

ATITUS
EDUCAÇÃO

ATITUS EDUCAÇÃO
ESCOLA DE NEGÓCIOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

**Vivências acadêmicas e sintomas de depressão, ansiedade e estresse em
estudantes do ensino profissionalizante**

José Antônio Vieira Ferreira

Passo Fundo, RS

2023



 **Passo Fundo**
Rua Senador Pinheiro, 304
Vila Rodrigues - 99070-220

 **Porto Alegre**
Rua Dona Laura, 1020
Mont' Serrat - 90430-090

 **Ijuí**
Treze de Maio, 67
Centro - 98700-000

José Antônio Vieira Ferreira

**Vivências acadêmicas e sintomas de depressão, ansiedade e estresse em
estudantes do ensino profissionalizante**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Atitus Educação, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Juliane Ruffatto.

Passo Fundo, RS

2023



 **Passo Fundo**
Rua Senador Pinheiro, 304
Vila Rodrigues - 99070-220

 **Porto Alegre**
Rua Dona Laura, 1020
Mont' Serrat - 90430-090

 **Ijuí**
Treze de Maio, 67
Centro - 98700-000

José Antônio Vieira Ferreira

Vivências acadêmicas e sintomas de depressão, ansiedade e estresse em estudantes do ensino profissionalizante

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Atitus Educação, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Juliane Ruffatto.

Aprovada em: _____ **de** _____ **de** _____

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Dra. Juliane Ruffatto

Examinador: Dr. Antônio dos Santos Andrade

Examinador: Dr. Carlos Costa

Examinador: Dr. Jandir Pauli

Passo Fundo, RS

2023



CIP – Catalogação na Publicação

F383v FERREIRA, José Antônio Vieira
Vivências acadêmicas e sintomas de depressão, ansiedade e estresse em estudantes do ensino profissionalizante / José Antônio Vieira Ferreira. – 2023.

56 f., il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Administração) – Atitus Educação, Passo Fundo, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Juliane Ruffatto.

1. Ensino profissionalizante. 2. Estudantes – Aspectos psicológicos. 3. Depressão – Ansiedade – Estresse – Estudantes. I. RUFFATTO, Juliane, orientadora. II. Título.

CDU: **378:159.9**

Catalogação: Bibliotecária Angela Saadi Machado - CRB 10/1857





Dedico ao Altíssimo e Bom Deus e a todos que comigo peregrinaram dando suporte para chegar até aqui.



Passo Fundo
Rua Senador Pinheiro, 304
Vila Rodrigues - 99070-220



Porto Alegre
Rua Dona Laura, 1020
Mont' Serrat - 90430-090



Ijuí
Treze de Maio, 67
Centro - 98700-000



Bendiga ao Senhor, ó minha alma,
e todo o meu ser ao seu nome santo!

Bendiga ao Senhor, ó minha alma,
e não esqueça nenhum dos seus
benefícios.

Salmo 103, 1-2



Resumo

O contexto estudantil em que os alunos dos cursos profissionalizantes estão inseridos no Brasil evidencia rotinas de suas vivências acadêmicas que podem gerar depressão, estresse e ansiedade. Assim, com o objetivo de investigar a relação entre as vivências acadêmicas e os sintomas da depressão, ansiedade e estresse em alunos do ensino profissionalizante, este estudo enfatizou a investigação de um problema gerado nesse ramo educacional, e quais possíveis medidas podem ser tomadas, através de políticas públicas ou privadas, na tentativa de fazer com que os alunos possam concluir seus estudos de maneira equitativa. Por meio de uma pesquisa quantitativa, do tipo survey, 573 indivíduos de uma escola de ensino profissionalizante brasileira responderam a questões de levantamento sociodemográfico, ao Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r) e ao DASS 21. Os resultados sugerem que os alunos estão satisfeitos com a escolha de seu curso e com boas perspectivas de carreira, que a instituição de ensino, na qual estão inseridos fomenta o seu bem-estar e estão atentos às suas carreiras e futuras oportunidades profissionais. Ainda, apresentam sintomas de depressão moderada, ansiedade grave, enquanto exibem níveis de estresse dentro da faixa considerada normal. A análise de correlação apontou que quanto melhor os hábitos de estudo e a gestão de tempo apontadas pelos estudantes menores serão os níveis de depressão, ansiedade e estresse entre os alunos.

Palavras-chave: Vivências acadêmicas; Ensino profissionalizante; Depressão; Ansiedade; Estresse.



Abstract

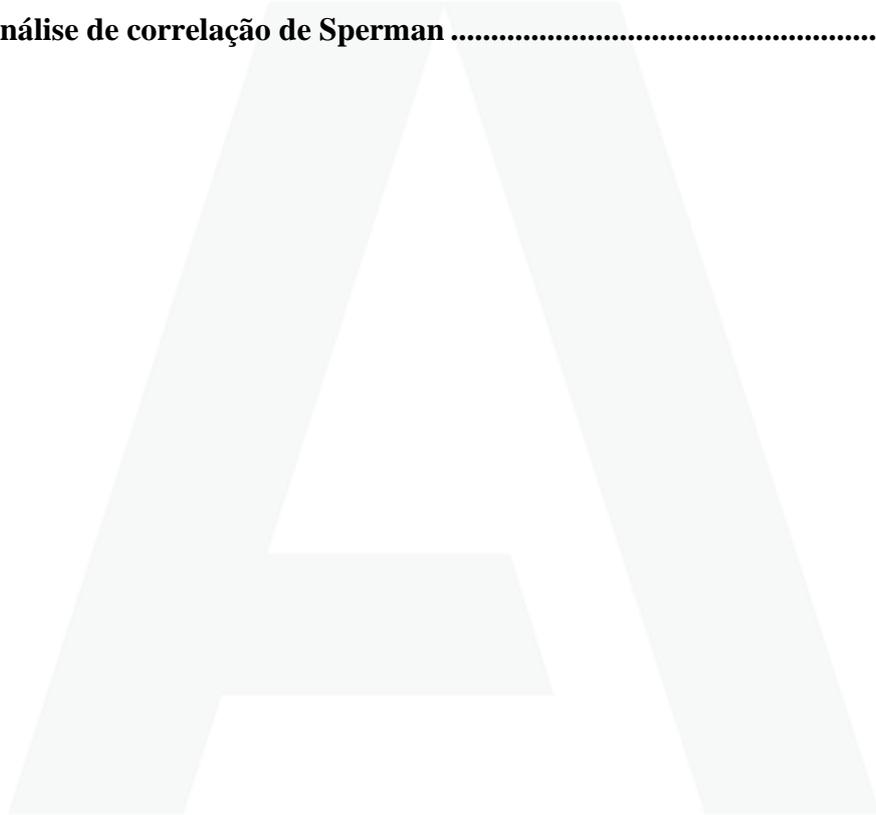
The student context in which students of vocational courses are inserted in Brazil shows routines of their academic experiences that can generate depression, stress and anxiety. Thus, with the objective of investigating the relationship between academic experiences and the symptoms of depression, anxiety and stress in vocational education students, this study tends to emphasize the investigation of a problem generated in this educational branch, and what possible measures can be taken, through public or private policies, in an attempt to ensure that students can conclude their studies in an equitable manner. Through a quantitative research, of the survey type, 573 individuals from a Brazilian vocational school answered sociodemographic survey questions, the Academic Experience Questionnaire (QVA-r) and the DASS 21. The results suggest that students are satisfied with the choice of their course and with good career prospects, that the educational institution in which they are inserted promotes their well-being and is attentive to their careers and future professional opportunities. Still, they have symptoms of moderate depression, severe anxiety, while exhibiting stress levels within the range considered normal. The correlation analysis pointed out that the better the study habits and time management pointed out by the students, the lower the levels of depression, anxiety and stress among students.

Keywords: Academic experiences; Vocational education; Depression; Anxiety; Stress.



Lista de Tabelas

Tabela 1: Dimensões do QVA-r33
Tabela 2: Dados sociodemográficos dos participantes36
Tabela 3: Análise descritiva do QVA-r e suas dimensões36
Tabela 4: Análise descritiva DASS-21.....37
Tabela 5: Diferenças de médias entre o QVA-r e suas dimensões e as variáveis sociodemográficas38
Tabela 6: Diferenças de médias entre DAS e as variáveis sociodemográficas41
Tabela 7: Análise de correlação de Sperman43



Sumário

1	Introdução	11
2	Referencial Teórico	14
2.1	Ensino Profissionalizante	14
2.2	Depressão, Ansiedade e Stress	19
2.2.1	Ansiedade e estresse sob a perspectiva analítico-comportamental	22
2.2.2	O bullying como causa da ansiedade, depressão e estresse nos alunos	23
2.2.3	A intervenção da escola	27
2.2.4	Meios de enfrentamento da problemática	28
3	Método	31
3.1	Delineamento	31
3.2	Participantes	31
3.3	Critérios de inclusão	32
3.4	Critérios de exclusão	32
3.5	Instrumentos	32
3.6	Procedimentos	33
3.7	Análise de dados	34
4	Resultados e Discussões	34
4.1	Preparação dos Dados	35
4.2	Teste de confiabilidade e Normalidade	35
4.3	Perfil da amostra	35
4.4	Análise Descritiva	36
4.5	Testes entre Grupos	38
4.6	Análise de Correlação	43
5	Conclusão	46
	Referências	48
	Anexo A – Questionário de Vivência Acadêmica – Reduzido (QVA-r)	52
	Anexo B – Questionário DASS 21	54
	Anexo C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Estudo	55

1 Introdução

O ensino profissionalizante no Brasil enquanto lugar de formar pessoas para o mercado de trabalho (Brasil. Senado Federal, 1996), está organizado de maneira que os seus espaços sejam constituídos para a construção, organização e ampliação de técnicos (Cunha De Oliveira & Morais, 2015). As relações interpessoais e outras peculiaridades da vida, fazem parte do meio acadêmico e, portanto, também é um campo de investigação muito amplo e significativo, pela diversidade de objetos de pesquisa. Tendo como centro o ensino profissionalizante, alguns pontos de fragilidade demonstram a necessidade de melhor compreensão dos problemas envolvendo a relação aluno (Cunha De Oliveira & Morais, 2015).

Nesse tempo histórico em que há uma expansão do ensino profissionalizante e que há uma abertura para integração e para o seu crescimento e democratização do acesso, algumas questões são levantadas e observadas no intuito de definir com mais propriedade aspectos e características dos alunos que optam por estudar nas escolas profissionalizantes do Brasil. É latente a necessidade de mão de obra técnica no país para o desenvolvimento econômico e empregabilidade, há também uma carência muito forte de profissionais bem formados e com certa rapidez para suprir as deficiências da indústria e de outros setores. O Ensino Técnico se presta nesse sentido a dar vasão à esta demanda, com a formação rápida de profissionais que possam ser capazes de responder àquilo que lhe é pedido (Brasil. Senado Federal, 1996).

Com a entrada desse jovem ou adulto nessas “academias” profissionalizantes, ele se depara, primeiramente com a sua necessidade de formação rápida e, além disso com as pressões que a própria sociedade impõe, através das responsabilidades de se manter economicamente. Ainda, a dificuldade de manter seu emprego com melhores condições salariais o pressionam sempre a ir na direção de mais formação (Campones, 2018).

As pressões sociais, bem como as próprias pressões psicológicas tornam a entrada no meio acadêmico profissionalizante um momento delicado e que necessita de atenção, cuidados e muitas relações para que o processo, durante os anos de estudos, não seja pesado. Assim sendo há que se saber a que ponto as vivências desses alunos estão sendo úteis ao seu aprendizado para que doenças psíquicas não venham a surgir.

É justamente quando as vivências acadêmicas não são tão fortes e não conseguem ajudar os alunos no processo de ensino aprendizagem profissionalizante, que os sintomas de depressão, ansiedade e estresse começam a dar sinais claros (Ambiel, 2015); (Araújo Gomes et al., 2020; Cunha De Oliveira & Morais, 2015). Segundo Mousavi (2014), ao longo dos anos,



a importância da integração e envolvimento acadêmicos ficou ainda mais clara, especialmente no primeiro ano do curso, e que a não vivência dessas integrações podem levar o surgimento no acadêmico, seja a desistência do curso, seja para que sintomas de depressão ou ansiedade.

Uma questão ainda latente e que necessita de maior profundidade em pesquisas, é que os estudos anteriormente apresentados, sempre estão voltados para acadêmicos do Ensino Superior em várias áreas do conhecimento, deixando de lado o vasto campo para pesquisa num outro seguimento do ensino brasileiro que é o ensino profissionalizante. Os estudos até então relacionados à estas vivências tem um viés de faculdade, dando mais ênfase aos estudantes e suas realidades dentro das universidades brasileiras. Assim, esta pesquisa pretende dar mais ênfase à esta parcela de estudantes e que, em sua maioria, são pessoas de classes sociais menos abastadas (Campones, 2018).

Tema

Vivências acadêmicas e sintomas de depressão, ansiedade e estresse em estudantes do ensino profissionalizante no Brasil.

Problema

Qual a relação entre as vivências acadêmicas e sintomas de depressão, ansiedade e estresse em estudantes do ensino profissionalizante?

Objetivos

Geral

Investigar a relação entre as vivências acadêmicas e os sintomas da depressão, ansiedade e estresse em alunos do ensino profissionalizante.

Específicos

- a) Pesquisar quais são as vivências predominantes nos estudantes de ensino profissionalizante;



- b) Investigar evidências de sintomas de depressão, ansiedade e estresse em estudantes de ensino profissionalizante;
- c) Compreender se as vivências estão diretamente conectadas com os sintomas de depressão, estresse e ansiedade;
- d) Conhecer quais das vivências podem tornar os sintomas de depressão, ansiedade e estresse evidentes.



2 Referencial Teórico

O presente capítulo apresenta o embasamento teórico acerca do tema investigado na pesquisa. Para tanto, foi realizada uma revisão da literatura sobre os principais conceitos da temática abordada, a qual encontra-se organizada da seguinte maneira: Ensino Profissionalizante, Depressão, Ansiedade e Stress e o Papel da Escola no enfrentamento desses sintomas.

