



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

**CENTRO DE CIÊNCIAS**

**CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

**PAULO RICARDO SANTOS DE SOUSA**

**GRADUAÇÃO E SAÚDE MENTAL: REFLEXÕES SOBRE OS SENTIMENTOS E  
A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

**FORTALEZA**

**2018**

PAULO RICARDO SANTOS DE SOUSA

GRADUAÇÃO E SAÚDE MENTAL: REFLEXÕES SOBRE OS SENTIMENTOS E A  
APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Centro de Ciências da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Erika Freitas Mota.

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S698g Sousa, Paulo Ricardo Santos de.  
Graduação e saúde mental : reflexões sobre os sentimentos e a aprendizagem dos estudantes de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará / Paulo Ricardo Santos de Sousa. – 2018.  
73 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Curso de Ciências Biológicas, Fortaleza, 2018.  
Orientação: Profa. Dra. Erika Freitas Mota.

1. Saúde mental. 2. Aprendizagem. 3. Sentimentos. 4. Graduação. 5. Ciências biológicas. I. Título.  
CDD 570

---

PAULO RICARDO SANTOS DE SOUSA

GRADUAÇÃO E SAÚDE MENTAL: REFLEXÕES SOBRE OS SENTIMENTOS E A  
APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Centro de Ciências da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Erika Freitas Mota.

Aprovado em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Erika Freitas Mota (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Layza Castelo Branco Mendes  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Prof<sup>ª</sup>. M<sup>a</sup> Alanna Oliveira Pereira Carvalho  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus Horizonte

À confiança e ao investimento que meus pais me deram.

Ao meu esforço e à minha saúde mental.

Aos meus amigos e companheiros que acompanharam minha trajetória.

A todos os estudantes de Ciências Biológicas da UFC.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Universo por existir e por estar completando uma realização na minha vida com a apresentação deste trabalho.

Agradeço à minha mãe, Eliane, que é meu maior ídolo de perseverança e de resistência na vida, ao meu pai, Paulo José, um admirador da minha inteligência, por terem investido na minha educação, sempre se esforçando para me dar o melhor possível, ajudando a criar a pessoa que sou hoje. Minhas conquistas pessoais também são conquistas de vocês.

Agradeço a minha irmã, Paula Ellen, por ser uma luz na minha vida e despertar o mais intenso do meu carinho, assim como a mais intensa das minhas broncas, espero que você saiba que eu te amo muito e que eu vou sempre estar do seu lado, assim como a quero sempre comigo.

Agradeço aos meus falecidos avós, Paulo e Nilse, por terem cuidado de mim quando criança e por me ensinarem a ser livre e interagir na natureza, por todos os balanços que meu avô fez nas árvores do quintal e por todas as vezes que minha vó pediu para que eu lhe ensinasse a escrever, me proporcionando a primeira e, com certeza, a mais importante experiência de docência que eu poderia ter na vida.

Agradeço aos meus avós, José Carlos e Ana, que mesmo não concordando completamente com a profissão que eu segui, apoiam meus estudos e se admiram com os meus conhecimentos, e que também cuidaram de mim quando mais novo, sem vocês eu não saberia muitas coisas hoje sobre regras e comportamento.

Agradeço à Professora Erika, minha orientadora, por ter aceitado trabalhar dentro do tema que eu propus, estudando junto comigo e me puxando para a realidade sempre que eu começava a devanear demais e por se importar comigo enquanto indivíduo, por todos os ensinamentos até aqui e pela confiança que a senhora tem em mim.

Agradeço às Professoras que convidei para a compor a banca, Alana, por ter feito parte da minha formação docente ministrando a disciplina de Didática de uma forma

apaixonada e muito competente, e Layza, por ter aceitado o convite de contribuir com seus conhecimentos sobre Psicologia para enriquecer o meu trabalho.

Agradeço a todos os estudantes de Ciências Biológicas da UFC que se dispuseram a responder o questionário dessa pesquisa, sem vocês este trabalho não iria existir.

Agradeço ao meu namorado, companheiro e melhor amigo que eu poderia ter, Leonardo, por esses mais de 3 anos e meio de namoro em sua companhia, pela sua paciência em me escutar, pela sua forma de me enxergar e de me ajudar a ver o mundo, por todo o seu apoio e admiração, pela compreensão das minhas épocas cheias de atividades, pelo companheirismo e pela atenção que você tem comigo e por ter acompanhado minha trajetória até aqui em mais da metade da minha graduação. Por tudo isso e muito mais, eu te amo.

Agradeço ao meu grupinho da faculdade, o Fofocas Biológicas, que apesar de não sermos todos tão próximos hoje, sem vocês minha graduação não teria sido tão boa quanto foi e eu não seria a pessoa que sou hoje: Karol, minha eterna namorada postiça, obrigado por ter sido minha dupla em todos os trabalhos possíveis e por jogar verdades na minha cara da forma mais sincera possível; Kamila, a gente briga, mas a gente se ama e eu morro de rir com o teu jeito divertido, obrigado pela paciência; Brenda, um ícone de persistência e de esforço, maravilhosa, obrigado por todos os sorrisos que demos juntos e pelos abraços, e tu ainda é a única pessoa que me chama só de Ricardo; Eudson, minha poc de estimacão, obrigado por todos os momentos engraçados que compartilhamos e por ser tão fácil tirar sarro de você sem te deixar chateado; Ianna, obrigado por todos os momentos de compartilhamento da sabedoria advindos da experiência, você é maravilhosa; Ítalo, obrigado por todas as mensagens maravilhosas nas aulas mais chatas e amigo que sempre escuta; e Santiago, obrigado por todo o deboche compartilhado nessa graduação e pelas inúmeras piadas contadas. Ao meu eterno amigo Thalís, obrigado por todos os meses da nossa amizade maravilhosa, saiba que você está se formando biólogo junto comigo e eu nunca vou esquecer a expressão “barata craniada”.

Agradeço ao meu amigo de curso, Hugo, por ser uma pessoa tão carismática e companheira, a quem eu admiro pelas conquistas, pelo conhecimento e pela sabedoria, por todos os conselhos que você já me deu na nossa amizade.

Agradeço a todos meus colegas de turma, ingressos em 2014.1, por nossos momentos compartilhados nesses anos de graduação e, apesar de não sermos todos tão próximos, levo comigo sempre o espírito de companheirismo com vocês, principalmente minha dupla de estágio, Scarlat, pois assim como você disse que eu fui importante para sua formação como professora, você foi importante pra minha formação como pessoa.

Agradeço a todos os amigos que eu fiz na Biologia no decorrer desses anos, pelas conversas aleatórias no corredor, os almoços compartilhados no Restaurante Universitário, as festas, os horários de almoço no Diretório Acadêmico e por todos os laços que conseguimos criar nesse tempo. A todos vocês, um grande abraço cheio de gratidão por terem me ajudado a relaxar a mente em tempos de crise.

Agradeço aos amigos que fiz no Bioprospec, minha primeira bolsa na UFC, por todos os ensinamentos e pelos momentos compartilhados. Um abraço para Pedro, Leonardo, Thaís, Nayana, Gabrielle, Joaquim, Luiz, Jackeline, Thiago, Nathanna, Lady, Davi e Berenice. À Professora Ana de Fátima, um grande obrigado por ter sido minha primeira relação próxima com um docente e por ser, até hoje, uma grande inspiração profissional, além de ter me dado uma base sólida de aprendizado científico logo no começo da graduação.

Agradeço aos meus colegas do PIBID Biologia pelos 18 meses de bolsa e de amizade, de discussão e de formação, um abraço a todos que entraram e saíram do projeto e que passaram pela minha vida. Ao Professor Roberto, uma grande inspiração para mim como Professor, um amigo que considero muito até hoje, obrigado por ter me escutado quando eu precisei falar, por ter falado quando eu precisei escutar, por todos os livros que me deu e me emprestou e por todos os ensinamentos que eu levarei para sempre.

Agradeço aos meus amigos do Laboratório Didático de Microbiologia (LADMI), Irlânia, Mateus, Érica, Ruthyelle, Andreza e Fernando, companheiros monitores no meu primeiro ano, e David, Paulo Rafael e Caroliny, companheiros monitores de meu segundo ano. Vocês são pessoas que eu carregarei sempre comigo, pois significaram muito dentro do meu aprendizado profissional e minha formação pessoal.

Agradeço à Niédila, técnica responsável pelo LADMI, uma das minhas melhores amigas hoje, que me escuta e que me aconselha e a quem eu tenho muito a agradecer por ter me ensinado a ser o grande profissional que me considero hoje, obrigado



por todas as conversas que já tivemos, espero que tenham sido tão edificantes para você quanto foram para mim.

Agradeço à Professora Vânia por ter sido minha orientadora na monitoria de Microbiologia, por ter me ensinado muito sobre as obrigações e as preocupações de um professor, por ter valorizado todo o meu esforço e reconhecer minhas capacidades e por ter me ajudado a conseguir meu primeiro emprego como biólogo.

Agradeço aos meus amigos da Gestão Ponto Azul: Gabriel, Bruna, Lucas, Rafaela, Jennifer, Renata, Gabriela, Thiago, Bruno, Eudson, Kamila, Brenda e Karol, juntos fizemos um grande trabalho pelos cursos de Ciências Biológicas.

Agradeço à Mata Branca Júnior Soluções Ambientais, que vai ser sempre o xodó da minha graduação, nas pessoas da Diretoria Pró-Tempore da qual fui parte: Gabriela, Brenda, Bruna, Kamila, Thiago, Jennifer, Hipólito, Bruno, Karol e ao nosso querido Professor Tutor, Rafael, acredito que o nosso legado será bem preservado para as próximas gerações de estudantes de biologia.

Agradeço às Professoras Lia e Cíntia, minhas supervisoras dos estágios no Ensino Médio, que me ajudaram muito na formação como professor, e à Professora Dayane, minha professora de Sociologia do ensino médio que é amiga até hoje e que dá aula na escola que eu estagiei, por ser tão maravilhosa e por me apoiar na minha formação.

Agradeço a todos os meus amigos que acompanharam minha trajetória na busca de me tornar professor, o Grupo Premium (Yuri, Ota, Israel, Fabinho, João Lucas, Tarik, Lindon, Felipe e Ricardo) que tira sarro de mim mas no fundo me apoia com carinho, o grupinho de jogos (Hugo, Leonardo, Loine, Juliana, Artur, Marcelo, Iago e Ana Flávia) meus amigos de infância Juliana e Fabinho que acompanharam meu ingresso na UFC e a minha escolha em me tornar professor, minha maninha Edna por todas as conversas edificantes sobre paixão e profissão e todo o carinho compartilhado e as amigadas da escola que ficaram até hoje.

Agradeço aos meus colegas da Fresenius Kabi, do Controle Microbiológico, que formaram laços comigo e me apoiam bastante na carreira, principalmente os amigos mais próximos: Suellen, Wal, Lidiane, Andréa, Marcos e Graydson, que acreditam no meu sucesso às vezes mais do que eu mesmo.

Agradeço a todos os professores que tive na graduação, por terem me ensinado muito, desde como ser um bom professor e se importar com os alunos até como não agir enquanto professor, essas reflexões e experiências moldaram muito o caminho da minha graduação e a minha formação enquanto futuro docente.

Agradeço por último, mas não menos importante, também a mim mesmo, por ter conseguido seguir um rumo, mesmo com dificuldades, sem perder o resto da minha saúde mental, e por não ter desistido no meio do caminho, apesar de todos os problemas até aqui.

“Não sou nada. Nunca serei nada. Não posso querer ser nada. À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.

[...]

Que sei eu do que serei, eu que não sei o que sou? Ser o que penso? Mas penso tanta coisa! E há tantos que pensam ser a mesma coisa que não pode haver tantos!

Gênio? Neste momento, cem mil cérebros se concebem em sonho gênios como eu, e a história não marcará, quem sabe?, nem um, nem haverá senão estrume de tantas conquistas futuras.

Não, não creio em mim. Em todos os manicômios há doidos malucos com tantas certezas! Eu, que não tenho nenhuma certeza, sou mais certo ou menos certo? Não, nem em mim...

Em quantas mansardas e não-mansardas do mundo não estão nesta hora gênios-para-si-mesmos sonhando? Quantas aspirações altas e nobres e lúcidas - sim, verdadeiramente altas e nobres e lúcidas -, e quem sabe se realizáveis, nunca verão a luz do sol real nem acharão ouvidos de gente?

O mundo é para quem nasce para o conquistar e não para quem sonha que pode conquistá-lo, ainda que tenha razão.”

Fernando Pessoa - Tabacaria

## RESUMO

O ingresso no ensino superior é marcado por mudanças no estilo de vida, o que pode ser difícil para alguns indivíduos lidarem, pois, a universidade é um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional, mas pode se apresentar como um ambiente propício para o surgimento de sintomas depressivos que afetam o aprendizado dos estudantes. Este trabalho tem por objetivo fazer uma reflexão sobre os sentimentos e a aprendizagem dos estudantes de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará. O estudo foi previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa e está caracterizado como uma pesquisa de campo exploratória, aplicada e transversal, de caráter qualitativo. A coleta de dados foi feita com um questionário de três partes: perfil do entrevistado, Índice de Depressão de Beck (IDB) e sentimentos dos entrevistados (QSE), aplicado pelo autor da pesquisa no semestre de 2018.2 com alunos de Ciências Biológicas da UFC em situação regular de matrícula. A amostra entrevistada foi de 179 alunos (39,86% da população), sendo 51,96% do sexo feminino e 48,04% masculino, cuja maioria não realiza nenhuma atividade além da faculdade (74,03%) e os que realizam (23,76%) dividem em: atividade física, curso, igreja, trabalho remunerado ou trabalho voluntário. Quanto ao número de atividades extracurriculares, 45,81% não realizam nenhuma e 54,2% realizam uma ou mais. A análise do IDB permitiu observar, no momento do estudo, que 23,46% dos entrevistados não apresentavam quadro de sentimentos depressivos e 76,54% apresentavam algum quadro, dentre os quais os principais sentimentos encontrados foram: autoacusações, sensação de culpa, fadiga, distúrbio do sono, falta de satisfação, inibição para o trabalho, irritabilidade, indecisão, retração social, preocupação somática, auto depreciação, pessimismo e tristeza. A análise do QSE permitiu observar uma carga negativa de emoções mais presente em alunos veteranos sobre sentimentos com o curso, relações com alunos e professores, sentimentos com as disciplinas, vontade de desistir do curso, ansiedade e opinião sobre contribuição da graduação para adoecimento mental. Observou-se que a situação dos estudantes de Ciências Biológicas em relação à saúde mental é afetada pelos sentimentos e as experiências que eles vão acumulando ao longo do curso, resultando em impactos para as suas habilidades sociais, afetivas, cognitivas e comportamentais.

**Palavras-chave:** Saúde Mental; Aprendizagem; Sentimentos; Graduação; Ciências Biológicas.

## ABSTRACT

Admission to higher education is marked by changes in lifestyle, which may be difficult for some individuals to cope with, since the university is an environment of learning and personal and professional development but can present itself as an environment conducive to the emergence of depressive symptoms that affect student learning. This work aims to reflect on the feelings and learning of Biological Sciences students of the Universidade Federal do Ceará. The study was previously approved by the Comitê de Ética em Pesquisa and is characterized as an exploratory, applied and transverse field research of a qualitative and quantitative nature. Data collection was done with a three-part questionnaire: interviewee profile, Beck Depression Index (BDI) and interviewees' feelings (IE), applied by the research author in the semester of 2018.2 with UFC Biological Sciences students in regular enrollment situation. The sample interviewed was of 179 students (39.86% of the population), 51.96% female and 48.04% male, the majority of whom did not perform any activity beyond college (74.03%) and those who performed (23.76%) divided into: physical activity, course, church, paid work or voluntary work. Regarding the number of extracurricular activities, 45.81% did none and 54.2% did one or more. At the time of the study, the IDB analysis showed that 23.46% of the interviewees did not present depressive feelings and 76.54% presented some symptoms, among which the main feelings were: self-accusations, feelings of guilt, fatigue, sleep disturbance, lack of satisfaction, inhibition to work, irritability, indecision, social retraction, somatic concern, self-depreciation, pessimism and sadness. The analysis of the QSE allowed us to observe a more negative emotional load present in veteran students about feelings about the course, relationships with students and teachers, feelings about the subjects, willingness to give up the course, anxiety and opinion about the undergraduate contribution to mental illness. It has been observed that the situation of Biological Sciences students in relation to mental health is affected by the feelings and experiences that they accumulate throughout the course, resulting in impacts to their social, affective, cognitive and behavioral abilities.

Palavras-chave: Mental Health; Learning; Feelings; University graduate; Biological Sciences.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1	Contextualização do tema .....	16
1.2	Aproximação com a temática .....	17
<b>2</b>	<b>REVISÃO TEÓRICA</b> .....	19
2.1	Saúde e Saúde Mental .....	19
2.2	Saúde mental e aprendizagem: definições e conceitos .....	20
2.3	Transição Ensino Médio – Ensino Superior .....	22
2.4	Contexto universitário e os cursos de Ciências Biológicas .....	24
2.5	Saúde mental e aprendizagem: abordagens .....	26
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	28
3.1	Desenho metodológico .....	28
3.2	Índice de Depressão de Beck (IDB) .....	29
3.3	Questionário de sentimentos dos entrevistados (QSE) .....	30
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	33
4.1	Caracterização da população .....	33
4.2	Perfil de sentimentos depressivos .....	37
4.3	Os sentimentos dos entrevistados .....	40
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	63
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	65
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO</b> .....	71
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> .....	74
	<b>ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA</b> .....	76

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Contextualização do tema

O ingresso no ensino superior é algo desejado por muitas pessoas, jovens e adultos, pois nesse fato se enxerga uma perspectiva de futuro melhor, ou mais fácil, tendo em vista as possibilidades no mercado de trabalho. O início da graduação é um evento marcante na vida de um indivíduo, que provoca empolgação e ansiedade pelas novidades e experiências que estão por vir e, nesse mesmo período, os jovens que acabaram de testar suas capacidades no vestibular tem uma maior perspectiva de independência. Contudo, essa transição é marcada por novos desafios, como a necessidade de se ajustar em um novo ambiente, o que irá exigir habilidades organizacionais e emocionais que cada indivíduo possui em níveis diferentes (CAMPOS *et al.*, 2017). Assim como em qualquer etapa da vida, a graduação proporciona experiências boas e ruins e cada pessoa terá que lidar com essas situações da forma que melhor sabe.

O ambiente acadêmico das universidades exhibe diversas oportunidades de experimentação e descobrimento, estabelecidos na tríade ensino-pesquisa extensão que fundamentam o ensino superior nacional (FERREIRA *et al.*, 2016), seja no âmbito do conhecimento e da formação profissional e cidadã, seja no âmbito pessoal, desenvolvimento de aptidões e afinidades. Contudo, existem momentos específicos na trajetória da busca por um diploma que ocasionam situações estressantes, cansativas e frustrantes que, ao se repetirem e se acumularem, vão causando danos à saúde mental dos indivíduos e, conseqüentemente, na sua qualidade de vida, que é “um estado de capacidade absoluta para a realização de tarefas” (LIMA & FLECK, 2009). Esse dano à qualidade de vida dos indivíduos é um fator que pode ser intensificado dentro do contexto acadêmico. Segundo Monteiro, Freitas e Ribeiro (2007):

No ambiente acadêmico, a resolução de problemas se faz imperiosa. Além disso, é sabido que os estudantes universitários passam por momentos de mudança, desenvolvimento, frustração, crescimento, temores e angústias. Assim, o ambiente que contribuiria na edificação do conhecimento e ser a base para as suas experiências de formação profissional se torna, por vezes, o desencadeador de distúrbios patológicos, quando ocorre uma exacerbação da problemática do estresse acadêmico nos estudantes. (MONTEIRO, FREITAS & RIBEIRO, 2007, p. 67)

Todas essas dificuldades podem acabar prejudicando o aprendizado e o desempenho dos alunos, proporcionando cansaço e fadiga, assim como frustração e cargas de sentimentos negativos e tudo isso pode acarretar na apresentação de sintomas e/ou quadros depressivos, que podem ou não afetar significativamente a capacidade cognitivas dos indivíduos (SANTOS *et al.*, 2003; MONTEIRO, FREITAS & RIBEIRO, 2007; AMADUCCI, MOTA & PIMENTA, 2010; SILVA *et al.*, 2011).

