Thomson Learning.

González Rey, F. (2022). Os processos de construção da informação na pesquisa qualitativa orientada pela epistemologia qualitativa. *Pesquisa qualitativa e subjetividade*. 126-139. Cengage.

Graner, K. M., & Cerqueira, A. T. A. R. (2019). Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. *Ciências & Saúde Coletiva*, 24(4), 1327-1346. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018244.09692017>

Guimarães, E. N., Silva, V. A., Júnior, L. B., Ferreira, E. W., Souza, H. F., & Oliveira, A. S. (2022). A interiorização do ensino superior e a mobilidade estudantil reversa nos pequenos municípios. In Macedo, F. C., Neto, A. M., & Vieira, D. J. (Org.) *Universidade e território: ensino superior e desenvolvimento regional no Brasil no século XXI*. (p.391-426). Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).
<http://dx.doi.org/10.38116/978-65-5635-030-1/capitulo12>

Gundim, V. A., Encarnação, J. P. da, Santos, F. C., Santos, J. E. dos, Vasconcellos, E. A., & Souza, R. C. de. (2020). Saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia de COVID-19. *Revista Baiana de Enfermagem*, 35.
<https://doi.org/10.18471/rbe.v35.37293>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 1-21.
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

INEP. (2003, 2014). *Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira *Estatísticas do Ensino Superior*. <https://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2024). *Amazonas: Panorama*.
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/panorama>

Jardim, M. G. L., Castro, T. S., & Ferreira-Rodrigues, C. F. (2020) Sintomatologia Depressiva, Estresse e Ansiedade em Universitários. *Psico-USF*, 25(4), 645-657.
<https://doi.org/10.1590/1413/82712020250405>

Lameu, J. N. (2014). *Estresse no ambiente acadêmico: revisão sistemática e estudo transversal com estudantes universitários* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Repositório Institucional da UFRJ.

<https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/14442>

- Leal, K. S., Oliveira, P. D. S., Rodrigues, P. R. G., & Fogaça, F. F. S. (2019). Desafios enfrentados na universidade pública e a saúde mental dos estudantes. *Humanidades & Inovação*, 6(8), 59-69.
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1149/980>
- Leão, A. M., Gomes, I. P., Ferreira, M. J. M., & Cavalcanti, L. P. G. (2018). Prevalência e fatores associados à Depressão e Ansiedade entre estudantes universitários da área da saúde de um grande centro urbano do Nordeste do Brasil. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 42(4), 55-65. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v42n4RB20180092>
- Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. (2012). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm
- Lei n.º 14.914, de 3 de julho de 2024. (2024). Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Diário Oficial da União.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm
- Lemos, C. T. (2022). *Migração nos “caminhos de rios”: juventude, resistência e formação universitária na região amazônica* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Amazonas]. Repositório Institucional da UFAM.
https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8891/2/TCC_CassandraTorres_PPGPSI.pdf
- Lima, C. L. S., Veloso, L. U. P., Lira, J. A. C., Silva, A. G. N., Rocha, Â. R. C., & Conceição, B. B. (2021). Fatores relacionados à desesperança em universitários. *Cogitare Enfermagem*, 26. <https://doi.org/10.5380/ce.v26i0.76641>
- Lima, J. S., & Urnau, L. C. (2023). Acesso e permanência de estudantes ribeirinhos/as: o que a universidade pode aprender com essas histórias? In Urnau, L. C., & Zibetti, M. L. T. (Org.) *Percursos de jovens no Ensino Superior- análises à luz da Psicologia*. (p.59-86). Alexa Cultural: São Paulo/Edua: Manaus.
- Lobo, C., Matos, R., & Carvalho, A. S. (2016). Mobilidade pendular e infraestrutura rodoviária nas microrregiões de Minas Gerais. *Revista Espinhaço*, 5(1), 3-9.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3958049>
- Lopes, S. A. F. da. (2008). *Origem geográfica e estratégias de escolarização: um estudo sobre migrantes do interior de Minas Gerais para a Capital* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFMG.
<http://hdl.handle.net/1843/FAEC-8MLMXV>
- Lopes, F. M., Lessa, R. T., Carvalho, R. A., Reichert, R. A., Andrade, A. L. M., & Micheli, D. D. (2022). Transtornos mentais comuns em estudantes universitários: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Psicologia Em Pesquisa*, 16(1), 1-23.
<https://doi.org/10.34019/1982-1247.2022.v16.31105>

