



CONVERSANDO SOBRE ANSIEDADE COM ESTUDANTES E SERVIDORES DE UM CAMPUS UNIVERSITÁRIO

DOI: 10.37702/2175-957X.COBENGE.2022.3928

Vanessa Aparecida Alves de Lima - limavanessa@uol.com.br
Universidade Federal de Santa Catarina

Jamile Fantin - jamilefantin@gmail.com
Universidade Federal de Santa Catarina

gabriela sagebin bordini - charlestonbordini@yahoo.com.br
UFSC

Resumo: *Relata-se um projeto de extensão que discutiu, com grupos de docentes, técnicos administrativos em educação e estudantes universitários, as situações ansiógenas relacionadas ao cotidiano acadêmico em um campus universitário no sul do Brasil. O projeto iniciava, com uma palestra aberta à comunidade. Os grupos de docentes e técnicos não aconteceram pela incompatibilidade de horário, mas foram realizados encontros individuais e rodas de conversa. Com os estudantes foram realizados 09 grupos, distribuídos em quatro semestres, e também atendimentos a 01 estudante, orientado individualmente em 2020. A participação foi de 61 estudantes, no total. Nos encontros informou-se sobre a dinâmica da ansiedade, discutiu-se a percepção e sentimento dos estudantes em relação à ansiedade no ambiente universitário e estratégias para enfrentamento da ansiedade na universidade. Os participantes avaliaram positivamente o projeto. Destaca-se como benéfica a oportunidade de desenvolver a consciência crítica dos participantes quanto à relação entre ansiedade e o contexto educacional.*

Palavras-chave: *ansiedade, universitários, psicologia escolar.*



CONVERSANDO SOBRE ANSIEDADE COM ESTUDANTES E SERVIDORES DE UM CAMPUS UNIVERSITÁRIO

1 INTRODUÇÃO

O cotidiano na academia universitária é assoberbado de atividades teóricas e práticas. Sobre estudantes e docentes pesam cobranças para pesquisar, publicar e participar de eventos. Para docentes e servidores técnicos ainda há o acúmulo de funções em comissões e cargos de gestão administrativa, nem sempre remuneradas, assim como as atividades de orientação de pesquisa e estágio para muitos estudantes universitários.

Dessarte, o ambiente universitário e a dinâmica do sistema educacional de ensino superior têm sido percebidos e sentidos como impositores de um ritmo desumano e uma pressão acirrada por resultados. Não é surpresa, portanto, que os sujeitos sob esta égide reajam a tal estrutura com diversos sintomas, psicossomáticos ou não, entre os quais a queixa de ansiedade exacerbada, levando a quadros de insônia, inapetência, tremores, depressão e síndrome do pânico.

Embora a ansiedade faça parte do repertório comportamental da espécie humana, sua função inicial, e útil até hoje, é contribuir para a sobrevivência evitando exposições perigosas (CASTILLO et al., 2000). Com adequadas condições de funcionamento do cérebro e a ansiedade em níveis controlados, pode-se ter excelente desempenho em desafios de variados setores da vida humana. Contudo, se o cérebro experimentar altos níveis de ansiedade e o sujeito entrar em pânico em momentos decisivos, o desempenho do indivíduo fica comprometido, tanto no que se refere à percepção que tem da situação, quanto nas respostas apresentadas.

O truque é encontrar o nível certo de ansiedade, para que tenhamos uma boa performance diante dos obstáculos e contratempos que a vida nos apresenta. [...] Para tanto, necessitamos do mais valioso bem de uma pessoa: O *autoconhecimento* nos traz o saber, e este, o poder de nos transformarmos em pessoas melhores e mais felizes. (SILVA, 2012, p. 203, grifo nosso).

No intuito de responder a essa demanda, considerando que a perspectiva de atuação da psicologia escolar (SOUZA, 2009; TANAMACHI; MEIRA, 2003) envolve todos os atores escolares na discussão e compreensão da dinâmica do cotidiano educacional, propôs-se um projeto de extensão que procurasse entender os relatos de ansiedade dos estudantes e servidores do Campus Joinville da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com orientação em palestras e discussões em grupo. Este artigo se propõe a apresentar as vivências desse projeto de extensão.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Diversas estruturas do cérebro fazem parte do complexo sistema que envolve ansiedade, medo, ameaça, risco ou perigo: o córtex pré-frontal, a ínsula, o tálamo, a amígdala e o tronco cerebral (AMARAL; OLIVEIRA, 2019). Tais estruturas são responsáveis pelo disparo e pela condução de reações intermediadas pelos neurotransmissores.

