

**LUIS GUILHERME TEIXEIRA DOS SANTOS**

**A ANSIEDADE E O ESTRESSE COMO MEIOS DIFICULTADORES DA  
APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR REMOTO**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA  
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

João Pessoa

2020

**LUIS GUILHERME TEIXEIRA DOS SANTOS**

**A ANSIEDADE E O ESTRESSE COMO MEIOS DIFICULTADORES DA  
APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR REMOTO**

Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Ciências Biológicas,  
como requisito parcial à obtenção do grau de  
Licenciado em Ciências Biológicas da  
Universidade Federal da Paraíba.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima  
Camarotti.

João Pessoa

2020

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S237a Santos, Luis Guilherme Teixeira dos.

A ansiedade e o estresse como meios dificultadores da aprendizagem no ensino superior remoto / Luis Guilherme Teixeira dos Santos. - João Pessoa, 2020.

75 f. : il.

Orientação: Maria de Fátima Camarotti.

TCC (Graduação/Licenciatura em Ciências Biológicas) - UFPB/CCEN.

1. Estudantes universitários - Desempenho acadêmico. 2. Ensino superior - Ansiedade e estresse. 3. Ensino-aprendizagem de biologia no ensino remoto. I. Camarotti, Maria de Fátima. II. Título.

UFPB/CCEN

CDU 57:378(043.2)

**LUIS GUILHERME TEIXEIRA DOS SANTOS**

**A ANSIEDADE E O ESTRESSE COMO MEIOS DIFICULTADORES DA  
APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR REMOTO**

Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Ciências Biológicas,  
como requisito parcial à obtenção do grau de  
Licenciado em Ciências Biológicas da  
Universidade Federal da Paraíba.

Data: 07 de dezembro de 2020

Resultado: APROVADO

**BANCA EXAMINADORA**



---

Profª. Dra. Maria de Fátima Camarotti – DME/CE/UFPB  
Orientadora



---

Profª. Dra. Antônia Arisdélia Fonseca Matias Aguiar Feitosa – DSE/CCEN/UFPB  
Membro titular



---

Profª. Dra. Tânia Rodrigues Palhano – DFE/CE/UFPB  
Membro titular

---

Profª. Dra. Eliete Lima de Paula Zárate - DSE/CCEN/UFPB  
Membro suplente

*Dedico esse trabalho a minha família, pelo suporte mesmo frente ao desconhecido, e a minha melhor amiga e meu amor Ana Laura Calazans dos Santos, que foi, e é meu ponto de apoio.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a minha família, minha mãe, meu pai e irmãos, que sempre se fizeram presente durante todo meu percurso na universidade e fora dela. Assim como, aos meus amigos mais próximos, que apesar da distância física, são pessoas com as quais posso contar a qualquer momento.

Agradeço também a todos os professores que tive o privilégio de ter, desde os docentes que tenho na família até aqueles que compartilharam seus conhecimentos comigo nas instituições de ensino que integrei. Em especial minha tia Cleide Espínola, uma excelente professora que nunca pensou duas vezes em me oferecer suporte, e toda a sua família.

Agradeço à Universidade Federal da Paraíba, que me possibilitou cursar um ensino superior de qualidade e desenvolver competências e habilidades para minha vida acadêmica e profissional, além de permitir que tivesse acesso a programas de iniciação à docência, monitoria e extensão, nos quais pude ter contato com profissionais maravilhosos, como a Professora Arisdélia Feitosa, que se tornou um exemplo de pessoa e profissional que levarei para a vida.

Agradeço a minha melhor amiga e namorada Ana Laura Calazans dos Santos por todo o companheirismo, paciência, e cumplicidade durante meus anos na universidade. Sou extremamente grato por tê-la em minha vida, e devo isso a academia, que proporcionou o nosso encontro.

Agradeço à minha orientadora Prof<sup>a</sup> Maria de Fátima Camarotti, por ter aceito me orientar neste trabalho e pela disponibilidade e suporte desde a elaboração do pré-projeto, até a finalização do presente Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso (TACC). Assim como, a todos os integrantes da banca examinadora, que irão avaliar a minha produção e contribuir de forma significativa para minha formação acadêmica.

## RESUMO

A ansiedade e o estresse são inevitáveis frente às constantes adequações necessárias às pessoas, estando presente em situações que exigem adaptações mentais e físicas. A fase acadêmica não é diferente, exigindo do estudante universitário diversas mudanças, podendo antecipar o surgimento do estresse e o desenvolvimento da ansiedade, bem como alterações no desempenho acadêmico. O presente trabalho visa demonstrar a importância da temática para esse segmento da população, e trazer os Transtornos Mentais de Comportamento como agentes limitadores do desempenho acadêmico para o foco de discussão. O objetivo principal foi relacionar a ansiedade e o estresse ao desempenho acadêmico de estudantes da Universidade Federal da Paraíba - Campus I (UFPB) no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), impelido em virtude da pandemia do Covid-19. A pesquisa se caracteriza como qualitativa e teve como alvo estudantes distribuídos em 11 centros acadêmicos da UFPB. Foi utilizado um questionário virtual para verificar os possíveis sintomas fisiológicos, psicológicos e físicos relacionado à ansiedade, através da Escala de Ansiedade de Beck (BAI); e ao estresse, através da Escala de Estresse Percebido (PSS-14). Como resultado, observou-se que a ansiedade e o estresse são transtornos comuns nos estudantes universitários, sendo estes caracterizados majoritariamente por perfis de *Ansiedade moderada* e *Ansiedade severa*. Enquanto ao estresse percebido nos estudantes, o nível de *Estresse moderado* foi predominante na amostra. Ainda, mais da metade dos participantes tiveram seu desempenho acadêmico comprometido devido a troca entre o ambiente acadêmico e o ambiente domiciliar. Os dados obtidos denotaram a necessidade de políticas voltadas para a saúde mental desse segmento populacional, com o intuito de melhorar a qualidade de vida dentro das universidades, proporcionando a melhora no desempenho intelectual e emocional dos estudantes.

**Palavras-chave:** Estudantes Universitários. Desempenho Acadêmico. Distanciamento Social. Ensino-aprendizagem.

## ABSTRACT

Anxiety and stress are inevitable in view of the constant adaptations necessary to people, being present in situations that require mental and physical adaptations. The academic phase is no different, requiring several changes from the university student, which can anticipate the emergence of stress and the development of anxiety, as well as changes in academic performance. The present work aims to demonstrate the importance of the theme for this segment of the population, and to bring Mental Behavior Disorders as limiting agents of academic performance to the focus of discussion. The main objective is relating anxiety and stress to the academic performance of students at the Federal University of Paraíba - Campus I (UFPB) in the context of Emergency Remote Education (ERE), adopted due to the Covid-19 pandemic. The research is characterized as quali-quantitative and targeted students distributed in 11 UFPB academic centers. A virtual questionnaire was used to check the possible physiological, psychological and physical symptoms related to anxiety: through the Beck Anxiety Scale (BAI); and stress: through the Perceived Stress Scale (PSS-14). As a result, it was observed that anxiety and stress are common disorders in university students, which are characterized mainly by profiles of moderate anxiety and severe anxiety. Regarding the perceived stress in students, the level of moderate stress was predominant in the sample. In addition, more than half of the participants had their academic performance compromised due to the exchange between the academic environment and the home environment. The data obtained showed the need for policies aimed at mental health in this population segment, with the aim of improving the quality of life within universities, providing an improvement in the intellectual and emotional performance of students.

**Keywords:** University students. Academic achievement. Social distancing. Teaching-learning.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 01** – Distribuição dos estudantes da Universidade Federal da Paraíba participantes da pesquisa por Centro Acadêmico. .... pág. 32
- Figura 02** – Renda per capita da base familiar dos estudantes da Universidade Federal da Paraíba participantes da pesquisa. .... pág. 33
- Figura 03** – Incidência de ansiedade em estudantes da Universidade Federal da Paraíba participantes da pesquisa. .... pág. 34
- Figura 04** - Influência do período remoto no desenvolvimento da ansiedade entre estudantes da Universidade Federal da Paraíba. .... pág. 35
- Figura 05** – Relação entre a formação anterior dos estudantes da Universidade Federal da Paraíba e os níveis de ansiedade percebidos. .... pág. 37
- Figura 06** – Influência do ambiente doméstico como dificultador da aprendizagem entre estudantes da Universidade Federal da Paraíba com diferentes níveis de ansiedade. .... pág. 38
- Figura 07** – Níveis de ansiedade apresentados pelos estudantes da Universidade Federal da Paraíba que moravam só. .... pág. 39
- Figura 08** – Níveis de ansiedade apresentados pelos estudantes da Universidade Federal da Paraíba que moravam com duas ou mais pessoas. .... pág. 39
- Figura 09** – Sentimento ansiogênico entre os estudantes da Universidade Federal da Paraíba ao participar de aulas online. .... pág. 39
- Figura 10** – Distribuição da porcentagem de estudantes da Universidade Federal da Paraíba que se sentem ansiosos durante aulas online por nível de ansiedade percebido. .... pág. 40
- Figura 11** – Percepção dos estudantes que se mostraram ansiosos durante as aulas online em relação ao nível de ansiedade caso as aulas fossem presenciais. .... pág. 40
- Figura 12** – Percepção dos estudantes que se mostraram ansiosos esporadicamente durante as aulas online em relação ao nível de ansiedade caso as aulas fossem presenciais. .... pág. 41
- Figura 13** – Percepção dos estudantes que não se mostraram ansiosos durante todas as aulas online em relação ao nível de ansiedade caso as aulas fossem presenciais. .... pág. 42
- Figura 14** – Relação entre o sexo e o nível de ansiedade entre os estudantes da Universidade Federal da Paraíba participantes da pesquisa. .... pág. 43
- Figura 15** – Ocorrência da ansiedade em diferentes períodos acadêmicos entre os estudantes da Universidade Federal da Paraíba. .... pág. 44
- Figura 16** – Ocorrência da ansiedade entre estudantes da Universidade Federal da Paraíba com diferentes rendas. .... pág. 45
- Figura 17** – Percepção da ansiedade e do estresse como traços comuns nos estudantes da Universidade Federal da Paraíba. .... pág. 47

## LISTAS DE TABELAS E QUADROS

**Tabela 01** - Distribuição por sexo e faixa etária dos estudantes participantes da pesquisa.  
..... pág. 31

**Tabela 02** - Associação de sintomas vinculados ao ensino remoto por nível de ansiedade percebido nos estudantes da Universidade Federal da Paraíba participantes da pesquisa.  
..... pág. 35

**Quadro 01** - Exemplo de pontuação para uma questão do PSS. .... pág. 29

**Quadro 02** - Exemplo de pontuação para uma questão do BAI. .... pág. 30

**Quadro 03** - Exemplo de questões do BAI. .... pág.30

## **LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**ANDIFES** - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

**APA** - American Psychological Association.

**BAI** - Beck Anxiety Inventory.

**CBIOTEC** - Centro de Biotecnologia.

**CCEN** - Centro de Ciências Exatas e da Natureza.

**CCHLA** - Centro de Ciências Humanas Letras e Artes.

**CCJ** - Centro de Ciências Jurídicas.

**CCM** - Centro de Ciências Médicas.

**CCSA** - Centro de Ciências Sociais Aplicadas.

**CCS** - Centro de Ciências da Saúde.

**CCTA** - Centro de Comunicação, Turismo e Artes.

**CE** - Centro de Educação.

**CEAR** - Centro de Energia Alternativas e Renováveis.

**CT** - Centro de Tecnologia.

**EAD** - Ensino a Distância.

**ERE** - Ensino Remoto Emergencial.

**IES** - Instituição de Ensino Superior.

**OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

**PSS** - Perceived Stress Scale.

**TAG** - Transtorno de Ansiedade Generalizada.

**TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

|          |                                                                                                        |           |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                | <b>11</b> |
| <b>2</b> | <b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>                                                                     | <b>14</b> |
| 2.1      | As emoções e sua influência na cognição humana.....                                                    | 14        |
| 2.2      | Perspectiva cognitiva da ansiedade.....                                                                | 17        |
| 2.3      | Perspectiva cognitiva do estresse .....                                                                | 18        |
| 2.4      | A relação entre a ansiedade, o estresse e o ambiente acadêmico .....                                   | 20        |
| 2.5      | O impacto do ambiente doméstico e do ensino remoto no desempenho acadêmico .....                       | 22        |
| 2.6      | Diferenças entre o ensino remoto e o ensino à distância .....                                          | 24        |
| <b>3</b> | <b>OBJETIVOS.....</b>                                                                                  | <b>27</b> |
| 3.1      | Objetivo Geral .....                                                                                   | 27        |
| 3.2      | Objetivos Específicos.....                                                                             | 27        |
| <b>4</b> | <b>MATERIAL E MÉTODOS.....</b>                                                                         | <b>28</b> |
| 4.1      | Tipo de pesquisa .....                                                                                 | 28        |
| 4.2      | Área de estudo e Público-Alvo .....                                                                    | 28        |
| 4.3      | Percurso Metodológico .....                                                                            | 29        |
| <b>5</b> | <b>RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>                                                                    | <b>33</b> |
| 5.1      | Perfil dos participantes da pesquisa .....                                                             | 33        |
| 5.2      | Autoconceito na percepção do estresse e da ansiedade.....                                              | 35        |
| 5.3      | Ansiedade percebida nos estudantes .....                                                               | 36        |
| 5.4      | Ansiedade em decorrência do período remoto emergencial.....                                            | 37        |
| 5.5      | A ansiedade em relação a formação anterior dos estudantes.....                                         | 38        |
| 5.6      | Ansiedade em decorrência do ambiente doméstico .....                                                   | 39        |
| 5.7      | Relação entre a ansiedade e o sexo.....                                                                | 45        |
| 5.8      | Ocorrência da ansiedade ao longo do curso.....                                                         | 46        |
| 5.9      | Ansiedade x condição econômica .....                                                                   | 47        |
| 5.10     | Estresse percebido nos estudantes .....                                                                | 48        |
| 5.11     | Percepção dos estudantes acerca dos principais causadores do estresse e da ansiedade na academia ..... | 50        |
| 5.12     | Percepção dos estudantes sobre a acessibilidade ao ensino remoto .....                                 | 52        |
| <b>6</b> | <b>CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                          | <b>54</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                               | <b>56</b> |
|          | <b>APÊNDICES.....</b>                                                                                  | <b>61</b> |
|          | <b>ANEXOS .....</b>                                                                                    | <b>72</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Durante o meu período como estudante de graduação, pude presenciar colegas e amigos próximos serem afetados pelo o estresse e a ansiedade em diversas situações, como períodos avaliativos ou de produções acadêmicas, apresentações de trabalhos, e até mesmo por problemas pessoais que os acompanhavam até a sala de aula. Da mesma forma que muitas das vezes eu fui afetado. Tendo em vista que a universidade se torna um período com novas expectativas e apreensões para o futuro, é de suma importância abordar a saúde mental dos estudantes durante essa fase de suas vidas, da mesma forma que se faz necessário investigar como a presença de distúrbios de estresse e ansiedade podem afetar o processo de ensino-aprendizagem e rendimento acadêmico desses indivíduos.

A ansiedade e o estresse são respostas naturais de um organismo ao ambiente que o rodeia, possibilitando uma rápida reação a uma determinada situação. Entende-se por estresse uma resposta do corpo constituída por elementos físicos, psíquicos e hormonais, apresentada frente a uma situação estressora (LIPP, 2000). Já a ansiedade é definida como uma sensação vaga, difusa e desagradável, de apreensão expectante, que é acompanhada de diversas manifestações físicas, e, até certo ponto, é um estado afetivo saudável (NARDI, 2000).

Durante todo o processo evolutivo nos seres humanos, assim como em outros diversos animais, o mecanismo da ansiedade e do estresse foi designado unicamente para a sobrevivência diante dos diversos perigos próprios da luta pela vida. Essas respostas fisiológicas se davam a ameaça de animais ferozes, catástrofes, conflitos entre indivíduos, busca por alimento, luta pelo espaço geográfico etc.

Nos dias atuais, o ser humano moderno, em sua quase absoluta maioria, não divide os mesmos temores dos seus antepassados, porém o mecanismo biológico persistiu em nossa natureza, e as ameaças de outrora transitaram de concretas e reais, como perigos de vida, para abstratas, mas não menos agressivas. Ballone (1997) equipara o cenário das épocas primitivas, com o cenário moderno, afirmando que o mecanismo basal que fazia o coração do homem primitivo palpitar, sua respiração ofegar e sua pele transpirar diante de um predador feroz, é o mesmo que provoca tais reações no homem hodierno ao se ver diante do desemprego, dos altos preços, das perspectivas de um futuro sombrio, dos compromissos econômicos e assim por diante.

O estresse e a ansiedade são inevitáveis em virtude das adaptações necessárias impostas aos indivíduos, pois está presente em todas as situações que exigem a capacidade de adaptação

mental e física. Segundo Fontana (1991) o estresse excessivo pode ser observável em três vertentes distintas, sendo elas o domínio físico, cognitivo e comportamental. Vale ressaltar também que passar por momentos estressantes, não significa necessariamente uma situação negativa, uma vez que esse mecanismo nos ajuda a lidar com diferentes cenários cotidianos, que não imperiosamente envolvem perigo. Porém quando a ansiedade e o estresse passam a ser desproporcionais, torna-se uma patologia que desencadeia o martírio, gerando problemas de ordem social, que ao invés de auxiliar nas atitudes do dia-a-dia, termina por causar o efeito contrário, ou seja, a debilidade na capacidade de tomar decisões (BRANDÃO; GRAEEF, 1996).

Para Duarte e Oliveira (2004), a ansiedade frente ao público afeta a atuação do indivíduo. Sendo mais influenciado pela maneira como os outros vão avaliar, e assim como o indivíduo irá avaliar a si mesmo. Os alunos que possuem esse traço ansioso evitam fazer perguntas durante a aula, apresentam dificuldade em apresentar seminários ou atividades orais e não conseguem pedir ajuda para os seus problemas. Como consequência, o seu desempenho acadêmico é baixo e ocorre maior reincidência em reprovações, incertezas sobre o futuro profissional e até mesmo a desistência dos estudos (ZIMBARDO, 2002). Um exemplo disso é o aluno que esquece as palavras quando está no momento de avaliação, ou quando está apresentando um trabalho e começa a tremer e perder a voz diante dos que o assistem, esses são exemplos ilustrativos do quanto a ansiedade e o estresse podem oscilar entre um agente de alerta e motivador até um prejudicador do nosso desempenho.

Ainda, Duarte e Oliveira (2004) através de uma pesquisa realizada na Universidade Católica de Goiás, obtiveram o resultado unânime dos seus participantes em relação ao temor a situações que exigissem qualquer tipo de interação com os professores, seja para realizar atividades orais, tirar dúvidas em sala ou até mesmo reivindicar direitos. A ansiedade era excessiva em todos eles, e em seus relatos verbais, evidenciaram que os professores e o ambiente escolar se tornaram ao longo de suas vidas, eventos punitivos. O medo do fracasso e da punição e ridicularizarão dificultavam iniciativas de exposição e impediam novas experiências que atribuísem ao aprendizado.