- Lösch, S., Rambo, C. A., & Ferreira, J. L. (2023). A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18(0), e023141–e023141. <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>.
- Luca, L., Noronha, A. P. P., & Queluz, F. N. F. R. (2018). Relações entre estratégias de coping e adaptabilidade acadêmica em estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(2), 169-176. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n2/05.pdf>
- Magalhães, T. S., & Marra, A. V. 2024. Estresse universitário e vivências acadêmicas: uma revisão sistemática. *Educação: Teoria e Prática*, 34(67), e07[2024]. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v34.n.67.s17145>
- Marinho, D. L. (2014). Estratégias de Transformação Social no Campo: A formação de jovens da Escola Família Agrícola de Marabá-PA. In Menezes, M. A., Stropasolas, V. L., Barcellos, S. B. (Org.), *Juventude Rural e Políticas Públicas no Brasil*. Presidência da República.
- Martins, M. J., & Fior, C. A. (2024). Transição para o Ensino Superior: dificuldades vivenciadas por ingressantes no contexto de ensino remoto emergencial. *Revista De Educação PUC-Minas*, 29. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v29a2024e9105>
- Matos, M. S. de. (2022). Voando para longe do ninho: As experiências de estudantes de Medicina morando sozinhos no Rio de Janeiro. *Interação em psicologia*, 26(1). <https://doi.org/10.5380/riep.v26i1.76677>
- Matos, S. A., Silva, F. V. S., Lopes, M. L., Oliveira, S. A., & Parente, E. P. (2022). Importância da iniciação científica e projetos de extensão para graduação em enfermagem. *Research, Society and Development*, 11(14), e75111435846. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i14.35846>
- Matoso, M. E., & Souza, Y. (2025, novembro). *Acesso à saúde mental ainda é um privilégio social*. Digitais. <https://digitais.net.br/2025/11/acesso-a-saude-mental-ainda-e-um-privilegio-social/>
- Mattos, H. C. X. S., & Fernandes, M. C. S. G. (2019). Estudantes Universitários: estratégias e procedimentos para a permanência. *Revista Contemporânea de Educação*, 14(29), 156-174. <https://doi.org/10.20500/rce.v14i29.20361>
- Mattos, H. C. X. da S., Barbosa, S. H. P. B., & Fernandes, M. C. D. S. G. (2023). A importância do trabalho em saúde mental nos programas de permanência na universidade. *CADERNOS de PESQUISA: PENSAMENTO EDUCACIONAL*, 18(49), 160–178. https://doi.org/10.35168/2175-2613.utp.pens_ed.2023.vol18.n49.pp160-178
- Mello, F. M. de, & Alves, A. E. S. (2020). História e memória do ensino superior: caminhos de uma investigação. *Trabalho Necessário*, 18(35), 336-357. <https://doi.org/10.22409/tn.v18i35.40511>
- Menegaldi-Silva, C., Hirdes, A., Yamaguchi, M. U., & Grossi-Milani, R. (2022). Saúde mental e recursos de enfrentamento em estudantes universitários brasileiros em

