

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE ENGENHARIA  
Departamento de Engenharia de Produção e Transportes DEPROT**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO

**A COMPARAÇÃO DO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO COM TRANSTORNOS MENTAIS  
COMUNS NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO NO CURSO DE ENGENHARIA  
DE PRODUÇÃO DA UFRGS**

PEDRO COREZOLA VIEIRA

Orientador: Fernando Gonçalves Amaral

**PORTO ALEGRE**

**2023**

**Resumo:** Neste estudo explorou-se os desafios enfrentados pelos estudantes universitários, particularmente aqueles que estão realizando estágios acadêmicos em conjunto com sua jornada acadêmica. Essa combinação de demandas frequentemente resulta em níveis elevados de estresse, com potencial impacto negativo na saúde mental e no desempenho acadêmico. Investigou-se as percepções dos estudantes de engenharia de produção da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em relação ao ambiente de aprendizagem, a tendência a transtornos mentais comuns (TMC) e sua possível relação com a realização do estágio. Os resultados revelaram que, embora o estágio possa ter elementos que atenuem o estresse, como uma abordagem prática e envolvimento nas atividades, também pode contribuir para o estresse devido a desafios específicos. Além disso, identificou-se a necessidade de uma maior conscientização sobre a saúde mental dos estudantes e a importância de oferecer suporte adequado, com destaque para a influência do gênero como um fator gerador de estresse significativo. Portanto, este estudo fornece insights valiosos para futuras pesquisas e destaca a importância de abordar as questões de saúde mental dos estudantes de forma abrangente e inclusiva considerando gênero e etapa em que o estudante se encontra no curso.

**Palavras chaves:** Saúde mental, estresse, Transtornos Mentais Comuns e ambiente universitário

## **1. INTRODUÇÃO**

O período de estágio e a jornada acadêmica no ensino superior são fases desafiadoras na vida dos estudantes que, frequentemente, enfrentam uma série de demandas e pressões. Nesse contexto o estresse é uma realidade presente e pode ter um impacto significativo na saúde mental dos estudantes. É fundamental compreender que o estresse não afeta apenas o bem-estar psicológico dos estudantes, mas também pode comprometer o rendimento acadêmico e seus objetivos nas disciplinas. Molina (1996) difere o estresse como bem-vindo e útil ou não bem-vindo e prejudicial. Quando há capacidade do indivíduo de lidar com o estresse ele é capaz de estimular o indivíduo, ele é bem-vindo. Quando não há esta capacidade e a situação paralisa ou debilita o indivíduo, ele é prejudicial. Portanto, o estresse pode apresentar as duas possibilidades com relação à saúde mental e ao rendimento acadêmico e do estágio.

Diante dos desafios impostos pelo estágio e pela vida acadêmica, é fundamental promover a conscientização sobre a importância da saúde mental dos estudantes e oferecer suporte adequado. Para este estudo, entender as percepções dos estudantes sobre os ambientes e as relações dentro dos ambientes de estudo e cruzar as informações com a realização de estágio em paralelo, é vital para mensurar o impacto na saúde mental, além de buscar outros possíveis fatores preponderantes ao desenvolvimento de transtornos.

Analisando o cenário da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), questiona-se o impacto que os fatores de estresse podem ter nas características dos ambientes de aprendizado. Ambiente de aprendizado, é definido por esse estudo como tudo aquilo relacionado ao espaço físico e as relações entre os agentes de aprendizagem: universidade, professores e estudantes. Assim, visa-se estimar os impactos gerados no ambiente de aprendizagem dos graduandos de engenharia de produção, nas suas relações com os professores e nas relações com os colegas e na relação com o estágio. O conhecimento a respeito da qualidade das relações entre estudantes e professores e o seu grau de satisfação estão diretamente ligados a qualidade com que os estudantes atingem os objetivos das disciplinas (WUBBELS; BREKELMANS, 2012).

O objetivo deste estudo é verificar a percepção dos estudantes em diferentes etapas de engenharia de produção com relação ao ambiente de aprendizagem, avaliar a tendência ao transtorno mental comum e verificar uma possível relação com a realização do estágio acadêmico, para entender o quanto essa relação afeta a saúde mental a partir do estresse. Assim, a ideia central é utilizar instrumentos que fornecem indicadores sobre estresse, pressão e sobrecarga de mental, a percepção do ambiente universitário e entender se, de fato, o estresse é prejudicial por si só, ou se o ambiente acadêmico colabora para o desenvolvimento de transtornos mentais.

O trabalho segmentou os estudantes por etapas no curso, evidenciando as diferenças das percepções de estudantes que estão vivenciando cada etapa do curso. O estudo busca entender as percepções referentes ao ambiente escolar dentro do curso de graduação em Engenharia de Produção da UFRGS com a ferramenta "What Is Happening In this Class" (WIHIC), que foi traduzida e validada por Junior (2018), leva em consideração as impressões dos participantes no ambiente de ensino. Ela identifica sete dimensões essenciais: Interação entre os

alunos, Suporte do professor, Engajamento, Investigação, Direcionamento de tarefas, Colaboração e Equidade. Estas dimensões focalizam a percepção do estudante como o elemento central da pesquisa. E o estudo busca medir os sintomas de estresse com a ferramenta SRQ 20 que é um instrumento de avaliação composto por vinte perguntas, que possui o propósito de examinar indicadores de Transtornos Mentais Comuns (TMC), especialmente em configurações de cuidados de saúde primários (SANTOS, ARAÚJO & OLIVEIRA, 2009). A partir disso, gerar resultados concretos que possam ser alicerce para futuros estudos relacionados a esses impactos.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Transtornos Mentais Comuns (TMC)**

Transtornos mentais comuns (TMC) é o termo empregado na literatura médica, referindo-se a um conjunto de sintomas pesquisados por meio do instrumento SRQ 20. A ferramenta que analisa sintomas relacionados a insônia, fadiga, apetite, pensamento, humor e problemas somáticos, os quais consistem em manifestações dos TMC (Moraes *et al.*, 2017). Esses sintomas geralmente são precursores de um possível caso de depressão quando diagnosticado por especialista. Além disso, a depressão, muitas vezes, vem atrelada a sintomas de ansiedade. Estes problemas podem se tornar crônicos ou recorrentes e levar a substanciais deficiências na capacidade de um indivíduo de cuidar das suas responsabilidades diárias (Costa, 2016). Quando um indivíduo deixa de ter capacidade de cuidar das suas responsabilidades, o estresse da rotina deixa de ser bem-vindo e passa a ser prejudicial à saúde mental da pessoa.

Para medicina e biologia, o estudo do estresse e saúde mental são áreas amplas e complexas, que geram debates acerca dos conceitos de cada um desses tópicos. Este estudo não tem como objetivo a conceituação de forma aprofundada das fases do estresse, bem como os termos e definições de cada tópico. Contudo, faz-se necessário defini-los de forma geral para abordá-los dentro das ferramentas que serão utilizadas para medi-los.

Segundo Santos *et al.* (2011), o sofrimento no trabalho pode ter sua gênese no reconhecimento, ou seja, no trabalho, gera sentido aos esforços necessários

para realizá-lo. Com isso, constituindo realização pessoal e diminuição de possíveis transtornos mentais. Portanto, pode-se vincular a relação de reconhecimento no ambiente de aprendizado com a saúde mental do indivíduo.

## **2.2 Saúde mental e estresse**

Para a Medicina e a Biologia, conceitua-se o termo estresse como esforço de adaptação do indivíduo diante de situações que causem desequilíbrio a sua vida (MASCI, 1997). Para Molina (1996) ele pode ser classificado de diversas formas como: distresse, eutresse, estresse temporário, estresse prolongado, estresse agudo, estresse crônico, estresse adquirido e estresse do meio ambiente. Portanto, o estresse pode ter inúmeras causas, mas também, ainda segundo Molina (1996), pode ser benéfico ou maléfico, dependendo do desfecho na vida do indivíduo e variar de quantidade de casos encontrados e do setor da sociedade que se estuda.

Pode-se verificar que os índices de ansiedade e depressão encontrados nos estudantes universitários são elevados, sendo, inclusive, muito superiores aos encontrados na população geral (IBRAHIM *et al.*, 2013). Além disso, segundo Zang (2018), os estudantes universitários passam por uma transição da adolescência para a idade adulta, deixando-os ainda mais suscetíveis a problemas de saúde mental. Isso justifica, então, a necessidade de atenção para esses indivíduos que futuramente farão parte da mão de obra geradora de desenvolvimento e de renda para a sociedade.

Neste estudo, considera-se o ambiente escolar acadêmico como o ambiente de trabalho que, segundo Santos *et al.* (2011), tanto em ambiente laboral interna e externamente à universidade, o sofrimento no trabalho pode ter sua gênese no reconhecimento. Desta forma, ter reconhecimento no ambiente acadêmico é importante para gerar sentido à vida, bem como para estimular os esforços necessários para vencer os desafios diários. Com isso, é possível permitir a realização pessoal e diminuição de possíveis transtornos mentais e vincular a relação de reconhecimento no ambiente de aprendizado com a saúde mental do indivíduo.

## **2.3 Ambiente universitário**

Na universidade, o ambiente desempenha um papel fundamental na formação e no bem-estar dos estudantes. É um espaço onde ocorre a construção do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e competências, além do fortalecimento de aspectos socioemocionais. O ambiente universitário refere-se ao conjunto de elementos físicos, sociais e pedagógicos presentes em uma instituição de ensino. É um espaço onde ocorrem as interações entre estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar. De maneira mais ampla, trata-se do espaço e as interações entre educadores e estudantes universitários.

