



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

ESTELA MARIS CAMARGO BERNARDELLI

**PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E A SUA RELAÇÃO COM
TRANSTORNOS MENTAIS DE ESTUDANTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE
ENSINO SUPERIOR**

Lages (SC), 2014

ESTELA MARIS CAMARGO BERNARDELLI

**PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E A SUA RELAÇÃO COM
TRANSTORNOS MENTAIS DE ESTUDANTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE
ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Strictu Sensu em Educação – Mestrado Acadêmico em
Educação como requisito à obtenção do título de Mestre
em Educação.

Orientadora: Dra. Mareli Eliane Graupe

Lages (SC), 2014

ESTELA MARIS CAMARGO BERNARDELLI

**PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E A SUA RELAÇÃO COM
TRANSTORNOS MENTAIS DE ESTUDANTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE
ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora:

Orientador: _____

Prof. Dr(a). Mareli Eliane Graupe
UNIPLAC – Lages/SC

Membro externo: _____

Profa. Dr(a). Everley Rosane Goetz

Membro: _____

Profa. Dr(a) Lucia Ceccato de Lima

Membro: _____

Profa. Dra. Marilu Diez Lisboa

Lages, SC, dezembro de 2014.

*Dedico especialmente ao meu amor, André e à minha
filha Maria Luiza.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter possibilitando grandes realizações em minha vida.

Ao meu esposo André que sempre foi um grande incentivador e soube suportar a minha ausência em muitos momentos, durante esses dois anos. E, à minha filha Maria Luiza, tão carinhosa e madura, adiando a satisfação dos seus desejos. Agora poderemos ir às aulas de natação, tão esperadas!

Aos meus pais, especialmente minha mãe, que sempre me estimulou a estudar.

À Doutora Lilia Kanan, colega e amiga, pela força, incentivo e apoio, contribuindo para que esse projeto se realizasse.

À Profa. Dra Mareli Eliane Graupe, minha orientadora, pelo exemplo como professora e de pessoa. Não chegaria aqui se não fosse pela guia das tuas mãos. Agradeço a autonomia intelectual que você me proporcionou e por ser a pessoa que sempre confiou no meu trabalho.

Aos meus colegas de mestrado e especialmente você Lúcia, pela disponibilidade em auxiliar sempre que pedi ajuda. Conte comigo! Não poderia deixar de mencionar a colega Elza, que tão gentilmente contribuiu na finalização do meu trabalho.

Aos professores, que ao longo desses dois anos de jornada rumo ao conhecimento, proporcionaram a reflexão, a inquietude e a alçar novos voos.

À Profa. Dra. Everley Rosane Goetz, pela atenção na leitura deste trabalho, colaborando com seu olhar cuidadoso. Agradeço especialmente pelo carinho e amizade.

À Profa. Dra. Lucia Ceccato de Lima a qual aprendi a admirar pelo respeito ao meu trabalho e pela ética, no desempenho das suas funções como docente.

À Profa. Dra. Marilú Diez Lisboa, colega de profissão, pelas valorosas contribuições que instigaram avanços deste trabalho.

À Universidade onde esta pesquisa foi realizada, que juntas possamos superar as adversidades, e alcançar à mudança em direção a tão sonhada Educação.

RESUMO

Este estudo teve por objetivo pesquisar a relação entre os transtornos mentais desencadeados em estudantes universitários com os processos de ensino e aprendizagem de um curso de formação superior de uma universidade pública situada na região sul do Brasil. Na perspectiva desta investigação, o processo de ensino é uma atividade correlata ao aprender. Ensinar é promover um processo de mudança de forma dinâmica em relação com o saber. A aprendizagem envolve um processo cognitivo, individual, subjetivo, podendo impactar emocionalmente nos estudantes diante de situações mobilizadoras como processos avaliativos e reprovações, considerado fator etiológico para o surgimento de transtornos mentais. Trata-se de pesquisa qualitativa cujo instrumento para a coleta de dados utilizado foi a entrevista focalizada (FLICK, 2009) em uma amostra total de oito estudantes matriculados no sétimo e oitavo semestre de um curso de formação em graduação. Também, três professores que ministram disciplinas na instituição pesquisada. Para a escolha da população participante realizou-se pesquisa documental em relação aos índices de aprovação e reprovação nos últimos três anos nos quatro cursos de graduação oferecidos na instituição de ensino superior, como forma de identificar o curso(s) e disciplina(s) com maior índice de reprovação (retenção). Na categorização e análise de dados a escolha se deu pela síntese da análise de conteúdo qualitativa (MAYRING, 2007) considerando o referencial teórico e sua adequação com o conteúdo das entrevistas. Os resultados foram analisados com o auxílio do *software* denominado MAXQDA (*Qualitative Data Analysis Software for Windows*). Os resultados obtidos no presente estudo confirmam que o elevado índice de reprovação dos estudantes está relacionado ao ingresso na fase profissionalizante do curso. Nos processos de ensino e aprendizagem, quanto aos métodos de ensino dos professores, predominam as aulas teóricas e expositivas; o processo de avaliação ocorre centrado prioritariamente no estudante dependendo do mesmo, o sucesso e o fracasso. Os docentes apresentam uma visão da pedagogia tradicional, onde a aprendizagem é mecânica e receptiva. No relacionamento professor/estudante predomina o autoritarismo e exclui-se qualquer relação dialógica e comunicativa, fundamentais no processo de aprendizagem. Quanto aos transtornos mentais, estão diretamente relacionados ao processo ensino e aprendizagem sendo identificado entre os discentes, o Transtorno de Ansiedade. Os docentes não percebem quadros patológicos nos estudantes. Conclui-se a necessidade de adoção de estratégias institucionais para intervir sobre o sofrimento manifestado pelos estudantes, com ações preventivas e promotoras de saúde evitando o surgimento dos transtornos mentais na população estudantil.

Palavras – chave: Graduação; Ensino e aprendizagem; Transtornos mentais; Estudantes.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the relationship between mental disorders triggered in (university) students by teaching and learning processes of a tertiary course at a public university located in southern Brazil. In the perspective of this research, teaching is a process correlated to learning. Teaching is to promote a dynamic change process in relation to knowledge. Learning involves a cognitive, individual, subjective process, possibly emotionally impacting students during mobilizing situations like evaluation processes and failures. It is considered an etiologic factor for the onset of mental disorders. It is qualitative research and as a tool for data collection, the focused interview was used (FLICK, 2009) in a total sample of eight students (two female) enrolled in the seventh and eighth semester of a graduate course. Three teachers of the course involved (two responsible for one subject and one responsible for another) also participated. To select the sample population, documentary research was performed regarding the relationship between indexes of approval and disapproval in the last three years in the four graduate courses offered in the higher education institution, in order to identify if there were a relationship between subject(s) and failure (retention) rates with mental disorders of students. Regarding data categorization and analysis, synthesis of qualitative content analysis was chosen (Mayring, 2007) because of the adequacy of its theoretical framework for the contents of the interviews. The results were analyzed using MAXQDA software (*Qualitative Data Analysis Software for Windows*). The results of the present study confirm that the high failure rate of students is related to the entry into the professionalizing phase of the course. In the processes of teaching and learning, theoretical and expository lectures predominate in teacher methodologies; the evaluation process occurs focusing on the student depending on its success and failure. Teachers show a vision of traditional pedagogy in which learning is mechanical and receptive. In the teacher/student relationship, authoritarianism dominates and excludes any relationship of dialogue and communication, which are fundamental for learning. As for mental disorders, they are directly related to the processes of teaching and learning, particularly the Anxiety Disorder as identified among the students. Teachers do not identify pathologies in students. It can be concluded that there is a need for adoption of institutional strategies to intervene in the suffering shown by students, with preventive and health promoting actions, avoiding emergence of mental disorders in student population.

Key words: Teaching and learning; Mental disorders; Students; Graduate Course.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1. Indicadores do número de discentes matriculados nos cursos de graduação 2013.....	79
QUADRO 2. Indicadores do número de docentes por curso de graduação 2013.....	80
QUADRO 3. Modelo de desenvolvimento de categoria indutiva.....	92
QUADRO 4. Indicadores dos participantes – corpo discente.....	95
QUADRO 5. Indicadores dos participantes – corpo docente	130

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	172
Apêndice 2. Roteiro de entrevistas com estudantes.....	175
Apêndice 3. Roteiro de entrevista com os professores.....	177

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Aprovação da pesquisa pelo comitê de ética em pesquisa.....	178
--	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPITULO I: A HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	19
1.1. A UNIVERSIDADE NO BRASIL: DA NOVA REPÚBLICA À ATUALIDADE	19
1.2. UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS NO BRASIL	28
CAPÍTULO II: O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR	38
2.1. ALGUNS REFERENCIAIS TEÓRICOS DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM.....	38
2.2. ENSINAGEM.....	42
2.2.1. Avaliação	47
CAPÍTULO III: TRANSTORNOS MENTAIS NO ENSINO SUPERIOR	52
3.1. TRANSTORNOS MENTAIS: PREVALÊNCIA NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA.....	52
3.2. DESCRIÇÃO DOS TRANSTORNOS MENTAIS COMUNS	61
3.2.1. Transtornos Depressivos	61
3.2.2. Transtorno de Ansiedade	64
3.3. TRANSTORNOS MENTAIS E SERVIÇOS DE APOIO AOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR	69
CAPITULO IV: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	75
4.1. ESCOLHA DA METODOLOGIA	75
4.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA	77
4.2.1. Locus da Pesquisa	77
4.3. INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE ENSINO DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE	81
4.4. PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA.....	82
4.5. PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	84
4.6. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ENTREVISTA FOCALIZADA	86
4.7. PROCEDIMENTO DE CATEGORIZAÇÃO E DE ANÁLISE DE DADOS.....	89
CAPITULO V: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	94
5.1. ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES	94
5.1.1. Os Participantes	95
5.1.2. Escolha do Curso e Adaptação na Universidade	98
5.1.3. Dados de Aprovação e Reprovação	100
5.1.4. Estratégias de Ensino e Aprendizagem dos Entrevistados	103

5.1.5. Metodologia dos Professores nas Atividades de Ensino.....	107
5.1.6. Transtornos Mentais	117
5.1.7. Serviço de Apoio ao Estudante.....	125
5.1.8. Atividades Extracurriculares	128
5.2. ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES	129
5.2.1. Metodologias de Ensino e Avaliação.....	130
5.2.2 Aprendizagem dos Estudantes.	135
5.2.3. Aprendizagem e Monitoria	139
5.2.4. Enfrentamento das Situações Práticas e Problemas Profissionais.....	141
5.2.5. Relacionamento Professor/Estudante.....	145
5.2.6. Transtornos Mentais dos Estudantes.....	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICES.....	172
ANEXOS.....	178

LISTA DE SIGLAS

- ANDE** – Associação Nacional de Educação
- ANPED SUL** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul
- APA** – Associação Psiquiátrica Americana
- BIRD** – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEDES** – Centro de Estudos Educação & Sociedade
- CEE** – Conselho Estadual de Educação
- CEFETs** – Centros Federais de Educação Tecnológica
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- CFE** – Conselho Federal de Educação
- CID – 10** – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
- CNPQ** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- DSM – IV** - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
- DSM – 5** – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
- ESP** – Ensino Superior Privado
- FIES** – Fundo de Financiamento Estudantil
- FNDCT** - Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- ICMS** – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
- IES** - Instituições de Ensino Superior
- IFES** – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial da Saúde

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

ProUni – Programa Universidade para Todos

QV – Qualidade de Vida

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAPPE - Serviço de Assistência Psicológica e Psiquiátrica ao Estudante

UDF – Centro Universitário do Distrito Federal

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense

USP – Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

As razões e motivações para a realização da presente pesquisa surgiram a partir da inserção da pesquisadora como psicóloga há dez anos numa instituição de ensino superior, junto ao Setor de Saúde, prestando atendimento psicológico ao corpo docente, discente e técnicos universitários.

O ingresso da psicóloga na referida universidade ocorreu por concurso público. Constatou-se a necessidade de atenção, especialmente, à população estudantil em decorrência da frequência de suicídio entre esses jovens, diretamente relacionados aos elevados índices de reprovação e de abandono semestral, impactando no desempenho acadêmico. Nos formulários acadêmicos da universidade é possível encontrar dados relativos ao número de estudantes falecidos. Não há índices do número de perdas por suicídios, somente relatos verbais de diversos membros da instituição (professores, técnicos e estudantes), indicando que os casos estão intimamente correlacionados com a saúde mental dos jovens. Cabe destacar que a partir da implantação do serviço de apoio psicológico não foram constatados casos de mortes por suicídio nessa população estudantil.

Atualmente a universidade dispõe de Serviços de Apoio ao Estudante Universitário que ocorrem por meio do Setor Pedagógico que conta com uma pedagoga, e o Setor de Saúde, cujas atividades incluem atendimento médico (ambulatorial), odontológico, enfermagem e apoio psicológico (atendimento individual e grupal) acessível a toda comunidade institucional. É frequente a procura de apoio psicológico por estudantes matriculados nos vários cursos de graduação. Aproximadamente vinte (20) estudantes são atendidos mensalmente, considerando aqueles que comparecem somente para entrevista inicial e os que retornam para o acompanhamento psicológico semanal.

A maioria da população atendida no serviço psicológico é de estudantes, mulheres, jovens, passando por fases evolutivas diversas, oriundos de diferentes regiões do Brasil e que, permanecem na universidade grande parte do seu dia, dedicando-se às atividades acadêmicas de ensino, pesquisa ou extensão. Segundo informações da universidade para o INEP (2013/02), referentes aos quatro cursos de graduação, 84% dos estudantes matriculados são originários do Estado de Santa Catarina e, 26% de outros estados do território brasileiro. Quanto ao ensino médio: 55% cursaram em escolas particulares, 37% em escolas públicas e 8% em escolas públicas e particulares. Sobre a origem étnica dos estudantes 93% se declaram brancos, 2% pretos, 4% pardos, 0,7% amarelos e 0,3% índios.

Dentre os estudantes que buscam o serviço de apoio psicológico alguns apresentavam dificuldades na adaptação a essa nova condição de vida. Há que se considerar: o processo de integração de um estudante no contexto universitário é multifacetado, pois envolve diversos fatores em interação. De acordo com Polidoro *et al.* (2001), o processo de interação do estudante com o meio envolve tanto os aspectos externos (do ambiente acadêmico, social, estrutura e normas da instituição) como os aspectos internos (habilidade para enfrentar situações, reações psicossomáticas e estado de humor), sendo considerado um momento da vida propício para o desencadeamento de crises.

Nesse sentido, Caplan (1980) compreende a crise, como um período de transição que pode ser tanto uma oportunidade de crescimento da personalidade, como um período de maior vulnerabilidade ao transtorno mental.

Ainda em relação aos motivos para a busca do atendimento psicológico, alguns estudantes relataram dificuldades no aprendizado acadêmico que implicavam não somente questões relativas ao desempenho, atividades de estudo, mas também as suas estratégias de aprendizagem que competem não só ao docente, mas também, ao discente. Segundo a fala desses estudantes, as motivações mais frequentes para a busca do atendimento psicológico estariam relacionadas com a própria saúde mental que nesse contexto se referem a situações geradoras de ansiedade e estresse decorrentes do processo ensino e aprendizagem.

Nestes dez anos de trabalho, foi possível constatar que uma das motivações de os estudantes procurarem o Serviço de Apoio ao Estudante Universitário está relacionada a conflitos subjetivos diversos, comprovada pela alta incidência de diagnósticos de quadros psicopatológicos¹. Dessa forma, levanta-se a hipótese de que o adoecer esteja relacionado ao processo de ensino e aprendizagem, resultando em processos psicopatológicos durante a trajetória destes jovens no ensino superior.

Após essa constatação, a psicóloga sentiu-se desafiada a pesquisar sobre as implicações dos processos de ensino e aprendizagem e sua relação com o surgimento dos transtornos mentais.

A instituição de ensino superior, onde o estudo foi desenvolvido, está situada na região sul do Brasil. É denominada campus III dos doze centros de ensino da universidade e oferece quatro cursos de graduação na modalidade presencial: Medicina Veterinária, Agronomia, Engenharia Florestal e Engenharia Ambiental. Também possui cinco cursos de mestrado e

¹ A autora abordará a descrição das principais psicopatologias no quarto capítulo, bem como na análise e discussão dos resultados será evidenciado os transtornos mentais apresentados pelos estudantes e/ou participantes da pesquisa.

quatro cursos de doutorado nas áreas de Ciência Animal, Ciência do Solo, Produção Vegetal e Bioquímica e Biologia Molecular.

Convém destacar que esses estudantes que acessaram o serviço de apoio psicológico, de acordo com a Resolução Nº 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde referente à pesquisa com seres humanos, não fazem parte da amostra da presente pesquisa.

Essa pesquisa possui como problemática: **“Existe relação entre os transtornos mentais desencadeados em estudantes (universitários) com os processos de ensino e aprendizagem de um curso de formação superior de uma universidade situada na região sul do Brasil?”**

Estabeleceu-se a suposição de que possa existir articulação entre a eclosão de transtornos mentais e o rendimento acadêmico dos estudantes universitários e, que esta relação possa ser permeada pela questão metodológica do ensino. Dessa forma, delimitou-se como objetivo geral analisar a relação entre os transtornos mentais e os processos de ensino e aprendizagem de estudantes de uma universidade pública localizada na região sul do Brasil. E como objetivos específicos: conhecer a história do ensino superior brasileiro; compreender a relação entre os processos de ensino e aprendizagem e o índice de reprovação em disciplinas; investigar se há ocorrência e qual a incidência dos transtornos mentais nos estudantes do curso em questão; identificar quais os impactos, caso se confirmem, dos transtornos na saúde mental desses estudantes.

Em busca de estudos nos portais científicos e bancos de teses e dissertações a respeito de transtornos mentais de universitários constatou-se que muitos deles são desenvolvidos em universidades portuguesas (GUIZOTTI, 2003; FERNANDES, 2009; CRUZ *et al.*, 2010), sendo em menor número no Brasil (COSTA, 2010; NEVES *et al.*, 2007). Diversos estudos brasileiros têm como enfoque estudantes dos cursos de Enfermagem e Medicina, como também, há predomínio de pesquisas direcionadas à inserção e adaptação desses estudantes no contexto universitário. Justifica-se, assim, a relevância dessa pesquisa pela inovação da temática relativa aos transtornos mentais e o processo ensino e aprendizagem, quando se refere a estudos com estudantes, cuja população pertence a cursos das áreas de engenharia e ciências agrárias em universidade pública.

Compreender a implicação do processo ensino e aprendizagem no ensino superior e a relevância da saúde mental dos estudantes é importante, pois permitirá a produção de novos conhecimentos científicos e despertará o interesse de outros pesquisadores sobre a temática. Pretende-se, também, que os resultados deste estudo possam impactar nas políticas e serviços

de atenção ao estudante universitário promovidas pelas instituições de ensino superior tanto públicas como privadas. Considera-se que algumas publicações a respeito indicam que estudantes universitários são um exemplo de população em que alguns transtornos mentais surgem devido a longas horas de estudo e cobranças pessoais, por parte de professores e familiares. Além disso, as transformações maturacionais (fisiológicas, neurológicas e psicológicas), decorrentes da transição entre a fase da adolescência e a fase adulta, levam os estudantes a vivenciarem um período de crise, por exigir a adaptação a um novo papel social: o de jovem adulto.

Ainda, os resultados alcançados poderão servir como instrumento de reflexão e crítica dos processos de ensino e aprendizagem da instituição de ensino superior e a outros campos de saberes, como a educação e a psicologia. Também, despertar o interesse para a produção de novas pesquisas no contexto educacional e a inserir o psicólogo nos serviços de atenção a estudantes no ensino superior. Além disso, o conhecimento gerado a partir dessa pesquisa proposta contribuirá para subsidiar medidas de transformação da realidade social na própria instituição, principalmente, quanto aos aspectos pedagógicos.

Para a presente pesquisa foram elaboradas as seguintes categorias de referência: ensino superior; processo ensino e aprendizagem; transtornos mentais de estudantes. Na fundamentação deste estudo em relação às categorias elencadas e os dados obtidos, sobre a temática ensino superior foram pesquisados Demerval Saviani; João dos Reis da Silva Júnior; Carlos Benedito Martins. A respeito da temática ensino e aprendizagem, referendados Léa das Graças Camargos Anastasiou; Philippe Perrenoud; Celso dos Santos Vasconcellos; Maurice Tardiff, Selma Garrido Pimenta, Pierre Bourdieu. No que se refere aos transtornos mentais, importante citar: Paulo Dalgalarondo; Francisco Baptista Assumpção Júnior; Cristiano Nabuco de Abreu; Kaplan e Sadock e DSM – 5. Como teóricos que embasam a metodologia valeram os estudos de Uwe Flick e Phillippe Mayring.

Os pontos a serem discutidos neste estudo, que podem representar algumas considerações teórico-práticas para explicar a importância da relação entre os processos de ensino e aprendizagem e os transtornos mentais dos estudantes, compreendem a seguinte organização:

O primeiro capítulo abrange uma descrição linear a respeito da universidade no Brasil da nova república até a atualidade, estendendo para a universidade pública e privada brasileira, tendo como foco, o surgimento do conceito de Universidade moderna, o modelo de autonomia e formato institucional das últimas décadas. Um dos objetivos desse capítulo foi destacar que a implantação das universidades no Brasil ocorreu de forma tardia devido ao

desinteresse de Portugal pela educação superior, seguindo um modelo francês de universidade privada que privilegiava a elite econômica. Esse modelo prevaleceu até a década de 70, quando houve a expansão do ensino superior público.

No segundo capítulo, procura-se compreender o fenômeno educativo a partir de diferentes enfoques do processo de ensino e aprendizagem buscando destacar alguns referenciais teóricos como Perrenoud, Anastasiou, Vasconcellos, Tardif. Igualmente merecem destaque os processos avaliativos utilizados de forma geral, pelas instituições de ensino que compreendem os processos formativos dos professores.

No terceiro capítulo, abordam-se os transtornos mentais, descrevendo as principais disfunções identificadas nesse estudo, bem como em pesquisas realizadas no Brasil sobre prevalência de transtornos mentais em estudantes do ensino superior, as políticas de atenção ao estudante e a inserção do psicólogo nas instituições de ensino superior.

No quarto capítulo, encontra-se o delineamento do estudo onde são descritos os procedimentos metodológicos resumidamente dispostos: método, descrição do *locus* da pesquisa, participantes da coleta e análise dos dados.

No quinto capítulo, apresentam-se a análise e a discussão dos resultados cujo objetivo foi descrever os resultados das análises dos dados obtidos através de entrevistas focalizadas para compreender a relação entre os processos ensino e aprendizagem e o surgimento dos transtornos mentais dos estudantes universitários. Os dados empíricos foram analisados a partir da leitura das entrevistas organizadas em categorias de análise em consonância com os referenciais teóricos que embasam a pesquisa.

As considerações finais estão dispostas no sexto capítulo que retoma a discussão dos dados obtidos, concluindo o presente estudo referente à análise da relação entre o processo de ensino e aprendizagem e o surgimento dos transtornos mentais em estudantes do ensino superior de uma universidade pública do sul brasileiro.

CAPITULO I: A HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Este capítulo constitui-se de uma revisão de literatura sobre a história da universidade brasileira com o objetivo de compreender como se deu o surgimento do conceito de universidade moderna, o modelo de autonomia e formato institucional das últimas décadas. Para isso, utilizaram-se autores como Saviani, Tardif, Silva Júnior que abordam a temática a partir de uma descrição linear e cronológica com a finalidade de fundamentar a compreensão em relação ao processo ensino e aprendizagem no ensino superior.

1.1.A universidade no Brasil: da nova república à atualidade

Para Saviani (2011) a educação colonial no Brasil compreendeu três etapas distintas. A primeira, chamada de “período heróico”, abrange de 1549 com os primeiros jesuítas até 1570, com a morte do Padre Manuel da Nóbrega. A segunda etapa (1599 -1759) é marcada pela organização e consolidação da educação jesuítica centrada no *Ratio Studiorum*². Entre 1759 a 1808, estende-se a terceira etapa, a fase pombalina que inaugura o segundo período das ideias pedagógicas no Brasil, marcado, porém, pela estagnação.

A chegada da família imperial ao Brasil permitiu uma ruptura no modelo de educação existente, introduzindo um padrão de educação próprio da Europa (Saviani, 2011). Durante sua estada no Brasil, D. João VI fundou Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico. Sua iniciativa mais marcante, em termos de mudança, foi a criação do Jornal Gazeta do Rio de Janeiro e a Imprensa Régia. Essa foi responsável pela edição e tradução de muitas obras científicas. Tais providências contribuíram para o início da implementação de várias escolas superiores no Brasil (Saviani, 2011).

O ensino superior brasileiro, no século XIX, tinha como característica uma educação laica instituída pela reforma educacional comandada por Leôncio de Carvalho em 1879. Como Ministro questionou junto à Assembleia Legislativa a importância da criação de cursos no ensino primário destinado aos adultos. A Câmara dos Deputados, na época, havia proposto a reforma do sistema eleitoral, cuja exigência consistia em saber ler e escrever para o exercício do voto.

² O código representado pelo *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* contém 467 regras e caracteriza-se como um manual prático que preconiza métodos de ensino e orienta o professor na organização de sua aula. Para aprofundar ver: SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2.ed. Campinas: São Paulo, 2008.

Leôncio de Carvalho instituiu a liberdade de ensino e a liberdade de frequência, cujas medidas causaram polêmica, receberam críticas por facilitar o crescimento das escolas particulares e ser sua proposta “excessivamente” liberal, por apoiar a educação privada, permitindo acesso à educação superior das classes operárias. Nesse sentido, cita-se Boas (2004, p. 14), *apud* Conselho e Bessa (2008).

[...] a partir das cartas régias de D. João VI se inicia a fundação das escolas superiores profissionalizantes no Brasil como a Escola Médica na Bahia (1808), a Escola Nacional de Engenharia (1810), um curso de ensino agrícola (1812) e outro de farmácia (1814), ambos na Bahia. Em 1816 no Rio, fundava-se a Escola de Belas Artes.

“O modelo adotado nessas escolas foi o franco-napoleônico caracterizado por uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrado em cursos e faculdades, buscando a formação de burocratas para as funções do Estado”. (PIMENTA *et al.* 2002, p.149).

Na sequência, as autoras consideram que o modelo francês adotado no Brasil, no tempo das faculdades isoladas, a preocupação central da universidade era atender prioritariamente a elite. Quanto à sala de aula, segue o modelo jesuítico onde o professor é o transmissor do conhecimento, com o estudo das obras clássicas, a memorização do conteúdo como obrigação do aluno e a avaliação como elemento classificatório. “Era a pedagogia da manutenção, não havendo a intencionalidade para a criação do conhecimento”. (PIMENTA, *et al.* 2002, p. 150).

Como havia escassa demanda e pouco destaque para o ensino superior também em relação à lucratividade para o país, até a República Brasileira proclamada pelo General Deodoro da Fonseca em 15 de novembro de 1891, existiam de 12 a 15 cursos e faculdades superiores. As reformas do Brasil Império não foram capazes de instaurar a universidade em nosso país. De fato, segundo Sguissardi (2004), durante o Império, a “ideia de universidade no Brasil” jamais se efetivou.

A Constituição de 1891³ concedeu à União atribuições de criar instituições de ensino superior nos Estados. Entretanto, pelo Código Epiácio Pessoa (Brasil, 1902) competia

³ A constituição de 1891 foi fortemente inspirada na Constituição da República Argentina, na constituição dos Estados Unidos da América e na Constituição Federal da Suíça, fortemente descentralizadora dos poderes, dando grande autonomia aos municípios e às antigas províncias, que passaram a ser denominadas "estados", cujos dirigentes passaram a ser denominados "presidentes de estado. O regime de governo escolhido foi o presidencialismo. O mandato do presidente e vice-presidente da República, eleito pelo voto direto, seria de quatro anos, sem direito à reeleição para o mandato imediatamente seguinte, sem contudo haver impedimentos para um mandato posterior. Tanto é que Rodrigues Alves foi o primeiro

privativamente à União legislar sobre o ensino superior. A partir dessas legislações surgem os cursos superiores nos Estados. O acesso ao ensino superior ainda era reduzido, pois a organização educacional da Primeira República mantinha o caráter elitista.

Segundo estudos de Casali (1995), a criação das universidades católicas no Brasil foi idealizada no Primeiro Congresso Católico Brasileiro (1900), a partir do discurso do Dr. Joaquim Ignácio Tosta, deputado federal pela Bahia evidenciando a necessidade de fundar escolas católicas onde a religião dos pais seria transmitida aos filhos, futuros servidores da pátria. O objetivo principal seria o de exaltar a capacidade educativa da Igreja.

No Brasil, a mudança da monarquia para a república (1889), economicamente se deslocou da cultura açucareira no nordeste, para a agricultura cafeeira no Estado de São Paulo. No período também houve a expansão da malha ferroviária, um grande afluxo de imigrantes, iniciando-se o processo de industrialização e urbanização, que concorreram para a Revolução de 1930⁴.

Para Meneghel (2001, p. 47), “[...] seria o início da era Moderna, que ocorre concomitante à formação e organização dos Estados-nação, sendo através destes que se formou o capitalismo nacional”. Devido a isso, é frequente a associação entre modernidade e capitalismo, tendo como princípio a razão entendida aqui por Meneghel (2001), como emancipação e autonomia do sujeito. Também destaca que quando o Estado assume o processo de modernização, existe a possibilidade de problemas relativos ao uso da força (abuso de poder) e ao estabelecimento de prioridades (em face da quantidade e variação de demandas) ocorridos a partir da Revolução de 30.

Quanto ao desenvolvimento do sistema educacional, conforme Sguissardi (2004), nos anos de 1910 existiram três instituições denominadas universidades: a de Manaus, a de São Paulo e a do Paraná, que, por diversas razões, não perduraram. Somente em 1920, implantou-se a primeira universidade brasileira (Universidade do Rio de Janeiro), a partir da união de escolas – Medicina, Politécnica e Direito. Depois, foi a vez da Universidade Federal de Minas Gerais, em 1927, com a aglutinação de cinco faculdades – Engenharia, Medicina, Direito, Farmácia e Odontologia. Em 1927, foi fundada a Universidade de Minas Gerais, durante o

presidente reeleito do Brasil, apesar de não ter assumido por morrer às vésperas da posse por gripe espanhola. Disponível em <http://www.google.com.br>. Consulta em 20/06/2014.

⁴ Foi um movimento de revolta armado, ocorrido no Brasil em 1930, que tirou do poder, através de um Golpe de Estado, o presidente Washington Luiz. Com o apoio de chefes militares, Getúlio Vargas chegou à presidência da República. Com o Golpe de 1930 terminou o domínio das oligarquias no poder. Getúlio Vargas governou o Brasil de forma provisória entre 1930 e 1934 (governo provisório). Em 1934, foi eleito pela Assembleia Constituinte como presidente constitucional do Brasil, com mandato até 1937. Porém, através de um golpe com apoio de setores militares, permaneceu no poder até 1945, período conhecido como Estado Novo. Disponível em <http://www.historiadobrasil.net>. Consulta em 28/07/2014.

governo Antônio Carlos, constituindo uma Faculdade de Filosofia e uma Faculdade de Teologia, “[...] sendo aceita pelo governo e pela administração da universidade, mas por várias razões a proposta não vingou” (CASALI, 1995, p. 115). Assim, Morosini pondera(2005, p. 111):

Apesar do caráter oligárquico, esse foi um período fértil para a expansão do ensino superior que de 1907 a 1933 passa de 25 para 338 instituições de ensino superior e 17 universidades e de 5.795 para 24.166 alunos. Entretanto, mesmo com esta expansão, a taxa de escolarização era muito baixa, pois somente 0,05% da população total do país, em torno de 17 milhões de habitantes, estava matriculada em um curso superior.

Até 1930, o sistema educacional brasileiro continuava orientado pelo modelo jesuítico, ou seja, ainda era intelectualista, alienado da realidade e desvinculado do mercado de trabalho. Esse modelo educacional refletia uma sociedade elitista e excludente, com predomínio do pensamento positivista. Entre as décadas de 1920 a 1950, vieram à tona movimentos renovadores impulsionados pelo processo de industrialização e urbanização. A Igreja Católica buscava recuperar suas forças nas questões pedagógicas, recobrando a hegemonia da burguesia industrial.

Como afirma Sguissardi (2004), a Primeira República, assim como o Império, apesar dos muitos projetos e do grande entusiasmo, não conseguiu efetivar a “ideia de universidade no Brasil”.

A instalação de universidades no Brasil, no início do século XX, foi feita por atores interessados em modernizar a nação, mas sob o rígido controle do Estado. Tomando por base países do primeiro mundo, foram copiados modelos institucionais de ensino e pesquisa considerados modernos sem muito (ou nenhum) debate sobre a relação destes com o contexto nacional, como se este ‘transplante’ pudesse alterar, por si, as condições da formação científica e profissional existentes (MENEGHEL, 2001, p. 59).

Conforme Freire (1993), na Primeira República, os princípios positivistas fizeram-se presentes na legislação e na concepção do mundo, porque a sociedade assim o desejava, aceitava e valorava. Quanto ao povo, a maioria da população brasileira continuava fora das decisões políticas e do acesso aos bens culturais. O sistema de ensino superior aqui compreendido como a universidade, tem sido considerado como o centro, por excelência, de formação das elites políticas. Sobre isso Melo *et al.* afirmam, (2009, p. 13):

O Estado Novo sinalizou mudanças mais significativas, no entanto manteve os traços do modelo francês de universidade. Deu contornos mais concretos a “ideia de universidade”, mas através da justaposição das faculdades como forma de mascarar o isolamento e a ênfase no ensino profissional. Também manteve caráter centralizador e intervencionista das políticas de Estado no que diz respeito ao ensino superior brasileiro.

Saviani (2011) descreve que através da Revolução de Outubro de 1930, passou-se a viver uma nova fase, dividida em três períodos: o primeiro período teve Getúlio Vargas no poder como membro do governo revolucionário pós-outubro de 1930; no segundo período, Vargas governou após a promulgação da Constituição de 1934; por fim, no terceiro, Vargas exerceu o poder de 1937 até 1945 como ditador, período chamado de “Estado Novo” (SAVIANI, 2011).

Convém destacar o período chamado de Estado Novo como aquele em que houve uma forte concentração do poder Executivo Federal, em curso desde fins de 1935. A aliança com a hierarquia militar e com setores oligárquicos criaram condições para o golpe político de Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, sendo um dos períodos mais autoritários da história do país.

Getúlio Vargas justificava o golpe pela necessidade de impedir um "complô comunista", que ameaçava tomar conta do país, o chamado Plano Cohen⁵, que foi depois desmascarado como uma fraude. Alegava a necessidade de aplacar os interesses partidários que dominavam a disputa eleitoral. Foi um período de conquistas sociais e trabalhistas e igualmente, um governo ditatorial.

Saviani (2011) indica que em novembro de 1930, após o governo provisório brasileiro ser empossado, uma de suas primeiras medidas foi criar o Ministério da Educação e Saúde Pública. Francisco Campos foi indicado como ministro e pelo Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931 dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário.

Sguissardi (2004, p. 69) ressalta “O Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, iria consagrar o modelo de constituição de universidades por aglutinação de unidades preexistentes”. Esse estatuto, escrito por Francisco Campos, importante intelectual do regime

⁵ O Plano Cohen foi um documento supostamente criado para justificar um golpe de estado que tiraria Getúlio Vargas da presidência. Foi escrito pelo então capitão integralista Olímpio Mourão Filho, depois de um pedido do líder da Ação Integralista Brasileira (AIB), Plínio Salgado. O objetivo do plano era o de acusar Getúlio Vargas de tentar tomar o poder de um dos dois candidatos as eleições presidenciais de 1938, José Américo Almeida e Armando de Sales Oliveira. Com isso, a população ficaria assustada e se aproveitando desta fragilidade seria possível tomar o poder e realizar uma revolução comunista no Brasil. Disponível em <http://www.historiabrasileira.com>. Consulta em 28/07/2014.

autoritário no período do Estado Novo, determinava que o controle do ensino superior caberia ao governo central.

Ainda em relação a esse período cabe destacar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932⁶ onde se considerava urgente resolver a situação da educação pública no país. Segundo Saviani (2011), o progresso econômico e social do Brasil estava ligado às condições de falta de “cultura própria” e, sobretudo de planos educacionais sistemáticos e efetivos. Os pioneiros buscavam implantar uma escola única, laica e gratuita, com ensino unificado e comum a todos. O Manifesto foi um documento político com objetivo de discutir a formação docente e as necessidades deste “novo” educador para atuar na nova escola. Neste documento, os professores deveriam ter uma formação unificada.

Quanto ao papel atribuído ao ensino superior, Saviani (2011, p. 249) destaca:

Cabe à universidade, não por motivos econômicos, mas por diferenciação das capacidades mediante a educação fundada na ação biológica e funcional, selecionar os mais capazes e elevar ao máximo o desenvolvimento de suas aptidões naturais. Eis aí a via para constituir a elite de que o país precisa para enfrentar a variedade de problemas postos pela complexidade das sociedades modernas.

No entanto, quanto ao modelo de universidade na década de 30, Melo *et al.* (2009, p. 15) *apud* Sguissardi (2004) ponderam:

[...] foi após o advento da “Revolução de 1930”, com seus ares modernizantes, que tomaram corpo dois projetos até certo ponto assemelhados nos seus propósitos básicos: o da Universidade de São Paulo – USP (1934) – e o da Universidade do Distrito Federal – UDF (1935). Nesta, fez-se presente o espírito liberal-progressista de Anísio Teixeira. Mas a obra de Anísio, a UDF, pouco tempo depois iria sucumbir ao elitismo conservador representado pelo Ministro Capanema, a serviço, entre outros, dos interesses da ordem estabelecida e sob pressão da Igreja. A perspectiva de uma universidade autônoma, produtora de saber desinteressado, formadora de indivíduos teórica e politicamente críticos, cultores da liberdade, foi vista como ameaça à “ordem” e às “boas relações” Universidade-Estado.

Na análise de Castro (1986), *apud* Anastasiou (1998), a fundação da USP em 1934 foi um marco para a vinda de cientistas europeus para o Brasil e elemento gerador da prática da pesquisa. Para o mesmo autor, a fundação da Universidade de Brasília em 1962, seria o

⁶Redigido por Fernando de Azevedo e outros 26 intelectuais, dentre eles Júlio Afrânio Peixoto; Antonio de Sampaio Dória; Anísio Spínola Teixeira; Edgar Roquette-Pinto; Raul Carlos Briquet; Noemy Marques da Silveira Rudolfer; Cecília Benevides de Carvalho Meireles; Raul Rodrigues Gomes. Para maiores informações consultar: SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 235-241.

ponto de modernização da universidade brasileira, com a centralização dos departamentos e a retirada da hegemonia da cátedra em organização por departamentos.

De acordo com estudos de Melo *et al.* (2009), *apud* Jacob (1997) esse período é marcado por um relativo acesso ao ensino superior, com o aumento de cursos, proporcionando o crescimento do número de estudantes oriundos das camadas médias. Dessa forma, as escolas superiores constituíram-se em espaço privilegiado de debates. Assim, nasce a União Nacional dos Estudantes – UNE em 1937, a qual se destaca na luta contra o Estado Novo e o fascismo, propondo um novo projeto para o ensino superior em oposição à política autoritária do Estado. Os estudantes, organizados através da UNE, tiveram participação ativa na derrubada do Estado Novo.

No período de 1930 - 1945, houve, em suma, grande aumento da compreensão do papel ideológico da educação, tendo sido conferido a esta grande, impulso. A concepção de Universidade e ensino superior também evoluiu significativamente, à medida que houve valorização de outras funções além da profissionalizante, como a de contribuir para a melhoria da realidade social do país (MENEGHEL, 2001, p. 76).

Somente após a II Guerra Mundial, houve uma preocupação por parte do Estado estimulando a produção científica, contribuindo para o desenvolvimento econômico nacional.

Foi justamente nesse período que um Brasil, ainda sem indústria, mas entusiasmado com a modernidade e progresso das Universidades europeias, viu surgir as primeiras discussões e tentativas de introdução/cópia do modelo de ensino e pesquisa nas instituições de profissionalização da elite do país” (MENEGHEL, 2001, p. 64).

A autora refere também que entre os anos de 30 - 45 houve uma expansão do ensino universitário. O país possuía cinco universidades e 95 escolas de ensino superior, porém o controle dessas escolas foi objeto de disputas entre elites laicas e confessionais, que ofereciam quase 50% das matrículas, principalmente no eixo Rio-São Paulo. (MENEGHEL, 2001).

Nesse período, segundo Morosini (2005), é criada a Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1948), que após dois anos passa a chamar-se Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a primeira universidade marista no mundo. Na década de 1950, ocorre a federalização de muitas universidades estaduais, com exceção da USP, que permanece estadual. Em 1961, a Universidade de Brasília (UnB) concretiza o projeto de universidade como instituição de pesquisa e centro cultural, concebido por Darcy Ribeiro e sintetizado em

seu livro *Universidade Necessária*. Seria uma universidade que objetivava unir-se ao humanismo, à livre criação cultural, à ciência e à tecnologia moderna, bem como manter junto ao governo uma reserva de especialistas altamente qualificados.

Ainda nessa linha de descrição histórica, após a eleição de Eurico Gaspar Dutra em 1945, inicia-se um governo democrático e a partir da nova constituição de 18 de setembro de 1946, reestabelecem-se elementos que integraram o programa de reconstrução educacional dos pioneiros da Educação Nova composta de 16 membros.

Em 29 de outubro de 1948 o projeto da LDB passa a ser elaborado, havendo um significativo indicador da influência da concepção humanista moderna de filosofia da educação. A LDBEN foi promulgada em 20 de dezembro de 1961 como Lei n. 6.024 (SAVIANI, 2011, p. 300).

Aproximadamente até a década de 60, o ensino universitário público era pago, porém os estudantes desprovidos de recursos financeiros poderiam receber bolsa de estudo. Havia pressão de estudantes pela gratuidade das taxas, e docentes buscavam a reposição das perdas salariais. Assim, houve a federalização de diversos estabelecimentos de ensino sendo incorporados à União pela Lei n. 1.254 de dezembro de 1950. Apesar da luta pela aprovação da nova LDBEN, citada anteriormente, ainda prevalecia no ensino superior os interesses privatistas. (MENEZES, 2001).

Posteriormente, a década de 60 pode ser considerada como uma época de intensa experimentação educativa, deixando clara a predominância da concepção pedagógica renovadora. Para Saviani (2011) data de 1968 a mobilização de universitários, que culminou com a tomada, pelos alunos, de várias escolas superiores, na esteira do movimento de maio que teve a França como epicentro.

Assim, [...] as reivindicações de reforma universitária feita pelo movimento estudantil pautavam-se, fundamentalmente, pela concepção humanista moderna [...] constitutivas da concepção pedagógica renovadora de matriz escolanovista” (SAVIANI, 2011, p. 338). Para o autor, no Brasil, na década de 60 seria o auge e o declínio da pedagogia nova.

Para Pimenta et al. (2002), as diretrizes contidas na Lei 5.540/68, referentes ao ensino superior, em vigor durante o período do governo da ditadura militar, vigoraram até 1996 quando em dezembro do referido ano foi votada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394/96.

Para as referidas autoras a Lei 5.540/68, como modelo de educação, destaca a produção do conhecimento. E a pesquisa assimilada inicialmente pelo sistema de ensino

superior norte-americano chega ao Brasil através das reformas educacionais no período da ditadura militar. Nesse contexto propõe-se discutir a criação das universidades públicas e privadas e as políticas para o ensino superior implantadas no Brasil. “Há uma separação entre pesquisa e ensino, onde a graduação seria responsável pelo processo do ensino e formação profissionalizante e, a pós-graduação, ficaria com a responsabilidade da pesquisa”. (PIMENTA, *et al.* 2002, p. 152).

Quanto ao ensino de pós-graduação, Anastasiou (1998) cita que se estrutura nos moldes do sistema americano e recebendo financiamento de agências governamentais como CNPQ⁷; CAPES⁸ e FNDCT⁹.

O Conselho Federal de Educação foi instituído pela lei n. 4.024/1961, conhecida como a LDB/1961, e teve a sua instalação no ano de 1962. A Reforma Universitária não contemplou totalmente o ensino superior e, em 28 de fevereiro de 1967 o Ministro da Educação Antônio de Oliveira Brito, criou o ‘Fórum Universitário’ através do Decreto Lei n. 252 e, juntamente com o Conselho Federal de Educação - CFE e Conselho Estadual de Educação - CEE, objetivava discutir a reforma universitária. As universidades tinham autonomia para criação de novos cursos. Já as IES particulares e faculdades isoladas tinham que submeter seus projetos institucionais aos conselhos citados.

Nesse contexto, Saviani (2011) destaca que o projeto de reforma universitária precisava atender à demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra (cadeira professoral), a autonomia universitária, mais verbas para desenvolver pesquisas e mais vagas para ampliar a ação da universidade.

Assim, o grupo de trabalho da reforma universitária proclama a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, abolindo a cátedra, instituindo o regime universitário e a autonomia da universidade. Também instituiu o sistema de créditos, a matrícula por disciplina, cursos de curta duração entre outros. “Devido ao golpe militar de 1964, os dispositivos decorrentes das atribuições relativas à autonomia universitária, foram vetados pelo presidente da república”. (SAVIANI, 2011, p. 374- 375).

Para Melo *et al.* (2009, p. 20), o modelo de ensino superior instaurado pelos militares estava assim disposto:

⁷CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico;

⁸ CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;

⁹ FNDCT – Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Os dispositivos legais instaurados pelos militares buscaram por um lado a continuidade de um processo de modernização do ensino superior embasado na razão e na eficiência seguindo o modelo capitalista. Também, buscava manter o controle autoritário das universidades como forma de resguardar essa tendência modernizante.

Jacob (1997) *apud* Melo *et al.* (2009) ressalta que através de decretos, as universidades têm seus estatutos modificados e são reestruturadas, seguindo o modelo empresarial taylorista¹⁰, cujas principais intenções deveriam ser o rendimento e a eficácia. “Foi imposta uma legislação ditatorial que golpeou os direitos fundamentais da população e instituiu a repressão, usando o aparato policial militar” (MELO *et al.* 2009, p. 20).

Para finalizar, a educação superior no período militar possuía como pressuposto básico a modernização regida pela ótica do capital internacional. A educação superior era vista como mais um instrumento a contribuir para a consolidação dos interesses da burguesia nacional e internacional.

1.2. Universidades públicas e privadas no Brasil

Ainda na compreensão histórica do ensino superior, cabe resgatar a nova fase do desenvolvimento capitalista no Brasil, diante de demandas econômicas e sociais, que indicava a necessidade da ampliação do acesso ao ensino superior.

Segundo Silva Júnior *et al.* (2001), os problemas econômicos no Brasil durante a ditadura, contrariavam o discurso de valorização da educação. Como solução, buscou-se favorecer a ampliação do setor privado de ensino que se processou aceleradamente durante a década de 70 fora dos centros urbanos, com predomínio da iniciativa privada. Assim, Silva Júnior *et al.* (2001, p. 178) citam que:

No período de 1962 a 1973, o ensino superior brasileiro passa de 100.000 a 800.000 estudantes universitários e o ensino superior privado passa de 40.000 a 500.000. Já o período de 1965 a 1980, como um momento correspondente à mudança de patamar das matrículas privadas, bem como de predominância desse setor no sistema de ensino superior.