Por meio do funcionamento dessas estruturas, as demandas aumentadas de desempenho físico e mental a que as pessoas estão sujeitas no cotidiano são suportadas pelo organismo por determinado período, porém, existe um momento em que esse frágil equilíbrio é quebrado e uma *reação de ansiedade* desproporcional e prejudicial pode ser disparada pelo organismo (SILVA, 2012). Esta implica em medos irracionais diante de situações cotidianas.

A ansiedade, que chega a ser denominada como o *mal do século*, implica em: medos irracionais diante de situações cotidianas; preocupação e perfeccionismo de pessoas que se sentem sob pressão na vida social e profissional; elevada expectativa para ouvir opiniões positivas das pessoas que as julgam/avaliam. Isso pode gerar respostas como tremores, sudorese, boca seca ou afonia temporária. Inúmeros fatores estão associados ao aumento dos ataques de ansiedade e pânico atualmente, como o uso da internet (SANTOS et al., 2017) e a vida nas grandes metrópoles (GAMA et al., 2008).

Após a vivência de uma situação ansiógena desestruturante, o indivíduo pode passar a experienciar reações secundárias como inapetência, insônia, tensão muscular acompanhada de dores, náuseas, enjoos, dermatite, queda de cabelo, ataques de pânico, entre outros (ALMONDES; ARAÚJO, 2003; SALUM; BLAYA; MANFRO, 2009). Se o quadro persiste por quatro meses, em média, considera-se que o sujeito está afetado por uma ansiedade generalizada, o chamado Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG), que tem sido classificado como um quadro cujo medo e preocupação excessivos, podem afetar quase todos os aspectos da vida do mesmo, ou seja, profissional, familiar, amoroso (MARGIS et al., 2003).

Tal situação afeta indivíduos em toda sociedade, em todas as faixas etárias (OLIVEIRA et al., 2006) e de todas as carreiras profissionais (DIAS; CRUZ; FONSECA, 2009), e começa precocemente, na vida escolar de ensino fundamental e médio (FERNANDES; SILVEIRA, 2012; JATOBÁ; BASTOS, 2007). O desempenho acadêmico eficiente, ou seja, o sucesso ao atingir as metas estabelecidas pelo meio universitário, tal como a demonstração de alto nível de conhecimento em uma área de especialização (BAKER, 2003; ALMONDES et al., 2002; PRIMI; SANTOS; VENDRAMINI, 2002), tem sido um fator desencadeante de ansiedade nos estudantes universitários.

A Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2016), apontou que 58,36% dos estudantes de graduação de instituições federais de ensino superior brasileiras relatam a *ansiedade* como a maior dificuldade emocional vivenciada nos últimos doze meses. Em certa medida, é compreensível que o rendimento acadêmico dos universitários seja um elemento ansiógeno no ambiente acadêmico, tanto para discentes quanto docentes. O rendimento constitui elemento identitário desse ambiente, sendo, ao mesmo tempo, medida da aprendizagem dos estudantes e indicador da qualidade da instituição e do sistema de ensino superior (UMERENKOVA; FLORES, 2018).

Sabe-se que em todos os níveis de ensino, a aula é um contexto complexo no qual interagem variáveis que podem facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem (FERNANDES; SILVEIRA, 2012; FERREIRA et al., 2009; ALMONDES et al., 2002), e a ansiedade, bem como a motivação em contexto acadêmico, é determinante para o rendimento do estudante. A área de conhecimento, a atividade acadêmica, o gênero e até o estado civil são fatores apontados nas pesquisas como intervenientes nos quadros de ansiedade.

Quando ao gênero, não há um consenso. Ferreira e cols. (2009), ao pesquisar 158 estudantes universitários do ciclo básico de cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), identificaram mais ansiedade nos homens. A caracterização

sociodemográfica de 498 universitários de diversos campos do conhecimento de Aracaju/SE, realizada por Gama et al. (2008), aponta que os solteiros (comparação de estado civil) e as mulheres (comparação de gênero), apresentaram maior escore para ansiedade que os casados e os homens. Enquanto Bandeira et al. (2005) haviam encontrado justamente o contrário, que não há diferenças significativas entre os gêneros na avaliação da ansiedade.

[...] como as mulheres enfrentam mais situações ameaçadoras (as mulheres brasileiras vivem numa estrutura social machista na qual têm de enfrentar maiores obstáculos para ingressar em uma carreira que lhes permita uma maior independência social e econômica, além de ser-lhes designado o papel social de dona de casa), possuem maior número de mecanismos de enfrentamento, ao contrário dos homens que estão iniciando a faculdade (contexto novo) e estão lidando com situações que para eles são diferentes daquelas que estão acostumados a lidar, exigindo mecanismos diferentes. (FERREIRA et al., 2009, p. 979-980).

