UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
NIVEL DE DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

REGIME DE CO-TUTELA PELA UNIVERSIDADE ABERTA (UAb), CENTRO DE ESTUDOS GLOBAIS (CEG)

QUELI GHILARDI CANCIAN

PÓS-GRADUAÇÃO E PRODUTIVISMO: UM ESTUDO DA QUALIDADE DE VIDA DOS ESTUDANTES DE MESTRADO E DOUTORADO

CASCAVEL – PR
2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
NIVEL DE DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

REGIME DE CO-TUTELA PELA UNIVERSIDADE ABERTA (UAb), CENTRO DE ESTUDOS GLOBAIS (CEG)

PÓS-GRADUAÇÃO E PRODUTIVISMO: UM ESTUDO DA QUALIDADE DE VIDA DOS ESTUDANTES DE MESTRADO E DOUTORADO

QUELI GHILARDI CANCIAN

Texto de defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: Educação, linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ Unioeste – Campus de Cascavel, e ao Centro de Estudos Globais – CEG, da Universidade Aberta/UAb, como requisito para obtenção do título de doutora em Educação e em Estudos Globais.

Orientador: Vilmar Malacarne
Corientador da co-tutela: José António Marques Moreira

CASCAVEL – PR
2025

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Cancian, Queli Ghilardi
Pós-Graduação e produtivismo: um estudo da qualidade de vida dos estudantes de mestrado e doutorado / Queli Ghilardi Cancian; orientador Vilmar Malacarne; coorientador José António Marques Moreira. -- Cascavel, 2025.
331 p.

Tese (Doutorado Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Intensificação e precarização do trabalho/estudo . 2. Ambiente acadêmico, qualidade de vida e fatores de adoecimento . 3. Produtivismo e Pós-Graduação . 4. Estudos Globais e padrões sistêmicos da academia globalizada. I. Malacarne, Vilmar, orient. II. Moreira, José António Marques, coorient. III. Título.

unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

PÓS-GRADUAÇÃO E PRODUTIVISMO: UM ESTUDO DA QUALIDADE DE VIDA DOS ESTUDANTES DE MESTRADO E DOUTORADO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

gov.br Documento assinado digitalmente
VILMAR MALACARNE
Data: 15/07/2025 10:47:03-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Orientador(a) - Vilmar Malacarne
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Assinado por: Vitor Manuel Barrigão Gonçalves
Num. de Identificação: 09781813
Data: 2025.07.15 18:22:14 +0000

Vitor Manuel Barrigão Gonçalves
Instituto Politécnico de Bragança
(IPB)

Roberto Régis Ribeiro
Faculdade UNIGUAÇU (UNIGUAÇU)

gov.br Documento assinado digitalmente
MARCO ANTONIO BATISTA CARVALHO
Data: 18/07/2025 17:03:53-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Marco Antonio Batista Carvalho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

gov.br Documento assinado digitalmente
VALDECIR SOLIGO
Data: 19/07/2025 10:40:09-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Valdecir Soligo
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

PARANÁ
Governo do Estado

Documento assinado digitalmente via
gov.br PAULO CESAR FACHIN
Data: 18/07/2025 15:48:49-0300
Verifique em https://verificador.iti.gov.br

Paulo Cesar Fachin
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Assinado por: Elza da Conceição Mesquita
Num. de Identificação: 08452934

Elza Mesquita
Instituto Politécnico de Bragança (IPB)

Assinado por: José António Marques Moreira
Num. de Identificação: 10388996

Coorientador(a) da co-tutela -José António Marques Moreira Universidade Aberta (UAb)

Assinado por: DANIELA MELARÉ VIEIRA BARROS
Num. de Identificação: 31841811
Data: 2025.07.18 14:59:06 +0100

Daniela Melaré Vieira Barros
Universidade Aberta (UAb)

Cascavel, 15 de julho de 2025

É muito melhor lançar-se em busca de conquistas grandiosas, mesmo expondo-se ao fracasso, do que alinhar-se com os pobres de espírito, que nem gozam muito, nem sofrem muito, porque vivem numa penumbra cinzenta, onde não conhecem nem vitória, nem derrota. (Theodore Roosevelt).

DEDICATÓRIA

*Dedico esta conquista ao meu esposo, pelo companheirismo inabalável, pelo apoio em cada desafio e por acreditar em mim, mesmo nos momentos mais difíceis. Aos meus filhos, minha maior inspiração, por encherem meus dias de amor, alegria e significado. Aos meus pais, pelo amor incondicional, pelos valores que me ensinaram e pelo suporte essencial em cada etapa da minha jornada. Que este trabalho seja um reflexo do esforço, da resiliência e do amor que compartilhamos como família. Sem vocês, nada disso faria sentido***.**

AGRADECIMENTOS

A Deus e à Nossa Senhora Aparecida, fonte de força, sabedoria e perseverança, por iluminar meu caminho e me sustentar nos momentos de desafio.

A CAPES, pelo suporte essencial que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus pais Luiz Ghilardi e Dinorá P. Ghilardi, pelo amor incondicional, pelos ensinamentos e por todo o apoio essencial ao longo da minha trajetória.

Ao meu esposo Emerson Cancian, pelo companheirismo, paciência e incentivo constante, e aos meus filhos, Vitor Emmanoel Cancian e Emanuely Cancian minha maior motivação, por me encherem de amor e alegria mesmo nos momentos mais difíceis.

Aos meus amigos, Anilton de Oliveira, Andreia F. E. de Deus, Cassiane B. Pasuk; Deisiane D. T. Alves, Dariane E. Bagatolli, Silvia de A. Boffi, Marinês Soligo, Michele Cazarolli, Marcia Cruz e Camila C. Vieira que estiveram ao meu lado com palavras de encorajamento e apoio nos momentos de incerteza. Da academia para a vida.

Ao grupo de pesquisa FOPECIM, pelo acolhimento, discussões enriquecedoras e pelo compartilhamento de conhecimento, em especial a professora Dulce Strieder.

A Universidade Aberta (UAb) e ao Centro de Estudos Globais (UAb) pela oportunidade de co-tutela, pelo apoio institucional essencial para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao programa de Pós-graduação em Educação, pela oportunidade de crescimento acadêmico e profissional, à coordenadora, professora e amiga Mônica Zanardin.

Aos membros da banca, Marco A. B. Carvalho; Paulo C. Fachin, Valdecir Soligo, Roberto R. Ribeiro, Daniela M. V. Barros, Vitor M. B. Gonçalves, Elza mesquita pelo tempo dedicado à leitura e avaliação deste trabalho, pelas contribuições valiosas e pelo olhar crítico que permitiu seu aprimoramento.

Aos professores e amigos do Brasil e de Portugal, Alexandre Shigunov Neto; Paulo C. Fachin, Valdecir Soligo, Roberto R. Ribeiro; Elza Mesquita, Ilda Freire, Luís Castanheira e Vitor M. B. Gonçalves, pelo apoio, incentivo e pelas trocas valiosas de conhecimento que tornaram essa caminhada mais leve e enriquecedora. Sua amizade e parceria foram fundamentais nesta trajetória.

Ao meu orientador de co-tutela, José António M. Moreira, por acreditar que esse projeto seria possível, por sua orientação e confiança, contribuições valiosas e apoio imprescindível ao longo desta jornada acadêmica.

E, por fim, um agradecimento especial ao meu orientador, Vilmar Malacarne, por essa parceria longínqua de bons frutos, pela paciência, dedicação e por cada orientação que ajudou a aprimorar este estudo.

A todos, minha eterna gratidão!

CANCIAN, Queli Ghilardi. **Pós-Graduação e produtivismo:** um estudo da qualidade de vida dos estudantes de mestrado e doutorado**.** 331f. tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Cascavel, 2025.

RESUMO

Os desafios da vida acadêmica colocam à prova a percepção da qualidade de vida e saúde dos estudantes, em especial na Pós-Graduação *stricto sensu.* No ambiente acadêmico da Pós-Graduação inúmeras tarefas são desenvolvidas, juntamente com elas, há um alto nível de cobranças, que por vezes, podem gerar o esgotamento físico e mental, podendo vir a desencadear o adoecimento, bem como a perda da qualidade de vida do estudante. Neste contexto, o objetivo deste estudo se direciona a identificar e analisar a percepção de qualidade de vida e saúde dos estudantes regulares da Pós-Graduação *stricto sensu*, nível mestrado e doutorado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, *Campus* de Cascavel/Pr. O campo de pesquisa foi composto pelos 15 programas de Pós-Graduação. Trata-se de uma pesquisa mista (QUALI-quanti), exploratória, descritiva. Na construção do arcabouço teórico, desenvolveu-se a pesquisa documental e bibliográfica com base nos dados disponíveis em *sites* e plataformas *on-line.* O estudo de campo, consistiu na aplicação de questionários estruturados, desenvolvidos pelos próprios pesquisadores, com questões abertas e fechadas, direcionados aos mestrandos e doutorandos e aos professores dos programas. Em complemento, realizou-se entrevistas com os coordenadores dos programas e com representantes do ambulatório e do centro de atendimento estudantil. Para análise dos dados qualitativos, optou-se pela análise de conteúdo de Bardin (2016) e pela triangulação de dados descrita por Lakatos e Marconi (2008) e Abdalla (2013). Para tabulação dos dados utilizou-se o programa *Excel for Windows* (2016) e para a análise estatística dos dados, optou-se pelo uso do programa *Statistical Package for Social Science for Windows* (SPSS) 22.0, versão em português. Os resultados deste estudo evidenciaram uma realidade preocupante vivida pelos pós-graduandos, caracterizada por desafios estruturais, preconceitos e impactos significativos na saúde mental e emocional. Questões como discriminação de gênero, falta de suporte para pessoas com deficiência e atitudes excludentes revelam deficiências na promoção da inclusão e na ética acadêmica. Além disso, a dificuldade em equilibrar a vida acadêmica com responsabilidades familiares e pessoais, intensifica a sensação de pressão e inadequação, gerando estresse, ansiedade e outros problemas de saúde física e mental, evidenciando que o adoecimento dos estudantes não é um fenômeno isolado, mas o reflexo de um conjunto de pressões que se intercalam e intensificam suas consequências. A ausência de um preparo institucional adequado para lidar com questões de saúde mental, agrava ainda mais esse cenário, impondo barreiras à busca por apoio e aumentando o sofrimento dos estudantes. Ao inserir essa problemática dentro da perspectiva dos estudos globais, observa-se que o adoecimento na Pós-Graduação não é uma realidade exclusiva do Brasil, mas um fenômeno que afeta estudantes em

diversas partes do mundo, refletindo padrões sistêmicos da academia globalizada, como evidenciado no estudo paralelo do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior.

Palavras-chave: Ambiente acadêmico**;** Estudos Globais**;** Estudantes de Pós-Graduação; Qualidade de vida; Saúde/doença; Trabalho/estudo.

CANCIAN, Queli Ghilardi. **Postgraduate studies and productivism**: a study of the quality of life and illness of master's and doctoral students. 331f. thesis (Doctorate in Education). Postgraduate Program in Education. Area of concentration: Society, State and Education, Research Line: Teacher Training, Teaching and Learning process, State University of Western Paraná – Unioeste, Cascavel, 2025.

ABSTRACT

The challenges of academic life test the perception of students' quality of life and health, especially in stricto sensu Postgraduate Studies. In the postgraduate academic environment, numerous tasks are developed, along with them, there is a high level of demands, which in turn, can generate physical and mental exhaustion, which can trigger illness, as well as the loss of the student's quality of life. In this context, the objective of this study is to identify and analyze the perception of quality of life and health of regular students of stricto sensu Postgraduate studies, master's and doctorate levels at the State University of Western Paraná – Unioeste, Campus de Cascavel/Pr. The research field was made up of 15 Postgraduate programs. This is a mixed (QUALI-quanti), exploratory, descriptive research. In building the theoretical framework, documentary and bibliographical research was developed based on data available on websites and online platforms. The field study consisted of the application of structured questionnaires, developed by the researchers themselves, with open and closed questions, aimed at master's and doctoral students and program professors. In addition, interviews were carried out with program coordinators and representatives of the outpatient clinic and student service center. To analyze the qualitative data, we opted for the content analysis of Bardin (2016) and the data triangulation described by Lakatos and Marconi (2008) and Abdalla (2013). To tabulate the data, the Excel for Windows (2016) program was used and for the statistical analysis of the data, we chose to use the Statistical Package for Social Science for Windows (SPSS) 22.0, Portuguese version. The results of this study highlighted a worrying reality experienced by postgraduate students, characterized by structural challenges, prejudices and significant impacts on mental and emotional health. Issues such as gender discrimination, lack of support for people with disabilities and exclusionary attitudes reveal deficiencies in promoting inclusion and academic ethics. Furthermore, the difficulty in balancing academic life with family and personal responsibilities intensifies the feeling of pressure and inadequacy, generating stress, anxiety and other physical and mental health problems, showing that student illness is not an isolated phenomenon, but the reflection of a set of pressures that intersperse and intensify their consequences. The lack of adequate institutional preparation to deal with mental health issues further aggravates this scenario, imposing barriers to the search for support and increasing student suffering. By inserting this problem within the perspective of global studies, it is observed that illness in postgraduate studies is not a reality exclusive to Brazil, but a phenomenon that affects students in different parts of the world, reflecting systemic patterns of globalized academia, as evidenced in the parallel study of the Sandwich Doctorate Program Abroad.