## 1.2 Aproximação com a temática

A minha aproximação com a temática de saúde mental se deu a partir de um momento em minha graduação em que convivi com a depressão, causada e aumentada também por fatores acadêmicos, além de todos os outros impactos que isso trouxe para a minha vida. Além disso, a convivência com colegas de curso que apresentavam casos e situações semelhantes me chamou a atenção, como estudante da licenciatura, o que me levou a refletir como eu, enquanto docente em formação e enquanto estudante inserido dentro do contexto universitário poderia contribuir para as pesquisas nessa área, que ajudam na compreensão dos fenômenos relacionados à saúde mental, aos seus danos e as consequências destes para a vida dos indivíduos, focando na aprendizagem, que é um fator que dialoga com a minha formação docente.

A demanda do tema como monografia tem por base uma preocupação, como futuro professor, em entender as demandas sociais e pessoais dos alunos, além da preocupação com a minha própria formação. Ademais, o tema sobre saúde mental entre os acadêmicos tem sido muito recorrente nas discussões sobre a sociedade atual e as perspectivas desta para o futuro, além de ser um trabalho que enriquecerá a literatura sobre a temática de saúde mental e suas relações com aprendizagem. Trabalhos como os de Wang, Haertel e Walberg (1990) que abordam os fatores que influenciam na aprendizagem podem ser explorados juntos a pesquisas sobre saúde mental em universitários. Já Amaducci, Mota e Pimenta (2007), Costa et al. (2012), Bolsoni-Silva e Guerra (2014), Campos et al. (2017), entre outros trabalhos, abordam de forma mais ampla sobre a relação existente entre saúde mental e aprendizagem.



Assim, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender a relação entre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento afetivo, no que tange às emoções e sentimentos do indivíduo no contexto universitário do curso de Ciências Biológicas da UFC, e como objetivos específicos realizar um levantamento de sentimentos depressivos através da aplicação de questionário semiestruturado e conhecer os sentimentos dos indivíduos em relação as atividades da graduação, buscando encontrar a relação desses fatores com o processo de aprendizagem.

## 2 REVISÃO TEÓRICA

Para trabalharmos dentro da área da aprendizagem, relacionando-a com o tema de saúde mental, é necessária a compreensão de que as habilidades cognitivas e afetivas dos indivíduos estão relacionadas, fazendo-se necessária a conceituação de alguns termos que fundamentam os estudos dentro dessas distintas áreas de pesquisa.

### 2.1 Saúde e Saúde Mental

A partir de 1948, a Organização Mundial de Saúde (OMS) conceituou Saúde como “[...] o estado de completo bem-estar físico, mental e social e não consiste apenas na ausência de doença ou de enfermidade [...]”, daí compreende-se que o oposto desse conceito seria um estado de doença. Entretanto, por muito tempo tomou-se o conceito de saúde dentro de uma abordagem biológico-médica que, por ser reducionista, desconsiderava o *continuum* entre saúde e doença, que seria um esquema dinâmico de estados passageiros para cada indivíduo, com isso, os estudos mais recentes e as experiências cotidianas permitiram a compreensão, no campo da saúde, de que não existe indivíduo completamente saudável ou completamente doente (FLEITCH-BILYK *et al.*, 2014; VIEIRA *et al.*, 2014).

No que concerne à área de estudo que é a Saúde Mental, é um pouco mais complexo definir esse termo, já que existem concepções acerca do contexto que é englobado por esta área, além da falta de conhecimento de muitas pessoas sobre a relação saúde-doença e sobre todo o universo de fatores e mecanismos que estão envolvidos nos processos mentais. Nos últimos anos, observou-se um aumento com a preocupação em relação à saúde mental da população como um todo, levando ao surgimento de mais estudos e ampliando o conhecimento sobre saúde mental, fugindo do reducionismo biológico-médico passando a levar em conta os sintomas de danos à saúde mental como resultados da interação de fatores genéticos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais (VIEIRA *et al.*, 2014), alcançado uma concepção geral de que um indivíduo com saúde mental apresenta seus níveis de desenvolvimento e desempenho cognitivo, emocional e social satisfatórios para sua faixa etária e seus contextos históricos, sociais, econômicos e culturais (FLEITCH-BILYK, 2014).

É importante ressaltar que situações simples do cotidiano podem gerar tensão mental, sendo necessário que o indivíduo se adapte às mesmas. Essa resposta ao estímulo ambiental, que pode ser estressor ou não, pode gerar problemas ou adoecimento para a saúde mental do indivíduo. Problemas mentais são situações intermediárias que podem surgir por difícil adaptação à uma situação ou por falhas no desenvolvimento psicológicos, social ou cognitivo do jovem e, por serem situações passageiras, figuras de suporte podem ser de grande ajuda, se presentes, enquanto os quadros de adoecimento são condições variáveis, que podem apresentar diferentes sintomas e serem contínuos ou sazonais e são causados pelas interações dos fatores individuais, sociais e ambientais que estão relacionadas ao sujeito (BRESSAN *et al.*, 2014; VIEIRA *et al.*, 2014). O adoecimento mental pode estar relacionados ao contexto escolar:

Os transtornos mentais ocasionam falhas adaptativas mais graves do que as citadas no que chamamos de problemas mentais, e por isso frequentemente são caracterizados por prejuízos maiores e mais graves no funcionamento da pessoa e de sua família. No caso dos jovens, é comum que o rendimento na escola sofra alterações, assim como o relacionamento com a família e os amigos. Os transtornos mentais tendem a ser duradouros, porém existem exceções. Nos casos em que um transtorno mental se desenvolve, é necessário um diagnóstico e, portanto, a intervenção profissional. (VIEIRA *et al.*, 2014, p. 28)

## 2.2 Saúde mental e aprendizagem: definições e conceitos

Seabra *et al.* (2014) diferenciam dificuldades de aprendizagem e transtornos específicos de aprendizagem, definindo as dificuldades como “causas comuns de rendimento acadêmico abaixo do esperado” e os transtornos específicos como “transtornos que afetam o funcionamento do sistema nervoso central, levando a desempenhos abaixo do esperado em testes padronizados [...] interferindo, assim, no rendimento escolar [...]”. Exemplos de dificuldades podem ser dos tipos físicos ou cognitivos, como problemas de visão e audição ou rebaixamento intelectual, psicológicos, como baixa estima, transtornos de humor como depressão e bipolaridade, transtornos de ansiedade, de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) ou ambientais, como falta de estímulo ou falhas nas estratégias pedagógicas (SEABRA *et al.*, 2014).

Estanislau e Bressan (2014) elencam os quadros de adoecimentos psicológicos que são tidos como causadores de dificuldades de aprendizagem, sendo eles os já

mencionados anteriormente: transtornos de ansiedade (ansiedade generalizada, ansiedade de separação e fobia social), transtorno obsessivo compulsivo, transtorno opositivo desafiador, transtornos do humor (depressão e transtorno bipolar), transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, esquizofrenia, transtornos do espectro autista (TEA) e transtornos alimentares.

Para o recorte desta pesquisa, tomou-se a depressão, um transtorno do humor, ou seja, sumariamente caracterizado por problemas para controlar emoções, alterar ritmos biológicos, interferir em sentimentos, pensamentos e comportamento (KUTCHER *et al.*, 2014), como base para a pesquisa que busca relacionar sentimentos e aprendizagem. A escolha se deu pela importância e dimensão da temática na atualidade e a relação com a aprendizagem e o rendimento acadêmico.

A depressão é um dos diagnósticos de adoecimento mental mais frequentes no mundo, afetando pessoas de diversas idades e interferindo na rotina de vida de quem é acometido por ela, incapacitando a produtividade dos indivíduos, prejudicando cerca de 350 milhões de pessoas no mundo (JUSTINA *et al.*, 2013). O transtorno depressivo acomete pessoas de qualquer idade, mas apresenta um índice alto na população de estudantes adolescentes, principalmente nos estudantes universitários (ROCHA & SOTO, 1995 *apud* BUMBERRY, OLIVER & McCLURE, 1978; CURRY & CRAIGHEAD, 1990).

A depressão está associada a uma mudança negativa no humor do indivíduo, de caráter constante e duradouro, diferente da sensação de tristeza momentânea ou outros estados passageiros, ocasionando mudanças no comportamento e afetando o ritmo de vida (KUTCHER *et al.*, 2014). Essa doença é caracterizada por sintomas psicológicos diversos, ligados à uma grande sensação de tristeza, como humor deprimido, perda de interesse e prazer, desesperança, sensação de inutilidade, desmotivação, além de sintomas físicos como insônia, modificação no apetite, hipocinesia e diminuição da capacidade de aprendizado e memória, causadas por desinteresse e muita dificuldade de concentração (JUSTINA *et al.*, 2013). Por causa desses sintomas, é previsto que a depressão, ou transtorno depressivo maior (TDM), seja a doença incapacitante que mais acometa a humanidade até 2020 (OMS, 2001).

Dentre as causas da depressão, existem as biológicas, como fatores hereditários e alterações neuroendócrinas, e as psicossociais, como eventos ambientais estressores, assim, comumente o primeiro episódio de depressão maior seja antecedido por um estresse ambiental muito grande, além de também poder ser precedido por diferenças comportamentais e relacionais no indivíduo (JUSTINA *et al.*, 2013).

Pode-se relacionar o contexto acadêmico e os fatores estressantes atrelados a ele, como o ingresso no ensino superior, eventos extenuantes durante o período da graduação e as atividades de encerramento do curso, a uma tendência de sintomas depressivos em indivíduos universitários, ocasionados ou acentuados pelas atividades ligadas à graduação (SANTOS *et al.*, 2003; MONTEIRO, FREITAS & RIBEIRO, 2007; SILVA *et al.*, 2011; COSTA *et al.*, 2012; CAMPOS *et al.*, 2017).

Na pesquisa bibliográfica de trabalhos que abordassem a relação de fatores de saúde mental e aprendizagem foram encontrados diversos tipos de trabalho, com destaque para Wang, Haertel e Walberg (1990), uma revisão de literatura sobre elementos do contexto educacional que influenciam a aprendizagem abordando, dentre outros, aspectos intrínsecos ao indivíduo. Também para Seco *et al.* (2005) que relacionam diretamente os impactos e interferências do ingresso na universidade na vida do aluno.

### **2.3 Transição Ensino Médio – Ensino Superior**

É importante salientar que a conquista da aprovação para o ensino superior marca um rito de passagem na transição do contexto da adolescência para a fase adulta. Essa mudança é constituída pelo confronto entre as imposições sociais colocadas aos adolescentes (estudar para o vestibular, pensar em universidade, decidir o futuro, etc.) e aos adultos (conseguir atingir os objetivos planejados e conseguir ter sucesso na vida, construir família, etc.). Além dessa pressão social, fatores intra- e interpessoais influenciam bastante nesse atendimento de expectativas, que partem do próprio indivíduo, do círculo de amigos, da família e de outros possíveis grupos sociais (SECO *et al.*, 2005). Esses conflitos acabam por interferir no comportamento dos indivíduos, afetando diretamente as relações interpessoais desses sujeitos e atrapalhando o processo de

aprendizagem no contexto escolar (WONG *et al.*, 2006; BOLSONI-SILVA & GUERRA, 2014; MARQUES, 2014).

Para a adaptação a essa transição, é consenso a necessidade de alguns eventos fundamentais, como dito por Seco *et al.* (2005), entre eles: a emancipação total ou o surgimento de alguma independência financeira da tutela parental, desenvolvimento de capacidade interpessoais e o comprometimento e dedicação ao traçar objetivos de vida. A realização desses acontecimentos “[...] compreendem não só a escolha de um projeto vocacional [...], mas também a aquisição de um sentido de autonomia que se consubstancia na capacidade de autodeterminação, iniciativa e sentido de responsabilidade.” (SECO *et al.*, 2005).

Vale ressaltar ainda que é notável o aumento da produção teórica, nos domínios da Psicologia e da Pedagogia, que tratam acerca dos eventos de mudança das fases de vida dos indivíduos e as consequências desses acontecimentos para os sujeitos, tendo estas pesquisas como norteamento central o fato de que “o conjunto de experiências vividas durante o percurso do ensino superior proporciona modificações no auto e heteroconhecimento do jovem, nas características da sua personalidade e no seu comportamento” (FERREIRA & HOOD, 1990 *apud* SECO *et al.*, 2005).

Ao avaliar o impacto da transição de fases da vida, tomando como exemplo a transição do ensino médio para o ensino superior, é necessário levar em conta que esse impacto causado pode variar de acordo com a personalidade do sujeito, seu contexto social, econômico, histórico e cultural, além de que isso pode “abarcas uma ou mais áreas da sua vida, sendo talvez a dimensão a que cada pessoa dá mais relevo” (SECO *et al.*, 2005).

Tendo em vista o peso que é colocado sobre o adolescente para que essa transição ocorra, e aconteça com sucesso – escolhendo um curso que ele goste ou que lhe foi imposto, com uma profissão que ele vá fazer por amor ou porque é bem remunerada, que ele entre de primeira no curso certo e não mude daquela profissão. Aponto aqui exemplos empíricos de pressões sociais que podem ser colocadas sobre o psicológico desse indivíduo que, ainda em formação, tem que fazer uma escolha de tamanho peso e será julgado por essa escolha, em todos os aspectos ou pontos de vistas possíveis, seja positiva ou negativamente, tendo que lidar com essas pressões externas, além da auto cobrança e

outras fatores intrínsecos ao sujeito (SECO *et al.*, 2005; FREITAS, RAPOSO & ALMEIDA, 2007) . Observa-se uma contradição, porque mesmo feliz pelo ingresso no ensino superior, a mudança pode causar efeitos danosos ao jovem, a curto ou em longo prazo, pois ele está sob tanto julgamento e com tantas exigências que isso pode afetar a sua qualidade de vida e a sua saúde mental (LIMA & FLECK, 2009; AMADUCCI, MOTA & PIMENTA, 2010; MARQUES, 2014).

#### **2.4 Contexto universitário e os cursos de Ciências Biológicas**

Dentro da universidade, cada curso tem sua perspectiva de perfil profissional e já tem traçada a estrutura curricular que deverá ser seguida para que, teoricamente, o perfil profissional planejado seja atingido, por igual ou minimamente de forma semelhante, por todos os alunos formados. Assim, é claro, cada graduação conta com as suas peculiaridades, suas facilidades e dificuldades específicas, em relação uma a outra, todavia, os fatores que podem causar danos são semelhantes: dificuldades em algumas disciplinas, ansiedade por estágios/atividades extracurriculares, período de provas e final de semestre, problemas com professores, dúvidas de qual área seguir, escrita de monografia, perspectivas pós-formatura e dificuldades no mercado de trabalho (SANTOS *et al.*, 2003; MONTEIRO, FREITAS & RIBEIRO, 2007; COSTA *et al.*, 2012).

Assim sendo, pode-se tomar como exemplo os cursos de Ciências Biológicas. A formação de biólogos e biólogas encontra, em seu trajeto, várias adversidades: variedade de áreas de pesquisa e atuação, componentes curriculares muito diferentes, escassez de estágio fora da universidade, desvalorização profissional, competição de áreas de atuação com outras profissões, perda de mercado para técnicos, falta de objetividade em atingir o perfil profissional proposto por parte do curso, entre outros (ARAÚJO *et al.*, 2007; OLIVEIRA *et al.*, 2007; MALUCELLI, 2012). A questão sobre a formação do biólogo é uma questão central dentro do contexto social atual, no qual temos um amplo desenvolvimento científico e tecnológico, e isto acarreta num aumento dos campos de atuação desse profissional:

[...] a formação do biólogo deve abranger uma série de fatores, tanto técnicos e científicos quanto sociais. O biólogo é o profissional que tem – ou deveria ter –

uma visão holística e global das inter-relações da natureza com o ser humano [...]. Sendo assim, o biólogo deve ser formado com uma visão ampla no que tange às relações sócio-ambientais e, ainda, precisa ter um conhecimento específico de como cada uma destas se dá. Este profissional pode atuar em diversas áreas, desde o ensino às mais variadas linhas de pesquisa, e deve ter por objetivo contribuir para a qualidade de vida da sociedade. (ARAÚJO *et al.*, 2007, p. 245)

Além dessa questão geral sobre a formação do biólogo, podemos voltar o olhar para cursos em instituições específicas e como é o acolhimento, formação e preparação dos estudantes para a profissão. Por exemplo, os cursos de Ciências Biológicas da UFC são diurnos, em horário integral, com carga horária de 3368 horas para o bacharelado (sendo 512 horas de componentes optativos) e 3464 horas para a licenciatura (sendo 192 horas de componentes optativos), superior à carga horária mínima estabelecida pelo Conselho Federal de Biologia – CFBio (CFBio, 2012) e pelo Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação – CNE (CNE, 2015) de 3200 horas para conclusão em 4 anos dos cursos de Bacharelado e Licenciatura. Na estrutura curricular e distribuição das disciplinas semestrais do currículo vigente, implementado em 2006, observam-se de 5 a 7 disciplinas obrigatórias por semestre (UFC, 2005).

A estrutura dos cursos abriga turmas comuns entre bacharelado e licenciatura, ampliando o tipo de público que os docentes terão para discutir seus respectivos conteúdos, com um academicismo muito presente, em detrimento da profissionalização para o mercado de trabalho, que não está bem estabelecido para o curso de bacharelado no Projeto Pedagógico vigente. Embora o bacharel em formação enfrente dificuldades com o perfil do profissional para o mercado de trabalho, o licenciando também lida com outros enfrentamentos, como a desvalorização da profissão docente por exemplo. Ambas graduações possuem problemas quanto à formação profissional, mercado de trabalho, além de desafios durante a formação desses estudantes, como disciplinas específicas, períodos de estágio, escrita de monografia, entre outros, que podem atuar como fatores estressores para os estudantes (SANTOS *et al.*, 2003; AMADUCCI, MOTA & PIMENTA, 2010; COSTA *et al.*, 2012).



## 2.5 Saúde mental e aprendizagem: abordagens

Todos esses acontecimentos que representam desafios para os jovens graduandos em formação podem atuar como estressores e serem danosos à saúde mental do indivíduo, podendo estar relacionado diretamente à aprendizagem. Wang, Haertel e Walberg (1990), em sua revisão de literatura, agruparam 6 grupos de variáveis que influenciam diretamente a aprendizagem dos indivíduos:

- a) **Região da instituição de ensino:** fatores ligados à localização do ambiente de ensino, como economia, cultura, marcadores demográficos e política.
- b) **Variáveis de contexto não-escolar:** associadas com os ambientes sem a conexão com as funções escolares, como nível socioeconômico da comunidade, grupos de amigos, apoio parental e uso do tempo fora da escola.
- c) **Variáveis de contexto escolar:** associadas diretamente com o ambiente escolar, como tamanho e segmentos da instituição, capacidade de gerenciamento dos ambientes escolares por parte dos professores e outros funcionários, cultura escolar, política e organização escolar, acessibilidade e relação pais-escola.
- d) **Variáveis de design do currículo:** ligadas diretamente com a designação didático-pedagógica dos conteúdos e das estratégias de ensino, como número de educandos, calendário escolar, nível de instrução e estrutura curricular.
- e) **Variáveis ligadas à sala de aula:** variáveis específicas da turma de trabalho, como grupos de amigos, clima de sala de aula, relação professor-aluno, avaliação e atividades.
- f) **Variáveis ligadas aos estudantes:** contexto socioeconômico, histórico de instituições de ensino, sociabilidade, comportamento, capacidade cognitiva, sentimentos, aspectos motivacionais e afetivos.