- tempos de pandemia. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 27(3), 632–650. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772022000300013>
- Minayo, M. C. S., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3), 237-248. <https://doi.org/10.1590/s0102-311x1993000300002>
- Minayo, M. C. S. (2005). Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In Deslandes, S. F., Neto, O. C., Gomes, R., & Minayo, M. C. S. (Orgs.), *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (pp. 73-94). Vozes.
- Minayo, M. C. S. (2017). Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(7), 1-12. <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82>
- Ministério da Educação. (2024a). Cartilha da Lei de Cotas. <https://www.gov.br/mec/pt-br/lei-de-cotas-cartilha.pdf>
- Ministério da Educação. (2024b, julho 8). Nova lei da assistência estudantil combate a evasão. *Agência Gov.* <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202407/nova-lei-da-pnaes-fortalece-assistencia-e-combate-a-evasao>
- Ministério da Educação. (n.d.). *REUNI- Programa de Apoio a Planos de Restruturação e Expansão das Universidades Federais*. https://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81
- Ministério da Saúde. (1986). *Relatório Final da 8ª Conferência Nacional de Saúde*. Conselho Nacional de Saúde. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/8_conferencia_nacional_saude_relatorio_final.pdf
- Ministério da Saúde. (2024). *Saúde de A a Z: Saúde Mental*. Governo Federal. <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-mental>
- Moris, C. H. A. A., Casellato, F., Nascimento, M. M., Agostini, G., & Massi, L. (2022). Distinção e classe social no acesso ao ensino superior brasileiro. *Tempo Social*, 34(2), 69-91. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2022.189030>
- Mota, A. G. S., Pimentel, S. M., Mota, M. R. S. (2023). Expressões de sofrimento psíquico de estudantes da Universidade Federal do Tocantins. *Educação e Pesquisa*, 49, e254990. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349254990>
- Moura, D. H. (2007). Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, 2, 4-30. <https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>
- Muniz, G. B. A., & Garrido, E. N. (2021). Mudanças de hábitos e saúde dos estudantes após ingresso na universidade. *Revista Psicologia, Diversidade E Saúde*, 10(2), 235-245. <https://doi.org/10.17267/2317-3394rpd.v10i2.3443>

- Murakami, K., Troncon, L. E. A., Santos, J. L. F., & Panúncio-Pinto, M. P. (2024). Estresse e enfrentamento das dificuldades em universitários da área da saúde. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 44, e258748.
<https://www.scielo.br/j/pcp/a/Cxx6KcwWvKmpmFqd55B9jtL/?format=pdf&lang=pt>
- Nery, P. P. (1992). O Amazonas e a primeira universidade brasileira. *Revista da Academia Amazonense de Letras*, (21), 19-37.
<https://academiaamazonensedeletras.com/pdf/revistas/REVISTA%20AAL%20N%2021.pdf>
- Nunes, R. S. R., & Veloso, T. C. M. A. (2017). Desafios da permanência para estudantes com vulnerabilidades socioeconômicas no contexto da educação superior pública. In Seminário Nacional da Rede Universitas, 25, Brasília. Anais.
- Ogushi, M. M. P., & Bardagi, M. P. (2015). Reflexões sobre a relação estudante-universidade a partir de uma experiência de atendimento em orientação profissional. *Extensio: Revista Eletrônica de Extensão*, 12(19), 33-50. <http://dx.doi.org/10.5007/1807-0221.2015v12n19p33>
- Oliveira, A. B., & Silva, S. M. C. (2018). A Psicologia na promoção da saúde do estudante universitário. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 7(3), 363-374.
<https://doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v7i3.1913>
- Oliveira, M. M. (2014). *Dinâmicas Migratórias na Amazônia contemporânea* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Amazonas]. Repositório Institucional da UFAM.
<https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/4239/2/Tese%20-%20M%c3%a1rcia%20Maria%20de%20Oliveira.pdf>
- Oliveira, E. S. L. (2019). *Acesso e permanência de estudantes cotistas na universidade de Brasília: estratégias para democratização da educação superior* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB.
<http://repositorio.unb.br/handle/10482/37541>
- Oliveira, A. S. (2022). O papel da relação professor e estudante no enfrentamento das dificuldades de leitura e escrita dos discentes universitários. *Grupo de Pesquisa CNPq/UFS Educação e Contemporaneidade (EDUCON)*.
<https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/16528>
- Organização Pan-Americana de Saúde. (2018). *Folha informativa: Transtornos Mentais*.
https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5652:folha-informativa-transtornos-mentais&Itemid=839
- Othman, N., Ahmad, F., El Morr, C., & Ritvo, P. (2019). Perceived impact of contextual determinants on depression, anxiety and stress: a survey with university students. *International Journal of Mental Health Systems*, 13(1).
<https://doi.org/10.1186/s13033-019-0275-x>
- Pachane, G. G. (2003). A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. In. Mercuri, E., & Polydoro, S. A. J. (Orgs.), *Estudante*