Ferreira et al. (2009) investigaram sujeitos de três áreas do conhecimento: humanidades, biomédicas e tecnológicas. Os pesquisadores encontraram maior ansiedade-estado (temporária) nos estudantes de ciências humanas e biomédicas, bem como não encontraram médias fora das esperadas de ansiedade-traço (generalizada) para os grupos pesquisados. O estudo de Bandeira et al. (2005), com 135 universitários, também identificou maior assertividade e autoestima, bem como menor ansiedade, de estudantes da área de ciências exatas em comparação com estudantes da área de ciências sociais.

Ribeiro et al. (2017) estudaram a resposta sensório-motora de universitários diante de uma plateia e apontaram que a mesma influencia negativamente tal resposta. Embora tenha sido em atividade física, como o lançamento de dardos, não tememos generalizar os resultados de Ribeiro et al. (2017) para as situações de apresentação de trabalhos acadêmicos em sala de aula e eventos científicos, especialmente nos anos iniciais da formação universitária, tal como fazem Angélico, Crippa e Loureiro (2012).

Demandas de trabalhos e provas no início e final de curso; sobreposição de tarefas como aulas, estágio e pesquisa; contatos iniciais com o campo de trabalho em aulas práticas e de laboratório e as estratégias de estudo (comparação de estudantes iniciantes com veteranos); parecem levar a situações ansiógenas que podem interferir negativamente sobre aspectos cognitivos, como aprendizagem, concentração e aquisição de habilidades na vida universitária (ALMONDES et al., 2002; ALMONDES; ARAÚJO, 2003; CARVALHO et al., 2009).

Almondes e Araújo (2003), ao estudar o padrão do ciclo sono-vigília em 37 estudantes do curso de medicina da UFRN, apontam que a irregularidade no ciclo sono-vigília em resposta às demandas acadêmicas, parece contribuir para o aumento do estado de ansiedade, sabendo-se que a privação do sono leva a: sonolência diurna (com cochilos esporádicos ineficazes); diminuição do desempenho diurno; lapsos de memória; dificuldade de concentração e falta de atenção; sintomas de ansiedade e depressão; e aumento do uso de tabaco, álcool e cafeínas.

Isso ocorre porque nas fases do sono (quatro estágios de non-rapid eye movement – NREM e na fase de rapid eye movement – REM) são secretados hormônios que regulam e reestruturam funções neurológicas, especialmente a partir da terceira fase NREM, quando se começa a entrar em sono profundo e ocorre a consolidação das memórias e do que foi aprendido durante o dia. É durante o sono que é secretado o Thyroid Stimulating Hormone (TSH), hormônio estimulante da tireoide, glândula responsável por secretar os hormônios



triodotironina (T3) e tiroxina (T4), sendo que esses são os hormônios com função essencial de controlar o metabolismo e a homeostase entre os sistemas orgânicos nos seres humanos.

E foi considerando tais aspectos ligados ao sono (e à privação desse), que Nir et al. (2017) relacionaram a qualidade do sono ao controle de alergias, estresse, estabilidade emocional, entre outros quadros psicoemocionais, cognitivos e de doenças autoimunes e psicossomáticas. Sabe-se que durante o período de formação universitária há muitas situações de privação de sono, quando os acadêmicos se preparam para avaliações e outras atividades universitárias.

Quanto ao início dos quadros de ansiedade relacionados ao desempenho acadêmico, estudos mostram que tem sido precoce. Jatobá e Bastos (2007) pesquisaram 242 adolescentes de onze escolas, oito públicas e três privadas de Pernambuco, e identificaram ansiedade severa em 8,7% dos pesquisados, e moderada em 11,2% dos casos. Fernandes e Silveira (2012) investigaram a relação entre motivação e ansiedade em 195 alunos do Ensino Fundamental numa escola particular do sul de Minas Gerais, e apontam que a motivação extrínseca nas atividades acadêmicas explica uma parte significativa da ansiedade dos sujeitos.

A motivação é um construto hipotético inferido a partir do comportamento do indivíduo e, segundo Bzuneck (2000), pode ser intrínseca ou extrínseca. No caso do rendimento escolar, pode ser considerada motivação intrínseca a gratificação cognitiva de autodesempenho, e motivação extrínseca, a necessidade de reconhecimento social e tirar notas altas como representação do status social.