Pesquisas têm sido realizadas enfatizando as implicações da ansiedade e do estresse excessivo para a saúde física e mental do ser humano (FONTANA, 1991) e o período acadêmico não é uma exceção, pois exige que o estudante universitário vivencie uma série de mudanças e adaptações, as quais podem precipitar o aparecimento de estresse, gerando, muitas vezes, dificuldades de aprendizagem e alterações no desempenho acadêmico.

Na universidade, o estudante assumirá atividades de alto desempenho, exigindo dele a concentração de esforços. A rotina de estudos constante e crescente pode se tornar um fator potencialmente estressor, pois a vida acadêmica representa, sem sombra de dúvidas, um aumento de responsabilidade, ansiedade e competitividade (HAUSCHILD; APARECIDA, 2004, pag.7).

Ao ingressar no mundo acadêmico, o estudante tende a abandonar a realidade e o contexto familiar em detrimento de outro ambiente, cujas regras e exigências, na maioria das vezes, apresentam-se muito diferentes. Tal mudança, sem dúvida, exigirá do estudante universitário, maior esforço e adaptação. Fatores internos da instituição também devem ser levados em consideração assim como os fatores pessoais.

Logo, entendendo a necessidade de compreender as causas e os principais desencadeadores da ansiedade e do estresse no ambiente domiciliar, este trabalho tem como objeto de estudo 183 estudantes devidamente matriculados na Universidade Federal da Paraíba, e busca compreender a correlação entre o surgimento de sintomas da ansiedade e do estresse com o ambiente acadêmico virtual durante o período de ensino remoto. Esta pesquisa torna-se fundamental para o entendimento do desenvolvimento de sentimentos ansiosos ocasionados por aulas a distância em virtude do ambiente doméstico e os diferentes contextos sociais, podendo estes, serem desencadeadores de estresse e conseqüentemente da perda de desempenho acadêmico.

Este trabalho é dividido em seis partes, tendo início com uma sucinta introdução, que contextualiza tema e informa o leitor sobre a premissa da pesquisa e os resultados esperados, seguida da fundamentação teórica, onde ocorre o embasamento da pesquisa por meio de diversos autores que trataram essas problemáticas anteriormente. A terceira parte traz o objetivo geral e os específicos, seguida pela quarta parte que contém a metodologia que norteia a execução do presente trabalho. Na quinta parte ocorre a análise e a discussão dos resultados obtidos na pesquisa, e por fim, a sexta parte é constituída pela conclusão e considerações finais acerca do trabalho.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nos últimos anos é notável o número crescente de casos de universitários afetados por transtornos mentais divulgados nos diversos veículos de informação e diversos estudos (FACUNDES; LUDERMIR, 2005). Dentre estes transtornos mentais, a ansiedade possui uma alta prevalência entre os estudantes universitários. Mesmo sabendo que a ansiedade pode ser desencadeada por diversos fatores, é cabível atribuir o seu surgimento às mudanças relacionadas ao período de transição entre o ensino médio e o ensino superior, assim como às novas exigências acadêmicas durante o seu percurso na universidade. É sabido que as emoções associadas às pressões acadêmicas, às pressões familiares, o ambiente doméstico e o estresse inerente a essas condições, possuem grande influência na capacidade de produção dos estudantes. Sendo assim, a compreensão das emoções, da ansiedade, do estresse e do ambiente se fazem extremamente importantes, sobretudo, em relação aos estudantes universitários devido às incertezas e adequações para as quais são expostos no ambiente acadêmico, seja este presencial ou remoto.

### **2.1 As emoções e sua influência na cognição humana**

Alegria, raiva, tristeza, ansiedade e estresse são emoções que fazem parte da nossa vida constantemente, seja em momentos esporádicos ou recorrentes, de curtas ou longas durações. Essas condições são inerentes à existência humana, e a partir delas é possível expressar e obter respostas do mundo que nos rodeia. O conceito de emoção sofreu diversas mudanças durante a história humana, e durante muito tempo foi escanteada pelos pesquisadores e filósofos que prezavam apenas pela razão e a lógica em seus estudos (NEWEN; ZINK, 2013), mas com o passar do tempo essa visão deu lugar a discussões e debates calorosos entre estudiosos e pesquisadores, principalmente no campo da psicologia.

Porém, antes do estudo das emoções se ramificarem para os diversos campos de estudo, no início do século XIX, o naturalista inglês e criador da teoria da evolução, Charles Darwin, realizou um estudo que analisava e descrevia as expressões faciais no homem e nos animais, buscando significar essas reações. A obra intitulada “Expressão das emoções no homem e nos animais” foi publicada em 1872 e nela o naturalista nomeou diversas emoções observáveis nos homens e animais, sendo estas listadas da seguinte forma: sofrimento e choro; desânimo, ansiedade, tristeza, abatimento, desespero; alegria, bom humor, amor, sentimentos de ternura, devoção; reflexão, meditação, mau humor, amuo, determinação; ódio e raiva; desdém, desprezo, nojo, culpa, orgulho, desamparo, paciência, afirmação, negação;

surpresa, espanto, medo, horror; preocupação consigo mesmo, vergonha, timidez, modéstia: rubor (DARWIN, 2009). Os estudos descritos na obra darwiniana são amplamente utilizados até os dias atuais e servem como o ponto de partida para diversas pesquisas no campo das emoções.

No campo educacional entretanto, as emoções começaram a ter enfoque apenas no final do século XX e início do século XXI, quando os estudiosos passaram a questionar o impacto das emoções na aprendizagem, e formação dos estudantes. É com base nessa linha de pensamento que Fonseca (2016, p. 370) defende que “a emoção dirige, conduz e guia a cognição”, logo é impossível falar de cognição sem considerar as emoções, pois “ambas co-evoluíram e coevoluem, sendo neurofuncionalmente inseparáveis”.

Nessa perspectiva denota-se a importância dos estudos das emoções no campo educacional, pois como processos fisiológicos irreprimíveis e involuntários que estão presentes em nossa vida a todo momento, inclusive na academia, torna-se indispensável identificá-las e conhecê-las, tanto de forma pessoal através do autoconhecimento, como de forma empática ao compreendê-las em outras pessoas. Dessa forma, conhecer as emoções é o equivalente a conhecer a si próprio, e como consequência, obter controle sob as respostas, como defende Cosenza e Guerra (2011, p.81) “as emoções não são, por si mesmas, boas ou más como muitas vezes nos querem fazer acreditar, mas a forma como lidamos com ela pode fazer a diferença em nossas relações sociais”. Sendo assim, ao compreender que as emoções são apenas processos fisiológicos e imparciais por si sós, abrimos uma janela de possibilidades enquanto ao seu controle por meio da forma como avaliamos cada situação.

É sabido que muitos são os fatores que geram emoções, assim como os meios pelos quais se obtém. Uma experiência alegre pode ser facilmente atrelada a um objeto, como quando se recebe um presente de grande significado, que é guardado juntamente com a memória afetiva de quem o presenteou. Pode-se ainda inconscientemente associar uma emoção a um local específico, como o trecho de uma rua que certa vez causou angústia ao apresentar irregularidades que fez-se perder o equilíbrio e cair. Futuramente, ao olhar o presente recebido pode-se sentir novamente a mesma alegria e ternura que foi possível experienciar na primeira vez que foi visto, da mesma forma, a rua que um dia causou constrangimento despertará a atenção para que o acidente não se repita. É inegável que as emoções não são estáticas no tempo, podemos revivê-las como uma lembrança ou como um alerta, e as carregar como aprendizado para o futuro. Na sala de aula não é diferente, vivemos diversas experiências e cada uma delas é acompanhada por diversas emoções, além disso, trazemos conosco a carga emocional de experiências passadas. Sendo assim, o ambiente em que se está inserido tem principal influência

em como o ser humano comporta-se emocionalmente, como afirma Cosenza e Guerra (2011, p.84) quando diz que

[...] as emoções precisam ser consideradas nos processos educacionais. Logo, é importante que o ambiente escolar seja planejado de forma a mobilizar as emoções positivas (entusiasmo, curiosidade, envolvimento, desafio) enquanto as negativas (ansiedade, apatia, medo e frustração) devem ser evitadas para que não perturbem a aprendizagem (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 84).

Como demonstrado anteriormente, além do ambiente, as emoções podem ser estimuladas por diversos outros fatores, um dos mais fortes e importantes para as interações humanas são as relações sociais, estas que ocorrem a todo momento de forma multilateral, onde, igualmente atingimos e somos atingidos. As relações familiares, de amizade, amorosas, profissionais e tantas outras que compõem nosso dia a dia, recheiam o cotidiano com diferentes sensações, respostas, estímulos e reações. Para os estudantes, grande parte dessas emoções são expressas no ambiente acadêmico, onde passam parte do seu dia ou até mesmo dois terços dele. Contudo, a sociedade, o sistema de ensino e conseqüentemente o ambiente acadêmico demanda que os sujeitos sejam apenas racionais, negligenciando a mistura homogênea que é o ser humano e as suas emoções, estas que o acompanham desde o seu nascimento e as quais não podem ser inteiramente controladas.

Sobre essa perspectiva, Maturana é pertinente ao apontar que

[...] ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não no damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional (MATURANA, 2002, p.15)

Dessa forma, é irracional desassociar a emoção da cognição, principalmente nas escolas e salas de aula do século XXI, como foi no passado, tendo em vista que o processo de aprendizagem de forma significativa e motivadora é o resultado da interação entre o emocional e o racional, onde se uma não funcionar a outra é consideravelmente afetada. Segundo Fonseca (2014) as emoções afetam todas as aprendizagens, quanto mais envolvidas forem com elas, mais mobilizações são as funções cognitivas da atenção, da percepção e da memória.

A partir desse pensamento, e considerando que nenhuma interação emocional é neutra. Se a interação professor-estudante (ou estudante-professor) não for facilitadora, acolhedora e mediadora do conhecimento, a aprendizagem pode evocar sofrimento emocional (SANTOS, 1999). Porém, diante das adaptações necessárias para o ensino remoto, essas interações tornam-se ainda mais delicadas, uma vez que o distanciamento social vai além do físico, dificultando que o docente enxergue individualmente cada estudante além dos ambientes de ensino virtual.

## 2.2 Perspectiva cognitiva da ansiedade

A ansiedade é um estado afetivo normal, geralmente associado a expectativa diante de situações que possam gerar medo, expectativa ou dúvida. O estado de alerta proporcionado durante picos de ansiedade tem um valor adaptativo indiscutível, uma vez que proporciona reagir frente a uma possível ameaça (VIANA, 2010). Castillo *et al.* (2000) pontua que quando o estado de alerta é frequentemente desencadeado, mesmo quando não existe perigos reais envolvidos, a ansiedade começa a ser considerada como patológica. Entre a passagem da ansiedade natural e necessária e a patológica, é importante ter em conta os prejuízos causados pela ansiedade no funcionamento social e/ou ocupacional do indivíduo.

Segundo Santos (2000),

A pessoa passa a se sentir doente, com falta de ar, sensação de sufocamento, palpitações no coração, formigamentos, cansaço, muita tensão muscular, dores nos músculos, dorme mal, tem queixas do estômago, intestinos etc. Pode comprometer o funcionamento do sistema responsável pelas defesas do organismo, facilitando as infecções (SANTOS, 2000, p. 142).

Essas manifestações podem tanto estar associadas a situações pontuais, como podem ser uma forma permanente de reação, baseado em sua própria constituição individual. Além disso, a ansiedade e os seus sintomas podem variar entre baixos níveis, podendo estes ser imperceptíveis, até níveis elevados, podendo causar perturbações extremas nos indivíduos. A ansiedade pode se manifestar em diferentes situações, e em diferentes faixas etárias (JOLLY; OLIVEIRA, 2012). Nos adultos, as manifestações de ansiedade mais comum estão relacionadas a circunstâncias rotineiras do cotidiano, como responsabilidades, trabalho, finanças e saúde dos membros da família. Nos jovens e crianças, essas manifestações são mais frequentemente associadas a preocupação excessiva com a sua competência, como a qualidade do desempenho escolar ou atividades empenhadas paralelas (esportes, artes etc.), mesmo quando não estão sob avaliação (APA, 2002).

Segundo Anderson *et al.* (1987) os transtornos ansiosos são os quadros psiquiátricos mais comuns, tanto em crianças quanto em adultos, aponta que nos indivíduos adultos, a ansiedade tem prevalência estimada de 15,0% durante o período de vida. A Organização Mundial da Saúde (OMS), apontou um aumento na taxa mundial de transtorno de ansiedade que corresponde a 14,9% entre os anos de 2005 e 2015, estimando cerca de 264 milhões de pessoas ansiosas.

Apesar da ansiedade ocorrer em qualquer faixa etária, Brandther e Bardagi (2009) encontraram uma incidência maior de transtornos ansiosos em pessoas jovens, com idade entre 25 e 44 anos, em sua maioria mulheres. É evidente que a ansiedade é desencadeada por

situações que envolvem novas experiências, e remetem ao desconhecido. As mudanças são fortemente presentes durante o período acadêmico, que somado as incertezas em relação ao futuro profissional e as demandas a serem cumpridas na academia, traz os estudantes universitários para o grupo de vulnerabilidade aos transtornos de ansiedade.

Em um panorama geral, a ansiedade pode ser caracterizada levando em consideração três indicadores principais, sendo estes os motores, somáticos e o cognitivo. Os indicadores motores são percebidos através de sensações de agitação psicomotora, inquietação do indivíduo, atitudes impacientes e respostas de susto inconvenientes (APA, 2002).

Enquanto os indicadores somáticos da ansiedade

[...] se distribuem em dois grupos: os sintomas que são resultados da estimulação imediata do sistema nervoso autônomo (palpitações, náuseas, tremores, sudorese, hiperventilação, aceleração cardíaca, parestesia etc.) e aqueles que são resultados da estimulação prolongada desse sistema (cefaleias, fadiga, tonturas, problemas musculares, dificuldades gástricas, etc.) (APA, 2002, p.236)

Porém, apesar dos indicadores motores e somáticos afetarem significativamente o funcionamento padrão do organismo, no contexto acadêmico, o indicador cognitivo é o gatilho que desencadeará os demais, uma vez que se caracteriza pela preocupação provocada pela possibilidade de exposição a uma situação temerária (REPPOLD; HULTZ, 2013).

Apesar de muito ser falado, atualmente, sobre saúde mental dos estudantes universitários, tendo em vista a mudança no modelo de ensino devido ao período de distanciamento social, pouco se é discutido sobre os impactos que a ansiedade e o estresse têm no rendimento acadêmico. Sendo assim, estudar o quanto e como a ansiedade, que é uma variável emocional, afeta o processo de aprendizagem, se faz necessário para que se entenda como esse distúrbio pode afetar o rendimento dos estudantes, assim como, quais os principais fatores ansiogênicos na academia.

### **2.3 Perspectiva cognitiva do estresse**

O estresse resulta do latim *stringere*, que significa apertar, cerrar, comprimir. O termo começou a ser citado no século XIV, e foi relacionado às sensações de aflição e adversidade. No século XVII, o vocábulo de origem latina passou a ser utilizado em inglês para designar “opressão”, “desconforto” e “adversidade” (RIOS, 2006). Segundo Margis *et al.* (2003) o estresse pode ser classificado como uma perturbação do estado homeostático do organismo, essas alterações são causadas por estímulos que provocam alguma excitação emocional. Essa excitação irá resultar em um processo de adaptação do organismo, que é caracterizado pelo aumento na produção do hormônio adrenalina, que terá a função principal de causar um pico

de estresse momentâneo que permitirá que o corpo se prepare para responder rapidamente a uma situação de perigo. Hans Selye foi o primeiro pesquisador a utilizar o termo *estresse* na biologia, e em seu estudo pioneiro afirmou que o estresse é conceituado como uma resposta não específica do corpo a qualquer demanda, seja ela causada, ou resultada, em condições favoráveis ou não favoráveis (SEYLE, 1946).

Na natureza, o estresse é uma ferramenta essencial para a sobrevivência dos organismos, seja de uma perspectiva predatória ou de fuga (SILVERTHORN, 2017). Para exemplificar, vamos imaginar uma lebre que se encontra em campo aberto, se esgueirando e se movimentando por dentre as vegetações rasteiras. Sem que perceba, uma matilha de lobos a cerca e ao se deparar com essa situação, a lebre sabe que ali pode ser seu fim e que qualquer movimento pode ser sua única chance de conseguir escapar dos predadores com vida. Logo, a resposta ao estresse é resultado da interação do organismo com o meio onde está inserido, e a percepção do indivíduo quanto a sua capacidade de resposta.

Levando isso em consideração é totalmente lógico que o estresse esteja presente na vida de todos os organismos, como perturbações que fornecem um pulso de reação. Seria correto afirmar que atualmente, o homem moderno não se encontra em circunstâncias nas quais precise do estímulo do estresse para responder a situações de sobrevivência, mas ainda assim essa condição é extremamente presente no cotidiano. De acordo com Margis *et al.* (2003), a resposta do estresse irá depender da maneira que o indivíduo filtra e processa as informações, assim como avalia esses estímulos, se são relevantes, agradáveis, apavorantes etc. Essa forma de avaliação pessoal do mundo irá ditar se, e o quanto o indivíduo será afetado pelo estresse.

Corroborando com a ideia apresentada pela autora, é possível entender que as situações julgadas perigosas ou que envolvem risco de vida foram se modificando com o passar do tempo, pois apesar de atualmente não precisarmos caçar para sobreviver ou ter a preocupação de não sermos caçados, podemos perder o emprego que garante o nosso sustento ou falhar em uma prova importante na academia. Seguindo este exemplo, a forma como o estudante avalia a possibilidade de perder o semestre, ou sofrer qualquer outro tipo de consequência proveniente de uma reprovação poderá causar uma resposta de medo, estresse ou angústia semelhante a uma situação de perigo real, em que o seu bem-estar e a sua integridade física estariam ameaçados.

Rossi (1991) destaca o lado positivo do estresse quando diz que para muitos, sem o estresse encadeado pelos desafios que excitam e mantêm alerta, a vida seria entediante e sem valor. Ao mesmo tempo que, o lado negativo pode surgir quando o indivíduo tem que suportar demandas que não consegue cumprir, sejam estas físicas ou psicológicas, que, portanto, acabam resultando a um colapso em um desses níveis.

Fontana (1991, p.15-17) evidencia as possíveis repercussões cognitivas diante do excesso de estresse, sendo estas: o decréscimo da concentração e atenção; deterioração da memória, aumento do índice de erros, dificuldade e demora para responder a estímulos. Atkinson (2001) evidencia os efeitos diretos no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as consequências resultantes a exposição excessiva ao estresse altera e/ou reduz, consideravelmente, os níveis de concentração e atenção, o raciocínio, a capacidade de memorização, entre outros processos fundamentais para a aprendizagem significativa, resultando na deterioração do desempenho em tarefas mais complexas.

Sendo assim, o estresse é posto como um limitador das funções cognitivas, podendo ser um fator prejudicial para o indivíduo frente a situações que necessitem de raciocínio lógico e memórias de longo prazo, podendo ainda, em eventos traumáticos, causar a diminuição de massa cefálica no indivíduo, como aponta o estudo publicado na revista *Neurology*, por Tcheugui *et al.* (2018). Logo, se faz necessário, estudar o estresse no contexto do ensino remoto, tendo em vista as diversas adaptações necessárias na transição entre o ambiente acadêmico presencial e o ambiente acadêmico virtual.