2.1 Ensino Profissionalizante

O processo de adaptação acadêmica tem várias faces e traz exigências aos alunos que tornam o processo de ensino aprendizado, nos primeiros momentos, nada interpessoal (Monteiro & Almeida, 2015; Cunha De Oliveira & Morais, 2015; Ambiel et al., 2016). Segundo Monteiro & Almeida (2015) os que chegam cedo ao mercado de trabalho em tempos desafiadores, encontram maior dificuldade em achar um emprego. Já em Noronha et al., [s.d.], a pessoa está sujeita a escolher atividades que não estão diretamente ligadas a seu curso, apenas por ter uma boa relação com outras que estão no meio social.

A adaptação do jovem aos estudos após o Ensino Médio necessita de recursos humanos, e para isso há uma urgência de profissionais possam ser preparados para tal função; é um papel de responsabilidade e envolvimento proativo, ou seja, o jovem ou adulto do ensino profissionalizante, passa a ser protagonista da sua educação, do seu conhecimento, dando autonomia para que ele possa desenvolver com eficiência o que lhe é pedido (Castro & Malavasim, 2017).

O processo de adaptação à realidade acadêmica do ensino profissionalizante é um processo que acontece em várias fases no contexto escolar. Essa adaptabilidade está ligada intimamente com a mudança que a pessoa está fazendo quando busca, no ensino profissionalizante, um trampolim para o mercado de trabalho (Ambiel et al., 2016). A busca por um curso profissionalizante se dá pela necessidade do jovem de superar-se e, de maneira rápida, se profissionalizar para conseguir uma condição social mais elevada, salário melhor além da busca por transformar sua realidade econômica.

No decorrer da história da educação brasileira, o ensino profissionalizante não era interpretado como educação, mas como uma informalidade para que a classe mais pobre pudesse encontrar uma maneira de solucionar sua condição social através de um emprego



(Campones, 2018). Assim, todos os que buscavam a educação profissionalizante, era sempre no entendimento de superar uma limitação social e ou de deficiência no aprendizado durante sua fase infanto juvenil. Ainda hoje, frente aos desafios e crises frequentes, o ensino profissionalizante está elaborado para atender regras puramente voltadas ao capitalismo e que se exclui a subjetividade do indivíduo, sobretudo porque apresenta-se que as relações e vivências não são levadas em conta, ou não tem importância (Campones, 2018).

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394/96, diz que o ensino profissionalizante tem o objetivo de desenvolver aptidões para a vida produtiva e deve promover, de forma rápida, uma preparação para o mercado de trabalho profissionalizante e que tenha como objetivo o desenvolvimento (Brasil. Senado Federal, 1996). A Lei nº 11.741/08 complementou a LDB esclarecendo que a educação de jovens e adultos deve ser articulada à educação profissional, passando esta a se chamar “educação profissional e tecnológica” (Brasil. Senado Federal, 1996).

Assim, o jovem ou adulto que busca o ensino profissionalizante no Brasil, seja ele concomitante ou subsequente, está tendo uma visão de preparação mercadológica, e tende a ser cobrado por si mesmo para desenvolver habilidades e competências que possam trazer para ele melhores condições de vida e de salário. Tais habilidades pretensas, somadas à realidade social em que está inserido, não mantendo vivências que constroem a sua personalidade, faz com que os sintomas de depressão, ansiedade e estresse sejam evidenciados, já que o cidadão é visto como produtivo e submisso às obrigações de trabalho (Camargo et al., 2015)

No que diz respeito ao estresse, podemos interpretar como um processo em que o indivíduo se adapta às realidades subjetivas e externas, que são vivenciadas por várias questões do cotidiano da pessoa. Nesse sentido, as realidades vividas pelo indivíduo quando sob a égide da depressão, reduz suas capacidades físicas e mentais como também deixa o corpo frágil à algumas doenças (Camargo et al., 2015). Nem sempre a pessoa está suficientemente adaptada às mudanças e sofre porque não é capaz de lidar com as situações que está vivendo, o que causa um desequilíbrio no organismo do indivíduo e promove no próprio corpo, reações adversas (Calais, 2019).

Há uma estimativa de que cerca de 5% a 10% da população brasileira seja afetada pela depressão (Camargo et al., 2015). Essa, por sua vez se caracteriza por uma variação de humor em que vários fatores são afetados, como afetivos, motivacionais e tantos outros no organismo humano. O que historicamente se entende como depressão é uma redução fisiológica das funções emocionais. A depressão apresenta-se como um fator mais forte reduzindo as



atividades de concentração e se estende até uma ausência de qualquer movimento da pessoa (Berrios, 2012).

O Ensino Profissionalizante no Brasil é designado para jovens que se preparam para exercer uma atividade no mercado de trabalho; hoje o ensino técnico profissionalizante está vinculado ao Ensino Médio e pode ser feito de maneira concomitante ou subsequente. Os cursos são orientados pelo MEC – Ministério da Educação através do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e estão organizados de maneira a evidenciar o caráter profissional do curso (Catálogo Nacional de Cursos Técnicos [s.d.]).

Segundo Moura, 2008, historicamente o ensino técnico profissionalizante no Brasil tem se desenvolvido de maneira a sanar problemáticas voltadas à falta de mão de obra rápida e qualificada para o mercado de trabalho (Moura, 2008), observando assim um assistencialismo e querendo dar sustento aos mais desfavorecidos diferenciando ainda mais dos que tinham condições sociais mais elevadas. Nesse sentido a educação passa a ter um papel não de promotor da pessoa, mas de diferenciadora de classes (Fernandes & Bomeny, 2020).

Essa constatação traz à tona que a realidade dos que buscam o ensino profissionalizante, em sua grande parte, são jovens e adultos que procuram um conhecimento técnico e que possa dar melhores condições de vida para eles (Moraes, 2001). Esses jovens e adultos, uma grande parcela da sociedade, que é pressionada pela carência de atendimento e qualidade do ensino básico, e conseqüentemente, veem no ensino profissionalizante uma forma rápida para terem uma profissão que proporcione melhores condições salariais. O contexto social das famílias que buscam o ensino técnico profissionalizante, não em sua totalidade, já é conturbado pelo próprio contexto social em que muitas delas são inseridas; ou seja, o poder público se ausenta de muitos fatores, a começar pela forma com que são distribuídos os investimentos de impostos (Titon & Zanella, 2018).

Há que se levar em conta também o fator econômico das famílias dos alunos; pelo fato de serem famílias com menor poder aquisitivo, sofrem por falta de alimentos, moradia digna ou quase sempre vivem de aluguel. Pelo fato de terem que ainda cedo procurar emprego a fim de sustentar suas casas, os jovens acabam deixando seus estudos secundários em vista de prover o que lhes falta em suas casas (Campones & Campones, 2018). A realidade socioeconômica desses está desprovida de coisas básicas, começando por condições de moradia que beiram as periferias das grandes cidades brasileiras, em sua maioria em locais de risco como próximo a rios ou em encostas, locais de fáceis precipitações meteorológicas e geográficas. Estando em lugares que os atendimentos básicos de saneamento e saúde também tem precariedade; em



grande parte permeados de um espaço físico que é promissor de patologias endêmicas (Ciavatta & Ramos, 2012).

Um outro fator que gera grande parte de preocupação para essa enorme parcela brasileira, são as distâncias dos locais de emprego; ou seja, é necessário um deslocamento em transporte público até os possíveis locais onde trabalham. Nesses bolsões sociais o transporte público é deficitário e ainda em quantidades insuficientes para atender toda a população, o que os faz ter pouco tempo para descanso e sono. O cansaço adquirido no trajeto de ônibus até o local de estudo, em concomitância ao tempo de trabalho que a pessoa também já desenvolve durante o dia; torna o processo de ensino aprendizagem fragilizado e até fadigoso (Iv & Nacional, 2018).

Depois de horas em um sistema de transporte precário, condições de moradia deficitárias, distâncias enormes percorridas, cansaço físico, soma-se também outro fator que é preponderante na caminhada dos estudantes de ensino profissionalizante: a falta de emprego. Para que o projeto de suas vidas aconteça com eficiência, se faz necessário ter um melhor salário; nesse sentido a informalidade, muitas vezes, não garante nenhuma condição suficiente para que isso seja real. Assim o profissionalismo através de escolas que promovam um curso técnico, é uma proposta que torna aquele cidadão mais apropriado para o mercado de trabalho; sua qualificação o destaca dos outros e possibilita condições de emprego que pagam salários um pouco melhor, além de que as garantias sociais de um empregado CLT evidenciam estabilidade futura (Ciavatta & Ramos, 2012).

Há uma busca pelo ensino técnico justamente pela formação mais apropriada ao mercado de trabalho, trazendo uma mão de obra mais rápida para o setor de serviços ou da indústria. Pela própria história do ensino técnico profissionalizante no Brasil, ele está voltado para equalizar os desafios das classes sociais menos abastadas (Pizzol, 2014) e para equalizar as deficiências encontradas no ensino médio que deixa lacunas na qualificação profissional, não proporcionado emprego qualificado.

Tal perspectiva tem em vista sempre que quando se pensa numa realidade educacional, observa-se que as políticas de educação escolar e de formação técnico-profissional trazem ideias para construir competências adequadas na intenção da formação do “cidadão produtivo” conjugando o técnico e o social às demandas do capital e às exigências do mercado de trabalho (Frigotto, 2007). Não obstante se faz urgente perceber que existe no trabalho a dimensão ontológica como também epistemológica e se coliga com a educação; justamente pelo trabalho



e a educação ser exercícios humanos, ou seja, realidades desempenhadas intrinsecamente na escala do conhecimento humano (Saviani, 2007).

Analisando dessa forma é importante levar em conta que existe uma relação social na vida da pessoa que desenvolve um trabalho intelectual e aquele que se prepara para um trabalho na indústria. o trabalho intelectual e o trabalho industrial (Gramsci, 1982).

Quando se pensa em educação e tem-se nela o propósito do ensino para o trabalho, deve-se propor também nela a humanização e a inserção daquele indivíduo dentro da perspectiva social, encontrando aí uma qualificação daquela pessoa para o seu trabalho. Os saberes e as técnicas apreendidas como conhecimento para o trabalho, a ciência e a tecnologia são processos de elevação do estado do homem para sua humanização (Ramos et al., 2016). Encontra-se no processo de educação técnica profissionalizante um dos lugares mais significativos para se construir ciência e cultura, humanização e saberes tecnológicos aliados a princípios filosóficos e pedagógicos sejam da realidade social em que a pessoa está inserida, seja do tempo histórico em que está vivendo (Gadotti, 1997).

Há pensadores (Ciavatta & Ramos, 2012) que observam o trabalho como uma cultura que se contrapõe à educação completa e reduz a formação do indivíduo profissional somente em treinamentos, sem que haja visão da pessoa, olhando para o que pede as empresas e o mercado de trabalho e que contribui em grande parte para que os processos de depressão, ansiedade e estresse sejam evidenciados no percurso escolar desses alunos.

Vale considerar que o projeto educacional brasileiro tem levado um constante significado de conservador pelas estruturas que o definem, e não é muito diferente o ensino profissionalizante. O ensino por competências (Curricular, 1998) agora em vigor pelo MEC encontra-se diante de dilemas se é benéfico ou não para o processo de ensino aprendizagem (Ricardo, 2010). Mesmo tendo tais críticas ou discussões acerca do tema, a prática escolar é que o aluno da escola profissional necessita sair com um olhar mais técnico sobre determinado ponto voltado para o trabalho. Assim, esse saber pedagógico, está muito entrelaçado a necessidade de produzir trabalhadores para as empresas, para gerar renda ao país e para construir mão-de-obra que seja adequada aos interesses do mercado (Marques, 2012).

Tendo como pano de fundo a ideia de que a ciência é neutra, que há um cunho racionalista e que apenas produz tecnicidade; o pensamento pedagógico defendeu apenas uma reorganização dos processos de forma a focar apenas no operacional. O aluno e o professor não são vistos como peças fundamentais, mas como peças em produção para suprir um contexto na máquina industrial e fabril (Cesar et al., 2017).



A partir dos anos de 1990, houve um estabelecimento de normas que dividiram o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante dando ênfase ao caráter instrumental da educação, sobretudo no que concerne à educação profissionalizante (Cesar et al., 2017).

A maneira como essas normas se apresentam são pressionadoras de uma subordinação ao capital financeiro, a economia de mercado e que é fisionomia cultural do capitalismo; tais atitudes transferem as responsabilidades sociais do estado sobre empregabilidade para o educando; sendo assim as pressões sociais sobre os que estudam acabam sendo muito maiores (Iv & Nacional, 2018; Ferretti & Silva Júnior, 2000).

Conforme Ferretti & Silva Júnior (2000) há uma preocupação por formar um novo homem para o mercado de trabalho levando em conta um ensino voltado para o profissionalismo, com o pensamento da competência da empregabilidade, mas, aparentemente as circunstâncias de emprego são precárias. Ou seja, o estudante se envolve numa busca desenfreada por formação profissional numa perspectiva de que terá emprego e conseqüentemente melhor salário; mas na verdade o que acontece é a carência de empregos tanto nos grandes centros urbanos, quanto nos interiores.

Enfim, percebe-se um movimento grandioso na tentativa de reativar o contexto social e econômico do país através do ensino técnico profissionalizante; o que não parece ser de todo ruim. O que se deve levar em conta são as carências que rodeiam esse processo e os demais preâmbulos que fazem emergir nos estudantes uma pressão social, psicológica e econômica. (Ferretti & Silva Júnior, 2000). Cada pessoa que está na sala de aula de um curso técnico está permeada de outras situações que afetam diretamente seu comportamento e seu desenvolvimento emocional e cognitivo. Daí a necessidade de se pensar métodos de trabalhar em sala de aula com esse público, de criar maneiras eficientes de alavancar suas motivações pessoais bem como acompanhá-los quando se depararem com algum sintoma de depressão, estresse ou ansiedade.

2.2 Depressão, Ansiedade e Stress

Os transtornos de origem ansiosos estão entre os transtornos que mais acometem a população em geral (Alsubaie et al., 2019). e os sintomas e/ou sinais ansiosos de alguma forma são, ou serão experimentados por todos os indivíduos em algum momento de sua vida e tem uma prevalência estimada em crianças de 9% e, em adultos, de 15%.