¹⁰O termo taylorista vem de taylorismo. Segundo Johnson (1997) F.W. Taylor comparou o corpo humano a uma máquina e realizou estudos de tempo e movimento a fim de determinar o modo mais eficiente de utilizá-lo. O taylorismo esteve estreitamente relacionado ao desenvolvimento da produção em massa, em especial às linhas de montagem em fábricas introduzidas por Henry Ford, o fabricante americano de automóveis. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Consulta em 20/02/2014.

Essa não seria a primeira iniciativa de implantação do ensino superior privado no Brasil. Ocorreu na reforma educacional do Brasil império, comandada por Leôncio de Carvalho, que influenciado pelo pensamento liberal, declarou pela primeira vez apoio à educação privada.

A respeito das IES no Brasil, Conselho *et al.* (2008, p.4) destacam:

Por mais que o contexto das IES – Instituições de Ensino Superior no Brasil, no início do século XIX, apresentasse aspectos a serem reformulados, a existência dessas instituições educacionais representava o atendimento à necessidade de uma educação superior laica, que até então não havia no Brasil. Essa nova realidade concatenou uma ruptura parcial da tradição de buscar uma formação superior na Europa como era de costume.

Dentro desse processo, o incentivo ao setor privado no ensino superior gerou várias críticas, das quais fecundaram as ideias liberais de José Leôncio, que fundamentavam o apoio às IES particulares e contrariavam às de Rui Barbosa, defensor da escola pública. Este acreditava que as escolas particulares eram regidas pelas leis do mercado.

Retomando a implantação do ensino superior na época da ditadura, Martins (2009, p. 17-18) aponta:

O período de 1945-1965 se destacou por um crescimento acelerado de tempo, suas matrículas saltaram de 21 mil para 182 mil estudantes. Nesse momento, ocorreu o processo de federalização de instituições estaduais e privadas, que foram integradas às universidades federais, num acordo benéfico entre instituições privadas e governo. No período em foco, a participação do setor privado manteve-se estável, absorvendo 44% do total das matrículas.

Para Martins (2009), o ensino superior privado que surgiu após a Reforma de 1968 tende a ser qualitativamente distinto, quanto a sua natureza e objetivos em relação ao período precedente. Torna-se um sistema estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas à obtenção de lucro econômico e ao rápido atendimento de demandas do mercado educacional. Deve-se destacar que a Constituição de 1967¹¹ disponibilizou recursos financeiros e ajuda técnica ao ensino particular, bolsas de estudos ao menos favorecidos no ensino fundamental. No ensino superior, o artigo 168 regulava a liberdade de concessão de bolsas de estudos.

¹¹ A Constituição Brasileira de 1967 foi outorgada em 24 de janeiro de 1967 e entrou em vigor no dia 15 de março de 1967. foi a sexta do Brasil e a quinta da República. Buscou institucionalizar e legalizar o regime militar, aumentando a influência do Poder Executivo sobre o Legislativo e Judiciário e criando desta forma, uma hierarquia constitucional centralizadora. Disponível em <http://www.mundoeducacao.com.br>. Consulta em 31/10/2014.

Também Silva Júnior (2001) destaca que no processo de expansão e da tendência à desobrigação do Estado com a educação superior há o predomínio da iniciativa privada não-confessional. “Seria uma forma de demonstrar de modo ostensivo que o Estado seria incapaz de atender a demanda de acesso ao ensino superior” (SILVA JÚNIOR, 2001, p.184).

Com o implemento da privatização do ensino superior, ocorreu a denominada crise dos ‘excedentes’. A seleção nos exames vestibulares para a universidade pública aumentou, consideravelmente, e muitos aprovados não conseguiam ingressar. Eram os chamados ‘excedentes’. “No início da década de 60 eram aproximadamente 30 mil, e no seu final, eram mais de 160 mil. Eram membros da classe média em geral, buscando ascensão social” (SILVA JÚNIOR, 2001, p.187). Dessa forma, era o caminho aberto para a iniciativa privada atender à demanda reprimida em acessar o ensino superior.

Em termos numéricos, segundo o estudo de Martins (2009, p.23) “Entre 1965 e 1980, as matrículas do setor privado elevaram-se de 142 mil para 885 mil alunos, crescendo de 44% do total das matrículas para 64% nesse período”. Desde o final dos anos de 1960 até a década de 70, a expansão do setor privado laico ocorreu basicamente através da proliferação de estabelecimentos isolados de pequeno porte. Posteriormente, Martins (2009, p.23) refere que:

[...] a partir do final da década de 1980, a transformação de estabelecimentos isolados em universidades se acelerou. Entre 1985 e 1996, o número de universidades particulares mais do que triplicou, passando de 20 a 64 estabelecimentos.

Pode-se concluir que a expansão das universidades privadas estaria relacionada com a ideia de que o oferecimento de cursos mais diversificados e, em estabelecimentos maiores, teria vantagens competitivas no interior do mercado do ensino superior.

Quanto à década de 80, há uma reacomodação do Ensino Superior Privado (ESP), no Brasil, segundo Silva Júnior (2001). Nesse período o governo federal tentou conter a expansão e ameaçou regulamentar, por meio de decretos, a avaliação e a qualidade do ensino superior privado. O autor considera ainda que nesse momento a educação superior brasileira encontrava-se em estado de extrema instabilidade e fragilidade. “Com a redemocratização da sociedade, o estado brasileiro encontrava-se falido e não se orientava por uma política de investimentos no setor social” (SILVA JÚNIOR, 2001, p. 192).

Segundo Saviani (2011), os anos de 1980 do ponto de vista da organização do campo educacional foi um dos mais fecundos. Houve a constituição de associações, sindicatos aglutinando professores dos diferentes níveis de ensino. Cria-se a Associação Nacional de

Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Quanto à circulação das ideias pedagógicas, Saviani (2011) cita uma significativa ampliação da produção acadêmico-científica através de várias revistas entre elas Educação & Sociedade e Revista da Associação Nacional da Educação – ANDE.

A transição para a democracia na década de 80 foi marcada como “um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas”. (SAVIANI, 2011, p.413). As propostas pedagógicas podem ser agrupadas em duas modalidades: uma, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações. Preconizava uma educação autônoma e até certo ponto, à margem da estrutura escolar (Vasconcelos;1989 *apud* Saviani (2011), mas, quando dirigida às escolas, preconizava transformá-las em espaços de expressão das ideias populares e do exercício da autonomia popular consolidado na pedagogia da educação popular de Paulo Freire.

A segunda tendência surgiu de propostas de inspiração libertária chamadas de pedagogia da prática, onde se questiona: “Educação para quê? A favor de quem? “Dá-se, então, a diferenciação das finalidades, dos conteúdos, dos métodos, dos processos, da organização escolar, conforme os interesses de classe” (SAVIANI, 2011, p.416). Seus principais defensores foram Oder José dos Santos, Miguel Gonzales Arroyo e Maurício Tragtenberg, José Carlos Libâneo com a pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Posteriormente, o ensino superior brasileiro contemporâneo no início da década de 1990 para o ensino privado respondia por 62% do total das matrículas, ocorrendo pequena diminuição em 1995, passando a absorver 60% dos alunos de graduação. A partir dessa data, coincidindo com os dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso, intensificou-se a presença das instituições particulares no ensino superior. Há uma tentativa de reconfiguração do espaço social da universidade, segundo a ótica e a racionalidade econômica.

Nesse processo de mudanças, houve a incorporação de um público mais diferenciado socialmente, o aumento significativo do ingresso de estudantes do sexo feminino, a entrada de alunos já integrados no mercado de trabalho e o acentuado processo de interiorização e de regionalização do ensino. (MARTINS, 2000, p. 42).

Quanto ao ensino superior federal no Brasil o estudo de Martins (2000) explicita que a maior parte das universidades federais surgiu antes da década de 70 e as 39 existentes, até o ano de 2000, formavam uma rede de estabelecimentos em diversos estados do território nacional. Tocantins era o único estado da federação que não contava com uma universidade

federal. No sítio do Ministério da Educação em 2014¹², consta que o Brasil possui 67 universidades federais em diversos estados brasileiros, incluindo o Tocantins.

Martins (2000), ainda, destaca que as universidades federais nas décadas de 70 e 80 receberam recursos financeiros que lhes possibilitaram a edificação de novos *campi* universitários, a construção de laboratórios, a institucionalização da carreira docente. Estruturava-se, nesse momento, um modelo duplamente seletivo de universidade federal: no plano social, suas vagas passariam a ser ocupadas por um grupo restrito de estudantes dotados de razoável volume de capital econômico e/ou cultural; no plano pedagógico fomentou a associação entre ensino e pesquisa.

Segundo dados disponíveis no portal do Ministério da Educação (MEC)¹³ na década de 90, além das universidades federais, a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994¹⁴, dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação. Levaram-se em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro. Atualmente estão presentes em 26 estados brasileiros e no Distrito Federal.

Quanto às universidades estaduais, cresceram significativamente após os anos 80. O estudo de Martins (2000, p.45) considera:

As universidades estaduais constituem um segmento bastante específico no conjunto do ensino superior do país. Ao contrário das universidades federais e particulares, elas encontram-se fora da alçada do MEC¹⁵, uma vez que são financiadas e supervisionadas pelos seus respectivos estados, e por se encontrarem exclusivamente sob a supervisão da esfera estadual ficam relativamente à margem do sistema nacional de ensino superior do país.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LBDEN de 1996, Lei 9394¹⁶, aprovada em 20 de dezembro de 1996, a relação do Estado com a educação teve significativas mudanças. Houve a desburocratização para oferta de vagas no ensino superior, a

¹²Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br>. Consulta em 13/04/2014.

¹³ Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br>. Consulta em 14/04/2014.

¹⁴ Disponível em http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao. Consulta em 14/04/2014.

¹⁵MEC – Ministério da Educação

¹⁶Lei 9394/96. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf>. Consulta em 13/04/2014.

implantação de uma política de acompanhamento e avaliação da qualidade dos serviços educacionais realizada pelo Ministério da Educação, visando a melhoria do desempenho acadêmico e, também, do ensino superior.

A LDBEN no capítulo V, artigo 43 estabelece, prioritariamente, que a educação superior tem por finalidade:

- I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II. formar diplomados, nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e, ainda, da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V. suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Ainda, referindo-se à educação nos anos 90, segundo Carvalho (2006), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) passou a exercer influência efetiva na política educacional, quando entre algumas recomendações está o incentivo à iniciativa privada para o ensino superior. A proposta de modernização associada aos princípios neoliberais delinearía nova visão ao ensino, ou seja, novos conceitos foram introduzidos à agenda de reformas: avaliação, autonomia universitária, diversificação, diferenciação, flexibilização, privatização. “Uma das críticas essenciais do governo Fernando Henrique Cardoso é a ineficiência da universidade pública e sua inadequação ao mercado de trabalho” (CARVALHO, 2006, p. 2).

Para Sguissardi (2000), as proposições para o ensino enfatizam a necessidade de máxima diversificação institucional e flexibilização curricular. A ênfase estaria na criação de cursos de curta duração e à distância, substituindo o modelo de universidade associando

ensino e pesquisa. No geral, instituições privadas, com qualidade de ensino questionável, têm oferecido vagas ociosas em cursos de curta duração.

Na fase posterior dessa descrição linear convém expor a educação superior nos anos 2000. Destaca-se o estudo de Conselho *et al.*(2008), que de acordo com o censo da educação superior realizado em 2004, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 86,2% dos estudantes universitários/as estão matriculados em Instituições de Ensino Superior (IES) particulares. Na década em questão, as IES particulares no Brasil foram responsáveis por 88% das vagas nesse segmento educacional.

No mesmo estudo, (Conselho e Bessa, 2008) citam que a partir dos dados do INEP (2002), percebe-se que “[...] na atualidade 67% dos alunos das IES particulares estão matriculados em cursos noturnos. No que se refere às universidades públicas, o percentual de alunos nos cursos noturnos varia de 15% a 23%”. (CONSELHO *et al.*, 2008, p. 15)

Os anos entre 2002 a 2010 referem-se ao governo Luiz Inácio Lula da Silva, segundo Carvalho (2006, p. 7), onde “[...] os principais elementos da política para o ensino superior foi o Programa Universidade para Todos (ProUni)¹⁷”. O ProUni surgiu em 2003, baseado em um discurso de justiça social, que dissimulou a pressão das associações representativas dos interesses do segmento particular de ensino, justificada pelo alto grau de vagas ociosas. Entre 1998 e 2002, resultou em um número excessivo de vagas, que, segundo informações INEP, é superior aos formandos no ensino médio. Este fenômeno dá indícios de que o segmento privado disponibiliza vagas não procuradas pelos estudantes.

Para Severino (2008), em 2007, o governo federal lança o PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007)¹⁸ contendo uma série de medidas com o objetivo de melhorar o desempenho das instituições educacionais de todos os níveis. Embora priorize a educação básica, em relação à educação superior, o Plano busca atingir duas metas principais: a ampliação do acesso e a articulação entre os programas de financiamento do ensino superior. Dispõe que as universidades federais que abrirem ou ampliarem cursos noturnos e reduzirem o custo/aluno receberão mais verbas.

¹⁷Pró- Uni - É um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior. Disponível em <http://www.siteprouni.mec.gov.br>. Consulta em 13/04/2014.

¹⁸ PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/livro>. Consulta em 14/04/2014.

A meta é dobrar o número de vagas, sendo as atuais em torno de 580 mil. Outra meta é a articulação entre o Fies¹⁹ e o ProUni²⁰, que permitirá o financiamento de 100% das bolsas parciais do ProUni e a quitação da dívida ativa consolidada das instituições de ensino superior (SEVERINO, 2008, p.82).

Além disso, Severino (2008) cita que o Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, o governo instituiu o Reuni, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, objetivando aumentar o número de vagas para o ingresso de estudantes, redução da evasão, maior mobilidade estudantil e interação entre as universidades, ensino básico, profissional e tecnológico.

As universidades apresentam seus planos e, uma vez aprovados, elas receberão maior volume de recursos extras. Todas essas mudanças, resultantes da nova legislação, de planos gerais e programas específicos, desde os anos noventa do século findo, estão desempenhando um ambíguo papel na vida social do país (Severino, 2008, p.82).

O estudo de Carvalho (2006), em relação ao ensino superior público, cita dados do INEP (2006), onde 10 novas instituições federais encontram-se em processo de institucionalização além da criação ou consolidação de 42 *campi*. O MEC autorizou a contratação de 5.000 professores, sendo 4.000 para docentes do ensino superior e 1.000 para professores de ensino básico e cerca de 2.000 técnicos administrativos para hospitais universitários e 1.600 para as demais unidades das IFES e Cefets.

Na contemporaneidade, quando se compreende as universidades no contexto privado, é evidente o uso do termo privatização no modelo neoliberal que tem a educação como papel estratégico (GENTILI *et al.*, 2010). Assim, no Brasil, o ensino superior particular é todo aquele predominantemente dependente da cobrança de mensalidades. O termo é usado para designar tanto a cobrança de taxas e anuidades nas instituições públicas quanto à expansão das matrículas no setor privado. Consequentemente o governo reduz o investimento de recursos na educação, subordinando o ensino às exigências do capitalismo e da globalização.

¹⁹ FIES - Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação (MEC) destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. Podem solicitar o financiamento os estudantes de cursos presenciais de graduação não gratuitos com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), oferecidos por instituições de ensino superior participantes do Programa, e que atendam as demais exigências estabelecidas nas normas do FIES para essa finalidade. Disponível em <http://www.sisfies.portal.mec.gov.br>. Consulta em 13/04/2014.

²⁰ ProUni – Programa Universidade para Todos. É um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior. Disponível em <http://prouniportal.mec.gov.br>. Consulta em 13/04/2014.

Evidentemente a estratégia neoliberal de conquista hegemônica não se limita ao campo educacional, embora ele ocupe aí um lugar privilegiado, como um dos muitos elementos passíveis de serem utilizados como técnica de governo, regulação e controle social. “[...] o projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista.” (GENTILI *et al.*, 2010, p. 13).

Ao tratar da gênese e do desenvolvimento da educação superior no Brasil, Lima (2008) pontua que são atravessados e constituídos pelas relações econômicas e políticas estabelecidas historicamente na formação econômico-social.

Desde a gênese da educação superior, um elemento político é constitutivo do dilema educacional brasileiro: a necessidade de expansão do acesso à educação. Essa necessidade, entretanto, caracterizou-se pela marca de um intocável privilégio social, cuja expansão começava e terminava nas fronteiras das camadas dominantes (LIMA, 2008, p. 57).

Para finalizar a presente discussão é pertinente compreender a finalidade da universidade, segundo Pimenta *et al.* (2002, p. 161), “[...] a universidade como instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão”. Pondera, também, que a universidade deve estar voltada para a produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, dos seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que apresenta.

Posteriormente, a respeito do papel da universidade, Pimenta *et al.* (2002, p. 163) ressaltam que:

[...] as funções universitárias podem ser sistematizadas: criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades.

Para Barcelos e Trevisan (2011) a instituição universidade é um local privilegiado para a produção de conhecimento, em especial o conhecimento científico. Porém, deve-se refletir e decidir sobre qual forma de produção, distribuição e operacionalização do conhecimento se quer eleger como prioridade.

Na continuidade, os autores Barcelos e Trevisan (2011), *apud* Boaventura de Souza Santos (2006) quando considera que o conhecimento científico se transformou na forma oficial e privilegiada de conhecimento na sociedade moderna. De outro lado, não se pode duvidar da sua importância para a vida na sociedade contemporânea. Entretanto, é necessária atenção para o fato de que todo e qualquer conhecimento tem impacto sobre a sociedade, embora este conhecimento não seja distribuído de forma equitativa para os diferentes segmentos da sociedade.

CAPÍTULO II: O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo são abordadas ideias a partir de alguns referenciais teóricos como, por exemplo: Anastasiou, Vasconcelos, Perrenoud e Pimenta sobre o processo de ensino e aprendizagem, especificamente, no âmbito do ensino superior. Também objetivou-se pesquisar sobre os saberes docentes frente às estratégias de ensino e quais recursos podem ser utilizados na avaliação da aprendizagem.

2.1. Alguns referenciais teóricos do processo ensino e aprendizagem

A reflexão de diferentes teorias sobre o ensino e a aprendizagem fornece alguns indicadores para se pensar a função da educação, seus processos avaliativos e formativos, os aspectos curriculares, bem como, a preocupação com as perspectivas e estilos de aprendizagem dos estudantes e a metodologia do trabalho docente no ensino superior.

A preocupação com a melhoria da qualidade do ensino, por exemplo, não deveria se referir somente ao desempenho dos estudantes ou à sua capacidade de ajustamento ao ensino superior. Mas, também, priorizar questões relativas à interação dos estudantes com a aprendizagem, os processos e estratégias por meio dos quais alcançam a aprendizagem, como desenvolvem a capacidade de pensar criticamente e produzir conhecimento, entre outras.

Para melhor compreender como esse processo se delineia na atualidade, cabe destacar alguns enfoques teóricos a respeito do ensino e aprendizagem a partir de seus pressupostos, relacionados ao momento histórico e ao desenvolvimento da sociedade no espaço de tempo de sua criação.

No estudo de Santos (2005), encontra-se uma divisão metodológica das principais abordagens do processo ensino e aprendizagem, organizadas em: abordagem tradicional cuja prática educativa é caracterizada pela transmissão dos conhecimentos acumulados ao longo dos tempos. Ensinar cabe essencialmente ao professor, em situações de sala de aula em relação à escolha dos conteúdos, em valorizar o interesse dos alunos. Há primazia sobre o conhecimento e o aluno é um mero depositário.

A abordagem comportamentalista²¹ caracteriza-se pela ênfase no objeto, no conhecimento, moldando os comportamentos sociais. O homem é considerado produto do meio, podendo ser manipulado e controlado pela transmissão do conhecimento. Libâneo (1982, p. 12) *apud* Santos (2005, p. 22), identifica essa abordagem como “[...] parte da teoria liberal, em sua versão renovada progressista, dando atenção à tecnologia educacional”. Essa teoria tem base na corrente behaviorista.

Para a abordagem humanista o enfoque é o sujeito, com “ensino centrado no aluno.” (SANTOS, 2005, p. 23). O referencial teórico tem sua origem no trabalho do psicólogo Carl Rogers cuja evidência se volta para as relações interpessoais, buscando o crescimento do indivíduo, atuando como uma pessoa integrada. Os conteúdos de ensino são vistos como secundários, sendo primordial o relacionamento das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

Na abordagem cognitivista, psicólogos como Jean Piaget e Jerome Bruner pesquisaram os chamados “processos centrais” do indivíduo, como a organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento e de comportamento. Pela assimilação o indivíduo explora o ambiente, transforma e incorpora a si. Dessa forma, o ensino deve priorizar o desenvolvimento da inteligência.

O conhecimento adquirido é mais útil para alguém que está aprendendo quando ele é ‘descoberto’ por meio dos esforços cognitivos do próprio indivíduo que está aprendendo, pois, dessa forma, ele é relacionado ao que se conhecia antes e utilizado em referência a isto.” – Aprender fazendo! “O professor, nesta versão da pedagogia, é um guia para o entendimento, alguém que ajuda o aluno a descobrir por conta própria. (BRUNER, 2000, p. XI).

Na abordagem socio-cultural, segundo Santos (2005), a origem está em Paulo Freire e no movimento da cultura popular, com ênfase na alfabetização de adultos. O processo educativo não se restringe à educação formal, mas como um ato político que deve provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica e social.

No trabalho de Lopes (2009), encontra-se uma compreensão de outros epistemólogos da educação que discutem o processo ensino e aprendizagem. Para a autora Lopes (2009, p.4) “Na abordagem de Paulo Freire, percebe-se uma vasta demonstração sobre esse tema e uma forte valorização do diálogo como importante instrumento na constituição dos sujeitos”. No

²¹ O termo behaviorismo foi inaugurado pelo americano John Watson em 1913. O termo inglês *behavior* significa comportamento. O mais importante dos behavioristas que sucedem Watson é B.F. Skinner(1904-1990). A base da corrente skinneriana está na formulação do comportamento operante. Para aprofundar ver: BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13ed. São Paulo, 2005.

entanto, essa mesma autora defende a ideia de que só é possível uma prática educativa dialógica por parte dos educadores, se estes acreditarem no diálogo como um fenômeno humano capaz de mobilizar o refletir e o agir dos homens e mulheres.

Posteriormente, Lopes (2009) cita outros teóricos como Henri Wallon, onde a compreensão sobre ensino e aprendizagem “[...] diz respeito à dimensão afetiva do ser humano e como ela é significativa na construção da pessoa e do conhecimento. Para esse teórico, a afetividade e a inteligência são inseparáveis, uma vez que uma complementa a outra”. (LOPES, 2009, p.6). A teoria de Wallon considera as questões afetivas como molas propulsoras que promovem o avanço e o desenvolvimento dos indivíduos, sendo a sala de aula um importante espaço de relações.

Cabe citar Philippe Perrenoud, sociólogo e antropólogo que no campo pedagógico, é um dos principais autores que tem fundamentado a ideia de aprendizagem baseada em competências. As competências podem ser compreendidas como uma forma de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos que levam o aluno a solucionar com pertinência e eficiência uma série de situações, sendo a escola o principal agente na aquisição e formação dessa competência. A escola deve ser desafiadora, pois é um recurso importante para a vida toda, porém, a aprendizagem deve ser desenvolvida dentro e fora da escola.

A noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Essa definição insiste em quatro aspectos: 1. As competências não são elas mesmas, saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos. 2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas. 3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação. 4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra. (PERRENOUD, 2000, p.15).

Segundo Perrenoud (2000), é através de tarefas complexas que os alunos sentem a necessidade de pensar, mobilizar seus conhecimentos, e completá-los na tarefa de solucionar problemáticas, projetos e tarefas desafiadoras. Surgindo, dessa forma, a necessidade do desafio no cotidiano escolar.

Quando discute a ideia de currículo escolar, Perrenoud (2000) propõe que os projetos escolares devam ser provocadores, recursos com os quais os alunos ampliem, completem e pratiquem o aprendizado em sala de aula. Também, mostra-se favorável ao uso de tecnologias

no processo de ensino, onde tais recursos permitem ao professor atingir a diversidade dos alunos. Mas para isso, os professores devem estar preparados.

A escola não pode ignorar o que se passa no mundo. Ora, as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC ou NTIC) transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar. (PERRENOUD, 2000, p.125).

Para Perrenoud (2000), as novas tecnologias devem ser colocadas no centro do ofício de professor, e, indica a utilização de editores de texto para utilizar em sala de aula ou transformá-lo em página da *WEB*. Também explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de ensino com a utilização de *softwares* para corrigir, deslocar, inserir fragmentos, trabalhar sumários, incorporar ilustrações. Outra possibilidade de utilização de tecnologias no ensino indicada por Perrenoud (2000), seria a comunicação a distância através de sites *Web*, as apresentações multimídias para fins de formação dos estudantes.

As experiências e estudos a partir dos anos 90 “[...] mostram que as transformações da prática escolar e o desenvolvimento profissional do professor não se dão a partir de teorias e do saber científico acadêmico [...], mas a partir de reflexão sobre a prática” (CASTANHO, 2000, p. 135). As teorias são válidas, mas deixam de ser ponto de partida para se tornarem um elemento de apoio importante na projeção de inovações curriculares importantes na escola.

Nessa perspectiva, podemos compreender que na prática escolar, estratégias estão relacionadas aos métodos/técnicas de ensino. Conforme Araújo (2003, p.12), “Técnica de ensino sugere tecnicismo[...]”. Este termo evoca uma pedagogia instalada no Brasil à época da ditadura militar e significou uma centralização educacional de forma hierarquizada, sendo o professor o mero executor. (AMARAL, 2012).

Para Araújo (2003, p.15), “Tecnicismo pedagógico significa revelar as técnicas, os processos, os recursos materiais ligados à dinâmica concreta do ensinar e do aprender”. Posteriormente, cita que a penetração do tecnicismo no âmbito escolar é quase secular, mas a partir dos anos 60 nasceu e também, tornou-se alienante, “[...] no sentido de tornar o processo pedagógico descentrado de sua dinâmica que é o saber sistematizado, o conteúdo” (ARAÚJO, 2003, p. 17).

De outro lado, cabe conceituar Método, que também é compreendido na relação entre ensino e aprendizagem em um processo dialético, conforme Lacanallo et al., (2011, p. 2),

A palavra Método vem do latim, *methodu* < Gr. *métodos*, que significa caminho para chegar a um fim; conjunto de procedimentos técnicos e científicos; ordem pedagógica na educação; sistema educativo ou conjunto de processos didáticos. Assim, ao abordar métodos de ensino e de aprendizagem, trata-se de um caminho para se chegar ao objetivo proposto. No caso específico da educação escolarizada, o fim último seria a aprendizagem do aluno de maneira eficaz.

A respeito do método convém citar novamente Araújo (2003, p. 24), “[...] pode-se compreender de, um modo geral, o método como um conjunto de processos de que o homem lança mão para se atingir determinado fim”.

Desse modo, pode-se entender que ensinar é uma atividade correlata ao aprender. Ensinar é promover um processo de mudança construído de forma dinâmica na relação com o saber. O ensino nem sempre consegue ser bem sucedido, porém, está relacionado com a finalidade de aprendizagem. O ensino e aprendizagem formam uma dupla indissociável numa mesma realidade. Destarte, a relação entre ensino e aprendizagem pode variar e a precedência de um ou de outro modifica o processo pedagógico.

2.2. Ensino

A lógica do mérito e da competência é dominante no universo acadêmico, sendo a competição uma prática bastante comum na condução de todo esse processo que envolve professores e estudantes. Nessa lógica, estão os docentes, especificamente do ensino superior, porque desempenham atividades muito específicas. De acordo com Leda (2006, p. 79).

A rotina mais comum, especificamente, nas instituições públicas, é ministrar aulas; corrigir trabalhos e provas; realizar pesquisas; redigir artigos; participar de eventos; orientar a produção de trabalhos científicos; participar de projetos de extensão; além de buscar atualização de novos conhecimentos, tentando acompanhar as velozes mudanças do mundo globalizado.

Cabe destacar que a universidade, primeiro necessita ser pensada como um espaço institucional de educação, de geração do saber, base de construção do conhecimento, do saber a partir da pesquisa, da discussão de questões teóricas e práticas, bem como a divulgação desse saber, por meio do ensino.

Historicamente também, a capacidade de decisão sobre os currículos ficou fora do alcance não só dos professores, mas do próprio sistema educativo. Foram às demandas externas, e os interesses e valores daquelas pessoas que possuem mais possibilidades para

decidir, ou seja, as classes e os grupos hegemônicos, que ao longo do tempo, determinaram a seleção e a organização dos conteúdos escolares.

O ensino é uma prática social complexa. Realizado por seres humanos entre seres humanos, o ensino é transformado pela ação e relação entre os sujeitos (professores e estudantes) situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais. (PIMENTA, 2012, p.162).

Assim, o ensino e aprendizagem podem ser entendidos como prática social que não acontece somente em sala de aula e na relação professor e estudante. Para Amaral (2012), as novas pedagogias vêm buscando uma mudança de foco e concentram-se em torno do processo de aprendizagem, em contraponto às pedagogias tradicionais que se organizavam centradas no processo de ensino. “O protagonista passou a ser o aluno ao invés do professor” (AMARAL, 2012, p.143).

No âmbito do ensino superior, aos poucos esse panorama vem se alterando. O professor precisa refletir sobre educação em sua totalidade, mas também, ser capaz de ensinar, promovendo a aprendizagem. Para Anastasiou e Alves (2004) esse processo é denominado ensinagem.

Foi diante dessas reflexões que surgiu o termo ensinagem, usado então para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela. (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p.15).

Ao adotar o termo ensinagem, Anastasiou e Alves (2004), evocam a parceria entre professor e estudante como fundamental para o adequado enfrentamento o conhecimento, conforme se observa no recorte textual a seguir:

Uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação (ANASTASIOU, 2004, p. 15).

Conforme Anastasiou e Alves (2004, p.12), “[...]o processo de ensinar é apresentar ou explicar o conteúdo, o professor se utiliza de técnicas de exposição ou oratória, como elementos essenciais para a competência docente”. Segundo as autoras, esse paradigma de

educação segue o modelo jesuítico onde a aula é o espaço em que o professor fala, cabendo ao aluno anotar e depois memorizar o conteúdo.

Para melhor compreender a ideia de ensinagem, Anastasiou (1998, p.194) apresenta o conceito:

Daí propormos a construção de uma nova relação: {(PROFESSOR + ALUNOS) X CONHECIMENTO}, onde se torna fundamental superar a ação de dizer, como ensinar, na adoção de um novo processo metodológico que considere a abordagem do conhecimento inclusive como resultante da realidade. Temos chamado a esse processo que interliga ensino e aprendizagem como elementos mutuamente dependentes de processo de ensinagem.

A ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, que vai além da meta e revela a intencionalidade, o ensino desencadeia a ação de aprender. “Essa perspectiva possibilita o desenvolvimento do método dialético de ensinar” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 205).

O processo ensino e aprendizagem merece ser contextualizado a partir da compreensão de que desde o início de 1990, em razão da constante preocupação em ampliar a melhoria do ensino, várias discussões envolvendo o tema perpassam em publicações e nos encontros sobre a Reforma da Educação Superior no campo do processo de modernização, entre eles os movimentos da inclusão da Avaliação no Ensino Superior e Qualidade do Ensino (CHAUÍ, 2001).

Nos anos 90, as políticas sociais e econômicas estiveram sob a influência da agenda neoliberal. O Banco Mundial - uma agência multilateral - passou a exercer influência efetiva na política educacional.

A ação governamental direcionada às universidades públicas federais de maior importância foi o projeto de autonomia apresentado em 1995, pelo Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE). Em linhas gerais, este consistia em transformar o *status* jurídico das universidades públicas para organizações sociais, entidades públicas não estatais, fundações de direito privado ou sociedades civis sem fins lucrativos. (CARVALHO, 2006, p.128).

Nesse contexto, para as universidades estaduais que gozam de autonomia orçamentária, administrativa e financeira, o financiamento governamental para manutenção e ensino baseia-se em percentual fixo do ICMS²².

²² Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN) apresenta uma visão mais moderna e flexível de currículo, enfatizando as habilidades e competências. De forma geral, o artigo 53 dispõe que a universidade tem autonomia didática e científica, bem como autonomia administrativa e de gerenciamento de recursos financeiros e do patrimônio institucional.

A LDBEN, no capítulo IV, artigo 52, compreende as universidades como instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa investigação, extensão, domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam:

- I. Produção intelectual institucionalizada, mediante o estudo sistemático dos temas e problemas relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto das necessidades de nível regional e nacional;
- II. Um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado;
- III. Um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Dessa forma, o processo ensino e aprendizagem deve implicar as dimensões humanas, técnicas e políticas da sociedade. O ensino exige atenção e finalidades claras em consonância com a realidade social e cultural. E não se pode negar que a interação professor- estudante torna-se elemento fundamental na aprendizagem. Perrenoud (2000, p.23), ao tratar sobre as situações de aprendizagem, refere:

A própria ideia de situação de aprendizagem não apresenta nenhum interesse para aqueles que pensam que se vai à escola para aprender e que todas as situações servem supostamente a esse desígnio. [...] com exceção daqueles que estão familiarizados com as pedagogias ativas e com os trabalhos em didática das disciplinas, os professores de hoje não se concebem espontaneamente como “conceptores - dirigentes de situações de aprendizagem.

Ainda a respeito da mesma temática, Perrenoud (2000) aponta que o sistema educativo construiu-se de cima para baixo e exemplifica o ensino universitário no primeiro ciclo, segundo o modelo francês onde a aula é dada num anfiteatro. O professor alimenta a ilusão de que, desse modo, cria para cada um, uma situação de aprendizagem pela escuta da palestra e pela tomada de notas.

Refletindo sobre essa situação de aprendizagem, Perrenoud (2000) *apud* Bourdieu (1966) “[...] sabe-se que só aprendem verdadeiramente, por meio dessa pedagogia, os

‘herdeiros’, aqueles que dispõem dos meios culturais para tirar proveito de uma formação que se dirige formalmente a todos, na ilusão da equidade” (PERRENOUD, 2000, p.24). Considerando o entendimento de que as situações de aprendizagem na prática educativa ocorrem em diferentes contextos institucionalizados e, neles estão implicados a cultura e a tradição das instituições. “Essa tradição seria o conteúdo e o método da educação”. (PIMENTA, 2002, p.174). Consequentemente, a prática educativa tem sido comumente identificada com a dimensão técnica de ensinar que envolve técnicas, materiais didáticos, controle da aula, inovações curriculares e competências e habilidades do professor/docente, que controla o processo. Porém, é importante considerar a formação do professor para a profissão docente, bem como, a relação com seu saber fazer.

Segundo Tardif (2012), a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos constituídos. O autor considera que o saber docente é uma prática plural formada de saberes provenientes da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Assim, “Ensinar é perseguir fins, finalidades. [...] pode-se dizer que ensinar é empregar determinados meios para atingir certas finalidades”. (TARDIF, 2012, p.125).

A respeito dos saberes docentes na sua prática profissional, Tardif (2012) cita pesquisa que realizou (Tardif *et al.*, 1991) na qual identifica que os professores utilizam, em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum, das competências sociais. Descreve ainda, que suas técnicas não se apoiam nas ciências ditas positivas, mas, sobretudo, nos saberes cotidianos, sociais, baseados na linguagem natural.

Nesse aspecto, Tardif (2012) compreende a ação profissional do professor estruturada por dois condicionantes: os condicionantes ligados à transmissão da matéria (tempo, organização sequencial dos conteúdos, de alcance de finalidades, de aprendizagem por parte dos alunos, de avaliação, entre outros) e os condicionantes ligados à gestão das interações com os alunos (manutenção da disciplina, gestão das ações desencadeadas pelos alunos, motivação da turma). Conclui dizendo que o trabalho docente no ambiente escolar consiste em fazer essas duas séries de condicionantes convergirem.

Quando Tardif (2012) discorre a respeito dos saberes docentes e a relação destes com a formação profissional do professor está afirmando que o processo permite a aquisição e a construção dos saberes necessários à sua prática profissional. É complexo e marcado por diferentes períodos, diferentes vivências e experiências. Os saberes dos professores são, da mesma forma, resultantes dos conhecimentos e ensinamentos aprendidos na sua vida familiar

e social, no decorrer de sua trajetória escolar como aluno, no seu próprio lugar de trabalho, por meio das relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2012, p. 36).

Ao compreender o processo ensino e aprendizagem, a forma como o estudante se apropria do conhecimento, bem como, a atuação docente e sua formação profissional, que resulta em habilidades e competências dos mesmos, convém discutir a elaboração da síntese do conhecimento por parte do estudante na compreensão de Perrenoud.

Segundo Perrenoud (2000, p. 49), “A formação dos professores apenas começa a torná-los capazes de inventar atividades e sequências didáticas a partir dos objetivos visados”. Por isso, para gerir a progressão das aprendizagens é inevitável fazer balanços periódicos das aquisições dos estudantes. Mesmo que o professor realize observação contínua a respeito das aquisições e modos de aprendizagem dos estudantes, é necessário que a ideia de avaliação ajude o estudante a aprender e a se desenvolver. É chamada de avaliação formativa, sendo uma competência cujo objetivo é regular os processos de aprendizagem.

As atividades de aprendizagem são, em princípio, apenas *meios* a serviço de finalidades que autorizariam outras trajetórias. Nessa perspectiva, são supostamente escolhidas em função de uma “teoria” – científica ou ingênua, pessoal ou partilhada – daquilo que faz com que se aprenda melhor e, portanto, progrida na formação (PERRENOUD, 2000, p. 48).

2.2.1. Avaliação

Segundo Noronha (2006), historicamente a avaliação nasce com os colégios no século XVIII e gradativamente vai se integrando ao ensino moderno que se estrutura no século XIX, com o advento da burguesia associado à ideia de escolaridade obrigatória. Posteriormente considera que a diferenciação escolar é uma necessidade do capitalismo. “Os testes, os sistemas de seleção, de orientação vocacional e educacional, os certificados, os exames nacionais, podem ser caracterizados como mecanismos legítimos de seleção” (NORONHA, 2006, p.47).

Vasconcellos(2003) considera que a avaliação da aprendizagem constitui um problema educacional há muito tempo, porém a partir dos anos 60, iniciou-se a reflexão sobre essa prática. Para o autor, até esse momento permanecia uma prática classificatória e excludente gerando elevadíssimos índices de reprovação, evasão e o fracasso escolar. A avaliação ocupa um espaço excessivo no cotidiano escolar e para isso é investido tempo em instrumentos como provas e testes, bem como, em registros e notas.

A avaliação, enquanto reflexão crítica sobre a realidade, deveria ajudar a descobrir as necessidades do trabalho educativo, perceber os verdadeiros problemas para resolvê-los. A rigor, a avaliação, no seu autêntico sentido, está no âmago dos processos de mudança, é parte imprescindível e, diríamos até, desencadeadora da atividade transformadora. (VASCONCELLOS, 2003, p. 19).

Assim, quando analisa a avaliação da aprendizagem, Vasconcellos (2003) propõe uma mudança da prática no sentido de articular as aspirações (o que se deseja, o que é necessário ser feito) com os limites (o que pode ser feito) e as propostas com as condições concretas. Considera que a inovação deve começar com o professor assumindo sua condição de sujeito, inovando as práticas avaliativas.

Segundo Vasconcellos (2003), para mudar a avaliação é necessário mudar seus elementos constituintes como: a intencionalidade, o conteúdo e a forma; o professor deve ter compromisso com a aprendizagem de todos os alunos; construir um novo vínculo pedagógico em sala de aula que pode ser entendido como relação dialógica e finalmente, uma mudança na organização escolar e social.

Para a construção do vínculo pedagógico, o diálogo tem papel imprescindível, refletindo também, na forma como se avalia. O professor, conversando com os estudantes, construirá um elo entre eles, o que o subsidiará nas decisões, nas verificações, em seu posicionamento para encontrar o instrumento ideal de avaliação e alcançar o seu objetivo, cumprindo seu papel como educador que é de formar cidadãos críticos.

A relação pedagógica é um campo que envolve muito a afetividade, sem dúvida; contudo, enquanto especificidade da escola, a contribuição – inclusive da afetividade – deve se dar tendo como referência a **ênfase no epistêmico** (naturalmente, não por ele mesmo, mas como suporte básico para o pedagógico e considerado em toda a sua complexidade, até como mediação para o ontológico, o ético, o político, o cultural, etc). Primeiro, porque normalmente não se tem sequer preparo para buscar outro caminho (risco de enveredar por psicologismos); depois, porque através do pedagógico pode-se ajudar o aluno a crescer nos seus relacionamentos, na

sua auto-estima, na sua competência para enfrentar o mundo (VASCONCELLOS, 2003, p. 62).

Quando trata da avaliação, Perrenoud (2000) afirma que a escola é inteiramente organizada para favorecer a progressão da aprendizagem dos estudantes ao final de cada ciclo de estudos. O sistema educativo considera os estudantes como tendo êxito ou fracasso “[...] porque são avaliados em função de exigências manifestadas pelos professores ou outros avaliadores que seguem programas e diretrizes determinadas pelo sistema educativo.” (PERRENOUD, 1999, p. 25).

Para Perrenoud (1999) o que separa o êxito do fracasso é, inicialmente, a ruptura introduzida em uma classificação. Assim, propõe a avaliação formativa que começa com um investimento na observação e interpretação dos processos e dos conhecimentos proporcional às necessidades de cada estudante. Esse processo é contrário à avaliação tradicional que tem como objetivo medir, classificar, dar informação codificada, que contabiliza os conhecimentos por meio dos boletins, por exemplo. A respeito das práticas avaliativas descreve Perrenoud (2000, p. 26):

Os alunos são considerados como tendo alcançado êxito ou fracasso na escola porque são avaliados em função de exigências manifestadas pelos professores ou outros avaliadores, que seguem os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educativo. As normas de excelência e as práticas de avaliação, sem engendrar elas mesmas as desigualdades no domínio dos saberes e das competências, desempenham um papel crucial em sua transformação em classificações e depois em julgamentos de êxito ou de fracasso.

Perrenoud (1999) considera que a avaliação formativa traz a ideia de que os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos desempenham um papel fundamental na regulação e auto-regulação das suas aprendizagens. Os estudantes constituem parte ativa, por intermédio da mobilização consciente de um conjunto de recursos cognitivos, metacognitivos e afetivos.

O referido autor aponta como ineficaz exigir mudança do docente se a instituição escolar não diminuir o peso dos conteúdos disciplinares e a sociedade não se empenhar em definir quais competências deseja que seus estudantes desenvolvam. A avaliação, segundo Perrenoud (1999), não deve se propor a criar hierarquia, mas sim em identificar os conhecimentos construídos e os modos de raciocínio de cada aluno para que se possa auxiliá-lo a progredir no alcance dos objetivos. A instituição de ensino ao adotar novas concepções sobre o processo de como se avaliar, processos voltados a identificação e desmistificação do verdadeiro significado do ato de avaliar, que necessita ser uma prática dialógica, auxiliadora

da apropriação do saber pelo aluno e norteadora da ação pedagógica do professor, conforme expõe Perrenoud:

[...] é legítimo tratar a avaliação como uma “medida”. Trata-se exatamente de uma operação intelectual que tenta situar um indivíduo em um universo de atributos quantitativos e qualitativos. (...) Isso não deveria nos fazer esquecer que a avaliação é sempre muito mais do que uma medida. [...] Dizer que a avaliação se inscreve em uma relação social é uma maneira de dizer que não se pode abstrair o conjunto dos vínculos que existe entre o avaliador e o avaliado e, através deles, entre seus respectivos grupos de pertencimento (PERRENOUD, 1999, p.57).

De acordo com Perrenoud (1999), na avaliação formativa é necessário sistematizar a regulação da aula, as atividades mentais dos alunos e seus processos de aprendizagem,

[...] levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe. (PERRENOUD, 1999, p.89).

A avaliação formativa, de acordo com Perrenoud(1999), funde-se em uma abordagem mais global dos processos de regulação das aprendizagens em curso utilizando-se um dispositivo, sequência ou situação didática. É uma avaliação que apresenta as seguintes características: é um instrumento que permite a análise das aprendizagens dos alunos; dá condições ao avaliador de perceber quais os saberes que realmente os alunos dominam; os instrumentos utilizados são construídos para reconhecer a diversidade dos aprendizes.

Para aprender, o indivíduo não deixa de operar regulações intelectuais. Na mente humana, toda regulação, em última instância, só pode ser uma auto-regulação, pelo menos se aderirmos às teses básicas do construtivismo: nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada, assimilada por um sujeito. Nessa perspectiva, toda ação educativa só pode ser estimular o autodesenvolvimento, a auto-aprendizagem, a auto-regulação de um sujeito, modificando seu meio, entrando em interação com ele. Não se pode apostar, afinal de contas, senão na auto-regulação (PERRENOUD, 1999, p.96).

Dessa forma, a avaliação deve romper com o esquema igualitarista entre todos os estudantes. Deve-se lembrar, que essa proposta de “Avaliação formativa se constrói de forma cooperativa, baseada na hipótese de que o aluno quer aprender e faz tudo o que pode para esse fim. Na escola obrigatória, essa não é a definição da situação” (PERRENOUD, 1999, p.141).

Nesse aspecto, este estudo aponta que o ensino voltado para as pessoas nele inseridas, considerará menos o método e a avaliação, aqui compreendidos como processo/estratégias de ensino e aprendizagem e de avaliação dessas aprendizagens. De outra forma, buscará viabilizar que o estudante construa um estilo próprio de aprendizagem, privilegiando a possibilidade de relacionar-se com o saber de modo a partir de seu desejo, construindo estratégias criativas para a aprendizagem no contexto universitário e que, se estenderão para a vida profissional.

Destarte, é importante que a instituição de ensino superior esteja atenta às possíveis manifestações de sofrimento psíquico dos estudantes e “aparelhadas” para o diagnóstico precoce de todas as manifestações de sofrimento emocional, seja através dos serviços de apoio ao estudante tanto pedagógico como psicológico. Esses serviços podem funcionar como intermediários entre o período de ingresso, a permanência e a conclusão do ensino superior que compreende, na maioria das vezes, a fase da juventude até o ingresso na sociedade adulta pela inserção no mercado de trabalho.

Para que se possa entender a articulação entre educação e transtornos mentais e a sua relação com o processo ensino e aprendizagem serão apresentados, no próximo capítulo, algumas referências no campo dos transtornos mentais, bem como, os principais transtornos comuns entre estudantes do ensino superior.

CAPÍTULO III: TRANSTORNOS MENTAIS NO ENSINO SUPERIOR

A finalidade principal deste capítulo é conhecer os principais transtornos mentais e sua prevalência na população universitária, bem como os respectivos fatores de risco. O referencial teórico abarca autores como: Dalgallarrondo; Kaplan; Sadock; Assumpção Júnior e Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM -5.

3.1. Transtornos mentais: prevalência na formação universitária

No Brasil, algumas pesquisas (MONTEIRO *et al.* 2007; BARBOSA *et al.* 2012; LEÃO PEREIRA, 2010), e em Portugal (PORTA-NOVA, 2009; CRUZ *et al.* 2010) têm estudado transtornos mentais entre estudantes universitários. De modo geral, as investigações apontam prevalências expressivas de sintomas psiquiátricos e transtornos mentais como: depressão, distúrbios do sono, transtornos alimentares, ansiedade e transtorno mental comum, levantando a questão sobre sua possível causalidade.

De acordo com Bee (1997) e Feldman (2001), a fase do desenvolvimento do jovem adulto corresponde para muitos à época da entrada na universidade. Nessa etapa criam-se, no plano desenvolvimental, estruturas físicas, cognitivas e sociais, que servirão de suporte para as etapas posteriores, bem como para as tomadas de decisão, com implicações importantes para o bem-estar futuro. Pode-se exemplificar com: saída de casa dos pais; o primeiro emprego; estabelecimento de relacionamentos amorosos ou a constituição familiar.