#### **2.4 A relação entre a ansiedade, o estresse e o ambiente acadêmico**

O ingresso no ensino superior geralmente coincide com o período de transição entre a adolescência e a vida adulta, o que por si só já acarreta estresse e ansiedade. Essa transição é marcada principalmente pela evolução de tarefas já desempenhadas anteriormente, como o desenvolvimento de amizades e relacionamentos amorosos maduros e estáveis, além do desenvolvimento de novas responsabilidades com o mundo acadêmico e, posteriormente, com o mercado de trabalho (EIZIRIK, KAPCZINSKI; BASSOLS, 2001).

Pinheiro (2003) destaca que

A entrada no ensino superior não acarreta apenas mudanças no sentido de adquirir maior mobilidade e emancipação, uma maior autonomia na gestão do tempo e dos recursos económicos mas, também, a resposta às solicitações internas (dos desejos, aspirações e do desenvolvimento em geral dos jovens adultos) e externas (da sociedade e do mercado de trabalho) (PINHEIRO, 2003, p. 430).

Os estudantes ainda enxergam no ensino superior a oportunidade de formação profissional e científica, além da capacidade de desenvolver novos laços sociais. Diante de tantos desafios, muitas vezes o indivíduo não consegue manejar as respostas adequadas para contornar as dificuldades encontradas, sendo assim o ingresso no ensino superior é um período difícil, geralmente ansiogênico e estressor.

É fato que muitos desses estudantes estão experienciando sair da casa dos pais pela primeira vez, encontrando-se diante de um novo ambiente ao qual habitará, muitas vezes compartilhando este ambiente com novos adultos que não conhecem e vendo-se diante da necessidade de estabelecer novas relações sociais com novos colegas e professores da instituição.

Como afirma Pinheiro (2003) quando diz que

Uma população que muitas vezes desconhece as regras de funcionamento das instituições, dos cursos (desconhecendo por vezes o próprio curso, a sua composição e o seu planejamento curricular), enfrentando novas disciplinas, com poucas oportunidades de escolha dos currículos e uma diversidade de sistemas de avaliação (PINHEIRO, 2003, p.432).

Além do estresse proveniente dos fatores citados, ainda é necessário considerar estressores externos, como o gerenciamento da ansiedade decorrente da nova realidade gerada pela mudança entre o contexto de exigências familiares em detrimento das demandas acadêmicas. Oliveira e Duarte (2004), afirmam que a tensão, a incerteza e a preocupação em relação ao futuro, são componentes característicos importantes da ansiedade, podendo interferir na aprendizagem e no desempenho geral do indivíduo.

Altos níveis de ansiedade podem interferir negativamente no desempenho acadêmico dos estudantes, sendo assim, estudantes mais ansiosos tendem a ter seu desempenho reduzido (LOOS, 2004).

Porém, vale ressaltar que existem estudos que apontam que estudantes bem-sucedidos também experienciam situações estressoras que levam a ansiedade, sendo atribuídas principalmente pelas expectativas existentes sob eles. Ainda, aos estudantes que normalmente apresentam baixo desempenho, se as situações de “fracasso” se tornam frequentes, a ansiedade surge como uma consequência do baixo desempenho.

Skinner (1953) afirma que os reforços usados no sistema de ensino consistem basicamente na aprovação do indivíduo, seja por meio de boas notas, promoções, diplomas, graus ou medalhas. Ainda aponta que, a punição com a retirada da aprovação ou afeição, define assim uma forma de controle aversivo, condicionado no receio e constante ameaça de reprovação ou expulsão. No ensino superior, seja presencial ou remoto, o estudante se depara com diversas metodologias aplicadas ao ensino e avaliação, sendo necessário desenvolver diferentes estratégias para obter bons resultados. Essa condição estressora é comum no ambiente acadêmico e desencadeia uma necessidade de adaptação constante movida pela busca de obter aprovação, podendo vir a se tornar um gatilho para o desenvolvimento da ansiedade.

Um estudo realizado na Universidade de Coimbra, em Portugal, apontou que dentre as principais razões de pedido de ajuda nos serviços de consulta de Psicologia e Apoio Psicopedagógico, foi a ansiedade frente a avaliações sendo um dos principais motivos de procura entre os acadêmicos, compondo 35,0% da demanda total (PEREIRA *et al.*, 2000).

Relacionado à avaliação, Genescá e Neves (1980) indicam que o medo que ocorre em muitos alunos durante períodos avaliativos é intrínseco a atitude adotada pelos professores, concluindo que a situação de prova é, por si ansiogênica, considerando também a interferência da ansiedade como traço psicológico pré-estabelecido, porém a influência da atitude do professor se configura a mais intensa, já que está presente inclusive quando a ansiedade traço é menor. O que corrobora com a fala de Magalhães (1999) quando diz que muitos estudantes consideram a avaliação como um obstáculo na vida acadêmica, sendo encarada como um “teste” que desencadeia sentimentos de incapacidade quando um bom resultado não é alcançado, fazendo muitos estudantes terem como resposta prévia a essa situação “ataques de ansiedade”.

A ansiedade surge de forma sutil e pode passar despercebida pelo indivíduo até o agravamento dos sintomas. A perda da capacidade de adaptação frente a mudanças é característica desse transtorno, além da antecipação de situações que possam vir a ser estressoras e ansiogênicas.

Dessa forma, com base nos estudos citados, diversos autores corroboram que a ansiedade se faz presente no ambiente acadêmico, podendo estar associada a situações periódicas ou específicas, desde o ingresso na instituição, como fatores socioeconômicos, preocupação com o futuro acadêmico e profissional, e adaptações frente as diversas metodologias de ensino e avaliação ao qual são submetidos.

## **2.5 O impacto do ambiente doméstico e do ensino remoto no desempenho acadêmico**

Em fevereiro de 2020 o Ministério da Saúde informou o primeiro caso positivo do Corona vírus no Brasil, sendo este, o primeiro caso registrado na América Latina. No mês de março, foram sancionadas leis e medidas de distanciamento social, regulando quaisquer atividades de atendimento ao público, incluindo as instituições de ensino da rede pública e privada (G1, 2020). Nesse período, a portaria<sup>1</sup> publicada pela reitoria da UFPB no dia 17 de março de 2020 resolve suspender, enquanto durar a emergência de saúde pública decorrente do COVID-19, todas as aulas presenciais. Inicialmente, a medida de suspensão das aulas foi

---

<sup>1</sup> PORTARIA Nº 90/GR/REITORIA/UFPB, 17 de março de 2020.

pensada para uma ação de curto prazo, porém, com o passar do tempo e o aumento dos casos se fez necessário aplicar novas estratégias para o ensino durante o período de distanciamento social.

Em meio a esse novo contexto, novas demandas surgiram e com o passar dos meses, instituições de ensino, tanto básica quanto superior, adotaram a modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE) para a continuidade das atividades. Diante disso, não só no ambiente acadêmico, uma nova configuração de sociedade formou-se, e com isso a reflexão enquanto ao uso das tecnologias de forma integrada à educação, com a proposta de viabilizar o conhecimento. Moran (2007) pondera que as tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam e mediam o nosso conhecimento do mundo. Porém, nesse contexto, a tecnologia não só está servindo como uma ferramenta auxiliadora, mas está sendo utilizada como o principal meio de acesso à educação durante o período de distanciamento social.

Essa mudança impacta também as configurações sociais definidas entre o estudante universitário e os integrantes do ambiente compartilhado, sejam estes a família do estudante, colegas acadêmicos ou em casos em que o estudante more sozinho, nenhum deles, mas o ambiente doméstico em si. O confinamento aproxima as interações entre os indivíduos, e para os estudantes do ensino presencial, o início do ensino remoto significa (além da adaptação à nova realidade totalmente virtual) a necessidade de produzir e se dedicar as demandas acadêmicas no ambiente doméstico, onde estão presentes os familiares ou colegas e a instabilidade da rotina atribuída ao ambiente.

Como afirma Cable (2006), o indivíduo tanto influencia, quanto é influenciado pelo ambiente no qual está inserido. Da mesma forma que o ambiente nunca é neutro nem livre de valor, mas influenciado pela cultura, transmitindo continuamente significados e mensagens que representam uma parte essencial da ação humana (MOZER; UZZEL, 2003). Sendo assim, é notório que uma nova configuração de ensino em um ambiente que antes, era pouco ou parcialmente utilizado para estudos, e que agora passa a ser usado quase integralmente, tem um impacto no desempenho geral do estudante, principalmente ao levar em consideração o estado emocional e psicológico. Salles (2009) corrobora com essa perspectiva quando diz que determinadas especificidades ambientais tornam possíveis algumas condutas, enquanto inviabilizam outras.

Ainda, seguindo os estudos realizados por Salles (2009), pode-se supor que o estresse gerado por determinados ambientes de trabalho tem influência tanto na vida organizacional

quanto na vida social. Na vida organizacional - em relação aos resultados e produtividade e na vida social - nos relacionamentos afetivos e nos comportamentos sociais.

Dessa forma, se faz necessário elucidar os impactos do ambiente doméstico no desempenho acadêmico, uma vez que devido ao contexto do distanciamento social ocasionado pela pandemia, os estudantes do ensino presencial passaram a integrar o ensino remoto.

## **2.6 Diferenças entre o ensino remoto e o ensino à distância**

Devido ao Covid-19 e a necessidade de adotar o distanciamento social, muitas Instituições de Ensino Superior (IES) precisaram desenvolver o ERE, com o objetivo principal de transpor o ensino presencial para o contexto remoto. Nesse quesito, o professor mais do que nunca teve a necessidade de se adaptar a um método de ensino totalmente novo, que engloba desde a dinâmica do ambiente virtual até o uso das tecnologias.

A respeito disso, Salmon (2000) ressalta esses aspectos quando diz que

No professor recaem, pois, as funções de motivador, de criador de recursos digitais, de avaliador de aprendizagens e de dinamizador de grupos e interações online. E para ser esse dinamizador é necessário compreender as especificidades dos canais e da comunicação online, síncrona e assíncrona. (SALMON, 2000, p.3)

Contudo, apesar do caráter emergencial, a execução do ERE não pode acontecer de modo improvisado. Afinal, quando os docentes decidem o que e como ensinar, estão contribuindo com o que os cidadãos e profissionais, serão capazes de transformar a sociedade no futuro (BOTOMÉ, 1994; CARVALHO *et al.*, 2014).

Logo, é necessário elucidar as diferenças entre o ERE e o EaD, tendo em vista que

O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, por isso é muito importante, no contexto que estamos vivendo, clarificar esses conceitos. O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porquê do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (UFRGS, 2020).

Sendo assim, os estudantes e professores do ensino presencial precisaram passar por uma adequação e se reinventar, uma vez que os meios digitais se tornaram a principal ferramenta para a docência e o aprendizado.

Para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS),

No ERE, a aula ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de web conferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona. A presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial é “substituída” por uma presença digital numa aula online, o que se chama de ‘presença social’. Essa é a forma como se projeta a presença por meio da tecnologia (UFRGS, 2020).

Por outro lado, o Ensino a Distância (EaD) é caracterizado pelo ensino e aprendizagem ocorrendo em diferentes lugares ou tempos diversos, dispensando a presença social. Na EaD cria-se um modelo pedagógico constituído por uma arquitetura pedagógica composta pelos aspectos organizacionais, de conteúdo, metodológicos, tecnológicos e as estratégias pedagógicas a serem empregadas. Esse modelo é voltado para alunos, professores, tutores e, também, gestores, compreendidos como os sujeitos da EaD (UFRGS, 2020).

Sendo assim, a EAD possui uma dinâmica menos imediatista, e mais flexível em relação aos horários de aprendizagem, tendo como objetivo oferecer um processo de aprendizagem completo, dinâmico e eficiente por intermédio de recursos tecnológicos (EDTOOLS, 2016). Segundo Martins e Mill (2018), outra característica fundamental dessa modalidade é a presença de vários atores participantes no processo de ensino, como o professor mediador, os tutores virtuais e presenciais, o próprio aluno e as equipes de apoio, que abrangem os técnicos, os designares instrucionais, os gestores e outros.

Segundo Pomerhanz (1999)

Longe de opor-se ou de ser uma ameaça à educação presencial, a EaD é, apenas, mais uma forma de se educar, mais uma abertura à tradicional relação ensino/aprendizagem. Em educação há um leque de possibilidades. A EaD é mais uma. Ela foi sublinhada pelo International Council on Distance Education (ICDE), realizado em Vancouver, em 1982, e pela Conferência de Viena, realizada em 1999. Nessa conferência já se afirmava que universidades usariam, cada vez mais, EaD conjugada com educação presencial (ARMENGOL; POMERHANZ, 1999).

De acordo com Hodges *et al.* (2020), o ERE difere da EaD principalmente pela disponibilidade de recursos e uma equipe multiprofissional voltada para o desenvolvimento e produção de conteúdos e atividades pedagógicas, por meio de diferentes mídias em plataformas on-line. Sendo assim, no contexto emergencial ocasionado pela pandemia, o ERE se tornou a principal alternativa para o ensino, caracterizando-se como uma mudança temporária em circunstâncias de crise.

Apesar de à primeira vista parecerem semelhantes, as propostas, objetivos e público-alvo do ERE são bastante distintas da EaD, sendo importante distinguir as duas modalidades e

entender as suas aplicações na vida dos estudantes envolvidos. No presente trabalho, foi explorado a percepção dos discentes acerca do ERE.

### 3 OBJETIVOS

#### 3.1 Objetivo Geral

- **Compreender** os impactos causados pelos sintomas da ansiedade e estresse no rendimento acadêmico de alunos do ensino superior durante o período de ensino remoto.

#### 3.2 Objetivos Específicos

- **Averiguar** a relação entre o surgimento dos sintomas de estresse e ansiedade devido ao ensino remoto e o ambiente domiciliar;
- **Investigar** a relação entre o surgimento da ansiedade e situações estressantes durante aulas remotas em função do contexto socioeconômico;
- **Instigar** a reflexão acerca da ansiedade e do estresse como patologias comuns entre os estudantes acadêmicos.

## 4 MATERIAL E MÉTODOS

### 4.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa consiste em uma abordagem de caráter quali-quantitativo, o que a caracteriza como quali-quantitativa. Segundo os estudos de Richardson (1989), pesquisa quantitativa caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas desde as mais simples até as mais complexas.

Para Paulilo (1999), a pesquisa qualitativa

[...] trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna (PAULILO, 1999, p. 135).

A pesquisa qualitativa se fundamenta no princípio de que a sociedade é compartmentada em diferentes momentos, com diferentes formações sociais, trazendo para cada indivíduo a singularidade de ações e concepções do ambiente, tornando assim a subjetividade como a dinâmica entre o mundo e o sujeito. Michel (2009) enfatiza a interpretação dos próprios participantes sobre a situação do estudo, focando nos aspectos subjetivos e flexíveis dos processos de condução da pesquisa.

Em relação à pesquisa quantitativa, Fonseca (2002) esclarece que os resultados são tomados de forma a constituir um retrato real de toda a população alvo da pesquisa, sendo a mesma centrada na objetividade e influenciada pelo positivismo, considera, ainda, que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. Michel (2009) enfatiza a análise de variáveis numéricas que irão quantificar um fenômeno, evitando distorções nos resultados e garantindo maior precisão dos dados trabalhados.

### 4.2 Área de estudo e Público-Alvo

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) teve sua fundação como resultado da junção de algumas escolas superiores em 02 de dezembro de 1955, completando 65 anos em 2020, conta com aproximadamente 33 mil estudantes de graduação matriculados segundo o site oficial da instituição. Desde 2014, a UFPB está estruturada da seguinte forma:

Campus I, na cidade de João Pessoa, compreendendo os seguintes Centros: Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN); Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA); Centro de Ciências Médicas

(CCM); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA); Centro de Educação (CE); Centro de Tecnologia (CT); Centro de Ciências Jurídicas (CCJ); Centro de Biotecnologia (CBIOTEC); Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional (CTDR); Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA); Centro de Informática (CI) e Centro de Energias Alternativas Renováveis (CEAR); o Campus II, na cidade de Areia, compreendendo o Centro de Ciências Agrárias (CCA); o Campus III, na cidade de Bananeiras, abrangendo o Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA) e o Campus IV, nas cidades de Mamanguape e Rio Tinto, com o Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAEE) (UFPB, 2014).

Desta forma, este trabalho teve como público-alvo alunos de graduação devidamente matriculados em cursos oferecidos pela Universidade Federal da Paraíba - Campus I. A pesquisa abrangeu 11 Centros e contou com 183 participantes, sendo 33 estudantes do Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN); cinco estudantes do Centro de Ciências Médicas (CCM); nove estudantes do Centro de Educação (CE); dez estudantes do Centro de Ciências Jurídicas (CCJ); sete estudantes do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA); vinte e oito estudantes do Centro de Tecnologia (CT); trinta e um estudantes do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (CCHLA); trinta e seis estudantes do Centro de Ciências da Saúde (CCS); dez estudantes do Centro de Biotecnologia (CBIOTEC); oito estudantes do Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA); seis estudantes do Centro de Energia Alternativas e Renováveis (CEAR). As variações entre as amostras obtidas por cada Centro se deram devido as complicações acarretadas pelo período de quarentena, uma vez que o contato pessoal entre os estudantes era inviável e a abordagem online era limitada em relação a possibilidade de contato homogêneo entre todos os centros.

### 4.3 Percurso Metodológico

A coleta de dados foi realizada entre 30 de julho de 2020 e nove de setembro de 2020, por meio da aplicação de um questionário on-line pela plataforma Google Formulários (**Apêndice A**), onde foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (**Apêndice B**), viabilizando a participação de todos os estudantes envolvidos, mesmo no contexto de distanciamento social enfrentado durante o período de quarentena devido ao Covid-19.

Para a estruturação do questionário foi utilizada a *Perceived Stress Scale* (PSS), em tradução aberta, Escala de Estresse Percebido, que segundo Dias *et al.* (2015), é um dos instrumentos mais citados na literatura para estimativa do estresse. De acordo com Cohen e Williamson (1988) a vantagem de utilização da PSS está no fato de que os itens desta escala estimam o “grau com que os indivíduos acreditam que sua vida foi imprevisível, incontrolável

e sobrecarregada durante o mês anterior à avaliação”. Avaliando o estresse sob três aspetos: 1- A presença de agentes específicos que causam estresse, 2 - Os sintomas físicos e psicológicos do estresse e 3 - A percepção geral de estresse, independente do seu agente causador. Sendo assim a PSS avalia o estresse sob três aspectos: sintomas físicos e patológicos do estresse, presença de agentes específicos que causam estresse e percepção geral do estresse.

A PSS utilizada nessa pesquisa é composta por 14 itens, sendo sete com sentido positivo (itens 4, 5, 6, 7, 9, 10 e 13, como exemplo: “No mês passado, quantas vezes você se sentiu confiante nas suas capacidades para lidar com os seus problemas pessoais?”) e sete de cunho negativo (itens 1, 2, 3, 8, 11, 12 e 14. Exemplo: “quantas vezes você sentiu que as dificuldades estavam se acumulando tanto que você não poderia superá-las?”). Cada um dos 14 itens da PSS pode receber uma pontuação de 0 a 4 (**Quadro 02**). Para a classificação dos indivíduos segundo o nível de estresse percebido deve-se obter o escore dos itens através da soma dos itens negativos e da inversão dos itens positivos. O escore pode variar de 0 até 56, tendo a seguinte categorização: Baixo nível de estresse (escores de 0 – 18), Estresse moderado (escores de 19 – 37) e Alto nível de estresse (escores de 38 – 56).