As altas demandas exigidas para prosperar no ambiente universitário desafiam o estudante. Para atender a essas demandas, eles devem ser capazes de trabalhar e funcionar sob pressão (GRAVES, 2021), podendo ser fonte de estresse. Segundo Kizhakkeveettil *et al.* (2017), geralmente os estressores são derivados da carga acadêmica, ambiente de sala de aula, interação do corpo docente, doença e preocupações emocionais fora da sala de aula. Por isso, o estresse afeta mais os estudantes, afetando negativamente o conceito de si mesmo, por exemplo, autoestima, saúde geral e fatores imunológicos (LARGO, 2005).

### **2.3.1 Relação de gênero e estresse no ambiente universitário**

Um estudo conduzido por Ng e Jeffery (2003) revelou que as mulheres demonstraram uma maior propensão a experimentar níveis elevados de estresse, corroborando os achados de Thawabin e Quaisy (2012). Adicionalmente, outra pesquisa indicou que alunas apresentaram questões associadas ao estresse, como baixa autoestima, pressões decorrentes de avaliações e sintomas de depressão. Essas investigações também apontaram que tanto o estresse geral quanto o acadêmico foram mais pronunciados em estudantes do sexo feminino em comparação com seus colegas do sexo masculino, conforme constatado por Backović (2012) e Rahardjo (2013). Assim, observa-se a existência do fator gênero como importante no entendimento do estresse no ambiente universitário.

### **2.3.2 Relação da etapa do curso e estresse no ambiente universitário**

A etapa acadêmica requer dedicação de tempo e recursos por parte dos estudantes, sem assegurar resultados satisfatórios, como mencionado por Adlaf (2001). Este contexto, de acordo com Pekmezovic (2011) e Thawabin (2012), gera

pressão emocional e pode resultar em uma percepção comprometida da qualidade de vida em diversos domínios como a saúde, o bem-estar físico, psicológico, ambiental e social.

Desta forma, devido à incerteza em relação à obtenção de retornos garantidos e sucesso acadêmico, os estudantes que ingressam em um curso têm maior probabilidade de enfrentar cargas de estresse. Essas constatações alinham-se com os resultados de Humphris *et al.* (2002), que identificaram que o sofrimento psicológico afetou cerca de um terço dos estudantes do primeiro ano em sete faculdades de odontologia europeias. Essa análise indica que existem diferenças entre a etapa ou semestre sendo cursado e a carga de estresse no ambiente universitário.

### **2.3.3 Relação do estágio e estresse no ambiente universitário**

O estágio é comumente parte importante do contexto universitário. A maior parte dos alunos passa por essa etapa, que envolve o aprendizado em sala de aula com a parte prática desenvolvida no trabalho. O desafio se encontra em conciliar os dois ambientes, o que para muitos pode ser estressante e até mesmo prejudicar a qualidade de vida.

O estudo de Vendeloo (2014), que concentra seu escopo em médicos ortopedistas estagiários, revela um quadro preocupante em relação à qualidade de vida e ao bem-estar desses profissionais em formação. A taxa significativa do estudo de 18,1% de má qualidade de vida destaca um cenário no qual uma parcela substancial dos estagiários pode estar enfrentando desafios que afetam não apenas sua saúde mental, mas também seu desempenho profissional e acadêmico. Além disso, os 27,6% de estagiários no estudo apresentaram sintomas de *burnout* que indica uma pressão considerável no ambiente de treinamento ortopédico. Esses resultados levantam importantes questões sobre as condições de trabalho e ambiente acadêmico, o suporte oferecido aos estagiários.

## **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O estudo se caracterizou por ser um estudo de caso, que segundo Pereira *et al.* (2018) é uma descrição e análise o mais detalhada possível de algum caso que apresente alguma particularidade que o torna especial. A partir da definição do problema constatou-se que o estudo além de ser um estudo de caso qualitativo, deveria também apresentar características quantitativas para proporcionar

resultados a fim de permitir comparar os estudantes de diferentes etapas do curso. Portanto, o estudo afirmou-se como uma pesquisa quali-quantitativa.

Trata-se de um estudo de caso dividido em duas etapas, a primeira relacionada à aplicação da ferramenta SRQ 20 (Self Reporting Questionnaire) e a segunda relacionada à aplicação do questionário WIHIC (What Is Happening In this Class) . Para a coleta de dados, procedeu-se à execução da ferramenta SRQ 20 e à implementação da metodologia WIHIC, devidamente adaptada para atender às particularidades dos estudantes matriculados no curso de engenharia de produção na UFRGS. Essa etapa compreendeu não apenas a aplicação dessas abordagens, com coleta de dados, seguida de uma análise aprofundada dos resultados obtidos, separados por agrupamentos de gênero, etapa do curso e participação em estágio.

Os resultados provenientes das duas etapas foram, posteriormente, analisados visando a identificação de tendências e padrões. Assim, esta etapa do estudo demandou uma reflexão analítica para traduzir os dados brutos em informações fundamentadas, contribuindo para o desenvolvimento contínuo e aprimoramento do ambiente educacional dentro do contexto da engenharia de produção na UFRGS.

O questionário foi dividido em 10 partes com o intuito de medir o TMC entre os estudantes e medir a percepção sobre o ambiente escolar para possibilitar análises e vincular as duas ferramentas na análise dos dados. Para a sequência do trabalho realizou-se a coleta dos dados de forma digital. Utilizou-se a ferramenta formulário do Google que foi entregue por meio de um *link* entregue aos estudantes.

Na primeira parte foram realizadas perguntas genéricas para entender o perfil da população, como por exemplo: etapa do curso, idade, se trabalha ou não e em qual curso está matriculado. A última pergunta serviu para eliminar possíveis estudantes matriculados em outro curso, mas que estivessem cursando disciplinas do curso de engenharia de produção.

A segunda etapa foi a aplicação do SRQ 20. A ferramenta SRQ 20 que é uma escala de rastreio com vinte questões de respostas de “sim” ou “não”. Cada resposta “sim” soma um ponto no score final. Foi criado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para avaliar indicadores de transtornos mentais comuns (TMC), em especial em contextos de atenção primária (SANTOS, ARAÚJO & OLIVEIRA, 2009). São questões relacionadas a certas dores e problemas que podem ter incomodado nos últimos 30 dias.



As sete etapas seguintes foram baseadas nas dimensões da ferramenta *What Is Happening In this Class* (WIHIC), traduzida e validada por Junior (2018). Essa ferramenta considera as observações percebidas pelos indivíduos inseridos no ambiente, apresentando 7 principais dimensões: Integração entre estudantes, Apoio do professor, Envolvimento, Pesquisa, Orientação de tarefas, Cooperação e Igualdade. Tais dimensões colocam a percepção do aluno no centro do estudo. Na última etapa do questionário, foi inserida a possibilidade de respostas curtas para comentários e opiniões, que são disponibilizadas de forma anônima em anexo.

### **3.1 Aplicação do SRQ 20**

O primeiro instrumento que foi utilizado é a escala de avaliação *Self Reporting Questionnaire* - SRQ 20 (WHO, 2009), que serve para avaliação de Transtornos Mentais Comuns (TMC). Sintomas como insônia, fadiga, irritabilidade, esquecimento, dificuldade de concentração, ansiedade, queixas somáticas e desejo de morte são avaliados pela ferramenta, validada no Brasil por Mari e Willians (1986).

Para a utilização da ferramenta, aplica-se o questionário e conta-se as respostas marcadas “sim” que valem um ponto cada uma. Para analisar a ferramenta de maneira geral utiliza-se uma nota de corte entre 7 e 8 para a quantidade de “sim” marcados em 20 questões disponibilizadas. Com esse corte permite-se dividir o estudo em dois grupos: os indivíduos que responderam "sim" para mais de 8 questões possuem maior probabilidade de diagnóstico de TMC, enquanto o grupo com 8 pontos ou menos, possuem menor probabilidade de ter TMC.

Para analisar a ferramenta de forma específica, divide-se as perguntas por constructos como apresentados no Quadro 1. Cada um dos quatro constructos da ferramenta apresenta um sintoma que a ferramenta busca medir.

Constructo	Pergunta
Diminuição da energia	8- Tem dificuldades de pensar com clareza?
	11- Encontra dificuldade para realizar com satisfação suas atividades?
	12- Tem dificuldades para tomar decisões?
	13- Tem dificuldade no serviço, seu trabalho é penoso, lhe causa sofrimento?
	18- Sente-se cansado (a) o tempo todo?
	19- Você se cansa com facilidade?
Sintomas somáticos	2- Tem falta de apetite?
	3- Dorme mal?
	5- Tem tremores nas mãos?
	7- Tem má digestão?
	20- Tem sensações desagradáveis no estômago?
	1- Você tem dores de cabeça frequentes?
Humor depressivo/ansioso	6- Sente-se nervoso (a), tenso (a) ou preocupado (a)?
	9- Tem se sentido triste ultimamente?
	10- Tem chorado mais do que costume?
	4- Assusta-se com facilidade?
Pensamentos depressivos	14- É incapaz de desempenhar um papel útil em sua vida?
	15- Tem perdido interesse pelas coisas?
	16- Você se sente uma pessoa inútil, sem préstimo?
	17- Tem tido ideia de acabar com a vida?

Quadro 1 – Construtos do SRQ20

Fonte: Self-Reporting Questionnaire-20 traduzido

### 3.2 Aplicação do WIHIC

Para a aplicação da metodologia WIHIC foram necessárias adaptações a fim de contemplar as diferentes etapas/semestres de engenharia de produção da UFRGS, apenas trocando o termo “turma” e “disciplina” no questionário em anexo por “etapa/semestre”. A ferramenta consiste em 7 dimensões sendo cada uma delas referentes a cada escala de avaliação do Quadro 2.