O processo de transição e adaptação dos jovens ao ensino superior pode ser explicado através de três dimensões: as que resultam da aprendizagem e rendimento acadêmico; as relacionadas com fatores pessoais e de desenvolvimento psicossocial e as associadas ao contexto acadêmico. Muitos conflitos subjetivos ou de adaptação a esse novo espaço de convivência podem surgir, como também aqueles relativos ao próprio desempenho acadêmico e a atuação profissional futura, resultando no aumento da prevalência de transtornos mentais entre estudantes, impactando na qualidade de vida e na saúde mental dos mesmos.

Para entender saúde mental, torna-se pertinente conceituar saúde e doença a partir de uma concepção histórica e linear até a contemporaneidade. Em relação a tal aspecto, Backes *et al.* (2008) abordam que na antiguidade acreditava-se que as doenças poderiam ser causadas por elementos naturais ou sobrenaturais. Nesse período, a compreensão do adoecer era através da filosofia religiosa e as causas estavam relacionadas ao ambiente físico, aos astros, ao clima, aos insetos e aos animais.

Posteriormente, Backes *et al.* (2008) citam que na Idade Média, as causas das doenças eram atribuídas ao caráter religioso. No entanto, com as crescentes epidemias, retoma-se a ideia de contágio entre os homens, tendo como causas a conjugação dos astros, o envenenamento das águas pelos leprosos, judeus ou por bruxarias. Conforme Batistella (2004, p. 5), “Com um forte enraizamento histórico nas mais diferentes culturas, a visão mágico-religiosa ainda exerce muita influência nas formas de pensar a saúde e a doença na sociedade contemporânea”.

Somente com Hipócrates (460-377 a.C.) é que se inicia uma abordagem racional da medicina. Em seu trabalho desenvolveu uma teoria que considera a saúde como homeostase, resultante do equilíbrio entre o homem e seu meio. “Hipócrates concebia a doença como um desequilíbrio dos quatro humores fundamentais do organismo: sangue, linfa, bile amarela e bile negra” (BATISTELLA, 2004, p. 6).

Entre os séculos XV e XVI com o surgimento das universidades, no campo da saúde, são desenvolvidos estudos de anatomia, fisiologia, descrição das doenças a partir da observação clínica e epidemiológica. Somente no século XIX, a medicina passa de ciência empírica para ciência experimental, porém ainda prevalece o modelo unicausal para o surgimento das doenças. O modelo multicausal só aparece no século XX.

Os fatores causadores das doenças eram relacionados ao agente etiológico, ao hospedeiro e ao meio ambiente. Entretanto, as causas agiam separadamente. Ainda nesse século, passa-se a considerar os fatores psíquicos como causadores de doenças. O homem então começa a ser visto como ser bio-psico-social (BACKES, *et al.*, 2008, p 113).

Para Backes *et al.* (2008) é na contemporaneidade que surge na discussão científica a busca por uma explicação da realidade ou sistemas vivos por meio de modelos que visem integrar as partes, descrever elementos de objetos e, sobretudo, considerando as relações estabelecidas entre os mesmos. Contudo, a saúde e a doença envolvem dimensões subjetivas, não apenas biologicamente científicas.

Na concepção de CZERESNIA (2003, p. 42), “O discurso médico científico não contempla a significação mais ampla da saúde e do adoecer. A saúde não é objeto que se possa delimitar”. Posteriormente acrescenta, “Não há como produzir formas alternativas e atenção à saúde que não busquem operacionalizar conceitos de saúde e doença. (CZERESNIA, 2003, p. 46).

A partir da década de 60, surge o modelo da determinação social da saúde/doença articulando as diferentes dimensões da vida humana. Assim, os aspectos históricos,

econômicos, sociais, culturais, biológicos, ambientais e psicológicos são compreendidos na noção de determinação na explicação da saúde/doença.

Aspectos econômicos, políticos, socioculturais, socioepidemiológicos e históricos influenciam o processo de viver e a saúde humana e os modos de vida, de trabalho e de produção são fundamentais para se compreender os processos de saúde, adoecimento e morte da população (BACKES *et al*, 2008, p. 115).

Se, de um lado, busca-se conceituar saúde/doença, há que se considerar o modelo de formação dos profissionais da saúde, ainda voltada para o biologicismo e o individualismo. Conseqüentemente, os mesmos, em sua prática profissional, não levam em conta as referências socioculturais dos indivíduos, respeitando suas singularidades e individualidades. Conforme afirma Czeresnia (2003, p. 43), “Nenhuma ciência seria capaz de dar conta da singularidade por mais que se construam novos modelos explicativos – complexos – da realidade”.

Cabe considerar nessa descrição linear que, em 1948, a Organização Mundial da Saúde (OMS) *apud* Batistella (2004), em seu documento de constituição, a saúde foi enunciada como “Um completo estado de bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença ou enfermidade” (BATISTELLA, 2004, p. 24).

Quanto à compreensão da saúde mental, a Organização Mundial de Saúde – OMS (2002), afirmava que a saúde mental seria um estado de bem-estar que possibilita ao indivíduo concretizar as suas competências pessoais, lidar eficazmente com os fatores de exigência (estresse) do seu cotidiano, trabalhar produtivamente e estar apto para contribuir para a comunidade da qual faz parte. Ou seja, a saúde mental é o fundamento do bem-estar e efetivo funcionamento individual em suas diversas etapas do ciclo vital, correspondendo a um estado de bem-estar psíquico que permita ao indivíduo adaptar-se ao meio social em que vive.

A importância da saúde mental é reconhecida pela Organização Mundial da Saúde, de acordo com o Relatório Mundial da Saúde (2002):

[...] desde a sua origem, o que se reflete na sua própria definição de saúde, como “não simplesmente a ausência de doença ou enfermidade”, mas como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social”. Nos últimos anos, esta definição ganhou um maior destaque, em resultado de muitos e enormes progressos nas ciências biológicas e comportamentais. Estes, por sua vez, aperfeiçoaram a maneira de compreender o funcionamento mental e a profunda relação entre saúde mental, física e social (OMS, Relatório Mundial da Saúde, 2002, p.30).

Ainda de acordo com a OMS (2002) a saúde mental, que não é apenas a ausência de perturbação mental, deve contemplar o bem-estar subjetivo, a autoeficácia percebida, a autonomia, a competência, a dependência intergeracional e a autorrealização do potencial intelectual e emocional da pessoa.

Do relatório da OMS para o ano de 2005, disponível através de material impresso denominado Livro de Recursos da OMS sobre Saúde Mental, Direitos Humanos e Legislação, capítulo 2, que trata das definições a respeito dos transtornos mentais, retira-se:

Definir transtorno mental é difícil porque não se trata de uma condição unitária, mas de um grupo de transtornos com alguns pontos em comum. Há um intenso debate acerca de quais condições são ou devem ser incluídas na definição de transtornos mentais. Isso pode trazer implicações importantes quando, por exemplo, uma sociedade está decidindo sobre os tipos e a gravidade de transtornos mentais potencialmente qualificados para tratamento e serviços involuntários (OMS, 2005, p.27).

A respeito do transtorno mental, o Relatório ainda refere o retardamento mental, os transtornos de personalidade e a dependência de substâncias, conforme exposto:

O termo “transtorno mental” pode abranger enfermidade mental, retardamento mental (também conhecido como invalidez mental e incapacidade intelectual), transtornos de personalidade e dependência de substâncias. Nem todos consideram todas essas categorias como transtornos mentais; no entanto, muitas questões legislativas que pertencem a condições como a esquizofrenia e a depressão bipolar se aplicam igualmente a outras condições como retardamento mental e, conseqüentemente, prefere-se uma definição ampla (OMS, 2005, p.27).

Os dados da Organização Mundial de Saúde (2010) indicam que os problemas de saúde mental ocupam cinco posições no *ranking* das dez principais causas de incapacidade. No Brasil, 23 milhões de pessoas (12% da população) necessitam de algum atendimento em saúde mental. Pelo menos 5 milhões de brasileiros (3% da população) sofrem com transtornos mentais graves e persistentes (Organização Mundial da Saúde, 2010).

No entanto, Rodríguez-López (1997) *apud* Porta – Nova (2009) compreende que a avaliação da saúde mental individual deverá implicar a apreciação de duas dimensões básicas: uma de natureza clínica, considerada a ausência de doença mental diagnosticada; e outra de caráter sociológico, fundamentada no bem-estar psicológico ou equilíbrio emocional, que permite ao indivíduo atuar de forma socialmente cooperativa e produtiva.

Ao designar os transtornos mentais em estudantes universitários, deve-se considerar questões conceituais e metodológicas para seu diagnóstico. De acordo com Abreu *et al.*

(2006, p. 22-23) “A ação conjunta de mecanismos biológicos, psicológicos e sociais resulta no comportamento e na vivência sadia. A alteração de um ou mais desses mecanismos pode ser decorrente de um fator mal adaptativo para o sujeito ou para o meio em que vive”. Assim, a prevalência de transtornos mentais comuns como depressão e ansiedade deve estar diretamente relacionada com a necessidade de identificar os fatores de risco para esses transtornos.

Segundo Costa e Ludermir (2005) são considerados transtornos mentais comuns os transtornos somatoformes (a essência desse transtorno é o sintoma físico sem base médica constatável, persistência nas queixas, apesar de repetidos achados negativos e de reassuramento pelos médicos de que elas não têm fundamento clínico); de ansiedade e de depressão (cujos sintomas são: insônia, fadiga, irritabilidade, esquecimento, dificuldade de concentração e queixas somáticas).

Os transtornos mentais comuns são mais frequentes nas mulheres, nos mais velhos, nos negros e nos separados ou viúvos. Tem sido verificada também a associação dos transtornos mentais comuns com os eventos vitais produtores de estresse, com o baixo apoio social e com variáveis relativas às condições de vida e trabalho (COSTA e LUDERMIR, 2005, p.73).

De acordo com Kaplan e Sadock (1997), transtornos psiquiátricos são frequentes tanto na população geral como em pacientes de hospitais psiquiátricos. Algumas patologias psiquiátricas são mais comuns: depressão, transtornos de ansiedade, transtornos somatoformes, transtornos factícios e transtorno dismórfico corporal.

Cabem aqui breves definições a respeito das patologias citadas, especialmente os transtornos somatoformes, transtornos factícios e dismórfico corporal. Os transtornos depressivos e de ansiedade serão tratados em subcapítulo específico.

O termo transtorno somatoforme foi substituído por transtorno de sintomas somáticos e transtornos relacionados a partir da recente publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM - 5(2014). Como características diagnósticas são consideradas aqueles indivíduos que apresentam um ou mais sintomas somáticos que causam sofrimento ou perturbação significativa na vida diária. Para o DSM – 5 (2014), no transtorno somatoforme, aparecem sintomas como dor, pensamentos desproporcionais e persistentes quanto à gravidade dos próprios sintomas. O nível de ansiedade é persistentemente elevado e, esses indivíduos gastam excessivo tempo e energia dedicado aos seus sintomas ou preocupações a respeito de sua saúde.

A prevalência do transtorno de sintomas somáticos é desconhecida. [...] A prevalência do transtorno de sintomas somáticos na população adulta em geral pode ser em torno de 5 a 7%. [...] Pessoas do sexo feminino tendem a relatar mais sintomas somáticos do que as do sexo masculino, e, por conseguinte, é provável que a prevalência do transtorno de sintomas somáticos seja maior nelas (DSM – 5, 2014, p. 312 – 313).

No entendimento do transtorno factício, de acordo com o DSM – 5 (2014), refere-se àqueles relacionados na seção dos transtornos de sintomas somáticos e tem como característica essencial a falsificação de sinais e sintomas médicos ou psicológicos. Os métodos de falsificação de doença podem incluir exagero, fabricação, simulação e indução. “O diagnóstico requer a demonstração de que o indivíduo está agindo de maneira sub-reptícia para falsear, simular ou causar sinais ou sintomas de doença ou lesão na ausência de recompensas externas óbvias” (DSM – 5, 2014, p. 326). A prevalência do transtorno factício é desconhecida, possivelmente em virtude do uso da fraude nessa população. Em ambientes hospitalares, cerca de 1% dos indivíduos apresentam critérios para o transtorno factício.

Quanto ao transtorno dismórfico corporal no DSM – 5 (2014), está incluso na seção denominada transtorno obsessivo-compulsivo e transtornos relacionados. Apresenta os seguintes critérios diagnósticos:

A - Preocupação com um ou mais defeitos ou falhas percebidas na aparência física que não são observáveis ou que parecem leves para os outros. B – Em algum momento durante o curso do transtorno, o indivíduo executou comportamentos repetitivos (p. ex., verificar-se no espelho, arrumar-se excessivamente, beliscar a pele, buscar tranquilização) ou atos mentais (p. ex., comparando sua aparência com a de outros) em resposta às preocupações com a aparência. C – A preocupação causa sofrimento clinicamente significativo ou prejuízo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo. D – A preocupação com a aparência não é mais bem explicada por preocupações com a gordura ou o peso corporal em um indivíduo cujos sintomas satisfazem os critérios diagnósticos para um transtorno alimentar (DSM – 5, 2014, p 242).

Cabe destacar que de acordo com o DSM – 5 (2014), o transtorno de sintomas somáticos está associado a taxas elevadas de comorbidade com doenças médicas, como também, a transtornos de ansiedade e depressão.

Para Abreu *et al.* (2006), durante muitos séculos as doenças em geral e as doenças mentais foram creditadas ora a forças místico-religiosas (feitiçaria, castigos de Deus), ou a angústias pré-existentes, ou seja, apenas o estresse seria capaz de gerar uma doença. No século XIX com o Renascimento, as ciências naturais como a anatomia, autopsia, microbiologia passaram a prevalecer nos estudos sobre a fisiologia. Segundo Abreu *et al.*

(2006, p.194), essa era uma visão reducionista “[...] que explicava a saúde e a doença sem levar em conta os atributos que tornam o homem humano.”

No processo evolutivo da compreensão das doenças mentais, Abreu *et al.* (2006), apud Franz Alexander como precursor da teoria da especificidade dos conflitos, observa que certos transtornos orgânicos seriam respostas a situações conflituosas.

Atualmente se sabe que o surgimento de uma patologia é a soma de diversos fatores externos (ambiental, cultural, infeccioso), em um organismo suscetível em decorrência de fatores internos próprios (genéticos, emocionais, constitucionais) interagindo de forma não harmônica (ABREU, *et al.* 2006, p. 194).

Em relação a esse aspecto, compreende-se que os transtornos mentais surgem a partir de interrelações dimensionais, complexas, em múltiplos níveis, entre características específicas individuais (fatores biológicos, genéticos e psicológicos), características ambientais (redes de apoio, relacionamentos interpessoais, exposição a eventos estressores) e sociais (vizinhança, nível socioeconômico).

Quanto às formas de compreensão da doença mental, Dalgalarrondo (2008, p. 27) explica que “[...] a psicopatologia é um ramo da ciência que trata da natureza essencial da doença mental – suas causas, as mudanças estruturais e funcionais associadas a ela e suas formas de manifestação”. Dalgalarrondo (2008) explana que a psicopatologia pode ser definida como o conjunto de conhecimentos referentes ao adoecimento mental do ser humano.

A psicopatologia tem parte de sua origem na tradição médica que nos últimos dois séculos tratou de um contingente de doentes mentais. Em outra vertente, a psicopatologia está implicada a uma tradição humanística (filosofia, artes, psicologia) que buscou na alienação mental, uma possibilidade de reconhecimento das dimensões humanas no fenômeno da doença mental. Para Dalgalarrondo (2006, p. 35) “Uma das principais características da psicopatologia, como campo de conhecimento, é a multiplicidade de abordagens e de referenciais teóricos”.

Atualmente há dois sistemas de classificação – DSM – 5²³ e CID -11²⁴, que definem e descrevem os transtornos mentais específicos de forma clara. Esses sistemas utilizam uma abordagem taxionômica (classificatória) que diferencia as perturbações e os subtipos de perturbações baseados em agrupamentos de sintomas. Esses sistemas abordam critérios de inclusão e de exclusão na classificação dos transtornos mentais.

²³Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais.

²⁴Classificação Internacional de Doenças. CID – 11 - Edição ainda não publicada no Brasil.

Na edição atual do DSM – 5, elaborada com objetivos clínicos, de saúde pública e de pesquisa, tendo a colaboração de um grupo denominado de Força-tarefa, coordenados pela APA (Associação Psiquiátrica Americana) e, assessorados pela Organização Mundial da Saúde, define transtornos mentais como:

Um transtorno mental é uma síndrome caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental. Transtornos mentais estão frequentemente associados a sofrimento ou incapacidade significativos que afetam atividades sociais, profissionais ou outras atividades importantes. Uma resposta esperada ou aprovada culturalmente a um estressor ou perda comum, como a morte de um ente querido, não constitui transtorno mental. Desvios sociais de comportamento (por exemplo: de natureza política, religiosa ou sexual) e conflitos que são basicamente referentes ao indivíduo e à sociedade não são transtornos mentais a menos que o desvio ou conflito seja o resultado de uma disfunção no indivíduo, conforme descrito. (DSM – 5, 2014, p.20).

Na atual edição do DSM – 5 (2014), a APA compreende transtornos mentais a partir de uma concepção cultural, sendo que as diferentes formas culturais influenciam a sintomatologia, a busca pelo auxílio, as apresentações clínicas, a busca pelo auxílio, bem como, a adaptação à doença e a resposta ao tratamento:

Transtornos mentais são definidos em relação a normas e valores culturais, sociais e familiares. A cultura proporciona sistemas de interpretação que moldam a experiência e a expressão de sintomas, sinais e comportamentos que são os critérios para o diagnóstico. A cultura é transmitida, revisada e recriada dentro da família e de outros sistemas sociais e instituições. A avaliação diagnóstica, portanto, deve considerar se as experiências, os sintomas e os comportamentos de um indivíduo diferem das normas socioculturais e conduzem a dificuldades de adaptação nas culturas de origem e em contextos sociais e familiares específicos. (DSM – 5, 2014, p. 14).

Para que se possa classificar um transtorno mental é necessária a realização de um diagnóstico psicopatológico aprofundado. Segundo Abreu *et al.* (2006, p.17), “Etimologicamente, o termo diagnóstico refere-se ao reconhecimento do todo através de suas partes”. Assim, a identificação de uma doença ou de um transtorno é o objetivo final do processo diagnóstico.

O estabelecimento de um diagnóstico é uma forma de conhecer as causas ou as hipóteses explicativas, os mecanismos, a evolução da doença e determinar a melhor conduta terapêutica e preventiva. Quanto à classificação das patologias, Abreu *et al.* (2006, p.19)

consideram que “[...] baseia-se sempre em um passo posterior ao da obtenção de informações sobre o problema e da caracterização do quadro clínico do paciente, mediante suas queixas e sofrimento, e é um passo anterior a instituição do tratamento”.

Na parte introdutória do DSM – 5 (2014), na determinação de um diagnóstico, os critérios diagnósticos servem para identificar sintomas, comportamentos, funções cognitivas, traços de personalidade, sinais físicos, combinações de síndromes e duração, exigindo perícia clínica para diferenciá-los das variações normais da vida e de respostas transitórias ao estresse.

É pela coleta de dados através da anamnese (do grego *ana*, remontar; *meneses*, memória), ou seja, o histórico dos sinais e dos sintomas que o paciente apresenta ao longo de sua vida, que os fenômenos apresentados pode ser alocada em uma ou mais categorias de acordo com critérios estabelecidos previamente. Etimologicamente, a palavra anamnese significa:

“[...] reminiscência, recordação, e que, em medicina indica tudo o que se refere a memorização dos sintomas da doença atual (queixa, duração e história pregressa da moléstia atual), de como participam os outros órgãos e aparelhos no curso da doença atual, os antecedentes pessoais e os antecedentes familiares (RAMOS JÚNIOR, 1996, p. 7)”.

Também, compõe o psicodiagnóstico, o exame psíquico ou exame do estado mental atual. Nogueira (2002), apud Abreu *et al.* (2006, p. 18) considera que “Diagnóstico e classificação caminham juntos, aquele é uma questão individual e dinâmica, ao passo que esta é geral e impessoal”.

Paulo Dalgalarondo afirma que “O diagnóstico psicopatológico constitui-se na totalidade dos dados clínicos, momentâneos (exame psíquico) e evolutivos (anamnese, história dos sintomas e evolução do transtorno)” (DALGALARRONDO, 2008, p.42). Através desta totalidade clínica quando detectada, avaliada e interpretada de forma teórica e científica, e habilidade clínica e intuitiva, leva ao diagnóstico psicopatológico. Destaca Dalgalarondo (2008, p.44) “[...] o ideal de um procedimento diagnóstico é que ele seja confiável (reprodutível), válido (o mais próximo possível da “verdade” diagnóstica), com alta sensibilidade e especificidade”.

O DSM – 5 (2014) lista critérios diagnósticos e códigos para transtornos, divididos em 22 seções, resumidamente assim dispostos: Transtornos do neurodesenvolvimento; Espectro da esquizofrenia e outros transtornos psicóticos; Transtorno bipolar e transtornos relacionados; Transtornos depressivos; Transtornos de ansiedade; Transtorno obsessivo-

compulsivo e transtornos relacionados; Transtornos relacionados a traumas e estressores; Transtornos dissociativos; Transtornos de sintomas somáticos e transtornos relacionados; Transtornos alimentares; Transtornos da eliminação; Transtornos do sono-vigília; Disfunções sexuais; Disforia de sexo; Transtornos disruptivos, do controle de impulso e da conduta; Transtornos relacionados a substâncias e transtornos aditivos; Transtornos neurocognitivos; Transtornos da personalidade; Transtornos parafílicos; Outros transtornos mentais; Transtornos do movimento induzidos por medicamentos e outros efeitos adversos de medicamentos; Outras condições que podem ser foco de atenção clínica.

3.2. Descrição dos transtornos mentais comuns

Os transtornos mentais são frequentes tanto em pacientes psiquiátricos como na população em geral. Dessa forma, é essencial identificar, descrever e compreender a frequência e a multideterminação dos transtornos mentais comuns apontados em diversos estudos (FUREGATO *et al.*, 2005, 2008; FONSECA *et al.*, 2008; MONTEIRO, *et al.*, 2007), em estudantes universitários. Optou-se pela descrição de forma breve de alguns transtornos mentais prevalentes em estudantes universitários, a partir deste estudo.

3.2.1 – Transtornos depressivos

A depressão é transtorno mental universal, cuja principal perturbação é a alteração do humor ou do afeto. A alteração do humor afeta de forma global as atividades, uma vez que episódios depressivos são incapacitantes, tendem a ser recorrentes e, com menor frequência, são crônicos, sem remissão dos sintomas (presença ou não dos sinais ou sintomas do transtorno).

Para o DSM – 5 (2014) a característica comum dos transtornos depressivos é a presença de humor triste, vazio ou irritável, acompanhado de alterações somáticas e cognitivas que afetam significativamente a capacidade de funcionamento do indivíduo. Na seção que descreve os transtornos depressivos inclui: transtorno disruptivo da desregulação do humor, transtorno depressivo maior, transtorno depressivo persistente (distímia), transtorno disfórico pré-menstrual, transtorno depressivo induzido por substância/medicamento, transtorno depressivo devido a outra condição médica, outro transtorno depressivo especificado e transtorno depressivo não especificado.

O estudo desenvolvido por Furegato *et al.* (2008) a respeito da depressão em estudantes de enfermagem aponta que é uma síndrome caracterizada por um conjunto de sintomas como alterações no humor (tristeza, culpa), no comportamento (isolamento), nos padrões de pensamento e percepção da pessoa (menor concentração, diminuição da autoestima), queixas físicas (sono, alimentação, sexo) e com alto risco de suicídio. Furegato *et al.* (2008) refere ainda que a depressão manifesta-se no sexo masculino e feminino, em qualquer idade ou classe social, sendo mais frequente a ocorrência do primeiro episódio na adolescência e início da vida adulta e entre mulheres.

Fonseca *et al.*, (2008) desenvolveu estudo com jovens universitários do curso de Psicologia junto à Universidade Federal da Paraíba – Brasil, a respeito da depressão. Os resultados indicam a generalização e a naturalização da depressão associada à tristeza, fortemente presente na fala dos participantes. Assim, o estudo aponta que frequentemente a depressão é compreendida no senso comum, como sinônimo de tristeza, designando desde alterações psicológicas simples e perturbações psiquiátricas graves, a flutuações de humor ou de caráter.

Para Furegato *et al.* (2005) é comum indivíduos com depressão experimentarem diminuição do rendimento escolar, no trabalho e nas atividades da vida diária. Muitos convivem com o estado depressivo por longo período de tempo sem acessar ajuda especializada, por não reconhecer que seu estado é decorrente de uma patologia diagnosticável e tratável. Frequentemente, as pessoas acreditam que o estado de tristeza e de desinteresse seja próprio de suas vidas ou de sua personalidade.

Segundo Fonseca *et al.* (2008):

[...] sabe-se que no âmbito científico, a depressão é caracterizada não como uma simples tristeza, mas apresenta um significado psicológico geral, tendo como sintoma principal um quadro clínico grave, o qual é chamado doença depressiva (FONSECA, 2008, p.493).

De forma geral, a depressão pode ser compreendida como um transtorno do humor, que é debilitante e compromete a capacidade do indivíduo no seu cotidiano, caracterizando-se clinicamente por diversos sintomas cognitivos, vegetativos, dentre outros, tais como angústia, desprazer e desânimo.

O DSM, em sua quarta edição (APA, 2002), declara que os transtornos depressivos são considerados como um transtorno do humor, tendo como características predominantes o humor deprimido e a perda de interesse ou prazer por quase todas as atividades cotidianas. Os

sintomas fisiológicos da depressão são: alterações do sono (podendo variar entre hiposonia/hipersonia), alterações do apetite (hipofagia/hiperfagia) e redução do interesse sexual. Quanto às alterações do comportamento, ocorre retraimento social, crises de choro, comportamento suicida, retardo ou agitação psicomotora.

Como características diagnósticas o DSM – 5 (2014) define para o episódio depressivo maior como um período de pelo menos duas semanas durante as quais há um humor depressivo ou perda de interesse ou prazer em quase todas as atividades. O indivíduo também deve experimentar mudanças no apetite ou peso; no sono e na atividade psicomotora; diminuição de energia; sentimentos de desvalia ou culpa; dificuldade para pensar, concentrar-se ou tomar decisões; ou pensamentos recorrentes de morte ou ideiação suicida, planos ou tentativas de suicídio. Os sintomas devem persistir na maior parte do dia, quase todos os dias, por pelo menos duas semanas consecutivas.

Além dos conflitos internos, o DSM – 5 (2014) compreende que o indivíduo deprimido pode apresentar alterações bioquímicas que envolvem os neurotransmissores – serotonina, noradrenalina e dopamina, caracterizando também um distúrbio orgânico. Os sinais e sintomas dos transtornos de humor incluem alterações nos níveis de atividade, capacidade cognitiva, linguagem, influenciando negativamente na qualidade do funcionamento interpessoal, social e ocupacional.

De acordo com Rios (2006), o desenvolvimento dos estudos a respeito dos aspectos psicológicos dos transtornos depressivos, nos últimos vinte anos, tem buscado compreender e melhorar o tratamento para depressão.

Em seu estudo, Rios (2006), *apud* Guarriente (2002), a respeito dos aspectos psicológicos da depressão que se manifesta pelo conflito interno entre sentimentos e pensamentos opostos e inconscientes, declara:

Na depressão o conflito é inconsciente e dificulta ao deprimido a percepção do mesmo. Diante do conflito, angústias são desencadeadas devido a sentimentos e pensamentos difíceis de serem tolerados. Os mecanismos de defesa surgem para minimizar os efeitos desprazerosos do conflito interno, porém para a manutenção desses mecanismos surgem os sintomas e sinais físicos, psicológicos e sociais da depressão (GUARRIENTE, 2002 *apud* Rios, 2006, p. 80).

Quanto ao impacto no aspecto social e, conseqüentemente, no desempenho educacional, Kaplan e Sadock (1993) apontam que os primeiros episódios de transtornos de humor são precedidos por eventos vitais estressantes. O estresse, que acompanha o primeiro

episódio, resulta em alterações duradouras em nível cerebral, com repercussões nos estados funcionais.

3.2.2. Transtorno de ansiedade

Segundo Ferreira *et al.* (2009, p. 974), “A ansiedade é considerada um sinal de alerta, determinado pela presença de um conflito interno, que funciona como um mecanismo de aviso sobre um perigo iminente para que se tomem medidas para lidar com a ameaça”. No mesmo estudo, as autoras destacam que todas as pessoas já vivenciaram ansiedade, seja como resposta normal e adaptativa aos estímulos, ou como uma sensação desajustadora e patológica.

A ansiedade tem aumentado expressivamente na população humana no último século, sobretudo devido às profundas transformações ocorridas no âmbito econômico, social e cultural. Essas mudanças acabaram por exigir que a população se adaptasse a um novo ritmo de vida, tornando o século XX conhecido como a era da ansiedade.

Pode-se compreender a ansiedade como uma experiência emocional decorrente da previsão/antecipação de situações futuras ou em presença de situações consideradas como desagradáveis para o indivíduo. Nesse aspecto, ao longo do percurso acadêmico o estudante é confrontado com situações geradoras de pressão psicológica e ansiedade.

Para o DSM – 5 (2014) os transtornos de ansiedade incluem transtornos que compartilham características de medo e ansiedade excessivos e perturbações comportamentais relacionados.

Medo é a resposta emocional a ameaça iminente real ou percebida, enquanto ansiedade é a antecipação de ameaça futura. Obviamente, esses dois estados se sobrepõem, mas também se diferenciam, com o medo sendo com mais frequência associado a períodos de excitabilidade autonômica aumentada, necessária para luta ou fuga, pensamentos de perigo imediato e comportamentos de fuga e, a ansiedade sendo mais frequentemente associada a tensão muscular e vigilância em preparação para perigo futuro e comportamentos de cautela e de esquiva (DSM – 5, 2014, p. 189).

O estudo de Brandtner e Bardagi (2009) sobre depressão e ansiedade em estudantes universitários destaca que a ansiedade é um sinal de alerta que avisa o ser humano sobre um perigo que está por vir. Dessa forma, pode lançar suas defesas para lutar ou fugir. Ainda refere que a ansiedade difere do medo. Porém, o medo aparece diante de um perigo externo, real, de origem não-conflituosa. Já na ansiedade a ameaça sentida é interna, vaga ou de

origem conflituosa; é um sentimento que acompanha uma sensação eminente de perigo, advertindo as pessoas de que existe algo a temer.

Para Kaplan e Sadock (1997) a pessoa com ansiedade tende a superestimar o grau e a probabilidade de perigo em uma determinada situação e subestimar sua capacidade de enfrentamento da mesma, o que faz com que os sintomas fisiológicos apareçam.

Brandtner e Bardagi (2009) citam estudo de Ferreira, Almondes, Braga, Mata, Lemos e Maia (2009) sobre estudantes do Ensino Superior, onde é possível identificar que períodos de transição como a entrada na universidade e o período anterior à formatura sejam vistos como situações ameaçadoras e possam interferir negativamente sobre aspectos cognitivos como o processo de aprendizagem, a redução de atenção e da concentração, diminuindo, assim, a aquisição de habilidades.

Segundo o DSM – 5 (2014), muitos dos transtornos de ansiedade se desenvolvem na infância e persistem se não forem tratados. “A maioria ocorre com mais frequência em indivíduos do sexo feminino do que no masculino (proporção de aproximadamente 2:1)” (DSM – 5, 2014, p.189). O capítulo que trata dos Transtornos de Ansiedade compreende de acordo a idade típica de início: Transtorno de ansiedade de separação; Mutismo seletivo; Fobia específica; Transtorno de ansiedade social; Transtorno de pânico; Ataque de pânico; Agorafobia; Transtorno de Ansiedade generalizada; Transtorno de ansiedade induzido por substância/medicamentos; Transtorno de ansiedade devido a outra condição médica; outro transtorno de ansiedade especificado.

Para Assumpção Júnior (2009), o quadro clínico ansioso inclui manifestações cognitivas, somáticas, comportamentais e emocionais. Bernick (1999) *apud* Assumpção Júnior (2009), traz uma descrição sobre a manifestação e constituem em pensamentos que traduzem apreensão e inquietação, invadindo o cotidiano do indivíduo que pode ser tomado pelo medo da morte, de enlouquecer, de ser envergonhado ou de se descontrolar. Acrescenta ainda, que sensações subjetivas de irritação, insegurança, desconcentração e mal-estar estão frequentemente presentes.

Quanto às manifestações somáticas, Bernick (1999), *apud* Assumpção Júnior (2009, p.138), podem ocorrer desde “[...] calafrios, dificuldade para engolir, boca seca, taquicardia, hiperventilação, dispneia e sudorese”. Também aparecem queixas como tonturas, tremores, vertigens, náuseas, enjoo, diarreia e micções frequentes. Para as manifestações comportamentais, Bernick (1999) cita a associação do ato à vinculação do mal-estar a uma circunstância ou objetos determinados, e dessa maneira, situações específicas são evitadas como modo de controlar o aparecimento do estado ansioso.

Do ponto de vista descritivo, o DSM – 5 (2014) as características essenciais do transtorno de ansiedade generalizada são ansiedade e preocupação excessivas acerca de diversos eventos ou atividades. A intensidade, duração ou frequência é desproporcional à probabilidade real ou ao impacto do evento antecipado.

Os adultos com transtorno de ansiedade generalizada frequentemente se preocupam com circunstâncias diárias da rotina de vida, como possíveis responsabilidades no trabalho, saúde e finanças, a saúde dos membros da família, desgraça com seus filhos ou questões menores (DSM – 5, 2014, p. 223).

Quanto às características associadas para o diagnóstico de ansiedade generalizada, o DSM – 5 (2014) considera tremores, abalos e dores musculares, nervosismo ou irritabilidade associado à tensão muscular. Os indivíduos apresentam sintomas somáticos como sudorese, náusea e diarreia e uma resposta de sobressalto exagerada. Também, batimentos cardíacos acelerados, falta de ar, tontura, igualmente frequentes no transtorno do pânico.

Para o transtorno de ansiedade generalizada, o DSM – 5 (2014, p. 224) indica que a “[...] prevalência é de 0,9% entre adolescentes e de 2,9% entre adultos na comunidade em geral nos Estados Unidos”. O risco de morbidade durante a vida é de 9% e indivíduos do sexo feminino tem duas vezes mais probabilidade do que os do masculino de experimentar transtorno de ansiedade generalizada. “A prevalência do diagnóstico tem seu pico na meia-idade e declina ao longo dos últimos anos de vida”. (DSM – 5, 2014, p. 224).

Na concepção de Dalgarrondo (2009, p.320), quanto às síndromes fóbicas define, “[...] caracterizam-se por medos intensos e irracionais por situações, objetos ou animais que objetivamente não oferecem ao indivíduo perigo real e proporcional à intensidade de tal medo”. Nas crises intensas os sujeitos podem manifestar diversos graus de despersonalização, perda do controle e estranhar-se a si mesmo. Pode ocorrer também a desrealização (sensação de que o ambiente antes familiar, parece estranho, diferente, não-familiar). As crises são de início abrupto e de curta duração e desencadeadas por situações como aglomerados humanos, dificuldade para sair ou situações de ameaça.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais(DSM – 5, 2014) refere para o transtorno de pânico as seguintes características diagnósticas:

Transtorno de pânico se refere a ataques de pânico inesperados e recorrentes (Critério A). Um ataque de pânico é um surto abrupto de medo ou desconforto intenso que alcança um pico em minutos e durante o qual ocorrem quatro ou mais de uma lista de 13 sintomas físicos e cognitivos. O

termo *recorrente* significa literalmente mais de um ataque de pânico inesperado. O termo *inesperado* se refere a um ataque de pânico para o qual não existe um indício ou desencadeante óbvio no momento da ocorrência – ou seja, o ataque do pânico pode vir do nada, como quando o indivíduo está relaxado ou emergindo do sono (ataque de pânico noturno) (DSM – 5, 2014, p. 209).

No transtorno de pânico o DSM – 5 (2014) indica que indivíduos do sexo feminino são mais afetados do que os masculinos, em torno de duas mulheres para um homem. As taxas do transtorno aumentam gradualmente durante a adolescência, em particular no sexo feminino, após o início da puberdade e, alcançam seu pico durante a idade adulta.

Os transtornos fóbicos têm como principal característica o aparecimento da ansiedade, a partir de circunstâncias e objetos específicos, não-ameaçadores em si e externos ao sujeito. “Conseqüentemente, há a eclosão de uma crise ansiosa desencadeada pela presença do objeto ou de situação específica, com a conseqüente reação de evitação à exposição ao mesmo” (ASSUMPCÃO JÚNIOR, 2009, p. 142).

Quanto aos transtornos fóbicos, a Associação Psiquiátrica Americana – APA, através da recente edição do DSM – 5 (2014), refere a fobia específica e o transtorno de ansiedade social (fobia social). Na fobia social, os indivíduos são classificados como apreensivos, ansiosos que se esquivam de objetos ou situações circunscritos. O medo, a ansiedade e esquiva são quase sempre imediatamente induzidos pela situação fóbica, persistente e desproporcional em relação ao risco real que se apresenta. Dentre os vários tipos de fobias destacam-se: animais, ambiente natural, sangue-injeção-ferimentos, situacional dentre outros.

O transtorno de ansiedade social (fobia social), é descrito pelo DSM – 5 (2014), tendo como características diagnósticas: o indivíduo apresenta-se temeroso, ansioso ou se esquivam de interações e situações sociais que envolvam a possibilidade de ser avaliado. Essas situações envolvem encontrar-se com pessoas que não são familiares, onde o indivíduo pode ser observado comendo ou bebendo e situações de desempenho diante de outras pessoas. “A ideação cognitiva associada é a de ser avaliado negativamente pelos demais, ficar embaraçado, ser humilhado ou rejeitado ou ofender os outros” (DSM – 5, 2014, p. 190).

Para o transtorno de ansiedade social (fobia social), segundo o DSM – 5 (2014), as taxas de prevalência em crianças e adolescentes são comparáveis às dos adultos e decrescem com a idade. São encontradas taxas mais altas de transtorno de ansiedade social em indivíduos do sexo feminino do que no masculino, variando de 1,5 a 2,2, e a prevalência de sexo é mais pronunciada em adolescentes e jovens adultos.

Ainda de acordo com Assumpção Júnior (2009), dentre os transtornos ansiosos, o mais complexo é o transtorno obsessivo compulsivo, cujo aspecto descritivo essencial é a intrusão de pensamentos e imagens na atividade psíquica.

Sua epidemiologia mostra prevalência de 2 a 7% com proporção igual entre homem/mulher (1:1), e sua idade inicial é a da adolescência. Seus sintomas iniciam antes dos 24 (50%) e 35 (80%) anos, de maneira aguda, e a evolução mostra que cerca de 20-30 % melhoram, 50% melhoram pouco e 20-30% pioram, e em alguns casos, há risco de suicídio (ASSUMPCÃO JÚNIOR, 2009, p. 143).

Cabe ressaltar que na atual classificação dos transtornos mentais junto ao DSM – 5 (2014), o transtorno obsessivo compulsivo não figura mais como transtorno ansioso, mas no espectro dos transtornos obsessivo-compulsivos e outros transtornos relacionados, embora não se descartem relações íntimas entre os transtornos de ansiedade e os obsessivo-compulsivos.

As fobias específicas têm como características diagnósticas medo ou ansiedade circunscritos à presença de uma situação ou objeto particular, denominado estímulo fóbico. Segundo o DSM – 5 (2014), para se diagnosticar fobia específica, a resposta do indivíduo deve ser diferente dos medos normais transitórios e o grau de medo pode variar com a proximidade do objeto ou situação temida, bem como, pode ocorrer com a antecipação da presença ou na presença real do objeto ou da situação. As fobias mais frequentes são de animais (aranhas, insetos, cães); ambiente natural (altura, tempestades, água); sangue-injeção-ferimento (agulhas, procedimentos médicos invasivos); situacional (aviões, elevadores, locais fechados).

Para finalizar, quanto à prevalência para o diagnóstico das fobias específicas, o DSM – 5 (2014) destaca:

[...] as taxas são mais altas nos países europeus e nos EUA (6%), sendo mais baixas nos países asiáticos, africanos e latino-americanos (2 a 4%). Afeta 5% em crianças e 16% em jovens e adultos. Indivíduos do sexo feminino costumam ser mais afetados, do que os do masculino, em uma razão de 2:1. (DSM – 5, 2014, p. 199).

Nesse sentido, além do oferecimento de serviços de apoio ao universitário, que muitas vezes, encontram-se afastados de casa, ou não sabem a quem solicitar ajuda, é importante avaliar as condições psicológicas dos estudantes durante a graduação, especialmente na

presença de sintomas de ansiedade e depressão, considerados os mais comuns nessa população, quando se avaliam transtornos específicos.

No estudo da ansiedade deve-se compreender também, o contexto social em que os indivíduos estão inseridos. Por exemplo, em uma sociedade predominantemente competitiva, que incentiva o consumismo, evidenciando a estratificação social, dificilmente um indivíduo não vai sentir ansiedade ao longo de sua vida.

No contexto universitário, entre os estudantes, a ansiedade é um sentimento cada vez mais frequente. Segundo Claudino *et al.* (2006), muitas situações do ambiente acadêmico podem ser fonte geradora de ansiedade para alguns discentes como: proximidade de provas ou exames, prazos para entrega de trabalhos, realização e apresentação de trabalhos, reprovações, dificuldades de aprendizagem ou número elevado de atividades extraclasse. “Em situações normais sem que exista qualquer outro tipo de transtorno emocional ou patologia associada, a ansiedade que se gera nestas situações desaparece quando os problemas/causas que a provocaram são ultrapassados” (CLAUDINO *et al.*, 2006, p.200).

3.3. Transtornos mentais e serviços de apoio aos estudantes do ensino superior

Muitas vezes, as universidades que disponibilizam serviços de apoio ao estudante voltam-se para assistência pedagógica ou emergencial e curativa, não tendo a característica preventiva. Esta deve ser realizada junto aos universitários no acompanhamento do processo ensino e aprendizagem, considerando que a entrada no mundo universitário pode gerar situações de crises manifestas através de depressão, uso e abuso de entorpecentes, alcoolismo, evasão escolar, dificuldades de aprendizagem, dentre outros.

Os dez anos de atividades desenvolvidas pela pesquisadora como psicóloga da instituição de ensino superior, no atendimento psicológico de estudantes, possibilitaram-lhe identificar a prevalência de transtornos mentais comuns entre aqueles que buscavam esse serviço. Consequentemente, despertou o interesse em pesquisar a relação entre os processos de ensino e aprendizagem com o surgimento de transtornos mentais nessa população estudantil.

Uma das etapas percorridas, para ampliar o conhecimento a respeito dessa temática, foi buscar em bancos de teses e dissertações outros estudos realizados em instituições de ensino superior que abrangessem os transtornos mentais, estudantes do ensino superior, o ensino e a aprendizagem. Diversos resultados foram encontrados, especialmente estudos com

estudantes matriculados em cursos das áreas da saúde como medicina, enfermagem e psicologia.

Desse modo, merecem destaque os estudos que tratam dos transtornos mentais, mas também abordam aspectos relacionados de forma geral, com desempenho acadêmico, distúrbios físicos ou psicossomáticos e de aprendizagem.

Inicialmente, convém citar o estudo de Cerchiari *et al.* (2005, p. 413), realizado “[...] na população de estudantes universitários dos cursos de Ciências da Computação, Direito, Letras e Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul”. O estudo envolveu 558 participantes e o objetivo seria o de buscar a prevalência de transtornos mentais na população estudantil.

Os resultados apontaram que em relação ao ano de ingresso na universidade as dificuldades emocionais, apesar de elevadas no primeiro ano na universidade, foram menores em relação aos anos posteriores. No terceiro ano ocorreram mais problemas de saúde mental entre a população pesquisada manifestadas através de tensão/estresse psíquico, falta de confiança na capacidade de desempenho/autoeficácia, distúrbios do sono ou distúrbios psicossomáticos. As questões ligadas à falta de confiança na capacidade de desempenho e autoeficácia, sugeriam sentimento de incapacidade de desempenhar satisfatoriamente suas tarefas diárias e receios quanto ao futuro profissional, inserção no mercado de trabalho.

Os autores concluem o estudo destacando “[...] há uma prevalência total (25%) de TMM nos estudantes, o que evidencia a necessidade de um projeto político-pedagógico que vise o bem estar dessa população e promoção da saúde mental, diagnóstico e tratamento precoce” (CERCHIARI *et al.*, 2005, p.419).

Também, o trabalho de Lima *et al.*, (2006) buscou estimar a prevalência de transtornos mentais entre estudantes de medicina e respectivos fatores de risco. Participaram 551 universitários do primeiro ao sexto ano. Na conclusão do estudo, foram identificados que em estudantes do quarto ano a prevalência para transtornos mentais comuns (TMC), torna-se mais elevada do que em relação à população em geral. Essas variáveis estariam correlacionadas com a inserção desses estudantes no estágio no internato, apontada como desgastante. Na finalização, as pesquisadoras indicam que as instituições de ensino superior devem conhecer as características de seus alunos e os processos de formação, articulando estratégias para auxiliar os estudantes a enfrentar as dificuldades cotidianas, melhorando a qualidade de vida e reduzindo o sofrimento psíquico dessa população.

Na busca de estudos com a temática transtornos mentais, a dissertação de Leão Pereira (2010) intitulada “Bem-estar e busca de ajuda: um estudo junto a alunos de medicina ao final

do curso”, realizada com alunos do quinto ano de um curso de medicina da Universidade de São Paulo, vem ao encontro da presente discussão. Os resultados apontam que ao final do curso os estudantes apresentam boa qualidade de vida, mas no aspecto social mostram-se prejudicados devido à pequena frequência de atividades de lazer. Parte significativa dos pesquisados apresenta sintomas positivos de ansiedade e depressão, porém, reconhecem mais as necessidades acadêmicas do que as emocionais. Outro dado significativo é que nem todos os estudantes com sintomas positivos para ansiedade e depressão buscam ajuda entre os recursos institucionais de suporte emocional e tutoria. As mulheres apresentam atitudes mais positivas que os homens no reconhecimento de necessidades emocionais e busca de ajuda junto ao serviço de suporte emocional da universidade.

Quanto aos serviços de apoio psicológico e psiquiátrico, o estudo de Leão Pereira (2010) destaca que os mesmos consistem de equipe com formação técnica em Psicologia e Psiquiatria, vinculados à instituição de ensino superior, “[...] oferecem espaço adequado ao acolhimento e terapêutica de estudantes que estejam passando por sofrimento emocional decorrente de seu cotidiano acadêmico ou com impacto neste” (LEÃO PEREIRA, 2010, p. 14).

Leão Pereira (2010) indica que no Brasil há cerca de vinte e três (23) Serviços de Assistência Psicológica do Estudante de Medicina, sendo que alguns objetivam prestar assistência, outros assessoria, orientação e encaminhamento do estudante para terceiros. A procura pelo atendimento é espontânea ou via encaminhamento, com garantia de sigilo. Leão Pereira (2010) considera que alguns desses serviços optam por uma abordagem psicopedagógica, outra psicológica, com predomínio de atendimento em psicoterapia breve com foco e tempo determinado. A maioria dos serviços é dirigido a estudantes de diferentes áreas, mas também, existem aqueles que oferecem serviços a professores e funcionários da universidade.