**Quadro 02** – Exemplo de pontuação para uma questão do PSS.

|          |              |
|----------|--------------|
| <b>0</b> | Nunca        |
| <b>1</b> | Quase nunca  |
| <b>2</b> | Às vezes     |
| <b>3</b> | Quase sempre |
| <b>4</b> | Sempre       |

**Fonte:** Adaptada de Cohen; Kamarck e Mermelstein. (1983)

Para a validação de sintomas da ansiedade, foi feito o uso do Beck Anxiety Inventory (BAI) (BECK *et al.*, 1993)<sup>2</sup> composto por 21 perguntas referentes ao estado emocional, fisiológico e cognitivo da última semana. As perguntas são de múltipla escolha, cada uma com um score associado (**Quadro 03**).

**Quadro 03** – Exemplo de pontuação para uma questão do BAI.

|          |                                                           |
|----------|-----------------------------------------------------------|
| <b>0</b> | Absolutamente não                                         |
| <b>1</b> | Levemente (Não me incomodou muito)                        |
| <b>2</b> | Moderadamente (Foi muito desagradável, mas pude suportar) |
| <b>3</b> | Gravemente (Difícilmente de suportar)                     |

**Fonte:** Adaptada de Beck *et al.* (1961).

<sup>2</sup> Validado e traduzido para o Português pela Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda.

O escore varia entre 0 e 63 pontos, sendo classificado nas faixas de perfil ansioso: 0 – 7 Mínimo; 8 – 15 Suave; 16 – 25 Moderado e 26 – 63 Grave. Permitindo mensurar a condição clínica da ansiedade nos estudantes participantes. O BAI é um questionário de fácil aplicação e mensuração, onde cada questão possui 4 respostas para um sintoma específico da ansiedade. Para cada resposta, o participante marcou com um “X” na intensidade relativa ao sentimento, como por exemplo como é exemplificado no **Quadro 04**.

**Quadro 04** – Exemplo de questões do BAI.

|                                        | <b>Absolutamente<br/>não</b> | <b>Levemente</b><br>(Não me<br>incomodou<br>muito) | <b>Moderadamente</b><br>(Foi muito<br>desagradável) | <b>Gravemente</b><br>(Difícilmente<br>de suportar) |
|----------------------------------------|------------------------------|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| <b>1 Dormência ou<br/>formigamento</b> | <b>X</b>                     |                                                    |                                                     |                                                    |
| <b>2 Sensação de calor</b>             |                              | <b>X</b>                                           |                                                     |                                                    |
| <b>3 Tremores nas pernas</b>           |                              |                                                    | <b>X</b>                                            |                                                    |
| <b>4 Incapaz de relaxar</b>            |                              |                                                    |                                                     | <b>X</b>                                           |

**Fonte:** Adaptada de Beck *et al.* (1961).

O tratamento dos dados obtidos, assim como a elaboração de gráficos e amostragens probabilísticas se deu através do programa Microsoft Excel 2016. Para a análise da questão aberta foi utilizado o conjunto de técnicas para Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que esquematiza três passos cronológicos, sendo a pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação aplicados as respostas dos estudantes. O presente trabalho foi submetido ao Comitê de Ética e desenvolvido depois de receber a aprovação, de acordo com a resolução 466/2012/CNS/MS que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos e com o parecer de número: 3.062.719 (**Anexo A**).

Os dados coletados foram agrupados por Centro, sendo estes o CCEN; CM; CE; CCJ; CCSA; CT; CCHLA; CCS; CBIOTEC; CCTA e o CEAR; com amostras que variaram desde cinco até 36 estudantes por centro. Apesar das variações de número entre as amostras, foi possível traçar o perfil geral de estresse e ansiedade predominante em cada um dos Centros citados, correlacioná-los para formar um perfil com base nos dados sociodemográficos e expandir esses resultados isolados para formar um perfil médio entre todos os Centros estudados.

Em alguns momentos, as falas escritas pelos estudantes foram utilizadas para complementar, reforçar, justificar ou contrariar, pontos citados na pesquisa. Dessa forma, para

tornar claro a classificação dos participantes perante as falas citadas no decorrer do trabalho, foi adotado a seguinte nomenclatura (**Quadro 05**).

**Quadro 05** – Nomenclatura adotada para classificação dos estudantes da Universidade Federal da Paraíba, participantes da pesquisa.

| <b>Letra</b>  | <b>Significado</b>             |
|---------------|--------------------------------|
| E             | Estudante                      |
| M/F/N         | Masculino/Feminino/Não-binário |
| CCEN/CCM/etc. | Centro                         |
| 01            | Número                         |

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista os objetivos pretendidos, recorreu-se a estatística descritiva, que tem como característica a organização, resumo e a apresentação dos dados através de gráficos, frequências, cálculos de medidas de tendência central como média, moda e mediana. Assim com o uso da estatística inferencial, na qual utiliza-se uma amostra para chegar a conclusões sobre um grupo maior no qual geralmente não se tem acesso, chegou-se aos resultados descritos abaixo.

### 5.1 Perfil dos participantes da pesquisa

Estudar o estresse e a ansiedade abrange não só os instrumentos que possibilitam caracterizar os seus principais sintomas, mas todo o contexto socioeconômico no qual o indivíduo está inserido, logo, a construção desse perfil contribuirá para contextualizar e ampliar a compreensão das respostas fornecidas.

A partir dos dados coletados foi revelado que a maioria dos estudantes que responderam ao questionário é do sexo feminino, e a faixa etária predominante é a de 20 aos 23 anos. A **Tabela 01** mostra as quantidades e percentuais referentes à distribuição dos estudantes por sexo e faixa etária.

**Tabela 01** – Distribuição por sexo e faixa etária dos estudantes da Universidade Federal da Paraíba participantes da pesquisa

| Sexo        | Faixa etária |       |              |       |               |       |        |        |
|-------------|--------------|-------|--------------|-------|---------------|-------|--------|--------|
|             | 17 a 19 anos |       | 20 a 23 anos |       | Maiores de 23 |       | Total  |        |
|             | Quant.       | %     | Quant.       | %     | Quant.        | %     | Quant. | %      |
| Feminino    | 25           | 13,7% | 74           | 40,4% | 26            | 14,2% | 126    | 68,9%  |
| Masculino   | 10           | 5,4%  | 31           | 16,9% | 14            | 7,6%  | 55     | 30,0%  |
| Não-binário | 0            | 0,0%  | 2            | 1,1%  | 0             | 0,0%  | 2      | 1,1%   |
| Totalização | 35           | 19,1% | 107          | 58,4% | 40            | 21,8% | 183    | 100,0% |

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

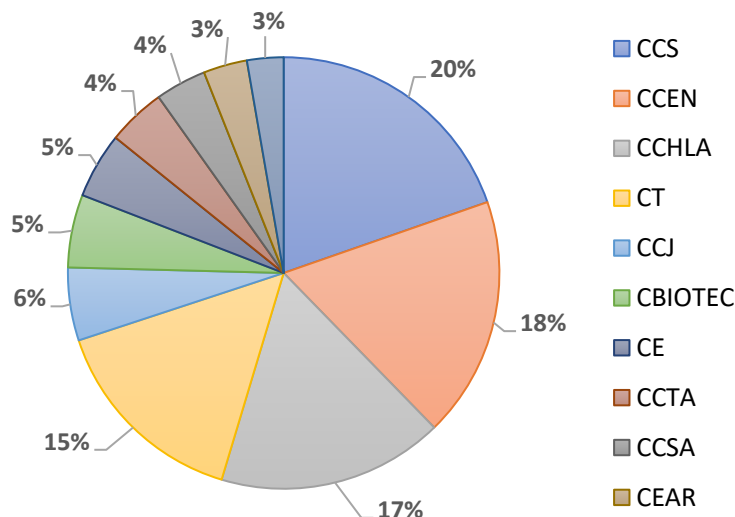
Cerca de 99,4% dos participantes revelaram ter mais 18 anos, enquanto apenas 11,4% possuíam mais de 25 anos quando o questionário foi aplicado. A idade mais avançada entre os participantes foi de 49 anos, um caso único. A faixa etária de 20 a 23 anos abrangeu o maior número de indivíduos, corroborando com a pesquisa divulgada em 2018 pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), onde é exposto que a idade média do estudante universitário é de 24,4 anos, totalizando cerca de 65,8% de toda população universitária.

A **Figura 01** mostra a distribuição dos estudantes por Centro Acadêmico, possibilitando evidenciar a quantificação de participantes da pesquisa de cada Centro. Do número total de

participantes, destaca-se o CCS com porcentagem de 20,0% dos estudantes que responderam à pesquisa, representando a maior quantidade de participantes, e o CCM e CEAR ambos com 3,0% dos participantes totais da pesquisa, representando as menores amostras adquiridas.

Vale ressaltar que apesar da tentativa de alcançar um número amostral uniforme em todos os Centros participantes, isso não foi possível devido ao distanciamento social e a impossibilidade de abordar pessoalmente todos os estudantes. Tendo em vista que só meios digitais puderam ser utilizados para a divulgação, o sucesso em contatar todos os centros participantes foi prejudicado. Porém, tendo em vista o panorama geral do estudo, que diz respeito ao Campus I da UFPB, os resultados foram dispostos como um todo, tendo destaques pontuais entre Centros específicos com a finalidade de elucidar tópicos pertinentes a pesquisa.

**Figura 01** – Distribuição dos estudantes da Universidade Federal da Paraíba participantes da pesquisa, por Centro Acadêmico.



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

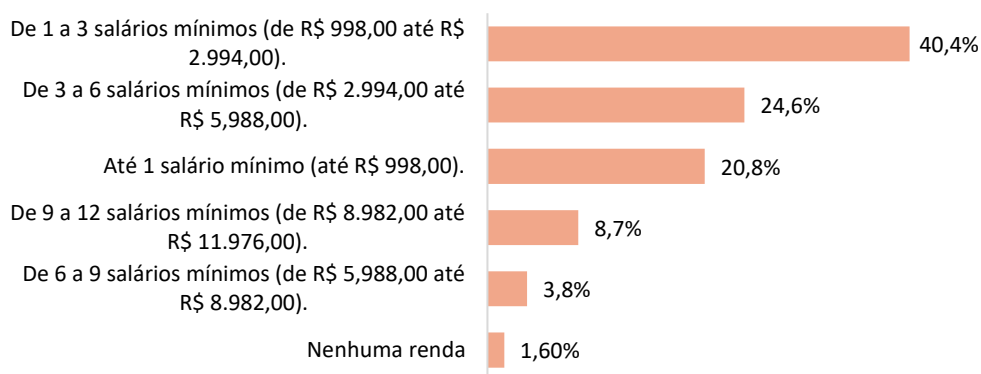
Em relação ao período em que os estudantes se encontravam no momento da aplicação da pesquisa foi revelado que 28,9% dos participantes cursavam entre o 1º e o 3º período, que será considerado como “início do curso”. Enquanto 33,4% cursavam o 4º ao 5º período, que será considerado como “meio do curso”, e 37,7% cursavam o 6º período em diante, que será considerado como “fim de curso”. Cerca de 97,0% dos participantes da pesquisa não possuem filhos, e 87,0% não possuem nenhum vínculo empregatício.

Sobre a formação anterior dos participantes, 49,0% cursaram o ensino médio na rede pública de ensino, 44,0% cursaram o ensino médio na rede privada, e 7,0% cursaram parte do ensino médio na rede pública e parte na rede privada. É sabido que há uma grande diferença entre as escolas públicas e privadas, tanto na infraestrutura como no ensino e na cobrança de

rendimento dos alunos. Porém, vale ressaltar que essas diferenças podem variar entre de instituição para instituição, seja ela pública ou privada.

A **Figura 02** revela a renda familiar mensal dos participantes, que variou entre um até 12 salários-mínimos por família (ou integrantes da mesma casa). Os grupos estão dispostos em: Nenhuma renda; Até um salário-mínimo (até R\$ 998,00); De um a três salários-mínimos (de R\$ 998,00 até R\$ 2.994,00); De três a seis salários-mínimos (de R\$ 2.994,00 até R\$ 5,988,00); De seis a nove salários-mínimos (de R\$ 5,988,00 até R\$ 8.982,00) e de nove a 12 salários-mínimos (de R\$ 8.982,00 até R\$ 11.976,00). A maior porcentagem de estudantes encontra-se na faixa de um até três salários-mínimos, e a menor porcentagem alegou não possuir nenhuma renda.

**Figura 02** – Renda per capita da base familiar dos estudantes da Universidade Federal da Paraíba participantes da pesquisa.



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020

Com relação à quantidade de pessoas por habitação, foi revelado que 11,5% dos participantes moram só, enquanto 85,2% dividem o ambiente doméstico com um a quatro pessoas, e 3,3% dividem o ambiente doméstico com 4 ou mais pessoas.

## 5.2 Autoconceito na percepção do estresse e da ansiedade

Após a caracterização do perfil socioeconômico e demográfico dos estudantes procurou-se saber sobre as suas concepções do estresse e da ansiedade durante o seu percurso acadêmico, com enfoque no período de ensino remoto. Para o fornecimento de algumas respostas, os estudantes utilizaram o autoconceito, que segundo Serra (1988) pode ser definido como a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si.

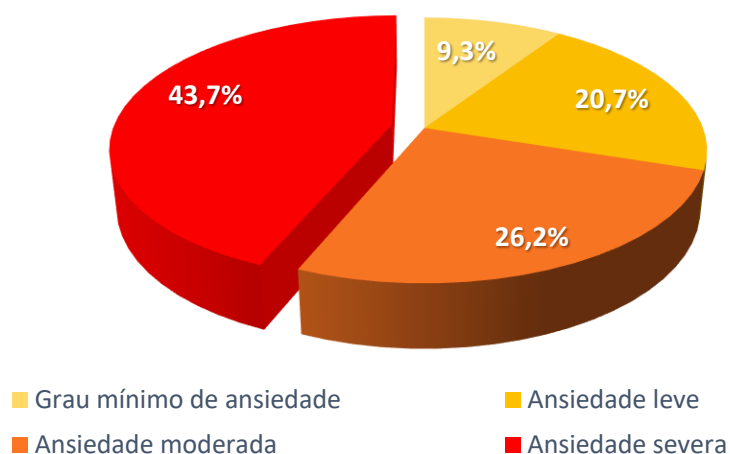
Com base nisso a primeira questão solicitou que participantes respondessem se já haviam tido seu rendimento acadêmico afetado devido ao estresse e/ou ansiedade, considerando tanto o período presencial quanto o período remoto. Sendo assim, cerca de 97,0% dos

participantes afirmaram que já se sentiram prejudicados devido a situações estressantes ou ansiogênicas na academia, enquanto 3,0% dos estudantes afirmaram nunca ter sofrido perda de desempenho nessas circunstâncias. Segundo Cerchiari, Caetano e Faccenda (2005), cerca de 14,0% a 19,0% de estudantes serão acometidos por algum transtorno psicológico durante a sua vida acadêmica, e que apenas um quarto chega a procurar ajuda profissional. Ainda, devido à baixa procura de tratamento profissional, muitas vezes os indivíduos ansiosos acabam desenvolvendo uma avaliação negativa de si próprio, acarretando isolamento social e consequente na suscetibilidade do surgimento de outros transtornos psicológicos (LEVITAN *et al.*, 2011).

### 5.3 Ansiedade percebida nos estudantes

A partir dos dados obtidos através da aplicação do BAI foi possível mensurar o grau de ansiedade presente entre os participantes, variando de grau mínimo de ansiedade a ansiedade severa. Observou-se que a ansiedade estava presente na vida dos estudantes universitários, sendo a maioria categorizada como ansiedade severa (**Figura 03**). Os níveis de ansiedade encontrados no estudo se assemelharam a outros levantamentos feitos com universitários, como é apontado por Prado (2012) e Marchi (2013), no qual os estudantes que apresentaram perfis com *Ansiedade moderada* e *Ansiedade severa* compuseram mais de um terço da amostra.

**Figura 03** – Incidência de ansiedade em estudantes da Universidade Federal da Paraíba participantes da pesquisa.



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

Deve-se ressaltar que apesar das pontuações indicadas pelo BAI, deve-se levar em consideração que apenas a aplicação da Escala Beck não determina que um indivíduo tenha um

transtorno de ansiedade específico, mas é um forte indicador da necessidade de uma avaliação mais detalhada (LEYFER *et al.*, 2006).

#### 5.4 Ansiedade em decorrência do período remoto emergencial

A partir da aplicação do BAI cerca de 54,09% dos estudantes, associaram parte dos sintomas listados no questionário ao ensino remoto e sua nova configuração e 17,5% correlacionaram o surgimento da ansiedade devido unicamente ao ensino remoto, enquanto 12,02% associaram ao período de ERE e 19,0% negou qualquer associação dos sintomas a essa nova configuração de ensino. Ao separar as respostas por grupos relativos ao grau de ansiedade (**Tabela 02**) pode-se obter os resultados seguintes.

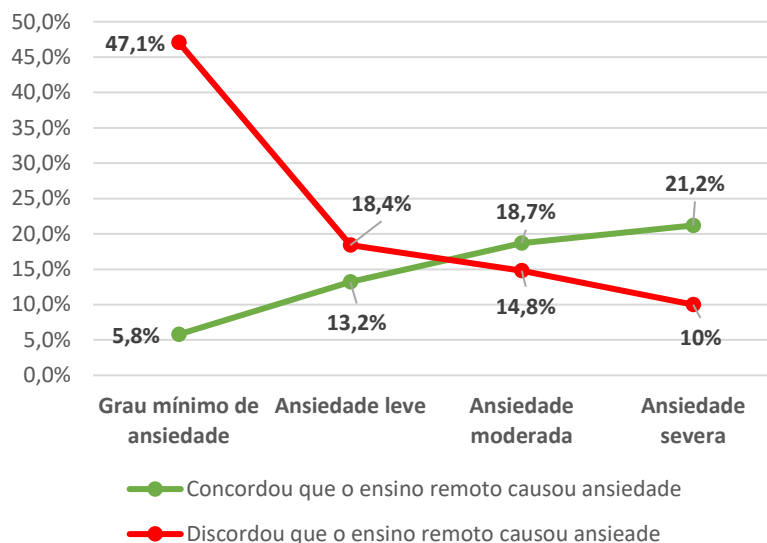
**Tabela 02** – Associação de sintomas vinculados ao ensino remoto por nível de ansiedade percebido nos estudantes da Universidade Federal da Paraíba, participantes da pesquisa.

| BAI            | Influência do período remoto nos sintomas da ansiedade |       |                |       |                    |       |                  |       |        |        |
|----------------|--------------------------------------------------------|-------|----------------|-------|--------------------|-------|------------------|-------|--------|--------|
|                | Grau mínimo de ansiedade                               |       | Ansiedade leve |       | Ansiedade moderada |       | Ansiedade severa |       | Total  |        |
|                | Quant.                                                 | %     | Quant.         | %     | Quant.             | %     | Quant.           | %     | Quant. | %      |
| Sim            | 1                                                      | 5,8%  | 5              | 13,2% | 9                  | 18,7% | 17               | 21,2% | 32     | 17,5%  |
| Grande maioria | 0                                                      | 0,00% | 3              | 7,9%  | 4                  | 8,3%  | 15               | 18,7% | 22     | 12,02% |
| Em parte       | 8                                                      | 47,0% | 23             | 60,5% | 28                 | 58,2% | 40               | 50%   | 99     | 54,09% |
| Não            | 8                                                      | 47,0% | 7              | 18,4% | 7                  | 14,8% | 8                | 10%   | 30     | 16,4%  |
| Totalização    | 17                                                     | 100%  | 38             | 100%  | 48                 | 100%  | 80               | 100%  | 183    | 100%   |

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Com relação a influência do período remoto no desenvolvimento de quadros ansiosos, percebe-se um padrão entre os grupos caracterizados pelos diferentes níveis de ansiedade. No grupo de estudantes caracterizados com *Grau mínimo de ansiedade* apenas 5,8% associaram as demandas e a nova configuração de ensino remoto ao surgimento da ansiedade. Enquanto o grupo caracterizado com *Ansiedade leve* teve um crescimento nessa porcentagem, apresentando cerca de 13,2%, seguido do grupo caracterizado com *Ansiedade moderada* com um total de 18,7% e por fim o grupo caracterizado com *Ansiedade severa*, que apresentou a maior porcentagem de estudantes ansiosos devido ao período remoto com 21,2% das respostas favoráveis ao item “Sim”. Dessa forma, constatou-se que quanto maior o nível de ansiedade dos estudantes, maior a influência do ensino remoto como fator ansiogênico, ao mesmo tempo que grupos menos ansiosos apresentaram menor associação entre o desenvolvimento da ansiedade e o período remoto, como mostra a **Figura 04**.