Diante do exposto, e apoiado por Margis et al. (2003) e outros teóricos, acredita-se que orientação cognitiva e aconselhamento psicológico para o autoconhecimento, associados a técnicas de enfrentamento da ansiedade e de estresse, são eficientes para dirimir as consequências da ansiedade mal dirigida. No projeto de extensão foco deste artigo, adotou-se a psicologia escolar crítica como base de atuação, em consonância com a compreensão de que o ambiente educacional é um espaço social *sui generis*, onde todos os atores escolares convivem e atuam (MARTINEZ, 2009 e 2010), sendo papel do psicólogo, entre outros, no ambiente acadêmico, romper com a visão adaptacionista de psicologia escolar (SOUZA, 2010).

A formação de grupos para discussões e problematização da influência do ambiente educacional na autoimagem, autoeficácia e outros elementos constituintes do sujeito, é uma prática conhecida da psicologia escolar e educacional no Brasil desde a década de 1980, e alguns exemplos disso podem ser encontrados nos trabalhos de Souza (2009), Silva, Facci e Tondin (2009), Andrada (2005^a, 2005^b), Tanamachi e Meira (2003), Andrade (2003), entre outros.

Umerenkova e Flores (2018), em pesquisa sobre desempenho universitário e gestão de tempo, apresentam o trabalho de discussão grupal como importante fator para a melhoria de condutas autorreguladoras entre universitários. Resultado similar pode ser encontrado em Villas Boas, Silveira e Bolsoni-Silva (2005) que, embora em um grupo piloto de quatro universitários com queixas de relações interpessoais, afirmam que o grupo foi importante para que os estudantes trocassem experiências e oferecessem comparativos de atuação uns aos outros, bem como, os autores destacam o caráter preventivo dos conteúdos trabalhados em grupo.

Diniz e Aires (2018) apontam no mesmo sentido, após a experiência de escuta com grupo de estudantes universitários em um formato semelhante ao proposto no projeto de extensão que ora se relata (seis integrantes, em seis encontros, com 1h30' de duração), afirmando que o grupo



[...] se constituiu para os estudantes participantes como um espaço de expressão de suas angústias e medos relativos ao processo de inserção no contexto universitário, bem como permitiu a reelaboração e ressignificação de situações e conceitos por meio da reflexão, da troca de conhecimentos e aprendizagem grupal. (DINIZ; AIRES, 2018, p. 71).

Oliveira e Silva (2018), ao procurar identificar e analisar práticas que tivessem os pressupostos teóricos metodológicos da psicologia escolar crítica, desenvolvidas por psicólogos na Assistência Estudantil de 11 universidades públicas federais mineiras, identificaram que, entre os 19 psicólogos que participaram da pesquisa, há muitas práticas que envolvem o enfoque grupal, inclusive com grupos temáticos e terapêuticos de apoio.

Oliveira (2011), ao mapear a atuação do psicólogo escolar em Serviços de Psicologia de instituições de ensino superior do Distrito Federal, identificou a abordagem da ansiedade em workshops e palestras. Contudo, relatos de trabalhos grupais com universitários, especificamente com foco na ansiedade, não foram encontrados nas bases de dados bvs-psi, scielo, bireme e bdti (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações).

Assim como em outros contextos acadêmicos investigados, no campus universitário foco deste artigo (de uma Universidade Federal no sul do Brasil), as queixas de ansiedade são frequentes. O Serviço de Assistência Estudantil recebe, sistematicamente, estudantes com essa queixa. Além disso, ocorrem, principalmente no período de provas, ataques de ansiedade e pânico em alunos(a). Servidores técnico-administrativos em educação (TAEs) e servidores docentes também se queixam de ansiedade, informalmente, aos colegas de trabalho e, formalmente, à psicóloga organizacional da instituição.

3 METODOLOGIA

O movimento crítico da Psicologia Escolar propõe a discussão das práticas escolares com os atores envolvidos, problematizando a compreensão dessa inter-relação, e indica o trabalho através de grupos de discussão, como os relatados por Andrade (2003), Souza (2009) e Tanamachi e Meira (2003). O projeto de extensão *Conversando sobre ansiedade com estudantes e servidores*, realizado no Campus Joinville da UFSC, seguiu essa linha teórica e de intervenção institucional.

O projeto começou em 2018, com previsão para seis semestres. A metodologia incluía o início das atividades com uma palestra para informações gerais sobre ansiedade e estratégias de enfrentamento, entre as quais constavam encontros grupais para discussão das vivências dos indivíduos. Naquele momento, as palestrantes sugeriam que o Projeto de Extensão possibilitava tais discussões em grupos de estudantes, técnicos e docentes e anotavam os dados dos interessados para contato e formação dos grupos. O projeto previa a realização semanal de grupos com os três segmentos de público e cada uma das organizadoras ficava responsável por um grupo.