Observa-se que as variáveis ligadas aos estudantes podem ser diretamente relacionadas com aspectos socio afetivos, motivacionais e cognitivos, indicando que a situação mental de um indivíduo ocasiona reflexos somáticos para as pessoas, interferindo na rotina e na qualidade de vida de alguns indivíduos (WANG, HAERTEL & WALBERG,

1990; MONTEIRO, FREITAS & RIBEIRO, 2007; LIMA & FLECK, 2009; MARQUES, 2014).

Dentro do recorte do presente trabalho, cabe aqui discutir não de forma única, mas principalmente, as variáveis ligadas aos estudantes, analisando-as dentro do contexto do ensino superior, pois estas questões podem, em determinados contextos, estar diretamente relacionadas com as problemáticas de transtornos mentais já abordadas aqui e é comprovado por diversos estudos que existe uma relação entre essas variáveis e transtornos que possam causar dificuldades de convivência familiar, de aprendizado e de relacionamentos sociais e afetivos (ENUMO, FERRÃO & RIBEIRO, 2006).

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 Desenho metodológico

Este estudo foi realizado com a observância da Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CNS, 2012). Para tanto, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e foi aprovado com o parecer nº 2.831.147 (ANEXO A).

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de campo exploratória, aplicada e transversal, de caráter quali-quantitativo, do tipo descritiva (GERHARDT & SILVEIRA, 2009). Os dados foram coletados através de um questionário (APÊNDICE A) composto de 3 partes:

- a) Perfil do entrevistado;
- b) Questionário objetivo para levantamento de sintomas depressivos (Índice de Depressão de Beck – IDB);
- c) Questionário aberto sobre sentimentos dos entrevistados (Questionário estruturado com perguntas situacionais – QSE).

O questionário foi aplicado pessoalmente na UFC pelo autor da pesquisa durante o semestre letivo de 2018.2, no período de 10 a 21 de setembro de 2018. O público-alvo da pesquisa foi formado por estudantes de bacharelado e licenciatura em Ciências Biológicas da UFC que ainda estivessem cursando a graduação e que não estivessem com matrícula institucional, em mobilidade acadêmica, em intercâmbio ou qualquer outro fator que não permitisse a presença deles na universidade durante o período de aplicação dos questionários. A aplicação do questionário teve duração cerca de 20 a 25 minutos, com apresentação e explicação da pesquisa e a participação dos entrevistados, que preencheram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B).

A metodologia descrita teve como base o trabalho de Costa *et al.* (2012), tanto na elaboração dos itens de perfil do entrevistado quanto dos itens sobre sentimentos, com algumas modificações. Esses autores trabalharam variáveis semelhantes às do presente estudo, mas com questionários completamente objetivos.

Para a análise dos questionários, os indivíduos foram identificados de forma alfanumérica por semestre, com a letra A para o primeiro grupo até a letra K para o décimo primeiro grupo. Os grupos foram divididos por semestre, sendo 10 grupos respectivamente do primeiro ao décimo período de curso (ingresso entre 2014 e 2018) e o grupo dos outliers, indivíduos ingressos antes de 2014. Os dados acerca do perfil dos entrevistados foram organizados em tabelas e plotados em gráficos no Microsoft Office Excel para posterior análise da representação do público alvo.

### 3.2 Índice de Depressão de Beck (IDB)

O IDB é um questionário autoaplicável padronizado amplamente utilizado para avaliação do grau de depressão do indivíduo, sendo largamente utilizado em pesquisa e servindo como ferramenta de auxílio para o diagnóstico clínico da depressão (BECK *et al.*, 1988; GORESTEIN & ANDRADE, 1998). Esse questionário consiste de 21 itens que avaliam, no intervalo de 0 a 3, a intensidade de fatores sobre tristeza, pessimismo, sensação de fracasso, falta de satisfação, sensação de culpa, sensação de punição, autodepreciação, autoacusações, ideias suicidas, crises de choro, irritabilidade, retração social, indecisão, distorção da imagem corporal, inibição para o trabalho, distúrbio do sono, fadiga, perda de apetite, perda de peso, preocupação somática e diminuição de libido, respectivamente.

A interpretação dos resultados do IDB se dá através da soma dos valores de intensidade atribuídos por cada entrevistado aos itens listados, com valores divididos em intervalos, determinados por cortes numéricos. Existem vários cortes para determinar o nível de depressão dos entrevistados, que se baseiam no público-alvo no qual o questionário será aplicado. Para esta pesquisa, foi seguido o corte estabelecido pelo Center of Cognitive Therapy (CCT) (Beck *et al.*, 1988), que foi o mesmo utilizado por Costa *et al.* (2012) ao trabalhar com uma amostra de estudantes universitários:

- a) abaixo de 10 pontos: indivíduos sem sintomas de depressão (SSD);
- b) entre 10 e 18 pontos: sintomas de depressão leve a moderada (DLM);
- c) entre 19 e 29 pontos: sintomas de depressão moderada a grave (DMG);
- d) de 30 a 63 pontos: sintomas de depressão grave (SDG).

Ao trabalhar com o IDB, é necessário deixar claro que ele não tem pretensão diagnóstica como ferramenta exclusiva, serve apenas como auxílio ao diagnóstico clínico, pois sua estrutura padronizada pode falhar em detectar a depressão e ansiedade em indivíduos que mascaram sua situação emocional, além das próprias condições físicas e de fadiga dos entrevistados, o que pode fazer com que o questionário superestime a doença (COSTA *et al.*, 2012).

Para destacar os principais sintomas de depressão que vierem a aparecer, decidiu-se seguir a metodologia de Santos *et al.* (2003), listando os principais itens mencionados, isto é, se o estudante não marcar 0 no item do IDB. Resultados acima de 50% da amostra total entrevistada foram listados como principais.

### **3.3 Questionário de sentimentos dos entrevistados (QSE)**

O QSE, por se tratar de um questionário aberto, foi analisado conforme o discurso dos indivíduos, utilizando-se da análise de conteúdo de Bardin (BARDIN, 2016).

As categorias de respostas das perguntas abertas do QSE também foram identificadas de forma alfanumérica, com a letra Z para a primeira pergunta até a letra U para a sexta pergunta. A construção das categorias de discurso da análise do QSE teve como base as respostas do 1º semestre (2018.1) e, no decorrer da análise para os outros semestres, essas categorias foram modificadas ou novas foram criadas. A categorização das respostas obedeceu aos seguintes critérios:

- a) Para a primeira pergunta, levou-se em consideração sentimentos positivos ou negativos em relação ao curso. Não foi criada uma categoria mista devido ao peso da pergunta, numa perspectiva do impacto do sentimento em relação ao curso como um todo e a relação disso com as relações que o indivíduo irá construir com outras pessoas e com o currículo do curso. No caso de respostas mistas, foi analisado qual discurso tinha mais peso na narrativa;
- b) Para a segunda pergunta, já que ela abre margem para dois grupos a serem analisados, a relação com os professores e a relação com colegas de curso, a análise foi semelhante para os dois grupos, sendo que para professores

foram levados em conta discursos de boa relação, relatos de problemas ou descrição de relação profissional e para os colegas foram levados em conta sentimentos de pertencimento ao grupo, de não pertencimento ou de abstenção para com relações;

- c) Para a terceira pergunta, já que são referidos sentimentos relacionados às disciplinas e como eles se apresentaram de forma muito variável em relação ao número de disciplinas e em relação à variedade de opiniões dos indivíduos, foram levados em conta a menção apenas a sentimentos bons ou apenas sentimentos ruins, a citação de ambos ou de nenhuma interferência causada por sentimentos;
- d) Para a quarta pergunta, devido à grande variedade de temáticas ligadas à desistência ou não, as categorias foram divididas apenas em SIM ou NÃO, deixando a subjetividade dos indivíduos para escrita da discussão;
- e) Para a quinta pergunta, as situações ligadas à ansiedade variaram em relação ao contexto (ensino básico ou superior) e ao momento ou intensidade que eles sentiram isso (sempre, nunca, muito ou pouco), o que foi utilizado para a categorização das respostas;
- f) Para a sexta e última pergunta, as respostas a essa questão tiveram duas opiniões em relação à contribuição para o adoecimento mental, fosse total ou exclusiva fosse como parcial, junto a outros fatores. Outro tipo de resposta foi a afirmativa de que há contribuição para o adoecimento mental. As justificativas foram variadas, então a subjetividade delas ficou para a escrita da discussão.

A Tabela 1 mostra a relação das perguntas com os grupos de respostas criadas, junto com a explicação destas e sua nomenclatura alfanumérica.

Tabela 1 - Descrição e nomenclatura das categorias de análise do QSE.

<b>CATEGORIA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>PERGUNTA 1 - Quais são seus sentimentos em relação a sua escolha de curso? Por quê?</b>	
Z1	Sentimentos bons (Feliz/Satisfeito)
Z2	Sentimentos ruins (Indeciso/Decepcionado/Frustrado/Preocupado)
Z3	Resposta em branco
<b>PERGUNTA 2 - Descreva a sua relação com os seus colegas e com os professores do seu curso.</b>	
Y1	Relações positivas com professores
Y2	Relações negativas com professores
Y3	Relações neutras com professores
Y4	Boas relações com colegas de curso
Y5	Poucas relações com colegas de curso
Y6	Indiferença a relações com colegas de curso
Y7	Respostas em branco
<b>PERGUNTA 3 - Como seus sentimentos interferiram nas disciplinas?</b>	
X1	Sentimentos bons e influências positivas
X2	Sentimentos bons e ruins e influências mistas
X3	Sentimentos ruins e influências negativas
X4	Indiferença a influência dos sentimentos
X5	Respostas em branco
<b>PERGUNTA 4 - Você já pensou em abandonar o curso? Por quê?</b>	
W1	Sim
W2	Não
W3	Respostas em branco
<b>PERGUNTA 5 - Você sente ansiedade em relação as atividades acadêmicas/estudantis? Já sentia durante o ensino médio ou começou a sentir durante a graduação?</b>	
V1	Sente desde o ensino médio
V2	Sente e começou ou piorou na graduação
V3	Sente desde o ensino médio, mas apenas em situações estressoras específicas
V4	Sente desde o ensino médio e sente menos ou deixou de sentir na graduação
V5	Sente desde o ensino médio, mas não considera algo debilitante
V6	Nunca sentiu
V7	Respostas em branco
<b>PERGUNTA 6 - Você considera que a graduação contribui para o adoecimento mental dos estudantes? Por quê?</b>	
U1	Contribui completamente
U2	Contribui em partes
U3	Não contribui
U4	Respostas em branco

Fonte: Elaborada pelo autor.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 Caracterização da população

A população entrevistada foi de 179 alunos, um total de 39,86% dos 449 alunos com situação de matrícula regular em ambos os cursos de Ciências Biológicas da UFC, caracterizando o estudo com um total de 95% de confiabilidade e margem de erro de 6%, segundo o teste de tamanho de amostra (SURVEY MONKEY, 2018). Foi feita a contabilização do número de estudantes entrevistados em relação ao número de ingressos por ano, conforme dados fornecidos pela coordenação dos cursos, como mostrado na Tabela 2. Os entrevistados estavam entre o 1º e o 10º semestre do curso, tendo ingressado entre 2014 e 2018, além de 5 indivíduos que não estavam dentro desse intervalo de tempo, tendo ingressado antes de 2014, que foram incluídos no grupo chamado *outliers*. Assim, as análises seguintes foram feitas com base nestes 6 grupos estabelecidos. Os cursos de Ciências Biológicas recebem 80 alunos por ano, 40 de licenciatura e 40 de bacharelado, através da seleção pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU), usando as notas dos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entretanto alguns anos apresentam um número total de matriculados superior a essas 80 vagas, referente aos transferidos (internos e externos) e aos alunos que entram no fluxo contínuo.

Tabela 2 - Distribuição de entrevistados e percentagem relativa por intervalo.

Grupo	Nº Entrevistados	% Entrevistados	Nº Matriculados	% Relativa
<b>Outliers</b>	5	2,79	50	10,00
<b>2014</b>	18	10,06	44	40,91
<b>2015</b>	21	11,73	60	35,00
<b>2016</b>	26	14,53	79	32,91
<b>2017</b>	49	27,37	102	48,04
<b>2018</b>	60	33,52	114	52,63
<b>TOTAL</b>	179	100,00	449	-

Fonte: Elaborada pelo autor.

A população de estudantes corresponde a homens (46,37%), mulheres (51,96%) ou outro gênero (0,56%), que se declararam heterossexuais (61,45%),



homossexuais (12,85%), bissexuais (18,99%) ou de outra orientação sexual (2,23%), com idade média de  $20,5 \pm 2,4$  anos.

Mais da metade dos entrevistados se identificaram como mulheres, um fator a que se deve ter atenção, pois Justina et al. (2013) destacam que indivíduos do sexo feminino têm uma proporção de quase o dobro de chance de ter depressão ou algum outro transtorno de humor que indivíduos do sexo masculino, devido “às variações hormonais de maior amplitude e mais constantes ao longo da vida, como, por exemplo, na gravidez, paralelamente às consequências do papel social desempenhado por elas”. Esse resultado foi encontrado também em outros trabalhos, com destaque para Nogueira e Sequeira (2017), que fizeram uma pesquisa estruturada para avaliar a influência do gênero sobre os quadros de saúde mental presentes em universitários. Aproximadamente 35% dos entrevistados identificaram uma sexualidade não-heterossexual, o que também deve ser levado em consideração numa análise mais ampla da população, devido a fatores de vulnerabilidade psicossocial ligados ao preconceito existente na nossa sociedade, que afeta a forma como a pessoa se compreende e se enxerga, como encontrado por Júnior (2011):

Ter sido alvo de algum tipo de experiência discriminatória em determinado momento da vida também foi um relato comum, bem como ter usado substâncias psicoativas e ter apresentado comportamento de risco após este uso [...]. Pode ser que experiências de discriminação relacionadas a sentimentos de inferioridade [...] associem-se mais a queixas psicopatológicas, afetivas e internalizadas, enquanto experiências de discriminação referentes ao sentimento de ser diferente ou estranho [...] talvez se relacionem mais a quadros comportamentais de risco potencial, referentes a uso de álcool e de outras substâncias psicoativas. (JÚNIOR, 2011, p. 209)

Dentro do perfil acadêmico, os entrevistados eram 45,25% do curso de bacharelado e 54,75% do curso de licenciatura. Nas respostas, 74,03% dos estudantes relataram que não realizam nenhuma ocupação além da faculdade e 23,76% tem alguma outra ocupação, dentre as quais: atividade física (3,87%), curso (4,42%), igreja (2,21%), trabalho remunerado (7,73%) ou trabalho voluntário (5,52%). Em relação às atividades extracurriculares, 45,81% dos entrevistados responderam não realizar nenhuma, 29,61% indicaram realizar uma, 13,97% realizam duas, 9,50% realizam três e apenas 1,12% afirmaram fazer 4 atividades. Quanto ao número de reprovações, 70,39% dos entrevistados

declaram não ter nenhuma reprovação, 16,76% afirmaram ter apenas uma, 5,59% tiveram pelo menos duas e 6,70% teve três ou mais.

A maior parte dos entrevistados se dedica apenas às atividades da graduação, sem ter um compromisso diferente por algo de seu gosto e, tomando como base a carga horária do curso, o regime integral e o grande número de disciplinas por semestre, pode-se supor que os cursos de Ciências Biológicas tomam muito tempo de seus alunos, mesmo quando eles não estão na universidade, com inúmeros trabalhos, atividades extracurriculares e conteúdos para as provas, impedindo, por vezes, que esse discente possa se dedicar a um exercício diferente. Essa sobrecarga de atividades diferentes impacta diretamente no estilo de vida do indivíduo e, várias vezes, limita o círculo social da pessoa, pode causar isolamento devido à fadiga e ao estresse, além de exaurir o sujeito devido à repetição de acontecimentos estressantes sem ter alguma outra atividade que este possa realizar para se distrair e esquecer as causas do estresse (SANTOS *et al.*, 2003; SILVA *et al.*, 2011; CASTRO, 2017).

O fato de que aproximadamente metade da amostra relatou não estar envolvido em nenhuma atividade extracurricular pode estar relacionado à porcentagem de alunos inseridos nos dois primeiros anos de curso, que é de 44,69%. Nesses anos iniciais, a carga horária de disciplinas obrigatórias por semestre é grande para os dois cursos, com médias de 384 horas (24 créditos) para o bacharelado e 448 horas (28 créditos) para a licenciatura, lotando a maior parte do tempo que o aluno fica na universidade, dificultando o ingresso dele em alguma bolsa de pesquisa, ensino ou extensão ou alguma outra atividade extracurricular voluntária. O mais comum é que os alunos se engajem em laboratórios de pesquisa, bolsas de monitoria ou alguma outra bolsa ofertada na UFC, com exceção da Iniciação Acadêmica – que é distribuída como forma de auxílio permanência para recém-ingressos com vulnerabilidade socioeconômica (UFC, 2018) – entre o 4º e o 5º semestre, quando o número de disciplinas obrigatórias diminui por semestre.

Mas essa realidade não é a única, empiricamente falando, presente entre o corpo discente de Ciências Biológicas da UFC, são relatadas em outros trabalhos, como Fischer *et al.* (2012), Oliveira *et al.* (2007) e Malucelli (2012). É comum que os alunos acabem por se engajar em atividade por motivos de amizade, indicação, facilidade ou pela simples oportunidade de vivenciar algo que integre mais a teoria que está sendo estudada com o exercício da prática profissional, mas eles também buscam tarefas baseadas em

afinidades ou fatores emocionais, como boas experiências com uma disciplina ou com um professor específico (FISCHER *et al.*, 2012; MALUCELLI, 2012). Também é comum que alunos troquem constantemente de área de trabalho ou de pesquisa com base nesses mesmos fatores, ou na busca por uma melhor capacitação profissional que possa lhe trazer mais oportunidades, quando formado, no mercado de trabalho (OLIVEIRA *et al.*, 2007; FISCHER *et al.*, 2012). Exatamente na busca por uma melhor formação, seja na área que mais gosta ou naquela que possa lhe proporcionar mais oportunidades no futuro, ou ambas, é que 24,58% dos entrevistados relatou participar de duas ou mais atividades extracurriculares, ou seja, duas ou mais obrigações para conciliar com o restante da vida acadêmica, as disciplinas, preenchendo ainda mais tempo durante a semana, podendo diminuir ainda mais o pouco tempo livre que esse discente já teria.