- universitário: características e experiências de formação*, 111-222. Taubaté: Cabral.
- Padovani, R. C., Neufeld, C. B., Maltoni, J., Barbosa, L. N. F., Souza, W. F., Cavalcanti, H. A. F., & Lameu, J. N. (2014). Vulnerabilidade e bem-estar psicológico do estudante universitário. *Revista Brasileira de Terapia Cognitiva*, 10(1), 2-10. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872014000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Paula, J. T. S., & Cupolillo, M. V. (2005). Traçando caminhos para a compreensão da constituição da subjetiva do envelhecer. In González Rey, F. (Org.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. Thomson Learning.
- Peinado, J., Vianna, F. R. P. M., & Meneguetti, F. K. (2024). O retorno ao Ensino Presencial no pós-pandemia: percepções e expectativas dos universitários. *EaD Em Foco*, 14(1) e2308. <https://doi.org/10.18264/eadf.v14i1.2308>
- Peixoto, L. C. P., Santos, E. K. A., Andrade, L. M., Carvalho, P. A. L., & Sena, E. L. S. (2021). Vítima e vilã: experiência ambígua de estudantes de enfermagem no contexto universitário. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 42, e20200365. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2021.20200365>
- Penha, J. R. L., Oliveira, C. C., Mendes, A. V. S. (2020). Saúde mental do estudante universitário: revisão integrativa. *Journal Health NPEPS*, 5(1), 369-395. <https://periodicos.unemat.br/index.php/jhnpeps/article/view/3549>
- Pereira, D. D. (2020). Contextos históricos dos desafios do ensino superior na Região Amazônica. *Revista do Instituto de Ciências Humanas*, 16(24), 46-70. <https://periodicos.pucminas.br/revistaich/article/view/21492>
- Pereira, H. C., Nascimento, A. C. S., Moura, E. A. F., Corrêa, D. S. S., & Chagas, H. C. (2022). Migração rural-urbana por demanda educacional no Médio Solimões, Amazonas. *Revista Brasileira de Educação*, 27. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PDzJs8MPrtKWGn3LxbGLy7r/?format=pdf&lang=pt>
- Pereira, M. E. D. (2025). “*A gente não é fabricada numa linha de produção pra ser tudo igual*”: desafios, potencialidades e resistências na saúde de mulheres bissexuais em Manaus/AM [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Amazonas]. Repositório Institucional da UFAM. <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/11047>
- Pettigrew, J. E., & Howes, P. A. (2022). Covid-19 and Student Perceptions toward a Swift Shift in Learning Format: Does Experience Make a Difference? *American Journal of Distance Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/08923647.2021.2013749>
- Pires, A. (2021). A Covid-19 e a Educação Superior no Brasil: usos diferenciados das tecnologias de comunicação virtual e o enfrentamento das desigualdades educacionais. *Educación*, 30(58), 83-103. <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v30n58/2304-4322-educ-30-58-83.pdf>
- Piva, F. P. (2023). O adoecimento psíquico na graduação e os marcadores sociais da diferença na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP).