As atividades e temáticas de discussão grupal foram planejadas para dez participantes em oito encontros, de aproximadamente uma hora. A proposta era, a cada encontro, discutir a ansiedade no contexto educacional e apresentar, para enfrentamento, técnicas cognitivas (HASSON, 2015; ORTEGA; RAMÍREZ, 2017) e de relaxamento (FREITAS, 2015).

4 ATIVIDADES DO PROJETO

As atividades nos quatro primeiros semestres do projeto se desenvolveram de forma presencial. Nos dois últimos semestres do projeto, durante o ano de 2020, o atendimento presencial na Universidade estava suspenso em função do isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19, ainda assim as atividades foram ofertadas.

4.1 Palestras

Para atender os públicos matutino (M) e vespertino (V) eram realizadas duas palestras em cada semestre. Participaram das palestras em 2018M – 32 sujeitos; 2018V – 54; 2019M – 22; 2019V – 09. Percebeu-se que nas duas palestras de 2018 o público era maior e teve a presença de estudantes, docentes e técnicos. Já em 2019 o público ficou reduzido a estudantes calouros da instituição.

Compreende-se tal fato como fruto de uma demanda reprimida no Campus de Joinville (UFSC), para a temática. Ademais, o projeto ficou conhecido do público e, em 2019, os interessados procuravam as organizadoras ao longo do ano. Também há o fato de que os estudantes, docentes e técnicos da instituição verbalizaram que não gostam de se expor em atividades grupais e palestras cujos temas são, imediatamente, identificados com questões pessoais. Apesar disso, alguns sujeitos participam, esclarecem dúvidas e sempre tem alguém que conta sua história como exemplo.

Em 2020 as palestras não foram ministradas em função do isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19, mas as organizadoras transformaram a palestra inicial em um vídeo que continuou divulgando o projeto (<https://www.youtube.com/watch?v=RcblRJ4TrJs>). Inclusive, durante o período de abril a junho de 2020, a equipe do projeto enviou para os e-mails de estudantes, docentes e técnicos orientações sobre ansiedade e indicações de grupos para atendimento psicoterapêutico gratuito durante o isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19.

4.2 Docentes

Durante os três primeiros semestres do projeto, houve oito docentes interessados no tema, mas após a oferta de vários horários para formação dos grupos, não foi possível encontrar um horário que atingisse a todos. Assim, a equipe do projeto decidiu por ofertar aos docentes horários individuais para os encontros.

Cada situação foi tomada particularmente em relação ao ambiente acadêmico. Em 2018/2 (ano/semestre) foram realizados de dois a três encontros com cada docente interessado. Os demais três interessados no projeto em 2018 só conseguiram disponibilidade para dois encontros, cada, em 2019.

A maior fonte de ansiedade para os docentes é a sobrecarga de trabalho gerada, inclusive, pelo acúmulo de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Há também grande incidência relacionada às dificuldades didáticas e metodológicas no atendimento da clientela, que segundo os docentes, é cada vez mais jovem e apontada pelos mesmos como *imatura* (ingressam com a idade de 17 e 20 anos) e descompromissada.

Tal como proposto, a discussão sobre a consciência da fonte de estresse e ansiedade foi realizada em face do ambiente educacional/laboral, bem como foram dadas orientações sobre o enfrentamento dos quadros ansiógenos com técnicas cognitivas e de relaxamento. Além disso, foram indicados psicoterapia extra instituição e cursos de



formação pedagógica. Cinco dos seis participantes deram retornos positivos quanto à diminuição da ansiedade a partir das estratégias utilizadas.

Ressalta-se a constatação de que os sujeitos rejeitam trabalhos em grupo, principalmente os de cunho psicológico, ficando claro que as dificuldades para a formação de grupo não eram somente os horários comuns, mas também o desejo de que os encontros fossem individuais.

Em 2020 uma docente entrou em contato com a coordenadora do projeto e ocorreram duas conversas online. O caso envolvia múltiplos fatores particulares, para além das questões educacionais e também elementos produzidos pelo isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19. A docente foi orientada a buscar apoio psicoterapêutico especializado.

4.3 Técnicos em Assuntos Educacionais (TAEs)

No início do projeto, em 2018, seis TAEs demonstraram interesse em participar do grupo, entretanto, dificuldades envolvendo alterações no horário de atendimento da instituição e, conseqüentemente, nos horários de trabalho dos técnicos, impossibilitaram a formação dos grupos. Também foram disponibilizados horários individuais, mesmo assim os técnicos não conseguiram realizar as atividades nos horários propostos.