O número de reprovações dentre a população de entrevistados foi pequeno, podendo esse valor também estar relacionado a quase metade do grupo estar matriculado entre os quatro primeiros semestres do curso, entretanto, foi observado uma tendência de que os alunos em semestres mais avançados dos cursos apresentem um número maior de reprovações, o que deve estar relacionado diretamente ao tempo de curso e às dificuldades com as disciplinas. Chama-se atenção ainda para o fato de que o questionário foi aplicado em setembro, ainda início do semestre com muitos alunos do 1º semestre que ainda não tinham concluído disciplinas. Ademais, pode-se citar que é comum que alguns alunos novatos, historicamente, reprovem disciplinas específicas no primeiro ano de curso. Nesse caso faz-se necessário ressaltar o impacto que uma reprovação pode trazer para o estado emocional de um indivíduo que ainda está no período de transição entre o ensino médio e o ensino superior, numa constante mudança e adaptação de rotina, tendo que adquirir novas habilidades interpessoais, sociais e afetivas, porque a repetição de uma disciplina pode trazer consigo sentimentos como frustração, sensação de incapacidade, de não pertencimento e autoculpabilidade, o que caracteriza o fracasso escolar (SILVA, 2016).  
Segunda a mesma autora:

Durante muito tempo quando o estudante não atingia os resultados esperados o seu fracasso era entendido como sendo de sua responsabilidade, explicado com afirmações como falta de interesse, preguiça ou uma família que não lhe dava apoio nos estudos, dentre outros. Contudo, quando este contexto passou a ser analisado de um ponto de vista crítico se chegou à conclusão que o fracasso escolar envolvia outros fatores como a formação de professores, metodologias de

ensino, infraestrutura do ambiente escolar e, por conseguinte as teorias educacionais praticadas. (SILVA, 2016, p. 94-95)

Silva (2016) traz o assunto reprovação como algo extremamente atrelado com a educação tradicional e conservadora, que não toma o aluno como agente ativo no processo de ensino aprendizagem e coloca o professor como indivíduo central e de referência para a transmissão de conhecimentos e saberes. Como sabemos, mesmo com as mudanças de paradigmas que vêm surgindo nos últimos anos, em relação a práticas pedagógicas e ferramentas didáticas, a educação básica se apoia muito nesse tipo de ensino tradicional, fazendo com que os jovens graduandos estejam acostumados a se sentirem culpados exclusivos pelo fenômeno do fracasso escolar, quando na verdade seria necessária uma avaliação minuciosa da qualidade de ensino e de todos os fatores relacionados também ao processo de aprendizagem para diagnosticar as principais falhas e quais possíveis melhorias. Malucelli (2012) fala sobre a qualidade de ensino como sendo uma atividade dinâmica que exige mudanças contínuas na postura dos docentes e dos discentes:

Experiências pessoais, pesquisas e a realidade atual conduzem à observação a respeito da “falha da qualidade no ensino”, que pode ser avaliada como consequência de muitos fatores a serem questionados. Portanto, sem querer entrar no mérito histórico das tendências pedagógicas educacionais, faz-se necessário ressaltar que o papel do professor e do aluno nelas se modificam, e essas modificações precisam ser consideradas, quando falamos da qualidade de ensino. (MALUCELLI, 2012, p. 85)

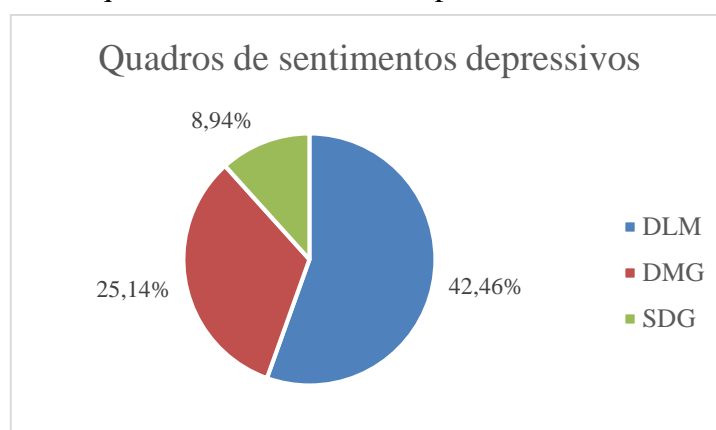
A fala dessas autoras, sobre o processo de ensino-aprendizagem, dialoga diretamente sobre 3 das 6 classes de variáveis que influenciam a aprendizagem, segundo Wang, Haertel e Walberg (1990), são elas: variáveis de contexto escolar, de estrutura de currículo e ligadas à sala de aula.

#### **4.2 Perfil de sentimentos depressivos**

A análise do IDB permitiu observar, no momento do estudo, que 23,46% dos entrevistados não apresentavam quadro de sintomas depressivos (SSD) e 76,54%

apresentavam algum quadro depressivo, dentre os quais: depressão leve a moderada (DLM), depressão moderada a grave (DMG) e sintomas de depressão grave (SDG), conforme mostra o Gráfico 1. A proporção de diferentes graus de depressão se assemelha com a do estudo de Santos *et al.* (2003), esses autores encontraram uma maior parcela de estudantes de enfermagem com algum grau de depressão (59%), quando comparados aos estudantes sem depressão (41%), usando a mesma escala de corte do presente estudo.

Gráfico 1 - Divisão dos quadros de sentimentos depressivos encontrados nos entrevistados.

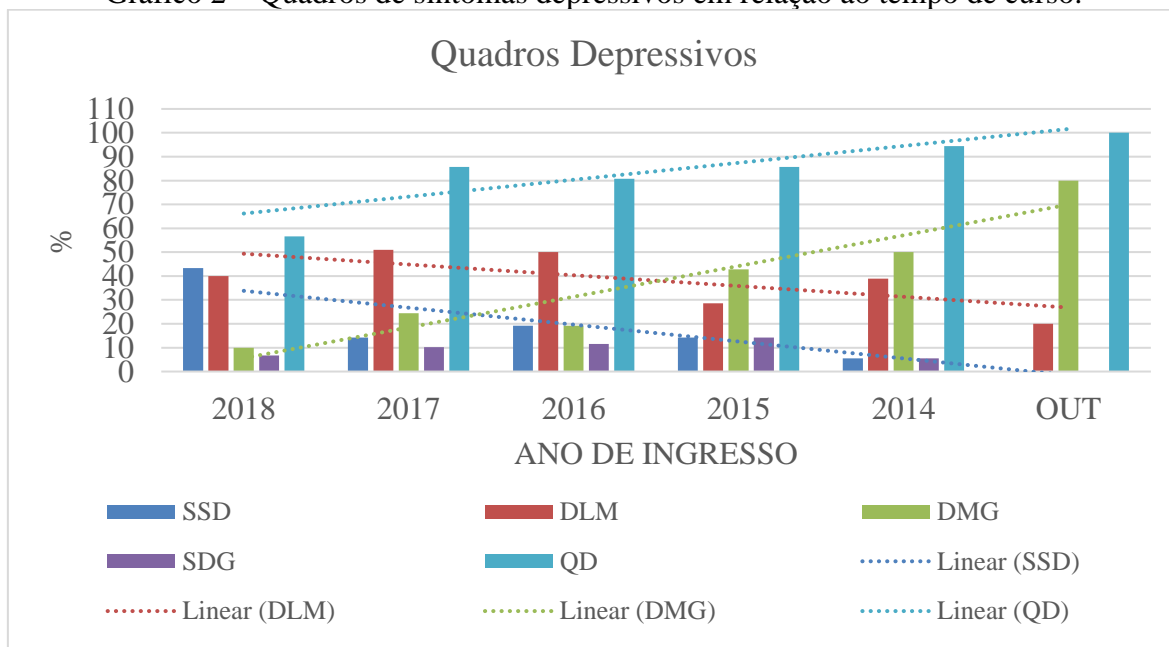


Fonte: Elaborado pelo autor. Legenda: DLM – Depressão leve a moderada; DMG – Depressão moderada a grave; SDG – Depressão Grave.

O Gráfico 2 relaciona a incidência desses sintomas em relação ao tempo de curso, usando os 6 grupos já mencionados. As linhas de tendência indicam uma prevalência crescente do número de quadros de sintomas depressivos (QD) em relação ao tempo de curso. Quadros de depressão moderada a grave (DMG) foram determinados pelo IDB em indivíduos que têm maior tempo na graduação, enquanto os quadros de depressão leve a moderada (DLM) foram mais prevalentes nos indivíduos dos semestres iniciais. A linha de tendência do quadro de sem sintomas de depressão (SSD) tende a zero. Apesar desse estudo ser um recorte transversal do estado de saúde mental da população analisada, é possível inferir que existe uma tendência maior de alunos mais antigos na graduação terem um maior número de sintomas depressivos, talvez ligados a uma maior exposição a fatores estressores do ambiente acadêmico, como os listados por Santos *et al.* (2003), Amaducci, Mota & Pimenta (2010), Costa *et al.* (2012) em pesquisas utilizando o IDB com estudantes universitários, entre eles: proximidade ao fim do curso, ansiedade em relação ao

mercado de trabalho, escrita de monografia, convivência com disciplinas muito específicas e exigentes, fadiga, entre outros.

Gráfico 2 – Quadros de sintomas depressivos em relação ao tempo de curso.



Fonte: Elaborado pelo autor. Legenda: DLM – Depressão leve a moderada; DMG – Depressão moderada a grave; SDG – Depressão Grave; QD: Quadro de depressão.

Foram contabilizados os principais sintomas de depressão mencionados pelos entrevistados, obedecendo a frequência mínima de citação de 50% da amostra total (Santos *et al.*, 2003). Com esses dados, foi construída a Tabela 3.

Os sintomas de autoacusação e sensação de culpa podem estar associados a exigências, internas ou externas, sobre os indivíduos, ocasionando situações de estresse ou de cobrança excessiva no caso de não cumprimento de metas e prazos, por exemplo (SECO *et al.*, 2005; SANTOS *et al.*, 2012; MARQUES, 2014; SILVA, 2016).

Preocupação somática e autodepreciação podem estar ligadas à baixa estima do indivíduo e a forma como ele se enxerga fisicamente, mas também pode estar relacionado com outros sintomas, como irritabilidade e retração social, o que afeta também as relações interpessoais (SANTOS *et al.*, 2012; BOLSONI-SILVA & GUERRA, 2014; MARQUES, 2014).

Tabela 3 - Frequência dos principais sintomas de depressão encontrados entre os estudantes de Ciências Biológicas.

<b>Sintoma</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Autoacusações	91,06
Sensação de culpa	90,50
Fadiga	86,03
Distúrbio do sono	73,74
Falta de satisfação	72,07
Inibição para o trabalho	69,83
Irritabilidade	69,27
Indecisão	65,36
Retração social	60,34
Preocupação somática	58,10
Auto depreciação	55,87
Pessimismo	55,31
Tristeza	54,19

Fonte: Elaborada pelo autor.

Fadiga, distúrbio do sono e inibição para o trabalho podem estar interligadas entre si, acoplando-se a uma questão de incapacidade física de realizar alguma atividade, mas também pode-se relacionar a inibição para o trabalho com os sintomas mais psicológicos, como falta de satisfação, indecisão, pessimismo e tristeza, que pode estar diretamente atrelados à escolha e permanência na graduação, tudo isso culminando em danos à qualidade de vida e à capacidade cognitiva dos sujeitos, interferindo diretamente no processo de ensino-aprendizagem (SECO *et al.*, 2005; MONTEIRO, FREITAS & RIBEIRO, 2007; LIMA & FLECK, 2009; AMADUCCI, MOTA & PIMENTA, 2010; SANTOS *et al.*, 2012; MARQUES, 2014).

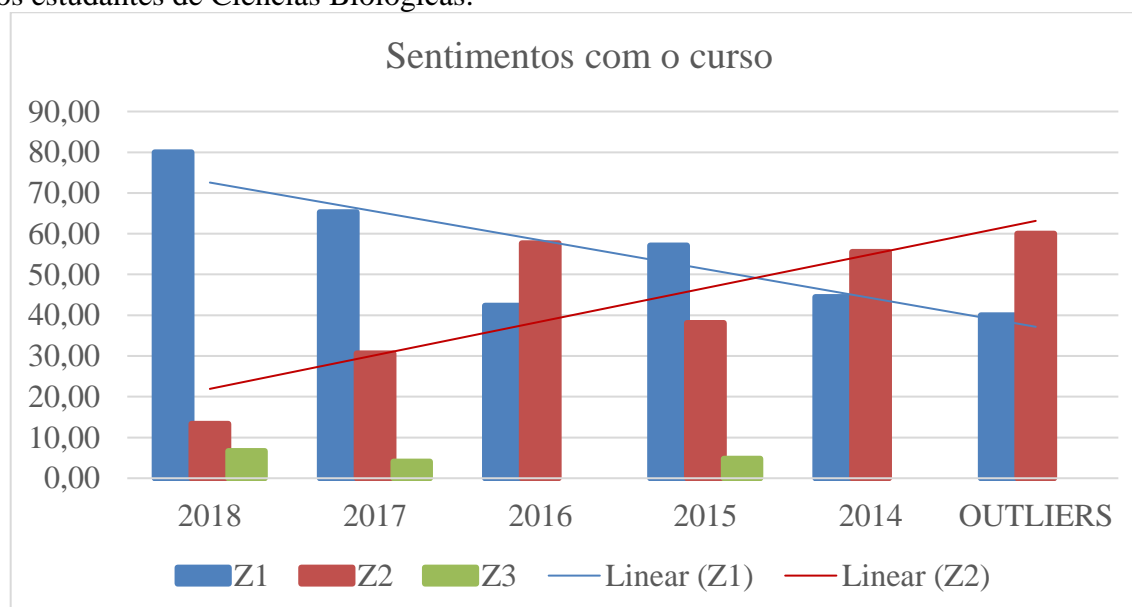
### 4.3 Os sentimentos dos entrevistados

A análise do QSE permitiu construir os Gráficos 3 a 9 com as categorias de respostas listadas na metodologia e quantificação nos grupos de estudos já mencionados.

No Gráfico 3 pode-se visualizar o perfil de respostas à Pergunta 1, sobre os sentimentos do indivíduo em relação ao seu curso. Percebe-se a tendência de que os alunos

mais veteranos possuam mais sentimentos negativos (Z2) que os mais novos, principalmente na reta final do curso, e isso é mais visível ainda com a porcentagem de sentimentos positivos (Z1) nos estudantes a mais tempo no curso é cerca de metade da dos estudantes recém-ingressos. Essa mudança de perspectiva entre os extremos do curso pode ser causada devido ao maior tempo de vivência dos veteranos em relação à graduação e à universidade como um todo, gerando um acúmulo de experiências, positivas e negativas, e uma possível mudança de perspectiva da pessoa em relação ao que ela pensava e imaginava do curso e da profissão quando recém-ingresso. Destaca-se aqui que o cansaço em relação à carga horária e ao expediente integral do curso podem contribuir muito para essa carga negativa de sentimentos ao longo do tempo de curso, como Amaducci, Mota & Pimenta (2007) encontraram em um curso de enfermagem, além das próprias etapas críticas do final de curso comuns a todas as graduações, como estágios, projetos de pesquisa para monografia, perspectiva pós-formatura e ingresso no mercado de trabalho, como destacados nos trabalhos de Santos et al. (2003), Monteiro, Freitas & Ribeiro (2007) e Silva et al. (2011).

Gráfico 3 – Comparação dos sentimentos com o curso em relação ao tempo de curso entre os estudantes de Ciências Biológicas.



Fonte: Elaborado pelo autor. Legenda: Z1 = Sentimentos bons; Z2 = Sentimentos ruins; Z3 = Respostas em branco.



Além das problemáticas gerais do contexto do ensino superior, é possível se atentar às particularidades dos cursos de Ciências Biológicas da UFC. Ao analisar o Projeto Político Pedagógico desses cursos na UFC (UFC, 2005) é perceptível a ausência de delimitação específica para o perfil profissional do bacharelado, além da própria carga horária para ambos os cursos que, como já mencionado, ser superior ao mínimo estabelecido pelo CFBio (CFBio, 2012), além de ser superior à carga horária mínima estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC) para o bacharelado (CNE, 2009) e para a licenciatura (CNE, 2007) e também a problemática da realidade da profissão docente para os licenciandos que, nos estágios, se deparam com situações precárias nas escolas públicas nas quais fazem os estágios supervisionados. Além desse choque de realidade com seu possível futuro profissional, o licenciando, por vezes, se sente inseguro em relação à formação pedagógica para atuar como docente (CARNEIRO & BARRA, 1993; ROCHA, 2013). Infelizmente, isso é algo comum e recorrente nos cursos de graduação, como retrata Oliveira *et al.* (2007):

Embora diversos estudos detectem o efeito da formação universitária no aumento da empregabilidade e no salário médio do profissional [...], percebe-se na estrutura curricular da maioria dos cursos uma lacuna na formação do graduando que não recebe orientação voltada à prática e a questões de atuação profissional. (OLIVEIRA *et al.*, 2007, p. 169)

Os estudantes de licenciatura, por muitas vezes, acabam não tendo uma formação completamente direcionada para o ensino devido ao fato de que é comum a teoria não ser associada à prática, no quesito de sua profissionalização. É fato que para ser professor de Biologia, deve-se compreender a Biologia antes, entretanto, as disciplinas de cunho biológico costumam se distanciar da prática de ensino daquele componente específico e se aproximando mais do cunho de pesquisa em si (ARAÚJO *et al.*, 2007; MALUCELLI, 2013), dando à licenciatura um caráter que Rocha (2013) denomina como “bacharelesco”, e isso distancia o estudante de sua perspectiva profissional e ocasiona fatores estressantes quanto ao futuro e à inserção no mercado de trabalho:

Para além da grande desvalorização financeira e pouco reconhecimento social que têm recebido os professores de escolas públicas nos últimos tempos,

supomos que a possibilidade de atuação em outros nichos profissionais do biólogo, até então autorizada pelo conselho profissional, represente outra grande motivação para o desinteresse dos licenciandos em seguir a docência como opção profissional. Aos biólogos licenciados, a atuação na pesquisa e demais áreas correlatas às Ciências Biológicas parece ser muito mais atrativa profissionalmente que a docência. Não podemos deixar de pontuar que, com este cenário, a Licenciatura em Ciências Biológicas tem sido muitas vezes, não mais do que um apêndice do Bacharelado, haja vista a falta de foco e direcionamento com que a modalidade é conduzida durante o seu percurso. Nesta visão, a licenciatura tende a assumir um caráter “bacharelesco”, onde as disciplinas pedagógicas acabam por cumprir mero papel de complementação das chamadas disciplinas biológicas ou específicas. (ROCHA, 2013, p. 80)

Por outro lado, os estudantes do bacharelado também sofrem com uma falta de delineamento do seu perfil profissional. Embora comumente os Projetos Político Pedagógicos dos cursos definam um perfil profissional teórico do indivíduo que irá ser formado naquele curso, ocorre um problema grande como a falta de instrução sobre que ramo seguir dentro da biologia, falta de informação sobre a perspectiva profissional e o mercado de trabalho e falhas também na formação devido à excessiva academicidade das disciplinas, gerando ansiedade sobre o futuro profissional do indivíduo e incertezas sobre a sua habilitação como profissional (OLIVEIRA *et al.*, 2007; SILVA *et al.*, 2011; MALUCELLI, 2012). Oliveira *et al.* (2007) reforçam isso ao comentar sobre a confusão conceitual que existe sobre a atuação do biólogo, uma vez que “a natureza inter- e multidisciplinar do biólogo interage e intersecta funções tradicionalmente exercidas por biomédicos, agrônomos, veterinários, geólogos, nutricionistas e médicos, entre outros”.

Outro problema é a preparação excessiva para o ingresso na academia, tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura, numa pós-graduação, em detrimento da preparação para atuação profissional no mercado de trabalho. Além disso, ocorre também uma sobrecarga de cursos com os quais os professores têm de lidar, como num departamento que abrange licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas e um ou mais programas de pós-graduação, e isso acaba por fazer com que um dos focos seja priorizado em detrimento dos outros, e isso é prejudicial à formação profissional, e pessoal, dos indivíduos (MALUCELLI, 2012). Segundo esse mesmo autor:

Em muitos institutos de ensino, há cursos de Licenciatura, Bacharelado e pós-graduação, revelando, assim, uma duplicidade em seus objetivos: formar professores e pesquisadores. No caso de institutos que desenvolvem pesquisa, o

que foi incentivado pela Lei nº 5540/1968, seus professores têm muito mais interesse em lecionar primeiramente disciplinas de pós-graduação e, depois, do Bacharelado, no qual poderão orientar alunos para serem novos pesquisadores. São esses cursos os mais disputados pelo corpo docente, considerados “de elite”, nos quais estão os alunos com “melhor formação” e que, obviamente, darão melhores frutos. A Licenciatura é, portanto, o curso desprezado, com alunos “mais fracos”, aqueles que “não tem queda” para a pesquisa ou, até mesmo, que “não querem nada”. A Licenciatura fica, assim, sem uma orientação para sua estrutura e, conseqüentemente, seus objetivos. Ela deixa de ter uma proposta de curso. Se essa divisão está correta, parece, à primeira vista, que os bacharéis recebem melhor formação que os licenciados. Mas isso não é verdade. Toda graduação, hoje em dia, está em crise; os cursos são fragmentados, não há um comprometimento da instituição e do corpo docente em atingir objetivos para o desenvolvimento de boas intenções. O que às vezes ocorre é que alguns professores, isoladamente, procuram, da melhor maneira possível, orientar e formar bons estudantes. (MALLUCELI, 2012, p. 86).