Escala	Descrição
Coesão dos estudantes	A medida em que os alunos conhecem, ajudam e dão suporte um ao outro
Suporte dos professores	A medida que cada professor ajuda, auxilia, confia e se interessa pelos estudantes
Envolvimento	A medida em que os estudantes têm interesse ativo, participam das discussões, fazem trabalhos adicionais e apreciam as aulas
Investigação	A medida em que as habilidades e os processos de investigação e seu uso em investigação e solução de problemas são acentuados
Orientação para tarefa	A medida em que é importante completar as atividades planejadas e permanecer no assunto
Cooperação	A medida em que os estudantes cooperam e não competem entre si nas tarefas de aprendizagem
Equidade	A medida em que os estudantes são tratados igualmente pelo professor

Quadro 2 – Dimensões do WIHIC

Fonte: Adaptado de Junior (2018)

As perguntas do questionário são relacionadas às dimensões como mostra de maneira visual o Quadro 3. As respostas do questionário possuíam notas de 1- Quase nunca até 5- Quase sempre e o desvio padrão para os mesmos valores, considerando as 7 dimensões.

Dimensão	Nº da pergunta
Integração entre estudantes	1-8
Apoio do professor	9-16
Envolvimento	17-24
Pesquisa	25-32
Orientação de tarefas	33-40
Cooperação	41-48
Igualdade	49-56

Quadro 3 - Perguntas por dimensões WIHIC

Fonte: Do autor

As respostas da ferramenta foram tabuladas e a seguir realizou-se o cálculo das médias por dimensão e o cálculo do desvio padrão por dimensão. Tanto na ferramenta SRQ 20 quanto na WIHIC dividiu-se os resultados em agrupamentos de análise: masculino ou feminino, início ou final do curso e estagiando ou não estagiando. Na ferramenta WIHIC calculou-se as médias e os desvios padrão para cada um dos agrupamentos para fins comparativos entre grupos.

## 4. RESULTADOS

### 4.1 Perfil da amostra

As respostas da primeira parte do questionário permitiram definir o perfil da amostra, sendo ela composta 57,4% pelo gênero masculino e 42,6% pelo gênero feminino. Em relação à etapa do curso, 25,5% dos respondentes estão do 1º ao 5º semestre do curso e 74,5% estão do 6º semestre em diante, ou seja, estudantes com mais tempo de curso podem ter se interessado mais pela pesquisa. Apesar da maior parte dos respondentes estar matriculado do 6º semestre ou mais, o 5º semestre é o segundo semestre com maior número de respostas, com 7 estudantes, como mostra a tabela 1.

<i>Semestre atual: (completo)</i>	Quantidade
1º semestre	2
2º semestre	2
3º semestre	1
5º semestre	7
6º semestre	6
7º semestre	4
8º semestre	6
9º semestre	9
semestre 10º	6
semestre 11º ou mais	4
<b>Total geral</b>	<b>47</b>

Tabela 1 - Número de estudantes respondentes por semestre

Fonte: Do autor

A pesquisa obteve um percentual maior de estudantes estagiando (72,34%). Isso pode estar vinculado diretamente ao perfil da etapa cujos respondentes se encontram, afinal os percentuais dos estudantes que estão no 6º semestre ou mais (74,5%) é semelhante ao percentual dos estudantes que estão estagiando.

## 4.2 Resultados da ferramenta SRQ 20

### 4.2.1 Resultado geral da ferramenta SRQ 20

De modo geral, os resultados da ferramenta foram negativos, uma vez que boa parte dos estudantes, 46,81%, obtiveram escore acima de 8. Demonstrou-se nesse primeiro olhar uma tendência inicial de TMC, como mostra o gráfico 1. A partir deste resultado, dividiu-se o estudo em agrupamentos para buscar entender quais perfis de amostra apresentaram médias acima de 8 “sim”. Fazendo com que o resultado de 46,81% da amostra possua tendência a TMC.

#### Feminino e Masculino

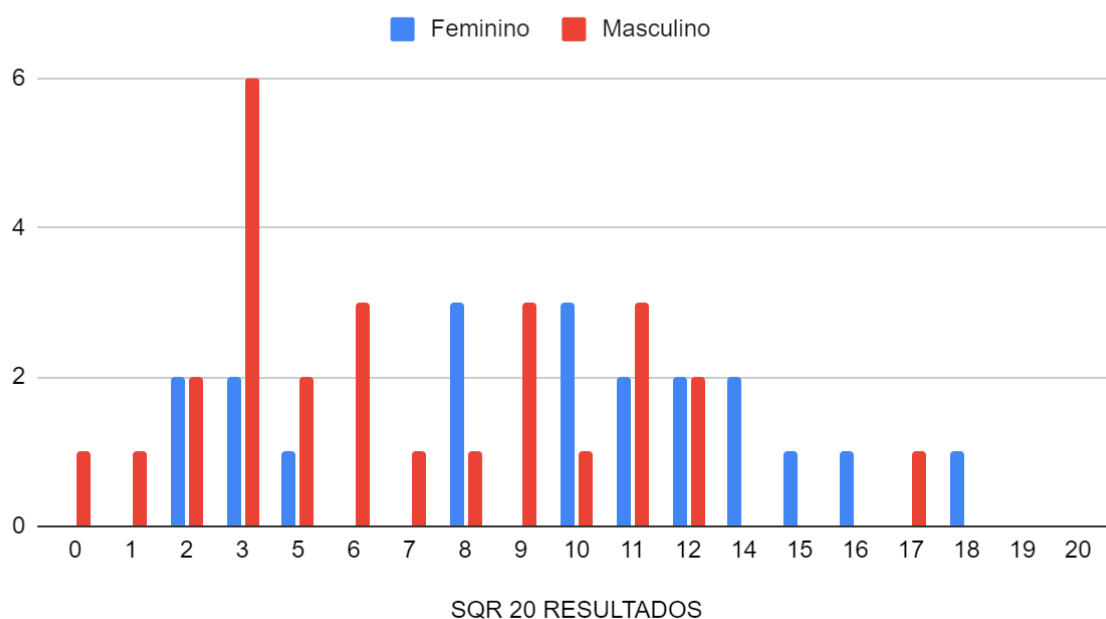


Gráfico 1

Fonte: Do autor

Ao analisar as respostas pelo perfil dividido por sexo, percebe-se um resultado mais positivo para o sexo masculino. 63% estão na zona sem tendência a TMC.

Em contrapartida, quando se analisa o perfil do sexo feminino tem-se a inversão dos resultados. Sendo que 60,0% do perfil feminino teve respostas acima do escore 8, que divide a tendência de TMC.

O gráfico 1 mostra ainda um resultado mais preocupante. Pois além do resultado evidenciado no gráfico anterior, ele mostra resultados com score acima de 14 e 15, muito longe do score de divisão de tendência ao TMC.

Comparando os resultados entre homens e mulheres é perceptível a alta tendência de TMC nas mulheres, enquanto a maioria dos homens está abaixo do escore de corte. A partir disto pode-se inferir que as mulheres que cursam engenharia de produção na UFRGS tendem a Transtornos Mentais Comuns de forma mais acentuada que os homens. Estes resultados corroboram os achados de Ng e Jeffery (2003); Thawabin e Quaisy (2012); Backović (2012) e Rahardjo (2013).

Ao analisar as respostas pelo perfil da etapa no curso, o grupo do 1º ao 5º semestre teve 50% dos estudantes acima do escore de divisão e 50% abaixo do escore de divisão. Já o grupo do 6º semestre ou mais, teve um resultado positivo comparado ao grupo anterior. Com 62,9% dos estudantes abaixo do score de divisão enquanto 37,1% teve resultado acima do escore representando tendência ao TMC.

Os estudantes do final do curso representaram pouco menos de 75% do perfil da amostra, ou seja, a maior parte da amostra demonstrou estar abaixo do escore de corte. Comparando com os colegas que estão no início do curso percebe-se que a etapa é irrelevante a tendência de TMC na engenharia de produção da UFRGS, afinal metade dos estudantes do início do curso estão abaixo do escore de corte e 62,9% dos estudantes do final do curso também estão abaixo.

Em relação ao agrupamento focal do estudo, o fato dos participantes estudarem e trabalharem ao mesmo tempo. Ao analisar os resultados, percebeu-se que, tanto os estudantes que estão estagiando quanto os que não estão estagiando geraram dados parecidos, representados nos gráficos 2 e 3 respectivamente.

### Sim versus SQR 20 RESULTADOS

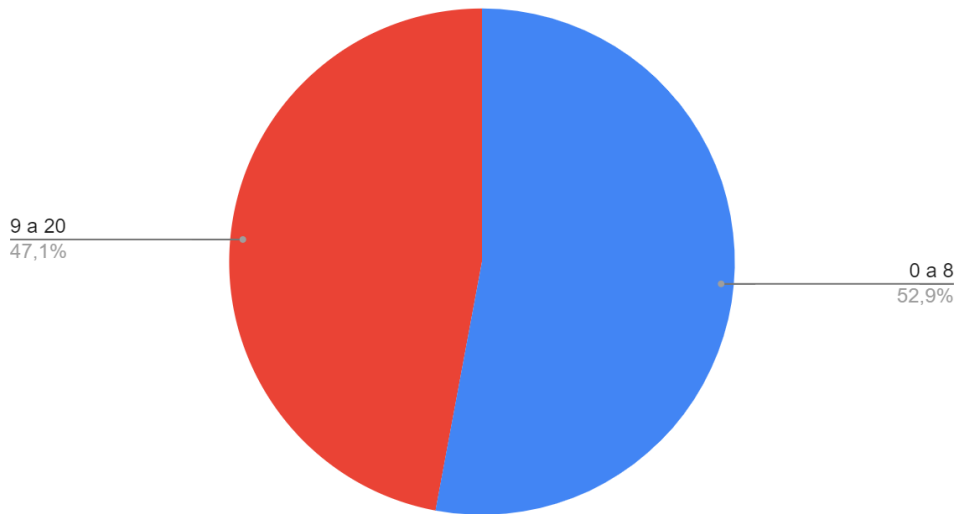


Gráfico 2  
Fonte: Do autor

### Não versus SQR 20 RESULTADOS



Gráfico 3  
Fonte: Do autor

Em ambas análises se percebeu a maioria de respostas abaixo do escore de corte. Contudo, os estudantes que estagiam ficaram 0,9% acima dos estudantes que não estagiam. Apesar de pouca diferença percentual, para os valores brutos a diferença fica mais perceptível, afinal 72% do perfil da amostra estava estagiando

no período da coleta de dados, porém é uma diferença insignificante para afirmar que estudantes que estagiam tendem a diagnósticos de TMC. Dito isso, entendeu-se que os estudantes que estão estagiando não têm maior tendência a Transtornos Mentais Comuns.