Durante o ano de 2019, foram realizados três encontros no formato de rodas de conversa, cuja participação foi aberta também para docentes. Para cada encontro foi estabelecido um tema relacionado à ansiedade. Os encontros aconteceram a cada 2 meses e não tinham obrigatoriedade de participação em todas as edições. Cada encontro foi disponibilizado em dois horários diferentes, para ampliar a possibilidade de participação dos servidores. Participaram oito servidores no primeiro encontro, quatro em cada horário; onze servidores no segundo encontro, sendo seis em um horário e cinco no outro; e nove servidores no terceiro encontro, sendo três em um horário e seis no outro.

Em 2020, com a adesão da instituição ao trabalho remoto, em virtude da pandemia da COVID-19, não foram oferecidos encontros presenciais para grupos ou rodas de conversa de TAEs, mas foram realizados encontros individuais online com três técnicos. Dois técnicos foram atendidos uma vez; o outro foi atendido duas vezes. Todos fizeram referência à ansiedade exacerbada pelo contexto de isolamento social e trabalho remoto.

4.4 Estudantes

O projeto previa a formação de dois grupos de dez participantes, para oito encontros semanais de, aproximadamente, uma hora. Contudo, a carga horária de atividades pedagógicas dos estudantes dificultou a formação dos grupos e a facilitadora flexibilizou a oferta de horários/grupos e espaçou a frequência dos encontros quinzenalmente.

Em 2018, o número de participantes, como o de frequentadores das palestras, foi significativo. Assim, em 2018/1 foi necessário oferecer dois grupos (horários) além dos previstos. Frente a quase 30 inscrições, foram realizados quatro grupos. Em 2018/2 foram oferecidos três horários diferentes para dar opção aos estudantes, mas realizados dois grupos, em função do número de interessados.

Em 2019/1 foram ofertados dois grupos, mas formou-se apenas um, dado o número de interessados com disponibilidade. Em 2019/2 foram oferecidos e realizados dois grupos.

Em 2020, considerando o isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19, foi ofertado aos alunos, via mídia e e-mail, a abordagem dos temas do projeto na modalidade de três encontros online, individuais. No entanto, apenas um estudante



procurou o serviço do projeto. Sabe-se que os alunos estão assoberbados de trabalhos relacionados às disciplinas que estão ocorrendo de modo *não presencial*.

Acredita-se que a diminuição progressiva no número de inscritos, entre 2018 e 2019, deve-se à satisfação, em 2018/1, da demanda reprimida, que nunca havia sido atendida especificamente. Além disso, observa-se no campus a resistência dos estudantes em participar de atividades grupais, preferindo atendimentos individuais.

Nas edições de 2018 e 2019 permitiu-se inscrição de até 12 estudantes por horário/grupo disponibilizado, mas, em média, os grupos tiveram cinco estudantes, com sete participantes nos primeiros encontros e diminuição progressiva ao longo do tempo. Isso pode ser atribuído à dificuldade dos estudantes de manter a participação em uma atividade não obrigatória, uma vez que o mesmo é percebido em outras iniciativas da instituição.

Essa hipótese foi levantada por alguns participantes na avaliação feita ao final da primeira edição, em função do que se alterou a frequência dos encontros, que passou de quinzenal para semanal a partir de 2018/2, concluindo as atividades no meio do semestre para que as provas finais não fossem um mote para a evasão do projeto. Pela mesma razão, em 2019/1, reduziu-se o total de encontros de 8 para 6.

Os três primeiros encontros tinham como foco informar sobre características e causas da ansiedade, promover a integração do grupo e debater sobre como a dinâmica do ambiente educacional interfere em tais sintomas. A partir do quarto encontro a ênfase passou para a reflexão sobre as estratégias que podem ser utilizadas para lidar com a ansiedade dentro do ambiente universitário, a partir de técnicas cognitivas. No quarto encontro também era apresentado e discutido com os participantes o conceito de pensamento automático (BECK, 1979; BECK; DOZOIS, 2011).

O fechamento de alguns encontros se dava com a apresentação e exercício de técnicas de relaxamento (FREITAS, 2015). Três técnicas foram utilizadas: uma de respiração diafragmática, uma de relaxamento progressivo e uma de relaxamento passivo e imaginação (VERA; VILA, 2002; WILLHELM; ANDRETTA; UNGARETTI, 2015). As orientações sobre cada uma delas eram também entregues por escrito aos participantes, para que pudessem exercitá-las fora do grupo. No início do encontro seguinte, a técnica era discutida e avaliada por todos.

No último encontro era realizada uma avaliação do projeto com o grupo sobre o que mudou na percepção das situações ansiógenas e quais estratégias de enfrentamento foram eficientes.