Carneiro e Barra (1993) e Fischer et al. (2012) trazem também as dificuldades em relação à dualidade de cursos mistos com bacharelado e licenciatura sem o aconselhamento profissional necessário, colocando a desvalorização profissional do profissional biólogo e do professor em geral, destacando que é comum que ambas as formações não tenham a articulação teórico-prática necessária para a aquisição das habilidades profissionais requeridas pelo mercado de trabalho.

As temáticas que apareceram nos discursos dos entrevistados corroboram com toda essa discussão acerca dos sentimentos, como podemos ver nos temas mencionados por eles: para sentimentos bons as respostas foram bem homogêneas, baseando-se principalmente em parâmetros emotivos, como amor pelos seres vivos, entrada no curso que sempre sonhou, uma profissão linda e necessária para a situação atual do mundo, como destacam, mas também foi mencionado que o engajamento em projetos e atividades extracurriculares fortalece o sentimento de pertencimento ao curso, ambas características demonstradas por Fischer et al. (2012), enquanto que para sentimentos negativos as respostas tiveram um maior número de temas abordados, como preocupação com a formação profissional, o mercado de trabalho e as áreas de atuação, sentimento de incapacidade frente às exigências do curso, além de cansaço, de a graduação não valer a pena, perspectivas negativas com a realidade nacional de corte de investimentos em pesquisa e a desvalorização do professor, o excesso de academicismo e a ausência de um perfil profissional de biólogo, aulas expositivas e automáticas com conteúdo mal ministrado e com foco na memorização de conceitos e na ausência de uma reciclagem da metodologia de ensino, principalmente devido à falta de empatia por parte dos docentes.

Para esgotar a discussão sobre os sentimentos e corroborar ainda mais os argumentos do trabalho, seguem algumas falas dos entrevistados, com a identificação alfanumérica dos indivíduos seguidos pela sua resposta à pergunta 1:

A15 - Gosto muito do curso, mas às vezes sinto que é mais do que eu posso aguentar ou mais do que sou capaz de aprender.

C1 - Eu gosto muito do curso que escolhi. As vezes fico preocupada com possibilidades de emprego no futuro. Algumas aulas, principalmente aquelas nas quais temos que decorar muitos conceitos me deixam desmotivada e me fazem sentir incapaz. [sic]

C13 - Estou satisfeita com o curso, sinto que me encontrei nele. Porém a vida universitária cobra muito de mim e as vezes parece não valer a pena continuar. [sic]

C24 - Sempre amei a Biologia e queria realmente estar aqui, mas a carga horária de aulas e outras atividades, além de trabalhos e provas, sugam muito e parece que não tenho tempo de fazer algo além daqui e ter um tempo só meu. Quando raramente aparece tempo, estou tão esgotada que não consigo só abstrair ou relaxar. Tirando essa rotina, não trocaria a minha escolha.

F1 - Não estou arrependido pela minha escolha. Não possuo grandes expectativas no mercado de trabalho, porém acredito que ficarei satisfeito por estar realizando um sonho. Quanto ao ensino, acredito que deveriam ser adotadas novas estratégias visando principalmente a empatia por parte dos professores.

F3 - No começo do curso me sentia muito mal. Não estava satisfeita, não me interessava pelas aulas, não gostava das aulas; os professores não me estimulavam, o curso não me estimulava, apesar de ter sido o que sempre quis. Hoje ainda me sinto receosa quanto ao futuro, mas por ter procurado coisas que me interessavam ou criado projetos, me sinto melhor.

F5 - Sinto que fiz a escolha certa, entretanto o curso não corresponde às minhas expectativas devido à didática das disciplinas, pouca praticabilidade profissional e o fato de não possuir um perfil de biólogo.

F7 - Acredito ser a única formação que me satisfará como profissional, pois a zoologia é minha paixão, a natureza faz parte de mim e estudá-la me dá muito prazer. Porém as formas que são repassadas me afastam da conexão que eu esperava, a falta de aulas de campo e da real interação com o meio ambiente deixam a desejar.

G9 - Acho que escolhi o curso errado e, se pudesse, teria feito outro. Pesquisa sem ser reconhecida é muito desgastante e a Biologia só foca nisso.

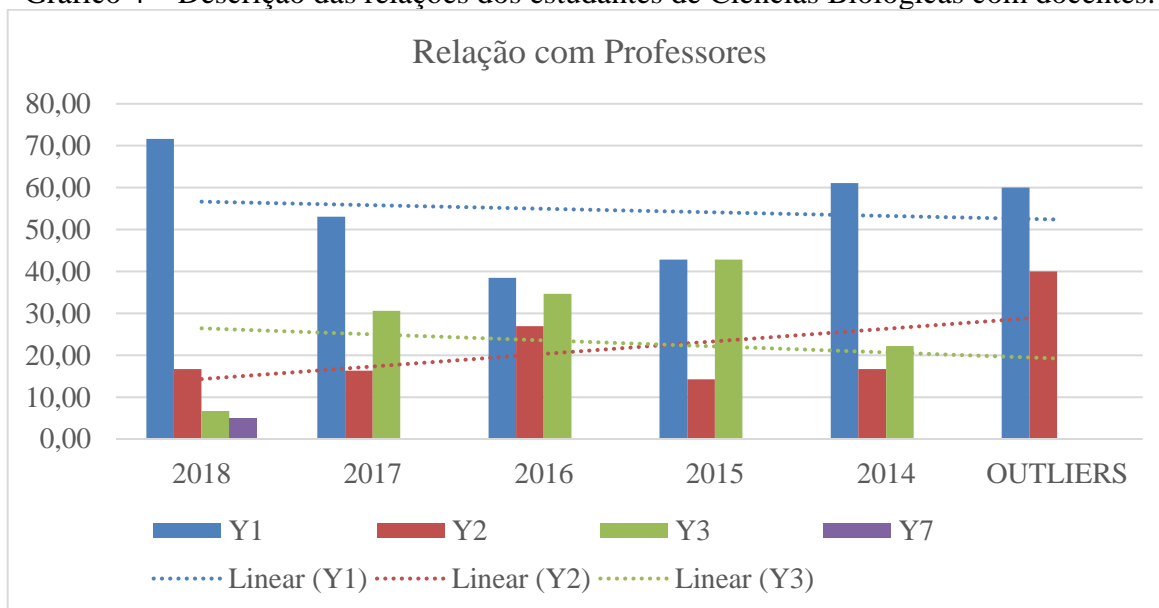
H4 - Acredito fortemente que fiz a escolha certa em entrar no curso. Não me vejo fazendo nenhuma outra coisa. Entretanto, foi um choque grande entre os semestres sobre a questão expectativas, o que me motivou e me orientou a continuar no curso foram as experiências extras e por muitas vezes não ligadas à universidade.

K2 - Fico feliz por ter escolhido esse curso pela visão de mundo que ele me deu. Em termos de profissão estou decepcionada, na verdade, desmotivada em ser professora.

Nos Gráficos 4 e 5, pode-se verificar o perfil de respostas à Pergunta 2, sobre as relações que os estudantes têm no curso, com professores e alunos, respectivamente.

As relações positivas com professores (Y1) não apresentam uma tendência de variação grande entre veteranos e novatos (<10%), enquanto as negativas (Y2) apresentam uma tendência de uma diferença de quase 20% para veteranos em relação aos novatos. As relações neutras (Y3) também não apresentaram uma diferença grande na tendência (<10%), então destacam-se as relações negativas como sendo as mais significativas para essa pergunta, sobre a relação professor-aluno. Sobre a relação interpessoal entre os alunos, é visível o contraste do Gráfico 5 sobre os indivíduos com boas relações entre os companheiros de curso (Y4) serem predominantes em todos os períodos do curso sobre os indivíduos com poucas relações (Y5) e os indivíduos que se afirmaram indiferentes sobre as relações interpessoais (Y6).

Gráfico 4 – Descrição das relações dos estudantes de Ciências Biológicas com docentes.

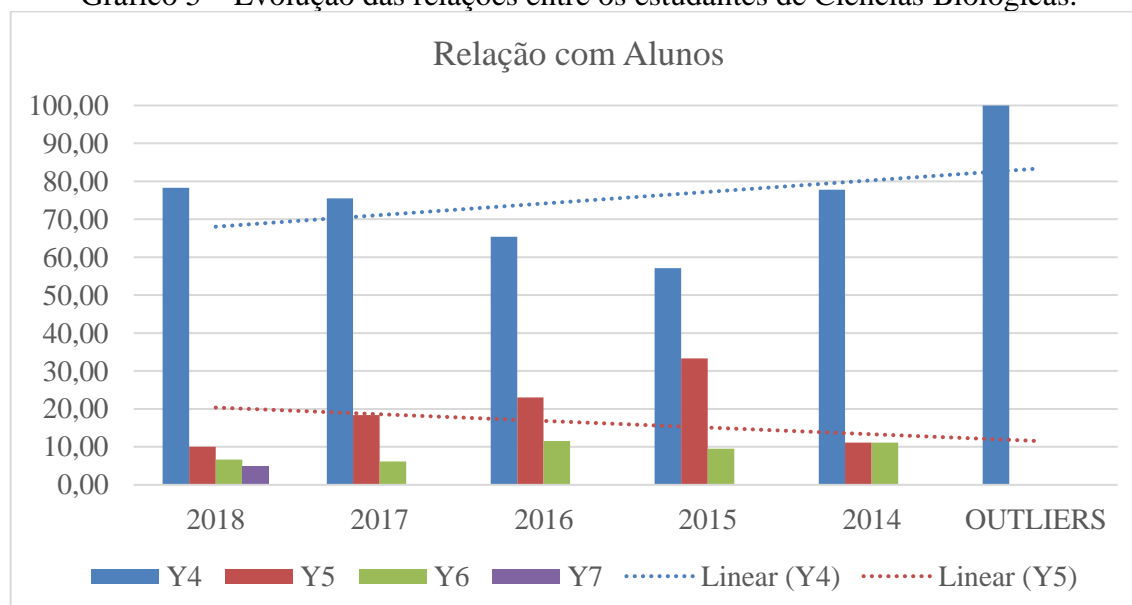


Fonte: Elaborado pelo autor. Legenda: Y1 = Relações positivas; Y2 = Relações negativas; Y3 = Relações neutras; Y7 = Respostas em branco.

Fatores como admiração no início do curso, ajuda profissional e estabelecimento de amizade estão ligados às relações positivas, que devem estar ligadas principalmente a boas experiências nas disciplinas e engajamento em atividades extracurriculares. Todavia, menção a experiências negativas com professores arrogantes,

abusivos, ignorantes e com uma aula de difícil aprendizado contaram para as relações negativas, cuja tendência crescente deve estar relacionada ao acúmulo de experiências ruins ao longo da graduação. É imprescindível destacar que uma boa relação professor-aluno impacta diretamente no aprendizado no indivíduo (WANG, HAERTEL & WALBERG, 1990), porque se cria um vínculo ou uma afinidade entre os indivíduos participantes desse processo, formando uma relação significativa que pode ser transformada em maior atenção e empenho no estudo, quando positiva, ou em frustração e desânimo, quando negativa (MORALES, 2006). Destaco aqui a importância dessa análise para a minha formação, enquanto futuro docente, sobre o papel do professor, como indivíduo pessoal e passível de estabelecer relações e vínculos sentimentais com os alunos, na aprendizagem dos alunos, complementando, e não suplementando, o papel do professor enquanto facilitador do conhecimento, assim como destaca Cavalcante (2017): “Como futura professora, o fato da questão de afinidade com o docente e com o conteúdo estar entre as maiores razões para a motivação e desmotivação serve como um lembrete para que mais atenção seja dada aos alunos [...]”, ressaltando aqui a ação docente reflexiva sobre o papel do professor em relação ao conteúdo e em relação à relação docente-discente.

Gráfico 5 – Evolução das relações entre os estudantes de Ciências Biológicas.



Fonte: Elaborado pelo autor. Legenda: Y4 = Indivíduos com boas relações; Y5 = Indivíduos com poucas relações; Y6 = Indivíduos indiferentes a relações; Y7 = Respostas em branco.

A boa relação entre os alunos se faz imprescindível em cursos como os de Ciências Biológicas da UFC, devido ao grande número de seminários, projetos e outras atividades em grupo que são usados como formas avaliativas durante as disciplinas da graduação. Os indivíduos que mencionaram ter poucas relações significativas dentro do curso relataram fatores como estilos de vida diferentes e transferência de curso ou de instituição como causas principais. Os indivíduos que mencionaram ser indiferentes a relações interpessoais também relataram a diferença no estilo de vida e também a dedicação acadêmica ou profissional como prioritária à relação interpessoal. Silva et al. (2011) destacam:

As relações interpessoais são definidas por ligações interativas, sendo condicionadas por uma série de atitudes recíprocas. Em nossos relacionamentos, cada pessoa traz consigo diferentes percepções, valores e conhecimentos, o que determina que, muitas vezes, uma mesma questão seja olhada sob diferentes formas. Essa visão vem nos mostrar que diferenças individuais podem manifestar-se em vários ambientes, entre eles, o acadêmico, e sob várias formas, comportamentos, atitudes, interesses e opiniões. (SILVA *et al.*, 2011, p. 125)

O resultado da avaliação interpessoal entre os alunos é, felizmente, um resultado positivo para a saúde mental dos indivíduos. Wang, Haertel & Walberg (1990) ressaltam, nas variáveis ligadas à sala de aula que influenciam a aprendizagem, o clima de sala e a relação entre os indivíduos, ressaltando que o sentimento de pertencimento e de identificação com uma turma pode agir de forma positiva ou negativa em relação ao ensino-aprendizagem, tendo um peso equiparável à relação professor-aluno. Além disso, percebe-se que o domínio de habilidades sociais não se deteriora mesmo com o tempo de curso, o que, se formos comparar com os sentimentos negativos sobre o curso discutidos na Pergunta 1, mostra que não há dano ao desenvolvimento e empenho dessas aptidões socioafetivas, ao contrário do que destacam Bolsoni-Silva & Guerra (2014) sobre o déficit de competências sociais em indivíduos com quadros depressivos e reforçando o impacto das relações passionais para escolha e permanência em cursos de Ciências Biológicas destacados por Fischer et al. (2012).

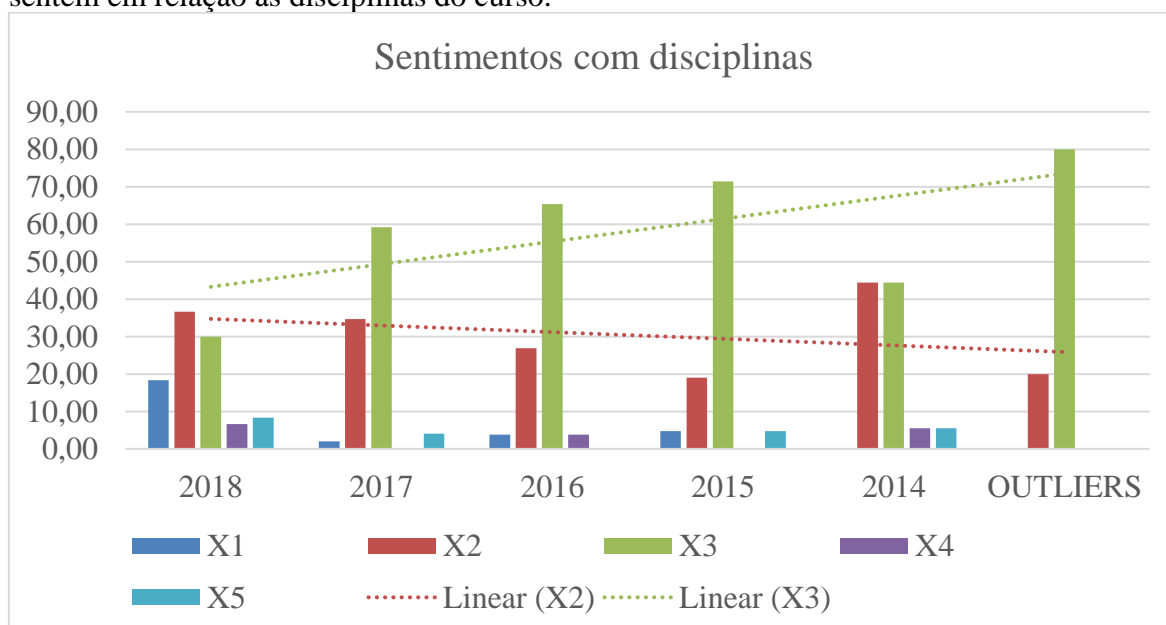
O estilo de narrativa nas respostas dessas questões já foram esgotados nos parágrafos anteriores, sem muito destaque à maioria das respostas, com exceção de um

indivíduo que reforçou o que Fischer et al. (2012) trazem como fator passional e emocional na escolha, permanência e perspectiva sobre o curso e a profissão:

C3 - Mantenho uma relação sadia com os colegas da Biologia e professores. Como pensamos e nos articulamos de modos diferentes, surgem alguns impasses, os quais não interferem no bom convívio. Há exceções, porém de modo geral, vejo a Biologia como um dos cursos em que os futuros profissionais são mais "parceiros" que concorrentes; acho isso muito importante.

O Gráfico 6 retrata os grupos de sentimentos que os alunos retrataram sentir em relação às disciplinas do seu curso e o respectivo impacto que eles tem em seu desempenho, aprendizado e rendimento com base no tempo de curso. É possível perceber que a menção a apenas sentimentos bons (X1) foi baixa em todos os grupos, com seu maior valor sendo <20%, enquanto a tendência de sentimentos bons e ruins com influências mistas (X2) foi menor para os alunos mais veteranos e a tendência a sentimentos negativos com influências negativas (X3) aumentou para os veteranos.

Gráfico 6 – Evolução dos tipos de sentimentos que os estudantes de Ciências Biológicas sentem em relação às disciplinas do curso.



Fonte: Elaborado pelo autor. Legenda: X1 = Sentimentos bons e influências positivas; X2 = Sentimentos bons e ruins e influências mistas; X3 = Sentimentos ruins e influências negativas; X4 = Indiferença a influência dos sentimentos; X5 = Respostas em branco.



Nas respostas dos indivíduos, é possível perceber que há várias reclamações acerca de carga horária do curso e do número de disciplinas obrigatórias existentes por semestre, o que acaba por sobrecarregar os estudantes na hora de estudar ou realizar os trabalhos das disciplinas, ocasionando deixar alguma dessas atividades de lado e favorecer outras e isso, junto a autocoerção que muitos mencionaram, causam frustração e desespero para cumprir prazos, atingir metas e estar em dias com os conteúdos. Uma outra situação evidenciada foi a de alguns indivíduos se sentirem estimulados a estudar apenas as áreas com que já têm afinidade ou com que já trabalham, deixando as outras de lado e tomando-as como um fardo.

Novamente vemos aqui os sentimentos em relação à cobrança excessiva, como fator intrínseco e extrínseco ao estudante, no contexto da graduação, como encontrado nos estudos de Santos et al., (2003), Amaducci, Mota & Pimenta (2007), Monteiro, Freitas & Ribeiro (2007), Silva et al. (2011) e Costa et al. (2012), que trabalharam também com estudantes universitários. Em trabalhos afins, que tiveram outra abordagem metodológica mas também avaliaram a relação de saúde mental com os desenvolvimentos psicológicos e cognitivos de estudantes, mesmo que de pós-graduação – que é um contexto semelhante, mas repleto de problemáticas específicas que não cabem ser discutidas aqui –, Louzada & Filho (2005), Faro (2013) e Levecque et al. (2017) encontraram que o percurso formativo na busca da capacitação profissional é cheio de desafios e embates, também chamados de fatores estressores (SILVA *et al.*, 2011), que podem estar ligados diretamente aos sentimentos dos estudantes e afetando sua capacidade cognitiva.