Bandeira e Hutz (2012) apresentam que o aumento dos quadros de ansiedade na população geral, pode ter a contribuição da aceleração dos avanços das tecnologias, e as pressões sociais, econômicas e políticas. Justo (2015) afirma que o indivíduo que sente a raiva dirigida a si próprio, normalmente manifesta sua raiva na forma de autoacusações, ou culpa, por determinadas situações, eventos ou comportamentos, o indivíduo, normalmente se mostra afastado e introvertido. As três respostas citadas levam o organismo a entrar em estado de alerta, para que o indivíduo tenha o impulso necessário para sair da situação de risco. Uma vez em estado de alerta, o organismo tem uma descarga mais elevada de hormônios que agem a favor de que o indivíduo que a vivência, possa emitir um comportamento de fuga, ou de ataque ao agente que provocou esse estado de alerta.

Assim que o indivíduo consegue se livrar do agente estressor (comportamento de fuga, como descreve Justo (2015) que causou a disfunção no organismo, seu organismo deveria voltar à mesma condição em que se encontrava antes do estímulo estressor que desencadeou essa disfunção. No entanto, se esta fase de excitação do organismo perdurar, pode-se estar diante de uma patologia, ou um Transtorno de Ansiedade.

Justo (2015) conceitua esse estado da ansiedade, como uma condição do organismo, motivada por determinado estímulo, que é caracterizado por sentimentos desagradáveis de tensão e apreensão, conscientemente percebidos e que são acompanhados de um aumento significativo na atividade do sistema nervoso autônomo, parte do sistema nervoso controla funções como a respiração, circulação do sangue, controle de temperatura e digestão.

A ansiedade é como um sentimento que antecede alguma situação de ameaça, enviando um sinal ao indivíduo de que há um perigo a temer, e provocando alterações bruscas, no indivíduo que provém de duas origens: de origem cognitiva, que leva o indivíduo a ter a atenção redobrada, e vigilância extrema, e a de origem fisiológica, que leva o indivíduo a ficar agitado e hiperativo (Justo, 2015).

Maldonado (2011) define dois tipos de ansiedade: normal e patológica. Pode-se referir à ansiedade normal, quando esta se manifesta diante de alguma situação que possa significar alguma ameaça real ao indivíduo que a experimenta, já na ansiedade patológica, a mesma se manifesta inadequadamente a algum estímulo, ou seja, diante de alguma ameaça irreal, e/ou com intensidade irreal, e/ou que perdure por um tempo que não corresponde à realidade do estímulo que a desencadeou, ou seja, é desproporcional à ameaça envolvida.

As distorções cognitivas que assumem funções de controle sobre a ansiedade são: a) catastrofização, onde o sujeito espera pelas piores consequências; b) personalização, onde o



sujeito reage como se os eventos externos estivessem relacionados diretamente à sua pessoa; c) ampliação e minimização, que ocorrem quando o sujeito atenta para sinais de perigo e descarta aspectos da situação que indicam segurança; d) abstração seletiva que ocorre quando o sujeito ignora o contexto e valoriza apenas os aspectos ameaçadores; e) na inferência arbitrária o sujeito faz conclusões a partir de poucos dados e, por fim, na f) supergeneralização, o sujeito percebe uma situação passageira como eterna (Bandeira e Hutz, 2012).

Conforme Bandeira e Hutz (2012) os critérios para diagnóstico de ansiedade, onde o indivíduo deve apresentar pelo menos 06 dos seguintes sinais: Tremor ou sensação de fraqueza; tensão ou dor muscular; inquietação; fadiga fácil; falta de ar, ou sensação de fôlego curto/suspiros; palpitações/taquicardia/arritmia; sudorese; mãos frias e úmidas; boca seca; vertigens e tonturas; náuseas e/ou diarreias; rubor ou calafrios; polaciúria (aumento da frequência urinária); bolo na garganta; impaciência; resposta exagerada à surpresa; dificuldade de concentração ou memória prejudicada; dificuldade de conciliar e manter o sono; irritabilidade.

E ainda de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM*), os principais tipos de Transtornos de origem Ansiosa, são classificadas em onze: 1- Transtorno de Pânico sem agorafobia; 2- Transtorno de Pânico com agorafobia; 3- Agorafobia sem histórico de Transtorno de Pânico; 4- Fobia Específica; 5- Fobia Social; 6- Transtorno Obsessivo-Compulsivo; 7- Transtorno de Estresse Pós-Traumático; 8- Transtorno de Estresse Agudo; 9- Transtorno de Ansiedade Generalizada; 10- Transtorno de Ansiedade Devido a (alguma condição médica em geral); 11- Transtorno de Ansiedade Induzido por Substância.

Maldonado (2011) constata ainda, que muitas vezes a ansiedade está associada a outros transtornos, e que, muitas vezes são interdependentes, ou seja: a ansiedade pode desencadear algum outro transtorno, como do humor, por exemplo, devido ao fato de que pode interferir na vida social, familiar, profissional, etc. E ainda, o contrário, outros transtornos, que não de ansiedade, podem desencadeá-la como um sintoma, como por exemplo, a depressão, que é o transtorno de humor, no qual a ansiedade é associada com maior frequência, ou seja, na maioria dos casos diagnosticados de depressão, existe a constatação de um quadro de ansiedade associado. Sendo assim, maior o prejuízo e o sofrimento para o indivíduo que vivencia o problema, em todos os aspectos: fisiológico, psicológico, social, profissional, etc.

A causa mais comumente associada à ansiedade é um quadro presente de estresse. O termo estresse é definido por ser um estado em que o organismo é provocado, que causa



excitação fisiológica, e emocional, pois perturbam o sistema responsável pela regulação do equilíbrio do funcionamento do organismo dos seres vivos. Ao perturbá-lo, esse sistema dispara um processo de adaptação do organismo, dando uma descarga de adrenalina no indivíduo, causando distúrbios fisiológicos e psicológicos. O evento, ou estímulo, que faz com que desencadeie o estado de estresse é chamado de estressor. Normalmente, os estressores são caracterizados por situações ambientais que podem ser provocadoras de estresse, como acontecimentos vitais (ex: acidentes), acontecimentos diários menores (ex: situação de conflitos com alguém) e situações de tensão crônica, por exemplo, causado por outras doenças (Maldonado, 2011).

Para Bandeira e Hutz (2012) é comum que pessoas com transtornos de ansiedade, verbalizarem que estão sempre com os nervos à flor da pele, e apresentarem pensamentos catastróficos e distorcidos em relação aos acontecimentos da vida. E ainda, esses pacientes, apresentam preocupações excessivas, na maioria das vezes relacionadas à saúde própria e da família, relacionamentos amorosos, futuro profissional, incompetência do trabalho, etc.

Apesar de tantos conceitos e definições, é possível fazer um apanhado de diferentes autores, que entram em consenso de que a ansiedade pode ser definida por uma condição do organismo; um estado emocional, que leva o indivíduo que a vivencia, ao estado de alerta psicológico e físico, comum a todos os indivíduos que se encontram diante de uma situação, acontecimento ou fato que possa ser desconfortável, novo e/ou inesperado, ou que de alguma forma possa colocá-lo em situação de risco, e então, frente à estas situações, pode-se dizer que o estado de ansiedade "é acionado", colocando os aspectos do organismo e também os psicológicos em estado de alerta. Condição que pode impulsionar o indivíduo a fazer algo a respeito, tomando alguma atitude para sair da "situação de risco" e fazer com que a estrutura física, e psicológica volte ao estado de conforto, visando manter sua integridade física e psicológica.

2.2.1 Ansiedade e estresse sob a perspectiva analítico-comportamental

Para a visão analítico-comportamental, não é diferente, de um modo geral sobre o conceito, porém dá ênfase para as disfunções biológicas e comportamentais que a ansiedade provoca. Maldonado (2011) sob a visão analítico-comportamental afirma que o conceito de ansiedade se trata de uma alteração biológica no organismo do indivíduo que a experimenta, motivado por alguma situação, e que causam para o indivíduo: Manifestações do sistema



autônomo (responsável pelas funções vitais do organismo); manifestações musculares como taquicardia, sensações de sufocamento, sudorese, dores, tremores; certa deficiência no âmbito comportamental do indivíduo, no que se refere às habilidades sociais, dificuldade de atenção e concentração; pode acarretar em respostas de esquiva e/ou de fuga, ou seja, o indivíduo emite respostas comportamentais com a finalidade de fugir e/ou de evitar, por exemplo, se deparar com uma situação semelhante à que lhe causou ansiedade, e dessa forma, o desejo de controlar eventos e situações futuras a fim de que não volte a sentir os sintomas da ansiedade; e ainda relatos verbais de estados internos desagradáveis como angústia, apreensão, medo, insegurança, mal-estar indefinido, etc.

Os autores supracitados afirmam ainda que, para um quadro de ansiedade se adequar a um fenômeno a ser analisado clinicamente, quando da experimentação do indivíduo, o mesmo estiver tendo algum tipo de comprometimento em suas funções profissionais, sociais e acadêmicas, e que os comprometimentos lhe causem algum tipo de sofrimento significativo e o levem a emitir os comportamentos de esquiva na maior parte de seu cotidiano. Se todas essas características estiverem presentes, é possível afirmar que o indivíduo se encontra com um quadro clínico de sintomas de ansiedade, caso contrário, pode ser apenas a vivência de um evento esporádico que naturalmente causaria ansiedade temporária a qualquer indivíduo, ou seja, um evento que possa representar alguma ameaça real, porém momentânea.

Para Maldonado (2011) a ansiedade é uma condição fisiológica causada pela exposição do organismo de um indivíduo a um estímulo aversivo ou pré-aversivo, controlado ou não. Um estímulo aversivo é um evento julgado prejudicial ao indivíduo que o experimenta, e que faz com que este, emita respostas futuras de esquiva ou fuga diante do estímulo pré-aversivo, ou seja, o indivíduo emite comportamentos para evitar um estímulo, que o mesmo já sabe que será aversivo por já tê-lo vivenciado anteriormente, ou ter vivenciado eventos semelhantes, e que já lhe trouxeram algum tipo de sofrimento.

2.2.2 O bullying como causa da ansiedade, depressão e estresse nos alunos

A ocorrência de bullying realmente é mais comum do que se possa imaginar, estima-se que entre 15% e 25% dos alunos são frequentemente intimidados. Bullying é considerado um ato repetido e intencional de agressão, em que uma ou mais pessoas unem-se para prejudicar ou perturbar outra pessoa física, verbal ou psicologicamente. Entre os exemplos de agressões físicas incluem: bater, chutar, empurrar ou tirar algo que pertence à outra pessoa. Entre os



exemplos de bullying verbal estão às provocações, xingamentos ou ameaças. As intimidações psicológicas incluem fofocar sobre alguém ou intencionalmente ignorar, excluir, ou isolar uma pessoa (Castro et al., 2020).

Com o surgimento da internet, de telefones celulares, e na medida em que os jovens usam essa tecnologia em suas vidas diárias, o cyberbullying também aumentou. O cyberbullying pode incluir o envio de textos, e-mails, postagens de mensagens ou fotos para ridicularizar alguém.

A condição de ser vítima de bullying pode ter um enorme impacto negativo na vida do agredido, pois inúmeros estudos sobre os efeitos do bullying descobriram que as vítimas podem ser mais reservadas, deprimidas, ansiosas, inseguras, tímidas, ter dificuldade com o relacionamento com os outros dentro da dinâmica social, solitários, isolados, desenvolver um comportamento esquivo na escola e ter problemas para desenvolver atividades letivas, ocasionando o insucesso escolar (Albuquerque, De Albuquerque & D'Affonseca, 2013).

Os efeitos do bullying sobre a vítima, de acordo com os autores, existem potenciais consequências. Entre estas incluem o aumento do estresse, ansiedade, e até o próprio medo de ir à escola. Vítimas podem ter problemas de frequência escolar e queixas físicas, como dores de estômago e dores de cabeça. Outros problemas potenciais incluem: distúrbios do sono e do apetite, assertividade diminuída, o aumento da insegurança e choro, baixa autoestima, risco de serem rejeitadas pelos colegas de classe, depressão, o que pode ser visto como irritabilidade ou raiva, pensamentos e comportamentos suicidas, diminuição da concentração e desempenho escolar. As vítimas podem se tornar agressores tendo necessidade de psicoterapia para ajudar a diminuir os efeitos e consequências acima citados.

Ainda de acordo com Maldonado (2011) os alunos que estão sendo vítimas de bullying podem ter muitas consequências relacionadas com a saúde física ou mental. O autor relata que vários estudos demonstram que as vítimas têm mais estresse psicológico, como ansiedade, tristeza, baixa autoestima, dificuldades de sono, dores de cabeça, dor de estômago e tensão em geral, quando comparados, àqueles alunos que não estão sendo intimidados. As vítimas, geralmente, possuem poucos amigos ou nenhum.

Com o seu alto nível de ansiedade e baixa autoestima eles possuem dificuldades de fazer amizade com os outros. Isso pode fazê-los a se sentirem isolados e com o sentimento de serem indignos de ter amigos. Outras crianças também podem não fazer amizade com as vítimas, pois elas igualmente podem desenvolver o medo de serem intimidadas. Com toda essa rejeição as vítimas se sentem solitárias e tristes, e conseqüentemente, sua aprendizagem e



sucesso escolar serão certamente afetados. Eles, muito provavelmente, apresentarão baixa frequência escolar, porque eles têm medo de ir à escola.

Por medo de intimidações, 8% dos alunos do Ensino Fundamental perdem pelo menos um dia de aula por mês. Eles também possuem um baixo rendimento escolar ocasionado principalmente pelo stress, além disso, as vítimas podem tornar-se violentas depois que eles estão sendo intimidados ou até mesmo no futuro. Este comportamento violento pode ser direcionado para si, sua escola ou até mesmo os próprios agressores. Em alguns casos, o assédio moral pode finalmente resultar em uma vítima que tem um pensamento suicida ou pode realmente cometer suicídio (Castro et al., 2020).