Há grupos que permaneceram abaixo desse valor, como o agrupamento masculino, os estudantes do final do curso e os agrupamentos por estágio. Contudo de modo geral, percebeu-se com a aplicação da ferramenta SRQ 20 que a média geral dos estudantes está acima do escore de corte de 8 pontos. Ou seja, a maioria dos estudantes que cursam engenharia de produção na UFRGS tendem a desenvolver Transtornos Mentais Comuns a partir de sintomas como insônia, fadiga, irritabilidade, esquecimento, dificuldade de concentração, ansiedade, queixas somáticas e desejo de morte.

#### **4.2.1 Resultado específico da ferramenta SRQ 20**

Analisar os resultados por constructos oferece uma abordagem analítica mais profunda, permitindo uma compreensão mais ampla e precisa do impacto de cada sintoma na amostra estudada. Essa metodologia de análise possibilita não apenas identificar quais sintomas estão mais presentes, mas também entender como eles se inter-relacionam e influenciam mutuamente dentro do contexto do estudo.

A tabela 2 mostra as 6 perguntas do constructo Diminuição da energia. Em três delas percebe-se maior quantidade de respostas “sim”: Dificuldade para realizar com satisfação as tarefas, sentimento de cansaço o tempo todo e a facilidade de se sentir cansado.

Esses três sintomas estão interconectados de maneira significativa. A "Dificuldade para realizar com satisfação as tarefas" sugere uma dificuldade em encontrar motivação ou prazer nas atividades diárias, possivelmente indicando um desânimo geral. Isso pode ser agravado pelo "sentimento de cansaço o tempo todo", indicando uma possível falta de energia física e mental. O terceiro sintoma, "facilidade de se sentir cansado", parece estar relacionado com os dois primeiros, amplificando a sensação de fadiga constante e afetando negativamente a qualidade de vida e realização pessoal.



Constructo	Pergunta	Quantidade de "sim" por pergunta	Total de "sim" por constructo	Percentual de "sim" sobre o total
Diminuição da energia	8- Tem dificuldades de pensar com clareza?	22	151	14,57%
	11- Encontra dificuldade para realizar com satisfação suas atividades?	33		21,85%
	12- Tem dificuldades para tomar decisões?	26		17,22%
	13- Tem dificuldade no serviço, seu trabalho é penoso, lhe causa sofrimento?	11		7,28%
	18- Sente-se cansado (a) o tempo todo?	30		19,87%
	19- Você se cansa com facilidade?	29		19,21%

Tabela 2

Fonte: Do autor

Ao analisar o constructo dos Sintomas somáticos percebe-se quatro perguntas com maior quantidade de "sim": Dorme mal, má digestão, sensação desagradável no estômago e dores de cabeça frequentes, como mostra a tabela 6. Esses sintomas apontam para uma possível conexão entre o bem-estar físico e emocional, sugerindo que diversos aspectos da saúde podem estar inter-relacionados.

A dificuldade em "dormir bem" pode ter impacto direto na qualidade do sono, potencialmente contribuindo para sintomas como "dores de cabeça frequentes". A falta de sono adequado também pode afetar o bem-estar físico, levando a problemas de "má digestão" e à "sensação desagradável no estômago". Vener et al. (1989) afirmam que as mudanças mais comuns observadas em pessoas que seguem padrões alternativos de horários estão relacionadas aos padrões de sono e à saúde do sistema digestivo. Essa ligação entre esses sintomas pode ser ampliada pelo estresse ou ansiedade gerados pelos horários acadêmicos, que muitas vezes afetam o sono, prejudicando o bem-estar físico.

Constructo	Pergunta	Quantidade de "sim" por pergunta	Total de "sim" por constructo	Percentual de "sim" sobre o total
Sintomas somáticos	2- Tem falta de apetite?	8	100	8,00%
	3- Dorme mal?	25		25,00%
	5- Tem tremores nas mãos?	8		8,00%
	7- Tem má digestão?	20		20,00%
	20- Tem sensações desagradáveis no estômago?	17		17,00%
	1- Você tem dores de cabeça frequentes?	22		22,00%

Tabela 3

Fonte: Do autor

Na análise dos dados, a tabela 4 desempenha um papel essencial ao fornecer um panorama das perguntas relacionadas ao constructo humor depressivo/ansioso. É notável que o sintoma que registrou o maior percentual de respostas afirmativas foi o de "nervosismo, tensão e preocupação", atingindo um índice significativo de 48,75%. Este achado sugere uma inclinação para a ansiedade entre os participantes, o que pode ser de especial relevância no contexto universitário, onde a pressão associada à entrega de trabalhos acadêmicos e à proximidade dos períodos de avaliação pode ser uma fonte de desencadeamento. Ainda, é válido destacar que a pergunta abordando o "sentimento de tristeza" também registrou um número alto de respostas "sim". Esse dado revela um quadro que merece atenção, indicando a possível presença de elementos depressivos entre os respondentes.

Constructo	Pergunta	Quantidade de "sim" por pergunta	Total de "sim" por constructo	Percentual de "sim" sobre o total
Humor depressivo/ansioso	6- Sente-se nervoso (a), tenso (a) ou preocupado (a)?	39	80	48,75%
	9- Tem se sentido triste ultimamente?	23		28,75%
	10- Tem chorado mais do que costume?	9		11,25%
	4- Assusta-se com facilidade?	9		11,25%

Tabela 4

Fonte: Do autor

A tabela 5 é relevante para o estudo, pois apresenta o constructo de pensamentos depressivos. Diferentemente dos construtos anteriores, esse constructo é o mais perigoso à tendência de TMC graves. Para tanto, espera-se sempre que possui poucas ou nenhuma resposta “sim”. Contudo, o estudo demonstrou uma parcela significativa de respostas “sim”, principalmente na pergunta que trata sobre o interesse pelas coisas. Infere-se dessa pergunta que a amostra ainda está em estágio inicial de tendência ao pensamento depressivo, uma vez que a perda de interesse pelas coisas (22 respostas “sim”) pode ser revertida mais facilmente que a ideia de acabar com a vida (2 respostas “sim”). A última delas é a pergunta que demonstra o pior estado mental mensurado pela ferramenta e quando obtiver respostas, é recomendado direcionar para um especialista.

Constructo	Pergunta	Quantidade de "sim" por pergunta	Total de "sim" por constructo	Percentual de "sim" sobre o total
Pensamentos depressivos	14- É incapaz de desempenhar um papel útil em sua vida?	6	38	15,79%
	15- Tem perdido interesse pelas coisas?	22		57,89%
	16- Você se sente uma pessoa inútil, sem préstimo?	8		21,05%
	17- Tem tido ideia de acabar com a vida?	2		5,26%

Tabela 5

Fonte: Do autor

### 4.3 Resultados da ferramenta WIHIC

Aplicou-se a metodologia WIHIC adaptada para medir a percepção do ambiente escolar e apresentou-se na tabela 6 as médias gerais do questionário em escala Likert de 5 pontos.

Totais gerais	Média/dimensão	Desvio padrão/dimensão
Integração entre estudantes	3,57	1,16
Apoio do professor	2,64	1,21
Envolvimento	2,86	1,22
Pesquisa	3,12	1,26
Orientação de tarefas	3,80	1,14
Cooperação	3,81	1,11
Igualdade	4,10	1,07

Tabela 6

Fonte: Do autor

A média geral dos resultados para a escala Integração dos estudantes foi de 3,57 e desvio padrão de 1,16. É apenas a quarta média mais alta, mas possui uma média elevada, o que indica que os estudantes consideram ter entre si uma interação de contribuição. Esta característica quando apresenta uma nota alta, segundo Junior (2018), demonstra um ambiente favorável ao aprendizado e aberto aos colegas, contribui para a integração da turma o que facilita a aprendizagem.

A dimensão de Apoio do Professor, foi a média mais baixa. Com uma média de 2,64 e um desvio de 1,21. De acordo com o resultado e comparando com as outras médias, entende-se que os estudantes com frequência têm a percepção que o professor não oferece apoio ao aprendizado no ambiente escolar.

A segunda média que obteve resultado mais baixo foi a dimensão Envolvimento, que trata sobre o interesse ativo, as participações nas discussões e o apreço às aulas. Com média 2,86 e desvio de 1,22 essa dimensão pode justificar a nota baixa na dimensão citada anteriormente, afinal o envolvimento e apreço pelas aulas pode gerar uma expectativa no estudante que muitas vezes não é correspondida pelo apoio do professor. Vale ressaltar que nessa dimensão uma vez que o estudante não se permite participar das discussões o papel do professor se torna mais importante na busca de prender a atenção do aluno a fazê-lo participar das discussões. Demonstra reatividade dos estudantes, gerando estresse e sobrecarga mental ao professor. Podendo ser uma justificativa a nota baixa na dimensão anterior de Apoio do professor. Afinal, uma vez que o aluno não se envolve, o professor não demonstra apoio e vice-versa.