Keywords: Academic environment; Global Studies; Postgraduate Students; Quality of life; health/illness; work/study.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Antes de Cristo
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
BA	Bahia
CE	Ceará
CEFECTs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCET	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CCMF	Centro de Ciências Médicas e Farmacêuticas
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CECA	Centro de Educação, Comunicação e Artes
CETs	Centros de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DC	Depois de Cristo
DCNT	Doenças Crônicas Não Transmissíveis
EUA	*United States of America*
ESPIN	Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional
ES	Ensino Superior
FECIVEL	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel
FUOP	Fundação Universidade Oeste do Paraná
IASP	Associação Internacional para Estudos da Dor
IC	Iniciação científica
IES	Instituições de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPB	Instituto Politécnico de Bragança
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LOA	Lei Orçamentaria Anual
MT	Mato grosso
Ma	Matrículas
MG	Minas Gerais
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OMS	Organização Mundial da Saúde
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PE	Pernambuco
PNS	Pesquisa Nacional de Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Energia na Agricultura
PPG-GBS	Programa de Pós-Graduação em Biociências e Saúde
PPGAdm	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação
PPGComp	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação
PPRN	Programa de Pós-Graduação em Conservação e Manejo de Recursos Naturais

PPGC	Pós-Graduação em Contabilidade Pós-Graduação
PPGE	Pós-Graduação em Educação
PPGECEM	Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática
PGEAGRI	Pós-Graduação em Engenharia Agrícola
PNPG	Pós-Graduação, como o Plano Nacional de Pós-Graduação
PRPPG	Pró Reitoria de Pós-Graduação
PIB	Produto Interno Bruto
PROPLAN	Programa Nacional para Alimentação Saudável
RN	Resolução Normativa
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SP	São Paulo
Séc	Século
SPSS	Statistical Package for Social Science for Windows
TAI	Termo de áudio imagens
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
Ti	Títulos
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UFPR	Universidade Federal do Paraná
WHO	*World Health Organization*
WHOQOL	*World Health Organization Quality of Life*
WHOQOL-Bref	World Health Organization Quality of Life Bref

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Justificativas/razões para o uso dos métodos mistos.....36
Quadro 2: Pós-Graduação *stricto sensu*, Campus Cascavel.....42
Quadro 3: População por programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da campus Unioeste Cascavel/Pr.....44
Quadro 4: Codificação dos dados.....51
Quadro 5: Modelo das universidades clássicas.....60
Quadro 6: Síntese dos PNPGs e suas Ênfases.....79
Quadro 7: Vagas ociosas nos cursos de doutorado com conceito máximo de avaliação CAPES.....83
Quadro 8: Concessão de bolsas de Pós-Graduação da CAPES no Brasil por grande área do conhecimento.....84
Quadro 9: Número de estudantes matriculados e titulados (2011- 2020).....89
Quadro 10: Ano de implantação e conceitos dos PPGs e conceito.....94
Quadro 11: Panorama da Pós-Graduação stricto sensu do campus de Cascavel...97
Quadro 12: Sistematização dos indicadores.....142
Quadro 13: O que nos dizem as dissertações!.....142
Quadro 14: O que nos dizem as teses!.....149
Quadro 15: Relato livre.....195
Quadro 16: Fatores que podem intensificar o adoecimento na Pós-Graduação na percepção dos professores.....217
Quadro 17: Incidências (fatores) causas e impactos responsáveis pelos pedidos de prorrogação e desistência.....219
Quadro 18: Sugestões para minimizar as perdas de qualidade de vida e saúde dos estudantes.....221
Quadro 19: Compilação das categorias.....223
Quadro 20: Participação por programa.....224
Quadro 21: Mudanças no processo de seleção na percepção dos coordenadores.....226
Quadro 22: Cobrança atribuídas pela disciplinas.....227
Quadro 23: Aspectos e diferenças entre níveis.....229
Quadro 24: Aspectos e fatores de impacto relacionados.....230

Quadro 25: Aspectos das relações sócias entre orientador/orientando 232
Quadro 26: Relação acadêmica e saúde dos pós-graduandos. 234
Quadro 27: fatores de prorrogação e/ou desistência na percepção dos coordenadores 241
Quadro 28: Análise de conteúdo no discurso dos preceptores 243

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de titulados no mestrado e no doutorado por 100.000 habitantes 90
Tabela 2: Prevalência de transtornos mentais por idade e sexo (2019) 133
Tabela 3: Ano de ingresso dos estudantes.....159
Tabela 4: Acessibilidade e estudo 161
Tabela 5: Práticas e hábitos 164
Tabela 6: Impactos das capacidades da vida diária na percepção dos estudantes166
Tabela 7: Impactos das qualidades percebidas.....168
Tabela 8: Relatório da saúde geral dos pós-graduandos 169
Tabela 9: Sintomas apresentados pelos estudantes 176
Tabela 10: Classificação da saúde mental 179
Tabela 11: Relações da saúde física.....180
Tabela 12: Classificação da saúde física.....181
Tabela 13: Sentimentos em relação a Pós-Graduação 182
Tabela 14: Impactos emocionais na percepção dos estudantes 183
Tabela 15: Ambiente acadêmico 184
Tabela 16: Cobranças do orientador e/ou do programa 185
Tabela 17: Autonomia na produção acadêmica.....187
Tabela 18: Preocupações e medos 188
Tabela 19: Avaliação das Relações sociais.....190
Tabela 20: Níveis de satisfação social.....192
Tabela 21: Relação de tratamento oferecido pelo orientador 193
Tabela 22: Perfil de atuação profissional dos respondentes 200
Tabela 23: Hábitos dos estudantes na percepção dos professores 201
Tabela 24: Sentimentos e sintomas demonstrados pelos estudantes, na percepção dos professores.....203
Tabela 25: Adoecimento e Pós-Graduação 212

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Investimento da CAPES em concessão de bolsas 86
Gráfico 2: Evolução do número de discentes titulados na Pós-Graduação 88
Gráfico 3: Número de titulados no mestrado e no doutorado por 100.000 habitantes 92
Gráfico 4: Proporção de pessoas de 18 anos ou mais de idade com consumo recomendado de hortaliças e frutas, com indicação do intervalo de confiança, por sexo, grupos de idade, cor ou raça e o nível de instrução -Brasil -2019. 126
Gráfico 5: Lotação dos estudantes nos PPGS 160
Gráfico 6: Status de dedicação do pós-graduando 161
Gráfico 7: Importância da religião e/ou espiritualidade na vida pessoal 163
Gráfico 8: Capacidades da vida diária na percepção dos pós-graduandos 165
Gráfico 9: Qualidade percebida pelos pós-graduandos em relação as suas atividades da vida diária 167
Gráfico 10: Relação de diagnóstico entre os estudantes 172
Gráfico 11: Transtorno mentais diagnosticado entre os pós-graduandos 172
Gráfico 12: Impactos da Covid-19 na saúde mental 178
Gráfico 13: Programa de lotação dos professores 199
Gráfico 14: Práticas observáveis entre estudantes, na percepção dos professores 202
Gráfico 15: Cobranças do orientador e/ou do programa 205
Gráfico 16: Influência das cobranças na qualidade de vida e saúde dos estudantes na percepção dos professores 206
Gráfico 17: Relações sociais 207
Gráfico 18: Incidência de transtornos mentais observados entre os estudantes, pelos professores 209
Gráfico 19: Nível de qualidade de vida, saúde física e saúde Mental dos estudantes, percebida pelos professores. 211

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Linha Cronológica do desenvolvimento da ciência.....54
Figura 2: Mapa estratégico.....81
Figura 3: Relação entre bem-estar mental e as condições e sintomas de saúde mental 130
Figura 4: Prevalência global de transtornos mentais em 2019.....132
Figura 5: Manchete Folha de S. Paulo 137
Figura 6: Manchete Folha de S. Paulo 138
Figura 7: Manchete Estado de Minas. 138
Figura 8: Manchete Metrópoles.....138
Figura 9: Manchete Revista eletrônica Consciência.....139
Figura 10: Manchete do G1.....139
Figura 11: Manchete Estadão 139
Figura 12: Manchete CNN.....140
Figura 13: Manchete Valor**.....**140
Figura 14: Memorando PAPSI.....254

SUMÁRIO

RESUMO.....ix
ABSTRACT.....xi
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....xii
LISTA DE QUADROS.....xv
LISTA DE TABELAS.....xvi
LISTA DE GRÁFICOS.....xvii
LISTA DE FIGURAS.....xviii
INTRODUÇÃO.....23

1. METODOLOGIA DA PESQUISA.....29
1.1 ESTUDOS GLOBAIS NO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....29
1.1.1 Qualidade de vida e adoecimento na Pós-graduação na perspectiva dos Estudos Globais.....32
1.2 ASPECTOS METODOLOGICOS DA PESQUISA.....34
1.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....37
1.4 CAMPO DE PESQUISA E PUBLICO.....40
1.5 INSTRUMENTO DE PESQUISA.....45
1.6 ASPECTOS ÉTICOS E PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS.....48
1.7 TRATAMENTO DOS DADOS.....49

2. A UNIVERSIDADE COMO LÓCUS DE PRODUÇÃO DA CIÊNCIA.....53
2.1 A CIÊNCIA E A SOCIEDADE: da teoria à prática.....53
2.2 A UNIVERSIDADE E O PROCESSO DE FORMAÇÃO: Contexto histórico e Legislação.....58
2.3 ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.....66

3. PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL.....74
3.1 O SISTEMA NACIONAL DE PÓS -GRADUAÇÃO.....74
3.2 O PERFIL DO ESTUDANTE DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.....81
3.3 A EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL.....88

3.4 A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NA UNIOESTE: Contexto Histórico e Programas.....92
3.5 INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO ACADÊMICO.....99

4. QUALIDADE DE VIDA E SAÚDE.....105
4.1 QUALIDADE DE VIDA: Contexto histórico 105
4.2 RELAÇÕES AMBIENTAIS E SOCIAIS: Fatores de adoecimento e motivação ..112
4.3 RELAÇÕES DA SAÚDE FÍSICA E MENTAL: *Mens sana in corpore sano* 118
4.4 QUALIDADE DE VIDA E ADOECIMENTO DO ESTUDANTE NA PÓS-GRADUAÇÃO: o que já sabemos!.....134
4.4.1 O que já sabemos sobre o tema!.....141

5. DESAFIOS INVISÍVEIS NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: IMPACTOS DO AMBIENTE ACADÊMICO NA QUALIDADE DE VIDA E SAÚDE DOS ESTUDANTES.....155
5.1 DA FICÇÃO À REALIDADE: O “SER” estudante na Pós-Graduação *stricto sensu* na Unioeste *campus* de Cascavel-Pr, Brasil.....158
5.1.1 Dados sociodemográficos e perfil dos estudantes.....158
5.1.2 Hábitos e práticas.....163
5.1.3 Capacidades e qualidades da vida diária.....165
5.1.4 Relações da Saúde geral.....168
5.1.5 Relações da Saúde Mental.....170
5.1.6 Saúde física.....180
5.1.7 Multifacetas da Pós-graduação.....182
5.2 IMPACTOS DO TRABALHO/ESTUDO NA QUALIDADE DE VIDA E SAÚDE DOS ESTUDANTES, NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES.....198
5.2.1 Hábitos observáveis entre os estudantes.....201
5.2.2 Práticas diárias observáveis entre estudantes.....202
5.2.3 Sentimentos demonstrados pelos estudantes.....203
5.2.4 Cobranças do orientador e/ou do programa.....204
5.2.5 Relações sociais 207
5.2.6 Doenças mentais observadas entre os estudantes.....208
5.2.7 Percepção do professor a partir da observação.....209
5.2.8 Percepção do professor sobre a qualidade de vida do estudante.....211

6. ADOECIMENTO E QUALIDADE DE VIDA DOS ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* 222
6.1 AS INTERFACES DO TRABALHO/ESTUDO DO ESTUDANTE DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU,* NA VISÃO DOS COORDENADORES.....222
6.1.1 Transformações na organização acadêmica 226
6.1.2 Infraestrutura e Ambiente acadêmico.....230
6.1.3 Impactos dos relacionamentos sociais na orientação.....232
6.1.4 Sobrecarga, saúde física e mental.....234
6.1.5 O perfil do estudante, o adoecimento e a evasão.....240
6.2 A SAÚDE DO ESTUDANTE E AS POLÍTICAS DE AMPARO NA UNIOESTE: o que a universidade têm feito!..... 242
6.2.1 Interação entre fatores individuais e ambientais.....245
6.2.2 Políticas de assistência para apoio social e saúde mental.....252
6.2.3 Propostas de melhorias e prevenção.....257

SÍNTESES E DISCUSSÕES 260
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....267

Estudo paralelo no âmbito do PDSE.....272
Sugestões e proposições.....273

AUTOBIOGRAFIA.....276

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....278

ANEXOS

Anexo A: Parecer consubstanciado do CEP.....305
Anexo B: Relatório de atendimentos PAPSI.....310
Anexo C: Instrução de serviço 311
Anexo D: Relatório da assessora especial 312
Anexo E: Parecer consubstanciado de aprovação IPB.....313
Anexo F: Declaração de depósito de dissertações e teses no repositório Aberto.....314

APÊNDICES

Apêndice A: Questionário estudante.....315
Apêndice B: Questionário professor.....323
Apêndice C: Roteiro de entrevista coordenador.....327
Apêndice D: Roteiro de entrevista “PAPSI”.....329
Apêndice E: Roteiro de entrevista assessoria pedagógica.....330
Apêndice F: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....331

INTRODUÇÃO

> *A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê (Arthur Schopenhauer).*

A Pós-Graduação *stricto sensu* possui um objetivo próprio, que a difere da graduação, que é orientada para a formação profissional. Por sua vez, a Pós-Graduação *stricto sensu* se destina à formação acadêmica, mais especificamente na formação de pesquisadores. Em meio a esta realidade, tem se observado uma constante modificação na organização dos programas de Pós-Graduação, assim como na intensidade das obrigações atribuídas aos estudantes. Com a intensificação e a precarização das condições de trabalho acadêmico, vem se observando a diminuição da qualidade de vida e saúde no ambiente acadêmico, sendo a sobrecarga de trabalho uma determinante na condição de saúde/doença dos estudantes.

A Pós-Graduação habitualmente é considerada um processo estressante**,** devido à necessidade de se dedicar a muitas horas de estudo, tarefas complexas, e intensas exigências em produtividade etc. (Santos; Perrone; Dias, 2015). Nesse sentido, Pontes (2018) considera que a exposição prolongada dos estudantes a fatores estressantes, como a cultura organizacional dos programas, as condições políticas, financeiras e ambientais, além da falta de medidas preventivas, constituem um fator de risco que, a longo prazo, pode levar à queda do desempenho acadêmico. Isso ocorre devido à interação entre as demandas do próprio estudante de Pós-Graduação *stricto sensu* e os desafios do ambiente acadêmico.

A discussão pautada na perspectiva da qualidade de vida e a saúde de estudantes de Pós-Graduação *stricto sensu* nível de mestrado e doutorado têm sido objeto de preocupação não só no Brasil como no mundo. Embora a presente pesquisa se concentre em um estudo de caso no Brasil, o adoecimento e a perda da qualidade de vida entre pós-graduandos se constituem um fenômeno global.

Os Estudos Globais constituem-se em um campo interdisciplinar que estuda fenômenos que transcendem os interesses nacionais, abordando temas como economia, política, cultura, meio ambiente, educação e saúde em uma perspectiva transnacional. No âmbito dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, os Estudos Globais adquirem relevância ao ampliar as discussões no campo epistemológico das investigações científicas, promovendo o entrelaçamento entre processos globais e

manifestações contextuais. Tal articulação se revela particularmente frutífera, ao ser aplicada na análise de questões como a qualidade de vida e adoecimento no meio acadêmico, fenômeno que, embora assuma formas distintas de acordo com o contexto sociocultural, exibe raízes sistêmicas comuns, como a intensificação das exigências institucionais, a lógica do desempenho contínuo, pautado no produtivismo, e os efeitos cumulativos sobre a saúde mental e a qualidade de vida dos estudantes.

Nessa direção, os desafios da vida acadêmica colocam à prova a percepção da qualidade de vida e saúde dos estudantes, em especial na Pós-Graduação *stricto sensu.* Visto que, no ambiente acadêmico da Pós-Graduação, inúmeras tarefas são desenvolvidas, juntamente com elas um alto nível de cobranças que, por vezes, podem gerar o esgotamento físico e mental, podendo vir a desencadear o adoecimento, bem como a perda da qualidade de vida do estudante.

Considerando as cobranças da Pós-Graduação, pautadas na produtividade, disponibilidade e prioridade exclusiva ao trabalho acadêmico, estas, inúmeras vezes, resultam na negligência do estudante para com sua própria saúde física e mental, visto que muitos estudantes sentem dificuldade em estabelecer limites saudáveis, trabalhando sob condições de alta pressão e falta de apoio institucional. Nesse contexto, o desenvolvimento desta pesquisa é centrado na qualidade de vida e saúde dos estudantes de Pós-Graduação *stricto sensu,* nível mestrado e doutorado, articulada na perspectiva dos Estudos Globais, na interconexão dos processos globais no contexto local e vice-versa, justificada pela sua singularidade e relevância diante das teses existentes.