Stelko e Williams (2010) aduz sobre um novo estudo realizado pela JAMA Psiquiatria¹. Esse estudo foi realizado com o objetivo de descrever os efeitos psicológicos em longo prazo do sofrimento do bullying na vida das pessoas. A análise acompanhou uma amostra de alunos à medida que envelheciam na idade adulta, o que forneceu uma melhor noção do que realmente está acontecendo ao longo do tempo. Os pesquisadores analisaram dados de mais de 1.400 crianças na Carolina do Norte, que tinham idades de 9, 11 e 13 anos, e as seguiu na idade adulta. Eles pediram às crianças que relatassem sobre suas experiências de serem intimidados. Os participantes foram entrevistados duas vezes quando tinham entre 19 e 26 anos, respondendo a perguntas sobre a sua saúde mental atual.

As crianças que tinham sido apenas vítimas, ou seja, que nunca foram intimidados por outros tiveram um maior risco de desenvolvimento de transtornos depressivos, transtornos de ansiedade, ansiedade generalizada, transtorno do pânico e fobia como adultos. Mas o resultado pior foi às crianças que foram vítimas de intimidação e também foram agressoras. Essas experimentaram todos os tipos de transtornos depressivos e de ansiedade e sofreram mais severamente a partir de pensamentos suicidas, transtornos depressivos, de ansiedade generalizada e transtorno do pânico, em comparação com os outros grupos de participantes. Na verdade, cerca de 30% desses participantes disseram que tinham pensamentos suicidas quando jovens adultos, e cerca de 40% tinham o transtorno do pânico.

Ainda de acordo com Cesar (2011) curiosamente os adultos que foram apenas os agressores, não têm o mesmo risco para o desenvolvimento de transtornos mentais acima mencionados, em vez disso, o risco era para o transtorno de personalidade antissocial. Depois de controlar certas variáveis, como distúrbios psiquiátricos, abuso na infância, status socioeconômico e dificuldades familiares e instabilidade, algumas das conexões eram menos profundas. As vítimas da intimidação ainda tinham um maior risco de desenvolvimento de



transtornos de ansiedade. Aqueles que foram tanto agressores e as vítimas tiveram um maior risco de depressão e transtorno do pânico. Homens neste grupo ainda tinham um risco muito maior de suicídio, para as mulheres, o maior risco foi do desenvolvimento da fobia. Aqueles que eram valentões só mantiveram o maior risco de desenvolvimento do transtorno de personalidade antissocial.

Um risco potencial para os agredidos de ambos os sexos. Eles fornecem fortes evidências de que ser vítima de bullying é um fator de risco para o desenvolvimento de problemas emocionais sérios, independentemente da existência de problemas preexistentes. Dessa forma conclui-se que o bullying não é apenas um rito de passagem inofensivo ou uma parte inevitável do crescimento. Afinal, os resultados da pesquisa foram claros evidenciando que a vítima fica profundamente afetada em seu psicológico e os efeitos estendem-se para a vida adulta.

Devido aos efeitos negativos do bullying, alguns pesquisadores questionam se o bullying pode ser considerado um evento traumático, que pode levar ao desenvolvimento de sintomas e transtorno de estresse pós-traumático. De acordo com a versão do DSM-4, um evento traumático, pode levar a esse transtorno se: a pessoa experimentou, testemunhou ou foi confrontada com um evento, onde houve a ameaça ou morte real ou ferimento grave (Albuquerque, De Albuquerque, & D'Afonseca, 2013).

Pode envolver uma ameaça à pessoa física, bem-estar ou o bem-estar físico de outra pessoa. E em casos, onde a pessoa que respondeu ao evento com fortes sentimentos de medo, impotência ou horror. Assim, em casos graves de bullying, é muito possível que essas condições possam ser cumpridas, preparando o palco para o desenvolvimento de transtornos. No entanto, outros casos de bullying, embora definitivamente estressantes, não podem ser considerados traumáticos.

De acordo com Stelko e Williams (2010), os alunos que sofrem bullying certamente precisam de ajuda. Quando se trata de assédio moral, os pais muitas vezes desconhecem os efeitos sobre seus filhos. Um estudo descobriu que quase três quartos dos professores acreditam que eles quase sempre devem intervir quando se trata de bullying. No entanto, apenas um quarto de seus alunos concordou com isso. Portanto, quando se trata de assédio moral é muito importante saber o que procurar e como intervir.

É recomendável por Stelko e Williams (2010) que os alunos que sofrem bullying sejam orientados por pais e professores a falar com o professor, pai, amigos. Eles devem compartilhar o que estão passando sem medo de sofrerem retaliações conscientizando-os a acreditar que algo



possa e deve ser feito sobre isso e que o aluno tem o direito de ser tratado com respeito e dignidade.

2.2.3 A intervenção da escola

Segundo Stelko e Williams (2010) uma das funções da escola nos casos de sintomas de ansiedade, estresse e depressão é a adoção da prevenção. A busca pela abolição de atitudes que levem a pessoa a se sentir mal, também é responsabilidade de toda a sociedade que deve participar da orientação e apoio às famílias.

As formas de enfrentamento e prevenção dos que levam aos sintomas de ansiedade, estresse e depressão devem estar em plena comunhão com o contexto em que ocorre, envolvendo medidas psicopedagógicas e preventivas que levem em consideração aspectos sociais, psicológicos e econômicos muito mais do que medidas caracterizadas por punições, ameaças e intimidações ou formas prontas de enfrentamento.

De acordo com Cesar (2011), a escola é um espaço onde as crianças e os adolescentes, jovens e adultos concretizam o direito à educação, onde são motivados a investigar e pesquisar, onde aprendem conceitos primordiais para a vida, de maneira plural. É na escola que se exprime a garantia de uma permanência da ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. É também a instituição educacional que dá suporte para que o aluno tenha uma base para prosseguir em sua vida interpessoal e pessoal, objetivando a formação de cidadãos conscientes e pensantes (Cesar, 2011).

O comportamento de pessoas que demonstram sintomas de ansiedade, estresse e depressão nas escolas de ensino profissionalizante é uma bandeira vermelha para aquelas pessoas que não aprenderam a controlar a sua agressividade. Um aluno agressivo precisa aprender maneiras saudáveis de interagir com os demais. O aconselhamento profissional pode ajudar aquela pessoa a compreender por que o comportamento dela, e através deste processo, um profissional especializado pode incentivar a desenvolver a empatia, tornando-se sensível e capaz de compreender os sentimentos dos outros. Em alguns casos, o aconselhamento também deve ser realizado com a família. O aconselhamento familiar pode ajudar na redução da raiva e na melhoria das relações interpessoais (Cesar, 2011).

Na escola, as queixas dos professores são diversas, sendo predominante a questão disciplinar daquele indivíduo, ativando assim um processo de repreensão sem levar em conta



que as características depressivas enfatizam o mecanismo de defesa ou reação pelos discentes, colocando os docentes menos preparados para diagnosticar as relações que irão conduzir à essas características (De Sousa et al., 2014).

Sobre os sintomas de depressão, é preciso se fazer relação com a capacidade que o indivíduo tem de estabelecer e manter relações afetivas, advindas de experiências em sua família de origem. O padrão do distúrbio depressivo depende do padrão desenvolvido com experiências infantis anteriores, ou seja, do padrão aprendido ao lidar com as perdas e ainda, da natureza e circunstância do acontecimento adverso atual.

O presente tema é sugestivo nos dias atuais, embora acredite-se que os docentes, ainda na sua formação acadêmica, sintam-se superficialmente preparados a assumirem os discentes objetos deste estudo com caráter depressivo e não saberem como proceder na formação destes.

Ressalte-se que a busca das causas dos sintomas que apresentam os depressivos é fator preponderante para a compreensão da influência da depressão no processo de desenvolvimento da aprendizagem no ensino profissionalizante. É de interesse de todos que possuem a missão de educar a no contexto socioeducativo, efetivado, por sua vez, na família e na escola, pois nestes ambientes são os primeiros em que a sintomatologia depressiva pode se manifestar (Cavalcanti et al., 2018).

Aos docentes e orientadores escolares, que pelo arcabouço dos conhecimentos múltiplos advindos de sua formação acadêmica, cabe aos mesmos contribuírem com a observação dos sinais preliminares dos alunos acometidos com a sintomatologia depressiva. Aos familiares, pelo grau afetivo que obtém desde o início com o desenvolvimento daquela pessoa, cabe o acompanhamento, e aos mesmos, interagir com os profissionais de educação e especialistas da área de saúde a notificação dos sintomas, a fim de tentarem eliminar suas causas.

Percebe-se que o assunto é de grande interesse e relevância por sua natureza pedagógica e social, bem como para o contexto administrativo, visto que os gestores escolares devem contribuir significativamente com a formação cidadã do indivíduo desde o seu nascimento até a natural cessação de vida (Forlim et al., 2014).

2.2.4 Meios de enfrentamento da problemática

Os sintomas da ansiedade, depressão e estresse, em especial nos alunos de ensino profissionalizante, é um problema grave que envolve desde a família à Saúde Pública e, por



isso, deve ser encarado concomitantemente com os atores do processo e em especial até de forma preventiva pelos poderes públicos como uma situação que requer atenção (De Sousa et al., 2014).

Lidar com essa problemática não é fácil, nem para quem está acometido por esta enfermidade bem como, as pessoas que a cercam. Os sintomas da ansiedade, depressão e estresse, podem ser muito bem representadas de forma abstrata sendo algo como bater de frente com um maciço elefante de tristezas e frustrações.

Imaginar que, para um adulto tal fato seria, sem sobra de dúvidas devastadora, que além de não conseguir expressar o que estaria ocorrendo internamente, não saberia nunca pedir ajudar de forma clara (Barbosa et al., 2016).

Nestes casos é preciso que a família e a escola, através de tomadas de atitudes governamentais, tenham sempre o alerta ligado. Percebendo mudanças pequenas ou relevantes presentes no comportamento, no humor, nas atitudes dos alunos, estas mudanças, pode ser um pedido de ajudar e não simplesmente uma tristeza que dependendo da faixa etária não terá dominando ainda um vocabulário vasto para expressar uma dor profunda e tamanho vazio que sente, causados pela depressão. (Barbosa et al., 2016)

Cada vez mais, a família está se despedaçando, as refeições outrora sagradas, hoje perde lugar para compromissos inadiáveis, trânsito complicado e até mesmo a televisão. Momentos como esses permitem aos pais conversarem e identificarem as mudanças que vão claro ocorrendo aos poucos. A ansiedade, depressão e estresse não escolhe classe, raça ou cor, ela poderá advir sempre de uma situação traumática envolvendo entes queridos daqueles alunos ou até mesmo a si mesmo (Alves, 2016).

É preciso ter em mente que nem sempre um aluno arredo, agressivo ou que se comporte mal na presença do professor ou mesmo de outros alunos, tenha recebido pouca ou nenhuma educação pura e simplesmente; ao contrário, ao se deparar com tal situação deve-se analisar todo o contexto, verificando se isso vem ocorrendo a quanto tempo, evitando assim rotular e agravar mais ainda o problema.

Na nossa realidade histórica, é comum a cobrança exacerbada pela sociedade aos seus membros, ainda mais entre os adultos que vivem em comunidades socioeconômicas difíceis. Em todas as fases, é claro que o mesmo chegando na fase adulta o ser ainda não terá condições de lidar com os problemas, mesmo que ao longo da vida tenha acumulado experiências, que permitirão assimilar frustrações perdas etc. Nem sempre o aluno do ensino técnico terá ferramentas necessárias para suportar uma carga tão forte sobre seus ombros. Já que o desgaste,



seja ele físico ou mental, extrapola o limiar do racional. Fatos como a separação diária, fatos como condições de vida inadequadas, fatos como o desemprego; disparam na pessoa um botão de autodefesa. A partir daí começa uma rotina altamente estressante, que se desemboca na fase escolar, que nas classes menos abastardas ainda é mais evidente (Cavalcanti et al., 2018).

Ainda conforme Cavalcanti (2018), os educadores precisam se conscientizar que sozinhos, tornar-se muito difícil lidar com o problema, é preciso a união de todos que cercam o aluno, por isso, deve-se enfatizar, que o setor educacional como um grande aliado nesta luta, que se travará contra tais sintomas, pois até mesmo para a observação do indivíduo; destaca-se, ainda, a importância de uma equipe escolar qualificada composta por psicólogos, assistentes sociais, pedagogos e psicopedagogos, dada sua capacidade de abrangência, sendo aliados importante na solidificação de ações de promoção de saúde voltadas para o fortalecimento das capacidades dos indivíduos e para a tomada de decisões favoráveis a saúde.

Em tese, a equipe precisa estar em plena sintonia para detectar o aluno que apresenta pelos menos cinco dos sintomas, e imediatamente, acionar medidas para uma conversa minuciosa a respeito da problemática, para isso a equipe precisa ter preparação, e encaminhar ao profissional mais qualificado, seja o próprio psicólogo, o psiquiatra ou mesmo um médico especialista em depressão, deixando bem claro, a responsabilidade da escola em receber novamente este aluno, após diagnóstico, e inseri-lo ao ambiente escolar de forma natural e receptiva, não deixando que ele se sinta excluído, ou mesmo incapaz de continuar seus estudos (Barbosa, Parente, Bezerra, & Maranhão, 2016).

Um acompanhamento especial pela equipe da escola ao aluno em tratamento será de suma importância para que ele possa continuar seu caminho rumo ao êxito de seu tratamento, afinal faz parte a continuidade da rotina escolar, não esquecendo a família de fazer parte também desse acompanhamento. Como se trata de sintomas de ansiedade, depressão e estresse, toda a família deverá ser inserida pela escola no acompanhamento, pais, irmãos, avós, enfim, todos aqueles que estão em convívio direto e indireto com aquele indivíduo.

Outro contraponto frequentemente encontrado é a desistência do paciente ao tratamento após algumas sessões. Sua autoconfiança engrandece o enganando, deixando-o capaz de lidar com aquela situação sem a ajuda do profissional que o acompanhará. Nesse caso, não há alternativa a não ser o de aguardar o reaparecimento dos sintomas até então camuflados pela autoconfiança e a partir daí o paciente volta ao tratamento (Bzuneck, 2018).