A dimensão Pesquisa foi a que obteve o terceiro resultado mais baixo, com média 3,12 e desvio padrão de 1,26. Ao cruzar as análises dessa escala com a de Envolvimento percebe-se uma tendência de baixas médias em dimensões que mostram a percepção do aluno quanto a vida acadêmica. A pesquisa no ambiente escolar que possui a nota baixa pode ser atrelada à nota baixa do envolvimento. Essa dimensão teve o maior desvio padrão, significando pouca homogeneidade nas respostas dos estudantes, ou seja, mesmo que se tratando de uma nota baixa, tiveram bastante estudantes com notas próximas ou igual a máxima.

A dimensão Orientação de tarefas pode ser vinculada ao apoio do professor e a pesquisa. Contudo, nos resultados dessa pesquisa, percebe-se que ela se distanciou como segunda que obteve maior média no ranking. Isso demonstra que a percepção de pouco apoio do professor e de que as habilidades de pesquisa podem não necessariamente estarem associados à orientação de tarefas uma vez que as tarefas podem estar previamente definidas de forma clara e com data limite também definidas de forma clara. Com média 3,80 e desvio 1,14 pode-se inferir nesse estudo que há percepção de uma cultura ou um ambiente com orientações claras as tarefas e prazos a serem cumpridos. Muito em função da Universidade ser um órgão federal e burocrático onde qualquer perda de prazo pode acarretar problemas maiores.

A média dos resultados para a escala Cooperação foi a segunda média mais alta com 3,81 de média e 1,11 de desvio padrão. Demonstrou-se um ambiente de pouca competição entre os estudantes. Ou seja, os estudantes consideram nesse ambiente o sentimento de cooperativismo e companheirismo, por isso pode-se inferir que ao analisar as médias gerais a competição entre os estudantes não deve ser um gerador de TMC nesta pesquisa.

A dimensão que obteve resultado com média geral mais alta foi a de Igualdade, que trata sobre o tratamento igualitário do professor com o aluno. A média foi de 4,10 e um desvio padrão de 1,07. Ao analisar separadamente a dimensão, percebe-se a importância do tratamento do professor ao aluno de forma igualitária. Ao analisar estudos anteriores essa dimensão demonstra a valorização com o tratamento igualitário, como afirma Junior (2018). E, da mesma forma que a dimensão Cooperação, a dimensão Igualdade não deve ser um gerador de TMC quando analisada de modo geral.

Após o cálculo da média geral realizou-se o cálculo da média das respostas por agrupamentos de estudantes a fim de aprofundar as análises e entender as percepções de cada grupo. Agrupamento por distinção de sexo, por etapa do curso, e por estágio, como mostram as tabelas 7, 8 e 9 respectivamente.

Totais por sexo	Feminino		Masculino	
	Média/dimensão	Desvio padrão/dimensão	Média/dimensão	Desvio padrão/dimensão
Integração entre estudantes	3,36	1,19	3,74	1,12
Apoio do professor	2,72	1,29	2,59	1,14
Envolvimento	2,69	1,24	2,98	1,20
Pesquisa	3,23	1,28	3,04	1,25
Orientação de tarefas	3,96	1,10	3,68	1,16
Cooperação	3,88	1,19	3,75	1,05
Igualdade	4,19	1,04	4,03	1,09

Tabela 7

Fonte: Do autor

O primeiro aspecto a ser observado ao analisar os dados da tabela 7 é a prevalência de resultados mais heterogêneos nas dimensões de menor nota, tanto para o agrupamento feminino quanto para o masculino. Os valores de desvio padrão mais alto indicam que as respostas estão dispersas em torno da média, ou seja, há uma divergência de percepção a respeito das dimensões entre os estudantes. Podendo ter estudantes com notas muito baixas e estudantes com notas muito altas nessas dimensões.

Em segundo lugar, percebeu-se resultados homogêneos nas dimensões com maiores notas. O que pode significar consistência nas análises, uma vez que os estudantes tendem a colocar a mesma nota e demonstrar a mesma percepção sobre as dimensões.

A dimensão de Integração entre os estudantes, para esse agrupamento, obteve maior nota no grupo masculino, de 3,74 para 3,36 do grupo feminino representando menos competitividade e mais suporte entre os estudantes do sexo masculino quando se comparou os grupos. Para os homens foi a terceira maior nota, enquanto para as mulheres apenas a quarta maior.

As próximas duas dimensões, Apoio do professor e Envolvimento, foram as mais baixas entre ambos os grupos. Contudo, Apoio do professor foi a nota mais baixa do sexo masculino, corroborando com os resultados gerais da pesquisa. Conclui-se então que os homens percebem menos auxílio do professor e confiam menos no interesse deles pelos estudantes, puxando a média geral do Apoio ao professor para baixo. Já as mulheres obtiveram menor nota na dimensão de interesse e envolvimento durante as aulas.

Nas outras dimensões, as mulheres obtiveram maior nota quando comparado aos homens, com ênfase na dimensão igualdade que obteve nota 4,19 e o menor desvio padrão de 1,04. O desvio padrão baixo pode representar maior homogeneidade nas respostas. A alta nota demonstrou uma percepção de que as mulheres têm as mesmas oportunidades de colaborar com as aulas, receber elogios e por isso se sentem mais à vontade dentro da sala de aula. Essa dimensão obteve resultado inverso à dimensão Envolvimento. Uma vez que as mulheres percebem espaço e tratamento igualitário, mas seguem demonstrando pouca percepção de envolvimento nas aulas. A ausência de apoio emocional necessário e a dificuldade para tirar dúvidas por timidez são fatores que fragilizam o estudante e o tornam mais propício a desenvolver algum transtorno (FIORETTI et al., 2010).

Dito isso, tem-se um ponto importante de atenção, uma vez que ao perceber espaço, mas não sentir envolvimento pode ser um motivo de estresse e ansiedade. Nesse caso o indivíduo está diante de situações consideradas ameaçadoras a sua vida e a seu equilíbrio interno (MASCI, 1997).

Totais por etapa do curso	1º ao 5º semestre		6º semestre ou mais	
	Média/dimensão	Desvio padrão/dimensão	Média/dimensão	Desvio padrão/dimensão
Integração entre estudantes	3,50	1,12	3,60	1,18
Apoio do professor	2,89	1,20	2,56	1,20
Envolvimento	2,71	1,32	2,91	1,19
Pesquisa	2,83	1,32	3,22	1,23
Orientação de tarefas	3,65	1,11	3,85	1,14
Cooperação	3,54	1,11	3,90	1,10
Igualdade	4,36	0,81	4,00	1,13

Tabela 8

Fonte: Do autor

A primeira dimensão importante desse quadro a ser observada ao analisar os dados da tabela 8 foi o Apoio ao professor, que representou uma mudança interessante de posição entre as dimensões dos estudantes do 1º ao 5º semestre comparada a mesma dimensão no agrupamento por sexo e no total geral. Uma vez nos outros agrupamentos ela é a última ou penúltima nota, nesse caso ela ficou em terceiro lugar para os estudantes do início do curso. Isto pode representar um perfil de professor mais atenciosos com esses estudantes, uma vez que para eles o ensino superior ainda é uma novidade. Pode-se inferir que o curso possui uma tendência de apoio inicial aos estudantes, mas que se perde ao longo da graduação. Essa análise é perceptível observando a queda de 2,89 para 2,56 dos estudantes do 6º semestre ou mais.

Tanto na dimensão de integração entre os estudantes quanto na dimensão cooperação, os estudantes do final do curso possuem notas maiores comparados aos estudantes do início do curso. O que sugere potencial de transtorno mental comum aos estudantes no início do curso. Em um relatório sobre o perfil socioeconômico e cultural das universidades brasileiras foi analisada a relação entre dificuldades emocionais e o desempenho acadêmico dos estudantes, nele 46% relataram dificuldade em relacionamentos interpessoais ou sociais (FONAPRACE, 2011). Corroborando com a afirmação de Molina (2011) que trata a falta de capacidade em lidar com situações negativas o gerador de estresse prejudicial. Nesse caso, a dificuldade de interações sociais, justificam o seu quadro de estresse.

A dimensão Pesquisa permitiu uma análise interessante pois representou a segunda nota mais baixa para os estudantes do início do curso de 2,83. Enquanto para os estudantes do final do curso ela foi de 3,22. É uma dimensão que trata sobre conhecimento e capacidade de pesquisa e percebeu-se nessa dimensão a maturidade acadêmica dos estudantes do 6º semestre ou mais, que pode refletir na diminuição do estresse já que segundo Molina (2011) quando se tem capacidade de lidar com as situações, o estresse pode ser bem-vindo. Ou seja, estudantes mais seguros de suas pesquisas e com mais conhecimento conceitual tendem a lidar melhor com o estresse acadêmico comparados aos estudantes ainda incipientes nestas habilidades.



Totais por estágio ou não	Estagiando		Não estagiando	
	Média/dimensão	Desvio padrão/dimensão	Média/dimensão	Desvio padrão/dimensão
Integração entre estudantes	3,61	1,13	3,47	1,23
Apoio do professor	2,54	1,17	2,90	1,27
Envolvimento	2,94	1,26	2,63	1,09
Pesquisa	3,20	1,20	2,90	1,40
Orientação de tarefas	3,75	1,08	3,90	1,27
Cooperação	3,78	1,07	3,88	1,21
Igualdade	4,11	1,00	4,06	1,25

Tabela 9

Fonte: Do autor

A análise dos resultados apresentados na tabela 9 revela algumas tendências interessantes em relação ao apoio, envolvimento e orientação entre estudantes estagiando e não estagiando. Inicialmente, é evidente que os níveis de apoio e envolvimento estão mais baixos tanto para estudantes estagiando quanto para aqueles que não estão estagiando, quando comparados ao total geral. Esse padrão sugere a necessidade de uma atenção especial para melhorar essas dimensões em ambos os grupos.