A originalidade da pesquisa, consiste na abordagem distinta de diversos quesitos essenciais na compreensão dos desafios específicos que os estudantes enfrentam no desenvolvimento da Pós-Graduação. Nesse contexto, o desenvolvimento da pesquisa reside na escassez de estudos com abordagem aprofundada sobre o adoecimento e qualidade de vida específica dos estudantes de Pós-Graduação, embora existam pesquisas sobre saúde mental e bem-estar em contextos acadêmicos, a maioria delas não se aprofunda nas nuances das experiências de estudantes de mestrado e doutorado. A singularidade da pesquisa se destaca no preenchimento das lacunas, preponderando a identificação dos fatores de adoecimento, concentrada em uma população que, muitas vezes, é negligenciada.

A originalidade do estudo se manifesta na abordagem holística da pesquisa, que considera além dos fatores psicológicos, os fatores institucionais (ambiental),

culturais e socioeconômicos que contribuem para o adoecimento e má qualidade de vida desses estudantes, tornando a proposta da pesquisa única, ao oferecer uma visão mais completa das condições vivenciadas pelos estudantes de Pós-Graduação.

Em suma, a pesquisa está ancorada nas lacunas existentes na literatura acadêmica, na abordagem holística das variáveis envolvidas, e na necessidade premente de compreender e mitigar os impactos do adoecimento nos estudantes de Pós-Graduação *stricto sensu.* No seu desenvolvimento, buscou-se de maneira abrangente, um conjunto de variáveis que favoreceram a intervenção eficaz, na melhora da qualidade de vida desses estudantes, contribuindo de forma significativa para o avanço do conhecimento, bem como para o bem-estar da comunidade acadêmica.

Considerado os diversos desafios enfrentados no ambiente acadêmico, e o constante aumento de estudantes adoecendo física e mentalmente, perdendo qualidade de vida, tanto no ambiente acadêmico, quanto na vida pessoal, uma inquietação surge, estimulando a busca pela compreensão dos fatores, que vem afetando os estudantes/pesquisadores nas academias. Refletindo sobre esse assunto, emergem os seguintes questionamentos: A partir da percepção, como o estudante qualifica seu nível de qualidade de vida? Quais fatores no ambiente acadêmico podem contribuir para o adoecimento do estudante? Quais são as doenças físicas e mentais que mais afetam os estudantes durante a Pós-Graduação? Os estudantes que já possuem histórico de doenças mentais, essas podem ser agravadas durante a Pós-Graduação? No olhar dos coordenadores e professores das Pós-graduações, os estudantes estão mais suscetíveis ao adoecimento durante a Pós-Graduação?

A partir dos diversos questionamentos, define-se como problema de pesquisa a seguinte questão: Como a vivência na Pós-Graduação *stricto sensu* e as relações de trabalho/estudo impactam a qualidade de vida e saúde/doença dos estudantes, segundo a percepção dos próprios discentes e dos coordenadores/professores dos programas?

Considerando a carga de atividade acadêmica, as relações pessoais, o ambiente universitário, no aspecto da qualidade de vida e saúde, se estabelece o objetivo primário de identificar e analisar a percepção de qualidade de vida e saúde dos estudantes regulares da Pós-Graduação *stricto sensu*, nível mestrado e

doutorado, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - *Campus* de Cascavel (Unioeste, Brasil).

Nesta perspectiva, buscou-se compreender o que de fato está ocasionando a vulnerabilidade e o adoecimento dessa população, se existe realmente uma causa no ambiente acadêmico ou se esses indivíduos já trazem um histórico ou traços de vulnerabilidade, de modo que o ambiente acadêmico apenas contribui para o aparecimento/ampliação de tais transtornos. A hipótese adotada é de que as atividades acadêmicas associadas ao ambiente universitário, e as atribuições da vida pessoal sobrecarregam o estudante de Pós-Graduação *stricto sensu* e contribuem para seu adoecimento e má qualidade de vida.

A partir da hipótese, o presente estudo defende a tese de que a perda da qualidade de vida e adoecimento dos estudantes de Pós-Graduação *stricto sensu* possui causas relacionais ambientais e sociais, provenientes de um misto entre o ambiente acadêmico e as demais relações profissionais, familiares e pessoais. Como percurso de pesquisa, traçou-se a conciliação do estudante com as atividades essenciais e obrigatórias definidas pelo programa e pelo orientador como base para obtenção do título, assim como as atividades pessoais relacionadas ao trabalho, família e lazer.

Articula-se a estrutura da tese da seguinte forma: na Introdução, apresenta-se uma breve orientação da pesquisa e a articulação entre os referenciais teóricos e a pesquisa empírica.

Na primeira seção: Metodologia da pesquisa, apresenta-se o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento da pesquisa, considerando Aspectos metodológicos da pesquisa –na qual se caracteriza o aspecto metodológico do desenvolvimento do estudo; Estudos Globais no desenvolvimento da pesquisa – campo destinado ao tratamento dos conceitos epistemológico dos Estudos Globais na orientação do estudo; Qualidade de vida e adoecimento na Pós-Graduação na perspectiva dos Estudos Globais – enquadramento da temática nos aspectos dos Estudos Globais; Delineamento da pesquisa – neste tópico, descrevem-se as características da pesquisa e como ela se constitui; Campo de pesquisa e público – localização do campo de pesquisa e delimitação dos sujeitos; Instrumento de pesquisa, construto e aplicação – descrição do instrumento de pesquisa, modo de construção e aplicação; e, por fim, Tratamento dos dados – onde são demonstrados os recursos e métodos adotados para análise e interpretação dos dados coletados.

Na segunda seção: A universidade como lócus de produção da ciência, descrevem-se: A ciência e a sociedade: da teoria à prática – neste tópico, apresenta-se o que é ciência e quais suas contribuições para a sociedade contemporânea; A universidade e o processo de formação: contexto histórico e o processo de formação – neste campo, abordam-se as características, objetivos, leis e organização da educação no ensino superior, além da expansão do ensino superior no Brasil; Ensino, pesquisa e extensão – neste tópico, abordam-se os fundamentos da tríade da educação no ensino superior e sua importância no desenvolvimento do pesquisador.

Na terceira seção: Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil, discute-se: O sistema nacional de Pós-Graduação – neste momento, apresenta-se o surgimento da Pós-Graduação no Brasil, as leis e as mudanças no processo de formação na Pós-Graduação, suas características e objetivos; O perfil do estudante de Pós-Graduação no Brasil – neste espaço, descreve-se o perfil do estudante de Pós-Graduação *stricto sensu*, suas características e objetivos; A expansão da Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil – neste tópico, apresenta-se o crescimento e a evolução da Pós-Graduação relacionados à vagas, bolsas de estudo e concessão de títulos; A Pós-Graduação *stricto sensu* na Unioeste: Contexto histórico e programas – neste campo, analisa-se o campo de pesquisa, percorrendo a trajetória da Pós-Graduação desde seu início até os dias atuais.

Na quarta seção: Qualidade de vida e saúde, interpela-se os domínios da qualidade de vida e as diversas relações envolvidas no ser estudante da Pós-Graduação. Qualidade de vida: contexto histórico – neste campo, delineia-se o conceito historicamente constituído, definições e abrangência; Relações ambientais e sociais: fatores de adoecimento e motivação – neste tópico, discute-se as relações ambientais e sociais na academia, buscando fazer a relação entre os fatores positivos e negativos apontados nessas relações, que podem contribuir para motivação e/ou adoecimento dos estudantes; Relações da saúde física e mental*: mens sana in corpore sano* – neste espaço, são apresentados os conceitos de saúde, a abrangência das relações da saúde física e mental no contexto da Pós-Graduação e dos estudantes, além da condição de saúde física e mental apresentada em alguns estudos abrangentes, como a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e o Relatório Mundial de Saúde Mental, desenvolvido e apresentado pela Organização Mundial da Saúde (OMS); Qualidade de vida e adoecimento do estudante na Pós-Graduação: o que já sabemos!

– neste tópico, discorre-se sobre o estado do conhecimento das pesquisas relacionadas ao adoecimento dos estudantes na academia.

Na quinta seção: Desafios invisíveis na Pós-Graduação *stricto sensu*: impactos do ambiente acadêmico na qualidade de vida e saúde dos estudantes. Nesta seção, apresentam-se os resultados da pesquisa de campo constituída pelos questionários aplicados aos estudantes e professores, sendo primeiramente descrita a orientação da abordagem dos dados, que se constitui na definição do conceito de percepção. Da ficção à realidade: o “SER” estudante na Pós-Graduação *stricto sensu* na Unioeste, campus de Cascavel – neste campo, debruça-se sobre os resultados, pautados nas percepções objetivas e subjetivas dos estudantes de Pós-Graduação *stricto sensu* nos diferentes aspectos da qualidade de vida e saúde, estabelecido a partir da conjuntura acadêmica. Impactos do trabalho/estudo na qualidade de vida e saúde dos estudantes, na percepção dos professores – neste campo, apresenta-se a percepção dos professores a partir da relação de observação das diferentes relações dos estudantes no ambiente acadêmico.

Na sexta seção: Adoecimento e qualidade de vida dos estudantes de Pós-Graduação *stricto sensu*, disserta-se sobre os resultados obtidos mediante a aplicação das entrevistas estruturadas, aplicadas aos coordenadores de programa e aos profissionais que atuam nas políticas de amparo da universidade. As interfaces do trabalho/estudo do estudante de Pós-Graduação *stricto sensu*, na visão dos coordenadores – a partir da visão dos coordenadores, descrevem-se as características dos programas de Pós-Graduação da universidade, a relação observada entre orientador/estudante e as interfaces do trabalho/estudo desenvolvidas pelo estudante na academia; A saúde do estudante e as políticas de amparo na Unioeste: o que a universidade tem feito! – a partir da experiência e vivência dos profissionais que atuam na linha de frente das políticas de amparo aos estudantes, buscou-se conhecer as ações desenvolvidas na universidade para minimização dos desassossegos dos estudantes, as principais queixas e a relação da Pós-Graduação com o adoecimento, bem como as possíveis sugestões de intervenções.

Nas sínteses e discussões expõem-se os principais resultados e se discute com a literatura as paridades e disparidades dos achados, na identificação dos fatores comuns ao adoecimento.

Nas Considerações Finais, defende-se a tese e se desenvolve uma reflexão crítica dos resultados encontrados, identificação das limitações do estudo e sugestões de novas pesquisas, sugestões e proposições para melhor qualidade de vida e saúde dos indivíduos no ambiente acadêmico. O Estudo paralelo no âmbito do PDSE, consiste na breve apresentação do estudo paralelo desenvolvido a partir do programa de doutorado *Sandwich* no exterior. As sugestões e proposições refletem a avaliação crítica e as ponderações considerando o desenvolvimento estratégias voltadas para o bem-estar e qualidade de vida dos estudantes, bem como da comunidade acadêmica.

A partir dos resultados, confirma-se a tese de que a perda da qualidade de vida e o adoecimento dos estudantes de Pós-Graduação *stricto sensu* são resultados de uma complexa interação entre fatores relacionais, ambientais e sociais. De modo que o ambiente acadêmico, com sua alta carga de pressão e exigências, somado às interações profissionais, familiares e pessoais, contribui significativamente para a vulnerabilidade desses estudantes.

1. METODOLOGIA DA PESQUISA

A apresentação do percurso metodológico e do enquadramento epistemológico da pesquisa é essencial para assegurar a coerência do estudo, bem como sua credibilidade acadêmica. Neste campo, buscou-se explicitar os caminhos percorridos na construção da investigação, desde a escolha dos métodos até as estratégias de coleta e análise dos dados, dando transparência ao processo científico, permitindo tanto sua avaliação crítica quanto sua possível replicação, garantindo assim, o alinhamento entre os objetivos da pesquisa, seus fundamentos teóricos e os procedimentos adotados. Considerando o desenvolvimento de todas as etapas do estudo, este capítulo está estruturado em sete tópicos, que detalham as decisões metodológicas, os fundamentos epistemológicos e as etapas operacionais do estudo.

1.1 ESTUDOS GLOBAIS NO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A globalização representa a concretização de um sistema econômico de abrangência mundial, cujo impactos estendem-se por diversos setores da sociedade. Esse cenário é reflexo da implementação de políticas transnacionais, de interdependência que ultrapassam as fronteiras nacionais. Nessa relação, o Ensino Superior adquire um papel fundamental associado ao desenvolvimento econômico, uma vez que se torna proeminente na sociedade contemporânea, pautada pelo conhecimento (Carvalho, 2019).

Franco e Caetano (2020), apontam que nos últimos anos, estudos e programas voltados para a temática da globalização, têm se expandido em diversos continentes, em especial em países de língua anglo-saxônica, marcado pela interconexão entre povos, culturas, religiões e territórios. Segundo os autores, o termo e o conceito de “globalização”, sustentam um novo paradigma de conhecimento, de natureza multidisciplinar e multidimensional, considerando as temporalidades e espacialidades, promovendo a articulação entre as áreas, que até então eram estudadas de forma fragmentada.

À medida que se vive, trabalha, estuda, comunica, gere e organiza a sociedade de forma interconectada e global, torna-se evidente que os modelos tradicionais de análise, orientados pelo Estado-nação, baseados em recortes disciplinares rígidos,

deixam de contemplar adequadamente os fenômenos contemporâneos. Dessa forma, os Estudos Globais emergem como uma resposta teórico-epistemológica à intensificação dos processos de globalização e às mudanças profundas nas formas de organização da vida social, econômica e política em escala pelo Estado-nação planetária. Nesse contexto, Franco e Caetano (2020, p. 7), ponderam o rompimento,

> [...] progressivo do método nacionalista de ler a organização e o funcionamento do mundo, que se afirmou nos últimos 500 anos, e cada vez mais tudo começa a ser interpretado em perspectiva [sic] global, à luz dos intercâmbios, das inter-relações, das interinfluências e das interfecundações [sic] decorrentes da aproximação entre povos e culturas de todos os cantos do planeta Terra.

O conceito de "aldeia global", introduzido pelo canadense Marshall McLuhan nos anos 1960, cada vez mais tem sido utilizado como forma de entender e repensar como percebemos o mundo, tanto nos aspectos concretos (objetivos) quanto nos mais pessoais (subjetivos), como os psicológicos, culturais e espirituais. Na atualidade, observa-se um movimento crescente de superação das visões nacionalistas mais fechadas, que historicamente limitaram o saber com base em ideias políticas e sociais reducionistas. O abandono dessa perspectiva dá força a uma forma de pensar mais ampla, diversa e aberta à complexidade do mundo, com “base numa metodologia heteronómica e, por vezes, mesmo heteróclita” (Franco; Caetano, 2020, p. 7). O estudo da mundialização, conforme aponta Robillard (2001, p. 281), pertence às dimensões “sociais, económicas [sic] e políticas do conceito, mas igualmente no que diz respeito à sua dimensão simbólica no seio de um discurso largamente inserido no imaginário das nossas sociedades ocidentais [...]”, o que de fato está longe de ser concretizado.

No seu significado, a globalização consiste em um processo inevitável, de alterações tecnológicas, econômicas e culturais no qual não se é possível retornar. De acordo com (Franco; Caetano, 2020),

> Não existe, porém, um sentido único de globalização ou, pelo menos, não deve existir. O grande desafio do tempo contemporâneo passa precisamente por sermos capazes, como académicos [sic] e comunidade política, de encontrarmos os sentidos úteis do globalismo (p. 9).