A análise de conteúdo das respostas dessas perguntas deixou perceptível que a relação professor-aluno aqui também se faz imperiosa sobre o sentimento do aluno com a disciplina, como mencionado na discussão da Pergunta 2, também discutido por Morales (2006), pois é impossível dissociar o indivíduo docente da ação docente, ou seja, o sentimento que um aluno sinta por um professor, positivo ou negativo, impacta na disciplina da mesma forma, podendo tornar chata ou desinteressante uma disciplina que o aluno achava interessante ou realizar o processo contrário também.

Outro tipo de discurso que se destacou engloba a perspectiva dos alunos dentro de dois possíveis ciclos que acontecem todo semestre: (I) o indivíduo começa motivado por estar estudando algo novo, mas acaba se atrapalhando na gestão do tempo, deixando de conseguir estudar tudo, se desesperando com alguns prazos e acabando por se frustrar e

ficar triste e/ou bastante fatigado, deixando acumular cada vez mais coisas, podendo ou não conseguir levar bem o restante das atividades até a finalização do semestre, com possibilidade de sucesso ou fracasso ou (II) o indivíduo já começa desmotivado, seja por experiências prévias com aquele professor ou por levar muito em conta as experiências que outras pessoas disseram ter tido com aquela disciplina ou acúmulo de frustrações decorrentes de insucesso ou de dificuldades no semestre anterior, o sentimento de frustração permanece gerando uma sensação de incapacidade que pode gerar um sentimento de não pertencimento ou não merecimento, podendo culminar em reprovação ou uma aprovação difícil com a sensação de que o sofrimento foi em vão devido a não ter aprendido nada ou não tanto quanto deveria.

Cabe destacar algumas das repostas que os alunos deram à essa pergunta devido ao teor do discurso que eles colocaram na narrativa:

A15 - Me sinto bastante frustrada quando tenho dificuldades em alguma disciplina e sinto como se todo mundo estivesse entendendo menos eu. [sic]

B1 - Problemas familiares têm me impedido de dar devida atenção as disciplinas. Ando um pouco desorientado. [sic]

C3 - Busco sempre controlá-los. Não que isso seja possível em sua totalidade, mas funciona. Sentimentos negativos são sempre muito presentes, uma vez que a rotina universitária e para além dela, não é nada fácil. Os bons sempre me fazem querer viver a rotina acadêmica do dia seguinte. Ressalto que ambos tipos de sentimentos moldam, de alguma forma, minha frustrações e perspectivas.

C21 - Em momentos de raiva e medo interferiu aumentando as notas, mas não através de um meio saudável. [sic]

D7 - Cansaço, estresse, decepção, terror psicológico imposto pelos professores... Dificultaram o aprendizado. Eu era mais animado no 1º semestre

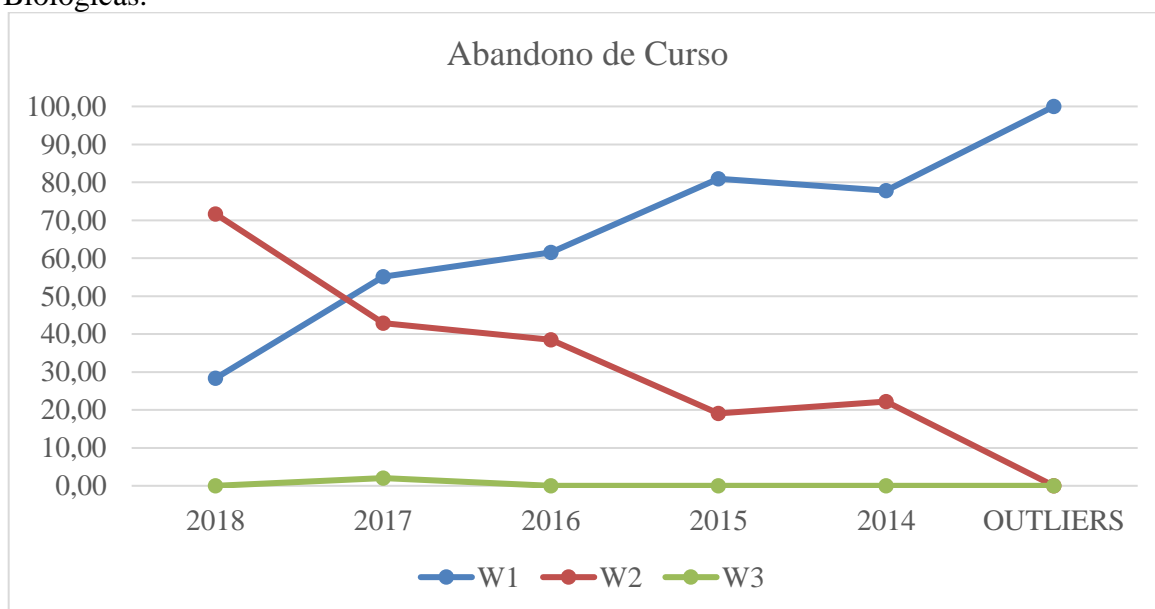
E9 - Algumas disciplinas que por motivos pessoais eu gosto, a empolgação é grande, já outras por mais que não me interesse, a aula é boa e o professor ajuda, outras nenhuma das opções e isso me causa frustração.

O indivíduo A15 destaca a influência do sentimento de incapacidade, além de se comparar com outros indivíduos, B1 trata sobre problemas familiares e a influência deles na vida acadêmica, C3 retrata bem a dualidade dos sentimentos existentes no contexto geral da graduação, C21 fala sobre um reflexo aparentemente positivo dos sentimentos negativos, mas reconhece que não é algo saudável, D7 destaca novamente o cansaço e o estresse como causa de desmotivação, além das relações negativas entre

professor-aluno, comentando também sobre uma maior positividade no começo do curso e E9 fala sobre várias possibilidades em relação às disciplinas, focando também nas relações professor-aluno. Esse sentimento dialoga com os principais sintomas levantados pela análise do IDB nesse estudo, conforme a Tabela 3.

O Gráfico 7 evidencia uma preocupante taxa de vontade de desistir do curso, em algum momento da graduação (W1). As causas da vontade de desistir foram citadas como sentimento de não pertencimento, de arrependimento em relação ao curso, de falta de perspectiva profissional e de mercado de trabalho, desvalorização da profissão docente, dificuldades financeiras e de locomoção, carga horária exaustiva, experiências negativas em disciplinas, entre outras. Em contraste, os motivos de não desistência foram citados como pouco tempo de curso, não se vê em outra graduação, está estudando aquilo que gosta, é a realização de um sonho ou conformismo em já ter entrado e já estar perto de concluir. As narrativas se assemelham com as perguntas discutidas até agora, reforçando os argumentos já colocados sobre os impactos dos sentimentos na saúde mental e na capacidade cognitiva dos estudantes.

Gráfico 7 – Taxas de pensamentos de desistência de curso entre os estudantes de Ciências Biológicas.



Fonte: Elaborado pelo autor. Legenda: W1 = Sim; W2 = Não; W3 = Respostas em branco.

Costa et al. (2012), ao trabalharem com uma população de graduandos de medicina, encontraram que 49,3% da população total do estudo pensou em desistir do curso e que essa parcela apresentou probabilidade 6,24 vezes maior de desenvolver sintomatologia depressiva que aqueles indivíduos que não tiveram esse pensamento. Os mesmos autores relatam que os estudantes com maior propensão a desistir do curso são aqueles que têm maior desempenho acadêmico, contrariando o que provavelmente o senso comum afirmaria, quando passam por algum momento de choque ou de mudança nessa perspectiva de sucesso acadêmico, como eles citam:

Tais achados sugerem que, além das dificuldades referentes ao curso de medicina, aquelas decorrentes de características individuais podem propiciar o aparecimento dos sintomas depressivos. [...] estudantes de medicina que apresentam melhor desempenho escolar são os mais exigentes e, conseqüentemente, estão mais propensos a sofrer as pressões impostas ante qualquer falha. Isso resulta em sentimentos de desvalia, ideias de abandono do curso, suicídio e depressão. Sentimentos estes identificados por outros autores em estudantes que costumavam ser os primeiros da classe e, de repente, passaram a se deparar com frustrações diante de notas baixas, da falta de domínio da matéria estudada e da perda de pacientes. (COSTA *et al.*, 2012, p. 58).

As variáveis listadas pelos estudantes de Ciências Biológicas também podem ser comparadas com esses fatores listados por Costa et al. (2012), além de incluir variáveis de vulnerabilidade social e econômica, baixa estima, cargas sentimentais negativas, relações interpessoais instáveis ou inexistentes, perspectivas profissionais ruins e dificuldades de inserção no mercado de trabalho (JÚNIOR, 2011; NOGUEIRA & SEQUEIRA, 2017). Ao dialogar essas problemáticas que tendem a surgir do meio para o final da graduação (SILVA *et al.*, 2011) com as dificuldades da transição entre ensino médio e ensino superior (SECO *et al.*, 2005; MARQUES, 2014) fica extremamente claro a relação entre esses fatores estressores, o impacto nas habilidades emocionais e cognitivas e o pensamento de desistência do curso, tornando urgente novas perspectivas de acompanhamento, monitoramento e intervenção em relação a esses fatores, estejam eles ligados somente à formação profissional, como a necessidade de uma orientação para a formação adequada (FISCHER *et al.*, 2012), exploração das variáveis ligadas ao currículo, à sala de aula e ao indivíduo que influenciam na aprendizagem (WANG, HAERTEL & WALBER, 1990) e dos fatores passionais de escolha e permanência no curso (FISCHER *et al.*, 2012) ou o desenvolvimento de estratégias de ensino que estejam ligados diretamente

ao sucesso no desenvolvimento psicológico do indivíduo atrelado ao seu desenvolvimento profissional (PEREIRA *et al.*, 2006; PAIVA, GOMES & HELAL, 2015).

Em particular, essa questão teve um peso emocional para mim, enquanto docente-pesquisador em formação e enquanto indivíduo que conviveu e convive com um quadro de sintomas depressivos, devido à carga emocional na narrativa ou ao significado que eu consegui apreender a partir das respostas analisadas, dando destaque às respostas a seguir:

B27 - Tenho 22 anos, isso me faz questionar se eu não deveria estar trabalhando. Sou de família de interior, e sou o primeiro a entrar em uma universidade pública, mas recebo pouco apoio deles.

E10 - Várias vezes. Por não estar me sentindo acolhido, não me identificar com nenhuma área, etc.

G7 - Não. Penso no esforço que meus pais tiveram em me criar e me cobro que de alguma forma tenho que "pagar" a eles no futuro.

J3 - Nunca. Apesar do cansaço e do "desencantamento" em certos momentos, nunca pensei em desistir do curso. Mas acredito que isto está bem mais ligado às relações interpessoais que formei do que com o curso em si.

J7 - Não, mesmo com as dificuldades, mas que todo mundo tem.

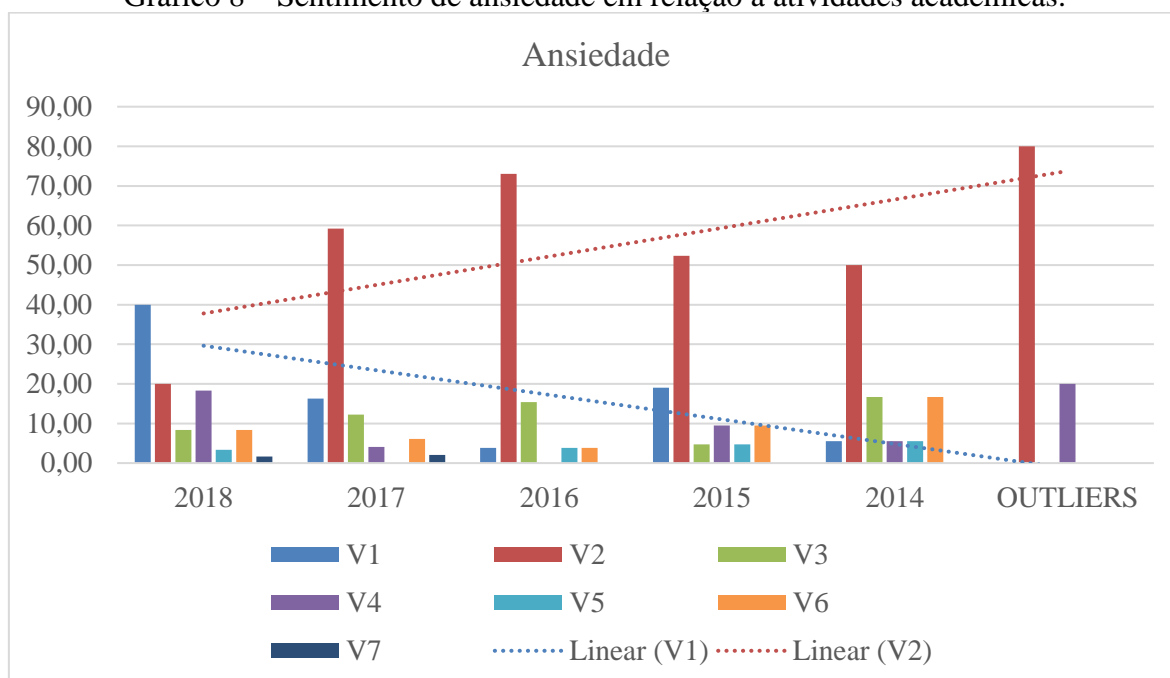
Fatores como idade de ingresso e de término, de relações interpessoais, cobranças familiares foram comuns dentre as respostas analisadas, destacando aqui as pressões externas que os indivíduos sofrem para ingressarem e terminarem o ensino superior. O indivíduo J3 corrobora o pensamento de Fischer *et al.* (2012) sobre a importância emocional no decorrer da graduação em Ciências Biológicas, enquanto o indivíduo J7 comenta, com naturalidade, que todos sofrem certas dificuldades, o que não está errado, entretanto, apesar de dificuldades semelhantes, os indivíduos lidam com as situações de formas diferentes (SECO *et al.*, 2005). Segundo Freitas, Raposo & Almeida (2007) “O processo de transição e adaptação ao ensino superior é um processo complexo. Nele estão presentes variáveis pessoais e variáveis acadêmicas e contextuais, as quais afetam o modo como os estudantes se desenvolvem e adaptam”.

No Gráfico 8, os contextos de ansiedade que mais se destacaram foi o de sentir desde o ensino médio (V1) e o de ter começado a sentir ou ter piorado na graduação (V2), principalmente este último. Os outros contextos mencionados tiveram significativamente

menos menções (<20% em todos os grupos). A tendência de início ou piora na graduação chama a atenção para os fatores estressores que a graduação pode trazer para os estudantes (SANTOS *et al.*, 2003, SILVA *et al.*, 2011; COSTA *et al.*, 2012).

Claudino & Cordeiro (2006), em seu estudo sobre ansiedade e depressão em estudantes de enfermagem, também observaram a presença de uma constante ansiedade entre a população analisada, presente em maior ou menos intensidade em alguns momentos específicos do curso, como estágios, disciplinas práticas e proximidade com o final do curso.

Gráfico 8 – Sentimento de ansiedade em relação a atividades acadêmicas.



Fonte: Elaborado pelo autor. Legenda: V1 = Sente desde o ensino médio; V2 = Sente e começou ou piorou na graduação; V3 = Sente desde o ensino médio, mas apenas em situações estressoras específicas; V4 = Sente desde o ensino médio e sente menos ou deixou de sentir na graduação; V5 = Sente desde o ensino médio mas não considera algo debilitante; V6 = Nunca sentiu; V7 = Respostas em branco.

Sousa et al. (2014) diferenciam a ansiedade natural, que é “um estado de preparação para enfrentar situações de perigo”, destacando sua temporariedade, do estado de transtornos de ansiedade, que tem a ver com a perturbação estado fisiológico de certas estruturas cerebrais que liberam quantidades específicas de neurotransmissores, causando sintomas de ansiedade tais como: preocupação excessiva e persistente, pensamentos de

conteúdo negativo, sintomas físicos como taquicardia, formigamento e respiração acelerada, além de alterações comportamentais e relacionais. Partindo desse conceito de transtorno de ansiedade, focando na persistência desses quadros, torna-se preocupante a prevalência da sensação de ansiedade na graduação em 5 dos 6 grupos de análise, sendo o primeiro ano da graduação, 2018, o único grupo que não apresentou os índices de V2 superior a V1.

Para esse grupo em específico, é possível que essa perspectiva diferente do restante dos indivíduos estudados esteja relacionada ao momento de conhecimento do curso e do futuro da profissão no primeiro ano, enquanto que a partir do segundo ano de curso os alunos já passam a ser considerados mais veteranos e já tem tido mais experiências acadêmicas, o que guia o aluno para um maior conhecimento sobre a sua profissão e quais as perspectivas que ele pode ter com a graduação que está fazendo (ARAÚJO *et al.*, 2007; OLIVEIRA *et al.*, 2007; FISCHER *et al.*, 2012).

Fleck *et al.* (2009) trazem em seu trabalho que a depressão pode, com frequência, estar relacionada a quadros de transtornos de ansiedade, principalmente na persistência desses sintomas. Justina *et al.* (2013) relatam que a depressão apresenta um significativo valor de comorbidade, tanto com ansiedade quanto com outras doenças ligadas à fadiga, estresse e outros fatores, como cargas negativas de sentimento. Santos *et al.* (2013), Cavestro & Rocha (2006), Costa *et al.* (2012) e trazem estudos quantitativos sobre a incidência da depressão em estudantes universitários, como vem sendo retratado desde o século passado em estudos como os de Bumberry, Oliver & McClure (1978), Curry & Craighead (1990) e Rocha & Soto (1995).

As narrativas das respostas à pergunta 4 trazem temas muito importantes a serem comentados aqui, no que tange à análise da relação entre a saúde mental e a aprendizagem dos indivíduos, a saber: sentimentos de merecimento e pertencimento, perspectivas profissionais e a própria relação saúde-doença. As respostas que tiveram mais destaques foram as que permitiram listar essas temáticas ligadas à ansiedade:

B15 - Durante a graduação começou essa maldição.

D7 - Não. Sentia no Ensino Médio e parei de sentir na graduação. Não vale a pena se desgastar por prova.

F9 - Não. Nunca senti. Inclusive acho preocupante essa neutralidade.

F10 - Sinto, fico constantemente preocupada se sou boa o suficiente para alcançar meus objetivos. Não sentia no Ensino Médio, mas porque eu não tinha muitas aspirações como tenho hoje.

I5 - Sim. No ensino médio sentia bem menos, a faculdade aumentou isso, principalmente devido a pressão que é dada a certas atividades. Mas ao mesmo tempo, a Universidade também aumentou a ansiedade/empolgação nas atividades que eu gosto.

J4 - Sim, nunca tive problemas sérios quanto a isso, até chegar na graduação, já cheguei ao ponto de tomar três tipos de remédio por dia, sendo um tarja preta, atualmente só tomo dois e tenho ajuda psicológica profissional.

O indivíduo B15 traz uma concepção da ansiedade que faz-se completamente compreensível, já que o transtorno de ansiedade ocasiona períodos de falta de foco e de concentração, além dos sintomas físicos e da sensação de preocupação (SOUSA *et al.*, 2014), enquanto D7 relata sobre uma mudança de concepção construída na transição do ensino médio para o ensino superior. O indivíduo F9 traz em seu discurso uma problemática digna de um estudo mais aprofundado, que é a concepção da normalidade de quadros de saúde mental afetada por transtornos. O indivíduo F10 consegue explicar um dos possíveis motivos para o surgimento ou piora da ansiedade na graduação, que seria a busca pelas aspirações e pelo perfil profissional (FISCHER *et al.*, 2012), assim como pode-se entender do discurso de I5 também.