Uma observação notável é que os estudantes estagiando demonstraram perceber um apoio do professor significativamente menor em comparação com todas as outras dimensões avaliadas, obtendo uma pontuação média de 2,54. Esse resultado pode indicar uma lacuna na comunicação entre os professores e os estudantes em estágio, o que pode afetar negativamente sua experiência de aprendizado. Essa constatação sugere a importância de criar canais de comunicação mais eficazes para fornecer um suporte mais abrangente aos estudantes durante seus estágios.

Ao examinar a dimensão da pesquisa, observa-se uma diferença marcante entre os dois grupos. Enquanto os estudantes estagiando atribuem uma alta média de 3,20 para essa dimensão, os estudantes não estagiando apresentam uma média significativamente menor, de 2,90. Essa disparidade pode indicar que os estudantes em estágio estão mais envolvidos na pesquisa e podem estar adquirindo um

conhecimento mais prático e aplicável, o que pode ser valioso para suas atividades futuras. Isso pode ser resultado da habilidade adquirida durante a graduação em gerenciar e pesquisar resoluções de tarefas múltiplas e complexas, o que é uma competência valiosa para o mercado de trabalho.

No que diz respeito à orientação de tarefas, os estudantes estagiando têm uma média de 3,75, enquanto os não estagiando apresentam uma média ligeiramente superior, de 3,90. Surpreendentemente, isso pode sugerir que o foco exclusivo dos estudantes não estagiando na vida acadêmica lhes permite uma melhor organização para o cumprimento de prazos. Isso pode ser resultado da habilidade adquirida durante os estágios em gerenciar tarefas múltiplas e complexas, o que é uma competência valiosa.

#### 4.3 Resultados WIHIC vs resultados específicos SRQ-20

Resultado geral WIHIC			Resultados específicos SRQ-20
Totais gerais	Média/ dimensão	Desvio padrão/dimensão	Sintomas com maior quantidade de "sim":
Integração entre estudantes	3,57	1,16	Dificuldade para realizar com satisfação as tarefas, sentimento de cansaço o tempo todo, a facilidade de se sentir cansado. Dorme mal, má digestão, sensação desagradável no estômago e dores de cabeça frequentes. Nervosismo, tensão e preocupação. Sentimento de tristeza e perda de interesse pelas coisas.
Apoio do professor	2,64	1,21	
Envolvimento	2,86	1,22	
Pesquisa	3,12	1,26	
Orientação de tarefas	3,8	1,14	
Cooperação	3,81	1,11	
Igualdade	4,1	1,07	

Tabela 10  
Fonte: Do autor

É interessante considerar que sintomas como cansaço constante e dificuldade em realizar tarefas podem estar intrinsecamente ligados à forma como os estudantes percebem a pesquisa. Já o sentimento de tristeza e perda de interesse pelas coisas pode afetar o envolvimento do estudante em sala de aula.

Enquanto o nervosismo, tensão e preocupação podem estar vinculados ao apoio oferecido pelos professores, já que a presença desses sintomas pode afetar a capacidade dos alunos de interagir com os professores e buscar ajuda, impactando diretamente no ambiente universitário. Fioretti et al. (2010) corroboram com essa análise afirmando que a falta de apoio e a dificuldade em esclarecer dúvidas são elementos que aumentam sua susceptibilidade para o desenvolvimento de transtornos nos alunos.

#### 4.4 Resultados WIHIC vs resultados gerais SRQ-20

A média geral dos resultados encontrados a partir da aplicação da ferramenta SRQ 20 trouxe dados negativos, dito isso, a metodologia WIHIC adaptada é apresentada na tabela 11 e discutida, a fim de medir a percepção do ambiente escolar buscando evidenciar as suas características que podem estar atreladas aos resultados da ferramenta SRQ 20.

Comparativo de perfis			
Feminino		Masculino	
Mais competitivos	60% acima do score de divisão do SRQ 20. Ou seja, mais tendência ao TMC.	Menos competitivos	64% abaixo do score de divisão do SRQ 20. Ou seja, menos tendência ao TMC.
Mais próximos dos professores		Mais afastados dos professores	
Se envolvem menos com as aulas		Se envolvem mais com as aulas	
Pesquisam mais		Pesquisam menos	
Mais rigor com prazos		Menos rigor com prazos	
Cooperam mais		Cooperam menos	
Sentem mais tratamento igual		Sentem menos tratamento igual	

Tabela 11  
Fonte: Do autor

A análise comparativa dos dados entre os sexos feminino e masculino considerando a tendência de transtornos mentais (TMC), revela diferenças

marcantes em várias dimensões do comportamento acadêmico e da percepção dos estudantes.

No sexo feminino, destaca-se a tendência significativamente mais alta para serem mais competitivas, isso sugere uma possível correlação entre maior competitividade e uma predisposição maior para transtornos mentais com 60% das alunas pontuando acima do score de divisão do SRQ 20 em relação ao TMC. Esses resultados também foram observados por Ng & Jeffery (2003). Indicando a importância de se abordar a competição saudável e o bem-estar emocional das alunas. Dentro todos os grupos desta pesquisa o agrupamento feminino teve os resultados mais preocupantes.

No que diz respeito ao cumprimento de prazos, as alunas do sexo feminino demonstram maior rigor, o que pode indicar uma abordagem mais disciplinada em relação ao gerenciamento do tempo e das responsabilidades acadêmicas. Podendo ser um fator de geração de estresse quando os prazos estão próximos de acabar.

A análise comparativa entre os estudantes do 1º ao 5º semestre e os estudantes do 6º semestre ou mais, considerando a tendência de transtornos mentais (TMC), revela padrões distintos de comportamento e engajamento acadêmico em relação às características apresentadas (tabela 12).

Comparativo de perfis			
1º ao 5º semestre		6º semestre ou mais	
Mais competitivos	50% acima e 50% abaixo do score de divisão do SRQ 20. Ou seja, tendência equilibrada ao TMC.	Menos competitivos	62,9% abaixo do score de divisão do SRQ 20. Ou seja, menos tendência ao TMC.
Mais próximos dos professores		Mais afastados dos professores	
Se envolvem menos com as aulas		Se envolvem mais com as aulas	
Pesquisam menos		Pesquisam mais	
Menos rigor com prazos		Mais rigor com prazos	
Cooperam menos		Cooperam mais	
Sentem mais tratamento igual		Sentem menos tratamento igual	

Tabela 12  
Fonte: Do autor

Para os estudantes do 1º ao 5º semestre, observa-se uma tendência equilibrada em relação ao TMC, com 50% dos estudantes acima e 50% abaixo do score de divisão do SRQ 20. Isso sugere que há uma variedade de abordagens em relação à saúde mental nesse grupo, sem um viés claro em direção a uma maior ou menor tendência a transtornos mentais.

Esses estudantes apresentam características como maior competitividade, maior proximidade com os professores e uma percepção mais elevada de tratamento igual. No entanto, eles se envolvem menos com as aulas e pesquisam menos em comparação com os estudantes do 6º semestre ou mais. Além disso, os estudantes do 1º ao 5º semestre demonstram menos rigor com prazos e uma menor tendência a cooperar, sugerindo um possível foco nas tarefas individuais e menos interação colaborativa.

Por outro lado, os estudantes do 6º semestre ou mais exibem um perfil distinto. Eles são menos competitivos e mais afastados dos professores, indicando uma maior independência em relação ao ambiente acadêmico. No entanto, eles demonstram um maior envolvimento com as aulas e uma tendência a pesquisar mais, o que pode indicar um nível mais avançado de comprometimento com o aprendizado e um maior interesse em explorar tópicos específicos.

Esses estudantes também apresentam maior rigor com prazos e uma maior propensão a cooperar, sugerindo uma abordagem mais disciplinada em relação ao cumprimento de responsabilidades acadêmicas e uma maior disposição para trabalhar em equipe.

Curiosamente, eles sentem menos tratamento igual em comparação com os estudantes do 1º ao 5º semestre, o que pode indicar uma percepção de diferenças mais acentuadas nas relações interpessoais neste grupo.

A análise dos resultados ressalta a influência da etapa acadêmica na tendência de transtornos mentais e nas características comportamentais dos estudantes. Os estudantes mais experientes tendem a demonstrar uma menor tendência a transtornos mentais, possivelmente relacionada a um maior senso de autonomia e comprometimento com o aprendizado. Segundo Ibrahim et al. (2013), os estudantes dos primeiros anos da universidade apresentam a maior concentração de sintomas depressivos e ansiosos. Essa afirmação complementa os resultados da pesquisa, ao falar do agrupamento por etapa do curso.

A análise comparativa entre os estudantes que estagiam e os estudantes que não estagiam, considerando a tendência de transtornos mentais (TMC), revela diferenças interessantes nos padrões de comportamento e envolvimento acadêmico entre os dois grupos (tabela 13).

Comparativo de perfis			
Estagiando		Não estagiando	
Menos competitivos	52,9% abaixo do score de divisão do SRQ 20. Ou seja, menos tendência ao TMC.	Mais competitivos	53,8% abaixo do score de divisão do SRQ 20. Ou seja, menos tendência ao TMC.
Mais afastados dos professores		Mais próximos dos professores	
Se envolvem mais com as aulas		Se envolvem menos com as aulas	
Pesquisam mais		Pesquisam menos	
Menos com prazos		Mais rigor com prazos	
Cooperam menos		Cooperam mais	
Sentem mais tratamento igual		Sentem menos tratamento igual	

Tabela 13  
Fonte: Do autor

No grupo de estudantes estagiando, observa-se uma maior tendência a transtornos mentais, com 52,9% dos estagiários pontuando abaixo do score de divisão do SRQ 20 em relação ao TMC. Eles exibem características como, maior envolvimento em atividades práticas e tendência a pesquisar mais. Além disso, eles demonstram menos rigor com prazos, possivelmente indicando uma menor flexibilidade no gerenciamento do tempo, decorrente das demandas do estágio.