- Etnográfica*, 27(2), 529-551. <https://doi.org/10.4000/etnografica.14044>
- Porto, A. M. S., & Soares, A. B. (2017). Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 19(1), 208-219. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n1p208-219>
- Pott, E. T. B., & Campos, D. A. (2024). O papel da universidade no processo de formação do pensamento crítico-reflexivo: um estudo de caso. *Revista Psicologia Em Estudo*, 29, e56362. <https://www.scielo.br/j/pe/a/rjVTHZqS33jnG9QfJqLbbtf/?format=pdf&lang=pt>
- Quadros, L. F. S. (2025). A jornada por um sonho: sofrimento psíquico e desafios psicossociais enfrentados por estudantes em migração pendular. *Lumen et Virtus*, 16(44), 164-180. <https://doi.org/10.56238/levv16n44-014>
- Queiroz, A. C., Dantas, M. C. S., Andrade, L. D. F. 2020. A iniciação científica na vida acadêmica: relato de experiência. *Revista Educação, Ciência & Saúde*, 7(2), 218-228. <https://doi.org/10.20438/ecs.v7i2.290>
- Ramos, S. R. F., Braga Filho, R. A., Carvalho, M. A. de, Costa, D. D., Carvalho, L. A. de, & Almeida, M. T. C. (2023). Pandemia da Covid-19: um evento traumático para estudantes de Ciências Biológicas e da Saúde? *Revista Brasileira de Educação Médica*, 47, e036. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v47.1-20220172>
- Reisdorfer, T. (2017). Migração e experiência estudantil: um estudo de caso. *Monções Revista do Curso de História UFMS*, 4(6).
- Resende, G. C., & Hayasida, N. M. A. (2020). Fatores individual, interpessoal e institucional influenciadores na saúde mental dos universitários. In N. M. A. Hayasida & G. C. Resende (Orgs.), *Produções teórico-práticas nos contextos de saúde* (pp. 41-60). Alexa Cultural.
- Resende, G. C., Ferreira, I. C. F., Silva, I. R., & Barbato, S. (2022). Desafios para a permanência no ensino superior na Amazônia e os significados de trajetórias estudantis. *Psicologia, Educação e Cultura*, 26(3), 139-161. <http://hdl.handle.net/10400.26/43538>
- Rodrigues, D. S., Cruz, D. M. C., Nascimento, J. S., & Cid, M. F. B. (2022). Prevalência de transtornos mentais comuns e fatores associados em estudantes de uma universidade pública brasileira. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 30, e3305. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO252833051>
- Rodrigues, Y. M., Alves, B. L., Santana, M. C. V., Lourenço, B. G., Chaves, E. C. L., Chianca, T. C. M., & Moura, C. C. (2025). Depressão, ansiedade e estresse em universitários e relação com fatores sociodemográficos e psicossociais pós-Covid-19. *Cogitare Enfermagem*, 30, e96208. <https://doi.org/10.1590/ce.v30i0.96208>
- Rocha, P. R., & David, H. M. S. L. (2015). Determinação ou determinantes? Uma discussão com base na Teoria da Produção Social de Saúde. *Revista da Escola de Enfermagem*, 49(1), 129-135.

<https://www.scielo.br/j/reeusp/a/4Ndw5mtQzq4DG67WgZmFxRj/?format=pdf&lang=pt>

- Sabino, A. R., Gadelha, E. M., Witkoski, A. C., & Rodrigues, I. M. (2022). A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) como projeto de desenvolvimento socioeconômico e ambiental na trílice fronteira amazônica. *Research Society and Development*, 11(7), e55311730445-e55311730445. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i7.30445>
- Santana, S. M., Vieira, S. L., Silva, R. L. S., Faustino, T. N., & Mercês, M. C. 2023. Vivências acadêmicas e repercussões na qualidade de vida de graduandos de enfermagem em universidade pública. *Cenas educacionais*, 6, e14874, 1-23. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13833450>
- Santos, L. S., Ribeiro, I. J. S., Boery, E. N., & Boery, R. N. S. O. (2017). Qualidade de vida e transtornos mentais comuns em estudantes de medicina. *Cogitare Enfermagem*, 22(4). <https://doi.org/10.5380/ce.v22i4.52126>
- Santos, D. S. S. (2020). *Políticas de permanência no ensino superior do IEAA/UFAM: um estudo da bolsa moradia* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Amazonas]. Repositório Institucional da UFAM. <http://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/5867>
- Santos, M. C. M. (2023). *Procrastinação acadêmica em estudantes universitários de Psicologia em Manaus* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Amazonas]. Repositório Institucional da UFAM. <http://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/7325>
- Santos, R. P., Nascimento, M. L. P., & Souza, S. A. N. (2025). A sobrecarga acadêmica como fator desencadeante de transtornos mentais. *Revista JRG De Estudos Acadêmicos*, 8(18). e082237. <https://doi.org/10.55892/jrg.v8i18.2237>
- Santos, G., & Freitas, L. O. (2014). Ensino superior público brasileiro: acesso e permanência no contexto de expansão. *Argumentum*, 6(2), 182-200. <https://doi.org/10.18315/argumentum.v6i2.8188>
- Silva, A. M. S. (2020). *Análise das implicações psicossociais dos processos de migração rural-urbano de jovens universitários* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional da UFC. <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/50826>
- Silva, L. B., & Costa, N. C. D. (2018). Acesso e permanência em desproporção: as insuficiências do Programa Nacional de Assistência Estudantil. *Revista Agenda Política*, 6(2), 166-192. <https://doi.org/10.31990/agenda.2018.2.7>
- Silva, M. G., Quintino, F. P. A., & Reis, J. G. (2021). As dificuldades de leitura e interpretação de texto no ambiente universitário. *VII CONEDU - Conedu em casa*. Realize Editora. <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/81087>
- Silva, I. P. (2024). *Os desafios enfrentados pelos discentes oriundos de outras cidades do interior na Universidade Federal do Amazonas* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Amazonas]. Repositório Institucional da UFAM.