**Figura 04** – Influência do período remoto no desenvolvimento da ansiedade entre estudantes da Universidade Federal da Paraíba.



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

Observa-se que no item “Em parte” na **Tabela 02**, os grupos que apresentaram desde a *Ansiedade leve* até a *Ansiedade severa* associaram o desenvolvimento da ansiedade, não só ao ensino remoto, concordando que as adaptações frente a essa nova configuração e as novas demandas exigidas são ansiogênicas, mas não são o único causador da ansiedade, com exceção do grupo caracterizado com *Grau mínimo de ansiedade*, no qual houve equivalência com o item “Não”. Ainda assim, parte dos estudantes com menor nível de ansiedade ainda associaram o surgimento da sua ansiedade com mais de um fator, além do ensino remoto.

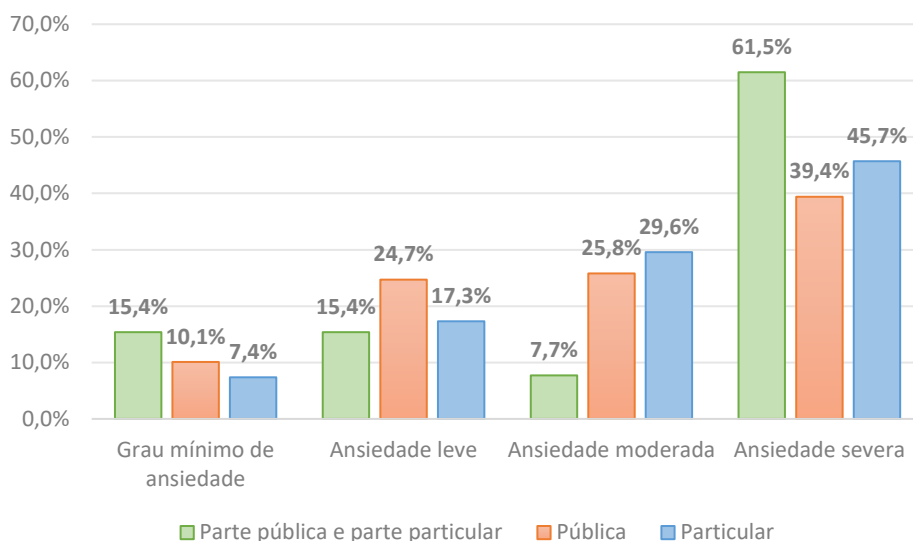
### 5.5 A ansiedade em relação a formação anterior dos estudantes

A respeito da formação anterior dos estudantes participantes, percebeu-se que os estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas obtiveram maiores porcentagens em graus mais leves da ansiedade e menores porcentagens em graus mais severos, enquanto os estudantes que cursaram o ensino médio em escolas particulares apresentaram menores porcentagens em ansiedades mais leves e maiores porcentagens em ansiedade mais severas. Ainda, a dinâmica entre escolas públicas e particulares torna-se diferentes, uma vez que, estudantes de escolas particulares tendem a ser mais cobrados com relação ao seu desempenho. Como é exposto na fala de uma estudante com perfil ansioso que cursou o ensino médio em uma escola da rede privada:

[...] vim de uma escola particular, na qual a competição era um artefato muito utilizado pelos professores de forma a "incentivar" os alunos,

porém, um método falho, pois eu me sentia menos em praticamente tudo o que eu estudava (EFCCHLA, 98).

**Figura 05** – Relação entre a formação anterior dos estudantes da Universidade Federal da Paraíba e os níveis de ansiedade percebidos



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

Os estudantes que cursaram o ensino médio de forma mista entre escolas da rede pública e privada, apresentaram o maior índice de *Ansiedade severa*, porém, apesar da diferença na proporção, este grupo obteve o maior número de indivíduos com *Grau mínimo de ansiedade*. Esse dado pode ser explicado pela diversidade entre os perfis que compuseram este grupo, uma vez que estes estudantes experienciaram ambos os sistemas de ensino e por isso, formam uma amostra heterogênea.

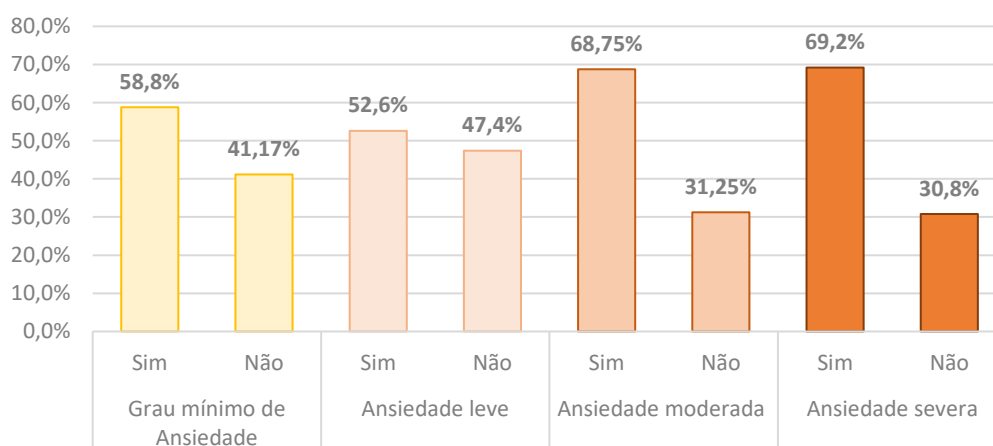
## 5.6 Ansiedade em decorrência do ambiente doméstico

Dentre todas as mudanças entre o ensino presencial e o ensino remoto, o ambiente de estudos é uma das mais marcantes, pois enquanto a academia oferece um espaço dedicado a aprendizagem, pesquisa e estudo, o ambiente doméstico não segue nenhum padrão, tendo sua própria dinâmica, podendo ser favorável ou desfavorável ao estudante. Nesse contexto, muitas variáveis podem influenciar nesse resultado, desde a situação econômica, acesso a dispositivos eletrônicos para o acompanhamento das aulas, disponibilidade de conexão e da qualidade com a internet, até a quantidade de pessoas dividindo o mesmo espaço.

Dessa forma, quando questionados, 65,0% dos estudantes afirmaram que o ambiente doméstico agiu como um dificultador da sua aprendizagem, enquanto 35,0% afirmaram não se sentir prejudicados por estudar e acompanhar aulas em casa. Observou-se que os estudantes

caracterizados com *Grau mínimo de ansiedade* e *Ansiedade leve* se mostraram mais favoráveis ao ambiente doméstico, apesar da maioria dos estudantes, dentro desses grupos, ainda ter o ambiente doméstico como dificultador da aprendizagem. Enquanto os estudantes caracterizados com *Ansiedade moderada* e *Ansiedade severa* demonstraram uma discrepância maior em seus resultados, onde a grande maioria mostrou-se desfavorável a aprendizagem no ambiente doméstico, como mostra a **Figura 06**.

**Figura 06** – Influência do ambiente doméstico como dificultador da aprendizagem entre estudantes da Universidade Federal da Paraíba com diferentes níveis de ansiedade.



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

Ainda relacionado ao ambiente doméstico, os estudantes que possuíam filhos apresentaram maior nível de *Ansiedade severa*, com uma porcentagem de 66,7% dos participantes, enquanto os estudantes que apresentaram *Grau mínimo de ansiedade* e *Ansiedade leve* representaram apenas 16,7% cada, dessa forma, a presença de dependentes no ambiente de estudo foi um fator ansiogênico para os estudantes. Uma estudante corrobora: “As demandas, principalmente para quem tem filhos são inúmeras e no atual contexto tudo isso se agudiza (EFCCHLA, 97)”.

Em relação ao período de distanciamento social e quarentena em casa, buscou-se elucidar como as interações sociais (ou falta delas) exerceram influência no grau de ansiedade apresentado nos estudantes do ensino remoto. Como resultado, observou-se que pessoas que enfrentaram o período de reclusão sozinhas tiveram maior taxas de *Ansiedade severa*, com baixas porcentagens de ansiedades mais leves (**Figura 07**), enquanto os estudantes que dividiam o espaço com duas ou mais pessoas apresentaram maiores porcentagens de ansiedade em níveis mais leves (**Figura 08**). Ainda assim, independente de morar sozinho ou dividir a casa com mais pessoas, ambos os grupos apresentaram *Ansiedade severa* como predominante entre os demais graus apresentados. O ser humano tende a ser extremamente social, e salvo as

exceções, prefere estar em contato com outras pessoas. Tendo em vista que o período de isolamento social limita esses contatos, muitos estudantes apontaram que preferem estar acompanhados, como aponta uma estudante quando diz que: “[...] estudar só ainda é pior, a vivência com os colegas e professores amenizam esse estresse e influenciam positivamente no aprendizado além de nos apoiarmos mutuamente (EFCCHLA, 97)”.

**Figura 07** – Níveis de ansiedade apresentados pelos estudantes da Universidade Federal da Paraíba que moravam só.

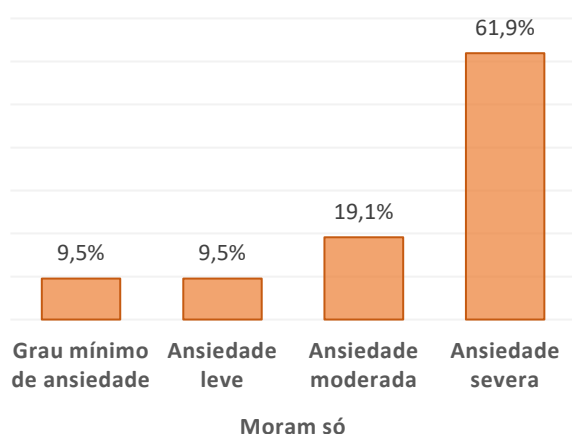
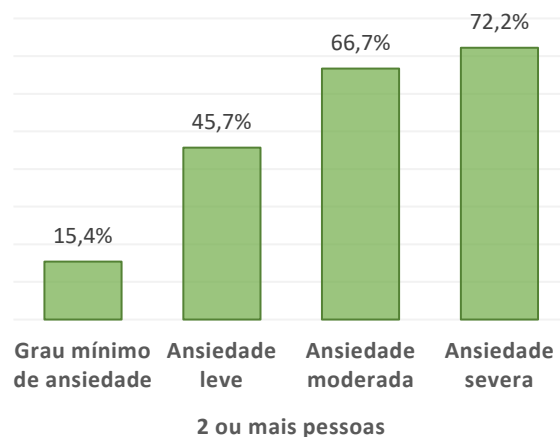


**Figura 08** – Níveis de ansiedade apresentados pelos estudantes da Universidade Federal da Paraíba que moravam com duas ou mais pessoas.

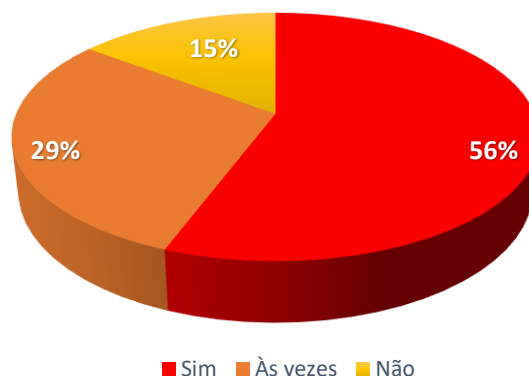


**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020

Vale ressaltar que no Brasil, o número médio de moradores por domicílio é de 2,9 pessoas, sendo a região Sul a que possui a menor média (2,7) e a região Norte a maior (3,3). Em termos percentuais, 20,9% dos domicílios da região Norte possuem cinco ou mais moradores. Esse percentual é de 13,9% no Nordeste, 11,8% no Centro-Oeste, 9,7% no Sudeste e 8,5% no Sul. Esses dados podem ser examinados a partir de estudos sobre salubridade, conforto e quantidade de cômodos por moradores do domicílio (GIVISIEZ; OLIVEIRA, 2013).

Em relação ao sentimento ansiogênico ao participar das aulas on-line, 56,0% dos participantes alegaram se sentir ansiosos com frequência, em todas as aulas que participa, enquanto 29,0% dos participantes alegou sentir ansiedade com menor frequência, dependendo do momento e outros fatores envolvidos. Por fim, 15,0% dos estudantes participantes alegaram não sentir ansiedade em nenhum momento durante as aulas on-line, como é representado na **Figura 09**.

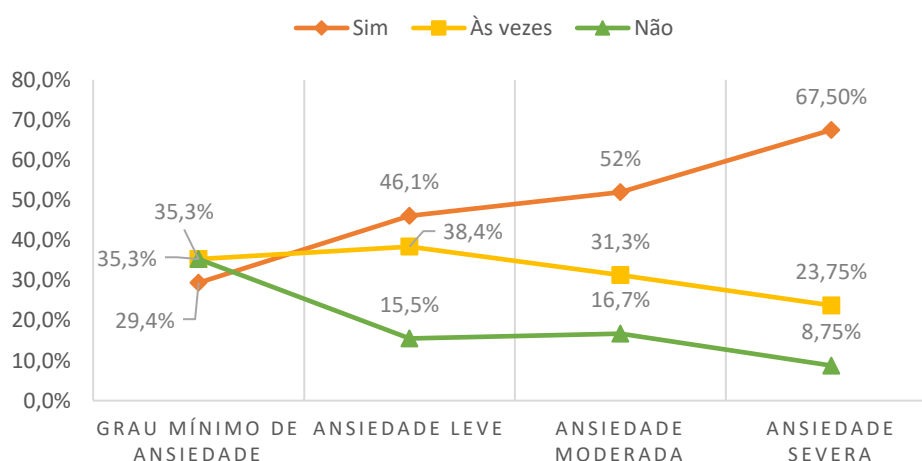
**Figura 09** – Sentimento ansiogênico entre os estudantes da Universidade Federal da Paraíba ao participar de aulas online.



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020

Dentro dos diferentes níveis de ansiedade, os estudantes caracterizados com *Grau mínimo de ansiedade* apresentaram o menor percentual de integrantes ansiosos durante as aulas online, enquanto os grupos caracterizados com *Ansiedade leve*, *Ansiedade moderada* e *Ansiedade severa* apresentaram maiores porcentagens nesse item, tendo um crescimento de estudantes ansiosos conforme maior o grau de ansiedade apresentado, como pode ser observado na **Figura 10**.

**Figura 10** – Distribuição da porcentagem de estudantes da Universidade Federal da Paraíba que se sentem ansiosos durante aulas online por nível de ansiedade percebido.

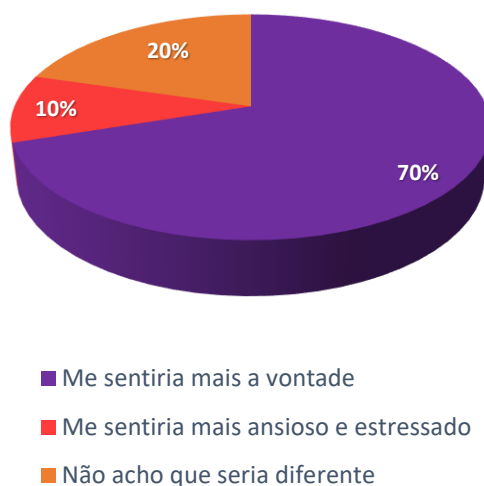


**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

A **Figura 11** mostra que entre os estudantes que apontaram se sentir ansiosos durante as aulas online, 70,0% afirmou que se sentiria mais à vontade se as aulas fossem presenciais, enquanto 20,0% revelou não haver diferença caso o ensino fosse presencial, ou seja, o

sentimento ansiogênico permaneceria, e 10,0% afirmaram que caso as aulas ocorressem presencialmente se sentiriam mais ansiosos.

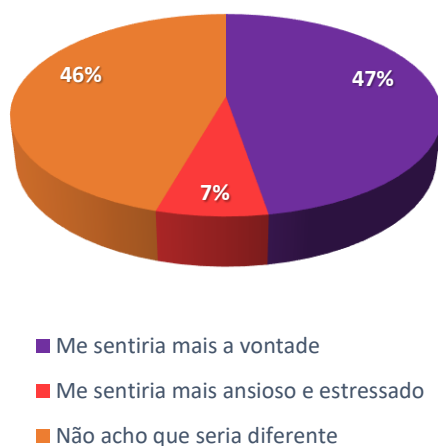
**Figura 11** – Percepção dos estudantes que se mostraram ansiosos durante as aulas online em relação ao nível de ansiedade caso as aulas fossem presenciais.



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

Em relação aos estudantes que mostraram ansiedade com menos frequência durante as aulas remotas, 46,0% se mostraram indiferentes caso as aulas fossem presenciais, alegando que sentiriam ansiedade da mesma forma como ocorre nos encontros virtuais. Enquanto 47,0% alegou que as aulas presenciais os trariam menor nível e os deixaria mais confortáveis. Apenas 7,0% desse grupo afirmaram que se sentiriam mais ansiosos e estressados, como é exposto na **Figura 12**.

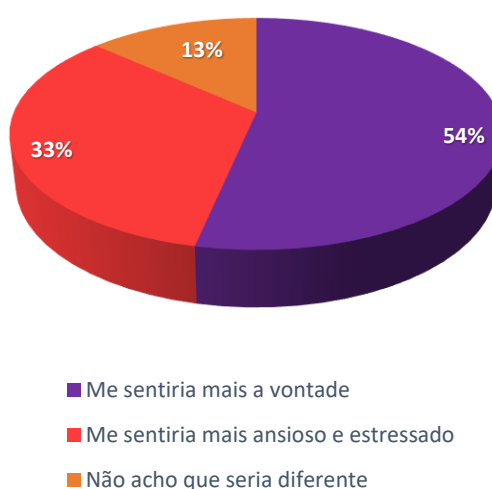
**Figura 12** – Percepção dos estudantes que se mostraram ansiosos esporadicamente durante as aulas online em relação ao nível de ansiedade caso as aulas fossem presenciais.