Gonçalves (2020) aponta que a globalização, ainda não é concreta em muitos lugares, por mais que exista um movimento crescente de cooperação entre os países a dinâmica é limitada ou até mesmo ausente, marcada por intervalos de hesitação ou de indecisão. Segundo o autor, a globalização

> [...] em sentido próprio não se confunde com a mera internacionalização ou mesmo com a mundialização da economia, porque pressupõe um salto qualitativo substancial, para lá da mera expansão e generalização do recurso [...], assim [...] o conceito de globalização não assentará apenas na simples constatação factual de que o mundo todo, incluindo na vertente económica [sic], é predominantemente aberto, dentro do qual o conhecimento passou a circular mais fluente e diretamente, tal como as trocas de bens (Gonçalves, 2020, p. 46).

Nesse contexto, os Estudos Globais se caracterizam enquanto campo interdisciplinar que busca a compreensão, de forma mais ampla e conectada, sobre os processos de comunicação, política, economia, cultura e educação em diferentes escalas. Esse movimento busca valorizar a diversidade de perspectivas, reconhecer as diferenças existentes de formas de ver e entender o mundo, e aposta no diálogo entre saberes como uma estratégia de se alcançar a compreensão mais completa da realidade.

Essa concepção de se alcançar a compreensão da realidade de forma global, completa, dialoga diretamente com os ideários de Edgar Morin (2014), que propõe o pensamento complexo como fundamento para uma nova racionalidade capaz de unificar todas as partes, o simples e o contraditório, a objetividade e a subjetividade. Para Morin (2014), pensar no contexto global, significa reconhecer que a realidade se constitui em redes de relações, onde cada elemento só faz sentido em conexão, e pode ser compreendido em interação com os demais. É a partir dessa visão integrada e relacional, que os Estudos Globais se fortalecem e ganham sentido como campo analítico emergente, e necessário para compreensão dos desafios dos tempos atuais.

Na percepção de Abrantes e Lechner (2022), o ritmo intenso das transformações que se vivencia no mundo, abre espaço ou até mesmo exige, que os Estudos Globais se fortaleçam e se consolidem na exploração dos limites do conhecimento e da ação humana, promovendo o interconhecimento entre diferentes visões desse mesmo mundo. A consolidação dos Estudos Globais enquanto estudos interdisciplinares, busca respostas ao explorar diferentes relações e fenômenos na sua totalidade. Abrantes e Lechner (2022) apontam que, o olhar panorâmico dos Estudos Globais, possibilita a articulação entre as experiências e as tendências do mundo contemporâneo. Assim,

> Pensar o global e os estudos globais neste contexto conduz-nos, pois, a estudos que não só versem sobre estes temas prementes, mas que sejam, eles mesmos, uma prática global consciente das suas escalas,

> posicionamentos e cumplicidade com o tempo e as condições de vida na Terra (p.13).

Em tempos marcados por inúmeros desafios, a incorporação dos Estudos Globais no desenvolvimento das pesquisas acadêmicas representa um significativo progresso na direção de uma ciência mais plural, crítica e conectada aos desafios contemporâneos, valorizando o diálogo entre os saberes e as múltiplas interações e vozes que compõem o sistema global.

1.1.1 Qualidade de vida e adoecimento na Pós-Graduação na perspectiva dos Estudos Globais

O crescimento da formação *stricto sensu*, ao nível mestrado e doutorado, tem se intensificado dada a celeridade do conhecimento e as exigências cada vez maiores no mundo do trabalho, estimulada pelo movimento dinâmico e exigente de um "processo de formação humana e profissional" (Borges *et al.,* 2023, p. 265).

Notoriamente, a Pós-Graduação brasileira, em sua vertente *stricto sensu*, enfrenta desafios cada vez mais complexos consideradas as frequentes transformações do universo acadêmico, político e social. Nesse contexto de interdependência global e volatilidade, os Estudos Globais emergem como uma proposta epistêmica e metodológica que, ao mesmo tempo em que busca respostas aos questionamentos, estimula o repensar a produção do conhecimento em moldes mais abertos, conectados e sensíveis às múltiplas realidades.

Ao considerar o crescente processo de globalização, Cerdeira, Lourdes e Machado (2024, p.3), apontam que "as fronteiras nacionais se tornam cada vez mais permeáveis, e os desafios sociais, culturais e econômicos se interconectam em escala planetária, a formação de cidadãos globais emerge como uma demanda necessária".

À luz dessa realidade, os estudantes de mestrado e doutorado ocupam um papel fundamental, uma vez que a trajetória acadêmica se conecta diretamente com a produção do conhecimento em diferentes aspectos ao longo da formação. Para que esse potencial se realize plenamente, é necessária uma abordagem educacional que valorize a educação como um processo integrado, contínuo e global, promovendo o reconhecimento e o valor das experiências vividas nos diferentes contextos (Cerdeira; Lourdes; Machado, 2024).

A concepção de Saúde Global, apresentada por Fortes e Ribeiro (2014), representa uma importante visão analítica para a compreensão de como os efeitos da

globalização se refletem na saúde e na qualidade de vida da população, incluindo os estudantes de mestrados e doutorados. Isso significa reconhecer que o ambiente acadêmico é permeado por dinâmicas globais que impõem altas exigências de produtividade, internacionalização, multiplicidade de competências e desempenho competitivo. Tais condições estão associadas ao suporte físico e emocional, dando origem a um cenário que demanda atenção.

A Saúde Global é entendida como um campo que “envolve conhecimento, decisão, prática e pesquisa sobre questões e problemas de saúde supraterritoriais que ultrapassam as fronteiras geográficas nacionais” (Fortes; Ribeiro, 2014, p. 369). Compreensão que implica o reconhecimento dos desafios enfrentados pelos estudantes no desenvolvimento da Pós-Graduação, não podendo estes serem vistos apenas como desafios individuais ou restritos a uma instituição, ou país. Ao contrário, há reflexos de transformações estruturais mais amplas, como a precariedade do trabalho acadêmico, a pressão contínua pela excelência, as desigualdades e a falta de acesso a apoio institucional e recursos de pesquisa.

Em relação aos paradigmas da saúde, Fortes e Ribeiro (2014) destacam que esta trata-se de “um bem público global”, devendo ser acessível e não concorrencial, ou seja, “a saúde de uma pessoa não pode se dar à expensas da exclusão de outras pessoas” (Kickbusch, 2013, *apud* Fortes; Ribeiro, 2014, p. 368). A partir dessa abordagem, a promoção da qualidade de vida e bem-estar dos estudantes deixa de ser uma responsabilidade única individualizada, e passa a demandar ações institucionais, centradas na promoção da saúde e no bem-estar do coletivo.

No contexto acadêmico, a compreensão do adoecimento não significa apenas diagnosticar doenças, mas analisar os determinantes sociais, culturais e econômicos que moldam as condições de saúde e qualidade de vida. Nessa direção, a abordagem dos Estudos Globais permite compreender que fenômenos aparentemente distintos, como a intensificação do trabalho/estudo, e as exigências acadêmicas estando interligados por uma rede de causas e consequências que atravessam fronteiras e desafiam as lógicas tradicionais.

No desenvolvimento da presente pesquisa, os Estudos Globais promovem um deslocamento de perspectiva, ao alvitrarem que os fenômenos sociais, econômicos, políticos, culturais e educacionais não podem mais ser compreendidos apenas por meio de abordagens nacionais ou localizadas. Em vez disso, torna-se imprescindível considerar os entrelaçamentos que atravessam fronteiras, os vínculos estruturais e

simbólicos que se estabelecem entre contextos geograficamente distintos, mas estruturalmente interdependentes. A inserção dessa perspectiva no estudo da qualidade de vida dos estudantes da Pós-Graduação amplia, portanto, os horizontes teóricos e metodológicos da pesquisa, estimulando a interdisciplinaridade, a articulação entre saberes e o compromisso com uma ciência comprometida com os desafios do tempo presente.

1.2 ASPECTOS METODOLOGICOS DA PESQUISA

No desenvolvimento da pesquisa o desenho metodológico descreve o caminho percorrido na elaboração e construção de uma pesquisa cientifica, no qual se busca apresentar o percurso trilhado pelo pesquisador. A metodologia, no entendimento de Demo (1998, p. 11), significa o "estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência", tendo em vista o objeto de estudo, os métodos e as técnicas que subsidiam a proposta da pesquisa.

Para Abrantes (2014, p. 27), a metodologia consiste em "um conjunto de recomendações sobre os melhores meios para se atingir uma determinada meta", processo esse fundamental no desenvolvimento da pesquisa científica. Tal processo, possibilita ao pesquisador se orientar e conduzir seus estudos, a fim de atender os objetivos previamente estabelecidos. Nesse sentido,

> [...] a Metodologia da Pesquisa Científica se ocupa dos processos de construção de conhecimento rigoroso, válido e confiável. A forma pela qual se chega a uma conclusão a respeito do fenômeno investigado é, nesta área, no mínimo tão importante quanto o conhecimento em si, e os métodos usados para gerá-lo precisam ser definidos, compreendidos, discutidos e aprimorados para que se possa aplicá-lo a uma realidade empírica (Zappellini; Feuerschütte, 2015, p. 242).

Na orientação do caminho metodológico, elegemos o estudo de caso como método de pesquisa, amparado pela abordagem metodológica de investigação mista (Qual-Quan[1]). De acordo com Sampieri, Collado e Lucio. (2013) esse método está

[1] QUAL, refere-se ao método qualitativo e QUAN ao método quantitativo. Para determinar a prioridade ou peso do método, adota-se a escrita em letras maiúsculas para determinar qual dos métodos terá maior prioridade ou peso no estudo, é a letra minúscula para determinar o método de menor peso, que será utilizado como subsídio e validação dos resultados dos dados método destacado (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). Neste caso, o maior peso se concentra no método QUAL (qualitativo), sendo o método quan (quantitativo) utilizado para validação dos dados qualitativos.

“aninhado ou embutido no método quantitativo.” (p. 566). Trata-se de um estudo transversal, de corte único, exploratório, descritivo desenvolvido por meio do método de pesquisa *survey.*

De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013), a meta da pesquisa mista é buscar eliminar os potenciais pontos fracos através da combinação dos métodos, possibilitando uma análise mais profunda sobre o assunto. De acordo com o autor, esse método de pesquisa se justifica na orientação de trabalhos multidisciplinares, na tentativa de abranger os vários fenômenos que em uma única abordagem seria insuficiente para abarcar tais complexidades. A escolha do método misto se justifica por diversas razões, as quais são apresentadas no (Quadro 1).

Quadro 1: Justificativas/razões para o uso dos métodos mistos

Justificativas	**Refere-se a...**
1.Triangulação ou aumento da validade	Contratar dados QUAN e QUAL para corroborar/confirmar ou não os resultados e as descobertas visando maior validade e externa do estudo.
2.Compensação	Utilizar dados QUAN e QUAL para neutralizar os potenciais pontos fracos de algum dos métodos e fortalecer os pontos fortes de cada um.
3.Complementação	Obter uma visão mais compreensiva sobre a formulação no caso de se empregar ambos os métodos.
4.Extensão (processo mais integral)	Analisar os processos de maneira mais holística (contagem de sua ocorrência, descrição de sua estrutura e sentido de entendimento).
5.Multiplicidade (diferentes perguntas de pesquisa)	Responder diferentes perguntas de pesquisa (uma quantidade maior e com mais profundidade).
6.Explicação	Maior capacidade de explicação mediante a coleta e análise de dados QUAN e QUAL. Os resultados de um método ajudam a entender os resultados do outro.
7. Redução da incerteza diante de resultados inesperados	Um método (QUAN ou QUAL) pode ajudar a explicar os resultados inesperados do outro método.
8. Desenvolvimento	Criar um instrumento para coletar dados em um método baseado nos resultados do outro método, conseguindo assim um instrumento melhor e mais completo.
9. Amostragem	Facilitar a amostragem de casos de um método com apoio do outro.
10. Credibilidade	Quando se utiliza ambos os métodos se reforçam a credibilidade geral dos resultados e procedimentos.

11. Contextualização	Proporcionar ao estudo um contexto mais completo, profundo e amplo, mas ao mesmo tempo generalizável e com validade externa.
12.Ilustração	Exemplificar de outra maneira os resultados obtidos por um método.
13.Utilidade	Maior potencial de uso e aplicação de um estudo (pode ser útil para um maior número de usuários ou aprendizes)
14.Descoberta e confirmação	Usar os resultados de um método para gerar hipóteses que serão submetidas a teste com outro método.
15. Diversidade	Conseguir uma variedade maior de perspectivas para analisar os dados obtidos na pesquisa (relacionar variáveis e encontrar seus significados)
16. Clareza	Ver relações “ocultas”, que não foram detectadas com o uso de um só método.
17. Aperfeiçoamento	Consolidar as argumentações provenientes da coleta e análise dos dados por ambos os métodos.

Fonte: Sampieri, Collado; Lucio (2013, p. 556).

Os autores Dal-Farra e Lopes (2013), descrevem que os métodos mistos possuem algumas distinções entre si, as quais devem ser consideradas em uma pesquisa, de modo que os estudos quantitativos e qualitativos possuem separadamente aplicações profícuas, e deveras limitações conhecidas por aqueles que a utilizam há bastante tempo. Para tanto, as pesquisas constituídas por métodos mistos podem proporcionar grande relevância para o campo da Educação, dada a organização do conhecimento, desde que os pesquisadores estejam aptos a identificar com clareza as potencialidades e as limitações na aplicação do método em questão.

Partindo da necessidade de explorar e examinar determinados problemas e temas de pesquisa, o estudo exploratório se caracteriza na preparação do arcabouço que antecede os estudos descritivos, correlacionais ou explicativos, e seu principal objetivo é a exploração de pesquisas que apresentem poucos estudos ou necessitem de maior exploração (Hernández Sampieri, *et al*., 2013). Assim,

> [...] os estudos exploratórios servem para nos tornar familiarizados com fenômenos relativamente desconhecidos, obter informação sobre a possibilidade de realizar uma pesquisa mais completa relacionada com um contexto particular, pesquisar novos problemas, identificar conceitos ou variáveis promissoras, estabelecer prioridades para pesquisas futuras ou sugerir afirmações e postulados (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 101).

De acordo com Cervo (2002, p. 66), “o objetivo da pesquisa descritiva é observar, registrar, analisar e correlacionar os fenômenos ou as variáveis de um estudo sem manipulá-lo, trata-se da característica, propriedades ou relações existentes na comunidade, grupo ou realidade pesquisada.”.

Nesta perspectiva de construção da pesquisa, Babbie (2001) define *survey* como um método de coleta de dados, pela qual se busca obter as informações diretamente com as pessoas, respeitando suas individualidades e opiniões. Sua aplicação costuma ser através de um documento pré-definido, como exemplo os questionários, e a entrevista roteirizada, instrumentos adotados pela presente pesquisa.

1.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

As instituições de ensino superior possuem um papel fundamental na construção do desenvolvimento tecnológico e social do país, em especial os programas de Pós-Graduação *stricto sensu,* nível mestrado e doutorado.

Considerando a demanda de estudantes que procuram a especialização no nível mestrado e doutorado, o Ministério da Educação (MEC), aponta crescimento no número de Pós-Graduações aprovadas pela CAPES, sendo em média de 9% ao ano nos últimos 8 anos. Em destaque de crescimento com maior demanda de estudantes, o MEC aponta as áreas das ciências humanas, engenharias, ciências da computação e ciências da saúde (Brasil, 2018).