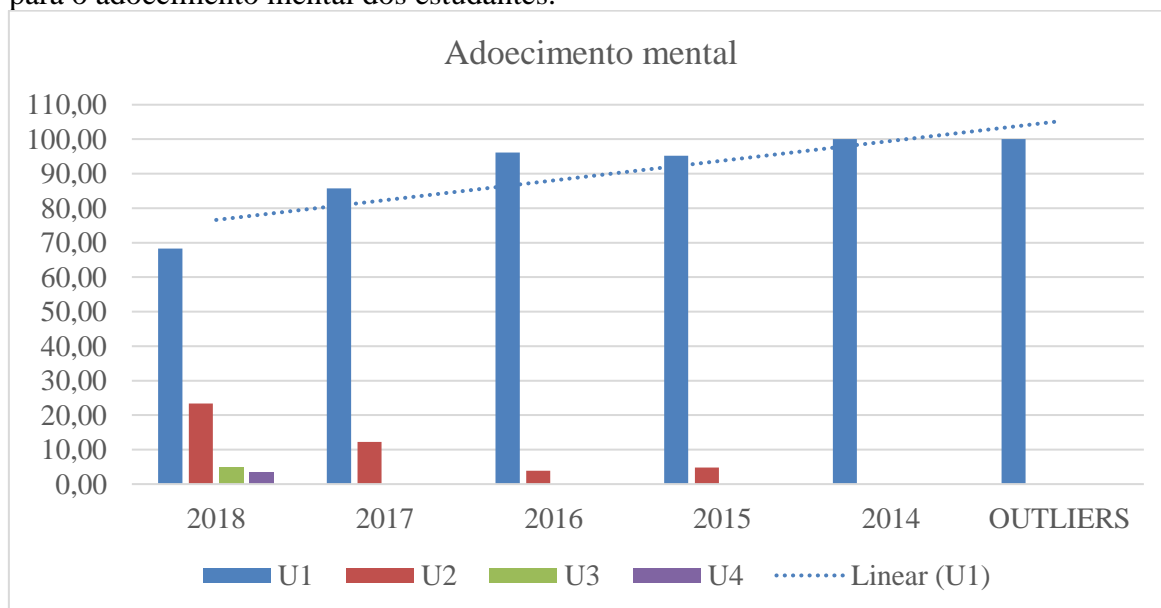
O discurso do indivíduo J4 ressalta uma problemática estudada por Campos *et al.* (2017), que é o desempenho acadêmico de indivíduos que já passaram por tratamentos psiquiátricos. Esses autores observaram que quase 40% dos estudantes analisados já haviam passado por tratamento psiquiátrico, tendo a depressão e a ansiedade como diagnósticos mais significativos, incidências de 39,1% e 33,2%, respectivamente. Os dados encontrados mostraram que o desempenho acadêmico dos indivíduos pacientes foram semelhantes aos dos não pacientes e, em alguns aspectos, até melhor. Apesar desse resultado do estudo, podemos inferir que, apesar do desempenho acadêmico ser semelhante para indivíduos acometidos de transtornos mentais de aprendizagem e dos não acometidos, a convivência com esses transtornos tem impacto direto na qualidade de vida (LIMA & FLECK, 2009), nas interações sociais (BOLSONI-SILVA & GUERRA, 2014), na aprendizagem e no desenvolvimento psicológico (MARQUES, 2014; SEABRA *et al.*,



2014, CASTRO, 2017) e na saúde física (ANGELUCCI, CAÑOTO & HERNÁNDEZ, 2017) dos sujeitos.

O Gráfico 9 retrata o pensamento dos entrevistados sobre a graduação contribuir ou não para o adoecimento mental dos estudantes. Percebe-se uma opinião comum entre os estudantes de todos os grupos analisados, já que a quantidade de respostas positivas em relação a essa contribuição (U1 e U2) se demonstraram maiores em todos os períodos, além de que a partir dos estudantes ingressos em 2017 a negativa sobre essa contribuição (U3) não aparece mais nas narrativas. Como já discutido nas outras perguntas, acredita-se que isso esteja relacionado ao acúmulo de experiências no tempo de curso.

Gráfico 9 – Opinião dos estudantes de Ciências Biológicas sobre a graduação contribuir para o adoecimento mental dos estudantes.



Fonte: Elaborado pelo autor. Legenda: U1 = Contribui completamente; U2 = Contribui em partes; U3 = Não contribui; U4 = Respostas em branco.

Essa perspectiva sobre o potencial negativo que a graduação pode ter para o indivíduo serve para confirmar o que já se observou nas outras perguntas, em relação aos possíveis danos às competências sociais, afetivas, emocionais, comportamentais e cognitivas dos indivíduos, reforçando os dados encontrados nos trabalhos já mencionados sobre a incidência o impacto de quadros de sintomas depressivos em universitários.

Kutcher et al. (2014) e Sousa et al. (2014) em seus trabalhos teóricos retratam os efeitos negativos que a depressão e a ansiedade podem causar principalmente nas habilidades cognitivas dos acometidos com esses transtornos, além de outros transtornos listados por Estanislau & Bressan (2014).

Os discursos presentes nas respostas da Pergunta 6 apresentaram uma homogeneidade geral em relação às causas que levam os alunos a acreditar que a graduação contribui, completa ou parcialmente, para o adoecimento mental. Os indivíduos que afirmaram que esse evento não contribui tiveram falas semelhantes aos que afirmaram contribuição parcial, entretanto deram uma resposta negativa à indagação feita. As respostas de maior destaque estão listadas a seguir:

A10 - Sim, há muita pressão nos estudantes, cobram que eles estudem mais, saibam tudo, não fiquem com sono, deixem o lazer para as férias, etc. Praticamente querem que sejamos robôs, sempre perfeitos, o que é impossível.

A13 - Sim. A pressão da vida acadêmica é demasiada, muitas vezes você não tem tempo para se divertir, e com horários muito longos o cansaço torna-se frequente e daí nasce o desespero.

B4 - Sim. O peso "seu futuro depende disso", é muito grande. Cada erro mínimo significa uma oportunidade perdida e que você está sendo ultrapassado por estudantes melhores que você.

C3 - Certamente; Porque é uma vida. Aqui esbarramos com tudo de novo (ao menos foi assim para mim). Achei que estava pronta para essa nova fase quando consegui a vaga, me equivoquei, no entanto. Na graduação nossas fraquezas ficam "escancaradas" e lidar com as pressões é um desafio, algo difícil de vencer/superar.

C8 - Não sei dizer. Sinto que sim, mas, ao mesmo tempo, gosto de estar aqui. Me sinto bem aqui.

C15 - Sim. Pois há um sistema que nos cobra, nos priva e nos faz achar que é normal isso.

C23 - Na verdade qualquer situação que produza estresse, cansaço e trabalho com prazos, gera certos incômodos mentais. Agora é preciso ajuda profissional, ou de amigos e é preciso também que cada um tenha confiança e força para prosseguir. Faz parte da vida.

C26 - Sim, infelizmente acho que contribui bastante porque o ambiente, as pessoas e até nós mesmos ficamos nos cobrando muito e é difícil de explicar como a faculdade nos adoce porque é muito.

C27 - Sim. Alguns professores nos tratam como robôs, aplicando um conteúdo enorme e exaustivo para provas. A carga horária influencia negativamente nas relações sociais. Não temos tempo para sair com a família ou amigos, até mesmo descansar, sem achar que podíamos estar estudando.

D2 - Sim, pois a pressão é muito grande, ainda mais em um curso de período integral. Além disso, o aluno tem uma vida pessoal fora da Universidade, cheia de dificuldades e parece que isso não é levado em consideração.

E4 - Sim, a sobrecarga de conteúdos e o período integral do curso te prende na faculdade e dificulta muito a possibilidade de estágios em outras áreas que não sejam vinculadas à universidade, limitando muito a visão dos alunos a pensar que precisam fazer mestrado e doutorado porque não existe outro caminho.

F2 - Sim, pois a maioria dos meus amigos começaram a graduação bem e hoje, seis semestres depois, todos se encontram com problemas psicológicos.

F10 - Em partes sim, mas acredito que a maior influência seja de casa. Muitos dos conflitos que passamos na graduação a gente passa na vida, a diferença é o seu preparo para lidar com essas coisas, normalmente aprendidas, ou não, com os pais. Geralmente as pessoas que não tem muitas experiências com o fracasso são as que mais sofrem na graduação.

F14 - Sim, a condição de própria universidade e a cultura da superioridade do professor-pesquisador sobre os alunos pesa no psicológico dos estudantes, que eram habituados ao ensino médio e de repente tem que resolver milhares de coisas em prazos curtos.

H1 - Sim, você não consegue ter tempo pra si e você é seu lattes ou seu IRA. Nada vale mais. Não me sinto uma pessoa me sinto uma coisa com meus valores medidos em testes.

Os indivíduos A10, A13, C27, D2 e H1 mencionaram alguns dos principais fatores já discutidos até aqui que causam um grande impacto à qualidade de vida, caracterizados como estressores e potencialmente perigosos para a saúde mental do indivíduo, tais como falta de tempo para lazer, carga horária muito alta, curso integral, múltiplas exigências no contexto acadêmico e a própria fadiga. Cerchiari (2004), em um estudo estatístico com universitários de vários cursos, mostrou grande correlação com danos à qualidade de vida fatores como: falta de tempo para atividade remunerada, portar doença de caráter crônico, ter depressão ou ansiedade, fadiga, entre outros.

Os indivíduos B4, C8 e C26 destacaram sentimentos de preocupação com o futuro, oriundos de cobranças da família, dos professores ou colegas, além da própria auto cobrança, muitas vezes gerando um sentimento de dualidade em relação à graduação, no que tange a perceber danos à sua saúde mental, mas continuar nesse contexto. Nogueira (2017) diz que “O ingresso no ensino superior, como transição múltipla, origina respostas humanas positivas e negativas que requerem um ajustamento.”, assim como tratado por Seco et al. (2005) e Freitas, Raposo e Almeida (2007), todos esses autores discutindo em torno das dificuldades de adaptação que o indivíduo tem na transição para o ensino superior e na permanência no mesmo.

Temas como vulnerabilidade psicossocial, necessidade de apoio afetivo e percepção da necessidade de intervenção profissional foram citados pelos indivíduos C3, C24, F2 e F10, mostrando que os alunos se sentem fragilizados e reconhecem que precisam de ajuda, muitas vezes tentando buscar com amigos ou com a família, além de buscar ajuda profissional. Assis e Oliveira (2010) fizeram um estudo sobre a assistência psicossocial em universidades brasileiras, chegando à conclusão de que muito desse ação está apenas nos documentos, com a realidade e a prática deixando muito a desejar e falhando para com os discentes, o que é preocupante, pois Silveira et al. (2011) destaca que o diagnóstico precoce de possíveis transtornos mentais em universitários é um investimento a nível econômico, educacional e social para a qualidade de vida dos jovens, ressaltando a importância de serviços de saúde mental especializados para o atendimento da população universitária de alta qualidade e fácil acesso.

O indivíduo F14 retrata também a concepção do indivíduo professor dentro da atual concepção do sistema educacional universitário e como esse sujeito impacta na aprendizagem dos alunos. Bernardelli (2014) retrata o papel do professor para a aprendizagem do aluno dentro do contexto universitário:

O processo de ensino e aprendizagem tem sido historicamente caracterizado em alguns momentos com ênfase no papel do professor como transmissor de conhecimento e, atualmente o processo de ensino e aprendizagem é concebido com destaque para o papel e a importância do educando. Na atualidade a gestão das universidades e sua prática de ensino ainda se caracterizam pela manutenção de relações de poder que legitimam a supremacia dos titulados (dos professores sobre o aprendiz/estudante), contribuindo para acirrar as divergências entre quem ensina e quem aprende. Ainda prevalece nos processos pedagógicos de instituições do ensino básico e superior o modelo alienante, reproduzidor de conhecimento, resultando no abandono, fracasso ou processos psicopatológicos em seus estudantes. (BERNARDELLI, 2014, p. 2-3)

Destaca-se aqui a importância da metodologia desta pesquisa, que avalia os estudantes além da análise quantitativa, usando-se de métodos qualitativos para observar e discutir as temáticas ligadas ao tema de saúde mental e sentimentos. Como destaca Cavalcante (2017):

Dada a importância do assunto no âmbito da educação e da saúde, é necessário que mais pesquisas de teor qualitativo, onde o observar, o ouvir, sejam postos em prática como exercício de investigação sobre essa problemática. Entender os

aspectos subjetivos da mente dos estudantes para o fomento de ações de saúde mental no ambiente escolar é imprescindível para que a regra nas escolas seja o envolvimento e não a negligência com o bem-estar mental. (Cavalcante, 2017, p. 19)

Dada a reflexão sobre os discursos dos entrevistados quanto a temática deste trabalho, é perceptível que a situação dos estudantes de Ciências Biológicas em relação à saúde mental é bastante afetada pelos sentimentos e as experiências que ele vão acumulando ao longo do curso, resultando impactos para as suas habilidades sociais, afetivas, cognitivas e comportamentais, tendo esta pesquisa cumprido totalmente os objetivos iniciais do trabalho.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia aplicada nesta pesquisa permitiu cumprir completamente os objetivos do trabalho, fornecendo dados suficientes para discussão e reflexão acerca da temática abordada. Apesar de ser um recorte transversal, sem acompanhamento durante todo o período da graduação, a análise do IDB mostrou uma tendência de os alunos mais antigos terem uma carga maior de sintomas depressivos, relacionados a quadros de sintomas depressivos leves, moderados ou graves, que teriam de ser confirmados por um profissional da área de saúde mental. A análise do QSE também mostrou uma tendência de carga de sensações negativas mais presente em alunos veteranos, geralmente ligados à fadiga, estresse, ansiedade e sentimentos ruins ligados às atividades da graduação.

A população estudada apresenta um potencial grau de vulnerabilidade ao desenvolvimento de sintomas depressivos, uma vez que é formada em sua maioria por indivíduos do sexo feminino, além de cerca de 40% dos entrevistados ter se identificado numa orientação sexual não heteronormativa. Além disso, é preocupante que grande parte dos entrevistados não realize praticamente nenhuma atividade que não esteja ligada ao contexto da graduação, pois isso pode resultar em estresse e fadiga.

A leitura dos discursos presentes nas respostas ao QSE permitiu avaliar que esses sentimentos negativos não são exclusivos de um grupo específico de alunos, pois mesmo estando mais presentes em alunos veteranos, alguns indivíduos no começo do curso já começaram a mencionar as mesmas problemáticas ligadas à sua saúde mental e como esses fatores afetam sua rotina de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, social e profissional. O ingresso no ensino superior parece originar respostas humanas positivas e negativas que vão requerer atenção e adaptações. A importância da análise qualitativa numa pesquisa de lida com a saúde mental é enorme, para tratar os dados dos entrevistados para além dos números, analisando a subjetividade dos indivíduos e buscando apreender informações a partir disto.

As leituras realizadas, a aplicação e a análise dos questionários e a escrita deste trabalho foram extremamente enriquecedoras para mim, enquanto indivíduo que convive com as consequências da depressão, aluno que tem amigos no mesmo contexto do curso que passam pelo mesmo problema que eu, futuro professor que adquiriu a noção da

importância de lidar com os alunos tentando lidar também com a carga emocional que eles carregam em si e pesquisador, que vai buscar sempre conhecer mais sobre assunto e enriquecer a literatura acerca desse tema. Os resultados poderão servir para subsidiar nos serviços dedicados ao cuidado da saúde mental e qualidade de vida dos estudantes dos cursos de Ciências Biológicas, para direcionar as discussões sobre a influência do processo ensino-aprendizagem na saúde dos estudantes, como também para embasar múltiplos estudos em diferentes campos disciplinares e multidisciplinares.

Para compreender melhor se existe ou não um processo de adoecimento mental nos estudantes de ensino superior, no geral, novos estudos mais aprofundados devem ser realizados, com enfoque psicológico e pedagógico, pois a saúde mental é um tema não restrito à área de saúde, podendo ser objeto da intersecção entre a saúde e a educação, refletindo diretamente na área social. Em casos de análises cursos específicos, deve ser feito a análise da conjuntura de saúde mental juntamente a problemáticas diretamente ligadas com o currículo e a formação nesses casos, como foram explorados esses fatores neste trabalho, tanto os gerais, sobre os cursos de Ciências Biológicas, quando os específicos, no recorte dessa graduação na UFC.

A partir dos dados encontrados aqui, é necessário que a coordenação dos cursos e os setores específicos da universidade fiquem mais atentos para o fator psicológico, no que condiz ao processo de ensino-aprendizagem, tomando atitudes de intervenção, com planos de ação bem definidos, nas quais se priorize o aluno como sujeito em desenvolvimento e como profissional em formação, além de valorizá-lo enquanto ser humano que está exposto e susceptível à condição de doença, seja esta física ou psicológica.

Com esta pesquisa espera-se enriquecer a literatura sobre a temática geral de saúde mental, destacando a análise de impactos no processo de ensino aprendizagem e à reflexão sobre problemáticas específicas de um curso, além de destacar a importância e a eficácia da metodologia qualitativa, de forma complementar à quantitativa, para entender a subjetividade dos indivíduos e apreender informações sobre as narrativas explícitas e implícitas.

## REFERÊNCIAS

- AMADUCCI, C. M.; MOTA, D. D. F. C.; PIMENTA, C. A. M. Fadiga entre estudantes de graduação em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 44, n. 4, p. 1052-1058, 2010.
- ANGELUCCI, L. T.; CAÑOTO, Y. C.; HERNÁNDEZ, M. J. Influencia del estilo de vida, el sexo, la edad y el imc sobre la salud física y psicológica em jóvenes universitarios. **Avances em Psicología Lationoamericana**, v. 35, n. 3, p. 531-546, 2017.
- ARAÚJO, W. S. *et al.* Formação Acadêmica e Identidade Profissional de Formandos do Curso de Ciências Biológicas do ICB/UFG. **Revista Solta a Voz**, v. 18, n. 2, p. 243-254. 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2016. 280 p.
- BECK, A. T. *et al.* An inventory for measuring clinical anxiety: psychometric properties. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 56, n. 6, p. 893-897, 1988.
- BERNARDELLI, E. M. C. Educação superior, ensino e aprendizagem e o impacto na saúde mental de estudantes do curso de agronomia de uma universidade pública estadual. *In: Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul*, 10., 2014, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis, 2014, p. 1-5.
- BOLSONI-SILVA, A. T. & GUERRA, B. T. O impacto da depressão para as relações sociais de universitários. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, v. 14, n. 2, p. 429-452, 2014.
- BRESSAN, R. A. *et al.* Promoção da saúde mental e prevenção de transtornos mentais no contexto escolar. *In: ESTANISLAU, G. M. & BRESSAN, R. A. (Org.) Saúde mental na escola: O que os educadores devem saber*. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 37-48.
- BUMBERRY, W.; OLIVER, J. M.; McCLURE, J. Validation of the Beck Depression Inventory in a university population using psychiatric estimation as the criterion. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 10, p. 150-155, 1978.
- CAMPOS, C. R. F. *et al.* Academic performance of students who underwent psychiatric treatment at the student's mental health service of a Brazilian university. **São Paulo Medical Journal**, v. 135, n. 1, p. 23-28, 2017.
- CARNEIRO, A. L. & BARRA, V. M. Avaliação diagnóstica do curso de licenciatura de Ciências Biológicas da UFPR. **Educar em Revista**, n. 9, p. 103-115, 1993.
- CASTRO, V. R. Reflexões sobre a saúde mental do estudante universitário: Estudo empírico com estudantes de uma Instituição Pública de Ensino Superior. **Revista Gestão em Foco**, n. 9, p. 380-401, 2017.