5 Considerações FINAIS

Embora os estudantes declarem que, a partir das discussões conseguiram se tornar críticos quanto à produção do sintoma dentro do sistema universitário, a construção dessa crítica não é algo fácil para os estudantes e não gera ações que busquem modificar a realidade, provavelmente em função da imagem idealizada de instituição que a UFSC representa.

A avaliação geral das organizadoras reforça a literatura da Psicologia Escolar sobre os efeitos do ambiente educacional nos sintomas de ansiedade da comunidade universitária, percebidos, entre outros, nas dificuldades de se estabelecer grupos com docentes e técnicos em função da carga ou horário de trabalho e de se manter a frequência dos estudantes aos encontros em períodos de provas e final de semestre.



A psicóloga escolar da instituição, uma das organizadoras do projeto, incorporou a formação de grupos com esta temática e metodologia nas atividades ofertadas pelo serviço de psicologia do Setor de Assistência Estudantil do Campus.

REFERÊNCIAS

ALMONDES, K. M.; ARAÚJO, J. F. Padrão do ciclo sono-vigília e sua relação com a ansiedade em estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 1, p. 37-43, 2003.

ALMONDES, K. M. et al. Ansiedade em estudantes de medicina: uma realidade desnecessária. **Revista Saúde**, v. 16, n. 1, p. 17-24, 2002.

ALVES, V. M. Genetic polymorphisms and generalized anxiety disorder: a systematic review. **MedicalExpress**, São Paulo, v. 4, n. 1, 7p., 2017.

AMARAL, J. R.; OLIVEIRA, J. M. **Sistema Límbico**: o centro das emoções. Disponível em: <http://www.cerebromente.org.br/n05/mente/limbic.htm>. Acesso em: 14 nov. 2020.

ANDRADA, E. G. C. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 2, p. 196-199, 2005a.

ANDRADA, E. G. C. Sugestões Práticas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 163-165, 2005b.

ANDRADE, C. M. A. **Possibilidades de atuação de uma psicologia na escola**: procurando enfrentar o fracasso escolar. 2003. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **IV pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras**. Uberlândia: Andifes, 2016. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES_2014.pdf. Acesso em: 14 nov. 2020.

BAKER, S. R. A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health and academic motivation and performance. **Personality and Individual Differences**. v. 35, n. 3, p. 569-591, 2003.

BANDEIRA, M. et al. Comportamento assertivo e sua relação com ansiedade, locus de controle e autoestima em estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 111-121, 2005.

BECK, A. T. **Cognitive therapy and the emotional disorders**. Nova Iorque: Meridian, 1979.

BECK, A. T.; DOZOIS, D. J. A. Cognitive therapy: Current status and future directions. **Annual Review of Medicine**, v. 62, p. 397-409, feb. 2011.





BZUNECK, J. A. As crenças de autoeficácia dos professores. In: SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G.; FINI, L.D.T. (Org.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 117-134.

CARVALHO, R.; FARAH, O. G. D.; GALDEANO, L. E. Níveis de ansiedade de alunos de graduação em enfermagem frente à primeira instrumentação cirúrgica. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v. 12, n. 6, p. 918-23, nov./dez. 2004.

CASTILLO, A. R. G. L. et al. Transtornos de ansiedade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 22, n. 2, p. 20-23, 2000.

DIAS, C.; CRUZ, J. F.; FONSECA, A. M. Emoções, stress, ansiedade e coping: estudo qualitativo com atletas de elite. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan. 2009.

DINIZ, N. F. P. S.; AIRES, S. Grupo de escuta e reflexão com estudantes universitários. **Vínculo**, v. 15, n. 1, p. 61-75, 2018.

FERNANDES, D. C.; SILVEIRA, M. A. Evaluación de la motivación académica y la ansiedad escolar y posibles relaciones entre ellas. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 17, n. 3, p. 447-455, set./dez. 2012.

FERREIRA, C. L. et al. Universidade, contexto ansiogênico? avaliação de traço e estado de ansiedade em estudantes do ciclo básico. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 3, p. 973-981, 2009.

FREITAS, G. R. **Estresse, ansiedade e qualidade de vida em professores: efeito do relaxamento progressivo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2015.

GAMA, M. M. A. et al. Ansiedade-traço em estudantes universitários de Aracaju (SE). **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, v. 30, n. 1, p. 19-24, 2008.

HASSON, G. **Mindfulness eficaz**. 3. ed. Barcelona: Empresa Activa, 2015.

JATOBÁ, J. D. V. N.; BASTOS, O. Depressão e ansiedade em adolescentes de escolas públicas e particulares. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 56, n. 3, p. 171-79, 2007.

MARGIS, R. et al. Relação entre estressores, estresse e ansiedade. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, v. 25, n. 1, p. 65-74, abr. 2003.