De acordo com as informações divulgadas pelo então presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Benedito Aguiar, na última década a Pós-Graduação *stricto sensu* brasileira apresentou crescimento de 48,6%, passando de 3.128 programas, em 2011, para 4.650, em 2020 (Brasil, 2021). Em 2023, o aumento de ingressantes na Pós-Graduação, foi de 35 mil, entre mestrandos e doutorandos (Brasil, 2024).

A expansão registrada no número de programas de Pós-Graduação vem se consolidado a partir da necessidade percebida pelos indivíduos em buscar qualificações que atendam seus desejos e anseios acadêmicos, bem como um melhor posicionamento no mercado de trabalho. Porém, as exigências acadêmicas também se encontram em constante movimento, exigindo cada vez mais desempenho dos estudantes em atividades de conhecimento e produção científica. Por vezes, a carga

de trabalho/estudo acadêmico se reflete na condição de saúde/doença do estudante podendo vir a comprometer a sua percepção da qualidade de vida.

Considerados os diversos desafios enfrentados pelos estudantes no ambiente acadêmico, emergem os seguintes questionamentos: A partir da percepção e subjetividade, como o estudante qualifica seu nível de qualidade de vida? Quais fatores no ambiente acadêmico podem contribuir para o adoecimento do estudante? Quais são as doenças físicas e mentais que mais afetam os estudantes durante a Pós-Graduação? Os estudantes que já possuem histórico de doenças mentais, essas podem ser agravadas durante a Pós-Graduação? Na percepção e subjetividade dos coordenadores e professores de Pós-Graduação, o adoecimento dos estudantes pode estar de alguma forma relacionado ou mais suscetível na Pós-Graduação?

A partir dos questionamentos, define-se como problema de pesquisa a seguinte pergunta: Como o estudante de Pós-Graduação *stricto sensu* percebe sua qualidade de vida e saúde/doença no desenvolvimento das atividades de trabalho/estudo e qual a relação entre o ambiente acadêmico e adoecimento discente?

Considerando o adoecimento do estudante na Pós-Graduação, inúmeras causas podem estar relacionadas, sejam elas ambientais, psicológicas, sociais, emocionais, econômicas entre outras, de forma isolada ou associada. Considerando a temática, verifica-se que o assunto ainda é pouco discutido no meio acadêmico, havendo poucas pesquisas tanto no âmbito nacional quanto internacional. Assim, a presente pesquisa se justifica na busca e na compreensão dos fatores que ocasionam a vulnerabilidade e o adoecimento do estudante, assinalando os limites e as possibilidades envoltas pelas questões do trabalho/estudo, saúde/doença do estudante de mestrado e doutorado.

Para tanto, conhecer os fatores que podem contribuir para o adoecimento físico e mental dos estudantes no ambiente acadêmico, assim como os fatores que auxiliam na prevenção do não adoecimento, possibilitará a elaboração de estratégias preventivas, que objetivem auxiliar o estudante de forma eficaz no enfrentamento dos possíveis desassossegos, e por consequência melhorar as condições de saúde física e mental; da qualidade de vida; das relações sociais e da própria capacidade produtiva.

Considerando a carga de atividade acadêmica, as relações pessoais, o ambiente universitário no aspecto da qualidade de vida e saúde, foi determinada a

hipótese de que as atividades acadêmicas associadas ao ambiente universitário, e as atribuições da vida pessoal sobrecarregam o estudante de Pós-Graduação *stricto sensu* e contribuem para seu adoecimento e má qualidade de vida.

Para verificação da hipótese, estabeleceu-se como objetivo primário da pesquisa identificar e analisar a percepção de qualidade de vida e saúde dos estudantes regulares da Pós-Graduação *stricto sensu*, nível mestrado e doutorado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná –*Campus* de Cascavel (Unioeste).

Como objetivos secundários estabeleceu-se:

- Identificar e discutir, a relação entre saúde/adoecimento, relacionada a carga de atividade acadêmica dos estudantes de Pós-Graduação *stricto sensu.*
- Verificar e listar, a prevalência das doenças físicas e mentais entre os estudantes de Pós-Graduação *stricto sensu*, buscando uma compreensão das causas a partir da conjuntura acadêmica.
- Investigar e analisar, os fatores que podem impactar na qualidade de vida dos estudantes; fatores que podem promover o adoecimento físico e/ou mental durante a Pós-Graduação; fatores que antecedem o ingresso na Pós-Graduação.
- Verificar, a partir da observação e percepção dos coordenadores e professores da Pós-Graduação, o cenário acadêmico na tangente da qualidade de vida e saúde dos estudantes.
- Considerar e propor ações que estimulem o desenvolvimento de políticas públicas em prol da qualidade de vida e saúde dos estudantes.

Como percurso, traçou-se a conciliação do estudante com as atividades essenciais e obrigatórias definidas pelo programa e pelo orientador como base para obtenção do título, assim como as atividades pessoais relacionadas ao trabalho, família e lazer.

1.4 CAMPO DE PESQUISA E POPULAÇÃO

O avanço da Ciência e do conhecimento tem permitido uma maior conexão entre as universidades e seus entornos, permitindo maior reconhecimento da pesquisa e dos pesquisadores, bem como a ampliação dos campos pesquisados. Nessa via, as universidades têm se destacado diante do exponencial crescimento de

programas de Pós-Graduações *stricto sensu*, que possuem um importante papel na capacitação e formação dos pesquisadores.

Fazer uma Pós-Graduação tem se tornado cada vez mais acessível dado o aumento anual de vagas ofertadas pelas aberturas de novos programas, também pela maior oferta de bolsas de estudo disponibilizadas por agências de fomento, o que por vez proporciona maior condição de manutenção individual, ainda que com restrições. Considerando o perfil do estudante de Pós-Graduação, são estes homens e mulheres que buscam alcançar uma estabilidade financeira, em especial a classe média, nesse sentido o investimento na educação formal é extremamente alto, tornando a Pós-Graduação quase que obrigatória (Ciscon-Evangelista, 2014).

Ao longo dos anos, a Pós-Graduação tem se tornado uma opção interessante aos jovens e recém-formados, modificando o perfil das décadas passadas que antes era formado quase totalmente por professores já atuantes no ensino superior que, após anos de profissão, se dedicavam à pesquisa a fim de conquistas seus títulos de mestres e doutores (Ciscon-Evangelista, 2014).

Mesmo com as mudanças no perfil do estudante da Pós-Graduação, o processo de formação *stricto sensu* continua exigindo compromisso e dedicação com a pesquisa e o desenvolvimento da ciência, envolvendo inúmeras atividades práticas, de laboratório ou de campo, visando o fortalecimento das habilidades profissionais das diferentes áreas (Severino, 2002).

Considerando a Universidade um espaço privilegiado na construção do conhecimento e dos saberes e na formação do pesquisador, elegemos a Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste), campus Cascavel/Pr como Campo de Pesquisa.

A Unioeste se estabelece enquanto instituição de Ensino Superior pública, gratuita e multicampi, representando de forma material e imaterial os anseios da população do Oeste do Paraná na construção e socialização do conhecimento, bem como o desenvolvimento regional. De acordo com Zabalza (2004) o papel das universidades ultrapassa a barreira de transmitir conhecimento científico, se estabelecendo na produção e socialização do saber. Sua função primordial é contribuir para os avanços qualitativos, fortalecendo a relação com o meio social, econômico e profissional, fomentando melhorias, que necessariamente precisam acontecer.

Adjacente a essa missão, a Unioeste torna-se célebre ao se estabelecer como universidade pública, comprometida com o desenvolvimento e formação profissional,

guiada pelos princípios éticos, orientada para o exercício da cidadania. Nessa direção, considera-se como campo de pesquisa os quinze programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em nível mestrado e doutorado, vinculados à Unioeste campus de Cascavel, de acordo com os dados apresentados no (Quadro 2).

Quadro 2: Pós-Graduação stricto sensu, Campus Cascavel

Centro	Programa	Nível	Linhas de pesquisa
CCSA	Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGAm)	Mestrado profissional	Estratégias e Competitividade; Sustentabilidade.
CCBS	Programa de Pós-Graduação em Biociências e Saúde (PPG-GBS)	Mestrado e Doutorado acadêmico	Processo Saúde-Doença; Práticas e Políticas de Saúde; Fatores que influenciam a Morfofisiologia Orgânica.
CCET	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação (PPGComp)	Mestrado acadêmico	Metodologias e Técnicas de Computação; Sistemas de Computação; Métodos em Computação Aplicada.
CCMF	Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas (PPGCF)	Mestrado acadêmico	Prospecção de microrganismos e substâncias bioativas com aplicações biotecnológicas e em saúde; Fármacos e medicamentos.
CCBS	Programa de Pós-Graduação em Conservação e Manejos de Recursos Naturais (PPRN)	Mestrado acadêmico	Biodiversidade e Valoração dos Ambientes Naturais; Monitoramento e Manejo; Monitoramento e Manejo de Ambiente Antropopizados.
CCSA	Programa de Pós-Graduação em Contabilidade (PPGC)	Mestrado acadêmico	Contabilidade Gerencial e Controle em Organizações; Contabilidade Financeira e Finanças.
CECA	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	Mestrado e Doutorado acadêmico	Educação, Políticas Sociais e Estado; História da Educação; Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem.
CCET	Programa de Pós-Graduação em Educação Ciências e Educação Matemática (PPGECEM)	Mestrado e Doutorado acadêmico	Educação em Ciências; Educação Matemática.

CCET	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Agrícola (PGEAGRI)	Mestrado e Doutorado acadêmico	Geoprocessamento, Estatística Espacial e Agricultura de Precisão; Tecnologias, de Produção Vegetal e Pós -colheita; Recursos Hídricos; Saneamento Ambiental.
CCET	Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Energia na Agrícola (PPGEA)	Mestrado e Doutorado acadêmico	Fontes renováveis e racionalização de energia na agroindústria e agricultura; Biomassa e culturas Energéticas; Biocombustíveis.
CCET	Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Tecnologia Ambiental (PPGETA)	Mestrado e Doutorado acadêmico	Monitoramento e Mitigação de Poluentes no Meio Ambiente; Tratamento, aproveitamento e valoração de resíduos.
CECA	Pós-Graduação em Letras (PPGL)	Mestrado e Doutorado acadêmico	Linguagem: práticas Linguísticas, culturais e de Ensino; Estudo e Descrição de fenômenos Linguísticos, culturais e de diversidade; Estudos discursivos: Memória, sujeito e sentido.
CECA	Programa de Pós-Graduação em Letras-Rede Nacional (modalidade profissional) (PROLETRAS)	Mestrado profissional	Teorias da Linguagem e Ensino; Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes; Estudos Literários.
CCET	Programa de Pós-Graduação em Matemática - Rede Nacional (modalidade profissional) (PROFMAT)	Mestrado profissional	Mestrado Profissional em matemática
CCBS	Programa de Pós-Graduação em Odontologia (PPGO)	Mestrado acadêmico	Patologia aplicada à Clínica Odontológica; Materiais Dentários aplicados à Clínica Odontológica.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

No (Quadro 3) a seguir, são apresentados os dados de fevereiro/2021 relativos ao número geral de pós-graduandos nível mestrado e doutorado matriculados até a data, sendo os números apresentados de acordo com a distribuição por programa de Pós-Graduação.

Quadro 3: População por programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da Unioeste campus Cascavel/Pr

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	Docentes	Alunos mestrado	Alunos doutorado	Total aluno regular (m/d)
PPGAm	11	37	-	**37**
PPG-GBS	22	31	26	**57**
PPGComp	13	25	-	**25**
PPGF	12	34	-	**34**
PPRN	16	26	-	**26**
PPGC	13	27	-	**27**
PPGE	22	58	26	**84**
PPGECEM	18	31	36	**67**
PGEAGRI	16	32	77	**109**
PPGEA	15	26	35	**61**
PPGETA	10	24	30	**54**
PPGL	27	28	98	**126**
Profeletras	11	7	-	**7**
Profmat	9	10	-	**10**
PPGO	16	21	-	**21**
Total	**231**	**417**	**328**	**745**

Fonte: Dados relativos ao mês de fevereiro/2022, dados abertos da PROPLAN, disponíveis no site da PRPPG Unioeste Campus Cascavel/Pr.

Os dados apresentados no (Quadro 3), foram utilizados como parâmetro para identificação quantitativa aproximada do público pesquisado, destaca-se ainda, que dada a rápida modificação dos dados, posta pela dinâmica da Pós-Graduação *stricto sensu*, os números são tomados apenas como parâmetros e não dados exatos. A soma no número de professores corresponde a 231, porém destes, 23 atuam em mais de um programa, o que por vez resulta na duplicação do número, assim, em números reais, a Pós-Graduação *stricto sensu* possui 208 professores atuantes.

De acordo com Flick (2009), a amostra se caracteriza como parte efetiva de uma pesquisa, sendo um componente essencial no processo de decisão de seleção dos dados a serem angariados, o que por vez, possibilitará responder à pergunta-problema da pesquisa.

A amostra foi composta por alunos regulares dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, nível mestrado e doutorado devidamente matriculados na Unioeste, *campus* de Cascavel/Pr. Dentre esse grupo, incluiu-se apenas os estudantes que já haviam cursado ao menos um semestre da Pós-Graduação. Também foram incluídos na pesquisa os coordenadores, docentes e orientadores que atuam nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, e os profissionais com mais tempo de atendimento

no ambulatório que desenvolvem o atendimento no programa de apoio psicopedagógico (PAPSI), e um representante legal da assistência estudantil do campus.

Destaca-se que a participação foi anônima e voluntária, sendo a amostra definida como não-probabilística por acessibilidade ou por conveniência. De acordo com Marotti *et al*. (2008), esse tipo de amostragem permite ao pesquisador selecionar todos os dados, os quais têm acesso, característico do estudo exploratório.

Foram excluídos da amostragem estudantes regulares ingressantes dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, que estavam cursando a Pós-Graduação há menos de um semestre, salvo na condição de doutorado e egresso do programa. Ainda foram excluídos os alunos especiais, e estudantes de outros *campis*, estudantes de graduação e de Pós-Graduação *lato sensu,* ou quaisquer outros que não atenderam os requisitos de inclusão. Considerou-se ainda a exclusão dos participantes que não desejaram participar da pesquisa e/ou não assinaram o termo de consentimento livre esclarecido, ou não foram alcançados durante o período estipulado para a coleta dos dados de 12 meses. A primeira tentativa de dados ocorreu aos dois dias do mês de agosto de 2021, abortada uma semana mais tarde pela dificuldade de acessar os estudantes e as Pós-Graduações devido ao estado de pandemia. Reiniciando aos 28 dias do mês de março de 2022, encerrando aos trinta dias do mês março de 2023, atingindo a participação efetiva de 248 estudantes, 56 professores, 12 coordenadores e 4 representantes do PAPSI e da Assistência estudantil.

1.5 INSTRUMENTO DE PESQUISA

Para o desenvolvimento da pesquisa, três modalidades de investigação foram estabelecidas: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica se efetivou na construção de um arcabouço teórico construído a partir da investigação bibliográfica de livros, artigos, dissertações e teses, entre outros dados contidos nas principais bases de dados *on-line*, bem como em bibliotecas físicas.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 183), a “pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.”. Nesse sentido, o arcabouço teórico construído a partir da revisão bibliográfica sustenta os capítulos teóricos, o estado do conhecimento pautado no conhecimento produzido sobre a temática, bem como para o embasamento e discussão dos dados obtidos na pesquisa de campo.