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020

O grupo de estudantes que alegou não se sentir ansiosos durante as aulas online apresentou maior índice de indivíduos que se sentiriam mais ansiosos e/ou estressados caso as aulas fossem presenciais, com uma porcentagem de 33,0%. Em contrapartida, cerca de 54,0% dos estudantes desse grupo se sentiriam mais à vontade e sofreriam menos em decorrência do estresse e da ansiedade caso as os encontros acontecessem de forma presencial. Apenas 13,0% se mostrou indiferente a mudança do ambiente como influenciador do desenvolvimento da ansiedade.

**Figura 13** – Percepção dos estudantes que não se mostraram ansiosos durante todas as aulas online em relação ao nível de ansiedade caso as aulas fossem presenciais.



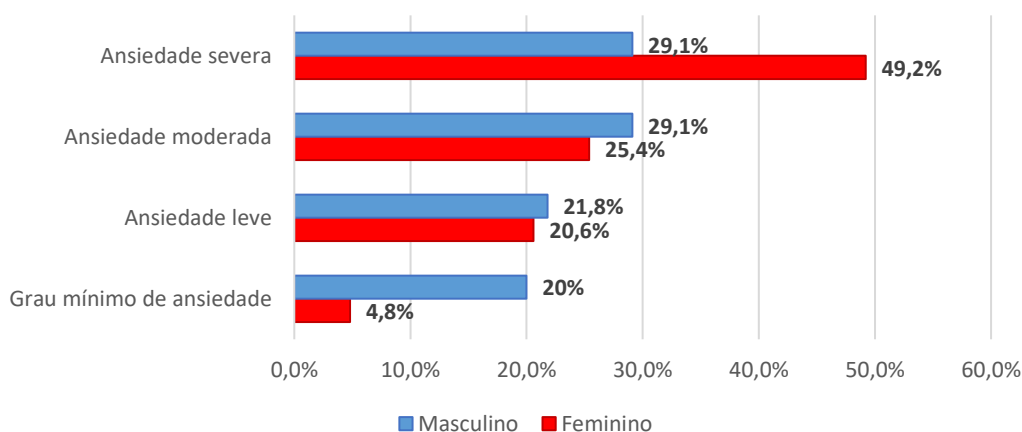
**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020

Ao observar os grupos em um contexto geral, percebe-se que os estudantes que alegaram sentir ansiedade de forma constante durante as aulas remotas se apresentaram mais favoráveis ao ensino presencial. Enquanto os estudantes que alegaram não sentir ansiedade durante as aulas remotas tiveram a maior porcentagem de indivíduos que se sentiriam mais ansiosos e/ou estressados caso as aulas fossem presenciais. Matta; Lebrão e Heleno (2017) afirmam que existem variáveis a serem consideradas na aquisição de conhecimento dos estudantes, uma vez que as oportunidades de aprendizagem também ocorrem na própria convivência dos estudantes no Campus, onde é promovido não apenas o desenvolvimento de habilidades profissionais e interpessoais, mas também efeitos sobre a saúde física e mental desses estudantes. A partir do padrão revelado, no qual os estudantes que não se sentem prejudicados pela ansiedade no ensino remoto se mostraram mais suscetíveis a adotar o ensino presencial como ansiogênico, mesmo que a preferência pelos encontros presenciais seja unânime entre todos os grupos, pode estar atrelado apenas a uma preferência social dos estudantes presentes nesse grupo.

### 5.7 Relação entre a ansiedade e o sexo

Em relação ao sexo dos estudantes e o nível de ansiedade, constatou-se que o sexo feminino sofreu maior impacto com a ansiedade, no qual cerca da metade das participantes foram caracterizadas com *Ansiedade severa*, e aproximadamente um terço das participantes foram caracterizadas com *Ansiedade moderada*. Assim, essa pesquisa corrobora com o estudo realizado por Gama *et al.* (2008) no qual o sexo feminino apresentou uma correlação positiva com a ansiedade. Entretanto, os graus mais leves de ansiedade tiveram baixas porcentagens, em especial o *Grau mínimo de ansiedade*, que apresentou a menor porcentagem entre as demais categorias, como é exposto na **Figura 14**.

**Figura 14** – Relação entre o sexo e o nível de ansiedade entre os estudantes da Universidade Federal da Paraíba participantes da pesquisa.



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020

Infere-se na Figura 14, acima, que o sexo masculino apresentou menores níveis de ansiedade mais graves, tendo maiores porcentagens em níveis de ansiedades menores. Essa discrepância é nítida nos itens *Grau mínimo de ansiedade* e *Ansiedade severa*, onde pode-se observar a predominância masculina nos níveis menores de ansiedade e a predominância feminina nos níveis maiores de ansiedade.

De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (1994), em uma pesquisa realizada nos Estados Unidos, as mulheres se mostraram significativamente mais propensas do que os homens a desenvolver o Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG), o que corrobora com os resultados obtidos.

Entretanto, ainda que as mulheres apresentem maior gravidade nos sintomas e evolução crônica nos transtornos de ansiedade (KINRYS; WYGANT, 2005), vale ressaltar que, independente do sexo, a ansiedade pode causar grande prejuízo funcional na vida dos indivíduos, como a dificuldade de conviver em grupos e de participar de atividades sociais.

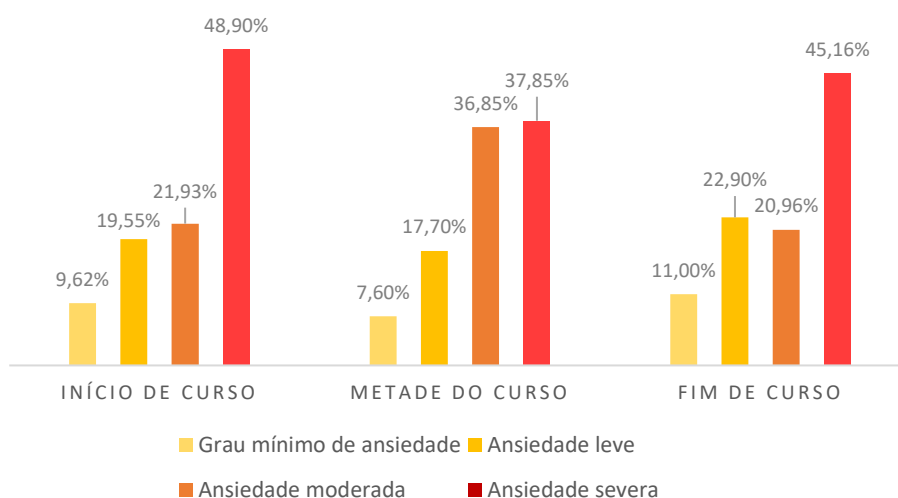
### 5.8 Ocorrência da ansiedade ao longo do curso

Antes de dar início ao tópico propriamente dito, vale ressaltar que, apesar dos dados sobre os cursos de cada estudante participante da pesquisa terem sido coletados, a discrepância no número amostral impossibilitou uma análise coerente com relação aos níveis de estresse e ansiedade presente em cada curso.

Sendo assim, em relação aos níveis de ansiedade nos estudantes, em diferentes períodos dos cursos apresentados, revelou-se que os estudantes no início do curso (1º a 3º período) e os estudantes no final do curso (a partir do 6º período) tiveram maiores porcentagens de *Ansiedade severa*, com estatísticas semelhantes entre os níveis mais baixos de ansiedade e a *Ansiedade moderada*, como mostra a **Figura 15**. O pico de *Ansiedade severa* no início do curso pode ser explicado pelas novas demandas e novos desafios enfrentados pelo estudante em seu ingresso na universidade, assim como os novos papéis sociais exigidos corroborando com a pesquisa de Ferreira *et al.* (2009). Enquanto as exigências financeiras e sociais mediante a transição para o mercado de trabalho denotam a porcentagem notável da *Ansiedade severa* no final do curso como o apontado por Rodrigues *et al.* (2012).

Estudantes que se encontravam no início e no final do curso possuíram maior índice de *Ansiedade severa*, corroborando com o estudo de Ferreira *et al.* (2009) que denota que períodos de mudança nos papéis sociais e imprevisibilidade de acontecimentos futuros tendem a ser ansiogênicos e estressantes.

**Figura 15** – Ocorrência da ansiedade em diferentes períodos acadêmicos entre os estudantes da Universidade Federal da Paraíba.



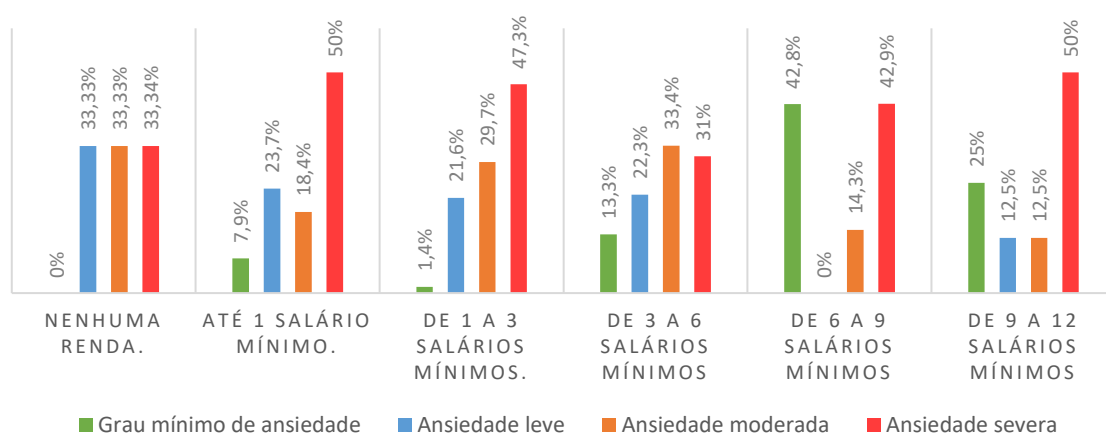
**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

Vale ressaltar que a ansiedade se fez presente durante todo o percurso acadêmico, independente da sua caracterização. Os estudantes que se encontravam na metade do curso apresentaram menores níveis de *Ansiedade severa*, porém não apresentaram uma baixa nos demais níveis de ansiedade, uma vez que o *Grau mínimo de ansiedade* e a *Ansiedade leve* mantiveram-se estáveis em todos os períodos de estada na universidade. Para alguns autores, baixos níveis de ansiedade podem vir a ajudar na aprendizagem, enquanto os sintomas moderados e graves agem como dificultadores do processo (DEHGHAN-NAYERI; ADIB-HAJBAGHERY, 2011; MELINCAVAGE, 2011).

### 5.9 Ansiedade x condição econômica

Em relação a prevalência dos diferentes graus de ansiedade de acordo com a renda dos estudantes participantes, observou-se que os estudantes com renda de um a seis salários-mínimos apresentaram menores porcentagens de *Grau mínimo de ansiedade* em comparação aos estudantes com rendas maiores, como pode-se observar na **Figura 16**. Com exceção dos estudantes que alegaram não possuir nenhuma renda, os níveis de *Ansiedade severa* permaneceram prevalentes entre as demais, enquanto os demais resultados não apresentaram nenhum padrão claro. Dessa forma, percebeu-se que a renda não foi um fator totalmente influente nos níveis de ansiedade entre os participantes da pesquisa, de forma que, não é observado a formação de nenhuma tendência entre os grupos com diferentes rendas.

**Figura 16** – Ocorrência da ansiedade entre estudantes da Universidade Federal da Paraíba com diferentes rendas.



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

Contudo, levando em consideração que a renda familiar entre *nenhuma renda* até *um a três salários mínimos* é predominante entre os participantes, agrega-se o fato de que muitos estudantes enxergam na academia a oportunidade de conseguir ofertas de emprego melhores no

futuro, e consequentemente conseguir uma condição financeira melhor, como é exposto por uma participante quando diz que: “Pelo fato de querer viver o sonho da família, me preocupo mais com o dinheiro que vou conseguir quando me formar do que com a minha saúde mental” (EMCCEN, 04). Ainda, outra estudante complementa:

Todos os meus colegas tem algum questionamento ou reclamação com relação a estresse e ansiedade. Somos muito cobrados, as dificuldades em conciliar a vida acadêmica, pessoal e profissional não é nada fácil e a dificuldade financeira tira tudo do controle (EFCES, 153).

Muitas pesquisas mostram que o contexto econômico pode estar associado a prevalência de transtornos mentais, incluindo situações estressoras e ansiogênicas, como é exposto no estudo de Londoño *et al.* (2010). Observa-se que o fator financeiro é determinante para muitos discentes, colocando em questão até a sua permanência na academia, como é exposto na fala dessa estudante quando diz que:

[...] Muitos tem urgência de se sustentar para poder ajudar familiares e para sobreviver. E muitas vezes o caminho da graduação é muito lento em uma universidade pública por questões políticas e agora, a pandemia. Nem todo mundo tem familiares com condições financeiras que ajudem a fazer uma graduação. Além disso, muitos cursos não garantem emprego rápido logo após a formação (EFCBIOTEC, 165).

Sendo assim, segundo Souza (2010) e Torres *et al.* (2006), os fatores atrelados a condições econômicas desfavorecidas (violência, dificuldade de acesso aos serviços de saúde, desemprego, má distribuição econômica, entre outros) vem a se tornar agravantes desses quadros. Porém, com relação aos estudantes com rendas entre nove e 12 salários-mínimos, a prevalência da ansiedade severa poderá estar atrelada a outros fatores.

### **5.10 Estresse percebido nos estudantes**

A partir da aplicação da PSS-14 foi possível mensurar o nível de estresse dos estudantes participantes e o categorizar dentro dos parâmetros estabelecidos por Cohen; Kamarck e Mermelstein (1983). Dessa forma, foi revelado que não houve estudantes com *Baixo nível de estresse*, enquanto 98,0% dos participantes apresentaram *Estresse moderado* e 2,0% revelaram ter um *Alto nível de estresse*.

Os dados apresentados através da PSS-14 corroboram com o estudo realizado por Alfredo; Biondi e Manna (2016), que revelou que o estresse em nível intermediário ou que pode prejudicar a saúde é um ponto crítico que acomete entre 52,0% a 75,0% dos estudantes de graduação, e associa isso a transição para vida adulta, as mudanças socioeconômicas e crescente competição acadêmica.

Tendo em vista que o estresse, a princípio, não é uma doença, mas um sentimento de antecipação frente a diferentes estímulos (LIPP, 2002), percebe-se que poucos indivíduos se encontraram com *Alto nível de estresse*, ou seja, apresentaram níveis de estresse limitadores ou prejudiciais para o seu desempenho habitual, revelando que apesar dos estudantes estarem sob estresse, a maioria esmagadora não demonstra incapacidades de lidar com o estímulo envolvido. Como afirma Molina (1996), caso o indivíduo tenha capacidade de lidar e desfrutar do estímulo envolvido, o estresse torna-se bem-vindo e útil.

Muitos estudantes associaram o estresse como um facilitador para o início da ansiedade, como é exposto por um estudante na fala a seguir:

[..] a depender da rotina diária além das atividades acadêmicas (relações familiares, amorosas, amizades e algum passatempo), algumas pessoas desencadeiam o estresse com mais vigor, que por sua vez aumenta ainda mais a ansiedade (principalmente para aqueles que já sofriam as crises) (EMCCEN, 23).

Entre os acontecimentos listados na PSS-14, que envolveram situações estressoras e situações de cunho positivo, 25,0% dos estudantes associaram pelo menos um destes acontecimentos as demandas acadêmicas durante o período complementar, enquanto 10,0% negou qualquer associação. Cerca de 16,0% dos estudantes apontaram que a grande maioria dos acontecimentos listados se deu através das demandas do período suplementar. Entretanto, a maior porcentagem dos estudantes, correspondendo a 49,0% dos participantes alegou que apenas parte dos sintomas incluídos na Escala de Estresse Percebido estavam associadas ao surgimento do estresse devido as demandas do período complementar.

Um estudo realizado por Mondardo e Peson (2005) citam que os feitos da exposição demasiada de estresse acarretam consequências diretas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, pois modifica e/ou reduz, consideravelmente, os níveis de atenção e concentração, a capacidade de memorização, o raciocínio, entre outros.

Sendo assim, os níveis de estresse obtidos pela aplicação da PSS-14 revelaram que o estresse está presente quase uniformemente entre os participantes, uma vez que poucos estudantes apresentaram níveis que comprometeriam o seu desempenho, ainda, o nível de estresse no qual o *Estresse moderado* está incluso pode servir como um aliado no desempenho do indivíduo, por proporcionar maior atenção e foco em determinadas situações, segundo Lipp (1984).

### **5.11 Percepção dos estudantes acerca dos principais causadores do estresse e da ansiedade na academia**

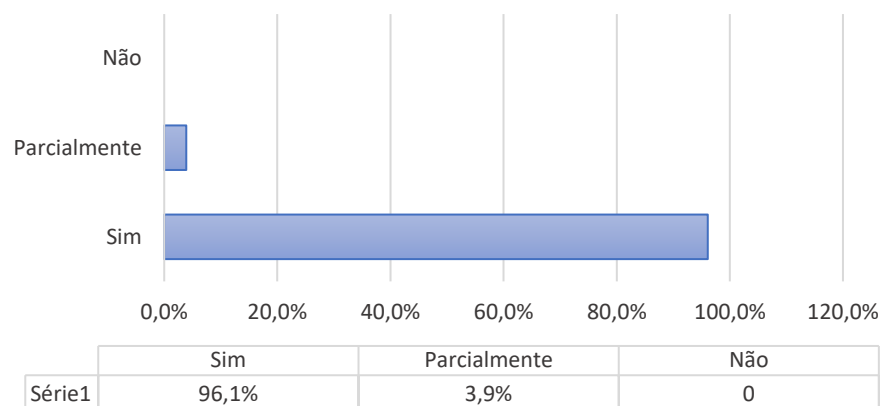
A convivência e a interação diária na academia proporcionam a troca de experiências e relatos entre os discentes. Dessa forma, períodos mais conturbados na vida de um estudante tende a ser compartilhado com os seus amigos e colegas de classe. A partir disso, baseado na vivência acadêmica dos participantes da pesquisa, revelou-se que 96,1% dos estudantes consideram o estresse e a ansiedade como traços comuns entre os estudantes com que tem contato, enquanto 3,6% acreditam que esses sintomas não são tão comuns, ou seja, acontecem com menor incidência (**Figura 17**).

Não ocorreu discordância entre os estudantes nesse quesito, pelo contrário, muitos participantes argumentaram sobre os principais causadores da ansiedade e do estresse nas suas concepções. Em relação a frequência dessas condições, uma estudante afirmou que:

Infelizmente são comuns, e a maioria não percebe e não entende o que acontece com você e o seu corpo. De fato, o ensino superior exige uma maior responsabilidade, e nem todos tem a maturidade necessária para lidar com as pressões, muitas delas vindo de casa e de alguns professores [...]. É algo que está presente em nossa atual sociedade e reeducar as pessoas para terem um olhar mais crítico e apurado para isso exige um conhecimento de si próprio. A ansiedade não é somente a questão de "ah, tô ansioso pra chegar aquele dia". O nosso corpo todo sente por dias os sintomas [...] portanto, sim, é um traço comum e que merece uma atenção (EFCCEN, 14).