Contrariando o que se levantou em pesquisas anteriores, segundo os autores, os resultados apontaram que estudantes de humanas e artes tiveram maior prevalência (68,1%) de transtorno mental do que estudantes de saúde (56,3%) e de ciências básicas, exatas e tecnológicas (54,7%).

As pesquisas citadas indicam que há um maior número de transtornos mentais entre estudantes de graduação em diversas áreas e universidades no Brasil, porém, cabe refletir a respeito da assistência que essas mesmas universidades prestam a seus estudantes.

A inserção destes no ensino superior pode ser considerada para alguns, como um período de transição da adolescência para a vida adulta, da mudança do ambiente familiar

para a independência na administração da vida cotidiana, ou da mudança de uma cidade situada no interior para uma metrópole. Quanto aos estudantes em fases mais avançadas da graduação, os estudos aqui destacados também indicam prevalência de transtornos mentais em decorrência do ingresso nas fases profissionalizantes, que exercem maior pressão e necessidade de decisões quanto às questões práticas que se apresentam, bem como pela proximidade da inserção no mercado de trabalho.

Jorge e Rodrigues (1995) desenvolveram estudo com objetivo de conhecer os serviços de apoio ao estudante oferecido pelas escolas de Enfermagem no Brasil. No total foram pesquisadas cento e três (103) Escolas de Enfermagem procurando identificar os tipos de atendimento oferecidos aos ingressantes. Como resultado, 61 (sessenta e um) cursos indicaram que oferecem serviços de apoio pedagógico – administrativo, preocupados com a orientação formal referente ao ensino de enfermagem. Somente nove (9) cursos prestam atendimento voltado para as necessidades do estudante e se preocupam com a saúde mental do estudante.

Na busca por outras publicações a respeito de serviços de atenção ao estudante, encontrou-se o estudo de Peres *et al.* (2003), intitulado “Atendimento psicológico a estudantes universitários: considerações acerca de uma experiência em clínica-escola”. O mesmo trata de um serviço de atendimento psicológico oferecido gratuitamente à comunidade discente de uma universidade estadual paulista. É prestado junto à clínica - escola de Psicologia por estagiários dos 4º e 5º anos de um curso de graduação em Psicologia. Quanto aos usuários do serviço, procuram auxílio alegando problemas de convívio com companheiros de moradia, dificuldades de adaptação à cidade, ansiedade e estresse em virtude das atividades acadêmicas, porém, buscam um espaço de atendimento e escuta emergencial. Na finalização do estudo, destacam os autores a importância de criação dos serviços de atendimento psicológico voltado a estudantes em outras universidades, sendo uma modalidade de intervenção relevante e pouco explorada na realidade do país.

De modo geral, as instituições de ensino superior, em suas políticas de atenção aos estudantes, devem atendê-los em seus aspectos cognitivos, emocionais, sociais, psicológicos, técnicos, profissionais e financeiros, dentre outros. Essas políticas de atenção devem visar ao amplo desenvolvimento do corpo docente e discente, compreendendo e buscando sanar os possíveis fatores que possam interromper ou dificultar o processo de ensino e a aprendizagem.

A implantação e a implementação de programas em universidades com vistas a facilitar a integração do estudante à vida acadêmica, promovendo o bem-estar físico e psicológico torna-se necessário. Considerando que o ambiente acadêmico possa ser estressor

em decorrência das mudanças na vida desse jovem, como a adaptação ao novo ambiente, aos processos de ensino, avaliação e aprendizagem, resultando no surgimento de transtornos mentais como depressão, ansiedade, ou outras patologias.

O Decreto Nº 5.773 de 09 de maio de 2006 do Ministério da Educação²⁵ dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, no seu artigo 16 apresenta um roteiro de apoio às Instituições, com o propósito de subsidiar a construção de seu Plano de Desenvolvimento Institucional. O PDI no seu capítulo VI, refere-se às políticas de atendimento ao discentes e inclui Programas de apoio pedagógico e financeiro (bolsas); estímulos à permanência (programa de nivelamento, atendimento psicopedagógico); organização estudantil (espaço para participação e convivência estudantil) e acompanhamento dos egressos.

Quanto às políticas de atendimento aos discentes na universidade *locus* desta pesquisa, encontra-se no segundo capítulo do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2011 – 2016)²⁶, e se propõe atender às necessidades de seus discentes por meio de políticas de ações afirmativas para garantir a permanência dos alunos. As ações afirmativas são representadas dentre várias iniciativas por bolsas oferecidas em modalidades diversas (auxílio alimentação e moradia, apoio discente, monitoria, iniciação científica e de extensão), buscam minimizar a evasão decorrente das condições socioeconômicas dos discentes. Também oferece plano de acessibilidade física e a inclusão da disciplina de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) nos currículos dos cursos de graduação, especialmente o de Pedagogia. Quanto ao atendimento psicossocial dos discentes, a universidade dispõe do Serviço de Atendimento ao Acadêmico e ao Servidor (SAAS), que se constitui de atendimento médico, odontológico e de assistente social aos estudantes em três *campi*.

Dessa forma, a inserção do psicólogo em programas direcionados ao estudante nas universidades deve ter como foco primordial atender às demandas específicas do corpo docente e discente, promovendo a saúde mental, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem, conseqüentemente diminuindo a evasão e a reprovação (retenção).

A psicologia no âmbito institucional pode auxiliar na elaboração das propostas pedagógicas dos cursos, gestão institucional, formação docente. Também, na atenção direta ao estudante buscando a integração no aspecto adaptativo e psicossocial, o processo de

²⁵ Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior – SAPIEnS. Decreto Nº 5773/2006. Disponível em <http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>. Consulta em 06/07/2014.

²⁶ Disponível no sítio eletrônico da universidade.

orientação e formação profissional, bem como, no desenvolvimento de competências para o progresso em atividades acadêmicas. Para isso, o psicólogo se utilizará de intervenções técnicas como a escuta terapêutica, o atendimento individual ou grupal, avaliação psicológica, diagnóstico das dificuldades de aprendizagem e de possíveis transtornos mentais.

A Psicologia Institucional é compreendida por Bleger (1984) como:

[...] um campo da psicologia que pode significar em si mesmo um avanço extraordinário tanto na investigação como no desenvolvimento da psicologia como profissão. Para dizê-lo de outra maneira, penso que não se pode ser psicólogo se não se é, ao mesmo tempo, um investigador dos fenômenos que se querem modificar e não se pode ser investigador se não se extraem os problemas da própria prática e da realidade social que se está vivendo em um dado momento, ainda que transitoriamente e por razões metodológicas da investigação isolem-se os momentos do processo total. (BLEGER, 1984, p. 33).

Para o autor supracitado, “O psicólogo não é o profissional da alienação nem da exploração, nem da submissão ou coerção, nem da desumanização. O ser humano, sua saúde, sua integração e plenitude constituem o objetivo de seu trabalho profissional”(BLEGER,1984, p. 43).

Bleger (1984) afirma que toda instituição tem objetivos explícitos e implícitos, ou seja, conteúdos manifestos e conteúdos latentes. Dessa forma, para o autor, é de grande utilidade para o psicólogo conhecer os objetivos explícitos de uma instituição para decidir e realizar sua tarefa profissional. “O psicólogo institucional pode se definir, neste sentido, como um técnico da relação interpessoal ou como um técnico dos vínculos humanos[...]”(BLEGER, 1984, p. 43).

No exercício da psicologia institucional, o psicólogo estará trabalhando, ao mesmo tempo, tanto a instituição e suas relações buscando compreender os fenômenos psicológicos. Assim, poder-se-ia compreender a ação do psicólogo junto a instituições educativas como do presente estudo, voltadas para intervir, por exemplo, no âmbito individual relacionado a problemas psicopatológicos, bem como, a promoção da saúde, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos no fazer educativo.

Após a exposição teórica sobre os transtornos mentais prevalentes na população jovem, que corresponde à faixa etária dos estudantes objetos desse estudo, no próximo tópico serão apresentados os fundamentos metodológicos utilizados na contextualização do universo da pesquisa, e no levantamento e categorização dos resultados.

CAPITULO IV: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Considerando-se a necessidade de conhecer os processos de ensino e aprendizagem e a implicação na saúde mental de estudantes do ensino superior, o presente capítulo busca delimitar os fundamentos metodológicos da pesquisa incluindo a escolha do método, os participantes, os procedimentos para coleta e análise dos dados.

4.1. Escolha da Metodologia

De um modo geral, pesquisar indica estudar um problema, uma realidade buscando a construção de respostas científicas para a problemática abordada, gerando novos conhecimentos através da investigação. Assim, cabe citar Gamboa (2006, p. 13), quando define que a investigação vem do verbo latino “Vestígio” que significa "seguir as pisadas".

Investigação significa a busca de algo a partir de vestígios. Como a investigação constitui um processo metódico, é importante assinalar que o método ou modo, ou caminho de chegar ao objeto, o tipo de processo para chegar a ele está dado pelo tipo de objeto e não ao inverso como pode ser entendido, quando o caminho ganha destaque, dado o êxito de certos métodos em certos campos, chegando-se a priorizar de tal maneira que o objeto fica descaracterizado (desnaturalizado), recortado ou enquadrado nos códigos restritos das metodologias (GAMBOA, 2006, p. 13).

Em relação aos procedimentos metodológicos quanto à forma de abordagem do problema trata-se de pesquisa qualitativa que, segundo Chizzotti (2003), constitui-se na atualidade num campo transdisciplinar que envolve as ciências humanas e sociais, com múltiplos paradigmas de análise e multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno. Ainda refere, que o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais, objetos de pesquisa para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes, onde o autor da pesquisa elabora e traduz num texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003).

Conforme Sampieri *et al.*, (2013, p.376), “O foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto”.

Pode-se considerar que a pesquisa qualitativa de acordo com Flick (2009), é relevante ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida que demanda

narrativas limitadas atualmente em termos locais, temporais e situacionais. De acordo com Flick (2003), a pesquisa qualitativa volta-se ao material empírico no intuito de analisar suas características particulares, relacionando-as a aspectos locais e temporais tendo como ponto de partida as expressões e as atividades das pessoas em seus contextos.

Assim, a escolha pelo método qualitativo, na presente pesquisa, deu-se em razão de uma maior liberdade e flexibilidade na coleta de dados, bem como na utilização de instrumentos para o respectivo procedimento. O referido método permite investigar diversos fenômenos no campo das ciências sociais de forma dinâmica conta com o ambiente natural como fonte direta para a coleta de dados, e o pesquisador como instrumento chave, numa relação de proximidade com os sujeitos pesquisados. Considerou-se, pois, ser o método que mais se aproxima em termos de viabilidade do objetivo em tela: pesquisar a relação entre ensino e aprendizagem e transtornos mentais em estudantes.

Dessa forma, seria possível buscar junto aos participantes estudantes e professores uma descrição mais detalhada de situações, pessoas, comportamentos, experiências e crenças dos mesmos a respeito do processo ensino e aprendizagem vivenciada na universidade em questão.

A respeito da pesquisa qualitativa, Sampieri *et al.*, (2013, p. 377) expõem:

A pesquisa qualitativa é expansiva, não direcionada, aplicada em um número menor de casos, o entendimento do fenômeno se dá em todas as dimensões e orientada para aprender com as experiências e os pontos de vista dos indivíduos, avaliar processos e gerar teorias fundamentadas nas perspectivas dos participantes.

Também a flexibilidade na escolha do instrumento para a coleta de dados, aqui, utilizando a entrevista focalizada com o método semiestruturado permite compreender o contexto social e cultural dos sujeitos, bem como, a emergência de conteúdos subjetivos, com maior riqueza de detalhes a respeito do tema pesquisado. Os resultados obtidos, embora se refiram a um contexto específico (estudantes e professores de um curso de graduação em uma universidade pública estadual), revestem-se de importância na compreensão dessa realidade estudada.

Segundo Sampieri *et al.*, (2013), a pesquisa qualitativa baseia-se principalmente no próprio processo de coleta e análise, sendo interpretativa, já que o pesquisador realiza sua própria descrição e avaliação dos dados.

4.2. Contextualização do universo da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada numa universidade pública na Região Sul do Brasil com estudantes e professores de um curso de graduação. A opção em escolher essa população deu-se pela inserção da pesquisadora como psicóloga na instituição onde se observou a prevalência de transtornos mentais relacionados ao desempenho acadêmico frequente entre aqueles que buscavam o serviço de apoio psicológico junto ao Setor de Saúde. Também pelo índice elevado de reprovações em disciplinas específicas de um curso de graduação identificado após pesquisa documental.

Na sequência será apresentado brevemente o histórico da instituição de ensino superior com o objetivo de contextualizá-las no universo deste estudo.

4.2.1. *Locus da pesquisa*

A referida universidade está localizada na região serrana de um dos municípios do sul brasileiro. Compõe o Campus III dentre os seis centros da universidade. Em sua totalidade possui uma área de 298 hectares divididos entre a Fazenda Experimental e o próprio campus, sendo pelo menos 39 mil metros quadrados de área construída que abrange salas de aula, laboratórios, galpão crioulo, casa de máquinas, auditórios, ginásio de esporte, hospital veterinário e prédios específicos para cada curso de graduação, prédio da direção geral, entre outros.

O referido centro de ensino teve seu estudo de viabilidade iniciado em janeiro de 1963 com a intenção de criar a Faculdade de Agronomia, inicialmente negada sua implantação devido à inviabilidade financeira do Estado. Somente em 06 de fevereiro de 1973, foi autorizada a criação da Faculdade de Medicina Veterinária. O curso de Medicina Veterinária passou a funcionar nas instalações do antigo Colégio Agrícola. Em 1978, é retomado o estudo de viabilidade de criação do curso de Engenharia Agrônoma. Surgiram reações contrárias à criação do curso por parte de Engenheiros Agrônomos do Estado que alegavam a existência de muitos cursos de Agronomia no Sul do país²⁷. Também, alguns médicos veterinários e

²⁷ Cursos de Agronomia implantados no Sul do Brasil na década de 70:

Universidade Federal de Pelotas – Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel;

Universidade de Caxias do Sul – Campus Universitário da Região de Vinhedos – Bento Gonçalves;

Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria – RS;

Universidade federal do Rio Grande do Sul – Rio Grande;

Fundação Faculdade de Agronomia Luis Miguel (incorporada em 2001 pela UFPR) – Bandeirantes – PR;

Universidade Luterana do Brasil – ULBRA – Curitiba – PR. Disponível em <http://google.com.br>. Consulta em 23/01/2014.

professores alegavam problemas que provavelmente ocorreriam, como competitividade entre as duas categorias profissionais, Agrônomos e Veterinários.

Somente em 03 de julho de 1978, o então Diretor nomeou uma comissão para elaboração de carta - consulta e demais providências para implantação do curso. Após a aprovação da mesma, em 27 de setembro de 1979, foi autorizado o funcionamento do curso de Engenharia Agrônômica e o início das aulas ocorreu em 03 de março de 1980. Em 1º de abril de 1997, inaugurou-se o Hospital Veterinário que atende anualmente em média 6 a 7 mil casos clínicos, com maior incidência de atendimento à espécie canina. A partir do 5º semestre do curso os acadêmicos acompanham os atendimentos clínicos no Hospital Veterinário.

Em 2003, através da política institucional de ampliação de sua abrangência no ensino superior, foi implantado no *Campi III* um novo curso de Medicina Veterinária para o período vespertino/noturno com oferta de 40 vagas. A abertura dessas vagas para o curso de Medicina Veterinária foi um dos assuntos mais polêmicos na história desse Centro de ensino. Atualmente o curso funciona somente no período matutino/vespertino e oferece 40 vagas no vestibular.

Posteriormente, o curso de Engenharia Florestal foi implantado em 2004, após ampla participação e consulta à comunidade regional. Somente em setembro de 2007 foi criado o curso de Engenharia Ambiental, iniciando as aulas em agosto de 2008.

Quanto aos programas de Pós-graduação em 1997, implantou-se o primeiro curso de Ciência do Solo. Em 2003, o mestrado em Ciência Animal e em Produção Vegetal. Em 10 de abril de 2006, a Universidade aprovou a criação do primeiro curso de doutorado em Ciência do Solo e Produção Vegetal. Atualmente denomina-se Doutorado em Manejo do Solo. Tanto os cursos de mestrado e doutorado receberam em 2013 conceito 5 da CAPES²⁸ para os anos de 2010 a 2012. Além dos programas de pós-graduação a instituição também desenvolve projetos de extensão, num total de 52, aproximadamente 98 projetos de pesquisa e 58 projetos de iniciação científica.

Com o objetivo de divulgar trabalhos técnico-científicos desenvolvidos nesse centro de ensino, na área de Ciências Agrárias, foi criada a partir de 2004, uma revista científica com publicação quadrimestral. A Revista é enviada às Bibliotecas de entidades nacionais de ensino

²⁸ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES é uma agência de fomento à pesquisa brasileira que atua na expansão e na consolidação da pós-graduação *strictu-sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados do país. Realiza avaliação trienal de todos os cursos de pós-graduação do país podendo determinar o descredenciamento dos cursos que apresentam nota baixa ou deficiente. Disponível em <http://www.capes.gov.br>. Acesso em 05/02/2014.

e pesquisa que desenvolvem atividades científicas com plantas e animais e com conceito Qualis B4.

Os cursos de pós-graduação estão assim constituídos: Mestrado em Ciência do Solo; Mestrado em Produção Vegetal; Mestrado em Ciência Animal; Mestrado em Engenharia Florestal e Mestrado acadêmico em Bioquímica e Biologia Molecular, todos com conceito entre 3 e 5 da CAPES. Quanto aos cursos de doutorado estão disponíveis: Doutorado em Ciência Animal; Doutorado em Produção Vegetal; Doutorado em Ciência do Solo; Doutorado em Bioquímica e Biologia Molecular, com conceitos 4 e 5 da CAPES.

A instituição possui ao todo cento e quatro técnicos universitários concursados; cento e sete professores efetivos, entre eles, oitenta e cinco doutores, quinze mestres, cinco pós-doutores e dois especialistas. São quarenta e quatro professores substitutos, entre eles cinco doutores, quatorze mestres, dois pós-doutores, quatro especialistas e dezessete graduados.

Em relação aos discentes, em 2013/2 totalizavam 1402, sendo 374 matriculados no curso de Agronomia; 297 no curso de Engenharia Ambiental; 298 no curso de Engenharia Florestal e 433 no curso de Medicina Veterinária. Nos cursos de pós-graduação desde sua implantação, totalizam 338 alunos nos cinco cursos de Mestrado e 158 alunos nos quatro cursos de Doutorado.

Complementando o que foi exposto, levantaram-se dados de matrícula disponíveis no sistema eletrônico da universidade denominado SIGMAWEB, em relação aos quatro cursos de graduação no ano de 2013.

QUADRO 1– Indicadores do número de discentes matriculados nos cursos de graduação/2013

Agronomia		Medicina Veterinária		Engenharia Florestal		Engenharia Florestal	
M	F	M	F	M	F	M	F
237	137	135	298	143	155	130	167
TOTAL - 374		TOTAL - 433		TOTAL - 298		TOTAL - 297	

Fonte: Secretaria de Graduação da Universidade, 2013.

Cabe destacar que a população total matriculada, segundo dados da instituição para o ano de 2013, é em sua maioria do sexo feminino em comparação ao sexo masculino. Somente no curso de Agronomia os índices para o sexo masculino são superiores ao feminino.

Em relação ao corpo docente efetivo nos quatro cursos de graduação em regime de dedicação integral estão assim distribuídos:

QUADRO 2 – Indicadores do número de docentes por cursos de graduação/2013.

Cursos/ Nível de Formação	Agronomia	Medicina Veterinária	Engenharia Florestal	Engenharia Ambiental
Pós - doutor	10	05	_____	_____
Doutores	33	34	15	12
Mestres	02	06	05	01
Especialistas	01	_____	_____	_____

Fonte: Secretaria de Graduação da Universidade, 2013.

Os diretores dos centros dessa instituição de ensino são eleitos por de eleição direta com mandato de quatro anos, sendo vedada a reeleição para o mesmo cargo, podendo ser candidato professores efetivos da instituição há mais de cinco anos. Quanto aos votantes, constituem colégio eleitoral os servidores efetivos, estudantes dos cursos de graduação, em nível de pós-graduação; visitantes e pesquisadores de outras instituições conveniadas com a Universidade; também os servidores que estiverem em licença-prêmio, licença-saúde e férias.

Como forma de promover o incentivo e a permanência de estudantes regularmente matriculados, a universidade oportuniza diversas modalidades de bolsas²⁹ como:

- **Bolsa de Extensão** - tem por finalidade oportunizar a interlocução teoria/prática com a sociedade. É vedado ao bolsista ter outro vínculo empregatício ou acumular bolsas de qualquer natureza. Os bolsistas exercerão suas atividades em carga horária de 10 ou 20 horas semanais, conforme a necessidade da Ação de Extensão. A bolsa será concedida por um período de até 10 (dez) meses.

- **Auxílio Permanência Estudantil (PRAPE)** - Vinculado à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Comunidade, (PROEX), é um programa de caráter social que visa propiciar auxílio financeiro aos alunos regularmente matriculados e/ou conveniados nos Cursos de Graduação, classificados como em situação de vulnerabilidade socioeconômica, para a sua permanência na Universidade. Possui duração de 12 (doze) meses, podendo ser renovado por períodos sucessivos, observado o prazo máximo para a conclusão do curso de graduação.

- **Bolsa de Apoio Discente** - tem como objetivo proporcionar ao estudante a oportunidade do desempenho de atividade laboral, visando à incorporação de hábitos de trabalho intelectual e

²⁹ Fonte: Regimento da instituição de ensino superior pesquisada. Disponível no sítio eletrônico da universidade.

de melhor adaptação ao meio social. A jornada a ser cumprida pelo bolsista é de 04 horas diárias e de 20 horas semanais, compatibilizada com o horário da Instituição e com os horários do respectivo curso.

- **Bolsa Monitoria** - ligada ao ensino de graduação tem por objetivo auxiliar o desenvolvimento de determinada disciplina, no aspecto teórico e prático, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem e criando condições para o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas à atividade docente. Os bolsistas exercerão suas atividades em regime de 12 horas semanais, e sem qualquer vínculo empregatício.

-**Bolsa de Pesquisa** - é um incentivo financeiro, destinado aos acadêmicos envolvidos com projetos de pesquisa desenvolvidos na instituição, sob orientação de um professor.

4.3. Informações gerais sobre ensino de graduação na Universidade

Segundo as informações disponíveis na página eletrônica da universidade, o ensino de graduação tem como objetivo transmitir conhecimento, educar e instruir, destinado a conferir diploma ou grau acadêmico além de formar profissionais com alto nível de conhecimento e capacitação para atuar em diferentes segmentos no mercado de trabalho.

Atualmente possui quatro cursos de graduação. Teve início em 1973, com o curso de Medicina Veterinária e em 1979 com curso de Agronomia. Mais recentemente foram implantados os cursos de Engenharia Florestal, em 2004, e Engenharia Ambiental, em 2008.

Por meio de vestibular, para cada curso ingressam 40 alunos por semestre, oriundos dos diversos estados do país. Os cursos são oferecidos na modalidade presencial e possuem um regime didático na forma de créditos, estruturado em um sistema de disciplinas definido pelo projeto político pedagógico de cada curso.

Os cursos têm duração de cinco anos, totalizando 10 semestres sendo nove deles destinados a cursar as disciplinas em regime presencial e no décimo semestre, a realização do estágio curricular supervisionado.

Em relação ao rendimento acadêmico, no segundo semestre de 2013 para os índices de reprovação/retenção, após a pesquisa documental, os seguintes dados foram levantados:

Em uma disciplina de um curso de graduação - 52 alunos matriculados (23 do sexo feminino e 29 do sexo masculino) sendo que 43 deles foram aprovados, 07 reprovados por insuficiência de nota e 3 reprovados por frequência (abandono da disciplina).

Em relação à outra disciplina do mesmo curso - 58 estudantes estavam matriculados (24 do sexo feminino e 34 do sexo masculino). Desse total, 28 foram aprovados, 24 reprovados por nota e 06, reprovados por frequência (abandono).

4.4. Processo de avaliação da instituição pesquisada

Segundo o Regimento Geral da universidade onde o estudo se realizou no título IV, que trata do regimento didático–científico, o prazo total para conclusão dos cursos de graduação não poderá ser superior a oito anos ou 16 semestres. O estudante que não integralizar³⁰ o Curso no prazo máximo previsto será JUBILADO³¹, perdendo o vínculo com a instituição de ensino.

O estudante terá direito a solicitar Dilatação para Conclusão de Curso, segundo a Resolução 001/2000 (CONSEPE) em seu artigo 4º - A solicitação de dilatação do prazo máximo estabelecido para conclusão do Curso poderá ser requerida a partir do momento em que ficar caracterizada a impossibilidade de conclusão do respectivo Curso em tempo hábil, até o final do período de matrículas para o último semestre do prazo de integralização curricular (Resolução 001/2000 – CONSEPE). A dilatação não poderá exceder a 50% do limite máximo de duração do curso e deverá ser requerida na Secretaria de Ensino de Graduação mediante o preenchimento de requerimento e anexando-se os comprovantes necessários.

Para a realização semestral das matrículas, os estudantes devem obedecer aos prazos estabelecidos no calendário acadêmico anual da Universidade, de acordo com o número de vagas por turma e por disciplina oferecidas a cada semestre. A universidade dispõe de um sistema de classificação³² para a matrícula. O discente com maior número de créditos concluídos e com melhor desempenho acadêmico terá prioridade na matrícula. A ordenação da matrícula será procedida com base no escore individual de discente a partir dos seguintes critérios e ponderação:

³⁰ Considera-se integralização curricular a obtenção de carga horária total das disciplinas/atividades fixada no Currículo do Curso e prevista no Projeto Pedagógico do Curso. Somente receberá o diploma o aluno que integralizar o Currículo do seu curso. O prazo máximo de permanência do aluno no curso visando a integralização curricular será aquele resultante do número de períodos letivos previstos pelo Projeto Pedagógico para a integralização curricular acrescido de 50% (cinquenta por cento) deste número. Ultrapassado o prazo máximo de permanência, o aluno terá a sua matrícula cancelada.

³¹ Será desligado da universidade o estudante que estiver matriculado em um curso e cursando por um período superior ao prazo de integralização curricular de acordo com o Regimento Geral da Universidade.

³² Resolução nº 009/2013 – CONSEPE que dispõe sobre os procedimentos para matrícula de acadêmicos nos cursos de graduação da Universidade.

Crêterios:

a) Aproveitamento Quantitativo (AQ)

AQ = Número de créditos concl idos com aproveitamento pelo acadêmico dividido pelo número total de créditos exigidos para integraliza o do Curso;

b) Desempenho Qualitativo:

b.1) M dias das notas obtidas (NOTA)

NOTA = Σ [Nota obtida na disciplina x número de créditos da respectiva disciplina] dividido pelo número de créditos em que o aluno se matriculou x 10;

b.2) Propor o entre aprova es e reprova es (APROV)

APROV = Número de créditos que o acadêmico concluiu com aprova es
Número de créditos em que o acadêmico se matriculou.

II – Pondera o:

ESCORE = (AQ x 0,60) + (NOTA x 0,25) + (APROV x 0,15)

Assim, a ordem de matrícula obedecerá ao ranqueamento pelo ESCORE de forma decrescente. Desta forma quanto maior o ESCORE, melhor será a coloca o do acadêmico, e mais antecipada será a sua matrícula.

A resolu o N  005/2014 – CONSEPE dispõe sobre as normas e procedimentos para a matrícula de acadêmicos nos cursos de gradua o da Universidade. Essa normativa visa minimizar os índices de abandono em disciplinas nos cursos de gradua o. Destaca-se o Art. 21 que determina a perda de vínculo com a institui o de ensino superior o acadêmico que:

I - não efetuar sua matrícula semestral dentro do prazo fixado pelo Calendário Acadêmico;

II - tiver sido desligado, de acordo com a legisla o vigente;

III – reprovar por frequência duas vezes, consecutivas ou não, na mesma disciplina.

Vale mencionar que nos cursos de gradua o cada crédito corresponde a 18 horas/aula por semestre e o sistema de avalia o do processo ensino e aprendizagem dos estudantes, conforme previsto no Projeto Político Pedagógico de cada curso abrange a assiduidade e aproveitamento, ambos eliminatórios por si mesmos. A assiduidade   auferida pela frequência às aulas e demais atividades da disciplina, sendo automaticamente reprovado o estudante que

não alcançar, no mínimo 75% de frequência total. A avaliação final é obtida pela nota do semestre com peso 06(seis) e uma nota de exame final com peso 04(quatro), sendo o total dividido por 10 (dez). Em cada disciplina são aprovados aqueles que obtiverem média final ponderada igual ou superior a 05 (cinco).

Os critérios exigidos para aprovação são: média semestral mínima 07 (sete) e frequência mínima de 75% da carga horária. Os discentes que não alcançarem a média em cada disciplina são submetidos a um exame final, devendo alcançar a média final 05 (cinco). São utilizados como instrumentos para avaliação do processo ensino e aprendizagem provas, relatórios, trabalhos práticos, seminários, a critério de cada disciplina.

4.5. Participantes da pesquisa

Para a escolha da população participante do presente estudo, optou-se inicialmente em realizar pesquisa documental em relação aos índices de aprovação e reprovação nos últimos três anos, correspondendo aos anos de 2010, 2011 e 2012 respectivamente nos quatro cursos oferecidos na instituição de ensino superior, como forma de identificar se houve relação entre disciplina(s) e índices de reprovação (retenção) com os transtornos mentais dos estudantes. Cabe ressaltar que os estudantes na busca pelo serviço de apoio psicológico relataram dificuldades de aprendizagem, quadros de ansiedade, transtorno depressivo e conflitos no relacionamento entre professor/estudante.

A pesquisa documental implica trazer para a discussão uma metodologia que é “[...] pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.38).

A riqueza de informações, que podemos extrair e resgatar da pesquisa documental, justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais possibilitando ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. O significado da palavra documento, segundo o dicionário Houaiss (2008), “documento: 1. Declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2. Qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3. Arquivo de dados gerado por processadores de texto” (HOUAISS, 2008, p. 260).

Segundo Silva -Sá *et al.* (2009, p. 4) a respeito da pesquisa documental:

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos.

A análise de documentos ocorreu por meio do acesso da pesquisadora ao sítio eletrônico da universidade junto ao sistema denominado SIGMAWEB que disponibiliza virtualmente relatórios semestrais dos índices de matrícula, aproveitamento (aprovação/reprovação), trancamentos entre outros, de forma quantitativa por cursos e disciplinas.

Conforme Silva-Sá (2009), a etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária para os fatos mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, isoladamente, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e fazer a inferência.

Dessa forma, buscaram-se dados de aprovação e reprovação (retenção) nas diferentes disciplinas dos cursos ofertados na instituição nos anos mencionados anteriormente. Identificaram-se, índices de reprovação frequentes em disciplinas nos quatro cursos, porém em um dos cursos de graduação as reprovações eram mais frequentes em duas disciplinas, ambas ofertadas no sexto semestre, superando índices semestrais acima de 50% dos estudantes matriculados. A partir daí, optou-se por investigar os estudantes do sétimo e oitavo semestre de um curso de graduação, bem como, os professores das referidas disciplinas.

Para que fosse possível identificar a relação entre os processos ensino e aprendizagem e os transtornos mentais dos estudantes universitários, a pesquisadora inicialmente encaminhou o projeto para aprovação no CEP³³ conforme protocolo número 077-13(Anexo 01). Após sua aprovação, entrou em contato com a Direção Geral da instituição, explicando os objetivos da pesquisa e solicitando autorização para que a mesma se realizasse junto a um curso específico. Havendo a concordância por parte da instituição, a pesquisadora selecionou as turmas com as quais realizaria contato, sendo uma do sétimo e outra do oitavo semestre.

A amostra total da pesquisa constitui-se de dois estudantes matriculados no sétimo semestre (02 do sexo feminino) e seis do oitavo (04 do sexo feminino e 02 do sexo masculino) de um curso de formação em graduação, no segundo semestre de 2013. Também,

³³ CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

compuseram a presente amostra, três (03) professores do referido curso, sendo os dois (02) responsáveis por uma das disciplinas e um (01) professor responsável por outra disciplina. Ambas as disciplinas são ofertadas no sexto semestre desse curso de graduação, e os dois professores que concordaram voluntariamente em participar.

O critério para a escolha dos participantes (estudantes) foi o de terem cursado as disciplinas oferecidas no sexto semestre do curso. Como parâmetro de exclusão não deveriam fazer parte da amostra, aqueles que realizaram ou realizam acompanhamento psicológico na instituição, tendo qualquer vínculo com a pesquisadora. Como segundo critério, aqueles estudantes que ainda não cursaram as disciplinas que apresentaram alto índice de reprovação.

O contato inicial com os participantes do sétimo e oitavo semestres ocorreu em sala, durante a aula, com espaço cedido pelos professores das disciplinas de Irrigação e Drenagem (7º semestre) e Tecnologia de Produtos Agropecuários (8º semestre), durante o mês de agosto de 2013. Esse critério de escolha da pesquisadora ocorreu por serem disciplinas de cunho teórico e ofertadas em turma única, havendo a possibilidade da presença em sala de aula de todos os alunos matriculados no semestre.

A pesquisadora realizou apresentação inicial como psicóloga da instituição, esclareceu sobre a motivação para a realização da pesquisa e os objetivos da mesma e solicitou aos interessados a disponibilidade de nomes com telefones e endereço eletrônico para contato posterior. A partir disso, iniciou-se o contato via telefone com os inscritos e de acordo com a condição de horários dos mesmos, iniciaram-se as entrevistas.

Quanto aos estudantes do oitavo semestre, somente 12 encontravam-se em sala de aula na data do contato inicial com a pesquisadora. Todos os presentes, indicaram telefone e endereço e do sétimo semestre, nove estudantes. Convém esclarecer que na data do contato com os estudantes do sétimo semestre, em média 20 deles estavam presentes em sala de aula. Constituiu-se numa amostra menor de estudantes do sétimo semestre participantes da pesquisa, devido à indisponibilidade de horário dos mesmos pela proximidade das provas e exames finais do curso. Também, com alguns (três) não foi possível realizar contato (não atenderam telefone ou responderam e-mail).

4.6. Instrumento de coleta de dados: entrevista focalizada

Como instrumento para a coleta de dados foi utilizada a entrevista focalizada com perguntas que possibilitaram obter respostas sobre a implicação dos processos de ensino e aprendizagem na saúde mental dos estudantes universitários.

Para Flick (2009), na entrevista o foco é compreendido como relacionado ao tópico de estudo, e com esse método é possível estudar pontos de vista subjetivos em diferentes grupos sociais, e a interpretação não se fixa a um método específico, mesmo que procedimentos de codificação pareçam ser mais apropriados.

A entrevista focalizada foi criada por Robert Merton na década de 1940 nos Estados Unidos onde quatro critérios deverão ser utilizados no planejamento e na condução da entrevista, propriamente, segundo Merton e Kendall *apud* Flick (2009, p. 144):

O não direcionamento é obtido por meio de diversas formas de perguntas. O entrevistador deve abster-se, o máximo possível, de fazer avaliações precipitadas, devendo cumprir um estilo não diretivo de conversa. O critério da especificidade significa que a entrevista deve exibir os elementos específicos que determinam o impacto e o significado de um evento para os entrevistados, a fim de impedir que a entrevista permaneça no nível dos enunciados gerais.

Ainda em relação aos procedimentos utilizados na condução de entrevista, Flick (2009) cita o critério do espectro e da profundidade:

O critério do espectro visa a assegurar que todos os aspectos e os tópicos relevantes à questão de pesquisa sejam mencionados durante a entrevista. [...] A profundidade e o contexto pessoal demonstrados pelos entrevistados significam que os entrevistadores devem assegurar-se de que as respostas emocionais na entrevista vão além de avaliações simples como “agradável” ou “desagradável” (FLICK, 2009, p. 145).

Para a realização das entrevistas com os estudantes³⁴ e professores³⁵, elaborou-se um roteiro com perguntas norteadoras abertas de forma a permitir uma conversa, um diálogo com os entrevistados. Foram elencadas perguntas básicas e perguntas principais com foco no processo ensino e aprendizagem, processo de avaliação, relacionamento interpessoal e transtornos mentais com o objetivo de compreender de forma mais aprofundada a relação entre os processos de ensino e aprendizagem com a saúde mental de estudantes. Para Flick (2009, p.145), “Na entrevista, o foco é compreendido como relacionado ao tópico de estudo, e não ao uso de estímulos [...]”.

³⁴ Ver Apêndice 02.

³⁵ Ver Apêndice 03.

Na coleta dos dados com os estudantes, escolheu-se a sala de atendimento psicológico junto ao Setor de Saúde da instituição de ensino por ser inicialmente um local de fácil acesso e do conhecimento dos participantes. Também o Setor possui pequena circulação de pessoas, minimizando ruídos e dificultando quaisquer interrupções ou constrangimentos. Dessa forma, as entrevistas com os estudantes foram realizadas individualmente numa sala no Setor de Apoio Psicológico da instituição de ensino superior e com os professores. Por preferência dos mesmos, as entrevistas ocorreram individualmente em suas salas de trabalho.

Os entrevistados foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, assinando o TCLE³⁶ (Protocolo de aceite – 077-13³⁷). Posteriormente, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram separados dos questionários para que ninguém fosse identificado. Quanto às entrevistas³⁸ foram gravadas com o consentimento dos mesmos, tendo duração média de 50 minutos e transcritas posteriormente para análise, sendo o material de posse somente da pesquisadora e por ela arquivados por um período de cinco anos. Os registros das gravações das entrevistas foram complementados com as anotações em um diário de campo, incluindo as observações e impressões pessoais da pesquisadora, fazendo parte, posteriormente, da análise de dados.

Ao chegarem à sala de Apoio Psicológico junto ao Setor de Saúde, a pesquisadora buscou estabelecer com os estudantes participantes um *rapport*³⁹, como forma de fixar vínculos e minimizar possíveis conflitos que pudessem emergir durante a entrevista. Quanto às questões éticas, em pesquisas das quais participam seres humanos, cabe ressaltar, podem trazer alguma espécie de risco aos entrevistados. Nesse sentido, os sujeitos pesquisados podem ser expostos a uma situação que lhes traga sofrimento ou lembranças de situações marcantes ou apresentarem sentimentos como angústia, desconforto ou ansiedade. Se estas situações ocorressem, a pesquisadora forneceria apoio psicológico.

As entrevistas com os estudantes ocorreram entre os meses de setembro a novembro de 2013 e com os professores entre os meses de fevereiro e março de 2014. Quanto aos

³⁶ O TCLE encontra-se no Apêndice 01.

³⁷ Ver Anexo 01.

³⁸ O roteiro das entrevistas encontra-se no Apêndice 02 e 03.

³⁹ *Rapport* é um conceito do ramo da psicologia que significa uma técnica usada para criar uma ligação de sintonia e empatia com outra pessoa. Esta palavra tem origem no termo em francês *rapporter* que significa "trazer de volta". *O rapport* ocorre quando existe uma sensação de sincronização entre duas ou mais pessoas, porque elas se relacionam de forma agradável. A nível teórico, o *rapport* inclui três componentes comportamentais: atenção mútua, positividade mútua e coordenação. Importante no estudo e identificação de várias manifestações comportamentais, o *rapport* pode ser usado no contexto de relacionamentos pessoais ou profissionais. Esta técnica é muito útil, porque cria laços de compreensão entre dois ou mais indivíduos. Disponível em <http://www.significados.com.br>. Consulta em 23/04/2014.

estudantes, foram receptivos no contato com a pesquisadora, disponíveis para responderem aos questionamentos propostos e durante as entrevistas estabeleceram um diálogo livre, espontâneo e franco. Os professores prontamente aceitaram o convite em participar, disponibilizando suas salas de trabalho como ambiente para a entrevista individual. Dois deles demonstraram liberdade nas respostas, estabelecendo relação de empatia com a pesquisadora.

Como citado anteriormente, o terceiro professor não permitiu o uso do gravador justificando a sobrecarga de trabalho no início do semestre letivo elevando seu nível de ansiedade, resultando em transtorno da fluência na linguagem (gagueira). Assim, as informações prestadas pelo mesmo foram registradas manualmente pela pesquisadora. De acordo com o registro das inferências foi possível observar que esse professor apresentou certa preocupação com o conteúdo de suas respostas e como seriam utilizadas no presente estudo, mesmo tendo sido esclarecido sobre as questões éticas que envolvem sigilo e arquivamento das informações prestadas.

Quanto aos procedimentos éticos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC e aprovado em 22 de maio de 2013⁴⁰. Os procedimentos éticos garantem aos entrevistados a liberdade assegurada de participação voluntária e o sigilo da identidade (no qual nenhum participante será pessoalmente identificado pelo que responder na entrevista), de acordo com os termos da Resolução Nº 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde⁴¹, em vigor, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

4.7. Procedimento de categorização e de análise de dados

A escolha pela síntese da análise de conteúdo qualitativa deu-se inicialmente, considerando o referencial teórico e sua adequação com o conteúdo das entrevistas. Segundo Flick (2009), a análise de conteúdo qualitativo é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material, que pode variar desde produtos da mídia até dados de entrevista.

Mayring (2007) conceitua a análise de conteúdo qualitativa como um conjunto de técnicas de análise da comunicação, visando obter através de procedimentos sistemáticos uma descrição do conteúdo das mensagens que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens. A finalidade da análise de conteúdo qualitativa:

⁴⁰ Ver Anexo 01.

⁴¹ Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br>. Consulta em 25/04/2014.

[...] é produzir inferência, trabalhando com vestígios e índices postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Além disso, ela é considerada um método para o tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema” (MAYRING, 2007, p. 42).

A análise qualitativa, segundo Mayring (2003), compõe-se de várias técnicas para uma análise sistemática de textos que permitam extrair conclusões sobre determinados aspectos da comunicação. De acordo com o autor, os tipos de análise são provenientes de três formas básicas: a redução ou sistematização (*Zusammenfassung*), a explicação (*Explikation*) e a estruturação (*Strukturierung*). Na sistematização o material é reduzido, mas de tal forma que o conteúdo essencial permaneça. A sistematização resultante deve ser sempre uma imagem do material de base. Na explicação, novos materiais são incluídos a partes do texto para que ele possa ser explicado e se amplie sua compreensão. Na estruturação o objetivo da análise é filtrar certos aspectos do material de acordo com critérios pré-determinados a fim de se traçar um perfil deste material que permita uma avaliação.

Nesse trabalho, a partir do conteúdo obtido com as entrevistas, optou-se pela técnica da sistematização. Primeiramente se realizou uma sistematização do texto (parafrasear), fonte para encontrar uma categoria (classificar/primeira redução). Esta categoria deveria estar presente em outras entrevistas, sendo comum aparecer em outras (unidade analítica/segunda redução). Conforme Mayring *apud* por Flick, “A unidade analítica define quais trechos são analisados um após outro” (2009, p. 292).

Como etapa posterior procedeu-se a síntese generalizada do conteúdo. Esse processo é uma combinação da sistematização do material por meio da omissão de enunciados incluídos em uma generalização no sentido de sintetizar esse material em um nível maior de abstração. Os resultados obtidos através da primeira e da segunda redução foram agrupados num conjunto de categorias e sub-categorias e novamente analisados, considerando os objetivos propostos na pesquisa e o referencial teórico.

O psicólogo Philipp Mayring *apud* Flick (2009), conceitua a técnica da síntese ou sistematização:

Na síntese de análise de conteúdo o material é parafraseado, ou seja, trechos e paráfrases menos relevantes que possuam significados iguais são omitidos (primeira redução), e paráfrases similares são condensadas e resumidas (segunda redução). Esse processo é uma combinação da redução do material

por meio da omissão de enunciados incluídos em uma generalização no sentido de sintetizar esse material em um nível maior de abstração (FLICK, 2009, p. 293).

O método análise de conteúdo qualitativo possibilita a sistematização e interpretação dos dados a partir da construção de categoriais principais que orientam a compreensão do objeto pesquisado, fundamentadas, segundo o referencial teórico. As categorias são obtidas de modelos teóricos, ou seja, uma teoria pré-existente serve de base para a codificação do material empírico e as categorias também podem surgir a partir da análise do material colhido no campo, devendo a análise ser realizada repetidas vezes, tendo como principal objetivo a redução do material. Segundo Mayring (2004), o material empírico embasa a análise e a interpretação na análise de conteúdo qualitativo.

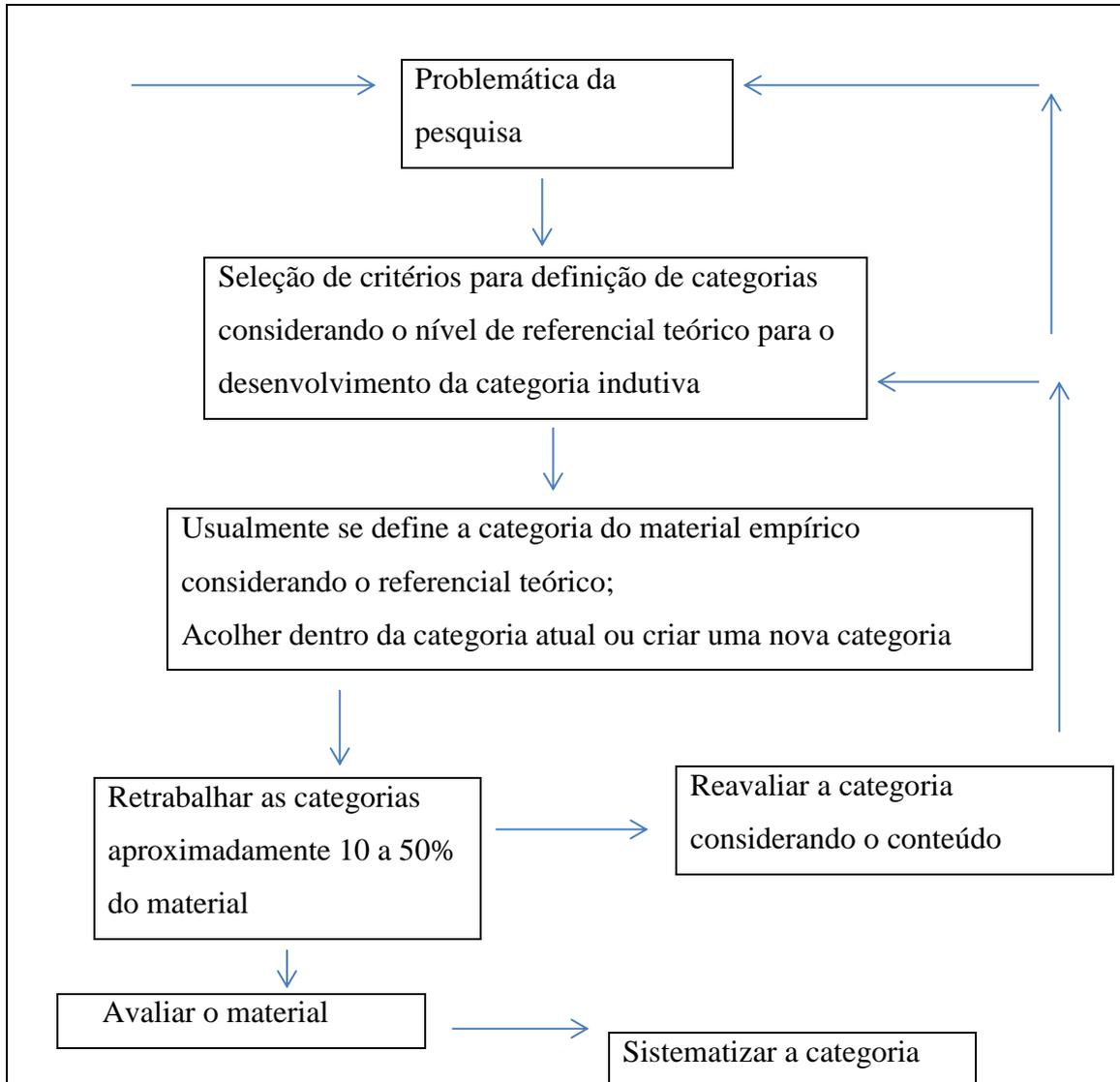
Para Mayring (2008, p. 11), há quatro critérios para o desenvolvimento indutivo da categoria:

Ordenar no modelo de comunicação – deve-se ter claro qual o objetivo da análise (variáveis da produção do texto, como por exemplo: experiências, contexto social e cultural, sentimentos, situação de coleta do material, motivos sociais e culturais) para a realização da pesquisa, efeito do conteúdo de pesquisa; regras de construção das categorias: seguirá os passos do modelo A (problemática da pesquisa); o trabalho com as categorias: o conteúdo central no material será sistematizado em categorias e será “retrabalhado”, considerando o referencial teórico e a problemática da pesquisa; critério de qualidade – o procedimento deve ser intersubjetivamente compreensível, ou seja, considerar a subjetividade dos entrevistados e também comparar os resultados da pesquisa com outros estudos já publicados. (Ver nota de rodapé⁴²).