Concomitante à pesquisa bibliográfica, desenvolveu-se a pesquisa documental, cujo objetivo é dar suporte às fundamentações da pesquisa. Nesta pesquisa, buscou-se o entendimento das legislações que subsidiaram a instituição e o processo formativo da Pós-graduação *stricto sensu*.

Apesar das pesquisas bibliográfica e documental serem confundidas, as mesmas possuem distinções específicas entre si. Entre elas, talvez a mais proeminente, é a consideração da origem das fontes. Diferentemente da pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental se utiliza de fontes primárias, entendidas como “originais”, ou seja, que não passaram por nenhum processo de transcrição ou interpretação dos dados. De acordo com Gil:

> [...] enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (Gil, 2008, p. 51)

Para as autoras Marconi e Lakatos (2003, p. 186) a pesquisa de campo “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes para analisá-los.”. Assim, o objetivo da pesquisa de campo se estabelece na procura de informações e/ou conhecimentos a partir de uma problemática, para qual se busca a obtenção de respostas, ou uma hipótese, que se almeja comprovar, ou, ainda a descoberta de novos fatos e/ou fenômenos e/ou as relações existentes entre eles (Marconi; Lakatos, 2003).

A pesquisa de campo se concretiza como uma parte essencial da pesquisa, na qual se desenvolveu a coleta de dados, que proporcionou a construção de um arcabouço de informações, permitindo a análise, comparação e discussão da relação qualidade de vida e saúde dos estudantes de Pós-Graduação *stricto sensu*,

considerando as diversas atribuições do trabalho/estudo do estudante e as relações do ambiente acadêmico.

Para a efetivação da coleta de dados, cinco instrumentos foram utilizados, sendo dois questionários estruturados autoaplicáveis e três entrevistas roteirizadas vídeo gravada. Os questionários foram compostos por questões abertas tipo “descritivas” e fechadas tipo “alternativas de múltipla escolha”.

A utilização do questionário é a forma mais utilizada para coleta de dados, pela qual se possibilita obter mais exatidão ao que se deseja. De acordo com Cervo, Bervian e Silva (2003, p. 53), “a palavra questionário refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche.”. Assim, o questionário se caracteriza como instrumento de apoio ao pesquisador na coleta de dados, possibilitando o levantamento das novas informações; situações; conhecimento; experiências entre outras (Oliveira, 1999).

Destaca-se que os instrumentos de pesquisa foram construídos pelos próprios pesquisadores, passando pelo crivo de diversos profissionais das áreas da educação e da saúde. Ainda, para a constatação da efetividade do instrumento, o mesmo foi submetido ao pré-teste, fase pela qual buscou-se alcançar a fidedignidade, validade e operacionalidade dos instrumentos utilizados. O primeiro pré-teste contou com a participação efetiva de 10 colegas da disciplina de Seminários de pesquisas, e dois professores, os quais foram excluídos da amostragem; o segundo pré-teste contou com a participação de 4 ex-estudantes de Pós-Graduação *stricto sensu* Unioeste *campus* Cascavel/Pr e dois convidados externos de uma universidade pública da região de SP, sendo 1 professor e 1 estudante, ambos de programas de Pós-Graduação *stricto sensu.*

Destaca-se que a construção dos instrumentos de pesquisa foi orientada *a priori* por quatro categorias centrais, que estabeleceram a relação da qualidade de vida e saúde dos estudantes, sendo elas: (1) domínio da saúde física; (2) domínio da saúde mental; (3) relações sociais e (4) relações ambientais, que foram subdivididas em subcategorias de acordo com as especificidades de cada instrumento e público a ser alcançado.

O primeiro questionário foi identificado como “questionário estudante”, direcionado aos estudantes regulares de Pós-Graduação *stricto sensu* dos quinze programas de Pós-Graduação da Unioeste – *campus* Cascavel/Pr, que atenderam aos requisitos. O questionário estudante é composto por treze blocos de questões

investigativas objetivas e descritivas. O segundo instrumento denominado “questionário professor” direcionado aos professores atuantes nos programas pesquisados é composto por nove blocos de perguntas objetivas e descritivas.

As entrevistas compreendem uma forma de investigação, que vai além de uma simples conversa. Seu objetivo é definido “recolher, por meio do interrogatório do informante, dados para a pesquisa. ” (Cervo; Bervian; Silva, 2003, p. 51). Recorre-se às entrevistas sempre que exista a necessidade de obterem-se dados que não se encontram disponíveis em fontes documentais, as quais podem ser disponibilizadas com determinadas pessoas (Cervo; Bervian; Silva, 2003).

Assim, o terceiro instrumento de pesquisa trata-se de uma entrevista roteirizada, destinada aos coordenadores dos programas identificado como “roteiro de entrevista coordenador”, cujo objetivo é conhecer o processo de formação na Pós-Graduação e as mudanças ocorridas no programa do início da sua criação até o presente momento, bem como investigar e verificar, a partir da percepção e observação dos coordenadores, os possíveis fatores de adoecimento e perda de qualidade de vida dos estudantes de mestrado e doutorado no ambiente acadêmico.

O quarto instrumento, identificado como “roteiro de entrevista PAPSI”, trata-se de uma entrevista roteirizada direcionada aos profissionais que fazem o atendimento no ambulatório universitário mediante ao “Projeto de pronto atendimento psicopedagógico e saúde integrada” aos acadêmicos de graduação campus de Cascavel (PAPSI), constituído por quatro bloco de questões. Sendo o mesmo instrumento adaptado e aplicado a um representante da Assistência Estudantil (AE).

1.6 ASPECTOS ÉTICOS E PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS

Para obtenção da autorização para coleta de dados no campo de pesquisa, inicialmente entramos em contato com o diretor Geral da Unioeste campus de Cascavel, com o intuito de esclarecer o tema, objetivos, propósitos e benefícios da pesquisa para instituição e os participantes, solicitando a permissão para efetivação da pesquisa.

Para fins de cumprimento do aspecto ético da pesquisa, conforme a Resolução (466/12), todos os devidos documentos: projeto de pesquisa, termos de autorização, Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), Termo de uso de áudio imagem

(TAI), entre outros documentos, foram encaminhados ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade do Oeste do Paraná (CEP) Unioeste. Ressaltamos que a pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste, sendo aprovado em 18 de junho de 2021 - CAAE: 48176021.6.0000.0107 - Número do Parecer: 4.789.055.

Frisamos que somente participaram da pesquisa sujeitos que atenderam aos critérios de inclusão e participam da pesquisa de forma voluntária, assinando o TCLE e/ou, quando o caso, o TAI, disponibilizado via *Google forms.* Destacamos que os voluntários foram devidamente informados do direito de desistir da participação da pesquisa a qualquer momento sem se justificar.

Ressaltamos que presente pesquisa tem como resguardo ético o sigilo dos participantes, preservando os nomes e dados pessoais dos voluntários. Destaca-se que os dados angariados apenas foram utilizados para compor o conjunto de dados da pesquisa, sendo os mesmos apenas divulgados em espaços científicos.

Para a divulgação e aplicação dos questionários de pesquisa, optou-se pela coleta de dados remota, por meio da plataforma *Google Forms.* Na tentativa de alcançar o maior número de participantes, algumas estratégias foram adotadas, entre elas: o envio de carta convite[2] divulgada por meio da Pró Reitoria de Pós-Graduação (PRPPG) Unioeste, das secretarias dos Programas de Pós- Graduação *stricto sensu*, dos grupos de pesquisas vinculados às Pós-Graduações *stricto sensu,* por professores e colegas das Pós-Graduações. Além da divulgação da carta convite, divulgou-se a pesquisa mediante a participação das reuniões dos programas, durante as aulas das disciplinas eletivas e obrigatórias quando permitido pelo professor. Como ferramentas tecnológicas de divulgação considerou-se o uso do *whatsapp* e do *e-mail.*

Para gravação das entrevistas presenciais utilizou-se o sistema de gravação do *notebook*, na qual foram realizadas 10 das 12 entrevistas. Duas entrevistas foram realizadas por videoconferência, por meio do sistema de reunião *Microsoft Teams* institucional, em uma sala criada apenas para a coleta de dados. Destaca-se que as entrevistas foram vídeo gravadas e sequencialmente baixadas, arquivadas e excluídas do sistema a fim de garantir o anonimato dos participantes.

[2] Através da carta convite, objetivou-se o convite para participação da pesquisa, bem como informar os participantes sobre os aspectos éticos, objetivos, tempo estimado de participação e link de acesso ao instrumento de pesquisa.

1.7 TRATAMENTO DOS DADOS

Para o tratamento e análise dos dados coletados optamos pela técnica de triangulação. De acordo com Abdalla (2013), a técnica de análise se caracteriza pelo uso de variadas metodologias e técnicas de coleta ou fontes de dados, cujo objetivo é tentar reduzir as falhas decorrentes de uma investigação ou de um método de pesquisa. Para as autoras Lakatos e Marconi (2008, p. 283), “a técnica de triangulação tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do fato estudado.”.

De acordo Flick (2009a, 2009b, 2013) *apud* Zappellini e Feuerschütte (2015, p. 6), “o termo triangulação designa a combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, ambientes, períodos de tempo e perspectivas teóricas para lidar com um fenômeno.”. Ainda de acordo com os autores, esse método de pesquisa proporciona maior amplitude da atividade de pesquisa, utilizando-se de mais de um método, e mais de uma fonte de dados, podendo proporcionar não só a utilização múltipla de métodos qualitativos ou quantitativos, mas se constitui em uma mistura destes.

De acordo com Flick (2013), a triangulação de dados está baseada na perspectiva de estudar um tema e um problema de pesquisa, assumindo diferentes visões sobre a questão que se busca responder. Segundo o autor, tal técnica proporciona a combinação de distintos dados, proporcionando um conhecimento adicional, o que seria impossível se adotado um único método.

Para construção e análise dos dados bibliográficos, foram adotadas quatro fases essenciais, descritas por Cervo, Bervian e Silva (2010), sendo: (1) o primeiro momento orientado pela pré-leitura – que se refere a fase inicial da pesquisa de revisão bibliográfica, trata-se da leitura informativa pela qual busca-se obter uma visão geral sobre as informações, este momento é marcado pelo reconhecimento e seleção dos materiais à serem utilizados, que se constituí a partir de uma visão global do conteúdo; (2) o segundo momento consiste na leitura seletiva - esta fase é marcada pela localização das informações desejadas no texto de acordo com o propósito estabelecido pela pesquisa e consiste em localizar dados que contribuam na resposta do problema de pesquisa; (3) leitura crítica ou reflexiva – após a seleção dos materiais, essa fase tem a finalidade de escolher as principais ideias do texto e diferenciá-las em si, consiste na compreensão ou entendimento das ideias, julgamento ou atribuição de valor, utilidade e importância das ideias; (4) pôr fim a leitura interpretativa – na qual

consiste na última fase da análise dos dados bibliográficos, que se efetiva na utilização dos dados angariados para fins particulares da própria pesquisa.

Considerando a pesquisa de campo, na medida em que os dados foram coletados, estes foram organizados sistematicamente de acordo com os passos descritos por Oliveira (1999), sendo: (1) seleção - momento no qual se deve analisar minuciosamente os dados coletados, na busca de identificar deficiências, erros ou distorções que possam comprometer o resultado da pesquisa; (2) codificação - o momento consiste na técnica operacional para codificar, categorizar e relacionar os dados mediante a classificação dos dados e a atribuição de códigos; e, por fim, (3) tabulação - organização e tabulação dos dados em tabelas, viabilizando a verificação e a inter-relações dos dados.

Para apresentação dos dados descritivos optou-se pela codificação, conforme exemplo apresentado no (Quadro 4), sequenciado de acordo com o número de respostas obtidas.

Quadro 4: codificação dos dados

Participantes	**Siglas**	**Codificação**
Estudantes	E	E1; E2; E3; E4.....E248
Professores da Pós-Graduação	P	P1; P2; P3; P4.....P56
Coordenadores dos programas de Pós-Graduação	C	C1; C2; C3; C4.....C12
Representante do PAPSI Assistência Estudantil	PA	PA1; PA2; PA3 e PA4

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Após a seleção e codificação, os dados quantitativos foram tabulados e analisados descritivamente (por frequência, porcentagem, média, mínima e máxima) e na sequência organizados em tabelas e gráficos, facilitando a leitura e discussão relacionada ao fenômeno estudado.

Considerando ainda o estudo de campo, destacam-se três momentos na análise dos dados: o primeiro refere-se aos dados quantitativos descritos anteriormente; o segundo refere-se à organização, transcrição e interpretação dos dados qualitativos das questões descritivas dos questionários “estudante e professor” e o terceiro momento consiste na análise qualitativa dos dados das entrevistas com os coordenadores dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Nesta etapa aponta-se a predominância do uso da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin

(1977), efetivada por meio da transcrição, interpretação e triangulação dos dados. Salienta-se que os dados qualitativos apresentados no presente estudo são constituídos a partir da relação dos diferentes estudos bibliográficos, documentais e de campo, estabelecidos por categorias definidas *a priori* e *a posteriori*.

Para análise das categorias elege-se o uso da Análise de Conteúdo, de acordo com Bardin (2016, p. 44), o método “visa ao conhecimento de variáveis de ordem psicológicas, sociológicas, históricas etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares.”. Para a autora, a função primordial da Análise do Conteúdo está no cerne do estudo em conhecer o crítico por meio de um estudo metodológico.

Como estratégia no desenvolvimento da Análise do Conteúdo e a classificação das categorias *a posteriori*, adotam-se os seguintes passos: após a organização e transcrição dos dados descritivos, realizou-se a leitura minuciosa dos dados a fim de identificar as possíveis rubricas ou categorias definidas pela as palavras e/ou conjunto de palavras que aparecem com maior frequência na composição dos dados; após o levantamento desses dados, o próximo passo consistiu em uma nova leitura na qual confirmou ou refutou as possíveis categorias relacionadas e, por fim, a interpretação e organização das categorias de acordo com o conteúdo dos dados.

Dos dados analisados buscou-se a extração de três parâmetros essenciais: (1) Realidade da Saúde e Qualidade de vida dos estudantes das Pós-Graduações *stricto sensu nível* mestrado e doutorado – caracterizar o cenário vivido pelos estudantes no ambiente acadêmico; (2) Reflexão e comparação – comparar e refletir sobre os resultados em comparação com estudos similares; (3) Proposição e considerações da saúde e qualidade de vida dos estudantes - com base na revisão de literatura, análise e estudo sobre o tema, buscar propor considerações que contribuam para o desenvolvimento de políticas públicas que viabilizem maior qualidade de vida e saúde dos estudantes no ambiente universitários, em prol das necessidades, físicas, mentais e sociais.

A seguir, na segunda seção, iniciamos a exploração do conhecimento já produzindo, desenvolvendo um *tour* ao longo da história centrada na universidade enquanto lócus da produção da ciência.

2. A UNIVERSIDADE COMO LÓCUS DE PRODUÇÃO DA CIÊNCIA

> *Os que se encantam com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino (Leonardo da Vinci).*

A educação é parte fundamental na vida dos seres humanos e, na sua essência, assume o importante papel no desenvolvimento social, cultural, político e econômica da sociedade, ou seja, a educação é o que nos torna mais humanos. Ao tratarmos da educação formal, aquela desenvolvida em instituições de ensino, o ambiente acadêmico apresenta inúmeras particularidades. Assim, conhecer as concepções da ciência, o contexto histórico, as legislações, e o processo formativo do estudante e do pesquisador, colabora no desvelar deste ambiente. A partir do exposto, o presente capítulo encontra-se estruturado em três tópicos.