Com base no exposto, apresenta-se a hipótese de pesquisa:

Hipótese 1: As vivências acadêmicas estão relacionadas aos sintomas de ansiedade, depressão e estresse.

3 Método

Este capítulo tem como propósito apresentar os procedimentos metodológicos que foram utilizados para o alcance dos objetivos elucidados no presente estudo, assim como na elaboração deles, contemplando cada etapa. Para tanto, estão expostos a seguir de modo detalhado o delineamento da pesquisa, a população da amostra, os instrumentos de coleta de dados e o tratamento dos dados.

3.1 Delineamento

Trata-se de um estudo quantitativo, descritivo e de corte transversal. A amostra foi composta por estudantes de ensino profissionalizante, a partir dos quais foram possíveis observar as realidades psicológicas e dificuldades sociais enfrentadas por esses alunos.

A pesquisa se deu no CETEM – Centro de Ensino Técnico Matogrossense, uma escola de ensino profissionalizante no localizada na cidade de Cuiabá, estado de Mato Grosso, região Centro Oeste do Brasil, de maneira não presencial, por meio de formulários enviados pelo *google forms*. As questões elencadas, tenderam a buscar elementos que traduzissem as vivências escolares desses alunos e quais os circunstâncias vivenciais estão interferindo diretamente nos sintomas da depressão, estresse e ansiedade.

Dessa forma, o presente trabalho fez uma investigação sobre os sintomas da depressão, estresse e ansiedade, vivências e experiências de alunos no ensino profissionalizante dessa escola, ao mesmo tempo que norteou caminhos para propostas possíveis que tendam a solucionar tais problemas nessa escola e nessa parcela da sociedade.

3.2 Participantes

Os que se submeteram à essa pesquisa foram delimitados através da sua matrícula em qualquer escola de ensino profissionalizante com registro legalizado pelos Conselhos Estaduais



de Educação ou pelo Ministério da Educação; as escolas, tanto públicas quanto privadas e os estudantes que estavam com dezoito anos completos e estavam frequentando regularmente a escola.

3.3 Critérios de inclusão

Alunos de escola profissionalizante do Brasil, devidamente matriculados, desde que estivessem com idade superior ou igual a dezoito anos.

3.4 Critérios de exclusão

Foram excluídos do estudo alunos do ensino profissionalizante que não estavam regularmente matriculados na rede pública ou privada de ensino, como também aqueles que eram menores de 18 anos.

3.5 Instrumentos

A coleta de dados aconteceu por meio de uma survey, cujo instrumento foi um questionário estruturado, construído via plataforma Google Forms, do qual foi gerado um código QR compartilhável. O instrumento para coleta de dados, disponível no Anexo A e B, foi formado por três blocos: i) dados sociodemográficos e critérios de inclusão (questões abertas); ii) Questionário QVA-r com cinquenta e cinco questões para avaliar as vivências acadêmicas; iii) Questionário DASS 21 (*Depression, Anxiety and Stress Scale*) que é um teste de depressão, ansiedade e estresse que mede os níveis desses transtornos com vinte e uma questões.

Na versão criada por Almeida, Soares e Ferreira (2002) o Questionário de Vivências Acadêmicas, QVA, é um instrumento de autorrelato que contém 170 itens, avaliados por escala Likert, segmentados por 17 subescalas e que avaliam algumas dimensões pessoais, de relações e institucionais para estudantes no contexto escolar. Sobre o QVA-r, percebe-se um questionário que contém apenas 55 itens, trabalhado para realidade brasileira, o QVA-r foi adaptado por Granado e engloba o pensamento e sentimento dos estudantes com relação à escola técnica profissionalizante. A seguir, as dimensões apresentadas pelo QVA-r e as questões a elas relacionadas (Tabela 1).



Tabela 1: Dimensões do QVA-r

Dimensão Pessoal	Itens
Refere-se ao bem-estar físico e psicológico; abordam aspectos como o equilíbrio emocional, a estabilidade afetiva, o otimismo, a tomada de decisões e a autoconfiança.	4, 6, 9, 11, 13, 17, 20, 23, 25, 27, 34, 40, 47, 50.
Dimensão Interpessoal	
Refere-se às relações com os colegas e a competências de relacionamento em situações de maior intimidade; inclui o estabelecimento de amizades, a procura de ajuda.	1, 18, 22, 24, 26, 29, 31, 33, 35, 37, 38, 54.
Dimensão Carreira	
Refere-se a sentimentos relacionados com o curso frequentado e perspectivas de carreira; inclui a satisfação com o curso e percepção de competências para o curso.	2, 5, 7, 8, 14, 19, 21, 32, 46, 49, 51, 55.
Dimensão Estudo	
Refere-se a hábitos de estudo e à gestão de tempo; inclui as rotinas de estudo, o planejamento do tempo, a utilização de recursos de aprendizagem, a preparação para os testes.	10, 28, 30, 36, 39, 42, 44, 48, 52.
Dimensão Institucional	
Refere-se à apreciação da instituição de ensino frequentada; inclui os sentimentos relacionados à instituição, o desejo de permanecer ou mudar de instituição, conhecimento e apreciação das infraestruturas.	3, 12, 15, 16, 41, 43, 45, 53.

Fonte: Adaptado de Almeida, Soares e Ferreira (2002).

3.6 Procedimentos

Foi solicitado a gestão geral da escola a autorização para que a pesquisa fosse realizada naquela instituição, após a autorização documentada, orientou-se os professores do projeto que estava acontecendo na escola e então seguiu-se para entrar em sala de aula. Com ajuda do Data-show apresentou-se o plano e o projeto da pesquisa para os alunos e com ajuda de um QRCode os alunos acessaram o link da pesquisa, respondendo do seu aparelho de celular. Em cada sala de aula deu-se o período de dez a quinze minutos para que a pesquisa fosse respondida com tranquilidade. Aqueles que não estavam em sala de aula, puderam responder a mesma pesquisa através do link enviado pelo grupo de mensagens da turma.

Os dados obtidos por meio das respostas digitais dos instrumentos ficaram automaticamente armazenados em uma planilha eletrônica Excel que posteriormente foram analisados em software estatístico. A coleta de dados ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 2022.

3.7 Análise de dados

Os dados primários coletados, hospedados na plataforma Google Forms, foram importados para uma planilha eletrônica, a fim de serem tabulados e depois analisados em software estatístico IBM SPSS Statistics (*Statistical Package for Social Science*).

Inicialmente, após os dados já estarem disponíveis no SPSS, realizou-se a depuração da base, momento que se verificou a presença de dados ausentes (*missing values*), e de valores atípicos (*outliers*) (Hair et al., 2009).

Após limpeza da base, com os dados já hospedados no software SPSS para as análises descritivas, verificou-se a frequência, média e desvio padrão de cada uma das variáveis observáveis e latentes, além do perfil dos respondentes, como sexo, idade, curso e empregabilidade. As escalas adotadas na pesquisa foram submetidas ao teste de confiabilidade pelo índice do Alfa de Cronbach.

Além disso, foram realizadas análises para verificar a normalidade dos dados por meio do teste de Shapiro-Wilk, que tem como objetivo avaliar se uma distribuição é semelhante a uma distribuição normal. A hipótese nula do teste de Shapiro-Wilk é que a população possui distribuição normal. No entanto, após a realização do teste, a hipótese nula foi rejeitada e os dados da pesquisa não possuem distribuição normal.

Para o teste da hipótese, foram realizados testes estatísticos para dados não paramétricos, sendo o Mann-whitney para comparar as médias entre dois grupos (sexo e se exerce atividade), e o teste Kruskal-wallis para grupos maiores (curso e faixa etária) e as escalas QVA-r e DASS 21. Também foi feito o teste de correlação de Spearman para avaliar a relação entre os fatores do questionário de vivências acadêmicas e os sintomas de depressão, ansiedade e stress.

4 Resultados e Discussões

Esse capítulo aborda os principais resultados da pesquisa, no qual são destacados a presença de sintomas de depressão, ansiedade e estresse, bem como as vivências acadêmicas dos alunos inquiridos e a correlação entre os dois construtos.



4.1 Preparação dos Dados

Antes de proceder com os testes estatísticos, foram observados os casos de não resposta e de outliers. A amostra da pesquisa contou com a participação de 573 alunos de ensino profissionalizante, respondentes da pesquisa. Deste montante, não foram observados dados ausentes, visto que todos responderam o questionário online, em que todas as perguntas eram obrigatórias. Além disso, foi observado se algum caso se caracterizou como outlier, quando o respondente assinala todas as afirmativas com a mesma resposta. Não foram observados casos de outliers, considerando todos os casos válidos.

4.2 Teste de confiabilidade e Normalidade

Ainda, foi realizado teste de confiabilidade das escalas por meio do Alpha de Cronbach. O QVA-r possui Alpha = 0,868, e suas dimensões: Pessoal 0,819, interpessoal 0,694, Carreira 0,741, Estudo 0,804 e Institucional 0,856. Para a escala de Depressão, Ansiedade e Stress (DAS21), o coeficiente foi de 0,910 para Depressão, 0,887 para Ansiedade e 0,904 para Stress.

Por meio do teste de Shapiro-Wilk, rejeitou-se a hipótese nula, pois o P-value foi significativo (<0,001) para o questionário de vivências acadêmicas e suas dimensões, bem como para o teste de sintomas de depressão, ansiedade e stress (DASS 21). A sequência das análises segue com os demais testes para dados não-paramétricos.

4.3 Perfil da amostra

A pesquisa obteve a participação de 573 estudantes matriculados no Centro de Ensino Técnico Matogrossense (CETEM), os quais estavam distribuídos em cinco diferentes cursos: enfermagem, radiologia, segurança do trabalho, análises clínicas e estética. Não foi excluído nenhum caso, pois todos os questionários foram considerados válidos para análise.

Quanto às características sociodemográficas dos respondentes, analisou-se os dados no que se refere a sexo, faixa etária, curso e empregabilidade. A caracterização do perfil dos respondentes está apresentada na tabela abaixo (Tabela 2), na qual foram distribuídas a frequência e porcentagem de cada variável.



Tabela 2: Dados sociodemográficos dos participantes

Características	n	%	Características	n	%
Curso			Exerce atividade remunerada		
Enfermagem	448	78,2	Sim	385	67,2
Análises Clínicas	18	3,1	Não	188	32,8
Segurança do Trabalho	42	7,3	Idade		
Radiologia	28	4,9	Até 20 anos	93	16,2
Estética	37	6,5	De 21 a 30 anos	236	41,2
Sexo			De 31 a 40 anos	169	29,5
Feminino	492	85,9	> 40 anos	75	13,1
Masculino	81	14,1			

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na análise da tabela 2, constata-se que existe uma predominância do sexo feminino (85,9%) em comparação ao masculino (14,1%). Enquanto para a idade, nota-se que a maioria dos participantes estão concentrados na faixa entre 21 e 30 anos, e a menor parte estão na faixa de > 40 anos. Além disso, destaca-se que a maior parte dos respondentes estavam exercendo uma atividade remunerada (67,2%) e cursavam enfermagem (78,2%) no momento da realização da pesquisa.

4.4 Análise Descritiva

O próximo passo, para cada um dos construtos investigados, foi realizado análises descritivas, incluindo o cálculo das médias, desvio padrão e o Teste de Shapiro-Wilk. Dessa forma, inicialmente, foram analisadas as dimensões referentes ao construto de Vivências Acadêmicas e os resultados foram apresentados e organizados na Tabela 3.

Tabela 3: Análise descritiva do QVA-r e suas dimensões

Dimensão	N	Média	Desvio padrão	Teste de Shapiro-Wilk	P-value do Shapiro-Wilk	Mínimo	Máximo
QVA-r	573	3,627	0,378	0,925	< .001	1,000	5,000
Interpessoal	573	3,407	0,658	0,983	< .001	1,000	5,000
Carreira	573	4,170	0,571	0,895	< .001	1,000	5,000
Estudo	573	3,932	0,743	0,959	< .001	1,000	5,000
Institucional	573	3,934	0,520	0,928	< .001	1,000	5,000
Pessoal	573	3,024	0,805	0,847	< .001	1,000	5,000

Fonte: Dados da pesquisa (2023).



Conforme as análises descritivas (Tabela 3), é observado que a média geral para vivências acadêmicas se apresentou como moderada. Além disso, o desvio padrão tanto para o fator como para todas as suas dimensões (Interpessoal, Carreira, Estudo, Institucional e pessoal) foram consideradas adequadas, sugerindo que não apresentam valores discrepantes ou anomalias nos dados coletados.

Além disso, ao analisar cada dimensão separadamente, verificou-se que Carreira apresentou a maior média, ou seja, ela se apresenta como alta em relação as outras dimensões (Interpessoal, Estudo, Institucional e Pessoal), as quais exibiram médias moderadas. Portanto pode-se concluir que os participantes do presente estudo evidenciaram, níveis altos de satisfação e percebem as suas competências de modo altamente positivo em relação ao curso no qual estão matriculados.

A menor média está relacionada ao fator Pessoal. Embora, seja a menor média apresentada entre os demais construtos, os indivíduos exibem graus moderados para o bem-estar físico e psicológico. Em outros termos, o equilíbrio emocional, a tomada de decisões e o otimismo são percebidos como regulares na vida dos respondentes.

Entretanto, de modo geral, os alunos têm a percepção de que a instituição de ensino, na qual estão inseridos fomenta o seu bem-estar e estão atentos às suas carreiras e futuras oportunidades profissionais. Inclusive, os estudantes encontram no processo de ensino uma maneira de se promover e de suprir suas deficiências com uma visão otimista para sua profissão e melhoria da sua condição de vida.