<http://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/7953>

- Soares, A. B., Gomes, G., Maia, F. A., Gomes, C. A. O., & Monteiro, M. C. (2016). Relações interpessoais na universidade: o que pensam estudantes de graduação em Psicologia?. *Estudos Interdisciplinares Em Psicologia*, 7(1), 56-76. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2016v7n1p56>
- Soares, A. B., Monteiro, M. C., Maías, F. A., & Santos, Z. A. (2019). Comportamentos sociais acadêmicos de universitários de instituições públicas e privadas: o impacto das vivências no ensino superior. *Pesquisas e práticas psicossociais*, 14(1), 1-16. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v14n1/11.pdf>
- Soares, C. G. S., Aguiar, D. M., Neves, D. B. S., & Brock, M. F. (2020). A interiorização do Ensino Superior no Amazonas. *Revista de Direitos Humanos e Sociedade*, 3(1), 171-187. <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/dirhumanos/article/view/5891>
- Sobreira, D. B., & Araujo, J. A. 2023. Desigualdade de oportunidade educacional e o gap de desempenho entre escolas privadas e públicas. *Economia Aplicada*, 27(4), 537-564. <https://doi.org/10.11606/1980-5330/ea183129>
- Sousa, E. F., & Therrien, J. (2022). A universidade como espaço plural para a formação profissional, pessoal e cultural de jovens Potiguara. *Aurora*, 15(43), 122-140. <https://doi.org/10.23925/1982-6672.2022v15i43p122-140>
- Souza, D. C., Favarin, D. B., & Scorsolini-Comin, F. (2021). Estratégias grupais para a promoção de saúde em universitários. *Educação*, 46(1), 1-24. <https://doi.org/10.5902/1984644442800>
- Souza, J. M., Sousa, R. S., & Marques, E. M. I. (2021). Avaliação da qualidade de vida do estudante trabalhador. *Mal-Estar & Sociedade*, 11(1), 95-105. <https://revista.uemg.br/index.php/gtic-malestar/article/view/5798>
- Souza, I. B., Neta, P. P. L., & Possamai, T. R. P. (2023). Perfil de ansiedade-traço em acadêmicos concluintes da graduação de enfermagem. *Scientific Eletronic Archives*, 16(7). <https://doi.org/10.36560/16720231751>
- Stake, R. E. (2011). *Pesquisa com estudo de caso*. (2a ed.). Penso.
- Teixeira, T. S. C., Marqueze, E. C., & Moreno, C. R. C. (2020). Produtivismo acadêmico: quando a demanda supera o tempo de trabalho. *Revista de Saúde Pública*, 54. <https://www.scielo.br/j/rsp/a/JK5ZNcPtfW5zy89wwWd9TFv/?format=pdf&lang=pt>
- Torres, M. S., Marinho, P. C., Silva, R. L., Alves, V. H. L., Macedo, S. O. S. F., & Resende, G. C. (2023). Promoção de saúde mental no ensino superior no Norte do Brasil na pandemia da Covid-19. *Perspectivas em Psicologia*, 26(1), 1-14. <https://seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/65567>
- Torres, I. C. C., Perpétuo, L. D., & Amaral, D. S. (2025). Do deslocamento à adaptação:

- experiências de estudantes fora dos seus territórios. *RELPE: Revista Leituras Em Pedagogia E Educação*, 9(1), e202506. <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/relpe/article/view/21437>
- Trópia, P. V., & Souza, D. C. C. (2023). As portas permanecem semiabertas: estudantes trabalhadores nas universidades federais. *Pro-posições*, 34, e20210033. <https://www.scielo.br/j/pp/a/S3ZQy57p6XDSrv5GZHzCfkS/?format=pdf&lang=pt>
- Tsuda, T. M., Haury, F. N., & Zotesso, M. C. (2020). Investigação das alterações emocionais e comportamentais de universitários iniciantes em Medicina e Enfermagem. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 9(1), 35-45. <https://doi.org/10.17267/2317-3394rpd.v9i1.2734>
- Tuffani, E. (2009). CENTENÁRIO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: PARA A HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE DE MANAUS (1909/1910-1926). *Revista SOLETRAS*, 0(17). <https://doi.org/10.12957/soletras.2009.7006>
- Turato, E. R. (2005). Qualitative and quantitative methods in health: Definitions, differences and research subjects. *Revista de Saúde Pública*, 39(3), 507-514. <https://doi.org/10.1590/s0034-89102005000300025>
- Universidade Federal do Amazonas (s.d.). *Formas de ingresso*. <https://antigoproeg.ufam.edu.br/formas-de-ingresso>
- Vargas, M. L. F. (2008). *Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFMG. <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/f6dd3e48-afc9-4e48-87c7-9d400368a5ed/content>
- Vasconcelos, N. B. (2010). Programa nacional de assistência estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. *Ensino Em-Revista*, 17(2), 599-616. <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361/6598>
- Venturini, M. E. Z. T. (2022). *Saudade de casa: vivências de estudantes universitários que saem de seus lares para cursar o ensino superior* [Trabalho de Conclusão de Curso, Pontifícia Universidade Católica- SP]. Repositório Institucional da PUC-SP. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/27720>
- Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa. *Tematicas*, 22(44), 2023–2020. <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>
- Vocativo. (2021, 21 de novembro). *Enem no Amazonas: desigualdade faz desempenho de alunos do interior ser pior*. <https://vocativo.com/2021/11/21/enem-no-amazonas-desigualdade-faz-desempenho-de-alunos-do-interior-ser-pior/>
- Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 226-237. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200003>

- Yamaguchi, K. K.L., & Furtado, M. A. S. (2018). Dificuldades na leitura e na escrita de textos científicos de estudantes universitários do interior do Amazonas. *Revista Educação Online*, 13(28), 108-125. <https://doi.org/10.36556/eol.v13i28.445>
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (5a ed.). Bookman.
- Walsh, C. (2005). La interculturalidad en la educación. *Ministério da Educação/UNICEF*. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf

APÊNDICE I – TÓPICOS-GUIA

- Nessa pesquisa, eu preciso saber sobre como você vivencia a Universidade. Para isso, eu preciso conhecer você, conhecer sua história um pouco mais. Você poderia me contar sua história?
- Agora eu gostaria que você me falasse sobre sua experiência universitária. Me conta de um jeito bem livre sobre como é ou tem sido estar na universidade para você.
- Nessa tua história na universidade, até aqui, quais seriam as experiências mais importantes?
- Se você puder, me conta um pouco mais detalhado para eu entender como essas experiências foram sentidas e vivenciadas por você.
- Agora, vamos falar um pouco mais sobre o tema central da nossa pesquisa. Para você, o que é saúde mental?
- De modo geral, como você percebe, na Universidade, a relação entre vivências acadêmicas e saúde mental?
- Agora falando um pouco mais de você: como você percebe a relação entre as suas vivências acadêmicas e a sua saúde mental?”