Além dos fatores internos da academia, ainda existe uma pressão social externa que acaba agravando os quadros da ansiedade e do estresse nos estudantes: “[..] Estamos caminhando para a vida adulta e o futuro, portanto nos sentimos pressionados por medo de fracassar e não conseguir ser alguém aos olhos da sociedade” (EFCCTA, 173). Essa fala traz à tona um ponto muitas vezes oculto nos relatos dos estudantes, a preocupação com o futuro e o seu impacto no presente. Oliveira (2004) explicita esse pensamento quando afirma que aqueles que não estudam têm poucas chances de obter e manter, no mercado de trabalho, uma ocupação profissional que lhes dê satisfação e remuneração condigna. Durante a graduação, os acadêmicos consideram o curso escolhido a garantia do seu sucesso no futuro, e muitas vezes esse peso desperta os sintomas da ansiedade.

**Figura 17** – Percepção da ansiedade e do estresse como traços comuns nos estudantes da Universidade Federal da Paraíba.



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2020.

Lindgren (1965) afirma que um dos mais difíceis problemas da vida é de nos adaptarmos as mudanças que não podemos controlar. A sensação de não ter controle sobre os acontecimentos da vida é um dos principais desencadeadores do estresse e ansiedade, e muitos estudantes demonstraram essa sensação em suas falas: “A quantidade de informações, de coisas pra fazer, de professores que não pensam nos alunos, e de alunos que não pensam nos outros é sufocante e desesperador” (EFCE, 45).

Ainda, muitos estudantes saem do ensino médio direto para o ensino superior, e a mudança entre esses cenários possui um grande contraste. Tanto nas novas demandas quanto nas tarefas evolutivas emocionais, como amizades e relacionamento (EIZIRIK; KAPCZINSKI; BASSOLS, 2001).

Esse impacto é relatado na seguinte fala:

[...] pra ser sucinto, na maioria dos casos, durante o ensino fundamental e médio não existem situações oferecidas como "adultas" ou "maduras", então lá você se sente tratado de uma forma, e ao ingressar na universidade você dá de cara com sua primeira experiência adulta da vida, o que gera ansiedade por não saber lidar direito com essa novidade [...] (EMCCSE, 60).

Sendo assim, o ensino remoto é reconhecido por uns como agravador do estresse e ansiedade, enquanto para outros, o distanciamento social tem se mostrado um alívio para situações estressoras e ansiogênicas, como diz a estudante:

Eu faço terapia até hoje por causa da depressão que foi agravada pela universidade e vejo que as pessoas ao meu redor também deveriam fazer terapia. Inúmeras vezes encontrei com colegas chorando após uma prova, ou querendo trancar o curso [...]. Eu gosto do ensino remoto justamente por morar sozinha e não ter que presenciar essa atmosfera pesada todos os dias, além da baixa carga horária que eu peguei (2 cadeiras de 3 créditos), que me dá liberdade para gerenciar bem as coisas (EFCT, 72).

Percebe-se nessa fala o sentimento de desespero presenciado pela estudante frente avaliações e situações consideradas decisivas. Horney (1969) diz que alguns dos efeitos da ansiedade podem ser, particularmente insuportáveis para o indivíduo. O que resulta em um sentimento de perda irreparável.

### **5.12 Percepção dos estudantes sobre a acessibilidade ao ensino remoto**

É fato que o ensino remoto proporcionou uma alternativa para a continuidade das atividades acadêmicas durante o período de distanciamento social. Porém, levando em consideração fatores sociais e econômicos, não é possível mensurar de forma igualitária todos os indivíduos inseridos nesse novo formato. Dessa forma, torna-se importante saber a opinião dos estudantes inseridos no ensino remoto sobre a inclusão e efetividade do mesmo.

Foi revelado que cerca de 97,2% dos participantes não consideraram o ensino remoto efetivo e inclusivo para todos, enquanto uma pequena parcela referente a 2,8% considerou o ensino remoto inclusivo e efetivo para todos. Uma estudante pondera que “[..] o modelo de ensino na graduação brasileira pressiona o discente de diversas formas e em diversas áreas. O ensino a distância tem sido apenas uma falsa solução (EFCCEN, 21)”.

Apesar da necessidade da implementação do ERE, pouquíssimos estudantes tiveram a medida como efetiva e acessível para todos. Essa percepção corrobora com o levantamento realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coloca o acesso à internet, e tecnologias necessárias como limitadores do ERE no Brasil. (OCDE, 2020).

Ao contrário da EaD onde as experiências são planejadas para esse formato e possui professores habituados a essa modalidade, no contexto de pandemia da Covid-19, houve menos tempo para planejamento para oferta das disciplinas curriculares pelas IES, sendo assim o ERE foi desenvolvido para acolher estudantes do ensino presencial no formato a distância (HODGES *et al.*, 2020).

Diversas IES utilizaram recursos on-line para adaptar o ensino, porém estas ações, desconsideraram aspectos importantes da realidade de estudantes e professores, tanto nos aspectos pedagógicos como nos aspectos tecnológicos envolvidos, resultando no risco de exclusão de muitos estudantes que não tenham acesso à Internet, computador e demais tecnologias requeridas para esse meio de ensino (OCDE, 2020).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apesar do percentual de domicílios com uso da Internet tenha crescido no Brasil entre 2016 e 2018, ainda existe uma quantidade considerável de domicílios sem acesso à Internet, especialmente, em áreas rurais. O

Norte e Nordeste foram as duas regiões com menores percentuais tanto em área urbana quanto rural (IBGE, 2020). Dessa forma, é impossível negar que o ERE possui limitações, principalmente relacionadas a acessibilidade, e apesar de ser uma medida emergencial, esse fato não pode ser ignorado, ou vir a prejudicar quaisquer estudantes que se enquadre em situações desfavoráveis.

## 6 CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos resultados obtidos, foi possível mensurar que a grande maioria dos estudantes sentiu seu desempenho acadêmico afetado em decorrência do estresse e/ou ansiedade. No qual, dois terços da amostra apresentaram perfil moderado ou grave de ansiedade.

Metade dos participantes afirmou que o ERE teve contribuição para o desenvolvimento desses quadros, tendo maior prevalência de estudantes caracterizados com perfis de *Ansiedade severa*. Estudantes caracterizados com níveis mais leves de ansiedade apresentaram-se mais favoráveis ao ERE.

Revelou-se que estudantes universitários que cursaram o ensino médio em escolas particulares possuíam níveis de ansiedade mais graves em relação aos estudantes que frequentaram escolas públicas. Entretanto, os estudantes que tiveram uma formação mista entre o ensino privado e público apresentaram a maior taxa de *Ansiedade severa* e *Grau mínimo de ansiedade*, resultado possível graças a heterogeneidade da amostra.

Mais da metade dos estudantes tiveram seu desempenho afetado devido a troca entre academia e o ambiente doméstico. Os grupos caracterizados com *Grau mínimo de ansiedade* e *Ansiedade leve* se mostraram mais favoráveis a esse novo formato de ensino, enquanto os estudantes com níveis de ansiedade mais severos preferiram o ensino presencial.

Como proposto em diversos estudos sobre a incidência da ansiedade, a atual pesquisa apontou que o sexo feminino foi o mais afetado pelo transtorno de ansiedade, apresentando dentro da amostra um alto índice da *Ansiedade severa* entre as estudantes universitárias.

Os participantes que moravam só apresentaram maior nível de *Ansiedade severa*, em comparação aqueles que dividiam o ambiente com duas ou mais pessoas.

Os estudantes caracterizados com *Ansiedade moderada* e *Ansiedade severa* se mostraram mais ansiosos participando das aulas online, afirmando sentirem-se mais tranquilos caso as aulas fossem presenciais.

A renda mensal dos participantes não exerceu um padrão de variação entre os diferentes níveis de ansiedade, ainda assim, se mostrou um dos fatores determinantes para o surgimento da ansiedade e do estresse entre os estudantes com rendas inferiores a três salários-mínimos.

O nível de estresse percebido nos estudantes foi predominantemente moderado, estando dentro do espectro normal de respostas do organismo frente a situações adversas do cotidiano. Dessa forma, poucos estudantes apresentaram níveis danosos ou comprometedores do desempenho acadêmico.

A presença do estresse e da ansiedade, na academia, foi unanimidade na opinião dos estudantes, seja experienciada de forma pessoal, na qual os discentes sentem-se ansiosos e/ou estressados, ou de forma direta, através do contato interpessoal com colegas.

Sem desconsiderar o ERE como uma alternativa que viabilizou o ensino em tempos de distanciamento social, uma grande parcela dos estudantes concebe a medida como pouco efetiva para o ensino, e com baixa acessibilidade para toda a população acadêmica.

Com relação as principais causas desencadeadoras do estresse e da ansiedade entre os estudantes, destacou-se: a incerteza econômica, a pressão exercida pela expectativa dos familiares e presentes no ambiente acadêmico, além da transição para a vida adulta e as novas responsabilidades associadas a esse período.

Sendo assim o uso do BAI e do PSS-14 se mostraram eficientes em utilizar o autoconceito dos estudantes universitários na classificação dos diferentes graus de ansiedade e estresse.

Através do uso dessas ferramentas, tornou-se possível o desenvolvimento do presente estudo, assim como o levantamento dos dados discutidos. Tendo em vista os resultados obtidos, espera-se que essa discussão possa vir a servir de estímulo para o desenvolvimento de novas pesquisas que ampliem a amostra abordada e aprofunde as correlações possíveis entre o ambiente acadêmico, o estresse e a ansiedade.

Sendo assim, os dados obtidos denotam a necessidade de políticas voltadas para a saúde mental desse segmento populacional, a fim de melhorar a qualidade de vida dentro das universidades e possibilitar uma estadia saudável para os estudantes das IES. Ainda, expõe que a atenção à saúde mental dos estudantes universitários deve ser priorizada, uma vez que este grupo se encontra em um ambiente estressor/ansiogênico. Com relação ao ERE, o estudo denota a importância da implementação de políticas que promovam a igualdade de acesso para todos os estudantes, tornando o alcance do ensino público superior possível a todos os estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ALFREDO, P. P; BIONDI, J. C. L; MANNA, V. Avaliação da qualidade de vida e estresse em acadêmicos do curso de Fisioterapia. **J. Health Sci.** v. 34, n. 4, p. 224-230, 2016.
- ANDERSON, J. C; WILLIAMS, S; MCGEE, R; SILVA, P. A. DSM-III disorders inpreadolescent children. **Arch Gen Psychiatry.** n.44, p. 69-76, 1987.
- ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES.** Uberlândia, 2019.
- ARMENGOL, M. C.; POMERHANZ, L. S. De Vancouver (1982) a Viena (1999): la educación a distancia toma nuevos rumbos. **Revista Iberoamericana de Educación à Distancia**, Madri, v.2, n.2, 1999.
- ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA (APA). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 4. ed. **Revista (DSM-IV-TR).** Porto Alegre, v.12 n.2, 2000.
- ATKINSON, R. **Introdução a Psicologia.**11. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM IV – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** 4. ed. Porto Alegre: ARTMED. 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.
- BECK, A. T; EPSTEIN, N; BROWN, G; STEER, A. R. An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. **J Consult Clin Psychol.** v. 56, n. 6, p.893-897, 1988.
- BRANDÃO, M. L; GRAEFF, F. G. **Neurobiologia das Doenças Mentais.** 3. ed. São Paulo: Lemos Editorial, 1996.
- CASTILLO, A. R. *et al.* Transtornos de ansiedad. **Rev. Bras. Psiquiatr.** São Paulo, v. 22, n. 2, 2000.
- CERCHIARI, E. A. N; CAETANO, D; FACCENDA, O. Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. **Estud Psicol.** Natal, v. 10, n. 3, p.413-420, 2005.
- COHEN, S.; KAMARCK, T.; MERMELSTEIN, R. A global measure of perceived stress. **Journal of Health and Social Behavior.** v. 24 n. 4, p. 385-396, 1983.
- COHEN, S.; WILLIAMSOM G. M. Perceived Stress in a Probability Sample of United States. **The Social Psychology of Health:** Claremont Symposium on applied social psychology. Newbury Park, CA. 1988.
- COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** 1. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2011.
- DARWIN, C. **A expressão das emoções no homem e nos animais.** Trad. Leon de Souza Lobo Garcia. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DEHGHAN-NAYERI, N; ADIB-HAJBAGHERY, M. Effects of progressive relaxation on anxiety and quality of life in female students: A non-randomized controlled trial. **Alternat Complement Ther.** v. 19, p. 194-200, 2011.

DIAS, J. C. R; SILVA, W. R; MAROCO, J; CAMPOS, J. A. D. B. Escala de Estresse Percebido Aplicada a Estudantes Universitárias: Estudo de Validação. **Psychology, Community & Health.** v. 4, n. 1, p. 1-13, 2015.

DUARTE, A. M. OLIVEIRA, M. A. Controle de respostas de ansiedade em universitários em situações de exposições orais. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva.** v. 6, n. 2, p. 183-199, 2004.

EDOOLS. **Educação a distância e sua importância para o futuro da educação.** Disponível em [https://www.edools.com/educacao-a-distancia/#:~:text=in%20your%20browser,-,A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia%20\(EAD\)%20%C3%A9%20uma%20modalidade%20ensino%20que,por%20interm%C3%A9dio%20de%20recursos%20tecnol%C3%B3gicos](https://www.edools.com/educacao-a-distancia/#:~:text=in%20your%20browser,-,A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia%20(EAD)%20%C3%A9%20uma%20modalidade%20ensino%20que,por%20interm%C3%A9dio%20de%20recursos%20tecnol%C3%B3gicos). Acesso: 14 nov. 2020.

EIZIRIK, C. L; KAPCZINSKI, F; BASSOLS, A. M. S. **O Ciclo da Vida Humana:** uma perspectiva psicodinâmica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FACUNDES, V. L. D; LUDERMIR, A. B. Common mental disorders among health care students. **Rev Bras Psiquiatr,** v. 27, n. 3, p. 194, 2005.

FERREIRA C. L; ALMONDES K. M; BRAGA L. P; MATA A. N. S; LEMOS C. A; MAIA E. M. C; Universidade, contexto ansiogênico? Avaliação de traço e estado de ansiedade em estudantes do ciclo básico. **Ciênc. Saúde Coletiva,** v. 14 n. 3, p. 973-981, 2009.

FONSECA, V. **Aprender a aprender.** 3. ed. Lisboa: Âncora; 2014.

FONSECA, V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia,** São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016.

FONTANA, D. **Estresse:** Faça dele um aliado e exercite a autodefesa. São Paulo: Saraiva, 1991.

G1. **Coronavírus: veja a cronologia da doença no Brasil.** Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/04/06/coronavirus-veja-a-cronologia-da-doenca-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 15 out. 2020.

GAMA, M. M. A; MOURA, G. S; ARAÚJO, R. F; TEIXEIRA-SILVA, F. Ansiedade-traço em universitários de Aracajú (SE). **Rev Psiquiatr.** Rio Grande do Sul. v. 30, n.1, p. 19-24, 2008.

GENESCÁ, A. M. C. NEVES, M. A. C. M. **Relação entre índice de respostas ansiosas e circunstância ambiental particular (situação-prova).** Rio de Janeiro: Arquivos Brasileiros de Psicologia, n.32, p. 253-261, jan./mar., 1980.

GIVISIEZ, G. H. N; OLIVEIRA, E. L. Privacidade intradomiciliar: Um estudo sobre as necessidades de ampliações em residências. **Revista Brasileira de estudos de População,** São Paulo, v. 30, n. 1, p. 199-223, 2013.

HODGES, C; MOORE, S; LOCKEE, B; TRUST, T; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, Washington. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 9 nov. 2020.

IBGE [INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA] Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020a. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf). Acesso em: 9 nov, 2020.

JOLLY, M. C; OLIVEIRA, S. M. Avaliação da ansiedade escolar em alunos do ensino fundamental. **Psicol. Trujillo**, Peru, v. 14, n. 1, p. 21-30, 2012.

KINRYS, G; WYGANT, L. E. Anxiety disorders in women: does gender matter to treatment? **Rev Bras Psiquiatr**. v. 27, n. 2, p. 43-50. 2005

LEVITAN, M. N; *et al.* Diretrizes da Sociedade Médica Brasileira para o tratamento do transtorno de ansiedade social. **Rev. Bras. Psiquiatr**. v.33, n.3, p. 292-302, 2011.

LEYFER, O. T; RUBERG, J. L; WOODRUFF-BORDEN, J. Examination of the validity of the Beck anxiety inventory and its factors as a screener for anxiety disorders. **J Anxiety Disord**. v.20, p. 444-458, 2006.

LIPP, M. E. N. Stress e suas implicações. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.1, n.3 e 4, p. 5-19, 1984.

LIPP, M. E. N. Manual do inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp. **Casa do Psicólogo**, São Paulo, 2000.

LIPP, M. E. N; TANGANELLI, M. S. Stress e qualidade de vida. **Psicol. Reflex. Crit**. vol.15, n.3, p.537-548, 2002.

LOOS, H. Ansiedade e aprendizagem: um estudo com díades resolvendo problemas algébricos. **Estudos de psicologia**, v. 9, n. 3, p. 563 –573. 2004.

LONDOÑO, N. H; JUÁREZ, F; PALACIO, J; MUÑIZ, O; AGUDELO, D; MARÍN, C.A; *et al.* Factores de riesgo psicosociales y ambientales asociados a trastornos mentales. **Suma Psicol**. v. 17, n. 1, p.59-68. 2010.

MAGALHÃES, A. **Ansiedade face aos testes, gênero e rendimento acadêmico**: um estudo no ensino básico. Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar – Universidade do Minho, Portugal, 2007.

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

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MATTA, C. M. B.; LEBRÃO, S. M. G.; HELENO, M. G. V. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no Ensino Superior: Revisão da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 583-591, dez. 2017.

MELINCAVAGE, S. M. Student nurses' experiences of anxiety in the clinical setting. **Nurse Educ Today**. v. 31, p. 785-789. 2011

MICHEL, M.H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MONDARDO, A; PESON, E. Estresse e Desempenho Acadêmico em Estudantes Universitários. **Revista De Ciências Humanas**, v. 6, n. 6. p. 159-180, 2005.

MOLINA, O. **Estresse no cotidiano**. São Paulo, Pancast, 1996.

NARDI, A. Transtorno de Ansiedade Social: Fobia Social – A Timidez Patológica. Rio de Janeiro: **MEDSI**, 2000.

NEWEN, A; ZINCK, A. **O desafio das emoções, biblioteca mente e cérebro**. Duetto editorial, São Paulo, biblioteca mente e cérebro; n.5, p. 11-81, 2013

OCDE [ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES]. **A framework to guide an education response to the COVID - 19 pandemic of 2020**. Disponível em: [https://www.hm.ee/sites/default/files/framework\\_guide\\_v1\\_002\\_harward.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf). Acesso em: 10 nov. 2020.

OLIVEIRA, M. A; DUARTE, A. M. M. Controle de respostas de ansiedade em universitários em situações de exposições orais. **Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva**. São Paulo, v. 6, n. 2, p. 183-200. 2004

OLIVEIRA, M. A. G. **O novo mercado de trabalho. Guia para iniciantes e sobreviventes**. Rio de Janeiro, editora Senac Rio. 2 ed. 2004.