Em contrapartida, no grupo de estudantes que não estagiam, 53,8% pontuam abaixo do score de divisão do SRQ 20, demonstrando uma tendência menor em relação ao TMC. Eles apresentam características como maior envolvimento com professores e maior rigor com prazos, indicando uma abordagem mais disciplinada em relação à gestão do tempo e das tarefas acadêmicas, uma vez que o foco é

exclusivamente acadêmico. Porém, eles se envolvem menos em aulas e pesquisa, o que pode sugerir uma abordagem mais teórica ao aprendizado sem necessidade de resolução de problemas reais.

A análise dos resultados ressalta a influência do estágio no comportamento e nas percepções dos estudantes, sugerindo que o envolvimento em experiências práticas pode afetar a tendência a transtornos mentais, bem como influenciar diferentes aspectos do engajamento acadêmico. As características observadas também podem refletir as diferentes demandas e abordagens entre os estudantes que estagiam e os que não estagiam, fornecendo informações úteis para aprimorar os programas de estágio e o apoio aos estudantes em ambas as situações.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo inicial do estudo era medir o estresse vinculado ao estágio e a percepção do ambiente escolar universitário. A divisão em três tipos de agrupamentos, por gênero, por etapa do curso e por estágio, se fez necessária pois o agrupamento de estudantes em estágio e não estagiando não seria suficiente para a análise, gerando poucos fatores para comparação.

A partir da análise dos resultados do presente estudo é possível estabelecer um perfil para cada um dos grupos de estudantes. Ficou evidenciado que as diferenças entre as características e percepções dos estudantes encontradas no estudo quando se divide as respostas em agrupamentos diferentes. A partir dos dados fornecidos pela ferramenta WIHIC pôde-se desenvolver análises comparando suas médias que geraram contraste entre os grupos. As análises por semestre e por estágio mostraram proporções menos distintas em relação ao TMC, com uma menor discrepância entre os grupos em termos de tendência a transtornos mentais. Isso sugere que os fatores relacionados ao estágio e ao progresso acadêmico (semestre) podem ter uma influência menos acentuada na propensão a TMC em comparação com o gênero. Ou seja, é possível inferir que a diferença de gênero é um fator gerador de estresse maior que os outros agrupamentos, podendo ser foco de outro estudo futuro.

Contudo, ainda é possível considerar que o estágio pode ser considerado um fator que influencia o gerador de estresse e a tendência a transtornos mentais (TMC) em determinados contextos uma vez que o score de estudantes abaixo da linha de corte é ligeiramente menor que os estudantes que não estagiam. A análise

indicou que os estudantes estagiando apresentam características como menor competitividade, maior envolvimento com as aulas, propensão à pesquisa e menos rigor com prazos. Esses traços podem indicar uma abordagem mais prática e aplicada ao aprendizado, o que, por sua vez, pode influenciar positivamente a forma como esses estudantes lidam com o estresse associado ao ambiente acadêmico.

De maneira geral, quando se trata das dimensões da ferramenta WIHIC que tiveram as piores percepções, encontra-se Apoio do professor e Envolvimento do aluno em aula. Portanto, considerando o contexto do gerador de estresse, caracterizado pelo baixo apoio do professor e pelo baixo envolvimento do aluno em aula, é notável que os estudantes estagiando apresentam características que podem influenciar positivamente esse cenário desafiador. Possivelmente facilitando uma atenuação do estresse associado à falta de apoio ou envolvimento. Além disso, a percepção de maior tratamento igual entre os estudantes estagiando pode indicar um ambiente mais inclusivo e uma dinâmica de grupo que favorece a resiliência e o enfrentamento do estresse.

No entanto, a característica de cooperação menos pronunciada entre os estudantes que estagiam pode indicar um possível desafio na interação interpessoal, o que pode ser uma fonte adicional de estresse. Além disso, embora a análise tenha demonstrado que os estudantes estagiando têm uma percepção de tratamento igual, é importante considerar que situações específicas de estágio podem variar e que a dinâmica entre colegas e supervisores também pode influenciar a experiência de estresse.

Portanto, embora o estágio possa ter elementos que atenuem o estresse, como a abordagem prática e o envolvimento nas atividades, também é importante reconhecer que certos aspectos do estágio podem contribuir para o gerador de estresse e influenciar a tendência a transtornos mentais. Como em qualquer contexto, a experiência do estágio pode variar amplamente entre os indivíduos, dependendo de diversos fatores, como a natureza do estágio, a dinâmica do ambiente de trabalho e as habilidades de enfrentamento pessoal.

No entanto, é importante ressaltar que o fator analisado (sexo, semestre ou estágio) não tenha impacto exclusivo na saúde mental dos estudantes. Outros fatores não considerados nas análises também podem influenciar a geração de TMC. Portanto, é fundamental interpretar esses resultados com cautela e



reconhecer a complexidade da relação entre essas variáveis e a saúde mental dos estudantes.

Cabe então a instituição de ensino se responsabilizar por informar e orientar os estudantes quanto aos sintomas, benefícios da ajuda psicológica profissional e criar um diálogo que possa fazer com que os estudantes se abram mais ao tratamento de problemas emocionais, já que a informação é um fator chave na busca e sucesso do tratamento (THOMAS et al., 2014).

Para estudos futuros recomenda-se possibilitar a pesquisa para diferentes cursos para fins de comparação com os mesmos agrupamentos em outros cursos. Outra possibilidade seria buscar outros agrupamentos que possam influenciar no estresse, como turno de trabalho e/ou de estudo, necessidade de grandes deslocamentos para trabalho e/ou estudo, suporte e renda familiar para entender se são fatores geradores de estresse.

## REFERÊNCIAS

ADLAF EM, Gliksman L, Demers A, Newton-Taylor B. The prevalence of elevated psychological distress among Canadian undergraduates: findings from the 1998 Canadian Campus Survey. *J Am Coll Health*. 2001;50(2):67–72.

BACKOVIC DV, Živojinovic JI, Maksimović J, Maksimović M. Diferenças de gênero no estresse acadêmico e burnout entre estudantes de medicina nos últimos anos de educação. *Psiquiatria Danubina*. 2012;24(2):75–181.

Costa, Marcelo de; Moreira, Yanne Barros; "Saúde mental no contexto universitário", p. 73-79 . In: Beccari, Marcos N.; Machado, Carolina Calomeno (Eds.). *Seminários sobre Ensino de Design* [=Blucher Design Proceedings, v.2 n.10]. São Paulo: Blucher, 2016.

FIOROTTI, K. P. et al. "Transtornos mentais comuns entre os estudantes do curso de medicina: Prevalência e fatores associados." *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, v. 59, n. 1, p. 17–23, 2010.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior. Brasília: FONAPRACE, 2011

GRAVES BS, Hall ME, Dias-Karch C, Haischer MH, Apter C (2021) Gender differences in perceived stress and coping among college students

HUMPHRIS G, Blinkhorn A, Freeman R, et al. Psychological stress in undergraduate dental students: baseline results from seven European dental schools. *Eur J Dent Educ*. 2002;6:22-29.

IBRAHIM, A. K. et al. "A systematic review of studies of depression prevalence in university students." *Journal of Psychiatric Research*, v. 47, n. 3, p. 391–400, mar. 2013.

JAMALI A, Tofangchiha S, Jamali, R, et al. Medical students' health-related quality of life: roles of social and behavioural factors. *Med Educ.* 2013;47(10):1001–1012.

JUNIOR, Sergio. What is happening in this class (wihic): Tradução, adaptação e validação de um instrumento de avaliação de ambientes de aprendizagem. UFRGS, Porto Alegre, 2018.

KIZHAKKEVEETTIL A, Vosko A, Brash M, Philips M. Estresse e fadiga percebidos entre os alunos em um programa de treinamento médico em quiropraxia. *J Chiropr Educ.* 2017;31(1):8–13.

LARGO-Wight E, Peterson P, Chen W. Resolução de problemas percebida, estresse e saúde entre estudantes universitários. *Am J Saúde Beh.* 2005;29(4):360–370.

MARI, J.J; WILLIAMS P. A Validity Study of a Psychiatric Screening Questionnaire in Primary Care in the City of São Paulo. *Br J psychiatry.* 148: 23-6, 1986.

MASCI, Cyro. *Ahora da Virada: enfrentando os desafios da vida com equilíbrio e serenidade.* 4a ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

MORAES, R. S. M., Silva, D. A. S., Oliveira, W. F., & Peres, M. A. (2017). Social inequalities in the prevalence of common mental disorders in adults: A population-based study in Southern Brazil. *Revista Brasileira de Epidemiologia,* 20(1), 43-56.

NG DM. Jeffrey RW. Relação entre estresse percebido e comportamentos de saúde em uma amostra de adultos trabalhadores. *Saúde Psicol.* 2003;22(6):638–642.

PEKMEZOVIC T, Popovic A, Tepavcevic DK, Gazibara T, Paunic M. Factors associated with health-related quality of life among Belgrade University students. *Qual Life Res.* 2011;20(3):391–397.

RAHARDJO W, Juneman J, Setiani Y. Ansiedade de computador, estresse acadêmico e procrastinação acadêmica em estudantes universitários, *J Educ Learn*. 2013;7(3):147–152.