CAVALCANTE, B. A. S. **“Caixa trancada”**: O papel da escola e do professor no mal-estar mental em alunos do ensino médio. 2017. 35 f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

CAVESTRO, J. M. & ROCHA, L. R. Prevalência de depressão entre estudantes universitários. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 55, n. 4, p. 264-267, 2006.

CERCHIARI, E. A. N. **Saúde mental e qualidade de vida em estudantes universitários**. 2004. 243 f. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CLAUDINO, J. & CORDEIRO, R. Níveis de ansiedade e depressão nos alunos do Curso de Licenciatura em Enfermagem: o caso particular dos alunos da Escola Superior de Saúde de Portalegre. **Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 32, p. 187-210, 2006.

CONSELHO FEDERAL DE BIOLOGIA. **Resolução n° 300, de 07 de dezembro de 2012**. Brasília: 2012. Disponível em: <<http://www.cfbio.gov.br/artigos/RESOLUCAO-N%C2%BA-300-DE-7-DE-DEZEMBRO-DE-2012>>. Acesso em 11 nov. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n° 02, de 01 de julho de 2015**. Brasília: 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em 19 nov. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n° 04, de 06 de abril de 2009**. Brasília: 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004_09.pdf)>. Acesso em 19 nov. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n° 09, de 05 de dezembro de 2007**. Brasília: 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcp009\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcp009_07.pdf)>. Acesso em 19 nov. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução n° 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

COSTA, E. F. O. *et al.* Sintomas depressivos entre internos de medicina em uma universidade pública brasileira. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 53-59, 2012.

CURRY, J. F.; CRAIGHEAD, E. Attributional style in clinically depressed and disordered adolescents. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 58, p. 109-115, 1990.

ENUMO, S. R. F.; FERRÃO, E. S.; RIBEIRO, M. P. L. Crianças com dificuldade de aprendizagem e a escola: emoções e saúde em foco. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 139-149, 2006.

ESTANISLAU, G. M. & BRESSAN, R. A. (Org.) **Saúde mental na escola**: O que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014. 277 p.

FARO, A. Estresse e estressores na Pós-Graduação: Estudo com Mestrandos e Doutorandos no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 51-60, 2013.

FERREIRA, J. A. & HOOD, A. B. Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 24, p. 391-406, 1990.

FERREIRA, S. L. *et al.* Reflexões sobre ensino, pesquisa e extensão universitária. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **Anais...** Natal: CONADE, 2016. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA6\\_ID6765\\_19082016133705.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA6_ID6765_19082016133705.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2018.

FISCHER, M. L. *et al.* Percepção de carreira e projeto profissional de alunos do curso de Biologia. **Estudos de Biologia**, v. 34, n. 82, p. 9-21, 2012.

FLECK *et al.* Revisão das diretrizes da Associação Médica Brasileira para o tratamento da depressão (Versão integral). **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 31, supl. 1, p. 7-17, 2009.

FLEITLICH-BILYK, B. *et al.* Saúde e transtornos mentais. *In:* ESTANISLAU, G. M. & BRESSAN, R. A. (Org.) **Saúde mental na escola: O que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 25-36.

FREITAS, H. C. N. M.; RAPOSO, N. A. V.; ALMEIDA, L. S. Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento acadêmico: Um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 41, n. 1, p. 179-188, 2007.

GERHARDT, T. E. & SILVEIRA, D. T. (Org.) **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GORESTEIN, C.; ANDRADE, L. H. Inventário de depressão de Beck: Propriedades psicométricas da versão em português. **Revista de Psiquiatria Clínica**, v. 25, p. 245-250, 1998.

GUILLAND, R.; KORBES, J.; HERNANDEZ, J. Ansiedade, depressão e desempenho escolar na adolescência. **Revista Aletheia**, Canoas, n. 11, p. 29-40, 2000.

JÚNIOR, A. S. **Identidade, discriminação e saúde mental em estudantes universitários**. 2011. 304 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

JUSTINA, E. Y. D. *et al.* Depressão: Revisão Teórica. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS, 2., 2013, Francisco Beltrão. **Anais...** Francisco Beltrão: CONAPE, 2013. Disponível em: <[http://cac-php.unioeste.br/eventos/conape/anais/ii\\_conape/Arquivos/medicina/Artigo5\\_9.pdf](http://cac-php.unioeste.br/eventos/conape/anais/ii_conape/Arquivos/medicina/Artigo5_9.pdf)>. Acesso em: 17 jun. 2017.

- KUTCHER, S. *et al.* Transtornos do humor – depressão e transtorno bipolar. *In:* ESTANISLAU, G. M. & BRESSAN, R. A. (Org.) **Saúde mental na escola: O que os educadores devem saber.** Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 133-152.
- LEVECQUE, K. *et al.* Work organization and mental health problems in PhD students. **Research Policy**, v. 46, n. 4, p. 868-879, 2017.
- LIMA, A. F. B. S.; FLECK, M. P. A. Qualidade de vida e depressão: uma revisão de literatura. **Revista Psiquiátrica do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, supl. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010181082009000400002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010181082009000400002&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 10 mai. 2018.
- LOUZADA, R. C. R.; FILHO, J. F. S. Formação do pesquisador e sofrimento mental: um estudo de caso. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 10, n. 3, p. 451-461, 2005.
- MALUCELLI, V. M. P. B. A prática profissional no curso de Biologia. **Estudos de Biologia**, v. 34, n. 82, p. 83-91, 2012.
- MARQUES, N. N. C. **Depressão em adolescentes e suas consequências: uma revisão bibliográfica.** 2014. 22 f. Monografia (Graduação em Enfermagem) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2014.
- MONTEIRO, C. F. S.; FREITAS, J. F. M.; RIBEIRO, A. A. P. Estresse no cotidiano acadêmico: O olhar dos alunos de enfermagem da Universidade Federal do Piauí. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 66-72, 2007.
- MORALES, P. **Relação Professor-Aluno: o que é, como se faz.** 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. 168 p.
- NOGUEIRA, M. J. & SEQUEIRA, C. A saúde mental em estudantes do ensino superior: Relação com o gênero, nível socioeconômico e os comportamentos de saúde. **Revista Portuguesa de Enfermagem**, spe. 5, p. 51-56, 2017.
- NOGUEIRA, M. J. C. **Saúde mental em estudantes do ensino superior: Fatores protetores e fatores de vulnerabilidade.** 2017. 268 p. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017.
- OLIVEIRA, I. B. *et al.* Avaliação das Percepções e Expectativas de Bacharelados em Biologia: perfil e regulamentação profissional. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 36, p. 167-180, 2007.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Why Depression? What is depression?** 2001. Disponível em: <<http://www.who.int/>>. Acesso em: 18 jun. 2017.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Constituição da Organização Mundial de Saúde.** Geneva: OMS, 1946. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>>. Acesso em: 19 set 2018.

PAIVA, K. C. M.; GOMES, M. A. N.; HELAL, D. H. Estresse ocupacional e Síndrome de *Burnout*: proposição de um modelo integrativo e perspectivas de pesquisa junto a docentes do ensino superior. **Revistas UNIFACS: Gestão e Planejamento**, v. 16, n. 3, p. 285-309, 2015.

PEREIRA *et al.* Sucesso e desenvolvimento psicológico no ensino superior: Estratégias de intervenção. **Análise Psicológica**, v. 1, n. 14, p. 51-59, 2006.

ROCHA, H. M.; SOTO, H. A. O. La depresión en los estudiantes universitarios de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Plantel Aragón. **Salud Mental**, México, v. 18, n. 2, p. 98-103, 1989.

ROCHA, L. D. Avaliação do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UNIFAL-MG na perspectiva de seus egressos. **Revista Profissão Docente**, v. 13, n. 28, p. 76-98, 2013.

SANTOS, T. M. *et al.* Aplicação de um instrumento de avaliação do grau de depressão em universitários do interior paulista durante a graduação em Enfermagem. **Acta Scientiarum: Health Sciences**, Maringá, v. 25, n. 2, p. 171-176, 2003.

SEABRA, A. G. *et al.* Transtornos de aprendizagem. *In*: ESTANISLAU, G. M. & BRESSAN, R. A. (Org.) **Saúde mental na escola: O que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 189-206.

SECO *et al.* **Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões**. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria, 2005.

SILVA, J. L. **Sentidos e significados da reprovação para estudantes universitários do Amazonas**. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

SILVA, V. L. S. *et al.* Fatores de estresse no último ano do curso de graduação em enfermagem: percepção dos estudantes. **Revista de Enfermagem da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 121-126, 2011.

SOUSA *et al.* Transtornos de ansiedade (transtorno de ansiedade generalizada, ansiedade de separação e fobia social). *In*: ESTANISLAU, G. M. & BRESSAN, R. A. (Org.) **Saúde mental na escola: O que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 189-206.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Cursos de Graduação – Ciências Biológicas. **Projeto Político Pedagógico**. 2005. Disponível em: <[https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt\\_BR&id=657427](https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=657427)>. Acesso em: 19 jun 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE). **Bolsa de Iniciação Acadêmica**. Disponível em: <<http://www.prae.ufc.br/bolsa-de-iniciacao-academica/>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

VIEIRA, M. A. *et al.* Saúde mental na escola. *In:* ESTANISLAU, G. M. & BRESSAN, R. A. (Org.) **Saúde mental na escola: O que os educadores devem saber.** Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 13-24.

WANG, M. C.; HAERTEL, G. D.; WALBERG, H. J. What influences learning? A content analysis of review literature. **The Journal of Educational Research**, v. 84, n. 1, p. 30-43, 1990.

WONG *et al.* Web-based survey of depression, anxiety and stress in first-year tertiary education students in hong kong. **The Royal Australian and New Zealand College of Psychiatrists**, v. 40, p. 777-782, 2006.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Monografia - Paulo Ricardo Sousa

**TÍTULO DA PESQUISA:** "O impacto dos sentimentos dos alunos sobre o curso e as consequências para a sua aprendizagem: um estudo com os estudantes de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará"

I - PERFIL			
Idade:	Semestre de ingresso:	Curso	<input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Bacharelado
Gênero	<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Outros
Orientação Sexual	<input type="checkbox"/> Heterossexual	<input type="checkbox"/> Homossexual	<input type="checkbox"/> Bissexual <input type="checkbox"/> Outros
Possui ocupação além da faculdade?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Qual(is)?	
Você participa de atividades extracurriculares (Monitoria, PIBIC, PIBID, PET, EJ, DABio, etc.)?			
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Se sim, quantas?	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 ou mais	
Você já teve alguma reprovação?		<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Se sim, quantas?
II - IDB			
Este questionário consiste em 21 grupos de afirmações. Depois de <b>ler cuidadosamente</b> cada grupo, faça um círculo em torno do número (0, 1, 2 ou 3) próximo à afirmação, em cada grupo, que <b>descreve melhor</b> a maneira que você tem se sentido <b>na última semana, incluindo hoje</b> . Se <b>várias afirmações</b> num grupo parecerem se aplicar igualmente bem, <b>faça um círculo em cada uma</b> . <u>Tome cuidado de ler todas as afirmações em cada grupo antes de fazer sua escolha.</u>			
<b>1</b>		<b>2</b>	
0 Não me sinto triste. 1 Eu me sinto triste. 2 Estou sempre triste e não consigo sair disso. 3 Estou tão triste ou infeliz que não consigo suportar.		0 Não estou especialmente desanimado quanto ao futuro. 1 Eu me sinto desanimado quanto ao futuro. 2 Acho que nada tenho a esperar. 3 Acho o futuro sem esperança e tenho a impressão de que as coisas não podem melhorar.	
<b>3</b>		<b>4</b>	
0 Não me sinto um fracasso. 1 Acho que fracassei mais do que uma pessoa comum. 2 Quando olho para trás, na minha vida, tudo o que posso ver é um monte de fracassos. 3 Acho que, como pessoa, sou um completo fracasso.		0 Tenho tanto prazer em tudo como antes. 1 Não sinto mais prazer nas coisas como antes. 2 Não encontro um prazer real em mais nada. 3 Estou insatisfeito ou aborrecido com tudo.	
<b>5</b>		<b>6</b>	
0 Não me sinto especialmente culpado. 1 Eu me sinto culpado às vezes. 2 Eu me sinto culpado na maior parte do tempo. 3 Eu me sinto sempre culpado.		0 Não acho que esteja sendo punido. 1 Acho que posso ser punido. 2 Creio que vou ser punido. 3 Acho que estou sendo punido.	
<b>7</b>		<b>8</b>	
0 Não me sinto decepcionado comigo mesmo. 1 Estou decepcionado comigo mesmo. 2 Estou enojado de mim. 3 Eu me odeio.		0 Não me sinto de qualquer modo pior que os outros. 1 Sou crítico em relação a mim devido a minhas fraquezas ou meus erros. 2 Eu me culpo sempre por minhas falhas. 3 Eu me culpo por tudo de mal que acontece.	
<b>9</b>		<b>10</b>	
0 Não tenho quaisquer idéias de me matar. 1 Tenho idéias de me matar, mas não as executaria. 2 Gostaria de me matar. 3 Eu me mataria se tivesse oportunidade.		0 Não choro mais que o habitual. 1 Choro mais agora do que costumava. 2 Agora, choro o tempo todo. 3 Costumava ser capaz de chorar, mas agora não consigo mesmo que o queira.	

Monografia - Paulo Ricardo Sousa

**TÍTULO DA PESQUISA:** "O impacto dos sentimentos dos alunos sobre o curso e as consequências para a sua aprendizagem: um estudo com os estudantes de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará"

<b>11</b>	<b>12</b>
<p>0 Não sou mais irritado agora do que já fui.            1 Fico molestado ou irritado mais facilmente do que costumava.            2 Atualmente me sinto irritado o tempo todo.            3 Absolutamente não me irrito com as coisas que costumavam irritar-me.</p>	<p>0 Não perdi o interesse nas outras pessoas.            1 Interesse-me menos do que costumava pelas outras pessoas.            2 Perdi a maior parte do meu interesse nas outras pessoas.            3 Perdi todo o meu interesse nas outras pessoas.</p>
<b>13</b>	<b>14</b>
<p>0 Tomo decisões mais ou menos tão bem como em outra época.            1 Adio minhas decisões mais do que costumava.            2 Tenho maior dificuldade em tomar decisões do que antes.            3 Não consigo mais tomar decisões.</p>	<p>0 Não sinto que minha aparência seja pior do que costumava ser.            1 Preocupo-me por estar parecendo velho ou sem atrativos.            2 Sinto que há mudanças permanentes em minha aparência que me fazem parecer sem atrativos.            3 Considero-me feio.</p>
<b>15</b>	<b>16</b>
<p>0 Posso trabalhar mais ou menos tão bem quanto antes.            1 Preciso de um esforço extra para começar qualquer coisa.            2 Tenho de me esforçar muito até fazer qualquer coisa.            3 Não consigo fazer nenhum trabalho.</p>	<p>0 Durmo tão bem quanto de hábito.            1 Não durmo tão bem quanto costumava.            2 Acordo uma ou duas horas mais cedo do que de hábito e tenho dificuldade para voltar a dormir.            3 Acordo várias horas mais cedo do que costumava e tenho dificuldade para voltar a dormir.</p>
<b>17</b>	<b>18</b>
<p>0 Não fico mais cansado que de hábito.            1 Fico cansado com mais facilidade do que costumava.            2 Sinto-me cansado ao fazer quase qualquer coisa.            3 Estou cansado demais para fazer qualquer coisa.</p>	<p>0 Meu apetite não está pior do que de hábito.            1 Meu apetite não é tão bom quanto costumava ser.            2 Meu apetite está muito pior agora.            3 Não tenho mais nenhum apetite.</p>
<b>19</b>	<b>20</b>
<p>0 Não perdi muito peso, se é que perdi algum ultimamente.            1 Perdi mais de 2,5 Kg.            2 Perdi mais de 5,0 Kg.            3 Perdi mais de 7,5 Kg.</p> <p>Estou deliberadamente tentando perder peso, comendo menos: SIM ( ) NÃO ( )</p>	<p>0 Não me preocupo mais que o de hábito com minha saúde.            1 Preocupo-me com problemas físicos como dores e aflições ou perturbações no estômago ou prisão de ventre.            2 Estou muito preocupado com problemas físicos e é difícil pensar em outra coisa que não isso.            3 Estou tão preocupado com meus problemas físicos que não consigo pensar em outra coisa.</p>
<b>21</b>	
<p>0 Não tenho observado qualquer mudança recente em meu interesse sexual.            1 Estou menos interessado por sexo que costumava.            2 Estou bem menos interessado em sexo atualmente.            3 Perdi completamente o interesse por sexo</p>	

Monografia - Paulo Ricardo Sousa

**TÍTULO DA PESQUISA:** "O impacto dos sentimentos dos alunos sobre o curso e as consequências para a sua aprendizagem: um estudo com os estudantes de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará"

### III - SENTIMENTOS

Quais são seus sentimentos em relação a sua escolha de curso? Por quê? (Ex.: Atendimento de expectativas, Formação profissional, Satisfação com estratégias de ensino, etc.)


Descreva a sua relação com os seus colegas e com os professores do seu curso.


Como seus sentimentos interferiram nas disciplinas? (Ex.: Empolgação, Envolvimento, Reprovação, Conflitos, Frustração, Dificuldades, etc.)


Você já pensou em abandonar o curso? Por quê?


Você sente ansiedade em relação as atividades acadêmicas/estudantis? Já sentia durante o ensino médio ou começou a sentir durante a graduação?


Você considera que a graduação contribui para o adoecimento mental dos estudantes? Por quê?




## **APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **“O impacto dos sentimentos dos alunos sobre o curso e as consequências para sua aprendizagem: um estudo com os estudantes de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará”**. O principal objetivo é levantar um perfil de incidência de sintomas depressivos nos estudantes e verificar possível relação entre as atividades da graduação e os sentimentos do estudante.

A primeira etapa desta pesquisa consiste em responder um questionário semiestruturado, que levará no máximo 20 a 25 minutos. Este é composto de 36 itens, que incluem perguntas sobre o perfil dos entrevistados e questões específicas (Índice de Depressão de Beck e questões sobre sentimentos). Solicitamos que você não se identifique no questionário de nenhuma forma, pois nesta pesquisa será garantido o anonimato dos participantes e suas respostas servirão para análise dos dados desta pesquisa.

Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os dados coletados somente serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados por meio de artigos científicos, revistas especializadas ou encontros científicos. Desse modo, o participante estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para produção de conhecimento científico. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados e ressaltamos que seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Desde já, agradecemos a atenção e estamos à disposição para maiores informações.

Endereço do responsável pela pesquisa:

**Nome:** Erika Freitas Mota. **Instituição:** Universidade Federal do Ceará.

**Endereço:** Campus do Pici, s/n, Departamento de Biologia, Bloco 906, Fortaleza- CE.

**Telefone para contato:** (85) 33669810.

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável pela Pesquisa

O abaixo assinado \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_ anos, RG: \_\_\_\_\_, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa intitulada “O impacto dos sentimentos dos alunos sobre o curso e as consequências para sua aprendizagem: um estudo com os estudantes de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará”, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome do pesquisador: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome do profissional que aplicou o TCLE: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O IMPACTO DOS SENTIMENTOS DOS ALUNOS SOBRE O CURSO E AS CONSEQUÊNCIAS PARA SUA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM OS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO

**Pesquisador:** Erika Freitas Mota

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 94858918.2.0000.5054

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.831.147

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa com objeto de pesquisa claro e congruente com a metodologia apresentada. Procedimentos administrativos e éticos descritos e congruentes com as recomendações da Resolução 466/12.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram apresentados e estão de acordo com a Resolução 466/12.

#### Recomendações:

Sem recomendações específicas.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto sem pendências éticas ou documentais.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

##### Situação do Parecer:

Aprovado

##### Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 20 de Agosto de 2018

Assinado por:

**FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA**  
(Coordenador)

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**CEP:** 60.430-275

**E-mail:** comepe@ufc.br