Após a realização das análises descritivas para a variável Vivências Acadêmicas e seus fatores, foram analisados a escala DASS-21 e as respectivas dimensões (Depressão, Ansiedade e Estresse). Os dados estão organizados e distribuídos na Tabela 4, apresentadas a seguir:

Tabela 4: Análise descritiva DASS-21

Dimensão	N	Média	Desvio padrão	Teste de Shapiro-Wilk	P-value do Shapiro-Wilk	Mínimo	Máximo
Depressão	573	14,842	6,832	0,899	< .001	7,000	28,000
Ansiedade	573	17,209	6,869	0,928	< .001	7,000	28,000
Estresse	573	14,534	6,607	0,902	< .001	7,000	28,000

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na tabela 4, os indicadores para análises descritivas das dimensões das escalas DASS-21, estão sugerindo que os alunos participantes da presente pesquisa apresentam um quadro de



depressão moderada, ansiedade grave, enquanto exibem níveis de estresse dentro da faixa considerada normal.

Após analisar os resultados, constata-se que dentre todas as variáveis a depressão é a única condição grave enfrentada pelos estudantes. Especificamente na pesquisa conduzida por Sweetman et al., (2022), foi descoberto que os estudantes matriculados nos cursos na área de saúde são expostos a experiências intensas, esses podem resultar em maiores sintomas de ansiedade e depressão

4.5 Testes entre Grupos

Em seguida, foram realizados dois testes para dados não-paramétricos: Mann-whitney (U) para comparações entre dois grupos (sexo e se exerce atividade), e Kruskal-wallis (H) para conjuntos maiores (curso e faixa etária). Os resultados foram distribuídos e organizados na Tabela 5 para o construto QVA-r e suas dimensões e Tabela 6 para o DASS21.

Tabela 5: Diferenças de médias entre o QVA-r e suas dimensões e as variáveis sociodemográficas

	Variáveis	n	Média	DP	Teste	p
Viv_Acadêmica	Sexo					
	Feminino	492	3.64	0.382	U = 16307,5	0,009*
	Masculino	81	3.55	0.342		
	Curso				H = 8,05	0,090
	Enfermagem	448	3,65	0,357		
	Análises Clínicas	18	3,48	0,719		
	Seg. Trabalho	42	3,55	0,331		
	Radiologia	28	3,53	0,260		
	Estética	37	3,54	0,471		
	Exerce atividade				U = 36078,5	0,952
	Sim	385	3.63	0.377		
	Não	188	3.62	0.379		
	Idade_Faixa				H = 5,44	0,142
	Até 20 anos	93	3,53	0,389		
21 a 30 anos	236	3,65	0,309			
31 a 40 anos	169	3,63	0,420			
> 40 anos	75	3,64	0,440			
Interpessoal	Sexo				U = 19282,0	0,641
	Feminino	492	3.40	0.678		
	Masculino	81	3.47	0.526		
	Curso				H = 6,75	0,149
	Enfermagem	448	3,44	0,649		
	Análises Clínicas	18	3,12	0,902		
	Seg. Trabalho	42	3,35	0,602		
	Radiologia	28	3,24	0,614		
	Estética	37	3,28	0,693		
	Exerce atividade				U = 35566,5	0,737
	Sim	385	3.41	0.653		
	Não	188	3.41	0.671		
	Idade_Faixa				H = 8,28	0,041*
	Até 20 anos	93	3,2410	,674		
21 a 30 anos	236	3,4093	,625			

	Variáveis	n	Média	DP	Teste	p
	31 a 40 anos	169	3,4660	,685		
	> 40 anos	75	3,4744	,655		
Carreira	Sexo					
	Feminino	492	4.19	0,563	U = 17361,5	0,063
	Masculino	81	4.05	0,610		
	Curso					
	Enfermagem	448	4,21	0,530	H = 15,33	0,004*
	Análises Clínicas	18	3,97	0,923		
	Seg. Trabalho	42	3,92	0,584		
	Radiologia	28	3,99	0,579		
	Estética	37	4,08	0,702		
	Exerce atividade					
	Sim	385	4.19	0.567	U = 33949,0	0,228
	Não	188	4.13	0.580		
	Idade_Faixa					
Até 20 anos	93	3,92	0,695	H = 20,09	< 0,001*	
21 a 30 anos	236	4,19	0,500			
31 a 40 anos	169	4,22	0,548			
> 40 anos	75	4,28	0,583			
Estudo	Sexo					
	Feminino	492	4.19	0.563	U = 18960.0	0,484
	Masculino	81	4.05	0.610		
	Curso					
	Enfermagem	448	3,97	0,740	H = 6,73	0,151
	Análises Clínicas	18	3,76	0,917		
	Seg. Trabalho	42	3,88	0,672		
	Radiologia	28	3,76	0,726		
	Estética	37	3,73	0,751		
	Exerce atividade					
	Sim	385	3,90	0.744	U = 33768,5	0,193
	Não	188	3,99	0.740		
	Idade_Faixa					
Até 20 anos	93	3,59	0,772	H = 49,21	< 0,001*	
21 a 30 anos	236	3,87	0,686			
31 a 40 anos	169	4,02	0,719			
> 40 anos	75	4,32	0,726			
Institucional	Sexo					
	Feminino	492	3,93	0,527	U = 19588,5	0,806
	Masculino	81	3,96	0,479		
	Curso					
	Enfermagem	448	3,96	0,497	H = 7,69	0,104
	Análises Clínicas	18	3,74	0,866		
	Seg. Trabalho	42	3,91	0,530		
	Radiologia	28	3,89	0,495		
	Estética	37	3,73	0,544		
	Exerce atividade					
	Sim	385	3,93	0,536	U = 35971,5	0,906
	Não	188	3,94	0,487		
	Idade_Faixa					
Até 20 anos	93	3,7849	0,526	H = 13,21	0,004*	
21 a 30 anos	236	3,9534	0,492			
31 a 40 anos	169	3,9645	0,530			
> 40 anos	75	3,9933	0,550			
Pessoal	Sexo					
	Feminino	492	2,98	0.795	U = 15697,0	0,002*
	Masculino	81	3,27	0.824		
	Curso					
	Enfermagem	448	3,03	0,808	H = 1,22	0,874
	Análises Clínicas	18	2,96	0,879		
	Seg. Trabalho	42	3,03	0,805		
	Radiologia	28	2,97	0,941		
	Estética	37	2,90	0,627		
	Exerce atividade					
	Sim	385	3,00	0,807	U = 34287,5	0,306
	Não	188	3,07	0,800		

Variáveis	n	Média	DP	Teste	p
Idade_Faixa					
Até 20 anos	93	2,72	0,710	H = 35,75	< 0,001*
21 a 30 anos	236	2,92	0,765		
31 a 40 anos	169	3,15	0,796		
> 40 anos	75	3,40	0,871		

* Significativo ao nível de $p < 0,05$.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na Tabela 5, em relação às vivências acadêmicas, constata-se uma diferença estatisticamente significativa entre os sexos feminino e masculino ($p < 0,05$), enquanto para os demais grupos (curso, exerce de atividade e idade verifica-se que, não há diferenças significativas ($p > 0,05$). Em outras palavras, as mulheres apresentam médias mais altas em comparação a homens. Corroborando com este resultado, no estudo conduzido por Anjos e Silva (2017), os estudantes do sexo feminino apresentaram médias mais altas em relação ao sexo masculino.

Enquanto, para as dimensões "Interpessoal" e "Estudo", "Institucional" a hipótese nula foi rejeitada e alternativa aceita ($p < 0,05$), sugerindo uma divergência significativa entre as faixas etárias. Além disso, é possível observar para essas as variáveis que à medida que a faixa etária aumenta os níveis das médias são elevadas, ou seja, os relacionamentos pessoais e a organizações em relação aos estudos melhora, e os sentimentos em relação a instituição melhoram conforme a idade aumenta. No entanto, para os demais grupos (Sexo, Curso, Exercício da atividade) a hipótese nula foi aceita e alternativa rejeitada, ou seja, não demonstrou diferença significativa entre os grupos ($p > 0,05$).

Especificamente, para as dimensões "Pessoal", observa-se (Tabela 5) uma diferença para os grupos sexo e idade ($p < 0,05$). Enquanto, para os demais grupos (Curso e exercício da atividade), verifica-se que não existe divergências significativas entre as médias ($p > 0,05$). Nesse sentido, é possível constatar que as mulheres mostram menor bem-estar físico e psicológico equilíbrio emocional, a estabilidade afetiva e otimismo em relação aos homens. Inclusive, conforme os a idade aumenta o sentimento de bem-estar e psicológico melhoram.

Por fim, a dimensão "Carreira" apresentou diferenças significativas para os grupos Curso e Idade ($p < 0,05$). No entanto, para os demais grupos (Sexo e Exercício da atividade) não foi exibido diferença entre os grupos ($p > 0,05$). Especificamente, dentre todas as dimensões apresentadas na Tabela 5, verifica-se que foi a única dimensão que evidenciou diferenças para o quesito Curso. Inclusive, compreende-se que os alunos de enfermagem e estética estão mais satisfeitos em relação a profissão e prospecção de carreira, uma vez que as médias estão mais altas em comparação aos outros grupos.



Tabela 6: Diferenças de médias entre DAS e as variáveis sociodemográficas

	Variáveis	n	Média	DP	Teste	p
Depressão	Sexo					
	Feminino	492	15,15	6,906	U = 16446	0,011*
	Masculino	81	12,96	6,071		
	Curso					
	Enfermagem	448	14,73	6,811	H = 3,74	0,443
	Análises Clínicas	18	16,11	7,355		
	Seg. Trabalho	42	13,83	6,903		
	Radiologia	28	15,42	7,380		
	Estética	37	16,27	6,358		
	Exerce atividade					
	Sim	385	14,74	6,820	U = 35222	0,602
	Não	188	15,04	6,869		
	Idade_Faixa					
	Até 20 anos	93	17,82	6,73	H = 46,8	< 0,001*
21 a 30 anos	236	15,37	6,73			
31 a 40 anos	169	13,89	6,77			
> 40 anos	75	11,61	5,63			
Ansiedade	Sexo					
	Feminino	492	17,56	6,83	U = 15739	0,002*
	Masculino	81	15,07	6,70		
	Curso					
	Enfermagem	448	17,00	6,84	H = 8,00	0,092
	Análises Clínicas	18	19,61	6,93		
	Seg. Trabalho	42	15,97	6,95		
	Radiologia	28	17,75	6,89		
	Estética	37	19,54	6,58		
	Exerce atividade					
	Sim	385	17,2442	6,919 00	35992	0,915
	Não	188	17,1383	6,783 28		
	Idade_Faixa					
	Até 20 anos	93	20,15	5,548	H = 49,3	< .001*
21 a 30 anos	236	18,15	6,850			
31 a 40 anos	169	15,87	6,823			
> 40 anos	75	13,60	6,381			
Stress	Sexo					
	Feminino	492	14,86	6,654	U = 15968	0,004*
	Masculino	81	12,53	5,975		
	Curso					
	Enfermagem	448	14,33	6,513	H = 4,98	0,290
	Análises Clínicas	18	15,61	7,539		
	Seg. Trabalho	42	13,95	7,050		
	Radiologia	28	14,89	6,244		
	Estética	37	16,75	6,897		
	Exerce atividade					
	Sim	385	14,52	6,558	U = 36050	0,940
	Não	188	14,55	6,724		
	Idade_Faixa					
	Até 20 anos	93	17,61	6,307	H = 43,9	< 0,001*
21 a 30 anos	236	15,03	6,681			
31 a 40 anos	169	13,46	6,284			
> 40 anos	75	11,56	5,683			

*Significativo ao nível de $p < 0,05$.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Nas análises realizadas entre grupos (Tabela 6), observa-se para todas as dimensões avaliadas (depressão, ansiedade e estresse), a hipótese alternativa foi aceita e a nula foi rejeitada para as variáveis sexo e idade, indicando diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$).

Em contrapartida, para os demais variáveis (Curso e Exerce Atividade), a hipótese nula foi aceita e alternativa foi rejeitada, isto é não demonstraram divergências significativas entre as médias ($p > 0,05$).

Especificamente, para a dimensão Depressão observa-se que as estudantes do sexo feminino apresentaram níveis de depressão consideradas moderadas enquanto os alunos do sexo masculino apresentaram graus avaliados como mínimos. Conforme os achados dos autores Acharya, Jin, & Collins, (2018), as mulheres tendem apresentar níveis mais altos de depressão em comparação aos homens. Além disso, em relação a faixa etária compreende-se que à medida que a idade dos participantes aumenta as médias diminuem. Contudo, os participantes até 40 anos apresentaram médias moderadas para depressão, enquanto as pessoas com mais de 40 anos exibem níveis mínimos de depressão.

Precisamente, para a dimensão ansiedade, compreende-se que as médias apresentam diferenças significativas entre o sexo feminino e masculino. Apesar de significativas as médias estão sugerido que os participantes de ambos os grupos apresentam níveis de ansiedade, considerados graves. No entanto, conforme estudos prévios, as alunas exibem maiores quadros de ansiedade em comparação aos homens (Wenjuan, Siqing & Xinqiao, 2020). Inclusive, para as faixas etárias observa-se que à medida que a idade aumenta os níveis de ansiedade diminuem, além disso, destaca-se que os indivíduos até 20 anos demonstram médias, vistas como muitos graves, os participantes de 21 até 40 anos manifestam ansiedade julgado como grave e os sujeitos com mais de 40 anos demonstraram ter ansiedade em nível moderado.

Por outro lado, para o fator estresse observa-se que os indivíduos do sexo feminino mostram níveis mínimos de estresse e para os estudantes do sexo masculino exibiram níveis considerados leves. Enquanto para a idade verifica-se que os participantes com até 30 anos mostram níveis moderados de estresse e os respondentes com mais de 31 anos exibem níveis leves. Corroborando com estudos prévios que demonstraram que os indivíduos mais jovens apresentam maiores de estresse em comparação aos mais velhos (Bayram & Bilgel, 2008).

Em suma, conforme as análises observa-se que para todas as dimensões avaliadas como depressão, ansiedade e estresse, as participantes do sexo feminino exibiram médias mais altas. Esses resultados corroboram com pesquisas anteriores, as quais demonstraram uma prevalência desses mesmos sintomas em estudantes mulheres em comparação aos alunos do sexo masculino (Ramón-Arбуés et al., 2020; Silva & Figueiredo-Braga; 2018). Nesse sentido, é possível argumentar que as mulheres na sociedade tendem a carregar um esforço, isto porque muitas delas trabalham, estudam e cumprem suas obrigações em casa (Lott et al., 2018). Dessa



forma, apresentam maior vulnerabilidade em relação à saúde mental, o que pode resultar em um maior sofrimento psicológico.