Para o desenvolvimento indutivo da categoria, na perspectiva da análise de conteúdo qualitativo, há uma orientação a ser seguida, como propõe Mayring (2008, p.12):

⁴² Tradução livre do alemão para o português.

QUADRO 3: Modelo de desenvolvimento de categoria indutiva



Fonte: Mayring (2008, p.12)

Dessa forma, os procedimentos de análise tiveram como objetivo a organização dos dados em categorias identificadas a partir das entrevistas com estudantes e professores de um curso de graduação.

Na análise dos resultados utilizou-se o *software*, denominado MAXQDA (Qualitative Data Analysis Software for Windows), que se constitui de um *software* profissional para os métodos de análise de dados qualitativos e compatível com Windows, usado por diversos pesquisadores. Lançado em 1989, busca proporcionar aos investigadores um inovador uso de

ferramentas analíticas para um projeto de pesquisa bem sucedida. O *software* de MAXQDA está dividido em quatro janelas que refletem as áreas de trabalho essenciais no processo de análise de dados qualitativos, permitindo o manuseamento intuitivo. Também a importação de dados de entrevistas, grupos focais, pesquisas *on-line*, páginas web, imagens, arquivos de áudio e vídeo, planilhas e dados.

O pesquisador pode criar seu próprio sistema de código, organizar, classificar e usar as categorias, e facilmente categorizar seus dados. É possível integrar métodos quantitativos ou dados no projeto. Assim, os resultados coletados na presente pesquisa foram categorizados de maneira qualitativa.

As observações realizadas pela pesquisadora no decorrer da pesquisa, desde o contato inicial com os participantes e no momento das entrevistas, foram registradas após o término de cada procedimento citado, aqui, denominado de registro de campo. As anotações auxiliaram lembrar, indicando situações relevantes, impressões iniciais, problemas no campo e situações inesperadas e, arquivados de forma independente dos registros e transcrições das entrevistas. Todas as informações relevantes no diário de campo foram utilizadas na análise qualitativa dos dados.

No próximo capítulo, apresenta-se a análise e discussão dos resultados obtidos por meio das entrevistas focalizadas, bem como, as inferências sobre a relação entre o processo ensino e aprendizagem e os transtornos mentais em estudantes.

CAPITULO V: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, tem-se como objetivo descrever e discutir os resultados das análises dos dados obtidos através de entrevistas focalizadas (Apêndice 02 e 03) cujo objetivo é compreender a relação entre os processos ensino e aprendizagem e os transtornos mentais dos estudantes universitários participantes.

Os resultados foram avaliados por meio da análise de conteúdo qualitativa, com o objetivo de compreender o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas, reduzindo o material, utilizando paráfrases até síntese em um nível maior de abstração, buscando uma coesão conceitual com a literatura pertinente aos temas deste estudo.

Os dados empíricos foram analisados a partir da leitura criteriosa das entrevistas, o que possibilitou a organização em categorias. Essa organização foi determinada, por um lado, pelo aporte teórico escolhido e, por outro lado, pela própria natureza dos dados coletados, a partir dos objetivos estabelecidos para a pesquisa.

Ao longo da pesquisa, foram realizadas entrevistas para a delimitação do problema a ser estudado com estudantes das sétimas e oitavas fases e professores de duas disciplinas, de um curso de graduação numa instituição pública de ensino superior situada no sul do Brasil. Diante de todo o material coletado, optou-se, prioritariamente, pela análise sistematizada dos dados obtidos nas entrevistas com os estudantes e posteriormente, com os professores.

5.1. Entrevistas com os estudantes

Para uma melhor compreensão do procedimento de análise dos dados e apresentação dos resultados, em relação às entrevistas com os estudantes, elencaram-se sete categorias de acordo com seus significados: a) escolha do curso e adaptação na universidade; b) dados de aprovação e reprovação; c) estratégias de ensino e aprendizagem; d) metodologia dos professores nas atividades de ensino; e) saúde mental; f) serviço de apoio ao estudante; g) atividades extracurriculares.

Como forma de preservar a identidade dos estudantes participantes, foi utilizado como referência aos mesmos S1; S2; S3; S4 até S8, como códigos para designar cada sujeito. Os trechos das entrevistas transcritas ao longo do trabalho possuem numeração de página fornecida automaticamente pelo programa MAXQDA com a análise das entrevistas.

5.1.1. Os participantes

Os dados foram coletados em uma universidade pública da região sul brasileira, entre os meses de setembro a novembro de 2013. Optou-se pela apresentação das informações em forma de quadro, facilitando a visualização e posteriormente, as informações serão discutidas.

QUADRO 4 – Indicadores dos participantes – corpo discente

Participantes	Idade	Sexo	Semestre /matricula	Região de origem no estado
S1	21	F	8º	Oeste
S2	22	F	8º	Sul
S3	20	F	8º	Oeste
S4	21	M	8º	Serra
S5	25	M	8º	Nordeste
S6	20	F	8º	Sul
S7	27	F	7º	Serra
S8	22	F	7º	Sul

Fonte: Dados primários produzidos pela própria pesquisadora

Os sujeitos da pesquisa são oito estudantes de um curso de graduação de uma universidade pública do sul do Brasil, sendo seis do sexo feminino e dois do sexo masculino. Destes entrevistados, seis deles (4 do sexo feminino e 2 do sexo masculino) estão cursando o oitavo semestre; e dois (do sexo feminino), o sétimo neste segundo semestre de 2013.

As idades dos participantes variam entre 20 a 27 anos, constituindo-se de jovens, solteiros, sem filhos, indicando aumento do crescimento do ingresso da população jovem no ensino superior, sendo predominantemente católicos. Quanto à procedência, seis participantes são originários das regiões oeste; sul e serra de um Estado e, dois deles de outro Estado do Sul do Brasil, respectivamente das regiões nordeste e sul.

Também foram coletados dados familiares dos participantes com o objetivo de investigar a constituição familiar, atividades profissionais, nível de escolaridade dos pais e a influência dos mesmos na escolha profissional dos filhos. Foi possível identificar que a maioria dos pais cursou o ensino superior, e exercem atividades profissionais como agrônomo, enfermeira, professora, funcionário público municipal, estadual e federal. Ainda os

resultados indicam para alguns dos pais, profissões como garçom, agricultor, costureira, motorista e microempresário, sendo que esses possuem escolaridade equivalente ao ensino fundamental. Quanto ao nível de escolaridade dos irmãos dos participantes, a maioria deles concluiu ensino superior e desenvolvem atividades profissionais como administrador, psicólogo, zootecnista, engenheira química; dois cursam doutorado em áreas diversas, e quatro irmãos dos participantes encontram-se no ensino médio e pretendem ingressar numa universidade.

A respeito destes dados, podemos fazer uma inferência sobre o capital cultural dos pais desses estudantes entrevistados e a construção social, ou seja, essas estruturas sociais influenciando o comportamento individual e as escolhas profissionais. Segundo Pierre Bourdieu (2008), em seus estudos sobre a Sociologia da Educação, os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas socialmente construídos e que trazem incorporada uma bagagem social e cultural diferenciada na vida escolar. Ou seja, essa bagagem seria explicada pela sua origem social para o ingresso e permanência no mercado escolar⁴³.

O indivíduo, em Bourdieu (2008), é um ator socialmente configurado. Os gostos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído (*habitus* familiar ou de classe), porém esse processo não seria rígido, direto ou mecânico. Ainda do ponto de vista de Bourdieu (2008), o capital cultural constitui (sobretudo, na sua forma incorporada) o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar dos filhos.

Quanto aos entrevistados, podemos inferir que são provenientes de famílias com posses de capital cultural e econômico diversos. O incentivo familiar para que seus membros adquiram através da escolarização o capital cultural, pode ser considerado como um dos fatores facilitadores do ingresso e permanência destes estudantes e de outros membros da mesma família na vida escolar. Para Bourdieu (1998), a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilita a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares.

Bourdieu (2008), ainda, afirma que esse tipo específico de capital cultural proveniente dos pais está relacionado à experiência dos mesmos nos sistemas de ensino, bem como de outros amigos e membros da família. Como resultado, a natureza e a intensidade dos investimentos escolares estariam diretamente relacionadas com a manutenção social de cada

⁴³ Termo utilizado por Pierre Bourdieu em seus estudos sociológicos. Para aprofundar ver: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

grupo ou da tendência à ascensão social, facilitando o sucesso escolar dos seus membros. Assim, para as elites econômicas, por exemplo, a escolarização dos seus filhos seria um processo natural. Para algumas frações das classes médias sua posição social, deve-se quase que exclusivamente, à certificação ou titulação escolar de seus membros. Por isso, Bourdieu (2008, p.35) enfatiza que “A reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural se dá na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar”.

Junto aos participantes da pesquisa, foi possível constatar que os grupos familiares estimulam seus descendentes a acessar as mais qualificadas instituições de ensino, no caso uma universidade pública, sejam aquelas famílias com melhor capital cultural, quanto as que desejam ascensão econômica.

No que diz respeito às disciplinas cursadas, os participantes referem que semestralmente em média, estão matriculados em seis disciplinas, entre 28 e 32 créditos. As disciplinas em curso não são comuns a todos os entrevistados devido ao semestre matriculado, reprovações anteriores que resultam em incompatibilidade nos horários de oferta das disciplinas, disponibilidade de vagas para matrícula nas mesmas e também pela própria escolha do acadêmico quanto àquelas que gostariam de cursar semestralmente. Dentre as disciplinas citadas, algumas são comuns entre os entrevistados como Irrigação e Drenagem, Gramíneas de Verão, Fruticultura, Tecnologia e Produção de Sementes, Tecnologia e Produção de Produtos Agropecuários, Piscicultura, Toxicologia de Receituário Agrônomo, Suinocultura, Avicultura, Planejamento Agrícola, Sociologia Rural, Culturas de Inverno, Comunicação e Extensão Rural.

Em relação ao ano de ingresso e conclusão, identificou-se que sete participantes ingressaram na universidade no primeiro semestre do ano de 2010 e somente um deles no segundo semestre deste mesmo ano. Quanto ao ano de conclusão, quatro deles têm previsão para o primeiro semestre de 2014, três para o segundo semestre de 2014, e dois deles, para o primeiro semestre de 2015. De acordo com os dados levantados, os participantes da pesquisa concluirão a graduação nos cinco anos previstos na estrutura curricular do curso, mesmo quando quatro deles foram reprovados em disciplinas ao longo do curso.

No que concerne à atuação profissional, buscou-se investigar junto aos participantes suas pretensões, bem como se estariam relacionadas a atividades acadêmicas ou ingresso no mercado de trabalho. Os resultados apontam que dos oito entrevistados, três (do sexo feminino) pretendem continuar na vida acadêmica em programas de mestrado, após a conclusão do curso de graduação na universidade pública do sul do país. Para os demais (três

do sexo feminino e dois do sexo masculino) buscam colocação no mercado de trabalho, seja na iniciativa privada ou através de concurso público, após a conclusão do curso de graduação.

Na sequência, estão dispostas as categorias de análise levantadas através das entrevistas com os estudantes participantes, com as descrições de cada uma e as respectivas ilustrações textuais obtidas por meio das entrevistas.

5.1.2. Escolha do curso e adaptação na universidade

Para a categoria escolha do curso e adaptação na universidade, buscaram-se dados a respeito da motivação para escolha do curso onde dos oito participantes, seis deles tiveram influências familiares na escolha profissional e citaram avós, tios ou pais como produtores rurais, que residem em município com predomínio de produção agrícola e agropecuária ou ter Agrônomo na família. As ilustrações de respostas de S1 e S4 respectivamente ilustram isso:

Então eu sempre tive contato por que meu avô tem sítio assim é produtor de maçã, e eu sempre tive esse contato. Meu avô é de Urupema aqui pertinho, então aqui na região serrana eu sempre vim desde criança, então eu sempre me vi nessa área desde pequena (S1, 2013, p. 2).

Trabalhando com o pai desde pequena, indo pro sítio, aí tem vaca lá no sítio, daí depois fiz o técnico agrícola gostei e tive certeza que era aquilo ali que eu queria, daí vim pra cá (S4, 2013, p. 2).

Somente uma das participantes declara não ter certeza a respeito da escolha profissional, abandonando anteriormente o curso de Engenharia Florestal, conforme ilustra o recorte textual obtido em sua entrevista.

[...]. eu acabei no curso, mas foi mais por que eu não tinha muito direcionamento do que fazer, eu tinha bastante dúvida. Aí como eu tinha entrado em um curso e vi que em outro ... é uma área assim bastante abrangente que eu podia ter vários, várias áreas para eu seguir né, aí eu pensei - “ Há eu acho que é uma possibilidade ” - porque se eu não gostar de uma coisa eu sei que tem outra área pra eu mirar né (S2, 2013, p.3).

Importante destacar que seis entrevistados relataram ter cursado o ensino médio em escolas particulares e preparatórias para o vestibular, sendo somente dois deles (um do sexo

masculino e um do sexo feminino) cursaram ensino médio em escola técnica agrícola, podendo também, ter contribuído para a escolha do curso de graduação.

Posteriormente, os participantes foram questionados a respeito do processo de adaptação na universidade, em relação à cidade onde residem atualmente, como também, por afastar-se do círculo familiar e social, com o objetivo de investigar se de alguma forma, essas questões além do processo ensino e aprendizagem poderiam influenciar na saúde mental dos estudantes.

Todos responderam que se adaptaram facilmente em morar longe da casa dos pais, residindo sozinhos ou com outros estudantes (morar em república). Também relatam facilidade em organizar horários para as atividades da vida acadêmica, administrar a rotina da nova moradia, bem como, gerenciar as finanças. Para três dos participantes (dois do sexo feminino e um do sexo masculino), houve algum grau de dificuldade no primeiro ano nos mesmos quesitos já citados, porém as dificuldades com maior influência, foram relativas às questões climáticas da região (frio intenso) e alimentação.

De acordo com S3, “[...]é por causa do frio, eu não gosto do frio, então é mais uma prova do meu amor pelo curso, porque ai meu Deus sair de Florianópolis e vim prá cá”(S3, 2013, p.6). Na continuidade, S5 ilustra a questão:

“Desde que eu vim de casa assim até vir aqui pra faculdade, sim notei uma diferença, por que aqui tu tem que se virar né, tem que lavar roupa, lavar louça, tem que fazer comida. [...] mas para mim a diferença que eu mais notei foi questão da alimentação assim porque, nós que, por exemplo eu moro com mais dois guris junto comigo né. Então a gente não tem aquele hábito de ficar fazendo almoço é uma coisa rápida de meia hora, né”(S5, 2013, p.8).

O contexto da vida acadêmica propicia mudanças como a conquista da independência e certa liberdade em relação à vida pessoal, quando os estudantes vivem as experiências inerentes ao morar fora de casa, principalmente para aqueles provenientes de outras cidades. Importante citar, também, o gerenciamento do tempo para uma nova rotina de estudos que deve ser organizada semanal ou mensalmente, muitas vezes combinada com as festas e celebrações pela entrada na universidade. Sobre isso Almeida e Soares (2003) *apud* por Ferreira, *et al.* (2009) ressaltam:

[...] o primeiro ano da universidade, em especial, tem sido caracterizado como um período crítico, potencializador de crises e/ou desafios desenvolvimentais e como o principal determinante dos padrões de

desenvolvimento estabelecidos pelos jovens ao longo da sua frequência universitária (FERREIRA, *et al.*, 2009, p. 19).

Não se deve deixar de considerar que o processo de ingresso e adaptação à universidade é um fenômeno complexo e multidimensional, também ligado a fatores de caráter pessoal e contextual do estudante. Para muitos, o ingresso na universidade é o primeiro contato com a vida adulta. Esse confronto com uma realidade diferente pode ser assustador no início dessa fase, considerada como adaptação. Em estudos relacionados a estudantes do ensino superior, em sua maioria, os dados indicam que as taxas de reprovação (retenção), abandono ou incidência de transtornos mentais são prevalentes nas fases iniciais.

Nesses dez anos de experiência na instituição de ensino superior no atendimento psicológico, foi possível constatar que as vivências acadêmicas variam em função do ano frequentado. Os estudantes tanto das fases iniciais como de anos subsequentes, que procuravam o atendimento psicológico referiam estar ajustados ao contexto universitário.

Na presente pesquisa os participantes não relataram dificuldades significativas nas fases iniciais do curso que estivessem relacionadas com baixo rendimento acadêmico, representadas pela própria aprendizagem, impactando no seu insucesso escolar e, conseqüentemente na saúde mental. Percebeu-se que os fatores que explicariam as taxas de reprovação ou mesmo o baixo aproveitamento escolar, reiteradamente em algumas disciplinas, referem-se fortemente às interações entre ensino, aprendizagem e prática pedagógica em estudantes que frequentam a fase profissionalizante, ou seja, a partir do terceiro ano do curso.

5.1.3. Dados de aprovação e reprovação

Dentre as disciplinas cursadas desde o ingresso na universidade até o ano de 2013/2 os estudantes obtiveram aprovação na maioria delas e três participantes foram aprovados em todas as disciplinas. Para aqueles que indicaram alguma reprovação semestral (quatro participantes), reprovaram nas disciplinas específicas, objeto desse estudo, citadas no capítulo anterior. Houve, porém, ocorrências em outras duas do mesmo curso de graduação.

Alguns dos entrevistados (S2, S8 e S5), quando questionados a respeito da reprovação responderam acerca de suas dificuldades, cujas falas são transcritas respectivamente a seguir:

“[...] eu saí da disciplina X⁴⁴ igual da outra vez, saí sem entender muita coisa, eu acho que é muito superficial o que a gente aprende, aqui é muita teoria. Eles querem passar algo que é muito prático que a gente tem que ver como que funciona ali na lousa” (S2, 2013, p.7).

“Sim, com certeza por que todas as fases têm matérias difíceis, mas com certeza a sexta fase tem muitas matérias concentradas né que exigem muito tempo de estudo é o que acaba realmente deixando os alunos muito estressados” (S8, 2013, p.7).

“Se eu fosse reprovado eu me cobraria muito assim, dizer por que o que foi mais ou menos o que aconteceu por ter sido reprovado, e eu não acredito ver ou imaginar sendo reprovado, mas eu me sentiria um pouco ignorante na área assim” (S5, 2013, p.7).

Embora a amostra pesquisada seja em número reduzido e não deva ser generalizada, os dados se aproximam da pesquisa documental realizada pela autora sobre os índices de aprovação/reprovação dos estudantes nos últimos três anos. Constataram-se taxas de reprovação superiores a 50% dos alunos matriculados semestralmente em disciplinas específicas, dentre elas as que se constituem objeto deste estudo.

Quando os entrevistados relatam sobre os motivos de suas reprovações, dizem que as metodologias de ensino utilizadas por esses professores não promovem a aprendizagem. Pode ser entendida como uma prática da transmissão do conhecimento, e a avaliação está focada exclusivamente nos resultados. Os professores objetivam que o estudante domine o conhecimento, porém, sem articular teoria e prática à realidade. A aprendizagem não é significativa, conforme falou S2 *“[...] eu saí da disciplina X igual da outra vez, sem entender muita coisa” (S2, 2013, p.7).*

Quando se refere ao processo de aprovação e reprovação ela não ocorre de maneira isolada, mas devem ser considerados os fatores de natureza externa ao processo da disciplina e que envolvem a adaptação dos estudantes à vida universitária. A universidade é o lugar onde o estudante adquire habilidades educacionais, profissionais e de trabalho, utilizando o pensamento científico. Para isso, deve prevalecer uma *práxis* pedagógica capaz de ultrapassar os limites do treinamento puramente técnico e tradicional. Da mesma forma, o professor deve utilizar uma diversidade de metodologias, estratégias de ensino e atividades de aprendizagem,

⁴⁴ Como forma de resguardar a instituição, estudantes, professores participantes da presente pesquisa, as disciplinas foco deste estudo que apresentam altos índices de reprovação, serão denominadas X e Y.

com vistas ao desenvolvimento de uma educação transformadora.

No Brasil, os dados do censo do Ministério da Educação mostram que, de 2008 para 2009, um total de 896.455 estudantes abandonaram as universidades. Nas instituições públicas, o percentual dos alunos que se evadiram dos cursos foi de 10,5%. Enquanto que, nas particulares, o percentual sobe para 24,5% dos estudantes. Cada estudante custa por volta de R\$ 15 mil ao ano na universidade pública e R\$ 9 mil ao ano na instituição privada, de acordo com o pesquisador, Oscar Hipólito⁴⁵, que também foi ex-diretor do Instituto de Física do campus São Carlos da Universidade de São Paulo (USP).

Tal dado corrobora com o estudo de Almeida; Soares e Ferreira (2002) desenvolvido na Universidade do Minho em Portugal utilizando o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) que avalia a adaptação e o rendimento acadêmicos dos estudantes universitários, sobretudo os do 1º Ano, aplicado a uma amostra de 1889 estudantes do 1º ano, em sua maioria pertencente ao sexo feminino. Refere que as taxas de insucesso escolar e de evasão no ensino superior aumentaram progressivamente devido ao maior número de ingressos de jovens no ensino superior e pela generalização das estratégias de ensino nas universidades.

Espera-se que estudantes do 1º semestre tenham maior dificuldade de adaptação no ensino superior e o índice de evasão e repetência seja maior entre eles, quando comparado aos estudantes dos anos subsequentes, devido à aquisição de experiências pelos estudantes e o consequente amadurecimento emocional, resultando em melhores hábitos de estudo.

A Universidade Estadual de Londrina – UEL desenvolveu um estudo sobre a reprovação e retenção nos cursos de graduação em 2009⁴⁶, dentre eles o curso de Agronomia. Os dados indicam um percentual maior de estudantes retidos nos anos iniciais do curso em disciplinas como Química Orgânica e Matemática em relação às demais disciplinas do curso em semestres posteriores. Consideram hipóteses para os dados: a dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária, a escolha precoce da profissão, a formação escolar anterior, dificuldades na relação ensino e aprendizagem.

Quanto aos fatores resultantes em evasão e/ou retenção e reprovação são considerados aqueles internos do curso como: currículos desatualizados, a falta de clareza no projeto pedagógico do curso, desinteresse do docente em se atualizar e, além destes, que são inerentes ao aluno e à instituição,

⁴⁵ Pesquisador do Instituto Lobo para Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia. Disponível em <http://www.institutolobo.org.br>, no artigo intitulado “A Evasão no Ensino Superior” publicada no Caderno de Ciências da Folha de São Paulo em 30/12/2007. Consulta em 17/02/2014.

⁴⁶ Disponível em <http://www.uel.br/proplan>. Consulta em 17/02/2014.

também, os fatores externos, como mercado de trabalho que o aluno está inserido, qualidade do ensino da educação básica e também à desvalorização profissional, a exemplo das licenciaturas (RISSI *et al.*, 2009, p.16).

Na instituição de ensino superior onde este estudo se desenvolveu, com respeito ao semestre do curso, em especial o sexto, os índices de retenção/reprovação são superiores aos dos semestres iniciais, conforme índices levantados a partir da pesquisa documental, aproximando-se de cinquenta por cento (50%) de reprovação a partir do terceiro semestre entre os quatro cursos. O sexto semestre representa um momento socialmente importante na formação dos estudantes, pois o mesmo concentra disciplinas profissionalizantes que exigem maior dedicação, desempenho e horas de estudo, porém, institucionalmente foi planejado e é desenvolvido de forma rígida e inflexível, exigindo que todos os estudantes e professores adaptem-se igualmente às condições estabelecidas.

Tal situação também aponta que as formas de organização das disciplinas e a metodologia dos professores, no processo de ensino, são fortes determinantes do aproveitamento insatisfatório de parcela significativa de estudantes, sendo que os impactos afetivos dessa experiência são marcadamente negativos em suas vidas.

É importante considerar nesse contexto também, as formas e condições de estudo dadas aos estudantes do curso, que garantam sua busca de conhecimento, pois a ausência das mesmas pode acarretar dificuldades na aprendizagem. Assim, a dedicação aos estudos vai além da sala de aula e o trabalho extraclasse implica o planejamento do tempo, estabelecendo de antemão um plano de estudo que não se entenda somente o período de provas semestrais.

Tal dado será discutido na categoria a seguir que trata das estratégias de ensino e aprendizagem utilizados pelos estudantes entrevistados para vencer as exigências do vestibular e posteriormente as acadêmicas, satisfatoriamente.

5.1.4. Estratégias de ensino e aprendizagem dos entrevistados

Nessa categoria os entrevistados foram questionados a respeito das estratégias de ensino e aprendizagem (métodos de estudo) utilizadas por eles para o ingresso na universidade (vestibular) e posteriormente nas atividades propostas pelos professores na universidade como, por exemplo, trabalhos, provas, aulas.

Importante destacar que dos oito entrevistados, sete deles cursaram o ensino fundamental em escola pública e seis, o ensino médio em escola particular, sendo dois deles em escolas federais (Técnico Agrícola). Somente uma das participantes refere ter cursado o

ensino fundamental e médio em escola particular e outra, frequentou até o segundo ano do ensino médio em escola pública e o terceiro ano em escola particular. Vale ressaltar que no ano de ingresso desses estudantes na universidade o acesso se dava exclusivamente por vestibular, pois o sistema de cotas entrou em vigor a partir de agosto de 2012.

Em relação ao acesso à universidade através do vestibular, dos entrevistados somente dois (um de cada sexo) frequentaram cursinho preparatório e os demais, como estratégias, estudavam sozinhos, com auxílio de materiais dos vestibulares anteriores da própria instituição de ensino ou de outras universidades, acessados via *internet*. Uma das participantes (S3) declara ter sido a primeira colocada no vestibular da universidade que frequenta e segunda colocada em outra universidade pública, para o mesmo curso de graduação. Cabe ressaltar que essa mesma participante até a conclusão desse semestre letivo foi aprovada em todas as disciplinas do curso sem necessidade de realização de exame final, conforme verbaliza:

“Eu só estudava basicamente pra passar no vestibular, meu terceirão foi [...] eu não fiz nada durante o ano inteiro, só estudei, estudei enlouquecidamente assim, passei em primeiro aqui e segundo lugar na outra Universidade. Então minha prioridade era passar no vestibular” (S3, 2013, p.2).

Quanto às estratégias de aprendizagem utilizadas após o ingresso na universidade, todos os participantes referem ter preferência em estudar sozinhos utilizando materiais próprios como anotações em sala de aula ou optam por aqueles disponibilizados pelos professores como textos ou exercícios acessados através do diretório público (SIGMAWEB) da universidade ou reprografados e, eventualmente materiais de outros colegas.

Dois entrevistados disseram procurar professores ou monitores das disciplinas especialmente nos primeiros semestres do curso para auxiliar no processo de aprendizagem, sanando dúvidas ou solucionando problemas principalmente em matérias que envolvem conceitos matemáticos. Os demais participantes citam que costumam estudar em grupo ou com colegas para as provas em disciplinas como Topografia, Cálculo, Hidráulica Agrícola considerando que as trocas com o grupo, facilitam o aprendizado.

A participante S6 faz a seguinte consideração a respeito das estratégias usadas na aprendizagem: *“Monitor, mais no início da faculdade. A gente só estudava praticamente com monitor, mas daí depois eu tiro dúvidas com o professor e com os colegas mesmo” (S6, 2013, p. 4).*

Outro participante refere, “[...] *um pouco assim que me ajudou foi na parte da disciplina X que foi um estudo em grupo ali sim foi na área, a área de matemática assim que é mais a área exata, eu procuro estudar em grupo [...]*” (S5, 2013, p. 7). A participante S8 complementa “*Sim, com certeza bem melhor, eu consigo ir melhor nas matérias que eu estudo com outras pessoas do que as que eu estudo sozinha*” (S8, 2013, p.4).

Os dados levantados a partir das falas dos participantes indicam que estudar em grupo é uma estratégia facilitadora no processo de aprendizagem, resultando num índice maior de aprovação nas disciplinas consideradas por eles, com elevado nível de dificuldade na compreensão dos conteúdos.

Os entrevistados também organizam as atividades de estudo de acordo com a disponibilidade de horários das aulas ou das outras ocupações que realizam extracurricularmente, por exemplo, as atividades de pesquisa. Como local de estudo elege preferencialmente suas residências pela privacidade, nível reduzido de ruídos ou interrupções. Também consideram que nos períodos relativos às provas semestrais habitualmente estudam com antecedência de três a quatro dias, inclusive uma entrevistada disse estudar durante a noite toda. O recorte da entrevista ilustra:

“[...] geralmente só um dia antes da prova é só quando tá no final de semestre que tem cinco provas em uma semana, tem que virar a noite não tem outra solução. Mas, geralmente tem que estudar antes por que, principalmente quando é bastante matéria não tem como” (S2, 2013, p.5).

Citam como estratégias de estudo e aprendizagem principalmente em períodos de provas, a leitura do material, os resumos, exercícios e decoram os conteúdos, quando consideram necessário, de acordo com o formato de prova realizado pelo professor da disciplina para a qual estão estudando.

Dois participantes falaram que habitualmente não usam livros, considerando que o material fornecido pelo professor é suficiente para seus estudos, conforme transcrito: “*É meu material de estudo, eu uso poucos livros, porque o que os professores falam em aula eu geralmente anoto e, eu acho que material que eles falam já é uma coisa bem rica*” (S3, 2013, p.4).

Outra participante verbaliza “*Eu estudo principalmente pelas anotações que eu faço na aula e o mais importante que o professor destaca, além disso, os slides que o professor disponibiliza*” (S8, 2013, p. 4).

Os participantes da pesquisa, matriculados no 8º semestre, relatam a união dos colegas de turma como um fator positivo nas estratégias de ensino e aprendizagem e destacam o desempenho do grupo como superior às demais turmas do curso, em relação ao rendimento acadêmico. A fala de S3 ilustra:

“Eu acho que a turma que você pegou é da 8º fase é uma turma bem boa, as nossas médias é muito boa, no SigmaWeb assim que dá pra ver o ranking a gente vai muito bem. E tem os que tão na 8º fase pelo Sigma e não estão mais matriculados, mas a minha turma é muito boa assim, é o pessoal que eu estudo junto por questão de ser estudioso assim” (S3, 2013, p.11).

Conforme estudos anteriormente referenciados sobre a adaptação dos estudantes no ensino superior, bem como sobre os índices de aprovação e repesamento nos semestres iniciais dos cursos, neste estudo se evidenciam dados que contrapõem aos já citados. Os estudantes entrevistados demonstram que conseguiram organizar horários e estratégias de estudo, sendo esse fator decorrente das experiências dos mesmos, e pela maturidade emocional adquirida ao longo do curso.

Também os estudantes encontraram estratégias entre o grupo para alcançar resultados transformadores ao longo do semestre, como bom desempenho nas provas e aprovação semestral nas disciplinas. Estudar com outros colegas possibilita a interação com os pares, contribuindo com sua experiência e conhecimento nas disciplinas e se beneficiando do conhecimento adquirido dos demais integrantes dos grupos de estudo, superando possíveis deficiências pessoais evidenciadas no contexto acadêmico. Os participantes da pesquisa citaram que, além dos estudos em grupo, também costumam fazê-los individualmente (a sós). Este outro método de estudo é considerado por eles como satisfatório para a aprendizagem.

Para aprofundar a presente análise cabe conceituar grupo de acordo com a concepção de Zimerman *et al.*(1997) e sua importância para o desenvolvimento humano. Segundo o autor, um grupo pode ser definido como um conjunto de pessoas e, desde seu nascimento o indivíduo participa de diferentes grupos, numa constante dialética, buscando sua identidade individual, grupal e social. Desta forma, um grupo está caracterizado de acordo com sua finalidade, quando preenche algumas das condições listadas:

Um grupo não é um mero somatório de indivíduos; pelo contrário, ele se constitui como nova entidade, com leis e mecanismos próprios e específicos. Todos os integrantes do grupo estão reunidos, face a face, em torno de uma tarefa e de um objetivo comuns ao interesse deles. O grupo é uma unidade

que se comporta como uma totalidade [...]. É inerente à classificação de grupo a existência entre seus membros de alguma forma de interação afetiva, a qual costuma assumir as mais variadas e múltiplas formas (ZIMERMAN, *et al.*, 1997, p. 30).

As falas dos participantes remetem a uma reflexão a respeito das estratégias de aprendizagem presentes na universidade, principalmente aquelas relativas ao *ranking* de classificação semestral que premia os estudantes com melhor desempenho acadêmico na escolha das disciplinas e horários de aula no momento da matrícula. Há um paradoxo entre a união da turma e a competitividade que o sistema de ranqueamento produz nos estudantes, merecendo aqui uma análise sobre a cultura institucional.

Empiricamente, essa universidade pública de ensino superior pode ser compreendida como uma instituição que privilegia em sua política educacional aqueles estudantes que apresentam melhor desempenho tanto no sistema de ingresso (vestibular) como na permanência dos mesmos, verificado no sistema de matrículas, avaliação da aprendizagem ou acesso as bolsas remuneradas. Tal aspecto pode ser verificado junto ao Regimento Geral da Universidade aprovado pelo Conselho Superior da Universidade em 2007, que trata dos critérios de avaliação do desempenho acadêmico e de permanência na Universidade.

A categoria subsequente trata das práticas pedagógicas dos professores nas atividades de ensino onde será possível verificar com maior profundidade que dentre as competências valorizadas pelos professores está o alto desempenho dos estudantes. Remete novamente à questão do ranqueamento, numa concepção seletista de ensino (seleciona os melhores).

5.1.5. Metodologia dos professores nas atividades de ensino

Os estudantes foram questionados a respeito das práticas pedagógicas dos professores, enquanto mediadores/promotores do conhecimento nas disciplinas e especificamente nas disciplinas X e Y⁴⁷, objetos desse estudo, referindo-se aos conteúdos, ao modo como as aulas são ministradas, recursos utilizados pelos mesmos, formas de avaliação semestral. Estes itens configuram um importante aspecto a ser analisado para o entendimento do processo de ensino e aprendizagem, pois, espera-se que, na medida em que um método é utilizado nas atividades de ensino, o mesmo deva atender aos objetivos estabelecidos para o curso, e adequado à aprendizagem dos conteúdos abordados pelo professor.

⁴⁷ Conforme citado anteriormente, para resguardar a instituição, estudantes, professores participantes da presente pesquisa, as disciplinas focos deste estudo que apresentam alto índice de reprovação, serão denominadas X e Y.

A partir das entrevistas com os estudantes, alguns aspectos de suas vivências universitárias começaram a ser destacadas. Observaram que a formação na universidade pública do sul brasileiro, onde estão matriculados, tem como método predominante aulas teóricas e expositivas. Embora, considerem que a maioria dos professores do curso estejam preparados para o ensino, alguns entrevistados citaram a falta de didática e entusiasmo por parte dos professores. Uma das participantes falou:

“[...] a primeira coisa é o professor ser organizado, o professor ser organizado e saber dar aula, eu acho que é isso e a maioria dos professores não sabem dar aula. Parece que está aqui por tá, porque não tem outra coisa pra fazer, mas não tem didática. Acho que o que falta pros professores da universidade é didática” (S2, 2013, p. 8).

A mesma estudante comenta: *“[...] tem muito professor assim que é tapa buraco né, tem que cumprir carga horária [...]” (S2, 2013, p.8).* Analisando a fala de S2 a respeito da “falta de didática dos professores”, pode-se compreender como nocivo o despreparo para o exercício da docência. No desempenho da docência, o professor deve, por exemplo, preparar suas aulas de acordo com os objetivos propostos no plano de ensino da disciplina, possuir critérios para a avaliação. Mas, primordialmente, valorizar a aprendizagem dos estudantes.

Os entrevistados citaram a dificuldade em aplicar o conteúdo das aulas teóricas nas aulas ou atividades práticas, pois os professores abordam os conteúdos em aula de modo superficial. Também consideram importante estar em outros locais de aprendizagem como laboratórios e visitas técnicas integralizando os conteúdos do semestre e das aulas práticas e teóricas, possibilitando a socialização e o envolvimento do estudante com o conhecimento (saber).

Garzella (2013), em sua tese de doutorado, cita pesquisas relacionadas à aula expositiva caracterizadas como uma boa atividade de ensino e uma oportunidade de aprendizagem. Porém, a aula expositiva como uma atividade de ensino adequada, de acordo com Guimarães (2008) *apud* Garzella (2013), é descrita, pelos alunos, como uma aula bem planejada, com uma organização sequenciada do conteúdo, permeada por detalhes selecionados pelo professor como importantes. As relações entre os saberes e o cotidiano, além de proporcionar a participação efetiva dos alunos, ajuda-os a entender a lógica envolvida no conteúdo e motiva-os a continuarem estudando.

A respeito desse tema uma das entrevistadas faz a seguinte colocação:

“Para mim professor bom é o que pega o giz na mão e vai escrever, e então se tem alguma foto pra mostrar ele usa o “data show”, usa o recurso, mas na minha opinião os melhores professores são aqueles que tem o conhecimento na cabeça, pega o giz e escreve. O professor que o dia que falta luz não dá aula pra mim tá meio fraco” (S3, 2013, p. 9).

Nesse contexto, para Anastasiou e Alves (2004, p. 12) “[...] a ação de ensinar é realizada de forma disjunta, onde a ideia de ensinar é apresentar ou explicar o conteúdo, o professor se utiliza de técnicas de exposição ou oratória, como elementos essenciais para a competência docente”. Segundo as autoras, esse paradigma de educação segue o modelo jesuítico onde a aula é o espaço em que o professor fala, cabendo ao aluno anotar e depois memorizar o conteúdo.

Podemos compreender na contemporaneidade que o conceito do que é ensinar é ir além dos conteúdos e das informações, possibilitando a aprendizagem como uma competência central desenvolvida na relação educador e educando, em consonância com a realidade vivida. O ensino não pode ser entendido como informação baseada numa relação passiva professor-aluno, onde o primeiro transmite as informações e os alunos repetem, estando dissociada da realidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN) enfatizam as habilidades e competências. Esse processo iniciou com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990⁴⁸ pela UNESCO, definindo quatro pilares da educação, que deveriam ser a meta para o desenvolvimento educacional em todos os países signatários. As competências e habilidades privilegiariam as relações entre teoria e prática ao invés de centrar no conteúdo conceitual apenas, de acordo com quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros; e, aprender a ser⁴⁹.

Assim, as competências para a prática pedagógica permeiam todos os momentos do ato de ensinar e implica um professor cuja ação estimule o estudante a decidir, pesquisar, descobrir. A convergência destas ações leva educador e educando ao alcance e desenvolvimento de competências e habilidades conjuntamente. Essa prática não foi observada pelos estudantes entrevistados, que identificam uma postura didática pedagógica de alguns professores dissociada da realidade, conteudista, baseada na reprodução e na memorização de conteúdos.

⁴⁸ Para aprofundar ver: Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontien, 1990. Disponível em <http://www.unesdoc.unesco.org>. Consulta em 14/06/2013.

⁴⁹ Para aprofundar ver: **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para Unesco da Comissão internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, julho de 2010. Disponível em <http://www.unesdoc.unesco.org>. Consulta em 14/06/2013.

Para melhor compreensão da temática, cabe citar Perrenoud (2000, p.15), “Competência é a faculdade de mobilização de um conjunto de recursos cognitivos como saberes, habilidades e informações para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

Ainda nessa categoria, merecem destaque as práticas avaliativas dos professores, uma vez que, para os sujeitos entrevistados, esse aspecto da disciplina tem impacto significativo na saúde mental. Os dados levantados sugerem que algumas práticas pedagógicas dos professores podem repercutir na vida acadêmica, indicando fatores relacionados com os índices de aprovação ou reprovação ao final do semestre e no surgimento de transtornos mentais.

Sabe-se que, quanto à avaliação da aprendizagem escolar, as práticas predominantes no cenário educacional ainda seguem um modelo tradicional, no qual a avaliação ocupa-se em manter as condições sociais vigentes. Considera-se este fato como um dos principais motivos do fracasso escolar. Trata-se de uma avaliação que estabelece um *ranking* entre os estudantes, na qual se utilizam os seus dados para separar “os que sabem e os que não sabem”. No final do processo, a responsabilidade é centrada prioritariamente no aluno, principalmente nos casos de fracasso.

Neste trabalho, evidencia-se que nas disciplinas X e Y, objeto desse estudo, conforme os estudantes pesquisados, a avaliação não é planejada e desenvolvida a favor da aprendizagem dos mesmos, com objetivos de aprimorar sua apropriação do conhecimento, bem como sua relação com o saber. O Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em questão, aprovado em 2004 pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão e, o regimento da universidade pesquisada compreendem o saber de forma fragmentada, propondo a avaliação numa concepção tradicional, classificatória, que promove e certifica aqueles que atingem o percentual necessário para sua aprovação em cada semestre e ao final do curso.

Em relação às provas, alguns dos entrevistados (S6, S1 e S8) ponderam:

“É eu achei eles muito rígidos na questão, se faltava pouco décimos para eu conseguir ser aprovada, mas como eu sabia que, ... e outra coisas as provas também achei a correção muito rígida e em comunicação assim com os alunos, sem dar o braço, sem conversa” (S6, 2013, p.5).

“Há eu acho que a maneira que os professores cobram assim, no meu ver né o correto, eles se atêm a detalhes muito tipo, “ hoje eu fiz uma prova que caiu 5 culturas”, por exemplo, e em vez de ele me pedir as coisas importantes ele me pedia a produtividade do Brasil. Eu não quero saber números eu quero saber como produz pra aumentar esses

números” (S1, 2013, p. 5).

“[...] eu não concordo completamente com esta forma de avaliação. [...] a gente acaba recebendo um monte de matérias e tendo que estudar tudo aquilo em um tempo muito pequeno e o método de avaliação, a gente acaba estudando para as provas e um dia antes da prova a gente sabe tudo e [...] passam duas semanas depois a gente não consegue se lembrar de absolutamente nada. Vai se lembrar do básico do que o professor falou e o que você conseguiu absorver na aula. [...] então, às vezes, eu me pergunto até que ponto é efetivo este método de ensino” (S8, 2013, p.7).

Conforme identificado neste estudo, as práticas de ensino dos professores, nas disciplinas citadas, são baseadas na transmissão de conteúdos. Conseqüentemente a maneira como os estudantes são avaliados é, meramente, reprodutivista dos mesmos conteúdos. Não é uma prática voltada ao desenvolvimento de habilidades e competências, não considera a diversidade dos estudantes, nem sua história singular, seu estrato social e cultural, muito menos as diferentes possibilidades de aprendizagens. Nessa realidade, cabe ao estudante anotar a aula do professor e estudar o conteúdo para se sair bem na avaliação. Esse modelo confirma que a ação dos docentes está centrada no ato de ensinar, negligenciando a aprendizagem do estudante, como se esta fosse natural do ato de ensino.

Segundo Vasconcellos (2003, p. 140), “A avaliação deveria ser uma mediação para a qualificação da prática educativa escolar”. Posteriormente afirma “É comum ao aluno simplesmente executar o que o professor determina, de maneira mecânica, desprovida de sentido” (VASCONCELLOS, 2003, p. 140). Para o autor, ensino, aprendizagem e avaliação são três elementos indissociáveis. Assim, a avaliação como reflexão crítica da realidade deveria ajudar a descobrir as necessidades do trabalho educativo, perceber os verdadeiros problemas para resolvê-los. “A avaliação estaria no âmago dos processos de mudança, como parte imprescindível e desencadeadora da atividade transformadora” (VASCONCELLOS, 2003, p. 19).

Perrenoud (1999, p. 11), considera avaliar como:

[...] criar hierarquias de excelência onde a partir das quais se decidirão a progressão, a seleção, a orientação e a certificação e a contratação para o caso da entrada no mercado de trabalho. Na escola, a avaliação é tradicionalmente associada à criação de hierarquias de excelência onde os alunos são comparados e classificados em virtude de uma norma de excelência, definida pelo professor e pelos melhores alunos.

Quanto à forma como os professores ministram as aulas, dois participantes verbalizaram aspectos relativos às falhas na comunicação e ao interesse:

“A disciplina X foi bem complicado, por que né a maioria do pessoal reprovou, ninguém entendia o que ele falava, ninguém sabia fazer os exercícios, foi terrível fazer de novo e a disciplina Y nem se fala, a pior pra mim foi fazer a disciplina Y” (S2, 2013, p.6).

“Eu acho que tem muita matéria boa na faculdade, só que tem muita que o professor é desinteressado, daí acaba que os alunos não se interessam sabe e fica aquela coisa que você vai empurrando com a barriga e você se contenta com 7,0. Às vezes a aula do professor é aquela aula matada assim que você chega em casa e não tem vontade de estudar aquilo, por mais que você saiba que é importante sabe, falta um entusiasmo da outra parte[...]são algumas matérias na verdade” (S1, 2013, p.3).

De acordo com os entrevistados supracitados, os conteúdos desenvolvidos em sala de aula nem sempre são significativos para os discentes, ou seja, não há uma continuidade ou articulação com a realidade. De outro lado, há o desinteresse, a falta de motivação ou de comprometimento de alguns docentes cuja postura empobrece significativamente os resultados da aprendizagem.

A questão da docência na universidade ultrapassa os processos de sala de aula onde, na maioria das vezes, os conteúdos são apresentados em sua mais ampla generalidade e os estudantes, não estão ativamente engajados no processo. O professor escolhe os métodos para ensinar e o estudante, por sua vez, cumpre os papéis designados socialmente a ele que é aprender ou alcançar os resultados.

Para Pimenta e Anastasiou (2002), na sociedade da informação e do conhecimento o ensino na universidade caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos. Segundo as autoras, na sociedade contemporânea consolida-se o entendimento do ensino como fenômeno multifacetado, com a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças e atitudes).

Quanto ao relacionamento interpessoal de professores e estudantes estes indicam os movimentos afetivos de aproximação e afastamento dos mesmos com relação às disciplinas cursadas, ao próprio professor, podendo impactar na saúde mental dos estudantes, objeto de conhecimento em questão.