Santos JL, Mulato SC, Bueno SMV. Psicodinâmica de Chistophe Dejours Sentimentos vivenciados por Pós-Graduandos de Enfermagem quando confrontados com a Morte no Ambiente de Trabalho Hospitalar. In: Anais. Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar; 2011 Out 25-28; Maringá, PR, Brasil. 5 p.

Santos, K. O. B., Araújo, T. M., & Oliveira, N. F. (2009). Estrutura fatorial e consistência interna do Self-Reporting Questionnaire (SRQ-20) em população urbana. *Caderno de Saúde Pública*, 25(1), 214-222.

THAWABIEN AM, Qaisy LM. Avaliação do estresse em universitários. *American Int J Contemp Res*. 2012;2(2):110–116.

THOMAS, S. J.; CAPUTI, P.; WILSON, C. J. Specific attitudes which predict psychology students' intentions to seek help for psychological distress. *Journal of Clinical Psychology*, v. 70, n. 3, p. 273–282, 1 jul. 2013.

WHO. *Weekly Epidemiological Record*, v.84, n.33, 2009.

VENER, K. J., Szabo, S., & Moore, J. G. (1989). The effect of shift work on gastrointestinal (GI) function: A review. *Chronobiologia*, 16(4), 421–439.

VENDELOO SN, Brand PLP, Verheyen CCPM. Burnout and quality of life among orthopaedic trainees in a modern educational programme: importance of the learning climate. *Bone Jt J*. 2014;96-B(8):1133–1138.

ZHANG M, Zhang J, Zhang F, Zhang L, Feng D. Prevalência de sofrimento psicológico e os efeitos da resiliência e suporte social percebido entre estudantes universitários chineses: o gênero faz diferença? *Res. de Psiquiatria*. 2018;267:409–413.

ANEXOS

**Anexo 1 – SRQ20**

**Instruções:** Estas questões são relacionadas a certas dores e problemas que podem ter lhe incomodado nos últimos 30 dias. Se você acha que a questão se aplica a você e você teve o problema descrito nos últimos 30 dias responda SIM. Por outro lado, se a questão não se aplica a você e você não teve o problema nos últimos 30 dias, responda NÃO.

1- Você tem dores de cabeça frequente?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
2- Tem falta de apetite?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
3- Dorme mal?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
4- Assusta-se com facilidade?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
5- Tem tremores nas mãos?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
6- Sente-se nervoso (a), tenso (a) ou preocupado (a)?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
7- Tem má digestão?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
8- Tem dificuldades de pensar com clareza?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
9- Tem se sentido triste ultimamente?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
10- Tem chorado mais do que costume?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
11- Encontra dificuldade para realizar com satisfação suas atividades diárias?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
12- Tem dificuldades para tomar decisões?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
13- Tem dificuldade no serviço (seu trabalho é penoso, lhe causa sofrimento)?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
14- É incapaz de	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO

desempenhar um papel útil em sua vida?		
15- Tem perdido o interesse pelas coisas?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
16- Você se sente uma pessoa inútil, sem préstimo?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
17- Tem tido ideia de acabar com a vida?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
18- Sente-se cansado (a) o tempo todo?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
19- Você se cansa com facilidade?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
20- Têm sensações desagradáveis no estômago?	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO

## **Anexo 2 – WIHIC**

Aplicação da ferramenta What Is Happening In this Class (WIHIC) adaptado. Considere o “semestre atual” no lugar de “turma”, ao longo do questionário. O questionário contém afirmações sobre o que ocorre nas aulas desta etapa. Pensa sobre como cada afirmação descreve (ou não) o que acontece nesta etapa do curso para você.

Algumas afirmações neste questionário são bastante similares. Não se preocupe. Apenas avalie sua percepção sobre todas as afirmações.

Para preencher o questionário, você deve ler cada afirmação e marcar a opção de acordo com a frequência que ocorre, conforme a escala abaixo:

- 1 - Quase nunca
- 2 - Raramente
- 3 - Às vezes
- 4 - Frequentemente
- 5 - Quase sempre

Esse questionário WIHIC se dividirá em 7 seções:

Integração entre alunos  
Apoio do professor  
Envolvimento  
Pesquisa  
Orientação de tarefas  
Cooperação  
Igualdade

**O que está acontecendo nesta turma? (WIHIC – What Is Happening in This Class?)**

**Disciplina:** \_\_\_\_\_

<b>Integração entre alunos</b>		Quase nunca	Ita- rre- mente	A s ve- zes	Freqüen- temen- te	Quase sempre
1.	Eu faço amigos entre os alunos desta turma.	1	2	3	4	5
2.	Eu conheço outros alunos desta turma.	1	2	3	4	5
3.	Eu sou amigável com os alunos desta turma.	1	2	3	4	5
4.	Outros alunos desta turma são meus amigos.	1	2	3	4	5
5.	Eu trabalho bem com os alunos desta turma.	1	2	3	4	5
6.	Eu ajudo os alunos desta turma que estão com dificuldades de realizar suas tarefas.	1	2	3	4	5
7.	Os alunos desta turma gostam de mim.	1	2	3	4	5
8.	Os alunos desta turma me ajudam com as minhas tarefas.	1	2	3	4	5
<b>Apoio do professor</b>						
9.	O professor se importa comigo.	1	2	3	4	5
10.	O professor tenta me ajudar.	1	2	3	4	5
11.	O professor considera os meus sentimentos.	1	2	3	4	5
12.	O professor me ajuda quando tenho problemas com as minhas tarefas.	1	2	3	4	5
13.	O professor conversa comigo.	1	2	3	4	5
14.	O professor se interessa pelas minhas dificuldades.	1	2	3	4	5
15.	O professor vem até a minha mesa para falar comigo.	1	2	3	4	5
16.	As perguntas do professor me ajudam a entender minhas tarefas.	1	2	3	4	5
<b>Envolvimento</b>						
17.	Eu participo das discussões nesta turma.	1	2	3	4	5
18.	Eu dou minha opinião durante as discussões em sala de aula.	1	2	3	4	5
19.	O professor me faz perguntas.	1	2	3	4	5
20.	Minhas ideias e sugestões são usadas durante as discussões em sala de aula.	1	2	3	4	5
21.	Eu faço perguntas ao professor.	1	2	3	4	5
22.	Eu explico minhas ideias aos outros alunos.	1	2	3	4	5
23.	Os alunos desta turma conversam comigo sobre como resolver problemas relacionados aos trabalhos de aula.	1	2	3	4	5
24.	Eu sou solicitado a explicar como resolvo problemas.	1	2	3	4	5



	<b>Pesquisa</b>	Quase nunca	Rara- mente	A vezes	Frequen- tamente	Quase sempre
25.	Eu faço pesquisa nesta disciplina.	1	2	3	4	5
26.	Meu professor pede que eu pense sobre as evidências que sustentam afirmações.	1	2	3	4	5
27.	Eu pesquiso para responder às perguntas sobre as quais discutimos em sala de aula.	1	2	3	4	5
28.	Eu explico o significado de diferentes conteúdos (afirmações, imagens, gráficos).	1	2	3	4	5
29.	Eu pesquiso para responder a perguntas que me interessam.	1	2	3	4	5
30.	Eu pesquiso para responder a perguntas do professor.	1	2	3	4	5
31.	Eu descubro respostas para perguntas pesquisando.	1	2	3	4	5
32.	Eu respondo perguntas usando informações que obtenho a partir das minhas próprias pesquisas.	1	2	3	4	5
<b>Orientação de tarefas</b>						
33.	Conseguir realizar uma certa quantidade de trabalho é importante para mim.	1	2	3	4	5
34.	Eu conduzo minhas tarefas nesta disciplina.	1	2	3	4	5
35.	Eu conheço os objetivos desta disciplina.	1	2	3	4	5
36.	Estou pronto para começar esta disciplina no horário programado.	1	2	3	4	5
37.	Eu sei quais objetivos estou tentando alcançar nesta disciplina.	1	2	3	4	5
38.	Eu presto atenção durante as aulas desta disciplina.	1	2	3	4	5
39.	Eu tento entender o trabalho nesta disciplina.	1	2	3	4	5
40.	Eu sei quanto trabalho preciso realizar.	1	2	3	4	5
<b>Cooperação</b>						
41.	Eu colaboro com outros alunos quando estou realizando minhas tarefas.	1	2	3	4	5
42.	Eu compartilho meus livros, materiais e recursos com outros alunos durante a realização das tarefas.	1	2	3	4	5
43.	Durante as atividades em grupo nesta turma, trabalhamos como uma equipe.	1	2	3	4	5
44.	Eu trabalho com outros alunos em tarefas nesta turma.	1	2	3	4	5
45.	Eu aprendo com os alunos desta turma.	1	2	3	4	5
46.	Eu trabalho com os alunos desta turma.	1	2	3	4	5
47.	Eu coopero com os alunos nas atividades realizadas nesta turma.	1	2	3	4	5
48.	Os alunos trabalham comigo para atingir os objetivos da disciplina.	1	2	3	4	5
<b>Igualdade</b>						
49.	O professor dá tanta atenção às minhas perguntas quanto às perguntas dos outros alunos.	1	2	3	4	5
50.	Recebo a mesma ajuda do professor que os outros alunos.	1	2	3	4	5
51.	Eu posso falar nesta turma tanto quanto os outros alunos.	1	2	3	4	5
52.	Eu sou tratado da mesma forma que os outros alunos nesta turma.	1	2	3	4	5
53.	Eu recebo do professor o mesmo incentivo que os outros alunos recebem.	1	2	3	4	5
54.	Eu tenho a mesma oportunidade de contribuir com as discussões em aula que os outros alunos têm.	1	2	3	4	5
55.	Meu trabalho recebe tantos elogios quanto o trabalho dos outros alunos.	1	2	3	4	5
56.	Eu tenho a mesma oportunidade de responder a perguntas que os outros alunos.	1	2	3	4	5