PEREIRA, A. *et al.* Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior: Estratégias de intervenção. **Análise Psicológica**. Lisboa, v. 24, n. 1, p. 51-59, 2006.

PINHEIRO, M. **Uma época especial: Suporte social e vivências acadêmicas na transição e adaptação ao ensino superior**. Dissertação de Doutorado em Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, 2003.

REPPOLD, C. T; HUTLZ, C. S. Evidências de validade da escala de avaliação de ansiedade em adolescentes brasileiros. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 12, n. 2, p 131-136, 2013.

RIOS, O. F. L. **Níveis de estresse e depressão em estudantes universitários**. Dissertação de mestrado – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2006.

ROSSI, A. **Autocontrole: Nova Maneira de Controlar o Estresse**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1991.

RODRIGUES, M. E. S; SILVEIRA, T. B; JANSEN, K; CRUZEIRO, A. L. S; ORES, L; PINHEIRO, R. T. *et al.* Risco de suicídio em jovens com transtornos de ansiedade: estudo de base populacional. **Psico. USF**, v.17, n. 1, p. 53-62, 2012.

SALMON, G. **E-Moderating**. The Key to Teaching and Learning Online. London: Kogan Page, 2000.

SANTOS A, S. **Estudos de psicopedagogia e arte**. Lisboa: Horizonte; 1999.

SANTOS, J. O. **Educação Emocional na Escola**: a emoção na sala de aula. 2. ed. Salvador: Faculdade Castro Alves, 2000.

SERRA, A. S. V. **O auto-conceito**. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 1988.

SILVERTHORN, D. U.; **Fisiologia Humana** – Uma Abordagem Integrada. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SOUZA, L. D. M. **Transtorno de ansiedade generalizada em jovens de 18 a 24 anos**: prevalência, fatores associados, comorbidades e impacto na qualidade de vida. Tese - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

SKINNER, B. F. **Ciência do comportamento humano**. São Paulo: Martins, 1953.

TCHEUGUI, J. B. E. *et al.* Circulating cortisol and cognitive and structural brain measures. **Neurology**. v. 91, n. 21. 2019.

TORRES, A. R; *et al.* Obsessive-compulsive disorder: prevalence, comorbidity, impact, and help-seeking in the British National Psychiatric Morbidity Survey of 2000. **Am J Psychiatry**. v. 163, n. 11, p. 1978-85, 2006.

UFPB. **Histórico. Universidade Federal da Paraíba**. Disponível em <http://www.ufpb.br/antigo/content/hist%C3%B3rico>. Acesso em: 23 out. 2020.

UFPB. **PORTARIA Nº 90/GR/REITORIA/UFPB, DE 17 DE MARÇO DE 2020**. Disponível em: [https://www.ufpb.br/ufpb/temp/copy\\_of\\_Portaria090GRReitoriaUFPB.pdf](https://www.ufpb.br/ufpb/temp/copy_of_Portaria090GRReitoriaUFPB.pdf) Acesso em: 14 nov. 2020.

UFRGS. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Disponível em <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

VIANA, M. B. Freud e Darwin: ansiedade como sinal, uma resposta adaptativa ao perigo. **Nat. hum.** v.12, n. 1, São Paulo, 2010.

ZIMBARDO, P. **A Timidez** (trad. M. P. Monteiro). Lisboa: Edições 70. 2002

## APÊNDICES

### Apêndice A

#### Questionário disponibilizado no Google Formulários

### Você é um aluno Ansioso e/ou Estressado?

Caro (a) discente, o presente questionário faz parte do projeto de pesquisa do graduando Luis Guilherme Teixeira dos Santos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba, e corresponde a etapa de coleta de dados para o Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso. Abaixo segue o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para prosseguir na pesquisa.

1. Prezado(a) Senhor(a), Esta pesquisa é sobre A ANSIEDADE E O ESTRESSE COMO MEIOS DIFICULTADORES DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR REMOTO, e está sendo desenvolvida pelo pesquisador Luis Guilherme Teixeira dos Santos, aluno do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profª Drª. Maria de Fátima Camarotti. Os objetivos do estudo são: Compreender os impactos causados pelos sintomas da ansiedade e estresse no rendimento acadêmico de alunos do ensino superior no período de ensino remoto; Evidenciar os principais fatores desencadeadores e os mecanismos de adaptações pessoais em relação ao processo de aprendizagem; Averiguar a correlação do surgimento dos sintomas de estresse e ansiedade devido ao ensino remoto entre os estudantes; Investigar a relação entre o surgimento da ansiedade e o meio domiciliar; Instigar a reflexão acerca da ansiedade e do estresse como patologias comuns entre os estudantes acadêmicos. A finalidade deste trabalho é contribuir para o entendimento da ansiedade e o estresse entre os estudantes do ensino superior de diversos centros da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, agregando ao entendimento dessas condições como meios dificultadores do rendimento acadêmico no contexto de ensino a distância. Os benefícios advindos da pesquisa superam as possibilidades de quaisquer tipos de riscos, seja psicológico, intelectual ou emocional. Além disso, os resultados dessa pesquisa poderão fomentar esclarecimentos acerca do ambiente acadêmico atual. Solicitamos a sua colaboração para o desenvolvimento e aplicação de questionários que irão constituir os resultados e as discussões acerca da temática, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. \*

*Marque todas que se aplicam.*

☐ Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.

23/10/2020

Você é um aluno Ansioso e/ou Estressado?

## 2. 1. Idade: \*

Ex: 21 anos.

---

## 3. 2. Sexo \*

*Marque todas que se aplicam.*☐ Masculino☐ FemininoOutro: ☐ 

---

## 4. 3. Assinale o centro ao qual o seu curso pertence: \*

*Marque todas que se aplicam.*☐ CCEN☐ CCM☐ CE☐ CCJ☐ CCSA☐ CT☐ CCHLA☐ CCS☐ CBIOTEC☐ CCTA☐ CEAROutro: ☐ 

---

## 5. 4. Qual o seu curso? \*

Ex: Ciências Biológicas

---

23/10/2020

Você é um aluno Ansioso e/ou Estressado?

6. 5. Em qual período você se encontra atualmente? \*

Ex: "p1" ou "1 período"

---

7. 6. Possui filhos? \*

Marque todas que se aplicam.

☐ Sim

☐ Não

8. 7. Você trabalha? \*

Marque todas que se aplicam.

☐ Sim

☐ Não

9. 8. Você estudou seu ensino médio em uma escola: \*

Marque todas que se aplicam.

☐ Particular

☐ Pública

☐ Parte em escola particular e parte em escola pública

10. 9. Contando com você, quantas pessoas moram com você atualmente? \*

Ex: Se morar sozinho(a) responda com 1

---

23/10/2020

Você é um aluno Ansioso e/ou Estressado?

11. 10. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é aproximadamente a sua renda familiar mensal? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Nenhuma renda.
- ☐ Até 1 salário mínimo (até R\$ 998,00).
- ☐ De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 998,00 até R\$ 2.994,00).
- ☐ De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.994,00 até R\$ 5,988,00).
- ☐ De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 5,988,00 até R\$ 8.982,00).
- ☐ De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 8.982,00 até R\$ 11.976,00).

#### Questionário da pesquisa

12. 1. Independente do ensino remoto, você já sentiu que teve seu rendimento acadêmico afetado devido ao estresse e/ou ansiedade? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Sim
- ☐ Não

23/10/2020

Você é um aluno Ansioso e/ou Estressado?

13. 2. Identifique o quanto você tem sido incomodado por cada sintoma listado abaixo durante a última semana, incluindo hoje, marcando o espaço correspondente, na mesma linha de cada sintoma. \*

Marcar apenas uma oval por linha.

|                                      | Absolutamente<br>não  | Levemente             | Moderadamente         | Gravemente            |
|--------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Dormência ou formigamento            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sensação de calor                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tremores nas pernas                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Incapaz de relaxar                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Medo que aconteça o pior.            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Atordoado ou tonto.                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Palpitação ou aceleração do coração. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sem equilíbrio.                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Aterrorizado.                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Nervoso.                             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sensação de sufocação.               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tremores nas mãos.                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Trêmulo.                             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Medo de perder o controle.           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dificuldade de respirar.             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Medo de morrer                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Assustado.                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Indigestão ou                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

[https://docs.google.com/forms/d/15nMm7xLq88cH\\_r10DXcHGUGC0Sf5teWsJhpMogs7dvw/edit](https://docs.google.com/forms/d/15nMm7xLq88cH_r10DXcHGUGC0Sf5teWsJhpMogs7dvw/edit)

6/11

23/10/2020

|                                    | Você é um aluno Ansioso e/ou Estressado? |                       |                       |                       |
|------------------------------------|------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|                                    | <input type="radio"/>                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| março ou<br>desconforto no abdômen |                                          |                       |                       |                       |
| Sensação de desmaio.               | <input type="radio"/>                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Rosto afogueado.                   | <input type="radio"/>                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Suor (não devido ao<br>calor)      | <input type="radio"/>                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

14. 3. Pessoalmente, você considera que algum dos sintomas assinalados anteriormente teve influência das demandas do período letivo a distância? \*

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Sim  
☐ Em parte  
☐ Grande maioria  
☐ Não

23/10/2020

Você é um aluno Ansioso e/ou Estressado?

15. 4. Identifique a frequência em que você tem sido incomodado por cada sintoma listado abaixo durante o último mês até o presente momento, marcando o espaço correspondente, na mesma linha de cada situação. \*

Marcar apenas uma oval por linha.

|                                                                                                                                                  | Nunca                 | Quase nunca           | Às vezes              | Sempre                | Quase Sempre          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| No mês passado, quantas vezes você ficou chateado(a) por algo que aconteceu inesperadamente?                                                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| No mês passado, quantas vezes você se sentiu incapaz de controlar as coisas importantes na sua vida?                                             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| No mês passado, quantas vezes você se sentiu nervoso(a) ou estressado(a)?                                                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| No mês passado, quantas vezes você lidou com sucesso com os problemas e aborrecimentos do dia a dia?                                             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| No mês passado, quantas vezes você sentiu que estava lidando de forma eficaz com as mudanças importantes que estavam acontecendo na em sua vida? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| No mês passado, quantas vezes você se sentiu confiante nas suas capacidades para lidar com os seus problemas pessoais?                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| No mês passado, quantas vezes você sentiu que as coisas estavam ocorrendo à sua maneira (do seu jeito)?                                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| No mês passado, quantas vezes você percebeu que não poderia lidar com todas as coisas que você tinha para fazer?                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| No mês passado, quantas vezes                                                                                                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

[https://docs.google.com/forms/d/15nMm7xLq88cH\\_r10DXcHGUC0Sf5teWsJhpMogs7dvw/edit](https://docs.google.com/forms/d/15nMm7xLq88cH_r10DXcHGUC0Sf5teWsJhpMogs7dvw/edit)

8/11

23/10/2020

Você é um aluno Ansioso e/ou Estressado?

Você foi capaz de controlar as  
irritações da sua vida?

No mês passado, quantas vezes  
você sentiu que estava no topo das  
coisas (no controle das coisas)?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

No mês passado, quantas vezes  
você se irritou por coisas que  
aconteceram que estavam fora de  
seu controle?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

No mês passado, quantas vezes  
você deu por si pensando nas coisas  
que tinha que fazer?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

No mês passado, quantas vezes  
você foi capaz de controlar a  
maneira como gastar seu tempo?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

No mês passado, quantas vezes  
você sentiu que as dificuldades  
estavam se acumulando tanto que  
você não poderia superá-las?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

16. 5. Pessoalmente, você associa pelo menos algum dos acontecimentos assinalados acima as demandas acadêmicas durante o período complementar? \*

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Sim  
☐ Em parte  
☐ Grande maioria  
☐ Não

17. 6. Você considera o ambiente doméstico um dificultador da sua aprendizagem? \*

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Sim  
☐ Não

23/10/2020

Você é um aluno Ansioso e/ou Estressado?

18. 7. Você já se sentiu ansioso ao participar de aulas online? \*

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Sim  
☐ Às vezes  
☐ Não

19. 8. Baseado na resposta anterior, você acha que seria diferente caso as aulas fossem presenciais? \*

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Me sentiria mais a vontade  
☐ Não acho que seria diferente  
☐ Me sentiria mais ansioso e estressado

20. 9. Você considera o ensino remoto efetivo e inclusivo para todos? \*

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Sim  
☐ Não

21. 10. Baseado em sua vivência, você considera que o estresse e a ansiedade são traços comuns nos estudantes do ensino superior? Por quê? \*

---

---

---

---

---

Muito obrigado  
por sua  
participação!

Que tal compartilhar esse questionário com outros estudantes da UFPB?  
Qualquer centro, qualquer curso! Sua ajuda é muito importante!

## Apêndice B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a)

Esta pesquisa é sobre A ANSIEDADE E O ESTRESSE COMO MEIOS DIFICULTADORES DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR. A ANSIEDADE E O ESTRESSE COMO MEIOS DIFICULTADORES DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR, e está sendo desenvolvida pelo pesquisador Luis Guilherme Teixeira dos Santos, aluno do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profª Maria de Fátima Camarotti.

Os objetivos do estudo são: Compreender os impactos causados pelos sintomas da ansiedade e estresse no rendimento acadêmico de alunos do ensino superior através do autoconceito. Evidenciar os principais fatores desencadeadores e os mecanismos de adaptações pessoais em relação ao processo de aprendizagem. Investigar a relação entre o surgimento da ansiedade e o meio acadêmico. Apontar as principais situações causadoras de estresse na academia. Instigar a reflexão acerca da ansiedade e do estresse como patologias comuns entre os estudantes acadêmicos.

A finalidade deste trabalho é contribuir para o entendimento da ansiedade e o estresse entre os estudantes do ensino superior de diversos centros da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, agregando ao entendimento dessas condições como meios dificultadores do rendimento acadêmico. Os benefícios advindos da pesquisa superam as possibilidades de quaisquer tipos de riscos, seja psicológico, intelectual ou emocional. Além disso, os resultados dessa pesquisa poderão fomentar esclarecimentos acerca do ambiente acadêmico atual.

Solicitamos a sua colaboração para o desenvolvimento e aplicação de questionários que irão constituir os resultados e as discussões acerca da temática, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

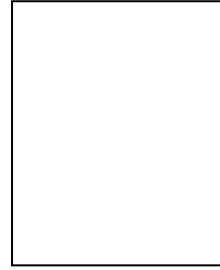
Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

ou Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão  
dactiloscópica

---

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) -

-----  
-----  
-----

Endereço (Setor de Trabalho):-----  
-----

Telefone: -----  
-----

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba  
Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: **comitedeetica@ccs.ufpb.br**

Atenciosamente,

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

---

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

## ANEXOS

### Anexo A

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A ANSIEDADE E O ESTRESSE COMO MEIOS DIFICULTADORES DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

**Pesquisador:** Maria de Fátima Camarotti

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 29401320.3.0000.5188

**Instituição Proponente:** Universidade Federal da Paraíba

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.934.253

##### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa Trabalho Acadêmico de Conclusão de Curso, egresso do CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, do CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, do aluno LUIS GUILHERME TEIXEIRA DOS SANTOS, sob orientação da Profª. Dra. Maria de Fátima Camarotti.

##### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender os impactos causados pelos sintomas da ansiedade e estresse no rendimento acadêmico de alunos do ensino superior através do autoconceito.

Objetivos Secundários:

Evidenciar os principais fatores desencadeadores e os mecanismos de adaptações pessoais em relação ao processo de aprendizagem;

Averiguar a correlação das metodologias adotadas pelos professores em sala e a incidência do surgimento dos sintomas de estresse e ansiedade entre os estudantes;

**Endereço:** UNIVERSITARIO S/N

**Bairro:** CASTELO BRANCO

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791

**Fax:** (83)3216-7791

**E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 3.934.253

Investigar a relação entre o surgimento da ansiedade e o meio acadêmico;

Apontar as principais situações causadoras de estresse na academia;

Instigar a reflexão acerca da ansiedade e do estresse como patologias comuns entre os estudantes acadêmicos.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos e dessa forma é necessário ter precauções, assim destacam-se a possibilidade de constrangimento ao responder o questionário, desconforto, medo ou vergonha, estresse e cansaço ao responder às perguntas. A metodologia utilizada não impõe risco à saúde física do participante.

Benefícios:

Os benefícios advindos da pesquisa superam as possibilidades de quaisquer tipos de riscos, como o psicológico, intelectual e emocional. Ademais, as estratégias utilizadas têm por finalidade a obtenção de informações delicadas e de relevância a realidade acadêmica atual. Além disso, os resultados dessa pesquisa poderão fomentar a ressignificação do sistema de ensino atual, bem como incentivar a reflexão e a mudança sobre as práticas educativas tradicionais.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, compreender os impactos causados pelos sintomas da ansiedade e estresse no rendimento acadêmico de alunos do ensino superior através do autoconceito.

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

Todos os Termos de Apresentação Obrigatória, foram anexados tempestivamente.

**Recomendações:**

RECOMENDAMOS QUE, CASO OCORRA QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO (MUDANÇA NO TÍTULO, NA AMOSTRA OU QUALQUER OUTRA), A PESQUISADORA RESPONSÁVEL DEVERÁ

**Endereço:** UNIVERSITARIO S/N  
**Bairro:** CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 3.934.253

EMENDA SOLICITANDO TAL(IS) ALTERAÇÃO(ÕES), ANEXANDO OS DOCUMENTOS NECESSÁRIOS.

RECOMENDAMOS TAMBÉM QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA A PESQUISADORA RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO DEVOLUTIVO COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À INSTITUIÇÃO ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS, AMBOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PARA OBTENÇÃO DA CERTIDÃO DEFINITIVA.

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

TENDO EM VISTA O CUMPRIMENTO DAS FORMALIDADES ÉTICAS E LEGAIS, SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL A EXECUÇÃO DO PRESENTE PROJETO, DA FORMA COMO SE APRESENTA, SALVO MELHOR JUÍZO.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento                             | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                     | Situação |
|--------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|---------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto             | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1513604.pdf | 19/02/2020<br>09:23:48 |                           | Aceito   |
| Folha de Rosto                             | FOLHADEROSTO_Guilherme.pdf                    | 19/02/2020<br>09:23:07 | Maria de Fátima Camarotti | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador  | PROJETO_COMITE_DE_ETICA.docx                  | 18/02/2020<br>15:48:49 | Maria de Fátima Camarotti | Aceito   |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | declaracao_PRG.pdf                            | 18/02/2020<br>15:46:03 | Maria de Fátima Camarotti | Aceito   |

**Endereço:** UNIVERSITARIO S/N

**Bairro:** CASTELO BRANCO

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791

**Fax:** (83)3216-7791

**E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 3.934.253

|                                                           |                                                    |                        |                           |        |
|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|------------------------|---------------------------|--------|
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | declaracao_COORDENACAO.pdf                         | 18/02/2020<br>15:45:08 | Maria de Fátima Camarotti | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR<br>E_E_ESCLARECIDO.pdf | 18/02/2020<br>15:28:47 | Maria de Fátima Camarotti | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOAO PESSOA, 25 de Março de 2020

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** UNIVERSITARIO S/N

**Bairro:** CASTELO BRANCO

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791

**Fax:** (83)3216-7791

**E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br