Isso se confirma quando os participantes da pesquisa consideram que não há disponibilidade do professor em responder as questões dos estudantes, o que parece intimidar a participação dos mesmos durante as aulas, que se mantêm apenas ouvindo a explanação do conteúdo. Aspectos como a conversa, a proximidade física com os estudantes parecem poder ser dispensados do processo de ensino e aprendizagem da disciplina. Tal aspecto pode ser conferido no recorte abaixo, conforme S1:

“[...] o professor S. até dá uma aula boa, mas é uma aula que a linguagem não é a que a gente aprendeu em X (disciplina), é uma linguagem que só ele entende. O professor S. ele dá aula pra duas pessoas, e ele fica ali só falando para essas duas ou três pessoas e o resto, ou você corre atrás ou você não vai aprender igual Y (disciplina). Então é muito você correr atrás” (S1, 2013, p.9)

Podemos considerar que prevalece na atuação docente, conforme citado pelos entrevistados, um processo de ensino no qual o professor “ensina” para dois ou três estudantes que “sabem”; e estes reproduzem as informações recebidas, nas provas ou exames buscando aprovação. Assim, os processos de ensino e aprendizagem não são entendidos como complementares, mas distintos. Ensinar está centralizado na figura do professor.

Em seus estudos, Anastasiou (1998) cita o professor Ritter, da Associação Europeia de Professores do Ensino Superior o qual considera que para haver aprendizagem quem aprende tem que construir um significado pessoal à informação recebida, como um processo individual, intransferível, emocional. Tal fenômeno ocorre diferentemente para cada estudante.

Aqui, o ato de ensinar supera o simples transmitir. O ensino e aprendizagem constitui uma unidade dialética. A aprendizagem ocorre juntamente com o professor. Superam-se assim, a ideia de que o aluno aprende “apesar” do professor, conforme verbalizou S1.

Superar a forma tradicional de educação no ensino superior pela ensinagem é estabelecer uma nova relação entre docente e discente, por meio de uma metodologia dialética mobilizadora na construção do conhecimento. Para Anastasiou e Alves (2004), na metodologia dialética o docente deve propor atividades que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso organiza os processos de apreensão para que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas, flexibilizadas rompendo, mobilizando o estudante na construção, nas sínteses através das vivências pessoais.

Ainda em relação ao processo ensino e aprendizagem, dentre os entrevistados, uma

estudante faz uma observação divergente dos demais, conforme exposto:

“Na minha opinião, questões assim de avaliações, alguns professores têm mais didática pra dar aula outros menos e isso vai de cada um. Acredito que em toda universidade deve ter isso, acredito. Mas pra mim tá bom como tá, apesar de ter uns professores que eu não considerei maus professores. Mas eu não sei é uma coisa que não tem o que se fazer eu acho, e isso não é só dos professores vai do aluno. Então se o professor não é bom cabe ao aluno estudar e ir atrás do conhecimento também” (S3, 2013, p. 9).

Nessa perspectiva, entende-se o divórcio entre o processo de ensino e aprendizagem que permeia as relações observadas nesta pesquisa: ensino é entendido como processo de responsabilidade docente, enquanto a aprendizagem é vista como processo especificamente do estudante, não se pressupondo uma relação entre ambas. Em suma, o que demonstra este dado é que a aprendizagem, de maneira geral, desenvolve-se sem a observância dos fundamentos didático-pedagógicos, e considera o estudante como repetidor dos conteúdos a partir da relação que estabelece com o professor.

Outro aspecto, que tem destaque nessas considerações, refere-se à postura da universidade em questão, que aparentemente aceita e tolera todo o processo de ensino e aprendizagem utilizado em ambas as disciplinas (X e Y) objetos desse estudo, por exemplo, parecendo concebê-lo como natural. A universidade expressa como aceitável que nem todos os estudantes aprendem, bem como que nem todos os professores se empenham na tarefa de ensinar. Entretanto, os estudantes entrevistados demonstram, em vários momentos, o desejo de serem bem sucedidos nas disciplinas.

Para Perrenoud (1998), uma situação de aprendizagem implica utilizar um dispositivo que a facilite através de uma sequência de recursos didáticos, pois a aprendizagem não ocorre ao acaso. Para o autor uma das competências cruciais, no ensino, é saber regular os processos de aprendizagens mais do que auxiliar para o êxito, conforme destaca:

Como tornar o conhecimento apaixonante por si mesmo? Essa não é somente uma questão de competência, mas de identidade e de projeto pessoal do professor. [...] a paixão pessoal não basta se o professor não for capaz de estabelecer uma ‘cumplicidade’ e uma ‘solidariedade’ verossímeis na busca do conhecimento. [...] quanto aos professores que se mostram impassíveis diante dos conhecimentos que ensina, como esperar que suscitem a maior vibração nos alunos? (PERRENOUD, 1999, p. 50).

Assim, podemos concluir que nas disciplinas investigadas nesta universidade: objeto de estudo em questão, perduram fortes resquícios da metodologia jesuítica onde o saber escolar é tomado como inquestionável, predominantemente expositivo por parte do professor e passivo por parte do estudante. Os índices de reprovação em duas disciplinas específicas de um curso de graduação indicam uma prática educativa cujo modelo de ação e de organização é o de transmitir conhecimento, conservando modos de pensar e agir por muito tempo consagrados nas instituições de ensino superior. Assim, a reprovação/insucesso passa a ser visto como necessário à formação profissional de seus discentes.

As respostas dos participantes a seguir também ilustram essa questão e remetem à reflexão sobre a relação pedagógica entre professores e estudantes e seus aspectos éticos, conforme os recortes abaixo:

“Não, eu acho que o caso só de X (disciplina) é mais por causa do professor mesmo e também Y (disciplina) né, os altos índices de reprovação, mas devido aos professores porque as outras matérias eu acho que, também é mais os professores [...], como é que eu vou te dizer, mais agradáveis, mais acessíveis do que os professores das disciplinas X e Y” (S6, 2013, p.8).

“Acho que um pouco é o jeito da aula né, pra começar a grosseria né porque ele chega, não dá nem bom dia. Daí começa a passar a matéria e copiar e você não entende nem a letra dele, nem sei se vale a pena você copiar alguma coisa, é complicado. Mas não é só na matéria dele, tem outros que eu também tenho dificuldade de prestar atenção sabe, de ficar ali me agonia” (S7, 2013, p. 6).

Considerando que as instituições de ensino são um espaço de vivência entre docentes e discentes devem proporcionar aos educandos momentos de aprendizagem de forma prazerosa. Compete ao professor ser facilitador dessa relação, ou seja, o processo de aprendizagem pode ser beneficiado, quando professor e estudante buscam conhecimentos mútuos, relacionam-se, respeitando as diferenças. A concepção tradicional de educação pode contribuir para a falta de afeto entre professor e estudante, levando-se em conta que o professor domina o conhecimento e o estudante é mero receptor.

Consequentemente, a noção de competência no âmbito educativo nos remete à ideia de uma combinação de conhecimentos, motivações, valores e éticas, atitudes e emoções, comportamentos numa relação entre docentes e discentes. Nesse contexto, Anastasiou e Alves (2004) compreendem que a relação pedagógica, essencialmente, deveria ocorrer pela interação intencional, planejada e responsável entre aluno, professor e objeto de

conhecimento.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p.172), “A universidade deveria ser entendida como instituição educativa cuja finalidade se sustenta na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos”. O que se evidencia na fala dos participantes é uma relação humana permeada pelo poder, onde o professor que trabalha com discentes age sobre os indivíduos de maneira autoritária.

Para Tardif (2012, p.145): “Os professores trabalham com massas de alunos, com grupos públicos e esse fato levanta um problema ético particular, o da equidade do tratamento”. Ainda o mesmo autor refere que a dimensão ética se manifesta no componente simbólico do ensino, ou seja, o professor sabe e domina algo que os alunos não sabem e não dominam. Segundo o autor, “Assim, estamos diante de um aspecto bastante mal conhecido, que é o das atitudes éticas dos professores em relação aos alunos, aos saberes e à aprendizagem” (TARDIF, 2012, p.147).

Quando a participante S6, citada anteriormente, verbaliza que os índices de reprovação estão relacionados aos professores e alguns deles são mais agradáveis e acessíveis do que os das duas disciplinas específicas, está se referindo à dimensão ética. Para ilustrar esse conceito, Tardif (2012), faz a seguinte consideração:

A dimensão ética se manifesta, finalmente, na escolha dos meios empregados pelo professor. Assim, como um médico é julgado pela qualidade do seu julgamento médico e de seu ato, um professor também é julgado de acordo com seu julgamento profissional, que se revela diretamente nos atos pedagógicos por ele realizados (TARDIF, 2012, p. 147).

Uma terceira participante também aponta questões subjetivas relativas à atuação e ao comportamento dos professores, que podem estar relacionadas às dificuldades de aprendizagem:

“[...] eu acho que assim uma coisa que pode, que afeta muito é o transtorno psicológico que alguns professores causam na gente assim, é muita pressão psicológica, às vezes a maneira de avaliar, às vezes tá certo e diz que tá errado” (S2, 2013, p.14).

Nesse aspecto ainda devemos considerar as questões éticas: postura do professor, bem como, o “surgimento” no processo ensino e aprendizagem de uma situação de conflito em relação ao desenvolvimento pessoal e de formação da participante, quando cita o “transtorno psicológico” causado por alguns professores. Tal aspecto será abordado na categoria seguinte,

denominada transtornos mentais.

5.1.6. Transtornos mentais

Essa categoria tem como objetivo investigar dados relativos à prevalência de transtornos mentais entre estudantes: surgimento de qualquer desordem mental e a possibilidade de estarem relacionados com os processos de ensino e aprendizagem presentes no curso.

Como forma de compreender a concepção de saúde mental cabe citar a Organização Mundial de Saúde (OMS), quando afirma que não existe definição "oficial" de saúde mental, porém, diferenças culturais, julgamentos subjetivos, e teorias relacionadas que afetam o modo como a "saúde mental" é definida.

Portanto, saúde mental é um termo usado para descrever o nível de qualidade de vida cognitiva ou emocional. A saúde mental pode incluir a capacidade de um indivíduo de apreciar a vida e procurar um equilíbrio entre as atividades e os esforços para atingir a resiliência⁵⁰ psicológica. Admite-se, entretanto, que o conceito de saúde mental é mais amplo que a ausência de transtornos mentais.

Assim, os estudantes foram questionados a respeito de suas vivências nas atividades acadêmicas (provas, aulas, atividades extracurriculares, aprovação/reprovação em disciplinas) e, se identificaram alterações em sua saúde física e mental durante a formação profissional.

Quando investigados acerca de como vivenciam as situações relativas aos períodos de provas, implicando aspectos da saúde mental, as respostas dos estudantes evidenciam algumas situações:

“Na minha opinião, pelo que eu vejo dos meus colegas, eu acho que sou uma exceção assim porque eu não me abalo muito assim, porque eu sempre fui bem nas matérias assim e tal, mas eu tenho colegas que realmente ficam muito mal quando tem prova. Mas eu acho que eu me considero exceção assim porque eu vejo o pessoal aí se descabelando” (S3, 2013, p. 11).

⁵⁰A **resiliência** é um conceito psicológico emprestado da física, definido como a capacidade de o indivíduo lidar com problemas, superar obstáculos ou resistir à pressão de situações adversas. Em 2006 o professor George S. Barbosa propôs que se pode considerar a resiliência como uma combinação de fatores que propiciam ao ser humano condições para enfrentar e superar problemas e adversidades. Disponível em <http://www.sobrare.com.br>. Consulta dia 18/03/2014.

Outra participante também relatou:

[...] tive semestre passado senti bastante sono, principalmente porque eu fiquei muito nervosa o semestre inteiro, por causa das disciplinas X e Y, e da outra também né, porque se eu reprovasse era um semestre a mais que eu perdia. Se reprovasse de novo né, então, hi[...] então tinha dias que eu tinha que dormir a base de calmante que eu não conseguia dormir...” (S2, 2013, p.9).

As verbalizações dos estudantes a respeito de sua saúde mental tornam fundamental ao leitor compreender que o aspecto afetivo na vida psíquica é a base de todos os processos vitais, influenciam fundamentalmente todos os mecanismos referentes à estruturação da conduta, bem como as reações individuais. Conforme Assumpção Júnior (2009, p.137), “Sendo o ser humano um ser social, extremamente sujeito ao inter-relacionamento, sendo mesmo dependente dele, vamos encontrar a inferência da vida psíquica em todos os processos pertinentes à afetividade.”

Quando a participante S2 cita dificuldades para dormir e nervosismo, compreende-se como um estado de ansiedade, de acordo com a CID – 10⁵¹, são as manifestações físicas e mentais da ansiedade que não podem ser atribuídas a um perigo real e que ocorrem em forma de ataques ou como um estado persistente. Pode-se relacionar a perturbação do sono (dificuldade em conciliar o sono) da participante como uma manifestação física atribuída a um perigo imaginário, por exemplo, o medo exacerbado de reprovação nas disciplinas citadas.

A despeito da ansiedade ou apreensão ansiosa definida por Barlow (1999, p. 163), como “[...] um estado de humor orientado para o futuro, no qual alguém se torna pronto ou preparado para tentar lidar com os eventos negativos iminentes”. Conforme a estudante S2 traz o termo “*nervosismo*”, pode-se considerar que está presente em todos os transtornos de ansiedade onde o foco da apreensão ansiosa varia de intensidade e de sintomas de acordo com os estímulos percebidos pelo indivíduo como ameaçadores. Nesse caso, está relacionado com o medo da reprovação nas disciplinas X e Y.

A respeito de como lidaram com as situações de aprovação e reprovação durante o curso, novamente os participantes evidenciam aspectos relacionados aos transtornos mentais, citando manifestações comportamentais relativas à ansiedade. Importante destacar a fala de uma estudante em diferentes momentos na entrevista:

⁵¹CID – 10 – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

“Há é complicado, tipo hoje em dia eu até me acostumei com isso de reprovar, mas você fica mal né, eu lembro que na escola [...] principalmente quando você chega da escola e vem pra faculdade, porque na escola eu nunca ia mal sabe, aí você começa a vir aqui e eu me cobro bastante nesse sentido” (S7, 2013, p. 5).

Posteriormente, a participante ainda aborda como se sentiu em relação à reprovação, dizendo: *“Fácil, fácil não foi né, que tipo essas matérias tipo Nutrição e coisas eu chorei horrores de ter reprovado, mas agora que já passou não fico me cobrando, mas foi mal naquele momento” (S7, 2013, p.5).*

Quanto às alterações emocionais por ela percebidas diante dos resultados semestrais, no que se refere ao desempenho acadêmico:

[...] em relação aquele semestre que eu fiquei pior, que eu me cobrava muito que até eu tava fazendo a disciplina X, isso aí interferiu em todas as minhas matérias que aquele semestre foi um semestre que eu fui mal em tudo. Tanto é que eu fiquei muito chocada, foi o máximo de reprovações. Acho que eu reprovei em 3 ou 4 matérias, isso nunca acontecia” (S7, 2013, p.9).

As alterações emocionais citadas pela participante ao relacionar o alto nível de cobrança quanto ao próprio desempenho acadêmico, bem como o estado de choque diante das reprovações como um estado de ansiedade, ligam-se a um momento ou situação particular como a entrada na universidade. Nesse caso, o estado emocional transitório, manifesta-se diante das provas e reprovações.

É importante salientar que esses fatores ansiogênicos podem interferir negativamente sobre alguns aspectos cognitivos, como o processo de aprendizagem, a redução de atenção e da concentração, diminuindo, assim, a aquisição de habilidades, resultando também em distúrbios do sono, da alimentação e da afetividade e em quadros depressivos.

Para Kaplan e Sadock (1999), quanto à idade do surgimento dos transtornos de ansiedade, estudos apontam um início na adolescência e começo da vida adulta, ou seja, esses transtornos geralmente se concentram em jovens, com pico de prevalência entre 25 e 44 anos, correspondendo à faixa etária dos estudantes desta pesquisa.

Embora não seja recente, um estudo realizado por Giglio (1976) com estudantes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) demonstra a preocupação com a saúde mental dos mesmos, já discutida remotamente. Os resultados apontam que é importante

considerar a relação entre saúde mental, rendimento acadêmico e evasão escolar, pois as dificuldades emocionais dificultam o aprendizado devido ao gasto de energia na tentativa de resolver conflitos. Ao mesmo tempo, fracassos escolares podem desencadear desequilíbrios emocionais. O autor relata que o bom rendimento acadêmico é muito valorizado pelos estudantes, e, portanto, dificuldades na vida acadêmica podem, eventualmente, desencadear reações depressivas ou ansiosas, de acordo com a vulnerabilidade de cada um (GIGLIO, 1976).

Posteriormente, os entrevistados também citaram situações referentes às práticas pedagógicas dos professores e como as vivências em disciplinas específicas tem interferido no surgimento de transtornos mentais e na saúde física dos mesmos. Segue abaixo um trecho da entrevista selecionada:

“Pensei bastante, pesei por que aguentar de novo não foi fácil, ainda mais mesmo por que na disciplina Y foi uma tortura psicológica fazer de novo, [...] ele fazia uma pressão, uma pressão com a gente. Aí um dia ele falava uma coisa outro dia ele inventava outra coisa, e eu vou fazer assim e a prova vai ser assim, é toda uma tortura todo um desgaste, foi terrível fazer a disciplina Y. Foi a pior matéria pra mim assim” (S2, 2013, p. 7).

Quanto à saúde física, a mesma participante cita *“Eu comecei a ter enxaqueca, depois que e entrei na faculdade, agora já estou usando óculos, e a enxaqueca eu acho que deve ter sido por muito desgaste [...]” (S2, 2013, p.11).*

No recorte a seguir, S8 fala sobre aspectos da saúde física:

“[...] no final do primeiro ano que eu estava aqui, eu descobri que eu tinha hipotireoidismo que é uma disfunção na tireoide e tal, eu fui no médico ele disse que é muito difícil de acontecer em pessoas novas, mas que eu tinha propensão genética. Mas que ela só aparece quando você realmente fica estressado, e disse que se eu não tivesse nessa condição, ela só apareceria daqui uns 20 ou 30 anos” (S8, 2013, p. 6).

A partir das afirmações da participante S2, é possível inferir que a prática pedagógica do professor citado prevê poucos momentos de relações pessoais com os estudantes. Aspectos como a conversa e a proximidade física com o grupo em sala de aula parecem ser dispensados do processo de ensino e aprendizagem na disciplina. Os dados levantados indicam uma

prática insensível às necessidades emocionais dos discentes impactando no desempenho acadêmico semestral dos mesmos, inclusive na saúde física e emocional. Essas questões foram ressaltadas anteriormente, quando os participantes mencionam aspectos da relação interpessoal entre professores e estudantes, citando inclusive, que um deles nem cumprimenta ao chegar em sala de aula.

Quando a participante S2 relata “*Foi a pior matéria para mim*”, destaca que as interações em sala de aula entre docente e discente constituem-se numa relação hierárquica onde os estudantes precisam se adaptar ou se ajustar às pressões externas nesse contexto universitário. Importante considerar que os processos de adaptação, aprendizagem e desenvolvimento humanos são antes o produto de interações recíprocas e dinâmicas entre as pessoas e os contextos estabelecidos continuamente e diretamente relacionados a aspectos éticos citados anteriormente.

Os objetivos da educação universitária ultrapassam o domínio cognitivo de formação integral dos indivíduos, mas também envolvem os fatores pessoais e contextuais dos estudantes. Portanto, adaptação e ajustamento, no contexto do ensino superior, não podem ser desvinculados do processo ensino e aprendizagem, dos índices de evasão, desistência e reprovação estudantil.

Quando se fala sobre transtorno mental importante é ressaltar os sintomas psicopatológicos aludidos por todas as participantes da pesquisa como a ansiedade, irritabilidade, estresse, nervosismo presente em momentos que antecedem as provas ou diante dos resultados de aproveitamento semestral (aprovação/reprovação). Também na relação interpessoal entre docente e discente.

Os entrevistados do sexo masculino, em relação a sua própria saúde mental no contexto universitário, citam cansaço físico e irritabilidade diante das provas, como sintomas psicopatológicos, diretamente relacionados a sintomas de ansiedade.

Nesse aspecto, cabe destacar duas pesquisas a respeito da temática. O primeiro deles é o estudo de CRUZ *et al.*, (2010) com estudantes de Enfermagem do Instituto Politécnico de Viseu – Portugal. Compreende a ansiedade como uma experiência emocional em função da previsão de situações futuras ou em presença de situações consideradas como desagradáveis para o indivíduo, destacando que ao longo do percurso acadêmico o estudante é confrontado com situações geradoras de pressão psicológica e ansiedade.

O outro estudo de Neves e Dalgalarrodo, (2007) a respeito dos transtornos mentais auto-referidos com 1305 estudantes de ambos os sexos, matriculados (períodos diurno e noturno) em cursos de graduação das áreas de humanas, artes, saúde, ciências básicas, exatas

e tecnológicas, nos campi de Campinas e de Limeira da Unicamp, entre os anos de 2005 e 2006. Este estudo revelou que estudantes do sexo feminino apresentam mais queixas de sofrimento mental e maiores dificuldades psicossociais.

O perfil do estudante analisado revelou: 55,5% do sexo feminino; 44,5% do sexo masculino; 92% solteiros; 82% entre 17 e 23 anos (48% entre 17 e 20 anos e 34% entre 21 e 23 anos); com maior número de solteiros (92%), com idades entre 17 e 23 anos. Os resultados indicaram prevalência de 58% de "algum transtorno mental", 69% em mulheres e 45% em homens ($p = 0,001$). As prevalências dos transtornos mentais específicos, seguindo a ordem do transtorno mais frequente para o menos frequente são: distímia; depressão, agorafobia; mania; ansiedade generalizada; transtorno de pânico; crise de pânico; fobia social; bulimia; transtorno obsessivo-compulsivo (NEVES & DALGALARRONDO, 2007, p.241).

Os dados relativos aos transtornos mentais dos estudantes da instituição de ensino situada na região sul do Brasil, indicam prevalência de sintomas de ansiedade para os mesmos, embora a relação sexo e ansiedade não demonstrem diferenças significativas entre os dois grupos. Cabe destacar que a amostra da pesquisa constitui-se predominantemente de sujeitos do sexo feminino e os dados não devam ser generalizados.

Embora seis participantes (05 femininos e 01 masculino) tenham referido a presença de sintomas de ansiedade em situações estressoras como aulas, provas, avaliações semestrais, deve-se considerar que no perfil sintomatológico da síndrome depressiva a ansiedade também é identificada, sendo muitas vezes, caracterizada como uma depressão de início precoce.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM – 5 (2014), ao referir o transtorno de ansiedade generalizada quanto às características específicas de cultura, idade e sexo, considera que a ansiedade é predominantemente expressa pelos indivíduos por sintomas somáticos ou por sintomas cognitivos, dependendo da cultura. O curso é crônico, flutuante e frequentemente piora durante os períodos de estresse.

Em contextos clínicos, o transtorno de ansiedade generalizada é diagnosticado com frequência um pouco maior no sexo feminino do que no masculino (cerca de 55 a 60% dos indivíduos que se apresentam com o transtorno são do sexo feminino) (DSM - 5, 2014, p. 225).

Os resultados apontados nessa categoria ressaltam a importância do cuidado que deve ser destinado à saúde mental dos jovens, não somente no período de entrada na universidade, marcado por intensas mudanças e maior vulnerabilidade psicossocial. Também as instituições de ensino superior devem dispor de mecanismos para identificar índices de abandono e

represamento em disciplinas ao longo do curso, identificando possíveis processos de adoecimento e, assim, sistematizar uma política de assistência ao estudante que será discutida na categoria denominada serviço de apoio ao estudante.

Cabe citar o estudo de Polidoro e colaboradores (2001) onde destacam que o complexo processo de interação estudante-universidade é vivido por todos de um modo geral, independente da especificidade do curso. Porém, chamam a atenção para o fato de que algumas características próprias de cada curso podem afetar negativamente o desempenho acadêmico, a saúde física e emocional do estudante. Referem-se, por exemplo, aos cursos da área da saúde, como o de medicina, que ao promover o contato do estudante com doenças e morte, pode levá-lo a utilizar intensos mecanismos de defesa, tais como dissociação e isolamento do afeto (POLIDORO *et al.*, 2001; FACUNDES *et al.*, 2005).

Retomando o foco deste estudo, que é a pesquisa realizada com estudantes da área de ciências agrárias, constatou-se que apesar de apresentarem sintomas psicopatológicos nenhum dos estudantes entrevistados fez uso de psicofármacos⁵². Duas participantes citaram a utilização de tratamentos alternativos como acupuntura e homeopatia, contrariando a compreensão contemporânea onde a ideia etiológica⁵³ de enfermidade está associada com a articulação de sintomas e, a medicação é cada vez mais usada como ferramenta de tratamento. Segundo informam as participantes S1 e S2, que anteriormente fizeram uso de psicofármacos, buscaram outros tratamentos além do farmacológico:

“Eu comecei a ter enxaqueca, depois que eu entrei na faculdade, agora já estou usando óculos, e a enxaqueca eu acho que deve ter sido por muito desgaste assim né, eu tentei fazer tratamento com neurologista só que não me fez bem, me deu umas tonturas. Daí enfim eu parei e resolvi fazer tratamento homeopático” (S1, 2013, p. 11).

“[...] eu comecei a fazer tratamento homeopático, e pra várias outras coisas também eu fiz acupuntura, tratamento homeopático, e muitas vezes tinha que tomar calmante pra dormir por que não. [...] mas final

⁵² Substâncias psicotrópicas, ou agentes psicotrópicos, também conhecidos como psicofármacos, são substâncias que atuam no sistema nervoso central (SNC) e que são usadas no tratamento de distúrbios psíquicos. Tendo largo emprego na medicina clínica, a farmacoterapia dos transtornos mentais é uma das áreas de mais rápida evolução. A farmacoterapia, enquanto tratamento medicamentoso destes transtornos, pode ser definida como a tentativa de modificar ou corrigir comportamentos, pensamentos ou humores patológicos por meios químicos. Como ainda não se determinou de modo inequívoco a etiologia, ou seja, a origem ou a causados diversos distúrbios mentais, os agentes psicotrópicos não são curativos, apenas aliviam os sintomas através de mecanismos ainda não completamente elucidados. Disponível em <http://web.ccead.puc-rio.br>. Consulta em 01/02/2014.

⁵³ A etiologia (do grego "αἰτία", aitia, causa) é o estudo ou ciência das causas. Ciências como a psicologia e a medicina possuem em seu campo de atuação a presença de conhecimento etiológico, visando a busca das causas que deram origem ao seu objeto de estudo. Disponível em <http://www.google.com.br>. Consulta em 01/02/2014.

do semestre passado usei o semestre inteiro, foi uma caixinha inteira de calmante porque nossa... era muito nervosismo, muito estresse então” (S2, 2013, p. 10).

Cabe ressaltar que com a descoberta dos psicofármacos, na década de 50, e com ênfase preventiva que assumiu o atendimento psiquiátrico após a II Guerra Mundial, a psiquiatria modificou suas práticas e deixou de ser um saber voltado exclusivamente ao tratamento da loucura para dedicar-se a medicar qualquer manifestação de sofrimento psíquico, chegando mesmo a recomendar a medicação a pessoas reconhecidamente portadoras de perfeita saúde mental (GENTIL *et al.*, 2007).

Atualmente, qualquer sinal de sofrimento psíquico pode ser rotulado como uma patologia cujo tratamento será a administração de medicamentos. Sob esse prisma, os psicofármacos instituíram-se como o recurso terapêutico mais utilizado para tratar qualquer mal-estar das pessoas, como a tristeza, o desamparo, a solidão, a inquietude, o receio, a insegurança, ou até mesmo a ausência de felicidade.

Na sequência, foi possível identificar na fala dos participantes que apesar das dificuldades encontradas por alguns estudantes no desempenho das atividades acadêmicas que implicam aspectos da saúde física e mental, nenhum referiu desejo ou possibilidade de abandono do curso. Os seguintes recortes ilustram a questão:

“Não, não seria, só se fosse de muitas reprovações, reprovações seguidas, daí poderia assim talvez buscar uma área talvez não na Universidade, mas fazer Agronomia numa mais fácil. (S5, 2013, p. 7). A entrevistada S3 relatou: “[...]se reprovasse em muitas disciplinas, eu ia me questionar se estaria no lugar certo, por que na minha opinião é assim né se tu gosta do que faz, você vai estudar e vai bem né, independente se estudar um dia antes ou uma semana antes”.(S3, 2013, p. 5). Para S7(2013), quanto à permanência no curso: “Não, às vezes em momento de raiva até fala né “ai que droga, vou desistir disso daí”, mas de pensar em largar tudo não. Só da boca pra fora, às vezes, fala” (S7, 2013, p.5).

Sabe-se que a evasão é um problema complexo, resultante de uma conjunção de vários fatores que pesam na decisão do estudante de permanecer ou não no curso. As causas da evasão podem ser decorrentes da repetência. Há evidências de que após a reprovação em uma ou mais disciplinas os estudantes são mais propensos a desistirem de seus cursos. Segundo a Unesco (2004), repetência e evasão são fenômenos que, em muitos casos, estão interligados e ocasionam o abandono dos cursos.

O estudo desenvolvido por Fregoneis (2002), envolvendo estudantes ingressantes,

busca conhecer os problemas inerentes à repetência, ao represamento nas disciplinas e à evasão, nos cursos de graduação dos centros de ciências exatas e de tecnologia da Universidade Estadual de Maringá. Conclui-se que a reprovação nas disciplinas consideradas difíceis, influencia na decisão de continuar ou não os estudos e que os critérios de avaliação adotados pela instituição contribuíam para que o aluno desistisse do curso.

Na categoria subsequente serão analisadas as considerações dos participantes a respeito dos serviços de apoio aos estudantes oferecidos pela instituição de ensino superior, bem como o nível de conhecimento e frequência de utilização dos mesmos por parte desta população pesquisada.

5.1.7. Serviço de Apoio ao Estudante

Como forma de ampliar esse estudo, investigou-se, junto aos estudantes, de quais estratégias dispõem para resolver os conflitos e situações estressoras por eles vividas, bem como, qual conhecimento teriam sobre os programas de apoio ao estudante e se os utilizam.

É inegável que ao ingressar no contexto universitário o estudante passa por um processo de adaptação e de ajustamento tanto na dinâmica de funcionamento institucional como no relacionamento interpessoal, entre docentes e discentes, questões econômicas ou de moradia. Assim, é relevante que as universidades disponham de programas de inserção ao ambiente acadêmico tendo como principal propósito envolver o aluno com a instituição, apresentando a ele os setores e os serviços que são oferecidos para o seu bem-estar dentro da universidade.

Deve-se dar atenção para o Serviço de Apoio ao estudante existente na universidade pública, onde a pesquisa foi realizada, via Setor de Saúde que dispõe em seu quadro profissionais voltados ao atendimento odontológico, médico, de enfermagem e psicológico e outros programas de promoção e prevenção em saúde.

Assim, os participantes foram questionados se conheciam esse tipo de suporte institucional e qual a frequência de utilização dos serviços, como também se buscaram qualquer suporte psicológico ou psiquiátrico em serviços externos à universidade, caso estivessem passando por sofrimento emocional decorrente de seu cotidiano acadêmico. Nesta categoria também se buscou investigar se receberam diagnósticos de transtorno mental e se utilizaram medicamentos para tratamento da sintomatologia.

Quanto ao conhecimento do Setor de Saúde e de seus serviços, três entrevistados disseram desconhecer (2 do sexo feminino e 1 masculino) e cinco deles (4 do sexo feminino e 1 do sexo masculino), conhecem e já utilizaram os serviços médico e odontológico. Nenhum citou ter frequentado o atendimento psicológico disponível na universidade. Convém destacar que não faria parte da amostra pesquisada a população estudantil usuária do serviço de apoio psicológico, respeitando-se as resoluções éticas para a pesquisa com seres humanos.

O participante S8 refere: *Já, já, desde que eu era calouro da primeira fase, já fui informado de que tinha serviço de enfermagem, de médico, psicóloga*” (S8, 2013, p. 10). A fala de S3, também ilustra a questão:

“Sim ham, ham, mas sinceramente é a primeira vez que eu tô falando com uma psicóloga, num consultório. [...]eu já fiz preventivo aqui e uma vez eu tive dor de garganta eu tive no médico, mas só também, e um dia que eu cortei o dedo, fiz curativo” (S3, 2013, p. 7).

Da mesma forma, o diálogo de duas participantes está em consonância com o tema estudado. Uma delas refere-se à necessidade de utilização do serviço de apoio psicológico, porém, não o usufruía devido à ausência de tempo, conforme descreve:

“Sim, eu cheguei a pensar, mas quando eu tava trabalhando também e o laboratório tava muito corrido, não tinha nenhum horário livre, daí tava muito corrido, daí não tinha nem tempo, mas até cheguei a pensar, às vezes. E, eu até já fiz tratamento psicológico lá em Criciúma eu fui até uma outra vez enquanto tava na faculdade, mas daí quando eu ia pra casa assim só às vezes. [...] eu fui por causa da faculdade, por que eu não tava indo muito bem e eu fui lá. (...) foi um pouco antes da sexta fase [...]eu tava muito nervosa pensando em desistir da faculdade aquelas coisas, daí eu procurei” (S2, 2013, p.11).

Convém destacar a fala de uma participante que conhece os Serviços de Apoio ao Estudante na Universidade. Quando questionada, se não sentiu necessidade de recorrer ao atendimento psicológico, S3 verbalizou: *“Do que eu vivi até hoje, eu sempre me senti capaz de resolver os problemas, se assim, tá de mau humor um dia mais que o outro dia é melhor, que tá tudo bem, que a vida é assim”* (S3, 2013, p. 7).

Posteriormente a mesma participante foi questionada sobre a ocorrência de alguma alteração emocional e se havia buscado atendimento psicológico. Então, declarou:

“[...] talvez seja ignorância, digamos da minha parte, que se eu tenho algum problema digamos, se eu não estou contente com alguma coisa, na minha opinião, eu tenho 100% de capacidade de resolver aquilo. Claro até o dia que acontecer alguma coisa que eu perca as estribeiras por exemplo, eu sempre tive convicção que se alguma coisa me deixa triste eu posso reverter” (S3, 2013, p.7).

Outra participante disse que conhecia o serviço de saúde e procurou o atendimento médico e odontológico da universidade. Diz ter se submetido a atendimento psicológico devido ao falecimento do pai, conforme sua fala: *“Fiz, assim que meu pai faleceu, durante uns oito ou dez meses toda semana. [...] ele faleceu em 2005, e eu estava lá em Braço do Norte ainda” (S8, 2013, p. 6).*

Os estudos de Jorge e Rodrigues (1995) sobre os serviços de apoio aos estudantes, oferecidos pelas escolas de enfermagem no Brasil, apontam que num sistema educacional que considera os alunos como objetos manipuláveis, não é difícil entender que a pouca atenção à saúde que lhes é dada centra-se na assistência emergencial, curativa e dicotomizada. *“Sabemos que muitos aspectos do ensino e da assistência ao estudante, vigentes na atualidade, precisam ser repensados levando em consideração tanto o ensino propriamente dito como a saúde (física e mental) dos aprendizes” (JORGE & RODRIGUES, 1995, p.62).*

Assim, os dados levantados na presente pesquisa aproximam-se do que expõe Leão Pereira (2010), em sua tese a respeito do bem-estar e busca de ajuda em estudantes do curso de medicina da USP (Universidade de São Paulo):

Dados epidemiológicos têm demonstrado que a maioria das pessoas que apresentam algum transtorno emocional não procura por nenhum tratamento e que apenas 1/3 delas recebe ajuda profissional. Entre as razões que impedem ou dificultam a busca de ajuda pelas pessoas com dificuldades emocionais, tem sido destacado pelos estudos os seguintes fatores: atitudes e ideias negativas a respeito dos tratamentos, estigma social, receio do julgamento de terceiros, questões a respeito de privacidade, falta de tempo e problemas financeiros (LEÃO PEREIRA, 2010, p.38).

Nessa categoria foi possível identificar a partir da fala dos oito participantes, apesar de verbalizarem sintomas de ansiedade, estresse e nervosismo em períodos que antecedem e na ocorrência das provas, que a busca pelo tratamento psicológico não ocorreu pela falta de tempo como citou uma participante ou por considerarem desnecessário. A participante S3 declarou ter frequentado atendimento psicológico durante período de férias escolares, após iniciar o curso de graduação, por dificuldades pessoais. Já, S5 acessou o atendimento psicológico no ano de 2009, por um período entre 8 a 10 meses, em sua cidade de origem,

devido ao falecimento do pai. Esse aspecto confirma o que foi apontado anteriormente na pesquisa de Leão Pereira (2010) sobre a busca por tratamento psicológico em situações onde há presença de transtornos emocionais ou crises.

5.1.8. Atividades extracurriculares

Buscou-se identificar junto aos participantes da pesquisa, se desenvolvem atividades extracurriculares em programas de apoio acadêmico ofertados pela universidade na modalidade de bolsas ou outra atividade profissional como fonte de renda e permanência no ensino superior. O objetivo foi verificar o impacto das mesmas no processo de ensino e desempenho acadêmico, bem como, se os participantes desejam ingressar na carreira acadêmica ou no mercado de trabalho após a conclusão do curso.

Os dados levantados indicam que dos oito entrevistados somente uma relatou não ter participado por opção em nenhum programa de apoio acadêmico na universidade, conforme ilustra o recorte: *“Ah não, com certeza, eu passo as férias sempre trabalhando nas áreas, por que quero trabalhar com floricultura, com cultivo protegido, então desde a 6° fase eu estou fazendo estágio de férias”* (S1, 2013, p.7). Os demais já ingressaram em todos os programas institucionais de apoio universitário na modalidade de bolsas de monitoria, extensão, pesquisa de forma remunerada ou voluntária⁵⁴.

Os participantes relatam dedicar entre dez a doze horas semanais nas atividades de laboratórios, pesquisas de campo ou de extensão e entendem como aspectos negativos a sobrecarga de trabalho e o alto nível de estresse. Mesmo assim, citam como aspectos positivos a possibilidade de estabelecer novas amizades, a experiência de trabalho conciliando com estudos, a ampliação do currículo escolar e a facilitação do aprendizado em disciplinas específicas, como também o auxílio financeiro. Os seguintes diálogos ilustram a temática: *“Ah, acho eu que você ganha experiência né, não só isso mais até pra mestrado, doutorado pro teu nome é uma ajuda”* (S7, 2013, p. 9) e, *“É principalmente na parte de estatística, a parte de matemática na bolsa forçou buscar mais essa área de estatística, de matemática, de*

⁵⁴ PIVIC _ Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica – PIVIC- O Programa Institucional de Iniciação Científica e de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação - PIC&DTI é um programa voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação, que integra o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC e PIBITI do CNPq, os Programas de Bolsas de Iniciação Científica PROBIC, PROBITI e Voluntário PIVIC. Segundo o EDITAL PIC&DTI N° 01/2013 - Bolsa é o subsídio mensal concedido pelos programas PIBIC, PIBITI, PROBIC e PROBITI ao aluno de graduação e bolsista/Estudante IC é o aluno de graduação com ou sem bolsa respectivamente, orientado por professor pesquisador qualificado, para atuação em projeto de pesquisa científica, tecnológica, artístico-cultural ou inovação. Disponível em nos formulários eletrônicos da universidade. Consulta em 16/02/2014.

lógica, ai eu fui estudando daí já nas disciplinas ficou mais fácil” (S4, 2013, p. 7).

“[...] era muito corrido, era muito compromisso e não adianta, tu pode ter prova, pode ter o que for, tu tem que estar lá pra cumprir teu compromisso né”. [...]o ponto negativo era a cobrança né, porque não importava o que for eu tinha que cumprir meu papel, então podia ter 2 provas no outro dia, 5 trabalhos pra entregar, eu tinha que fazer e cumprir o horário” (S2, 2013, p.12).

“Me proporcionou amigos, me proporcionou curriculum, como eu pretendo fazer mestrado eu preciso ter um curriculum bom e desde a segunda fase eu vou a congressos, eu participo de eventos, então me ajudou muito pessoalmente, profissionalmente” (S3, 2013, p. 9).

Convém destacar que duas estudantes do sexo feminino (S3 e S8) através de convênio institucional da universidade pelo Programa de Mobilidade Acadêmica, desenvolvido pela Secretaria de Cooperação Interinstitucional e Internacional da Universidade⁵⁵, realizaram intercâmbio com universidades de outros países, Itália e Escócia respectivamente durante um semestre letivo trocando experiências de estudo e de pesquisa durante um semestre letivo sem perder vínculo com a instituição de ensino superior.

5.2. Entrevistas com os professores

Participaram desta pesquisa os professores responsáveis pelas duas disciplinas identificadas com o maior índice de reprovação, sendo dois deles responsáveis pela disciplina X⁵⁶ e um, pela disciplina Y. Como forma de facilitar a compreensão didática dos dados levantados optou-se por exibi-los em forma de quadro, cuja descrição está na sequência.

⁵⁵ A Secretaria de Cooperação Interinstitucional e Internacional da Universidade (SCII), tem como objetivo fomentar as relações entre a Universidade pública e universidades estrangeiras e brasileiras, visando a gestão e a criação de acordos de cooperação que beneficiem os docentes, discentes e recursos humanos da instituição, além de propiciar um maior destaque da universidade no contexto internacional. A referida secretaria tem como objetivos coordenar a política de cooperação interinstitucional a nível nacional e internacional, visando a troca mutuamente vantajosa e que institucionalmente reverta na ampliação das condições de ensino, pesquisa, extensão, administração e de formação de recursos humanos. Disponível na página eletrônica da universidade. Consulta em 16/02/2014.

⁵⁶ Para preservar a identidade da instituição de ensino superior, dos estudantes e professores, optou-se em denominar as duas disciplinas específicas, focos desse estudo de X e Y, respectivamente.

QUADRO 5 – Indicadores dos participantes – corpo docente

Participantes	Idade	Formação Profissional	Tempo de docência na instituição
F1	52	Engenheiro Agrônomo – Doutor em Eng. Agrícola	25 anos
F2	52	Engenheiro Agrícola – Doutor em Construções Rurais e Ambiência	18 anos
F3	61	Engenheiro Agrônomo – Pós-graduado em Engenharia Civil	32 anos

Fonte: Dados primários deste estudo, elaborados pela própria autora, 2013.

Dos professores entrevistados (três no total), todos são do sexo masculino; com idade entre 52 e 61 anos. São servidores públicos em regime de dedicação integral e docentes da instituição entre 18 anos a 32 anos. As disciplinas ministradas pelos professores dividem-se na sua carga horária, entre aulas práticas e teóricas.

Dos entrevistados, dois são engenheiros agrônomos e um é engenheiro agrícola. Quanto às suas especialidades: dois são doutores nas áreas de Engenharia Agrícola e Construções Rurais e Ambiência e o terceiro participante é pós-graduado na área de Engenharia Civil, relacionada às áreas de abrangência da atuação profissional exercida pelos mesmos.

Foram elencadas as seguintes categorias de análise a partir das respostas dos entrevistados: a) metodologias de ensino e de avaliação; b) aprendizagem dos alunos; c) enfrentamento das situações práticas e problemas profissionais; d) relacionamento professor/estudante e, e) transtornos mentais dos estudantes.

Como citado anteriormente, os professores serão referidos como F1; F2; F3, buscando-se preservar a identidade dos mesmos e respeitando as questões éticas relativas a pesquisas com seres humanos. Os dados estão dispostos na sequência.

5.2.1. Metodologias de ensino e avaliação

Nesta categoria os professores foram questionados a respeito das estratégias e em relação às metodologias que utilizam em suas aulas, bem como, aquelas empregadas para avaliação da aprendizagem dos estudantes no decorrer do semestre letivo.

No presente estudo, quanto aos métodos/técnicas de ensino, os professores referiram que utilizam aula expositiva, tendo como recursos o quadro negro, mas também citaram a elaboração de apostilas que são distribuídas aos estudantes no início do semestre letivo. Ainda na prática pedagógica usam recursos diversos como projetor e *internet* onde disponibilizam imagens, textos, slides.

Os seguintes recortes das falas dos professores ilustram a presente categoria:

“Sou um professor que alio a modernidade com o profissional. O moderno seria usar de literatura, de pappers atuais através de indicações de bibliografia atuais e de origem confiável. Uso de recursos eletrônicos – data show, internet, o tradicional uso do quadro e giz e exigências de exercícios rápidos em sala de aula. Para estimular e a aula ficar menos pesada” (F2, 2014, p. 2).

O participante F1 declara que teve problemas físicos no ombro esquerdo (tendinóide calcária) em decorrência da utilização do quadro e giz e, por isso reduziu o uso desse recurso. Assim, passou a utilizar nas aulas outros métodos, conforme verbalizou na entrevista:

“As outras disciplinas eu escanei as apostilas, então eu rodo. Mas agora isso fica entre 40 a 60% da aula eu tenho usado o quadro, então é o quadro e algum recurso. Às vezes, um trequinho de filme agora por que já está o data show lá, e fotos às vezes, você consegue enquadrar” (F1, 2014, p. 2).

O professor (F3, 2014, p. 4) citou *“Sempre dou projetos, exercícios em sala de aula, além das aulas práticas nos laboratórios”*. Os dados indicam que as metodologias/técnicas de ensino utilizadas pelos professores passam pelo modelo tradicional com uso do quadro e giz, mas aliam a tecnologia presente como os recursos audiovisuais para projeção de imagens, vídeos e pesquisas virtuais (*internet*).

Para aprofundar a discussão da categoria, destaca-se que na presente universidade, a disposição dos objetos pedagógicos como o quadro de giz, o projetor (*data show*), as carteiras, encontram-se tradicionalmente enfileiradas e posicionadas para frente. A sala está voltada para o quadro, para o professor utilizá-las em aulas expositivas, confirmando uma prática centrada no docente. Cabe refletir, que essa disposição possivelmente afeta a forma

como os alunos se relacionam e interagem entre si e com o professor e, nessa lógica, interferem na disposição dos estudantes para a realização de trabalhos em grupo, conforme cita o participante F3.

Analisando as respostas dos entrevistados, conclui-se que para o andamento das atividades pedagógicas e didáticas deve haver, inclusive, uma flexibilização do espaço, onde o mobiliário, de forma geral, possa ser facilmente deslocado em função das necessidades do docente e discentes.

Segundo Araújo (2003, p.25), “[...] as técnicas intermediam as relações entre o professor e o aluno, são mediações, ou condições necessárias e favoráveis, mas não suficientes do processo de ensino”.

Ao tratar das competências para ensinar, Perrenoud (2000) considera o professor responsável por organizar e dirigir situações de aprendizagem, e para isso, deve utilizar novas tecnologias da informação e da comunicação. O autor indica explorar a potencialidade didática de aplicativos, comunicar-se a distância por meio da telemática e utilizar ferramentas multimídia no ensino. Claro que o uso das tecnologias está em constante mutação e, embora Perrenoud tenha originalmente escrito a respeito das mesmas em 1998, deve-se considerar que muitas das atuais tecnologias não eram utilizadas no processo ensino e aprendizagem da mesma forma com que se apresentam atualmente.

Relacionando as tecnologias utilizadas pelos professores, Tardiff (2012) considera a pedagogia um conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os estudantes. Dessa forma, “[...] aquilo que se costuma chamar de “pedagogia”, na perspectiva da análise do trabalho docente, é a tecnologia utilizada pelos professores” (TARDIFF, 2012, p.117).

Na sequência, o autor discute que o trabalho humano, sempre, corresponde a uma atividade instrumental que se exerce sobre um objeto no intuito de transformá-lo, tendo em vista um resultado qualquer. Dessa maneira, seja qual for o processo de trabalho pressupõe o uso de uma tecnologia, “[...] através da qual o objeto ou a situação são abordados, tratados e modificados” (TARDIF, 2012, p.117).

Quanto às tecnologias utilizadas pelos professores participantes da pesquisa, no contexto ensino e aprendizagem, não estão somente permeados por práticas pedagógicas conservadoras como uso do quadro e giz ou aula expositiva. Os professores têm buscado aliar as novas tecnologias, porém, ainda necessitam impulsionar o processo participativo através do trabalho coletivo e das representações sociais dos estudantes em sala de aula e no processo avaliativo.