MARTINEZ, A. M. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 1, p. 169-177, 2009.

MARTINEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, 39-56, 2010.

MININ, J. C.; LIMA, V. A. A. Psicologia escolar: breve histórico na construção de perspectivas críticas no Brasil. **Saberes da Amazônia**, v. 3, n. 6, 101-118, 2017.



NIR, Y. et al. Selective neuronal lapses precede human cognitive lapses following sleep deprivation. **Nat. Med.**, v. 23, n. 12, p. 1474-1480, 2017.

OLIVEIRA, A. B.; SILVA, S. M. C. A psicologia na promoção da saúde do estudante universitário. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 7, n. 3, p. 363-374, 2018.

OLIVEIRA, C. B. E. **A atuação da psicologia escolar na educação superior: proposta para os Serviços de Psicologia**. 2011. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, K. L. et al. Relação entre ansiedade, depressão e desesperança entre grupos de idosos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 11, n. 2, p. 351-359, mai./ago. 2006.

ORTEGA, H. R.; RAMÍREZ, M. I. P. **Programa para el control del estrés**. 2. ed. Barcelona: Pirámide, 2017.

PRIMI, R.; SANTOS, A. A. A.; VENDRAMINI, C. M. Habilidades básicas e desempenho acadêmico em universitários ingressantes. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 47-55, 2002.

RIBEIRO, S. R. O. et al. The influence of audience on sensorymotor performance in university students. **Journal Phys. Educ.** v. 28, n. e2807, 9 p., 2017.

SALUM, G. A.; BLAYA, C.; MANFRO, G. G. Transtorno do pânico. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, v. 31, n. 2, p. 86-94, 2009.

SANTOS, V. et al. Treatment outcomes in patients with internet addiction and anxiety. **MedicalExpress**, São Paulo, v. 4, n. 2, 7 p. 2017.

SILVA, A. B. B. **Mentes ansiosas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, S. M. C; FACCI, M. G. D.; TONDIN, C. F. A atuação do Psicólogo Escolar e Educacional perante a demanda escolar em Minas Gerais, Paraná e Santa Catarina. In: IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional da ABRAPEE. **Anais [...]** Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo, 6 a 8 de julho de 2009.

SOUZA, F. L. F.; COSTA, C. C.; LIMA, V. A. A. Um olhar institucional sobre os universitários. In: LIMA, V. A. A. **Análise Institucional: ensaios teóricos e relatos de experiências em instituições**. São Carlos-SP: Pedro & João Eds., 2018. p. 83-112.

SOUZA, M. P. R. Psicologia escolar e políticas públicas em educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, v. 23, n. 83, p. 129-149, 2010.

SOUZA, M. P. R. A atuação do psicólogo na rede pública paulista de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. In: IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional da ABRAPEE. **Anais [...]** Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo, 06 a 08 de julho de 2009.



TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Org.). **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

UMERENKOVA, A. G.; FLORES, J. G. Gestión del tiempo en alumnado universitario con diferentes niveles de rendimiento académico. **Educación e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. e157900, 16 p., 2018.

VERA, M. N.; VILA, J. Técnicas de relaxamento. In: CABALLO, V. E. (Org.). **Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento**. 2. ed. São Paulo: Santos Editora, 2002. p. 147-165.

VILLAS BOAS, A. C. V. B.; SILVEIRA, F. F.; BOLSONI-SILVA, A. T. Descrição de efeitos de um procedimento de intervenção em grupo com universitários: um estudo piloto. **Interação em Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 321-330, 2005.

WILLHELM, A. R.; ANDRETTA, I.; UNGARETTI, M. S. Importância das técnicas de relaxamento na terapia cognitiva para ansiedade. **Contextos Clínicos**, v. 8, n. 1, p. 79-86, 2015.

TALKING ABOUT ANXIETY WITH STUDENTS AND STAFF OF A UNIVERSITY CAMPUS

Abstract: It is reported the experience of an extension project that aimed to discuss anxiety-related situations in academic life with groups of professors, technical-administrative staff in education and university students, in a university campus in southern Brazil. The project started with a lecture open to the community. The groups of professors and technical-administrative staff in education did not occurred due to incompatible schedules, but individual meetings were held as well as group discussions. With students there were held 09 groups, distributed in four semesters; another student was individually oriented in 2020. In total 61 students participated. During the meetings, the dynamics of anxiety, students' perceptions and feelings about anxiety in the university environment and coping strategies were discussed. Participants evaluated the project positively. The opportunity to develop the participants' critical awareness of the dynamics involving anxiety symptoms in the educational context stands out as beneficial.

Keywords: anxiety, university, educational psychology.