APÊNDICE II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE ESTUDANTES

Prezado(a) estudante,

Vimos através deste, convidá-lo/la a participar da pesquisa intitulada **“Do desejo à travessia: vivências acadêmicas e saúde mental de jovens universitários do interior do Amazonas”** que está inserida dentro do projeto **“Os significados das trajetórias de escolarização de jovens estudantes amazônidas”**. realizado através do Programa de Cooperação Acadêmica, financiado pelo PROCAD Amazônia– 2018, entre a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal de Brasília (UnB) e Universidade Federal de Rondônia (UNIR). A pesquisadora responsável por este estudo é **Caroline Stefany Marques de Sousa**, psicóloga e mestrande do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas (PPGPSI-UFAM), sob orientação da **Prof. Dra. Gisele Cristina Resende** e coorientação do **Prof. Dr. Enio de Souza Tavares**. O endereço institucional da pesquisadora é Faculdade de Psicologia/Universidade Federal do Amazonas, Avenida General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000 Bloco X Setor Sul Campus Universitário, telefones (92) 3305-1181 Ramal 2583, Celular (92) 98235-7650 e e-mail caroline.sousa@ufam.edu.br.

A pesquisa tem por objetivo geral: compreender de que maneira as vivências acadêmicas constituem a experiência de saúde mental de estudantes oriundos do interior do Amazonas. Os objetivos específicos são: Conhecer a história de vida dos participantes; Entender a estrutura de funcionamento e organização da Universidade como contexto objetivo/subjetivo para as vivências acadêmicas narradas pelos participantes da pesquisa; Identificar as principais vivências acadêmicas relatadas pelos participantes; Entender como as vivências acadêmicas são significadas em relação a experiência de saúde mental pelos participantes.

Sua participação neste estudo envolverá a realização de entrevistas individuais e gravação de áudio que serão realizadas no espaço reservado e privativo apenas para este fim. De acordo com os princípios éticos, garantimos o sigilo. Você receberá todas as orientações necessárias antes e durante o período de coleta de dados e após a finalização da pesquisa. A participação é voluntária e você pode se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. Caso ocorra constrangimento ou desconforto em decorrência das temáticas abordadas durante a entrevista individual, a pesquisadora adotará medidas de precaução e proteção. Essas medidas e providências cabíveis serão discutidas e acordadas com cada participante e podem incluir entre outras: a) escuta de acolhimento, realizada pela pesquisadora, b) encaminhamento para atendimento psicológico no Centro de Serviço de Psicologia Aplicada (CSPA), a fim de obter uma assistência prolongada; c) suspensão da entrevista; e/ou d) agendamento da entrevista; ou outra medida necessária ao bem-estar do/a participante.

Cumpra esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos/às participantes (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos/as participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. Os valores respectivos aos danos serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos

PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
ESTUDANTES

ocorrerem, uma vez que não há valores pré-estabelecidos de acordo com os riscos, e que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela nem na Res. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado).

Os benefícios da pesquisa serão decorrentes das informações empíricas produzidas nesta pesquisa que podem promover avanços na compreensão sobre como os estudantes amazônidas significam a sua trajetória e vivências no ensino superior e suas transições, em relação também à sua participação e protagonismo. Será possível compreender o quanto a universidade responde às demandas desses jovens e produzir conhecimentos que contribuam para a gestão do ensino aprendizagem na educação superior e na reflexão de políticas que visem o acesso e permanência de universitários. No âmbito das universidades, espera-se que os resultados desse estudo possam ser utilizados na organização de protocolos de acolhimento, atendimento e acompanhamento de estudantes com diferentes bases culturais durante sua permanência na universidade. A participação nesta pesquisa não prevê qualquer tipo de remuneração, sendo a sua participação integralmente voluntária.

Após ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e aceitar participar do estudo, solicitamos a assinatura do mesmo em duas vias, ficando uma em seu poder.

Eu, Sr/a fui informado/a sobre a pesquisa **“Vivências acadêmicas e saúde mental de estudantes universitários vindos do interior para a capital amazonense”**., e concordo em participar da mesma e que as questões discutidas sejam usadas nesta pesquisa.

Manaus,
/ /



Assinatura do
participante

Impressão dactiloscópica