2.1 A CIÊNCIA E A SOCIEDADE: da teoria à prática

Ao longo da História, a ciência surge para responder determinados questionamentos, sejam eles motivados pela necessidade ou curiosidade, assim, a ciência é marcada pelo compromisso de desvelar o mundo, solucionando problemas e apresentando soluções ao se estabelecer na sua construção peculiar do conhecimento.

A antiga Grécia é considerada o berço da ciência ocidental. Foram os gregos que significaram a ciência e deram início às práticas científicas. De acordo com Dantas (2008), o conhecimento que existia antes da ciência,

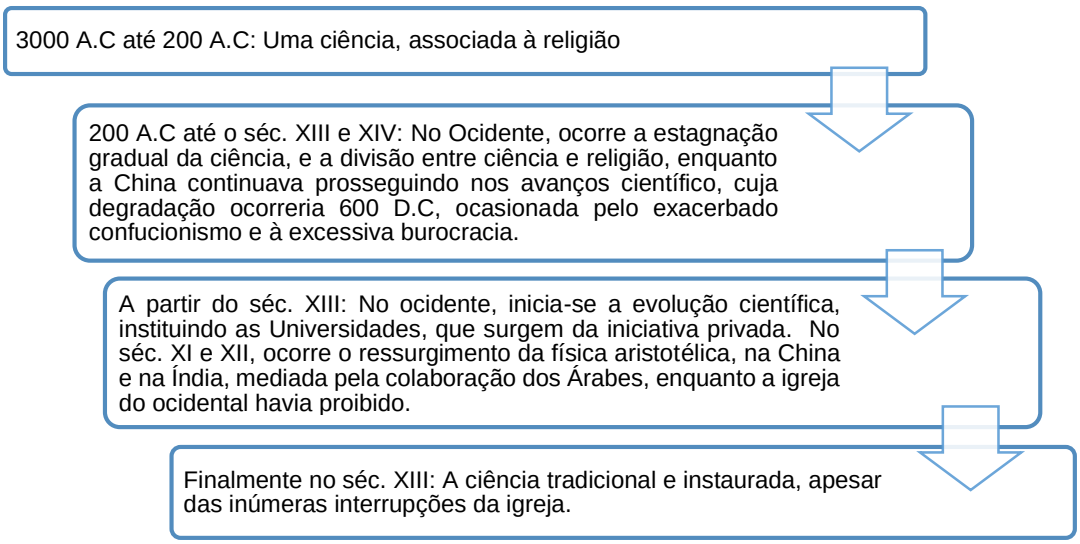
> [...] era, sem dúvida, conhecimento de um número limitado de fatos, uma concepção sensorial do mundo, uma coordenação de ações, destinadas à procura dos elementos necessários à vida humana. Os conhecimentos assumiam, em regra, o aspecto de misticismo e constituíam privilégio de alguns grupos. Havia, antes, sacerdócio ou misticismo, e não propriamente ciência. Três ou quatro milênios mais tarde “os gregos romperam subitamente os muros da prisão do segredo e do tradicionalismo e proclamaram a liberdade da investigação intelectual”. Era, no entanto, uma ciência puramente especulativa, sem objetivos imediatos e somente tomou os aspectos da ciência moderna quando o espírito prático dos romanos infiltrou-se no espírito intelectual especulativo dos gregos. O homem começou a compreender suas possibilidades no domínio da natureza, na interpretação dos fenômenos naturais e na organização de leis e instalações de condições que lhes facilitassem a vida e lhes assegurassem melhores prerrogativas na hierarquia dos seres (Dantas, 2008, p. 1).

De acordo com Malacarne, Strieder e Lima (2011), o Renascimento foi o marco da história do pensamento ocidental, baseado na realidade e na perspectiva do antropocentrismo ao conceber a humanidade, como centralidade do universo. Neste período, a educação formal idealizada por Roma, desenvolvia programas inspirados na formação humanista, pautados na poesia, história, filosofia, retórica e matemática, almejando a preparação do homem para o exercício da liberdade.

Andraus (2006, p. 54), ao considerar a evolução da ciência, aponta que a humanidade caminhou rumo à elaboração conteudística, partindo da mitologização e a doutrinação religiosa, outorgando a ciência o *status* de dogma “substituto do espiritualismo medieval.”. No século XVII, a revolução científica abriu espaço para a ciência moderna, impulsionada por Galileu, Newton e Descartes.

De acordo com Andraus (2006), o processo de desenvolvimento da inteligência humana resultou em diversas fases paradigmáticas, partindo da manifestação filosófica dos gregos à contundente interferência religiosa. Nessa direção, Allègra (2000), contribui ao sistematizar cronologicamente o desenvolvimento da ciência, apresentado no organograma da (Figura 1), a seguir:

Figura 1: Linha Cronológica do desenvolvimento da ciência



Fonte: Adaptado pelos autores de Allègra (2000, p. 135-143).

Andraus (2006), contribui acrescentando uma linha na síntese cronológica do desenvolvimento da ciência, ao apontar o surgimento da física quântica no século XX,

proporcionado o desenvolvimento tecnológico, possibilitando novas disposições e descobertas.

As universidades são o berço da ciência, contudo, seu surgimento é de difícil definição. A história aponta diferentes momentos de desenvolvimento da humanidade no qual se estabelecem as características e locais de aprendizagem. Cronologicamente, os registros apontam o surgimento das instituições de ensino superior ainda no período helênico no ano 387 A.C., sendo Platão o responsável pela criação da Academia, localizada no bosque de *Academos*, aos redores da cidade de Atenas (Reale, 2008). Embora nunca se tenha estabelecido formalmente, acredita-se que o conjunto de biblioteca e o museu de Alexandria seria o espaço de pesquisa e ensino, mais próximo de uma universidade naquele período (Barreto; Filgueiras, 2007).

O estabelecimento dos espaços de ensino e produção de ciência remonta a milhares de anos, sendo que alguns permanecem em atividade até os dias atuais como é o caso da Universidade Antiga de Táxila de (700 A.C. até 500 D.C) localizada na Região do Punjab, atual Paquistão; Universidade de Nalanda (Séc. V ao século XII, D.C) localizada na região de Bihar, na Índia; Universidade Al Quaraouiyine (fundada em 859 D.C) localizada na cidade de Fez, no Marrocos; Universidade de Alazar (fundada na década de 970 D.C) localizada em Cairo, no Egito; Universidade de Bolonha (Fundada em 1088 D.C.) localizada na cidade de Bolonha, na Itália; entre outras.

Muitas transformações ocorreram no mundo moderno desde que a Ciência se tornou modelo de referência na produção do conhecimento, tornando-se cada vez mais abrangentes e essencial no desenvolvimento social, impactando não só na sociedade atual como na sociedade futura (Malacarne; Strieder; Lima, 2011).

> Um dos principais marcos desta transformação foi a instalação da Royal Society, na Inglaterra, em 1645. Surgiram várias academias de ciências, em diversas partes do mundo. Foi inaugurado o sistema de remunerar determinadas pessoas, com o objetivo único de se dedicarem à investigação científica. Tal prática foi se espalhando em toda a Europa e nos Estados Unidos. No século XIX, o fenômeno assumiu tais proporções que, na Europa, a primeira condição para alguém ser professor universitário era dedicar-se de maneira sistemática à investigação científica (Dantas, 2008, p. 1).

A evolução continuou na sociedade contemporânea e as técnicas de investigação ficaram cada vez mais acuradas, favorecendo a rápida transformação do

mundo. Segundo Goergen (1998), a Ciência pode ser considerada um caminho privilegiado no qual se permite acessar à realidade. Logo,

> [...] o proceder científico facultaria ao homem desvendar os mistérios das incontroláveis forças ocultas que lhe impunham tanto medo. O homem disporia, afinal, de um instrumento que o tornaria verdadeiro senhor da criação. A ciência começou a ser vista, desde então, como o motor do desenvolvimento, símbolo do progresso (Goergen, 1998, n.p.).

Nesta perspectiva, a ciência deve ser analisada quanto ao seu potencial prático, de acordo com sua maior ou menor capacidade de produzir conhecimento útil. Assim, a história também é permeada de mudanças ocasionadas pelos pressupostos da própria ciência, reafirmando a ideia de que o homem é capaz de construir e transformar sua própria realidade. Nessa direção, Tomazi (2000), aponta que,

> [...] o conhecimento científico da realidade só tem sentido se tiver como meta a transformação dessa mesma realidade. A separação entre teoria e prática é algo que não se coloca, uma vez que a verdade histórica não é uma abstração, possível de se definir apenas teoricamente; a sua verificação está na ação, isto é, na prática (Tomazi, 2000, p. 6).

Sobre a nova concepção de ‘realidade’, Gadotti (2005, p. 1), aponta que nas últimas duas décadas do século XX, o mundo foi palco de inúmeras mudanças “tanto no campo sócio-econômico e político, quanto no campo da cultura, da ciência e da tecnologia”. E, por fim, as transformações tecnológicas e científicas, possibilitaram o surgimento da era da informação, orientado pela percepção da ciência enquanto referencial teórico e prático, vinculado à ação acerca da realidade contemporânea.

Ao longo dos anos, o homem vem concentrando suas preocupações no modo de fazer ciência, no sentido prático de construir conhecimento. Goergen (1998, p. 1) enfatiza que “homens geniais e abnegados fizeram disso o sentido de suas vidas”, demonstrando a importância da ciência no desenvolvimento da sociedade contemporânea.

De modo geral, o desenvolvimento científico desempenha um importante papel na sociedade. Até mesmo na guerra a ciência se fez e faz presente, associada às estratégias, determina o curso da humanidade. Com o desenvolvimento científico e o progresso oriundo deste, surgem os grandes centros científicos, culturais e universidades. Nesse processo de evolução a “Física, a Química, a Matemática e as ciências aplicadas se transformaram em chave do progresso, cimentaram a evolução e proporcionaram ao homem magníficos elementos para adaptação da natureza ao seu bem-estar. ” (Dantas, 2008, p. 4).

No desenvolvimento da ciência, as Universidades assumem o importante papel de transformação e construção do conhecimento, incorporando o sentido prático do saber. Nessa direção, Georgen (1998, p. 1) aponta que das Universidades, “se espera, cada vez mais, que produza conhecimentos úteis e forme pessoas capazes de atender aos quesitos de um mundo laboral moldado pelas mesmas ciência e tecnologia.”. Em complemento, Cachapuz *et al*. (2005) destacam que vivemos em uma sociedade repleta de produtos, provenientes da indagação científica, o que converte o conhecimento em uma necessidade para todos. Assim,

> O conhecimento científico surge da necessidade de o homem não assumir uma posição meramente passiva, de testemunha dos fenômenos, sem poder de ação ou controle dos mesmos. Cabe ao homem, otimizando o uso da sua racionalidade, propor uma forma sistemática, metódica e crítica da sua função de desvelar o mundo, compreendê-lo, explicá-lo e dominá-lo. O que impulsiona o homem em direção à ciência é a necessidade de compreender a cadeia de relações que se esconde por trás das aparências sensíveis dos objetos, fatos ou fenômenos[...] (Köche, 2011, p. 29).

O homem, ao observar a realidade, se orienta pela compreensão, disposição e classificação da sua natureza, prontamente descobre a organização em que se encontra inserido, sustentando os princípios explicativos, que caracterizam a produção do conhecimento científico. Para Bachelard,

> [...] o espírito científico é essencialmente uma retificação do saber, um alargamento dos quadros do conhecimento. Julga seu passado histórico, condenando-o. Sua estrutura é a consciência de suas faltas históricas. Cientificamente, pensa-se o verdadeiro como retificação histórica de um longo erro, pensa-se a experiência como a retificação da ilusão comum e primeira. Toda a vida intelectual da ciência move-se dialeticamente sobre este diferencial do conhecimento, na fronteira do desconhecido. A própria essência da reflexão, é compreender que não se compreendera (Bachelard, 1968, p. 147-148).

É inegável a contribuição da ciência, ao responder questionamentos e enfrentar desafios, possibilitando inúmeros avanços nos diferentes campos da saúde, educação, política, alimentação, energia, informação, tecnologia, meio ambiente entre outros, melhorando a qualidade de vidas as pessoas (Unesco/Portugal, 2020). Para Severino (2018, p. 122):

> A ciência se constitui, então, não apenas com a utilização criteriosa e sistemática de métodos e técnicas operacionais, adequadas à abordagem e ao tratamento dos fenômenos. Ela depende, fundamentalmente, de um paradigma epistemológico, ou seja, de um modo como se concebe a relação sujeito/objeto. E, se isso já se dá com as Ciências Naturais, fica ainda mais evidente no caso das Ciências Humanas, âmbito no qual se comprovou a possibilidade de

> aplicação alternativa e a fecundidade de diversos paradigmas epistemológicos no conhecimento dos fenômenos humanos, o que reforça a tese da natureza construtiva do saber científico.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento autônomo das Universidades, proporcionou significativo progresso, com base sólida, fixada no modo peculiar de fazer ciência, comprometida com a sociedade, articulada aos poderes de direito democráticos, a produção e difusão do conhecimento.

2.2 A UNIVERSIDADE E O PROCESSO DE FORMAÇÃO: Contexto histórico e Legislação

A priori, é necessário conhecer o significado do termo “universidade” para que assim possa-se compreender sua importância na sociedade. A etimologia da palavra “universidade” tem sua origem no latim “*universitas*”, que significa: conjunto; totalidade; agrupamento; corporação; universalidade; edificação (Silva F.; Silva R., 2018).

De acordo Verges (1973; 1990), o termo é utilizado para designada simultânea o significado de “*universais”* e o “*studium*”. Conforme Ranieri,

> *Studium* era o estabelecimento de ensino superior; e *universitas*, a organização corporativa responsável pelo funcionamento do *studium* e pela manutenção de sua autonomia. Para que o *studium* funcionasse era imprescindível a ação da *universitas*. Foi no interior da *universitas*, durante o século XIII, que se instituíram as faculdades e as nações. As faculdades eram divisões administrativas do *studium*, voltadas à organização do ensino. As nações, divisões de enquadramento corporativo, basicamente organizações de auxílio mútuo de mestres e alunos que, segundo sua nacionalidade, se agrupavam *(*Ranieri, 1994, p. 37).

Às universidades cabe o papel de permitir à sociedade o acesso ao conhecimento científico acumulado e desenvolvido ao longo do tempo. Para Benicá (2011), o termo Universidade concebe,

> [...] a ideia de universalidade, amplitude, abrangência, como também profundidade e diversidade. Enquanto instituição, seu papel essencial é desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão com vistas a suplantar as mais diversas barreiras e fronteiras. De sua competência primeira advém à responsabilidade de ser a grande tradutora dos conhecimentos científicos intertemáticos, dos resultados obtidos pela ciência e dos múltiplos conceitos no sentido de torná-los inteligíveis e úteis (Benicá, 2011, p. 50).