4.6 Análise de Correlação

Ainda, para atingir os objetivos propostos no início da presente pesquisa foram realizadas análises de correlação, as quais tem como finalidade verificar a relação entre os construtos. Os resultados das análises de correlação foram distribuídos e organizados na Tabela 7.

Tabela 7: Análise de correlação de Serman

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Idade	1,000									
2. Viv_Academica	0,073	1,000								
3. Interessoal	0,110**	0,637**	1,000							
4. Carreira	0,172**	0,675**	0,443**	1,000						
5. Estudo	0,281**	0,501**	0,397**	0,445**	1,000					
6. Institucional	0,128**	0,558**	0,349**	0,455**	0,377**	1,000				
7. Pessoal	0,249**	-0,316**	0,195**	0,099*	0,370**	0,081	1,000			
8. Depressão	-0,273**	0,107*	-0,212**	-0,140**	-0,375**	-0,149**	-0,686**	1,000		
9. Ansiedade	-0,291**	0,142**	-0,204**	-0,082*	-0,336**	-0,144**	-0,677**	0,835**	1,000	
10. Stress	-0,282**	0,150**	-0,181**	-0,073	-0,348**	-0,130**	-0,655**	0,827**	0,826**	1,000

Nota: **A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades). *A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Embora, seja exibido (Tabela 7), uma correlação fraca positiva entre as vivências acadêmicas e todas as dimensões DAS, os indicativos estão sugerindo que os estudantes que percebem melhor qualidade em suas experiências acadêmicas tendem a vivenciar maiores níveis de depressão, estresse e ansiedade. Este resultado corrobora com estudos anteriores realizados em cursos da saúde (Sweetman et al., 2022), e podem ser compreendidos sob a perspectiva do estudo desenvolvido autores, onde destacam quanto maior preocupação dos alunos com o desempenho acadêmico mais altos serão os indícios de depressão, ansiedade e estresse (Beiter et al., 2015)

Por outro lado, a dimensão interpessoal, os indicativos mostram uma correlação negativa fraca para todas as dimensões DAS. Em outras palavras os resultados estão sugerindo quanto melhor a qualidade das relações entre os colegas e a competências de relacionamento em situações de maior intimidade, incluindo o estabelecimento de amizades menor será o nível

de depressão, ansiedade e estresse. Nessa perspectiva, os autores Alsubaie et al., (2019), evidenciam que a falta de apoio social, amigos e interações podem resultar em depressão. Portanto, é possível argumentar que os laços, as interações são importantes para a saúde mental nos cursos profissionalizantes.

Da mesma forma, verifica-se uma correlação negativa fraca entre o fator Carreira e todas as dimensões DAS, isto é, quanto melhor os sentimentos relacionados com o curso frequentado e perspectivas de carreira menor será os níveis de depressão, ansiedade e estresse, enquanto alunos dos cursos profissionalizantes. Considerando que, quanto mais as preocupações com a pressão para ter sucesso no curso escolhido maiores são as chances de os estudantes apresentarem quadros mais altos de depressão, ansiedade e estresse (Beiter et al., 2015).

Inclusive, compreende-se quanto melhor o estudante apresentar apreciação a instituição de ensino menor será os níveis de depressão, ansiedade e estresse. Considerando que os indicativos sugeriram uma correlação negativa fraca entre o fator "institucional" e a dimensões DAS. Nesse sentido, pode-se destacar que os sentimentos em relação ao ambiente em que os indivíduos estão inseridos têm a capacidade de influenciar as emoções dos estudantes.

Estritamente, para o fator estudo é possível observar uma correlação moderada negativa entre as dimensões DAS. Portanto, as evidências apresentadas (Tabela 7), estão mostrando que quanto melhor os hábitos de estudo e a gestão de tempo apontadas pelos estudantes menores serão os níveis de depressão, ansiedade e estresse entre os alunos. Da mesma forma, no estudo desenvolvido por Ghiasvand et al., (2017) são apresentadas evidências que o gerenciamento de tempo para os estudos colabora para a reduzir os níveis de ansiedade entre alunos. Nesse sentido, infere-se que a organização dos alunos em relação aos estudos contribui para os mesmos manter as emoções equilibradas.

Além disso, observa-se que para o fator pessoal apresenta uma forte correlação, inversamente significativa para as dimensões DAS. Em outros termos, quanto maior o bem-estar físico e psicológico bem como o equilíbrio emocional, a estabilidade afetiva, o otimismo, a tomada de decisões menor serão os níveis de depressão, ansiedade e estresse entre os alunos. Da mesma forma os resultados apresentados pelos autores Sprunga & Rogers (2020), demonstraram, quanto maior o equilíbrio entre vida pessoal e profissional menor será o nível de ansiedade e depressão. Portanto, é possível inferir que o equilíbrio da vida pessoal com a profissional pode melhorar a saúde mental dos estudantes.



Em suma, os resultados gerais mostram sensações boas ligadas ao curso que estão inseridos, no entanto as correlações podem maximizar os níveis de depressão, ansiedade e estresse. Considerando que, por vezes as experiências estudantis são estressantes (Acharya, Jin, & Collins, 2018), visto que, o aluno passa por mudanças, no qual expandem seus laços sociais (Alsubaie et al., 2019) bem como envolve cumprimento das obrigações, adaptação com o curso, pressões profissionais e vivências pessoais.

Nesse sentido, destaca-se que, os sintomas depressão, ansiedade e estresse podem afetar a saúde física e mental (Bayram & Bilgel, 2008) e conseqüentemente são refletidos no desempenho acadêmico dos alunos, ou seja, a falta de equilíbrio desses sentimentos é capaz de impactar negativamente os resultados dos estudantes nos cursos em que estão inseridos (Sweetman et al., 2022; Chapell et al., 2005). Dessa forma, medidas devem ser tomadas para manter a saúde, mas também o bom desempenho dos alunos.

Portanto, as instituições educacionais, diretores podem oferecer assistências aos alunos, bem como propiciar um ambiente que seja atraente e acolhedor. Inclusive, oferecer treinamentos, voltados para o gerenciamento das emoções e inteligência emocional. Além disso, podem promover minicursos com metodologias a gestão de tempo. Destaca-se que todos esses métodos propostos têm com objetivo de minimizar esses os níveis de depressão ansiedade e depressão (Yazdani, Rezaei, & Pahlavanzadeh, 2010; Rith-Najarian Boustani & Chorpita 2019).

Além disso, ressalta-se os dados sugeriram quanto maior a identificação com o curso menor os níveis de Estresse, Depressão e Ansiedade. Dessa forma, no momento das matrículas gestores das instituições podem ser oferecidos aos alunos testes vocacionais com o objetivo de orientar e verificar se estes estão satisfeitos com o curso que está escolhendo. Até mesmo, antes do ingresso podem ser realizados eventos demonstrando as vivências para cada cursos nos quais estão se matriculando.

Inclusive, o contexto da pesquisa mostra que a maioria dos participantes é do sexo feminino e estão em busca do crescimento profissional e tem boas vivências em relação ao curso. No entanto, tendo em vista que as mulheres apresentam níveis mais altos de depressão ansiedade e estresse, as instituições profissionalizantes podem criar, elaborar programas específicos, com objetivo de prevenir, orientar tanto estudantes do sexo feminino como alunos do sexo masculino, a fim de amenizar esses sintomas e maximizar o bem-estar dos estudantes. Inclusive, considerar a idade, uma vez que, os resultados mostraram que as vivências acadêmicas e as emoções são diferentes para os mais jovens em relação aos mais velhos.



Não somente isso, ressalta-se uma evidência de que os alunos do ensino profissionalizante sofrem pressões sociais grandiosas, tumulto de suas realidades históricas, buscam os estudos para uma possível ascensão salarial e profissional; nesse meio termo apresentam sintomas evidenciáveis de estresse, ansiedade e depressão. Sob esta perspectiva os estudantes parecem na escola um suporte e apoio para organizar suas vidas pessoais e profissionais.

Embasado na tese argumentativa de que o Ensino Profissionalizante está voltado para uma perspectiva de integração e crescimento da pessoa bem como de que existe uma modernização e aceleração do processo de desenvolvimento da economia do país (Ambiel et al., 2016), depara-se com uma realidade histórica de que aqueles que estão envolvidos no processo de aprendizado do Ensino Profissionalizante estão buscando também condições melhores de vida e de salário. Essa reflexão apresentada torna latente a necessidade de olhar para essa parcela da sociedade com maior atenção, sobretudo quando se trata de observar como estão as vivências desses alunos e que circunstâncias são sintomáticas de uma sociedade que apresente depressão, ansiedade e estresse.

Nesse sentido, a sociedade está em constante adaptação e tende a promover frente aos inúmeros problemas sofridos diariamente (Ferretti & Silva Júnior, 2000). Portanto o planejamento do ensino profissionalizante nesse sentido deve desenvolver a construção de um novo homem que se caracterizar com objetivo e não de acentuar o lado econômico, forçando o estudante a sentimentos que caracterizam sintomas fortes de ansiedade, depressão e estresse (Ferretti & Silva Júnior, 2000).

5 Conclusão

O ensino técnico profissionalizante apresenta muitos alunos que já se encontram na fase adulta, mas que, por inúmeras questões, não puderam se dedicar aos estudos e agora procuram edificar sua carreira profissional. Nesse processo de ensino aprendizagem, foi investigado como o processo de vivências acadêmicas influenciou direta ou indiretamente nos sintomas de depressão, ansiedade e estresse.

Os resultados da pesquisa concluíram que há uma preocupação, por parte dos alunos dos cursos elencados, com a sua carreira e eles estão envolvidos diretamente com a escola; ou seja, o aluno sente que a vivência dele com a instituição faz diferença na qualidade do projeto de carreira que o mesmo quer seguir. Tanto a estrutura quanto as pessoas da unidade



educacional pesquisadas favorecem um bem-estar, atenuando problemas que possam minimizar os sintomas de depressão, ansiedade e estresse.

Além disso, destaca-se, que o estudo encontrou evidências para os sintomas de depressão, ansiedade e estresse entre os alunos, e os níveis mais altos são vistos em mulheres. O número de pessoas que estão com esses sintomas caracteriza uma preocupação, uma vez que podem eclodir em circunstâncias patológicas mais complexas. Saber que estes, com os sintomas apenas torna claro a ponta de um problema e pode ser ainda maior se não adotadas maiores providências.

Assim essa pesquisa desvela problemas que podem ser mais bem investigados para o futuro, tais como a possibilidade de atuação de um profissional da área de psicologia ou psicopedagogia, dentro da equipe pedagógica. Tomar providências de comunicar aos poderes públicos a necessidade de mais atenção para essa parcela da sociedade; outro ponto que deve ser elencado é saber que o gestor pode tomar com sua equipe em vista de minimizar os efeitos desses sintomas.

Embora, a presente pesquisa destacou evidências para a literatura já existente em relação ao ensino e instituições profissionalizantes, o estudo apresentou limitações. Dentre elas destaca-se que a pesquisa não usou como variável a renda desses indivíduos, para estudos futuros é possível usar essa variável, com o objetivo de verificar se isso mudaria nos resultados.



Referências

- Acharya, L., Jin, L., & Collins, W. (2018). A vida universitária é estressante hoje – estressores emergentes e sintomas depressivos em estudantes universitários. *Journal of American College Health*, 66 (7), 655-664.
- Alsubaie, M. M., Stain, H. J., Webster, L. A. D., & Wadman, R. (2019). The role of sources of social support on depression and quality of life for university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(4), 484-496.
- Albuquerque, P. P., De Albuquerque, L. C., & D'Affonseca, W. S. M. (2013). Efeitos tardios do bullying e Transtorno de Estresse Pós-Traumático: Uma Revisão Crítica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(1), 91-98.
- Alves, M. G. (2016). Viver na escola: indisciplina, violência e bullying como desafio educacional. *Cadernos de Pesquisa*, 46(161), 594-613.
- Ambiel, Rodolfo A.M. (2015). Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 41–52. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.05>
- Ambiel, Rodolfo Augusto Matteo, Dos Santos, A. A. A., & Dalbosco, S. N. P. (2016). Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. *Psico*, 47(4), 288. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.4.23872>
- Anjos, Diego Roberto Lima dos, & Aguilar-da-Silva, Rinaldo Henrique. (2017). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-R): avaliação de estudantes de medicina em um curso com currículo inovador. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(1), 105-123. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100006>
- Araújo Gomes, C. C., Ortega, L. S., & Ramos, I. D. J. (2020). Identificação Do Fenômeno Sexting Por Estudantes De Ensino Profissional Tecnológico De Minas Gerais. *Holos*, 1, 1–12. <https://doi.org/10.15628/holos.2020.7657>
- Bayram, N., Bilgel, N. A prevalência e correlações sociodemográficas de depressão, ansiedade e estresse entre um grupo de estudantes universitários. *Soc Psychiat Epidemiol* 43, 667–672 (2008). <https://doi.org/10.1007/s00127-008-0345-x>
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of affective disorders*, 173, 90-96. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>
- Berrios, G. E. (2012). Melancolia e depressão durante o século XIX. 298–304. <http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v15n3/11.pdf>
- Brasil. Senado Federal. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n° 9.394/1996. In Ldb N. Lei 9.394/1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm



- Camargo, V. C. V. (2019). Intervenção em estresse, enfrentamento e habilidades sociais: desempenho de estudantes do ensino médio profissionalizante no ENEM.
- Camargo, V. C. V., Calais, S. L., & Sartori, M. M. P. (2015). Estresse, depressão e percepção de suporte familiar em estudantes de educação profissionalizante. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32, 595-604.
- Campones, K C, & Campones, K. C. (2018). Uma breve análise do ensino profissionalizante no Brasil. *Argumentos Pró-Educação*, 3(7), 289–319. <https://doi.org/10.24280/APE.V3I7.275>
- Campones, Kelly Cristina. (2018). Uma breve análise do ensino profissionalizante no Brasil. *Argumentos Pró-Educação*, 3(7), 289–319. <https://doi.org/10.24280/ape.v3i7.275>
- CATÁLOGO NACIONAL DE CURSOS TÉCNICOS 4a edição. ([s.d.]).
- Cesar, A., Cláudio, A., & Nascimento Da Silva, N. (2017). Adilson Cesar Araújo Cláudio Nei Nascimento da Silva ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E DESAFIOS ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E DESAFIOS. www.ifb.edu.br
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of educational Psychology*, 97(2), 268.
- Ciavatta, M., & Ramos, M. (2012). Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, 5(8), 27–41. <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>
- Cunha De Oliveira, R. E., & Morais, A. De. (2015). Vivências acadêmicas e adaptação de estudantes de uma universidade pública federal do Estado do Paraná Academic experiences and adaptation of students of a federal university of state of Paraná. *Revista de Educação Pública*, 24(57), 547–568. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1796>
- Curricular, D. A. B. (1998). Lucília Regina de souza machado. *Trabalho e Educação, Belo Horizonte*, 4, 200–216.
- De Castro, S. P., & Malavasim, A. (2017). a Relação Da Pedagogia Da Autonomia De Paulo Freire Com a Prática Docente No Contexto Educacional. *e-Mosaicos*, 6(13), 105–111. <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2017.30808>
- Fernandes, D. E. D. E. F., & Bomeny, H. (2020). Ciências Sociais E Educação: Lições De. In *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*.
- Ferretti, C. J., & Silva Júnior, J. dos R. (2000). Educação profissional numa sociedade sem empregos. *Cadernos de Pesquisa*, 109, 43–66. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742000000100003>



- Frigotto, G. (2007). A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1129–1152. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302007000300023>
- Ghiasvand, A. M., Naderi, M., Tafreshi, M. Z., Ahmadi, F., & Hosseini, M. (2017). Relationship between time management skills and anxiety and academic motivation of nursing students in Tehran. *Electronic physician*, 9(1), 3678. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5308512/>
- Gao, W., Ping, S., & Liu, X. (2020). Gender differences in depression, anxiety, and stress among college students: a longitudinal study from China. *Journal of affective disorders*, 263, 292-300. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.11.121>
- Gadotti, M. (1997). *Dialética da* (Vol. 379).
- Gramsci, A. (1982). Os intelectuais ea organização da cultura. *Revista de Administração de Empresas*, 48(4°), 244.
- Iv, E., & Nacional, W. (2018). *Evasão Escolar & Educação Profissional* (Vol. 2).
- Marques, A. A. (2012). a Pedagogia Tecniciста: Um Breve Panorama. *Itinerarius Reflectionis*, 8(1). <https://doi.org/10.5216/rir.v1i12.1313>
- Monteiro, S., & Almeida, L. S. (2015). The relation of career adaptability to work experience, extracurricular activities, and work transition in Portuguese graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 106–112. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.09.006>
- Moraes, C. S. V. (2001). O que há de novo na educação profissional no Brasil. *Trabalho & Educação*, 8(8), 13–45. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9183>
- Moura, D. H. (2008). Educação Básica E Educação Profissional E Tecnológica: Dualidade Histórica E Perspectivas De Integração. *Holos*, 2, 4. <https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>
- Mousavi, H. (2014). Nilpotent groups with three conjugacy classes of non-normal subgroups. *Bulletin of the Iranian Mathematical Society*, 40(5), 1291–1300.
- Noronha, A. P. P., Martins, D. da F., Gurgel, M. G. do A., & Ambiel, R. A. M. ([s.d.]). Exploratory study between vocational interests and academic existences in higher education. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 143–154. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100016&lng=en&nrm=iso&tlng=pt
- Ramón-Arbués, E., Gea-Caballero, V., Granada-López, J. M., Juárez-Vela, R., Pellicer-García, B., & Antón-Solanas, I. (2020). The prevalence of depression, anxiety and stress and their associated factors in college students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7001. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197001>



- Ramos, M. N., Kuenzer¹, A. Z., Soares, S., Fonte, D., Peixoto, E. M. de M., Ramos, M. N., Maluf, F., Araújo, F. N. G. de, & Bugarin Júnior, J. G. (2016). Coleção Formação Pedagógica. In *Filosofia e Educação: Vol. V (Número 2)*.
- Ricardo, E. C. (2010). Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, 40(140), 605–628. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742010000200015>
- Rith-Najarian, L. R., Boustani, M. M., & Chorpita, B. F. (2019). A systematic review of prevention programs targeting depression, anxiety, and stress in university students. *Journal of Affective Disorders*, 257, 568-584. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.06.035>
- Roorda. (2016). Resolução n 510 CNS. 1–69.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 152–165.
- Silva, R. G., & Figueiredo-Braga, M. (2018). Evaluation of the relationships among happiness, stress, anxiety, and depression in pharmacy students. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(7), 903-910. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.04.002>
- Sprung, J. M., & Rogers, A. (2021). Work-life balance as a predictor of college student anxiety and depression. *Journal of American college health*, 69(7), 775-782. <https://doi.org/10.1080/07448481.2019.1706540>
- Sweetman, M. M., Tripathi, N., Danella, K., Hupp, S., Muse, M., Rothrock, T., & Williams, A. (2022). The lived experiences of health science graduate students with anxiety and depression. *Learning Environments Research*, 1-18.
- Titon, A. P., & Zanella, A. V. (2018). Revisão de literatura sobre psicologia escolar na educação profissional, científica e tecnológica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 359–368. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018010922>
- Yazdani, M., Rezaei, S., & Pahlavanzadeh, S. (2010). The effectiveness of stress management training program on depression, anxiety and stress of the nursing students. *Iranian journal of nursing and midwifery research*, 15(4), 208. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3203278/>



Anexo A – Questionário de Vivência Acadêmica – Reduzido (QVA-r)

Sexo: M F

Idade _

Curso: _

Série/período/ano: _

Instituição: _

Turno: _ _

Pretende continuar o curso atual? () sim () não

Além de estudar, você exerce alguma atividade remunerada? () sim () não Se exerce, esta atividade ocupa:

() apenas um período do dia () é tempo integral

() períodos alternativos ou sem horário fixo

Instruções para o preenchimento

Por meio deste questionário pretende-se conhecer suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências nos seus estudos. Algumas delas têm a ver com situações dentro da sua escola, outras, com acontecimentos fora dela. Todas procuram abranger as suas experiências cotidianas, enquanto estudante do Ensino Técnico Profissionalizante. Assegurando a confidencialidade das respostas, solicitamos que preencha o questionário de acordo com sua trajetória e o atual momento dos seus estudos. Agradeceremos a total honestidade nas suas respostas.

Ao longo o questionário, responda da seguinte maneira: de acordo com sua opinião ou sentimento, marque em numa escala de até 5 pontos, aquela que achar mais adequada. Por favor, não deixe nenhuma questão sem responder. Antes de começar, certifique-se que compreendeu o que pretendemos e a forma de responder. Não existe um tempo limite para o preenchimento, entretanto, procure não dedicar muito tempo para responder. Favor iniciar o preenchimento.

ATENÇÃO:

Para cada questão escolha entre estas opções:

- 1– Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
- 2– Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
- 3– Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece, outras não.
- 4– Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
- 5– Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

- 1.Faço amigos com facilidade na minha Escola.....
- 2.Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que escolhi.....
- 3.Mesmo que pudesse não mudaria de escola.....
- 4.Costumo ter variações de humor.....
- 5.Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.....
- 6.Nos estudos não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma.....
- 7.Escolhi bem o curso que frequento.....
- 8.Tenho boas qualidades para a área profissional que escolhi.....
- 9.Sinto-me triste ou abatido(a).....
- 10.Administro bem meu tempo.....
11. Ultimamente me sinto desorientado(a) e confuso(a).....
12. Gosto da escola em que estudo.....
13. Há situações em que sinto que estou perdendo o controle.....



14. Sinto-me envolvido com o meu curso
15. Conheço bem os serviços oferecidos pela minha escola.....
16. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento.....
17. Nos últimos tempos me tornei mais pessimista.....
18. Meus colegas têm sido importantes para meu crescimento pessoal.....
19. Minha trajetória profissionalizante corresponde às minhas expectativas vocacionais.....
20. Sinto cansaço e sonolência durante o dia.....
21. Acredito que o meu curso me possibilitará a realização profissional.....
22. Acredito possuir bons amigos na escola.....
23. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho.....
24. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.....
25. Tenho momentos de angústia.....
26. Tenho dificuldades em achar um(a) colega que me ajude num problema pessoal.....
27. Não consigo me concentrar numa tarefa durante muito tempo.....
28. Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer.....
29. Tenho boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos.....
30. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia.....
31. Quando conheço novos colegas não sinto dificuldades em iniciar uma conversa.....
32. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.....
33. Sou visto como uma pessoa amigável e simpática.....
34. Penso em muitas coisas que me deixam triste.....
35. Procuo conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.....
36. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à organização do meu tempo.....
37. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair.....
38. Minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.....
39. Faço boas anotações das aulas.....
40. Sinto-me fisicamente debilitado(a)
41. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.....
42. Consigo ser eficaz na minha preparação para as provas.....
43. A biblioteca da minha escola é completa.....
44. Procuo sistematizar/organizar a informação dada nas aulas.....
45. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha escola.....
46. Tenho dificuldades para tomar decisões.....
47. Sinto-me desiludido(a) com meu curso.....
48. Tenho capacidade para estudar.....
49. Meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso.....
50. Tenho me sentido ansioso(a).....
51. Estou no curso que sempre sonhei.....
52. Sou pontual na chegada às aulas.....
53. A minha escola tem boa infra-estrutura.....
54. Não consigo fazer amizade com meus colegas.....
55. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.....



Anexo B – Questionário DASS 21

Instruções

Leia cuidadosamente cada uma das perguntas e responda considerando o que você sentiu apenas nos últimos sete dias (na última semana).

As respostas sempre serão uma das seguintes opções:

1. Não se aplicou de maneira alguma
2. Aplicou-se em algum grau ou por pouco tempo
3. Aplicou-se em um grau considerável ou por uma boa parte de tempo
4. Aplicou-se em grau elevado ou na maioria do tempo

Questões:

1. Achei difícil me acalmar
2. Senti minha boca seca
3. Não consegui vivenciar nenhum sentimento positivo
4. Senti falta de ar em alguns momentos, mesmo sem ter feito nenhum esforço físico
5. Achei difícil ter iniciativa para fazer as coisas
6. Tive a tendência de reagir de forma exagerada às situações 44
7. Senti tremores (ex. nas mãos)
8. Senti que estava sempre nervoso (a)
9. Preocupe-me com situações em que eu pudesse entrar em pânico e parecesse ridículo(a)
10. Senti que não tinha nada a esperar do futuro
11. Senti-me agitado (a)
12. Achei difícil relaxar
13. Senti-me depressivo (a) e sem ânimo
14. Fui intolerante com as coisas que me impediam de continuar o que eu estava fazendo
15. Senti que ia entrar em pânico
16. Não consegui me entusiasmar com nada
17. Senti que não tinha valor como pessoa
18. Senti que estava um pouco emotivo(a)/sensível demais
19. Sabia que meu coração estava alterado mesmo não tendo feito nenhum esforço físico (ex. aumento da frequência cardíaca, disritmia cardíaca)
20. Senti medo sem motivo
21. Senti que a vida não tinha sentido



Anexo C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Estudo

Eu, José Antonio Vieira Ferreira, mestrando em Administração, estou realizando este estudo científico como parte integrante de um dos requisitos para obtenção do grau de mestre, orientada pelo Professora Doutora Juliane Ruffatto, professora do Programa de Pós-Graduação em Administração da Atitus Educação. Assim, vimos por meio deste Termo convidá-lo a participar de uma pesquisa que objetiva compreender as vivências acadêmicas e sintomas de depressão, estresse e ansiedade em estudantes do ensino profissionalizante no Brasil.

Tratando-se especificamente deste estudo, de caráter qualitativo, busca fazer um levantamento via online sobre as vivências acadêmicas que os estudantes mais usam no seu dia a dia.

É importante que você tenha clareza de que sua participação no Estudo é voluntária e que pode recusar-se ou interrompê-la a qualquer momento, sem quaisquer prejuízos. Além disso, garantimos sigilo absoluto quanto à sua identidade e às informações prestadas no momento da pesquisa. Esclarecemos, ainda, que os eventuais riscos de sua participação neste estudo, pelo contato com os itens da escala, são de graduação moderada. Esses podem estar associados a incômodos, angústias e tristezas, caso lembre ou signifique algumas vivências traumáticas no seu meio acadêmico estudantil. Caso tais situações ocorram, poderá cancelar sua participação no estudo instantaneamente.

Apesar de tais possibilidades de intercorrências negativas, sua participação no Estudo poderá te dar condição para refletir positivamente em suas intervenções profissionais e, também, em sua vida pessoal e familiar. A sua participação contribui, ainda, para ampliar o conhecimento científico com relação a estudos voltados para o ensino profissionalizante.

Estaremos sempre à disposição para quaisquer esclarecimentos acerca do assunto, no momento em que desejar, podendo nos contatar na Atitus Educação, localizada na Rua Senador Pinheiro, 304, Vila Rodrigues, Passo Fundo – RS, CEP 99070-220. Ademais, não há qualquer custo, nem tampouco qualquer oferta de pagamento pela sua participação nesta pesquisa. No entanto, caso ocorra algum gasto, este será ressarcido pelos pesquisadores.

Ao final do preenchimento dos instrumentos, os participantes receberão a seguinte informação: “Muito obrigado por sua participação!”

O participante poderá escolher por receber um link digital com a opção de clicar no final em “aceito participar desta pesquisa” e salvar uma cópia deste termo para si.

Pedimos que marque abaixo, no espaço apropriado, que leu este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que aceita participar deste estudo, para que possa receber uma cópia deste presente documento, conforme requerido pelas Resoluções CNS nº 466/12 e 510/16, que regulamentam a realização de pesquisas envolvendo seres humanos.

Desde já agradecemos sua atenção e participação.

Mestrando José Antonio Vieira Ferreira

Pesquisador responsável Prof.^a Dra. Juliane Ruffatto