Quanto aos instrumentos/técnicas utilizados para avaliação da aprendizagem os professores disseram que são variados e incluem: provas escritas, trabalhos individuais e em grupo, projetos práticos de laboratório e relatórios.

A fala do participante F1 (2014, p.8) ilustra a categoria:

“[...] hoje a prova já é mais direta são 4 questões, sempre procurando pegar o maior do conteúdo se tem 4,5 capítulos eu faço prova só de um capítulo. Isso eu acho uma injustiça né, se você tem os capítulos tem que ser cobrado, e sempre uma aplicação prática do que foi discutido. [...] agora eu tenho adotado ultimamente também o peso com relatório de prática. Eu dou prática para eles e dou também exercícios, então se eu dou uma lista para eles com 40 exercícios e digo: “Vocês podem ver, início lá 10, 12 exercícios de um capítulo, resolvam, tirem dúvidas com a monitora, se não quiser tirar, tire dúvidas com qualquer um, estudem em grupo porque o importante é vocês estudarem em grupo” (F1, 2014, p.8).

O participante F3 (2014, p. 5) refere: “Sempre dou projeto” e “Atividade para que eles façam dentro da sala de aula”. A partir das respostas do entrevistado, verifica-se que utiliza para a avaliação do processo de aprendizagem: trabalhos e atividades em sala de aula de forma a “criar hierarquias de excelência”, conforme cita Perrenoud (1999, p.11).

A respeito da avaliação no processo de aprendizagem, Perrenoud (2000) considera que para gerir a progressão das aprendizagens, devem ser feitos balanços periódicos das aquisições dos alunos. Esses são fundamentais para alicerçar decisões de aprovação ou de orientações necessárias em um grau ou em um ciclo.

Nesse contexto, Perrenoud considera:

Os alunos são considerados como tendo alcançado êxito ou fracasso na escola porque são avaliados em função das exigências manifestadas pelos professores ou outros avaliadores, que seguem os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educacional. As normas de excelência e as práticas de avaliação, sem engendrar elas mesmas as desigualdades no domínio dos saberes e das competências, desempenham um papel crucial em sua transformação em classificações e depois em julgamentos de êxito ou de fracasso: sem normas de excelência, não há avaliação; sem avaliação, não há hierarquias de excelência; sem hierarquias de excelência, não há êxitos ou fracassos declarados e, sem eles, não há seleção, nem desigualdades de acesso às habilitações almejadas do secundário ou aos diplomados (PERRENOUD, 1999, p. 25-26).

Cabe ressaltar que de forma geral, o projeto político pedagógico dos cursos de graduação da universidade, onde o presente estudo se desenvolveu, prevê como estratégias de

avaliação semestral do processo ensino e aprendizagem dos estudantes, a assiduidade e aproveitamento. Para aprovação devem alcançar média semestral mínima 07 (sete) e frequência mínima de 75% da carga horária, ambos eliminatórios por si mesmos. Como instrumentos para avaliação o regimento geral da universidade em questão propõe provas, relatórios, trabalhos práticos, seminários, a critério de cada disciplina.

Nesse sentido, a ação pedagógica dos professores segue um caráter metódico, regulatório da aprendizagem, classificatório, relacionando-se diretamente com o êxito ou o fracasso do estudante. Quanto a essa questão, Benvenuti *et al.*, (2014) apontam:

A avaliação é um processo necessário ao ato de aprender e ensinar, que também leva o avaliador a pensar. Quando sua prática é somente na perspectiva do julgamento, jamais haverá o processo de reflexão e tomada de decisão. Nesta direção vislumbrar a ideia de profissionalização do professor a partir de uma postura reflexiva, tendo a consciência de seu papel na sociedade. Dominar sim o conhecimento científico, mas aliar esta necessidade a uma postura reflexiva, que envolva a observação, troca de experiência entre colegas que seu papel seja realmente de mediador de ensino e aprendizagem (BENVENUTTI, *et al.*, 2014, p.9-10).

Conforme a descrição dos dados obtidos nesta pesquisa, podemos caracterizar as técnicas/métodos de ensino como predominantemente verbalista, centrado na fala do professor e o estudante possui a função de memorizar os conteúdos. Nesse contexto, dois professores citaram a importância do uso das tecnologias educacionais no processo ensino e aprendizagem, entre elas o computador, a *internet*, o “*data show*”, e um terceiro citou a realização de trabalhos em grupo. Não se pode negar que as tecnologias são facilitadoras para as estratégias na aprendizagem em sala de aula e auxiliam na interação entre professor/estudante, tratada anteriormente, porém a troca de experiência entre os colegas estudantes e o professor torna-se realmente fundamental no processo ensino e aprendizagem.

Do ponto de vista de uma proposta pedagógica de ensino, convém examinar a concepção de ensino vigente na instituição pesquisada que recai na figura do professor. Ele levanta as habilidades a serem desenvolvidas e elabora os recursos de mediação do sucesso ou fracasso escolar. Segundo o regimento geral da instituição, os instrumentos usados na avaliação da aprendizagem, seguem a lógica regulatória e classificatória.

Para Vasconcellos(2003), o grande desafio pedagógico em sala de aula é a questão da formação humana através do trabalho, com o conhecimento baseado no relacionamento interpessoal. O referido autor cita que os educadores que estão inovando na prática pedagógica buscam “[...]o resgate da significação do estudo e dos conteúdos, e a busca de

uma metodologia participativa em sala de aula, para que não precisem da nota para controlar os alunos[...] (VASCONCELLOS, 2003, p.153).

Nessa perspectiva, podemos concluir que a avaliação, no sentido de controle das aprendizagens, é vista como base para reorientar a organização do trabalho pedagógico, replanejar, contrariando o que se evidenciou no processo avaliativo utilizado pelos professores da instituição pesquisada, que busca somente regular a aprendizagem do estudante, classificando o sucesso e o fracasso dos mesmos.

5.2.2 Aprendizagem dos estudantes

Esta categoria teve como objetivo identificar junto aos participantes como eles percebem a aprendizagem dos estudantes tanto no contexto de sala de aula como em atividades extraclasses. Dessa forma, considerou-se para essa categoria a percepção dos professores a respeito da participação dos estudantes nas atividades de ensino, bem como, os resultados obtidos pelos mesmos no processo avaliativo. Também foram questionados se trabalham a partir das práticas, dos conhecimentos dos estudantes buscando o que Perrenoud (2000) chama de incorporação de novos elementos às representações existentes.

Quando questionados a respeito da participação dos estudantes nas atividades de ensino, F1 refere:

“Olha o que a gente tem verificado [...], é que esses últimos anos assim, há um certo desinteresse por parte dos alunos. Quando tem uma turma de 40 você consegue uns 4 ou 5 que tão interessados que participam e que não tem faltas. O restante me parece assim que eles estão ali na sala muitos dos quais sem anotar, sem material para anotação, sem caneta, caderno, ouvindo a aula. Muitas vezes não conseguem ficar 20 minutos ouvindo a aula daí eles saem, depois voltam” (F1, 2014, p.4).

“Tem a liberdade de participar, normalmente eu sou um tanto restritivo e chamo muito a atenção quando um aluno me faz uma pergunta de uma aula que ele faltou. Quando ele faltou 2 ou 3 aulas daí chega lá e “mas isso aqui”, “mas isso aqui eu dei em tal aula, se você não assistiu você tem que dar uma olhada”. Hoje o índice de falta está muito alto, mas tem liberdade de perguntar isso eu já deixo no primeiro dia de aula quando eu entrego o programa” (F1, 2014, p.4).

Para F3, a participação dos estudantes no processo ensino e aprendizagem são compreendidas como apatia e desinteresse, originados pela configuração da sociedade brasileira atual:

“A questão do próprio país o Brasil propicia esse pessoal apático. Parece que não sabe o que quer muito essa gente. Não tão nem aí pra ser um profissional e a gente vê claramente dentro dos olhos que eles não estão aqui pra ser um engenheiro agrônomo, como foi no meu tempo né. Você ia para a faculdade pra ser um profissional, pra crescer na vida, pra atuar na área. A gente sente muita apatia, e essa apatia ela vem crescendo e eu acho que o grande culpado é o próprio país que levou essa gente ser assim” (F3, 2014, p.2).

O professor denominado F2 define a participação dos estudantes através da seguinte verbalização: *“Em outras épocas eles eram mais exigentes consigo mesmos e existia uma competição entre eles para o desempenho acadêmico”* (F2, 2014, p.1).

Durante muito tempo, acreditou-se que o professor era o único responsável pelos resultados alcançados no processo ensino e aprendizagem. Anastasiou (2004), explica que o verbo aprender, derivado de apreender significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação. Para Anastasiou (2004), se a meta do professor ao ensinar é que o estudante apenas receba a informação, basta passá-la pela exposição oral. Mas se a meta é a apropriação do conhecimento pelo estudante é necessário rever o “[...] atual assistir as aulas, pois a ação de apreender não é passiva” (ANASTASIOU, 2004, p.14).

Quando os professores apontam a falta de participação dos estudantes, o desinteresse pelas aulas como aspecto desvinculado, estão comunicando a sua concepção de que o interesse dos estudantes é algo que parte espontaneamente deles, e não é construído na relação estabelecida entre docentes e discentes. Interessar-se pela aula e dela participar são fenômenos que, de fato, encontram-se entrelaçados. Para Anastasiou (2004), esse processo se chama ensinagem que já foi abordado no capítulo III.

Vê-se, desse modo, que os docentes participantes, de maneira geral, reconhecem como sua função no processo ensino e aprendizagem ser o profissional que, por meio de técnicas, transmite determinados conteúdos. Ainda não assimilaram a importância das relações interpessoais no processo de ensino e aprendizagem, o quanto seus papéis de educadores ultrapassam o mero tecnicismo. Os professores restringem-se às normas hierárquicas e deveres propostos pelo sistema de ensino. E assim, a exclusão, o abandono escolar e os transtornos mentais como a ansiedade são vistos como naturais.

Segundo Vasconcellos(2003), a construção do conhecimento se dá em seres humanos determinados, exigindo uma atenção do educador, configurando-se numa atividade essencialmente humana e humanizadora. Vasconcellos (2003) denomina esse processo de vínculo pedagógico, no qual o professor busca o interesse e a mobilização do estudante construída numa relação entre “[...]Construção do conhecimento = Construção do sujeito = construção do coletivo de sala de aula” (VASCONCELLOS, 2003, p.162).

Quando questionados a respeito do processo de aprendizagem dos estudantes, o participante F2 descreve a partir de uma linha cronológica, segundo recorte a seguir:

“De 95 a 2001, percebeu-se que os alunos vinham com alta bagagem de conhecimento obtido no 2º grau, facilitando o feedback no ensino e aprendizagem. Os alunos tinham perguntas mais interessantes não perguntavam tantas vezes a mesma coisa. De 2001 a 2005 estavam ausentes. De 2005 a 2008, ainda se manteve mais ou menos o mesmo nível dos alunos. Após 2008, decadência visível da qualidade dos alunos que entram na universidade” (F2, 2014, p. 2).

Conforme citado no primeiro capítulo, através do estudo de Meneghel (2001), entre os anos 30 e 40, ocorreu uma grande expansão no ensino superior no Brasil, porém, somente após a Segunda Guerra Mundial houve a estimulação da produção científica por parte do Estado. Sobre o crescimento do ensino superior nas últimas décadas do século passado, especificamente nos anos 90, Martins (2000) aponta uma taxa de expansão anual de 7% em média, e crescimento em torno de 62% na década seguinte. Cabe refletir que a expansão das universidades e vagas deve-se também ao crescimento total de estudantes ingressantes e concluintes no ensino médio. Franco (2008) ilustra:

Considerando mais estritamente o perfil pedagógico dos alunos que ingressam no ensino superior, os dados do INEP (2006), demonstram que o desempenho dos alunos egressos do ensino médio carece de desempenho plenamente satisfatório no que se refere às expectativas de aprendizagem para esta etapa. No entanto, diante dos resultados mais recentes, a educação básica tem se mostrado deficitária e a etapa seguinte muitas vezes precisa desempenhar a função compensatória (FRANCO, 2008, p.59).

A fala de F2 retrata esse momento da expansão do ensino superior brasileiro, quando o crescimento físico e a oferta de vagas podem ser compreendidos como importante para o desenvolvimento da pesquisa no Brasil. Em contrapartida, as universidades nem sempre consideraram que alguns alunos concluintes do ensino médio, provenientes tanto da rede

pública como privada, muitas vezes, não demonstram o domínio satisfatório dos conteúdos elementares da escola básica, de competências fundamentais possibilitadoras de êxito nos estudos, refletindo a descrição cronológica indicada anteriormente por F2.

O participante F3 faz a seguinte colocação a respeito da aprendizagem, vislumbrando um modelo, um perfil de estudante ideal. O seguinte recorte ilustra isso:

“Bom, um bom aluno eu nem me refiro as melhores notas, mas o bom aluno eu acho que em primeiro lugar ele não falta à aula. Ele tem horário, ele tem disciplina, ele mostra interesse em qualquer disciplina seja qual for. Ele procura se preparar o mínimo para as provas e que dê uma resposta razoável nas provas, de forma inteligente, de forma profissional isso eu acho um bom aluno. Ele não precisa ser nota dez, e outra coisa um bom aluno é aquele que tem seus materiais, que tenha seus apontamentos de aula, que ele tenha suas apostilas e consulte a biblioteca. [...], pode notar tem aluno que nem caderno não tem, muito desses, por isso que eu falo da apatia. Ele senta no fundo da sala e nem apontamento não tem, porque a aula é importante porque ela direciona, facilita, ela corta caminhos complicados, ela encurta o aprendizado. A aula ela encurta e você sabe mais rápido onde procurar” (F3, 2014, p.3).

Desejar essas qualidades comportamentais e ideais é concebido a partir da própria construção do modelo de professor ideal. Anastasiou (2004) faz uma reflexão a respeito dos elementos da metodologia tradicional onde a inteligência era associada à memorização, o trabalho docente se dirigia à explanação do conteúdo e à manutenção da atenção do estudante. A aula expositiva era o centro do processo, o estudante anotava e memorizava. Dessa forma, era um cumpridor de tarefas, que deveria ter seu material organizado, estar presente nas aulas expositivas e realizar a avaliação proposta exclusivamente com o objetivo de mensurar o conhecimento.

A partir da exposição de F3 sobre a aprendizagem dos estudantes, cabe refletir sobre a concepção da instituição escolar quanto à participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. As instituições escolares, de forma geral, empenham-se para que os estudantes sejam ativos, participativos, críticos, desde que essa postura não interfira na sala de aula, no processo avaliativo, domínio exclusivo do professor.

De outro lado, segundo Perrenoud (2000, p. 68), “Cada professor espera alunos que se envolvam no trabalho, manifestem o desejo de saber e a vontade de aprender. A motivação ainda é tida, com demasiada frequência, como uma preliminar, cuja força não depende do professor”. Assim, para Perrenoud (2000), o desejo e a vontade de aprender, bem como os

recursos para fazê-lo cabe exclusivamente ao estudante, pois o professor tem a tarefa de dar aulas e avaliar o conhecimento, não a aprendizagem.

Mesmo que os professores participantes da pesquisa tenham citado que em suas práticas de ensino utilizem novas tecnologias para produzir conhecimento, o espaço da sala de aula está estruturado a partir de uma rígida relação hierárquica entre quem ensina e quem aprende (professor/estudante).

O envolvimento do estudante nas diferentes situações de aprendizagem e principalmente em sala de aula acontecerá somente se esse ambiente for motivador, com significado para o mesmo, afetivo, que valoriza a dúvida, suscita o desejo de aprender e proporciona condições para a construção do conhecimento. Nessa direção, o professor também não acredita mais em mudanças no sistema educacional, onde o processo do ensino e aprendizagem deve voltar-se para aqueles estudantes que desejam aprender e evoluir.

5.2.3. Aprendizagem e monitoria

Ainda em relação à temática da aprendizagem, os três participantes foram questionados sobre outras estratégias utilizadas em suas disciplinas que facilitarão a relação ensino e aprendizagem. Todos citaram a figura do monitor cujas atividades são exercidas por estudantes que auxiliam docentes na execução de componentes curriculares dos cursos e atividades complementares.

Segundo o Regimento Geral da Universidade, onde o estudo se realizou, dentre as diversas modalidades de bolsa, no ensino de graduação, a bolsa monitoria tem por objetivo auxiliar o desenvolvimento de determinada disciplina, no aspecto teórico e prático. Visa à melhoria do processo ensino e aprendizagem, criando condições para o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas à atividade docente.

Dessa forma, cabe ao monitor sob a supervisão do docente responsável, auxiliar na preparação de material didático e experimental, de trabalhos acadêmicos; disponibilizar horários de plantões de dúvidas sobre a matéria da disciplina aos demais estudantes do curso e dar assistência a atividades de nivelamento de estudantes.

A Lei Federal nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968⁵⁷, fixou normas de funcionamento do ensino superior e instituiu no artigo 41 a monitoria acadêmica. Em seu

⁵⁷ Para maiores informações consultar: BRASIL. Senado Federal, Lei Federal n.º 5540, de 28 de novembro de 1968.

parágrafo único, o referido artigo dispõe que, o exercício da atividade de monitoria, além de ser de caráter remunerado, deverá ser considerado em seu currículo acadêmico.

Segundo Lins *et al.* (2009), a monitoria é uma modalidade de ensino e aprendizagem que contribui para a formação do estudante nas atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de graduação. É um instrumento para a melhoria do ensino de graduação, através do estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas com o objetivo de fortalecer a articulação entre teoria e prática e a integração curricular. Tem a finalidade de promover a cooperação mútua entre discente e docente e a vivência com o professor e como as suas atividades técnico-didáticas.

O participante F1 fala sobre a importância do monitor em relação à disciplina e ao processo de aprendizagem dos estudantes:

“Ah, é fundamental, normalmente o monitor é aquele que já segue também na área né. J. C. foi monitor, o E. ele foi um ex-aluno daqui muito dedicado, um rapaz educado, ele foi fazer o estágio dele lá na EZALQ⁵⁸ na USP, com o meu orientador, voltou para fazer mestrado. Está fazendo doutorado, ele passou em um concurso agora lá dentro da EZALQ que é o Instituto Nacional de Irrigação com 60 candidatos do Brasil inteiro e ele da nona daqui da Universidade” (F1, 2014, p.5).

O segundo entrevistado verbalizou: *“Me disponho a auxiliar os alunos nos projetos acadêmicos e práticos, tirar dúvidas pertinentes, entretanto, percebeu-se um “afastamento” dos alunos da área de engenharia” (F2, 2014, p. 2).* Em relação a essa questão, o professor dispõe de monitor para auxiliar nas atividades acadêmicas, mesmo assim ainda depende tempo para ajudar os estudantes, embora ressalte que os mesmos tenham o interesse diminuído para a área das engenharias.

No recorte da entrevista do participante F3 há uma referência significativa sobre a importância do monitor na disciplina:

“Sim, tem monitor, mas o monitor também tem queixas que poucos procuram ou se procuram é na última hora. Aí eles vêm despreparados por que não adianta procurar professor ou monitor se já não pensou sobre o assunto e normalmente quando não vão a aula, como é que vai tirar dúvida” (F3, 2014, p. 3).

⁵⁸ Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo – Piracicaba - SP

Ao analisar esse dado, percebe-se que está diretamente relacionado à motivação dos estudantes quanto ao desejo de aprender e se envolver no trabalho acadêmico. Perrenoud (2000) trata das competências para ensinar, entre elas está aquela em que o professor suscita o desejo de aprender no estudante. Porém, entre o desejo de saber e a decisão de aprender (Delanoy, 1997 *apud* Perrenoud, 2000), há que se considerar que certas pessoas têm prazer em aprender por aprender, gostam de dominar dificuldades e superar obstáculos. A maioria das pessoas, interessa-se em alguns momentos, pelo jogo da aprendizagem, se lhes oferecem situações abertas, estimulantes, interessantes.

Assim, a “não procura” dos estudantes pelo auxílio do monitor pode estar relacionada à ausência de sentido na aprendizagem dos conteúdos da referida disciplina, desfavorecendo um projeto pessoal desse estudante. O professor deveria trabalhar a partir das representações dos estudantes, pois segundo Perrenoud (2000), uma boa pedagogia não ignora o que os alunos pensam e sabem, mas devem trabalhar a partir das concepções dos mesmos, dialogar, fazer com que o estudante se interesse pelo ensino e desenvolva aprendizagens.

Para finalizar, fica evidente que no processo ensino e aprendizagem, os professores conhecem os conteúdos a serem ensinados, porém não desenvolvem a competência pedagógica em relacionar os conteúdos a objetivos e situações de aprendizagem. Segundo Perrenoud (2000), para que o professor possa desenvolver a competência de organizar e dirigir situações de aprendizagem deve trabalhar a partir das representações dos alunos, ou seja, buscar o conhecimento que o estudante possui a respeito do conteúdo estudado, “[...] dialogar com eles, fazer com que sejam avaliadas para aproximá-los dos conhecimentos científicos a serem ensinados” (PERRENOUD, 2009, p. 29). Dessa forma, a aprendizagem terá sentido para o estudante.

A próxima categoria tem como foco analisar como os docentes enfrentam as situações práticas no processo ensino e problemas relacionados a situações profissionais.

5.2.4. Enfrentamento das situações práticas e problemas profissionais

Ao tratar o trabalho docente no ensino superior, buscou-se nessa categoria compreender como os mesmos enfrentam as situações cotidianas no processo de ensinar, bem como, a valorização da identidade do professor em relação aos seus saberes na prática da docência. Para isso, os participantes foram questionados sobre o que gerava satisfação ou desânimo em suas aulas, bem como se sentiam em relação a esse momento.

Segundo F3, o que lhe causa desânimo na sua atividade docente, são dois aspectos principais:

“Essa apatia, essa falta de interesse, essa mania e esse comportamento de “eu tô sentado aí porque alguém me obriga ou que eu não posso rodar por falta”, isso é em geral. Mas isso é o que me irrita sabe, esse tipo de comportamento. Eu não gosto da aula profissional que te exige muito de conhecimento na vida, e primeiro essas aulas não são fáceis de serem dadas e eu sinto pena da saliva que eu gasto pra essa gente, porque às vezes me dá impressão que se eu dou aula pra uma parede ou pra um cachorro é a mesma coisa” (F3, 2014, p. 4).

“Há eu não ligo mais pra isso, eu sou frio nisso, eu mudei muito por que eu acho o seguinte: “Quer ser profissional aproveite, estude, assista aula, vá atrás”. Eu não estou mais preocupado no Brasil com o pessoal e esse tipo de coisa [...]” (F3, 2014, p. 4).

O exercício da docência está basicamente estruturado por condicionantes como a transmissão da matéria de um lado e de outro, a interação com o estudante e a aprendizagem dos mesmos. Tal tarefa exige do professor não somente a atividade em sala de aula, mas também planejamento, elaboração de projetos, discussão coletiva do currículo e da avaliação entre outras.

Nesse sentido, a prática docente tem sofrido várias e diferentes mudanças e influências. De acordo com Tardif (2012), para atingir as finalidades pedagógicas inerentes ao seu trabalho, o professor toma decisões em função do contexto em que se encontra como as situações de sala de aula ou da transmissão da matéria. O autor considera ainda que, para alcançar fins pedagógicos o professor também se baseia em juízos ligados a tradições escolares, pedagógicas e profissionais.

Assim, ao analisar as situações motivadoras ou de desestímulo no trabalho docente, os participantes se baseiam “[...] em sua ‘experiência vivida’ como fonte viva de sentido a partir da qual o passado lhe permite esclarecer o presente e antecipar o futuro” (TARDIF, 2012, p. 211). Nesse contexto, valores, normas, tradições, experiência vivida são elementos e critérios a partir dos quais o professor faz julgamentos profissionais.

Tal situação está ilustrada na fala de F2:

“Fico feliz quando vejo a satisfação nos olhos dos alunos quando enriqueceram com pouco de conhecimento, abomino atitudes de agrado como conversa de aluno de forma “meio boba”, piadinhas.

Saio desanimado com os alunos que estão chegando com pouca bagagem de conhecimento, ficam fazendo a mesma pergunta de duvida 3,4,5 vezes, não há feedback”(F2, 2014, p. 2).

A prática docente exige do professor atenção aos novos desafios e para isso, buscar a superação dos processos de passividade na relação professor/estudante. A fala de F2 reflete essa situação, pois a expectativa desse professor é a de que seus discentes estejam preparados para um saber a ser memorizado, usado como um produto dado e pronto. A não valorização do conhecimento prévio do estudante e das aprendizagens é um dos problemas da educação. Essa situação, entre outras, tem gerado desinteresse e desmotivação do professor pela docência ou do docente pelo aprendizado.

Também, o processo de participação do estudante pode ser visto como um importante fator de estimulação ao desenvolvimento mental e cognitivo para a produção do conhecimento. Dentre as funções das instituições de ensino está a promoção da aprendizagem, o desenvolvimento intelectual e a construção do conhecimento, juntamente com a participação do estudante. Desta forma, segundo Vasconcelos (1998, p. 101), “A participação é uma necessidade ontológica, qual seja, a pessoa vem a ser pessoa através dela, pelas relações que estabelece nos grupos aos quais pertence”.

O participante F1 relata situações desafiadoras, no cotidiano da sala, que se tornam motivadoras para o exercício da docência:

“Que hoje dei uma aula boa é tudo, é essa participação, que você sente que há interesse, que houve uma interação, que você chegou e de repente o professor na hora, você tá há dez anos tá dando ali e, um dia te deu um estralo e você deu outra configuração pra aula. Na hora, ali mesmo você projetando aquilo lá e, ‘vou mostrar isso aqui’ e, você vê que o pessoal deu uma participada, que se interessou. Essa interação eu tenho sentido assim um pouco mais com o pessoal da Florestal” (F1, 2014, p. 2).

“[...] quando montar um sistema de irrigação ocorre isso, mas por que vocês observaram isso? Isso aí!” O pessoal interage. É uma satisfação para você. Agora se eles ficam apáticos, agora se você falou uma mentira ou falou uma verdade é a mesma coisa, então isso é uma coisa que te deixa meio ..., é desmotivador. Isso acho que está ocorrendo com muitos professores sabe, diante dessa... porque você não tem mais um retorno.” (F1, 2014, p. 3).

A partir do que expõem os participantes da pesquisa, fica evidente que esses professores se sentem desvalorizados para o exercício da função. Cabe destacar que a

construção da identidade do docente inicia com a formação e a profissionalização dos mesmos para o exercício da docência. A fala de F2 ilustra isso:

“[...]o professor ele tem que estar preparado, tem que ter formação, tem que exercer a profissão, tem que conhecer o mundo real do assunto que ele dá. Tem que ser cumpridor do horário por que ele tem que ser exemplo, ele tem que ser exemplo em tudo. Agora o aluno por outro lado, ele tem que puxar na mesma linha. O aluno ele também deve ser exemplo, ele deve ser cumpridor de horário, ele deve manifestar interesse e simpatia pelo assunto e ter bom gosto de estudar e ser educado, reconhecer o professor, aí você tem um ensino eficiente [...]”(F2, 2014, p.7).

Em relação ao professor universitário que atua em áreas específicas e tem outra carreira, a profissão docente passa a ser sua carreira profissional também. Pimenta *et al.*(2002), chamam atenção para este fato, pois nem sempre as instituições de ensino superior e nem o próprio profissional percebem esse aspecto profissional. “Essa desconsideração acerca da profissão docente pode levar à não - construção dessa capacidade de conceber e implementar novas alternativas diante da realidade do ensino, que nos desafia com seu movimento, suas crises e seus problemas (PIMENTA, *et al.* 2002, p.106).

Para Pimenta *et al.* (2002), a profissão docente se constitui pela formação acadêmica, através de conceitos, conteúdos específicos e objetivos. Porém, embora o professor ingresse na universidade pelo exercício da docência, nem sempre pode aperfeiçoá-la porque encontra disciplinas já estabelecidas, ementas prontas e “[...] planeja individual e solitariamente e é nessa condição que deve responsabilizar-se pela docência que exerce”(PIMENTA, 2002, p. 107). Assim, fica evidente o distanciamento entre a atividade docente e o perfil apresentado pelo professor, entre o que é almejado por ele, pelos discentes e pela própria universidade.

Segundo Tardif (2012, p. 266):

[...] o objeto do trabalho docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo a marcas do seu trabalho. Em primeiro lugar, os seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos. Esse fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que a compõem, pois são os indivíduos que aprendem.

Para complementar esta análise, Pimenta *et al.* (2002, p. 109) considera “A docência universitária é profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professores e alunos, [...] na conquista do conhecimento”.

Portanto, o professor deve ter a disposição para conhecer os alunos na sua individualidade, evitando generalizações como as citadas pelos participantes que consideram os estudantes desinteressados, apáticos, com pouca bagagem de conhecimento e, conseqüentemente, sentem-se desmotivados para a função da docência.

Para Tardif (2012, p. 267), “A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente”. Essa é a proposição para discussão na próxima categoria de análise que trata do relacionamento entre professor e estudante.

5.2.5. Relacionamento professor/estudante

A presente categoria objetiva analisar o relacionamento entre professores e estudantes, a partir da concepção de que a interação entre os mesmos facilitará o processo ensino e aprendizagem. Assim, buscou-se, através das entrevistas com os professores, compreender se estabelecem e como ocorre o vínculo com os estudantes tanto no contexto de sala de aula, como nos demais ambientes acadêmicos.

Quando questionado sobre as relações que estabelece com os estudantes, F2 (2014, p. 2) expõe:

“Fora da aula os alunos me cumprimentam, brincam, entretanto uma intimidade maior não existe, mas no aspecto técnico 100% existe. Não me relaciono em festas, evito o máximo. Estão muito “bobinhos”. [...]. No aspecto “íntimo” não dou intimidade, abertura” (F2, 2014, p. 2).

De acordo com a fala de F1, há um distanciamento entre professores e estudantes e o relacionamento não ultrapassa os limites da sala de aula, e que nitidamente causa certo desconforto nas relações interpessoais, conforme defende:

“[...] hoje você sente que você dá aula pro cara, depois encontra ele no saguão e ele não te olha na cara. Não que isso faça falta, mas você tem que ter certo decoro né. Eu encontro professores que foram do meu tempo de mestrado e falo “ó professor como é que tá?” (F1, 2014, p. 7).

A partir do exposto por F1, deve-se considerar que, apesar da importância da afetividade, confiança, empatia e respeito entre professores e estudantes para o efetivo

desenvolvimento da aprendizagem não se pode negar que as interações entre pessoas podem ser conflitantes. A relação professor/estudante vem se transformando, em decorrência de novos modelos de ensino, da falta de significação para os estudantes do que é estudar, da ocorrência de evasão e da reprovação, entre outros.

Conforme Pimenta *et al.*, (2002, p. 193):

[...] o professor confronta-se com outros sujeitos do processo na pessoa de seus alunos, que constituem a razão de ser da profissão docente. Esses alunos são sujeitos históricos e contextualizados, com características e especificidades próprias, a serem conhecidas no processo de efetivação do ensino e da aprendizagem. Na maioria das vezes, estão muito distantes dos alunos idealizados que gostaríamos de encontrar na sala de aula. Esses grupos interagem com os docentes por períodos determinados (semestrais ou anuais), e não existe a menor garantia de que um processo que funcionou com um grupo vá funcionar da mesma forma com o outro.

A relação pedagógica, o estabelecimento de vínculo afetivo e o respeito entre professor e estudante constituem um fenômeno complexo, pois mobilizam a cooperação entre o grupo, comportamentos, habilidades cognitivas e afetivas. Quando o professor (F1) fala da indiferença do estudante em relação ao professor, ao encontrá-lo no saguão, certamente está questionando suas práticas educativas e os valores que estão sendo transmitidos às novas gerações.

[...] quando o professor compreende a importância dos valores que são transmitidos pela escola, os diferentes papéis que envolvem a figura do professor e sua importância na formação do ser humano, quando ele reflete sobre a estrutura e o sistema escolar e social, bem como quando compreende como se dá o desenvolvimento de crianças e adolescentes, deixa de ver o aluno como alguém que está contra ele e passa a trabalhar com amor e cuidado para o seu crescimento (SILVA, 2003).

Urge considerar: o docente interfere positiva ou negativamente na formação dos seus discentes, quando coloca em pauta o seu potencial de aprendiz e fragiliza o vínculo estabelecido nas relações. O estudante espera ser reconhecido como pessoa e valoriza a relação afetiva, empática entre ambos. É necessário considerar que também na relação professor/estudante se constrói a motivação para a aprendizagem.

Para Anastasiou *et al.*, (2004), no processo de ensinagem propõe-se uma unidade dialética processual. Isso significa que o papel condutor do professor e a autoatividade do estudante se efetivem em dupla mão, num ensino que provoque a aprendizagem por meio de

tarefas contínuas. “Nesse contexto, é fundamental a mediação docente” (ANASTASIOU, *et al.*, 2004, p. 16).

Ainda sobre o relacionamento professor/estudante, os entrevistados referem distanciamento na relação entre docentes e discentes ao longo dos anos e citam como motivos a mudança no perfil do estudante atual, a imaturidade, o descaso dos mesmos com o processo de aprender, e o desrespeito para com o professor. O recorte da fala de F1 ilustra:

“[...] antigamente você conseguia sair com os alunos porque você tinha, ir para uma balada tomar um whisky lá conversar, hoje eu acho que este ambiente não se dá mais, [...] eu acredito que da forma como estão é grito, é berro, bebendo por nada, eu acho que se tornou uma coisa assim. Acho que até pra isso você tem que ter um certo decoro né, pra tomar um whisky então eu não sei como é essas festas eu não posso falar, mais acredito que meio infantilizado e violenta, mesmo com a questão de super-proteção que vem de casa, eles se tornam violentos quando estão em grupo” (F1, 2014, p. 8).

Para concluir a análise da presente categoria, cabe destacar que a relação docente/discente não deve estar baseada na imposição, mas na cooperação, respeito e crescimento. O professor não é o detentor do saber, nem deve ser autoritário na intenção de impor respeito, mas sim conquistar seus aprendizes. Quanto maior o distanciamento dos envolvidos nesse processo, menor será a mobilização para o conhecimento e mais próxima estará essa relação do modelo jesuítico, tradicional de educação, centrado na figura do professor “[...]como ato predominante do ensino e a repetição do aluno como ato de aprendizagem” (PIMENTA, *et al.*, 2002, p. 211).

Essa relação não dialógica entre professores e estudantes resulta em problemas dentro e fora do contexto universitário. A ação do docente interfere na atividade psíquica do estudante não somente no processo da aprendizagem, mas também, nos modos de pensar sobre a realidade e sobre si mesmos.

Tal aspecto será tratado na sequência, considerando principalmente que nessa etapa da vida dos estudantes é um período importante de transição entre a adolescência e a vida adulta. A universidade, as experiências nela vividas e as relações estabelecidas com seus pares (estudantes e professores) podem se tornar, nesse contexto, potencializador de transtornos mentais.

5.2.6. Transtornos mentais dos estudantes

Na presente categoria, buscou-se investigar junto aos professores, a percepção de transtornos mentais nos discentes durante o semestre letivo. O objetivo foi o de verificar como esses mesmos professores compreendem o que são transtornos mentais e possíveis fatores estressores aos quais os estudantes estão submetidos no contexto universitário, como: provas, exames, atividades em sala de aula (falar em público), baixo rendimento acadêmico, entre outros.

Em relação a tal aspecto, o recorte da fala de F1 ilustra a questão:

“É até no dia da prova escuto: “ah, professor, tô nervoso””. Daí eu até brinco com eles né: “Não adianta querer rezar, chamar Deus por que Deus tem tanto pepino no mundo que Deus não vai ver lá na Universidade em L. naquele pontinho, tem um chamando por mim pra prova da disciplina X, isso não vai ter”” (risos). É uma forma de relaxar né, mas lógico que em prova sempre fica né, até a gente assim quando vai ser avaliado né, no próprio curso lá que você fez. Até eu, quando tem avaliação você sempre fica um pouco estressado né, falar em público, né[...]” (F1, 2014, p. 9).

“[...] então, os acadêmicos, eu acho que eles ficam esse primeiro mês com festança né, aula, matação, os amigos já levam para o barzinho. Aí quando você começa um mês de aula, um mês e pouco, já começa prova que eles têm que correr atrás, aí a ansiedade aumenta e pra gente também né!” (F1, 2014, p. 4).

Nessa categoria, a compreensão do professor sobre os transtornos mentais dos estudantes apresenta um julgamento valorativo sobre a conduta destes durante o semestre letivo, especialmente, no momento das atividades avaliativas propostas. Para os docentes, os estudantes que não têm desempenho satisfatório, a compreensão ocorre pelo viés do desinteresse, falta de aspiração, ou seja, a “matação” ou “idas ao bar”. Sobre tal aspecto, deve-se considerar o processo de constituição dos professores quanto à preparação para a docência universitária, historicamente orientada para o domínio do conhecimento científico e a transmissão do mesmo aos discentes.

A avaliação é um processo necessário ao ato de aprender e ensinar, que também leva o avaliador, mas também o avaliado a pensar. Quando sua prática é somente na perspectiva do julgamento, jamais haverá o processo de reflexão e de tomada de decisão. Nesta direção, vislumbrar a ideia de profissionalização do professor a partir de uma postura reflexiva, tendo a

consciência de seu papel na sociedade. Dominar sim o conhecimento científico, mas aliar esta necessidade a uma postura reflexiva, que envolva a observação, troca de experiência entre colegas e que seu papel seja realmente de mediador no processo ensino e aprendizagem (BENVENUTTI, *et al.*, 2014, p.9-10).

Como na formação docente, muitas vezes, não há o preparo para um olhar mais humanizado em relação aos discentes, o foco é o repasse das informações. Da falta de perícia para facilitar o contato direto com os estudantes, resulta, muitas vezes, o descaso para com os problemas individuais dos mesmos. Entretanto, o processo de ensino e aprendizagem implica uma relação dialógica entre docentes e discentes, promovendo a autonomia intelectual e o desenvolvimento de competências e habilidades para a transformação da realidade. Perrenoud fala a respeito: “Uma das competências cruciais, no ensino, é saber regular os processos de aprendizagens mais do que auxiliar para o êxito da atividade” (PERRENOUD, 2000, p. 50).

A universidade precisa rever seus métodos, objetivos, práticas e metodologias de avaliação da aprendizagem. Também, há de considerar o desenvolvimento global de seus estudantes que implica o desenvolvimento social, psicológico, o processo de aprendizagem e os relacionamentos interpessoais. Quando negligencia esses aspectos, pode estimular o desenvolvimento dos transtornos mentais. Conforme analisa Benvenuti (2014, p.3), “Nesse contexto cabe ressaltar a importância da preparação do professor que, proveniente de uma formação fragmentada, memorizada, possui uma vivência de práticas avaliativas seletivas e excludentes, e necessita fazer o diferente”.

Os investigadores dessa área privilegiam diferentes abordagens e conceitos, mas convergem no entendimento de que os transtornos mentais são possíveis desfechos do processo de desenvolvimento. Convergem também no conceito de que os transtornos mentais surgem a partir de inter-relações dimensionais, complexas, em múltiplos níveis, entre características específicas do indivíduo (fatores biológicos, genéticos e psicológicos), características ambientais (cuidado parental, relacionamentos interpessoais, exposição a eventos estressores) e sociais (rede de apoio social, vizinhança, nível socioeconômico). (POLANCZYK, 2009, p. 2-3).

No processo de ensino e aprendizagem, para Tassoni e Leite (2013, p. 269) “[...] é fundamental promover uma relação de complementaridade entre os aspectos afetivos e cognitivos, a fim de que a aprendizagem ocorra de fato”. Nesse contexto, a aprendizagem ocorre pela integração dos aspectos afetivos e cognitivos, de forma dialógica entre professor e estudante e, de acordo com os objetivos de ensino.

[...]quando o aluno não identifica a relevância dos objetivos de ensino para sua vida, sua formação, colabora para a construção de uma escola separada da realidade. Nesse caso, trata-se apenas de objetivos burocráticos e que dificilmente possibilitam a aproximação entre os alunos e os conteúdos escolares (GARZELLA, 2013, p. 17).

Sobre a decisão a respeito da escolha das atividades de ensino, segundo Garzella (2013), não basta existir uma atividade adequada se a mesma não estiver de acordo com os objetivos estabelecidos. Assim como, seria insuficiente haver objetivos relevantes com atividades que não motivem os alunos, ou que não possibilitem seu bom desempenho. “Tais características de atividades de ensino, geralmente, produzem relações de afastamento afetivo entre o aluno e o conteúdo a ser aprendido, gerando resultados indesejáveis” (GARZELLA, 2013, p. 20).

A partir do exposto nas entrevistas, os professores, em suas práticas profissionais não evidenciam a importância da interação ensino e aprendizagem, relação dialógica, vínculo pedagógico entre docente e discente. Desse conjunto de fatores resultam os transtornos mentais. Como diz Tardif (2012, p. 18), é fundamental: “Conceber o ensino como um ofício feito de saberes[...] saber plural, pois este professor tanto pode ser o produtor de novos saberes quanto reproduzidor daqueles sem significado”.

Os transtornos mentais podem ser compreendidos como circunstância de anormalidade, sofrimento ou comprometimento de ordem psicológica, mental ou cognitiva. Em geral, um transtorno representa um significativo impacto na vida da pessoa, provocando sintomas como desconforto emocional, distúrbio de conduta, entre outros.

A respeito dos transtornos mentais dos estudantes, F3 comenta: “*Não, eu não ligo muito para isso aí. Eu não sei*” (F3, 2014, p. 4). Posteriormente, acrescenta: “*Não percebo, porque não dá muito tempo para eles, porque eu dou a matéria e aí tem que prestar atenção, não tem como e, não há folga*” (F3, 2014, p.6).

Como relatado por F3, verifica-se que os professores participantes desse estudo, em suas práticas pedagógicas voltam-se para a transmissão do conteúdo, considerando que a aprendizagem ocorrerá, naturalmente quando “prestarem atenção”. Esse entendimento do ensino a partir da visão tradicional, jesuítica, tem impedido por parte do professor uma compreensão do ser humano em sua totalidade.

As instituições de ensino superior deveriam refletir criticamente sobre este contexto, conhecer as características de seus alunos e os processos de formação, articulando estratégias para auxiliar os estudantes a enfrentar as dificuldades do cotidiano, visando à melhoria da qualidade de vida e a

redução de sofrimento psíquico presente nessa população (LIMA, *et al.*, 2006, p. 1042).

Perrenoud (2000) argumenta que a maior parte dos estudantes tem necessidade de ser reconhecida e valorizada como pessoas únicas, não querem ser um número em uma sala de aula. Perrenoud (2000, p. 151) acrescenta: “É por isso que o ensino eficaz é um trabalho de alto risco, que exige que as pessoas se envolvam sem abusar do seu poder”.

Para finalizar o presente segmento, cabe destacar que há uma tendência de os indivíduos se adaptarem ao seu ambiente. Se esse ambiente for patológico, provavelmente, a adaptação também o será. Conforme Polanczyk (2009):

“[...] idade e momento do desenvolvimento são fatores fundamentais a partir dos quais todos os outros fatores devem ser entendidos. [...] comportamentos mal adaptativos ou transtornos mentais devem ser interpretados frente ao contexto onde o indivíduo encontra-se inserido. [...] os mecanismos causais têm resultados diferentes conforme a idade, o momento do indivíduo e o contexto familiar ou social (POLANCZYK, 2009, p. 2).

Pode-se inferir que essas características de adoecimento psíquico estão presentes no ambiente pesquisado, bem como a incompreensão pela instituição e professores da relação entre as práticas pedagógicas e a manifestação dos transtornos mentais na população estudantil. Imprescindível, pois, reconhecer esses estudantes como seres humanos que têm particularidades e existem como indivíduos.

Tardiff (2012) ilustra essa questão ao considerar que o objetivo do trabalho docente são seres humanos, e, “[...]esse fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são indivíduos que aprendem (TARDIF, 2012, p. 267). O autor finaliza a exposição considerando que “A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente” (TARDIF, 2012, p. 276).

A simples execução dos métodos pedagógicos de forma a instruir os estudantes, bem como a avaliação da aprendizagem com características de seleção e julgamento, tem sido uma prática inerente à formação da maioria dos professores. Cabe aos docentes dar atenção à individualidade dos discentes e compreender como lidar com as características pessoais dos mesmos. Dessa forma, acredita-se ser uma estratégia para evitar o surgimento dos transtornos mentais em estudantes na instituição de ensino pesquisada.

Assim, conclui-se que a possível causalidade dos transtornos mentais surgidos na população, a que esse estudo se refere, esteja diretamente associado aos métodos/técnicas de ensino dos professores. Métodos e técnicas que impactam o processo de aprendizagem dos estudantes. Se há distorções em relação às práticas pedagógicas, conseqüentemente, não há mobilização por parte do estudante para o processo do conhecimento e nem a formação de um vínculo pedagógico entre docentes e discentes.

É necessário ratificar que os dados da presente pesquisa mostram que se considerando todos os aspectos relacionados ao sucesso ou fracasso nas disciplinas X e Y, passam, fundamentalmente, pela relação pedagógica em sala de aula. Destarte, a investigação a respeito do processo de ensino e aprendizagem e a relação com os transtornos mentais de estudantes de uma instituição de ensino superior facultaram alguns resultados, cujas considerações estão dispostas no capítulo subsequente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito do presente estudo foi analisar a relação entre os transtornos mentais e os processos de ensino e aprendizagem de estudantes de uma universidade pública localizada na Região Sul do Brasil. Essa temática foi fomentada pela inserção da pesquisadora na instituição de ensino superior atuando como psicóloga no atendimento aos técnicos, docentes e discentes. Muitas queixas trazidas pelos estudantes vinculavam o surgimento de transtornos mentais com o processo de ensino e aprendizagem.

Para compreender a associação entre ensino e aprendizagem e o índice de reprovação semestral, conforme proposto nos objetivos descritos no capítulo introdutório, inicialmente buscou-se investigar, através de pesquisa documental, o rol de reprovação/retenção em disciplinas dos quatro cursos de graduação ofertados na universidade. Dessa forma foi possível delimitar qual seria a população participante do estudo.

Cabe destacar que o ingresso no ensino superior é valorizado socialmente como conquista imprescindível para o sucesso profissional. No contexto universitário também é evidenciado o sucesso pela aprovação nas disciplinas até a conclusão do curso, corroborando com a hipótese de que os fatores geradores de transtornos mentais na vida dos estudantes podem estar diretamente vinculados ao desempenho e experiências na formação profissional.

Destarte, estudar o processo de ensino e aprendizagem no ensino superior possibilitou inferir que as práticas pedagógicas requerem o uso de métodos/técnicas de ensino, planejamento, como também, uma relação dialógica com o estudante conforme conceituado no segundo capítulo, cujo sucesso/fracasso na aprendizagem dos conteúdos depende, em grande parte, da qualidade do vínculo pedagógico desenvolvido pelo professor em sala de aula. Cabe destacar também, a importância do estabelecimento do vínculo pedagógico entre professores e estudantes proporcionando o desenvolvimento da cooperação e da solidariedade entre seus pares. Essa é uma das competências pedagógicas citadas por Perrenoud que corroboram com o processo de ensino, contrapondo o modelo tradicional e hierarquizado, presente na universidade participante do presente estudo.

Sobre o ensino e aprendizagem, observou-se que estudantes e professores indicaram divergências quanto aos métodos de ensino considerados pelos mesmos, como aqueles que proporcionam melhor aproveitamento. Os resultados levantados por meio das entrevistas com docentes e discentes corroboram a afirmação anterior, entre os estudantes não houve dificuldades na adaptação ao contexto acadêmico nos semestres iniciais. Em contrapartida, os

índices de reprovação aumentaram à medida que se inseriam nas fases profissionalizantes do curso. Esses resultados divergem de outros estudos a respeito da inserção e frequência dos jovens no ensino superior que em sua maioria indicam dificuldades adaptacionais tanto no aspecto social ou pedagógico, nos semestres iniciais da graduação.

O baixo índice de aproveitamento semestral detectado nas disciplinas - foco desse estudo, ofertadas na fase profissionalizante, em um curso de graduação, indica que são planejadas e desenvolvidas de forma rígida e inflexível, exigindo que todos os estudantes e professores adaptem-se igualmente às condições estabelecidas. Tal situação remete a uma análise do Projeto Político Pedagógico do curso (2004) e do Regimento Geral da Universidade (2007) que compreende o saber de forma fragmentada e privilegia o aproveitamento quantitativo. Tal procedimento resulta num escore (*ranking*), utilizado para favorecer o estudante, por exemplo, que obtiver a melhor colocação, na aprovação em cada semestre e ao final do curso, bem como, na antecipação da matrícula.

Assim, os dados sugerem que as formas de organização das disciplinas são fortes determinantes do aproveitamento insatisfatório de parcela significativa de estudantes, independente de seus diferentes ritmos de aprendizagem e repertórios de conhecimento. Não obstante os impactos emocionais dessa experiência são negativamente intensos em suas vidas.

Quando falam sobre a aprendizagem, os discentes referem dificuldades em utilizar o conteúdo das aulas teóricas nas atividades extraclasse, ou seja, o ensino está desarticulado da realidade e de sua aplicabilidade prática. Os professores, por sua vez, julgam a aula expositiva e o ambiente da sala de aula como espaço privilegiado para aquisição do conhecimento. Consideram que os estudantes estão desinteressados e não dispõem de materiais como cadernos para anotações. Também, nem sempre, comparecem às aulas, pressupondo que o interesse e a aprendizagem advêm espontaneamente, desvinculados da relação docente/discente estabelecida nos espaços pedagógicos. Da mesma forma, o processo de avaliação ocorre de maneira tradicional. Obedece a critérios como suficiência/insuficiência, centrando-se, prioritariamente, no estudante a quem compete, o sucesso e o fracasso.

Sabe-se que, quanto à avaliação da aprendizagem escolar, o processo predominante no cenário educacional ainda segue um modelo tradicional, ocupando-se em atribuir notas que decidem o avanço e a retenção em determinadas disciplinas. Caracteriza-se como um dos principais motivos do fracasso na universidade, constatado nesta pesquisa. Trata-se de uma avaliação que estabelece um *ranking* entre os estudantes, separando “os que sabem e os que não sabem”. Constitui-se simplesmente em um julgamento e no final do processo, a responsabilidade é centrada principalmente no aprendente, verificado pela

retenção/reprovação semestral de aproximadamente cinquenta por cento (50%) dos estudantes matriculados nas duas disciplinas referidas no presente estudo.

Conclui-se que, embora a universidade como espaço de construção e disseminação do conhecimento, também seja facilitadora na aprendizagem de conteúdos essenciais para a atuação profissional futura, o professor, por meio de suas metodologias de ensino, deve mobilizar os estudantes ao aprendizado e prepará-los para o mercado de trabalho. Entretanto, ao utilizar o método tradicional de ensino, o professor como centro do aprendizado permite ao estudante somente assimilar os conteúdos repassados. Consequentemente, as aulas expositivas não se relacionam com a prática e os professores avaliam numa perspectiva reprodutivista.

É imperativo ressaltar nesta pesquisa: os resultados demonstram que nem sempre os docentes aproveitam o momento da avaliação para refletir, pois os índices de reprovação semestral nas duas disciplinas pesquisadas indicam a ineficiência dos processos de ensino utilizados. Consequentemente também está contextualizada sua prática pedagógica e a consecução de medidas para reorganizar as estratégias referidas.

Pode-se afirmar que na instituição, onde este estudo se desenvolveu, prevalece o método jesuítico/tradicional de ensino, podendo ser caracterizada por se preocupar mais com a quantidade de noções, conceitos e informações do que com a construção do conhecimento e a formação do pensamento reflexivo do estudante. A ênfase recai na figura do professor para transmitir os conteúdos e pela memorização do aprendente que se limita passivamente a escutar os assuntos prontos.

De forma geral, as instituições de ensino apresentam papel fundamental para o sucesso da aprendizagem, pois a maneira pela qual o corpo docente reconhece o estudante como um sujeito aprendiz, propicia condições físicas, emocionais, pedagógicas, dentre outras para que esse processo se efetive. Nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem podem ser entendidos como prática social que não acontece somente em sala de aula e na relação professor/estudante. No âmbito do ensino superior, aos poucos, esse panorama vem se alterando. Cabe ao professor refletir sobre a formação em sua totalidade, ou seja, ser capaz de ensinar, promovendo a aprendizagem. Esse processo é denominado ensinagem, conforme destacado ao longo deste estudo.

Promover mudanças nas atividades do ensino e aprendizagem nesta instituição de ensino superior, e consequentemente, na formação do estudante universitário, exige entre outros fatores, mudança na cultura acadêmica. Ao compreender as estratégias de aprendizagem dos discentes, analogamente, incluem-se as formas de organização das disciplinas foco deste estudo. Tais fatores emergem como determinantes do aproveitamento

insatisfatório de parcela significativa de estudantes, pois ainda seguem um método tradicional de ensino e de avaliação cujos resultados, quando negativos, impactam a vida emocional dos mesmos.

É fato que o tempo durante o qual o estudante frequenta o ensino superior desempenha um papel importante no processo de sua formação, mas não o encerra. Pode-se apreender como um período que estabelece os alicerces de uma metodologia de aprendizagem que continuará após a conclusão da graduação. Por isso, torna-se imprescindível que o modelo de ensino e aprendizagem proposto por esta instituição de ensino superior, bem como a aplicação dos saberes ultrapassem o desenvolvimento teórico, preparando os estudantes para administrar sua própria aprendizagem, obtendo novas capacidades, incorporando cultura e habilidades específicas para a área de atuação no mercado de trabalho, conforme destacado anteriormente.

Quanto ao ensino, as práticas pedagógicas dos professores também precisam ser analisadas, pois a questão do conhecimento, do saber fazer está diretamente ligada à subjetividade e à formação docente. Esse processo está profundamente impregnado ao longo de muitos anos pelo modelo de ensino tradicional, organizado em torno de lógicas disciplinares e fragmentadas do conhecimento. Considerando que entre os professores participantes em média, desempenham a profissão entre 18 e 32 anos na instituição, conclui-se que a formação profissional esteja correlacionada a um saber tradicional, resultando em práticas que aliam os mesmos modelos.

Para aprofundar a questão, cabe citar o Projeto Político Pedagógico do curso de graduação da Universidade onde este estudo se realizou. O PPP aprovado em 2004, dentre alguns princípios que norteiam a formação profissional dos estudantes ao ingressarem no mercado de trabalho, propõe que estejam aptos a atuar na produção, conservação e comercialização de alimentos, fibras e outros produtos agropecuários, seja de origem animal ou vegetal, participando em todos os segmentos da cadeia produtiva. O exercício profissional dá-se como autônomo, empregado ou empreendedor, diretamente no campo, junto aos produtores rurais, empresas ou instituições ligadas à agropecuária, ao ensino e à pesquisa. A matriz curricular está disposta em disciplinas obrigatórias de formação básica e profissional, bem como aquelas de aprofundamento ou de diversificação da formação iniciadas a partir do sexto semestre.

Assim, no curso de formação pesquisado, os processos de ensino e aprendizagem são essencialmente formativos, com ênfase no domínio dos saberes técnicos e profissionalizantes. Porém, os conteúdos a serem trabalhados frequentemente são transmitidos de forma expositiva em sala de aula com sobrecarga de informações. Muitas vezes desvinculados da

realidade que o estudante vivencia, ou seja, são estanques e somatórios no processo de ensino (professor) e aprendizagem (estudante).

Quanto aos docentes e à compreensão sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, evidencia-se uma abordagem de ensino tradicional, quando referem como características do “**bom aluno**” (grifo do autor) aquele que presta atenção na aula, participa, não falta, tem o material (cadernos) em mãos. O professor alimenta a ilusão de que, desse modo, cria para cada um, uma situação de aprendizagem pela escuta da palestra e tomada de notas. Permanecem antigos princípios e práticas de processos escolares de formação tradicional, padronizados e homogêneos.

Em relação a tal aspecto, neste estudo, evidencia-se a aprendizagem mecânica e receptiva, a memorização vista como indispensável, por isso a exigência dos docentes para que os discentes prestem atenção à aula, tragam cadernos e façam anotações. Consequentemente, na convivência entre professor/estudante predomina a autoridade e, assim, exclui-se qualquer referência dialógica e comunicativa, fundamentais no processo de aprendizagem. O relacionamento interpessoal entre docentes e discentes é um fator importante no desempenho das ações educativas que se deseja alcançar, pois o docente interfere na formação dos seus discentes, quando coloca em pauta o seu potencial de aprendiz e fragiliza o vínculo estabelecido nas relações. O estudante espera ser reconhecido como pessoa e valoriza a relação afetiva, empática entre ambos. É necessário considerar que na relação professor/estudante se constrói a motivação para a aprendizagem.

Cabe analisar que os objetivos da educação universitária se estendem além do domínio cognitivo de formação, mas também envolvem os fatores pessoais e contextuais dos estudantes. Portanto, não podem ser desvinculados das relações afetivas estabelecidas entre docentes e discentes e, por conseguinte, da aprendizagem, dos índices de evasão, desistência, reprovação e dos transtornos mentais.

Ao investigar se haveria ocorrência e qual a incidência dos transtornos mentais nos discentes do curso em questão e identificar os impactos, na saúde mental dos mesmos, verificou-se a prevalência de transtornos como depressão e ansiedade entre os estudantes. Considerando a fala dos participantes ao reconhecerem alterações emocionais em suas vivências acadêmicas, por exemplo, em provas, trabalhos e aulas, pressupõem-se os processos de ensino e aprendizagem como fatores de risco para esses transtornos.

Restou evidenciado que os processos de ensino e aprendizagem nas disciplinas -foco do estudo contribuem diretamente para os índices de depressão e ansiedade conforme

relatados pelos discentes. Entre os sintomas psicopatológicos identificados encontram-se ansiedade, irritabilidade, estresse, nervosismo presente em momentos que antecedem as provas ou em face aos resultados de aproveitamento semestral, mas também na relação interpessoal entre docente e discente.

Embora, os professores entrevistados não percebam transtornos mentais nos discentes e nem demonstrem interesse ou envolvimento quanto a essa questão, os estudantes destacam o surgimento de transtornos mentais associados ao alto nível de cobrança quanto ao desempenho acadêmico ou diante da reprovação. A reprovação em três ou quatro matérias, foi citada por estudantes como fator de elevação do nível de ansiedade. Esses fatores ansiogênicos podem interferir negativamente sobre alguns aspectos cognitivos, como o processo de aprendizagem, a redução de atenção e da concentração, diminuindo a aquisição de habilidades e, resultando em distúrbios do sono, da alimentação, da afetividade e quadros depressivos.

Dessa forma, acredita-se ser necessária a adoção de estratégias institucionais para intervir sobre o sofrimento manifestado pelos estudantes. É imprescindível que a universidade implante uma política mais abrangente de atenção aos discentes com ações preventivas e promotoras de saúde, tendo uma abordagem precoce, em relação ao surgimento de transtornos mentais na população estudantil. Assim, a pesquisadora exercendo a função de psicóloga pretende oferecer aos discentes dos cursos de graduação, referendado pelos gestores da instituição, um programa permanente de prevenção na área da saúde mental a partir do ingresso nos semestres compreendidos como de aprofundamento ou de diversificação da formação (fase profissionalizante).

Outro aspecto relevante neste estudo diz respeito à incidência de transtornos mentais como a ansiedade e depressão relativas ao gênero. Na universidade, onde o estudo se desenvolveu, para o segundo semestre de 2013, em média havia 30 estudantes matriculados por disciplina no 8º semestre. Desse total, aproximadamente 20 estudantes eram do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Para o 7º semestre no mesmo período, o número de matriculados atingiu média de 35 dos quais 25 estudantes eram do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Esses dados correspondem ao número total de matriculados em relação à população participante da presente pesquisa.

Embora o número total de discentes matriculados no sétimo e oitavo semestres do referido curso seja predominantemente do sexo masculino, os transtornos mentais

manifestados entre os pesquisados se sobressaem na população feminina. Ainda que na amostra do estudo predomine o sexo feminino, os resultados relativos aos transtornos mentais não devem ser generalizados. Contudo as incidências dos mesmos em quadros de ansiedade prevalecem nessa população.

O sistema educacional brasileiro apresenta igualdade de oportunidades para ambos os sexos no tocante ao acesso e permanência. O censo de 2000, indica que nos últimos trinta anos do século XX apesar do avanço populacional, não houve uma masculinização das ocupações voltadas para a chamada economia do cuidado. Ao contrário, elas se tornam ainda mais femininas. Quanto ao acesso ao ensino superior, ainda o censo de 2000 indica que as únicas exceções em que o contingente feminino não alcança trinta por cento (30%) dos formados são os cursos de agronomia e todos os tipos de engenharia. No mercado de trabalho algumas profissões ainda são percebidas como tipicamente masculinas. Esse aspecto pode ser evidenciado na população de discentes matriculadas no ano de 2013, conforme citado anteriormente para o curso de graduação onde a presente pesquisa se desenvolveu.

No que tange aos resultados deste estudo, espera-se que possam impactar nas políticas e serviços de atenção ao estudante universitário promovido pelas instituições de ensino superior tanto públicas como privadas. Em relação às publicações na última década que enfocam a correspondência entre os processos de ensino e aprendizagem e os transtornos mentais, ainda ocorrem em menor grau. Dentre aqueles pesquisados, são frequentes os estudos a respeito dos processos educacionais, da formação, da prática docente, entre outros. No rol de estudos sobre transtornos mentais, enfocam estudantes de cursos na área da saúde (medicina, enfermagem, fisioterapia, psicologia) e a ênfase recai sobre os fenômenos patológicos ou levantamento dos índices de utilização dos serviços de saúde mental oferecidos pelas universidades, bem como, a adaptação dos estudantes nos semestres iniciais da graduação.

Esses saberes não perpassam entre si, vez que a universidade, muitas vezes, é considerada como centro de formação profissionalizante. O desconhecimento de aspectos subjetivos dos estudantes implica o surgimento de transtornos mentais. Conclui-se, então, que ainda é incipiente o número de pesquisas em cursos das áreas de ciências exatas e agrárias com enfoque na saúde mental dos estudantes. Pode, pois, esta pesquisa caracterizar-se como inovadora.

Consequentemente, almeja-se que os resultados deste estudo possa servir como instrumento de reflexão e crítica a respeito dos processos de ensino e aprendizagem da instituição de ensino pesquisada, bem como, a outros campos de saberes, como a educação e a psicologia. Pretende-se, também, que possa despertar o interesse para a produção de pesquisas no contexto educacional e incentivar a inserção do psicólogo nos serviços de atenção a estudantes do ensino superior.

REFERÊNCIAS

ABREU, Cristiano Nabuco de; SALZANO, Fábio Tápia; VASQUES, Fátima; FILHO, Raphael Cangelli; CORDÁS, Táki Athanássios. **Síndromes psiquiátricas: diagnóstico e entrevista para profissionais de saúde mental**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALMEIDA, Leandro S., SOARES, Ana Paula. C. & Ferreira, Joaquim Armando. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Revista Avaliação Psicológica**. Vol. 1, N. 2, p. 81-93, novembro, 2002. Disponível em <http://www.repositorium.sdum.uminho.pt>. Consulta em 20/06/2013.

AMARAL, Ana Lúcia. Saberes e práticas no cotidiano da universidade. IN: MELO, Giovana Ferreira; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. **Didática e docência universitária**. Uberlândia, EDUFU, 2012.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em sala de aula**. 3.reimp. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: IBPEX Autores Associados, 1998.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de ensino: por que não?** 14 ed. Campinas: São Paulo, Papirus, 2003.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F.B. **Fundamentos de Psicologia. Psicopatologia: aspectos clínicos**. 1º ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2009, vol.1.

BACKES, Marli Terezinha Stein; ROSA, Luciana Martins; FERNADES, Gisele Cristina Manfrini; BECKER, Sandra Greice; MEIRELLES, Betina Hörner Schlindwein; SANTOS, Sílvia Maria de Azevedo dos. Conceitos de Saúde e doença ao longo da história sob o olhar epidemiológico e antropológico. **Revista Enfermagem. UERJ**, vol. 17, n. 1, p. 111 – 117. Rio de Janeiro, jan/mar; 2009. Disponível em <http://www.scileo.com.br>. Consulta em 10/09/2014.

BARBOSA, George. S. **Resiliência em professores do ensino fundamental de 5ª a 8ª Série: Validação e aplicação do questionário do índice de Resiliência: Adultos Reivich-Shatté/Barbosa**. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). São Paulo: Pontifica Universidade Católica, 2006. Disponível em www.sobrare.com.br. Consulta em 18/03/2014.

BARBOZA, Marcela Corrêa; SOARES, Marcos Hirata. Análise dos fatores desencadeantes de estresse em estudantes do último ano de graduação em enfermagem. **Acta Scientiarum. Health Sciences Maringá**. v. 34, n. 2, p. 177-183, July-Dec., 2012. Disponível em <http://www.scielo.com.br>. Consulta em 18/04/2014.

BARCELOS, Valdo; TREVISAN, Amarildo. Da estetização das políticas de educação superior à educação intercultural das políticas na universidade. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org). **Políticas educacionais de**

ensino superior no século XXI: um olhar transnacional. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

BARLOW, David H. **Manual clínico dos transtornos psicológicos.** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BATISTELLA, Carlos. Saúde, doença e cuidado: complexidade teórica e necessidade histórica. In: MOROSINI, Márcia Valéria G. C. ; MARTINS, Carla Macedo. **Educação profissional e docência em saúde: a formação e o trabalho do agente comunitário de saúde.** Cap. 1, p. 1 – 18. Rio de Janeiro, Fundação Oswaldo Cruz/Fiocruz, 2004. Disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br>. Consulta em 10/09/2014.

BEE, Helen. **O ciclo vital.** Porto Alegre, Artmed, 1997.

BENVENUTTI, Dilva Bertoldi; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera. Avaliação como processo constitutivo do conhecimento de professor reflexivo. **IV Colóquio Internacional de Educação (Educação, diversidade e ação pedagógica) e I Seminário de “Estratégias e ações multidisciplinares” (Projeto Unoesc / Programa Observatório da Educação).** Editora Unoesc, vol. 2, n.1, 2014, p.787-798. Disponível em <http://www.editora.unoesc.edu.br>. Consulta em 08/11/2014.

BERLINCK, Manoel Tosta. O que é Psicopatologia Fundamental. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental.** p. 46-59, 1998. Disponível em <http://www.uff.br/labpsi/fundamental>. Consulta em 15/10/2013.

BLEGER, José. **Psico-Higiene e Psicologia Institucional.** Porto Alegre, Artes Médica, 1984.

BOAS, Sérgio Vilas. **Ensino superior particular: um vôo histórico.** São Paulo: Editora Segmento, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998. Escritores da liberdade (Freedom Writers), de Richard La Gravenese.

_____. **Razões Práticas Sobre a Teoria da Ação.** 9º ed. Campinas, São Paulo: Papyrus Editora, 2008.

BRANDTNER, Maríndia; BARDAGI, Brandtner. Sintomatologia de Depressão e Ansiedade em Estudantes de uma Universidade Privada do Rio Grande do Sul. **Gerai: Revista Interinstitucional de Psicologia, Número2, volume2, (81 – 91), 2009.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Disponível em <http://www.fafich.ufmg.br/gerais/index.php/gerais/article>. Consulta em 28/05/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/>. Consulta em 17/11/2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira– INEP. **A mulher na educação superior brasileira: 1991-2005.** Brasília, 2007.

BRUNER, J. **A cultura da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

CAPLAN, G. **Princípios de psiquiatria preventiva**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: SILVA JÚNIOR, UNICAMP. **GT: Política de Educação Superior/ n. 11, 2006. 29º reunião anual da ANPED**. Disponível em www.scielo.com.br. Consulta em 15/10/2013.

CASALI, Alípio. **Elite intelectual e restauração da Igreja**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CASTANHO, Maria Eugenia L. M. Professores e inovações. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M.(org.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CASTRO, Amélia Domingues; CARVALHO, Ana Maria Pessoa. **Ensinar a ensinar: didática para escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira; 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

CERCHIARI, Ednéia Albino Nunes; CAETANO, Dorgival; FACCENDA, Odival. Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. **Revista Estudos em Psicologia**. Vol. 10, n.3, p. 413- 420, 2005. Disponível em <http://www.scielo.com.br>. Consulta em 22/06/2014.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, Portugal. Volume 16, n.2, p. 221-236, 2003. Disponível em <http://www.unisc.br/portal/upload>. Consulta em 22/04/2014.

CID – 10 – **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CLAUDINO, João; CORDEIRO, Raul. Níveis de ansiedade e depressão nos alunos do curso de licenciatura em enfermagem: o caso particular dos alunos da escola superior de saúde de Porto Alegre. **Revista Educação, Ciência e Tecnologia. Millenium**. Vol.33, p.197-210. Disponível em <http://www.ipv.pt/millenium>. Consulta em 03/11/2014.

Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 466 sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Sítio na internet: <http://www.conselho.saude.gov.br>. Consulta em 10/12/2013.

CONSELHO, Deise Elen Abreu do Bom; BESSA, Pedro Pires. Ensino Superior Particular no Brasil: Histórico e Desafios. **Senac Minas. Fundação Educacional de Divinópolis FUNEDI/UEMG**. (2008). Disponível em <http://www3.mg.senac.br>. Consulta em 05/04/2014.

COSTA, Albanita Gomes da; LUDERMIR, Ana Bernarda. Transtornos mentais comuns e apoio social: estudo em comunidade rural da Zona da Mata de Pernambuco, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro. Volume 21, número 1. 73-79, jan-fev, 2005. Disponível em <http://www.scielo.com.br>. Consulta em 16/07/2014.

COSTA, Victor Amaral. **Do sofrimento psicológico entre universitários: uma etnografia com jovens estudantes e grupos terapêuticos**. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Antropologia Social. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, UFSCar, 2010. Disponível em www.periodicos.capes.gov.br. Consulta em 29/10/2013.

CRUZ, Carla Maria Viegas e Melo; PINTO, José Romão; ALMEIDA, Marilene; ALELUIA, Soraia. Ansiedade nos estudantes do ensino superior. Um estudo com estudantes do 4º ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem da Escola Superior de Saúde de Viseu. Centro de Estudos em Educação, Tecnologia e Saúde. **Revista Millenium**. Portugal, n. 38, junho/2010. Disponível em <http://www.scielo.com.br>. Consulta em 14/02/2014.

DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DSM – IV – TR. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 4º ed. Revisada. Porto Alegre, Artmed, 2002.

DSM – 5. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5º ed. porto Alegre: Artmed, 2014.

FACUNDES, Vera Lúcia Dutra; LUDERMIR, Ana Bernarda. Transtornos mentais comuns em estudantes da área de saúde. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. São Paulo, Vol 27, n.3, 2005. Disponível em <http://www.scielo.com.br>. Consulta em 10/04/2014.

FÁVERO, Altair Alberto; MARQUES, Marta. Aprender e ensinar na universidade: a docência na perspectiva da epistemologia da aprendizagem. **IX ANPED SUL. Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012**. Disponível em www.scielo.com.br. Consulta em 26/10/2013.

FELDMAN, Robert. S. **Compreender a psicologia**. 5. ed. Lisboa: McGraw-Hill, 2001.

FERNANDES, Domingos; RODRIGUES, Pedro; NUNES, Cely. Uma investigação em ensino, avaliação e aprendizagens no ensino superior. **Instituto da Educação da Universidade de Lisboa**. 2009. Disponível em www.portalcapes.com.br. Consulta em 28/10/2013.

FERREIRA, Camomila Lira; ALMONDES, Katie Moraes; BRAGA, Liliane Pereira; MATA, Adala Nayana de Souza; LEMOS, Caroline Araújo; MAIA, Eulália Maria Chaves. Universidade, contexto ansiogênico? Avaliação de traço e estado de ansiedade em estudantes do ciclo básico. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Vol.14, n.3, p. 973-981, 2009. Disponível em <http://www.scielo.com.br>. Consulta em 13/02/2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Revista Educação & Sociedade**. Ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

FIEDLER, Patrícia Tempski. **Avaliação da qualidade de vida do estudante de medicina e da influência exercida pela formação acadêmica**. Tese de doutorado. Faculdade de medicina da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>. Consulta em 29/10/2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Aline Arruda; COUTINHO, Maria da Penha de Lessa; AZEVEDO, Regina Lígia Vasconcelos. Representações sociais da depressão em jovens universitários com e sem sintomas para desenvolver a depressão. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**. Vol. 21, n. 3, p. 492-498, 2008. Disponível em <http://www.portalcapes.com.br>. Consulta em 29/10/2013.

FRANCO, Alexandre de Paula. Ensino superior no Brasil: cenários avanços e contradições. **Jornal de Políticas Educacionais**. N. 4, Julho–Dezembro de 2008, p.53–63. Disponível em <http://jpe.ufpr.br>. Consulta em 09/11/2014.

FREGONEIS, J. G. P. **Estudos do Desempenho Acadêmico nos Cursos de Graduação dos Centros de Ciências Exatas e de Tecnologia da Universidade Estadual de Maringá: Período 1995-2000**. Florianópolis, 2002, 145p. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção). Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em <http://www.ufsc.br>. Consulta em 01/02/2014.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. – 2. ed. rev. aumentada – São Paulo: Cortez, 1993.

FUREGATO, Antonia Regina Ferreira; NIEVAS, Andréia Fernanda; SILVA, Edilaine Cristina; JÚNIOR, Moacyr Lobo Costa. Pontos de vista e conhecimentos dos sinais indicativos de depressão entre acadêmicos de enfermagem. **Revista Escola de Enfermagem USP**. São Paulo. Vol. 39, n. 4, p. 401-8, 2005. Disponível em www.scielo.com.br. Consulta em 10/11/2013.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. São Paulo: Campinas, Editora Argus, 2006.

GARZELLA, Fabiana Aurora Colombo. **A disciplina de Cálculo I: análise das relações entre as práticas pedagógicas do professor e seus impactos nos alunos**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2013. Disponível em <http://bibliotecadigital.unicamp.br>. Consulta em 24/01/2014.

GENTIL, V.; ZILBERMAN, M.; LOBO, D.; HENNA, E.; MORENO, R.; GORENSTEIN, C. Clomipramine-induced mood and perceived performance changes in selected normal individuals. **Journal of Clinical Psychopharmacology**. Vol. 27, p. 314-315, 2007.

GENTILI, Pablo A. A. ; SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 13° ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIGLIO, Joel Salles. **Bem estar emocional em estudantes universitários**. Tese de Doutorado. Campinas (SP): FCM/UNICAMP; 1976. Disponível em <http://bibliotecadigital.unicamp.br>. Consulta em 29/03/2014.

GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. Rio de Janeiro.

Revista História, Ciências, Saúde-Manguinhos. V. 15, supl.0, 2008. Disponível em www.scielo.com.br. Consulta em 04/10/2014.

HOUAISS, A. **Minidicionário Houaiss.** 3a ed. Rio de Janeiro, Objetiva, 2008.

IGUE, Érica Aparecida; BARIANI, Isabel Cristina Dib; MILANESI, Pedro Vitor Barnabé. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **Psico-USF**, v. 13, n. 2, p. 155-164, jul./dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.com.br>. Consulta em 28/10/2013.

JAEN, Ana Carolina Salvador. **O professor (im) possível e seu (anti) Método: considerações sobre educação e saúde mental.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: São Paulo, 2009. Disponível em www.bibliotecadigital.unicamp.br. Consulta em 15/11/2013.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

JORGE, Maria Salete Bessa; RODRIGUES, Antonia Regina Furegato Rodrigues. Serviços de apoio ao estudante oferecidos pelas escolas de enfermagem no Brasil. **Revista Latino-americana de Enfermagem.** Ribeirão Preto - v. 3 - n. 2 - p. 59-68 - julho 1995. Disponível em <http://www.scielo.com.br>. Consulta em 22/03/2014.

KAPLAN, Harold I.; SADOCK, Benjamin J. **Tratado de psiquiatria.** 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Compêndio de Psiquiatria.** Porto Alegre: Artmed, 1993.

LACANALLO, Luciana Figueiredo; SILVA, Sandra Salete de Camargo; OLIVEIRA, Diene Eire de Mello Bortotti; GASPARIN, JoãoLuiz; TERUYA, Teresa Kazuko. Métodos de ensino e de aprendizagem: uma análise histórica e educacional do trabalho didático. **Revista Histedbr Unicamp.** Campinas, 2011. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Consulta em 22/10/2014.

LEÃO PEREIRA, Paula Bertozzi de Oliveira e Souza. **Bem – estar e busca de ajuda: um estudo junto a alunos de medicina ao final do curso.** São Paulo. Dissertação de mestrado. Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em <http://www.periódicos.capes.gov.br>. Consulta em 15/02/2014.

LEDA, Denise Bessa. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. In: MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de (org). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. Coleção Políticas Universitárias.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Reformas e políticas de educação superior no Brasil. In: MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de (org). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. Coleção Políticas Universitárias.

LIMA, Maria Cristina Pereira; DOMINGUES, Mariana de Souza; CERQUEIRA, Ana Teresa de Abreu Ramos. Prevalência e fatores de risco para transtornos mentais entre estudantes de medicina. **Revista de Saúde Pública**. São Paulo. Vol.40, n.6. p. 1035-41. Dec. 2006. Disponível em <http://www.scielo.com.br>. Consulta em 22/06/2014.

LINS, Leandro Fragoso; FERREIRA, Lúcia Maia Cavalcanti; FERRASZ, Lucíola Vilarim; CARVALHO, Sabrina Suellen Guerra. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor. **Reunião Regional da SBPC**. Oriximiná, 2009. Disponível em <http://www.eventosufrpe.com.br/pdf>. Consulta em 29/07/2014.

LOPES, Rita de Cássia Soares. A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem. **Programa de Desenvolvimento Educacional - Governo do Estado do Paraná**, 2009. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.parana.gov.br>. Consulta em 16/05/2014.

LUDERMIR, Ana Bernarda. Inserção produtiva, sexo e saúde mental. **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro. Vol 16, n 3, p. 647-659, Julho/set, 2000. Disponível em <http://scielo.com.br>. Consulta em 10/04/2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Revista Educ. Social**. Campinas. Volume 30, n. 6, jan-abril, 2000. Disponível em <http://cedes.unicamp.br>. Consulta em 15/10/2013.

_____. O ensino superior nos anos 90. **São Paulo em perspectiva**. Vol. 14(1), p. 41-60, 2000.

MAYRING, Philipp. *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Flick, U./Kardoff, E.v. /Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. EinHandbuch*. Reinbeck: Rowohlt. S. 468-475, 2007.

_____. Qualitative Content Analysis. In: FLICK, Uwe; VON KARDOFF, Ernst; STEINKE, Ines (Ed.). **A companion to qualitative research**. Sage, 2004.

_____. **Qualitative Inhaltsanalyse**. Grundlagen und Techniken, 8.Auflage, Weinheim: BeltzVerlag, Weinheim und Basel, 2003.

MAYRING, Philipp; GLASER – ZICUDA, Michaela. **Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse**.(Tradução livre). 2ºed AvFlage. Ed. Beltz, 2008.

MEDRONHO, Roberto A. **Epidemiologia**. São Paulo. Ed, Atheneu, 2004.

MELO, André Lins; SANTOS, Elisângela de Jesus Ribeiro; ANDRADE, Gercília Pereira de. **Ensino superior no Brasil: do elitismo colonial ao autoritarismo militar**. Universidade Federal do Amapá. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2009; Campinas, São Paulo, p. 01-24. Disponível em <http://www.fae.unicamp.br>. Consulta em 06/04/2014.

MENEGHEL, Stela Maria. **A crise da universidade moderna no Brasil**. Dissertação de mestrado. Campinas: São Paulo, 2001. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>. Consulta em 05/04/2014.

MONTEIRO, Claudete Ferreira de Souza; FREITAS, Jairo Francisco de Medeiros; RIBEIRO, Artur Assunção Pereira. Estresse no cotidiano acadêmico: o olhar dos alunos de enfermagem da Universidade Federal do Piauí. **Revista Escola Anna Nery R. Enfermagem**. Vol. 11, n1, p. 66 – 72.a. mar, 2007. Disponível em www.periodicos.capes.gov.br. Consulta em 12/11/2013.

MONTEIRO, Ivanilde Alves; GATI, Hajnalka Halasz. A Mulher na história da educação brasileira: entraves e avanços de uma época. In: **Seminário nacional de estudos e pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil”**. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos. Disponível em <http://histedbr.fae.unicamp.br>. Consulta em 30/05/2014.

MOROSINI, Marília Costa. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. – vol. III: século XX. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MOURA, Elaine Cristina Carvalho; MESQUITA, Lúcia de Fátima Carvalho. Estratégias de ensino-aprendizagem na percepção de graduandos de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, Vol. 63, n. 5, p. 793 – 798, set-out, 2010. Disponível em www.scielo.com.br. Consulta em 26/10/2013.

NEVES, Marly Coelho Carvalho; DALGALARRONDO, Paulo. Transtornos mentais auto-referidos em estudantes universitários. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. São Paulo, vol.56, n.4, p. 237-244, 2007. Disponível em <http://www.scielo.com.br>. Consulta em 14/02/2014.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; Catani, Afrânio. (Orgs.) (1998). **Pierre Bourdieu. Escritos em Educação**. Petrópolis: Vozes.

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2006.

OLIVEIRA, Maria Lilian Coelho. **Caracterização sócio-demográfica, acadêmica e clínica dos estudantes atendidos no serviço de assistência psicológica e psiquiátrica ao estudante (SAPPE) de 1987 a 2004**. Dissertação de Mestrado. Campinas: São Paulo, 2009. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp>. Consulta em 10/11/2013.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Relatório Mundial da Saúde**. 1º ed. Lisboa, Abril de 2002. Disponível em <http://new.paho.org/bra>. Consulta em 21/06/2014.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Livro de Recursos sobre Saúde Mental, Direitos Humanos e Legislação**. FUNK; Michelle; DREW, Natalie; SARACENO Benedetto(org.). Genebra: Suíça, 2005. Disponível em <http://www.ee.usp.br>. Consulta em 21/06/2014.

PERES, Rodrigo Sanches; SANTOS, Manoel Antônio dos; COELHO, Heidi Mirian Bertolucci. Atendimento Psicológico a estudantes universitários: considerações acerca de uma experiência m clínica-escola. **Revista de estudos de psicologia**. Campinas, Vol.20, n.3. set/dec., 2003. Disponível em <http://www.scielo.com.br>. Consulta em 25/06/2014.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____. **Avaliação:** da excelência a regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIAGET, J. Comentários de Piaget sobre as observações críticas de Vygotsky concernentes a duas obras: “A linguagem e o pensamento da criança” e “O Raciocínio da criança”. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 48, out/dez, 1990. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br>. Consulta em 16/05/2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Epistemologia da prática: ressignificando a didática. In: MELO, Geovana Ferreira; NAVES, Marisa Lômaco de Paula(org). **Didática e docência universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

POLANCZKY, Guilherme V. Em busca das origens desenvolvimentais dos transtornos mentais. **Revista psiquiatria Rio Grande do Sul**, Vol. 31, n.1, p. 1-7, 2009. Disponível em <http://www.scielo.com.br>. Consulta dia 15/09/2014.

POLYDORO, Soeli A. J; PRIMI, Ricardo; SERPA, Maria de Nazaré F; ZARONI, Margarida M. Hoepnner; POMBAL, Kelly Cristina Pereira. Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. **Psico-USF**. Itatiba: São Paulo. Vol.6, n.1, p. 11-17, 2001.. Disponível em <http://www.scielo.com.br>. Consulta em 10/04/2014.

PORTA-NOVA, Rui Manoel Marques do. **Adaptabilidade, Competências Pessoais e Bem-Estar Psicológico de Jovens do Ensino Superior na Área das Ciências da Saúde**. Tese de doutorado em saúde mental. Instituto de Ciências Médicas Abel Salazar. Universidade do Porto, 2009.

RAMOS JÚNIOR, J. **Semiotécnica da observação clínica**. Rio de Janeiro: Sarvier, 1996.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, Olga de Fátima Leite. **Níveis de stress e depressão em estudantes universitários**. Dissertação de mestrado em Psicologia Clínica. Pontífica Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006. Disponível em <http://www.sapientia.pucsp.com.br>. Consulta em 28/05/2014.

RISSI, Marinalva Calabrez; MARCONDES, Martha Aparecida Santana. **Reflexão sobre a reprovação, retenção e evasão na UEL: retenção em 2010, reprovação 2010 a 2012 e evasão 2003 a 2012 nos cursos de graduação**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. Disponível em <http://www.uel.br/prpaln/aval>. Consulta em 17/02/2014.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre; Editora Penso, 2013.

SANTOS, Roberto Vatan. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. **Revista Integração**. Ano XI, n.40, p.19-31, Jan/fev/mar/, 2005. Disponível em <http://www.scielo.com.br>. Consulta em 15/05/2014.

SANTOS FILHO, J.C. Universidade, Modernidade e Pós- Modernidade. In: SANTOS FILHO, J.C.; MORAES, S.E.(org). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História da Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: São Paulo, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Revista Educar**. Curitiba, n. 31, p. 73–89, 2008. Editora UFPR. Disponível em www.teses.usp.com.br. Consulta em 12/11/2013.

SGUISSARDI, Valdemar. **A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva**. In: MANCIBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. – São Paulo: Cortez, 2004.

_____. O desafio da educação superior no Brasil. Quais são as perspectivas? **Revista Avaliação**. Ano 5. Vol. 5, nº 2 (16), jun. 2000.

SILVA, D.A. (2003) Treinamento de professores para o desenvolvimento da educação social e afetiva: análise comparativa com base nos dados do TRF e do YSR. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de São Paulo – Escola Paulista de Medicina, 2003.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil**. 2.ed rev. São Paulo: Cortes & Moraes, 2001.

SILVA, Lorena Soares Dias; ZANINI, Daniel S. Coping e saúde mental de adolescentes vestibulandos. Pontífica Universidade Católica de Goiás. **Revista Estudos de Psicologia**, Vol.16, n.2, p. 147-154, maio-agosto/2011. Disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Consulta em 15/11/2013.

SILVA-SÁ, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009. Disponível em <http://www.rbhsc.com.br>. Consulta em 24/04/2014.

SOUZA, Luciano. **Prevalência de sintomas depressivos, ansiosos e estresse em acadêmicos de medicina**. Tese de doutorado. Faculdade de medicina da Universidade de São Paulo. S.P, 2010. Disponível em <http://www.teses.usp.br>. Consulta em 29/10/2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis: R.J., Vozes, 2012.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Revista Educação**. Porto Alegre, (impresso), v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago, 2013.

UNESCO. Términos de Referencia para Estudios Nacionales sobre Deserción y Repitencia en la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Santiago del Chile. Abril, 2005. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org>. Consulta em 25/-3/2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem:** práticas de mudança por uma práxis transformadora. 5 ed. São Paulo: Libertad, 2003.

Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998. Coleção cadernos pedagógicos do Libertad, Vol.6.

APÊNDICES

APÊNDICE 1



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado(a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, _____ residente e domiciliado _____, portador da Carteira de Identidade, RG _____, nascido(a) em ____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade *em participar como voluntário* da pesquisa **Educação, Processos de Ensino e Aprendizagem e a Implicação na Saúde Mental de Estudantes do Curso de Agronomia de uma Instituição Pública de Ensino Superior**. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1. O estudo se refere a analisar a relação entre a educação e os processos de ensino e aprendizagem no ensino superior especialmente nas disciplinas do curso de agronomia que apresentam um alto índice de reprovação e a correlação com a saúde mental destes universitários.
2. A pesquisa é importante de ser realizada por buscar compreender a implicação dos processos de ensino e aprendizagem por docentes do ensino superior e o reflexo na saúde mental de estudantes do curso de Agronomia, considerando-se alto índice de reprovação em algumas disciplinas do curso.

3. Participarão da pesquisa estudantes dos 7º e 8º semestres do curso de agronomia e professores de uma instituição de ensino superior pública e que concordarem em participar da mesma.
- 4 Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será realizada através de pesquisa qualitativa, na qual serão utilizadas entrevista semi-estruturada com o uso de gravador objetivando resguardar a veracidade dos dados.
- 5 Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar Mareli Eliane Graupner, orientadora da pesquisa no telefone (49) 32511022 ou a coordenação do Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.
- 6 A pesquisa é importante de ser realizada, pois deve trazer como benefícios maior conhecimento a respeito dos processos de ensino e aprendizagem no ensino superior e sua implicação quanto ao surgimento de psicopatologias em acadêmicos, havendo a possibilidade de serem propostas novas estratégias no fazer docente, de modo a minimizar e/ou evitar esses transtornos.
- 7 Se houver algum problema ou necessidade, posso buscar assistência junto ao Serviço-escola de Psicologia da Uniplac para receber atendimento psicológico gratuito ou com a própria pesquisadora.
- 8 Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem estar físico.
- 9 As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.
- 10 Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa através de devolutiva pessoal junto à pesquisadora, sendo os resultados disponibilizados junto ao Mestrado em Educação ou na própria instituição de ensino superior onde a pesquisa foi realizada.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar (ou que meu dependente legal participe) desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, _____ de _____ de _____

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Responsável pelo projeto: Estela Maris Camargo Bernardelli

Endereço para contato: Rua Padre Odilon Hachenaar, 26B – Jardim Cepar

Telefone para contato: (49) 99833183

E-mail: a4emc@cav.udesc.br

CEP – UNIPLAC: Av. Castelo Branco, 170 – PROPEG - Telefone para contato: (49) 3251-1078

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES

Data: _____

Título da

PERGUNTAS NORTEADORAS PARA A REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS NO
CURSO DE AGRONOMIA

Nome: _____

Idade: _____ Estado Civil: _____ Sexo: _____

Possui filhos? _____ Quantos? _____

Religião: _____

Cidade de Origem: _____

Curso de Graduação: _____

Semestre: _____

Ano Início: _____ Previsão de Conclusão: _____

Data: _____ Local: _____

Horário de início: _____ Término: _____

Quais disciplinas você está cursando nesse semestre? _____

1. Conte sobre a sua vida antes de ingressar na universidade:

- Fale sobre seus pais, o que fazem, onde moram.
- Você tem irmãos solteiros, casados, sobrinhos.
- Cursou o ensino médio em colégio agrícola, escola pública.

2. Fale sobre a tua vida enquanto estudante universitário:

- Por que escolheu esse curso?
- Foi difícil ser aprovado no vestibular.
- Como organiza seus horários de estudo?
- Como costuma estudar: usa material de aula, do xerox, faz resumo, lê em voz alta, grava as aulas ou outro:
- Acredita que é fácil estudar sozinho ou busca auxílio de colegas, professores, monitores de disciplina.
- Tem sido aprovado na maioria das matérias?
- Quais delas considera mais difícil para estudar ou aprender?
- Se você foi ou for reprovado em alguma disciplina como se sentiu ou sentirá? E diante disso pensou em abandonar a faculdade, trancar, mudar de curso ou universidade.

- O que você considera que ajuda no seu aprendizado.
 - Que tipo de aulas você gosta?
 - Você tem aulas teóricas e práticas? Qual a melhor aula: a prática ou teórica?
3. Durante esse período que está cursando ensino superior percebeu alguma mudança na qualidade de vida?
- Qualidade do sono, alimentação como comer pouco ou muito
 - Seu humor continua o mesmo ou tem se sentido irritado, sem paciência com os outros, prefere ficar sozinho ou necessita da companhia dos amigos.
 - Você fica ansioso, com dificuldade para se concentrar nas aulas ou nas provas. Como é o momento das provas?
 - Você tem conhecimento a respeito dos serviços de apoio ao estudante como apoio pedagógico e psicológico? Já procurou algum deles? Como foi atendido, recebeu o auxílio que necessitava?
 - Já realizou tratamento médico para algum problema emocional? Usa ou usou medicamentos? Por quanto tempo? Lembra o nome do remédio. Apresentou algum problema emocional antes ou depois de iniciar a faculdade. Em qual semestre começou:
 - Já realizou tratamento psicológico? Há quanto tempo? Como isso refletiu na sua vida acadêmica, pessoal ou afetiva. A partir de qual semestre os sintomas iniciaram? Isso resultou em reprovações, diminuição das notas, faltas frequentes na faculdade?
4. Exerce atividade remunerada em outro horário que não está na IES? Qual?
- É bolsista? Qual modalidade de bolsa? Onde? Gosta do que faz? Fale a respeito:
 - Quais as atividades que já desenvolveu como bolsista: apresentação do trabalho em seminários, congressos, conhecer outros professores, pesquisadores. Cite aspectos que considera positivo e negativo.
 - Acredita que ser bolsista possa interferir no seu desempenho acadêmico? Como você organiza seus horários em relação a essa questão?
5. Fale sobre seus projetos futuros:
- Pretende ser professor depois de formado, fazer mestrado, doutorado, ser pesquisador ou ingressar no mercado de trabalho após conclusão do curso.

APÊNDICE 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

Data:

Título da Pesquisa:

PERGUNTAS NORTEADORAS PARA A REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS NO CURSO DE AGRONOMIA

1- Nome:

2- Idade:

3- Tempo de docência na instituição:

4- Disciplina que Ministra:

5- Formação:

6-Como você percebe o processo de aprendizagem dos alunos? O que você considera como “bom aluno” e “mau aluno”, na sua disciplina?

7-Você percebe alterações emocionais nos estudantes durante o semestre? Há momentos em que eles se evidenciam como provas semestrais teóricas ou práticas, exames finais?

8-Como você ministra suas aulas? Poderia me falar quando você sai feliz das suas aulas? Quando você sai desanimado das suas aulas?

9-Como é o relacionamento dos alunos entre si nas suas aulas? Fazem trabalho em grupo ou outras atividades? E fora da aula? Você percebe como os alunos se relacionam em festas, estudos?

10-Fale sobre sua relação com os alunos em sala de aula e fora dela?

11-Tem algum aluno/monitor na sua disciplina? Acha importante ter monitor, Por quê? Você auxilia os alunos extraclasse?

12-Gostaria de acrescentar alguma informação?

ANEXO

ANEXO 1

APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
TERMO DE AVALIAÇÃO E APROVAÇÃO**

O projeto de pesquisa, intitulado: **“AS IMPLICAÇÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA SAÚDE MENTAL DE UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE AGRONOMIA DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR”**, protocolado no CEP- UNIPLAC sob o número **077-13**, de responsabilidade da pesquisadora **MARELIELIANE GRAUPE**, foi avaliado e **APROVADO *ad referendum*** junto ao plenário do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNIPLAC, na reunião extraordinária realizada em vinte e dois de maio do corrente ano, estando de acordo com as normas vigentes na Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/ Ministério da Saúde, e em suas complementares (Resoluções 240/97, 251/97, 292/99, 303/00 e 304/00 do CNS/MS) que regulamentam a pesquisa envolvendo seres humanos.

O pesquisador responsável deverá apresentar relatório até 23/05/2014 a este CEP, informando os resultados finais/parciais do projeto, bem como informar a data de conclusão da pesquisa.

Lages, 25 de novembro de 2013.

Odila Maria Waldrich

Coordenadora do CEP-UNIPLAC