A constituição das escolas catedralícias, de ensino superior (existentes desde o séc. XI), permitiu que as instituições fossem reconhecidas como 'instituições autônomas', tal e qual as demais corporações de ofício urbano. Conforme Ranieri (1994), a autonomia era condição essencial para definir sem interferência externa o conteúdo, métodos e objetivos do ensino e da pesquisa, as universidades medievais se firmaram como instituições de transmissão e produção de conhecimento. Neste período, frente a necessidade de melhorias as condições de trabalho e apoio mútuo, mestres e alunos coerentes associaram-se, criando as chamadas *universitas magistrorum et scolarium ou universitas studii*, corporação de ofício voltadas à prosperidade do saber intelectual, à ajuda mútua de seus membros e à organização de sua profissão.

Conforme Ramieri (1994), o surgimento das primeiras universidades ocidentais é registrado no início do séc. XIII, momento em que ocorreu a corporação no sistema medieval, que significativamente caracterizava, segundo Clark (1977) *apud* Ramieri (1994, p.35), "um pequeno monopólio de determinado tipo de trabalho em território definido", que significava a associações de trabalhadores urbanos dotados de autonomia diante dos poderes laico e religioso. Assim, o século XIII, se constituiu como o século das universidades, momento em que se compreende a universidade como uma concentração de conhecimento diversos em um espaço apropriado para tal.

A história das universidades aponta que as primeiras instituições surgiram na Europa, sendo a primeira delas a Universidade de Bolonha, na Itália, em 1088, mantida pela igreja Católica; os primeiros cursos implantados na instituição foram de Direito, Medicina e Teologia (Silva F.; Silva R., 2018).

Na Inglaterra, a Universidade de Oxford é a mais antiga das instituições, fundada em 1096, porém, foi somente após unificar 13 *collgers*, e se tornar "*Studium Generale",* que a instituição recebeu o *status* de universidade. Na Espanha, a primazia compete à Universidade de Salamanca, fundada pelo Rei Afonso IX em 1218, reconhecida como universidade em 1422 mediante a bula papal[3]. Em Portugal, o título de Universidade mais antigo pertence à Universidade de Coimbra, criada em 1290, inicialmente instalada em Lisboa, transferida definitivamente para Coimbra em 1597.

[3] A bula papal confere um documento oficial timbrado, onde são manifestos os assuntos administrativos da igreja, de caráter religioso ou político.

Historicamente, a primeira universidade da América Latina foi a Universidade de São Domingos, criada em 1538, localizada na ilha de Hispaniola (atual República Dominicana). Nos Estados Unidos, a instituição mais antiga é a Universidade de Harvard, criada em 1636, localizada na cidade de Cambridge.

De acordo com Felix (2008), no final do séc. XVIII, a Europa foi impactada pela Revolução Francesa de 1789, e sob seus efeitos, ocorre na metade do séc. XIX, o estabelecimento de um modelo padrão de universidade estatal, consolidando os modelos de universidade clássicas, sintetizadas no (Quadro 5).

Quadro 5: Modelo das universidades clássicas

Modelo	País	Expoente	Ano	Princípios
Universidade da Pesquisa	Alemanha	Humboldt	1810	Uma universidade associada ao ensino e a pesquisa.
Universidade do Espírito	Inglaterra	Newman	1950	O conhecimento como um todo, considerando a ciência uma parte desse todo.
Universidade do Estado	França	Napoleão	1950	Predomínio ideológico, corporação de professores e a formação profissional de caráter laico.
Universidade Pragmática	EUA	Dewey	1890	Valorização do saber como instrumento.
Universidade Latina-americana	Argentina	Manifesto de Córdoba	1918	Liberdade e da democracia.
Universidade da Cultura	Espanha	Ortega y Gasset	1930	O ensino das funções; a pesquisa científica e a formação dos homens da ciência e a transmissão da cultura (Felix, 2008, p. 115).

Fonte: Adaptado de Felix (2007; 2008).

A partir do séc. XIV, as universidades se converteram em instituições mantidas pelo poder público: começaram a contar com o apoio material do poder civil: pagamento dos professores e funcionários, construção de prédios escolares com laboratórios e bibliotecas, momento em que perdem autonomia.

No Brasil, a educação no ensino superior deu seus primeiros passos no ano de 1572, no estado da Bahia, a partir da criação dos cursos de Artes e Teologia no Colégio dos Jesuítas. Porém, foi somente em 1759, que o ensino superior começa a ganhar espaço, com o desenvolvimento das aulas de disciplinas isoladas, até a criação da faculdade no seminário dos Franciscanos em 1776 no estado do Rio de

Janeiro, e sequencialmente em 1798, no seminário de Olinda (Barreyro, 2008 e Broch; Breschiliare; Barbosa-Rinaldi, 2020). Embora a criação oficial da universidade brasileira tenha ocorrido somente no século XX, o surgimento do ensino superior pode ser considerado a partir da formação profissional, desenvolvida nos moldes das escolas superiores isoladas e das academias militares. Um exemplo desse espaço de formação profissional, é a escola Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, criada no ano de 1792, que mais tarde passou amparar o ensino superior (Bortolanza, 2017).

Embora já existissem os cursos e as faculdades isoladas no país, foi somente após quatrocentos anos de colonização que as universidades se constituíram. Nesse percurso, a relação do estado com a educação foi marcada por cinco períodos, estabelecendo uma linha do tempo nos anos de: 1808, 1898, 1930, 1968 e 1985, constituindo assim mais de duzentos anos de mudanças no Ensino Superior brasileiro (Sampaio, 1991).

Tais períodos se iniciam quando da transferência da sede do império português para o Brasil, que marca o momento em que a educação superior passa a ser estruturada e adquire características não-religiosas, impulsionando a expansão da educação superior no país (Sampaio, 1991; Barreyro, 2008). No ano de 1808, foram instituídas as primeiras escolas orientadas para a formação profissional liberal tradicional, que perduraram até o ano de 1934 (Sampaio, 1991, Barreyro, 2008). A criação das instituições de ensino superior nesse período seguia a orientação do Estado, o qual determinava os objetivos e o estabelecimento do currículo e os programas de ensino. Tal exemplo pode ser constatado na Lei de 1810, na qual constam orientações dos livros e tratados, os quais os docentes deveriam obrigatoriamente registrar em seus compêndios (Sampaio, 1991).

Historicamente, o Ensino Superior começa a ganhar forma e orientação para a formação profissional a partir do século XIX, após a Independência do Brasil, sendo o ensino institucionalizado em dois setores: público (estatal) e privado (particular) o qual só foi permitido após a Constituição de 1891, que descentralizou o Ensino Superior, permitindo a criação das instituições (Sampaio, 2000).

Em 30 de março de 1898, o então presidente Prudente J. de Morais Barros, aprova o Decreto nº 2.857, que regulamentando o “Gymnasio Nacional e ensino secundário nos Estados”, para obtenção do título em bacharel em “sciencias e lettras”, conforme apresentado no art. 1º, sendo:

> O Gymnasio [*sic*] Nacional tem por fim proporcionar á mocidade brazileira [*sic*] a instrucção [*sic*] secundaria e fundamental necessária [*sic*] e sufficiente [*sic*] não só para o bom desempenho dos deveres de cidadão, mas também [*sic*] para a matricula [*sic]* nos cursos de ensino superior e obtenção do gráo de bacharel em sciencias [*sic*] e letras (Brasil, 1989, art. 1).

No entanto, o reconhecimento universitário só foi adquirido em 1930, após a centralização política e econômica. Nesse momento, Getúlio Vargas intencionava grandes mudanças para o país, repercutindo na educação. O ensino superior passou a ser regulamentado por leis federais, diminuindo a autonomia dos estados. Na busca por organização e a centralização das decisões, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (Calçade, 2018). Dando continuidade às mudanças, no ano de 1931, foi implementada a Reforma Francisco Campos, responsável nacionalmente por organizar o ensino secundário e o ensino superior no Brasil (Dallabrida 2009; Calçade, 2018). Para Dallabrida (2009, p. 185), a reforma “marca uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro, pois ela rompe com estruturas seculares nesse nível de escolarização.”.

O grande marco da reestruturação das universidades foi motivado pelos acalorados debates no setor das universidades no início de 1968, resultando na mobilização dos estudantes que foram às ruas clamar por soluções para os problemas enfrentados na educação. A partir desse movimento, por meio do Decreto n. º 62.937, criou-se o Grupo de Trabalho (GT), o qual se tornou responsável por estudar medidas para resolver os problemas da denominada “crise da universidade” (Fávero, 2006). Nessa direção, a Lei n. º 5.540/1968, fixou “normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. ”, (Brasil, 1968, n. p), estabelecendo a atualização e reformulação das universidades brasileiras, da estrutura administrativa à didática acadêmica, constituído o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como atividades a serem realizadas nas universidades.

De acordo com Malacarne (2007), algumas mudanças ocorreram a partir da reforma universitária de 1968, implementadas a partir da Lei nº 5.540, extinguindo a cátedra, dando autonomia às universidades sobre os critérios e métodos adotados, flexibilização, criação de cursos de curta e longa duração, monitorias, elaboração e desenvolvimento das atividades acadêmicas. Ainda com base na reforma de 1968, o

sistema de Ensino Superior, buscou contemplar a ampliação dos números de vagas ofertadas no ensino público e o crescimento do setor privado (Sampaio, 1991).

O ano de 1985 foi marcado pelo surgimento do que conhecemos hoje por “democracia”. O grande marco da democratização do país foi a Constituição Federal de 1988 (Brasil,1988), também conhecida como “Constituição Cidadã”, a qual perdura até hoje.

Na atualidade, as Instituições de Ensino Superior (IES) buscam atender as necessidades da sociedade contemporânea, o que não se resume apenas na formação profissional qualificada, mas sim, na universalização e transformação do saber e do modo de produzir ciência, da razão a estrutura epistêmica, do conjunto ao mais puro sentido social. Nessa direção, as IES assumem o compromisso de oferecer um serviço pautado na educação, promovendo a formação profissional qualificada nas diferentes áreas, além do comprometimento com a produção científica.

Para Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003), as universidades são parte de um processo de construção histórica, de lutas e conquistas na universalização do saber e do agir dos homens, proporcionado a apropriação do sentimento de pertencimento social. Assim, as universidades podem e devem ser consideradas um espaço privilegiado na construção e disseminação do conhecimento pautado no desenvolvimento da ciência e na construção do pensamento crítico reflexivo e pensante. Orientada pela Educação e formação profissional, as universidades se constituem em variadas funções, sendo um espaço de,

> [...] criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimento e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômicos das sociedades (Pimenta; Anastasiou; Cavallet, 2003, p. 270).

No seu sentido mais puro, as universidades representam tanto avanços quantitativos, como qualitativos, apresentando contribuições nos diferentes campos, sejam políticos, econômicos, sociais ou culturais. Para Furlani (2005, p. 65), o desenvolvimento social, talvez, seja uma das principais características das Universidades ao “contribuir para a eliminação das disparidades sociais e regionais existentes no País, por meio da formação de cidadãos críticos e profissionais capazes de entender as exigências da sociedade.”.

No Brasil, a Educação Superior é orientada pelos objetivos e princípios gerais dispostos na Lei n. º 9.394/96, art. 16 e 20 (Brasil, 1996), revogado pela Lei n. º 13.868/2019, alterando o art. 20 “para incluir disposições relativas às universidades comunitárias. ” (Brasil, 2019, art. 20).

Sobre a organização do Ensino Superior, o Decreto n. º 3.860/2001, revogado pelo Decreto n. º 5.773/2006, “dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. ” (Brasil, 2006, p. 1). A lei considera em cinco capítulos a regulamentação e organização do ensino superior, considerando: o sistema federal de ensino; a regulamentação; a supervisão; avaliação e as disposições finais e transitórias. Sobre os credenciamentos das instituições, o art. 12 aponta que essas serão organizadas segundo as respectivas prerrogativas acadêmicas, credenciadas como “I - faculdades; II - centros universitários; e III – universidades” (Brasil, 2006, p. 5).

Segundo o MEC, as IES podem ser classificadas ainda como públicas ou privadas. Sendo as instituições públicas criadas e geridas pelo poder público, sendo ainda de domínio Federal, Estadual ou Municipal. Já as instituições particulares, possuem caráter privado, sendo gestadas, organizadas e mantidas por pessoas físicas ou jurídicas do direito privado (Brasil, 2018). Ainda sobre as instituições privadas, segundo a LDB 9.394/96, art. 20, estas podem ser enquadradas de acordo com as seguintes categorias:

> **I** - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;
> **II** - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009)
> **III** - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;
> **IV** - filantrópicas, na forma da lei (Brasil, 1996, art.20.).

Para que as instituições públicas possam ser criadas, essas primeiramente precisam serem aprovadas mediante projeto de lei, instituído pela iniciativa do poder

executivo, somente após a aprovação do poder legislativo, as IES públicas podem ser implantadas e administradas pelo poder público.

Sobre às instituições privadas, o Ministério da Educação confere que o primeiro credenciamento deve ser como faculdade, podendo haver mudança no credenciamento, como “universidade ou centro universitário”, conforme o cumprimento dos requisitos e prerrogativas de autonomia, dependendo do credenciamento, funcionamento regular e padrões de qualidade satisfatórios (Brasil, 2018). Segundo a LDB 9.394/96, art. 20, as IES privadas ainda podem ser categorizadas como: I – Particulares; II – Comunitárias; III Confessionais e IV – Filantrópicas (Brasil, 1996).

Conforme o MEC, as IES ainda podem ser classificadas como Instituições Universitárias e Não Universitárias, com organizações pluridisciplinares, públicas ou privadas. A primeira confere a formação profissional em grau superior, desenvolvida a partir do ensino/pesquisa/extensão, podendo ser dividida em: (I) universidades, (II) universidades especializadas e (III) centros universitários. Enquanto as instituições Não Universitárias, se caracterizam pela formação técnica, dividida em: (I) Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Centros de Educação Tecnológica (CETs); (II) Faculdades Integradas, (III) Faculdades Isoladas e (IV) Institutos Superiores de Educação (Brasil, 2018).

Sobre as finalidades da Educação no Ensino Superior, a LDB 9.394/96, sob análise o art.43, destaca: o desenvolvimento científico e tecnológico; pensamento crítico e reflexivo; formação nas diferentes áreas; difusão da cultura; o desenvolvimento de pesquisas e investigação científica; integração do conhecimento; extensão e participação popular; prestação de serviço à comunidade (Brasil, 1996). Sobre a abrangência dos cursos, o art. 44 apresenta: (I) Cursos sequenciais por campo do saber; (II) de Graduação; (III) de Pós-Graduação e (IV) de extensão (Brasil, 1996). Em complemento, o art. 45 esclarece que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. ” (Brasil, 1996, art. 43).

Sobre as atribuições das Instituições de Ensino Superior, destaca-se que mais do que um espaço de formação profissional, as IES, em especial as universidades, possuem um importante papel na formação humana dos seus coparticipantes, visto que é neste espaço que a diferentes relações de poder político e ações públicas são mediadas.

A expansão do ensino superior proporciona à população mais acesso aos cursos de graduação. Tal crescimento se deve à ampliação no número de cursos e a diversificação das modalidades. Nessa direção, temos a Educação a Distância, disponível em diferentes modalidades: a graduação: tecnólogos, licenciatura e bacharelado; Pós-graduação; cursos técnicos e cursos livres de curta e longa duração.

Sobre o Ensino à Distância, a Lei 9.394/96, art. 80, revogado pelo Decreto 9.057/2017, em suas disposições gerais, art. 1, considera “a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação [...]”, podendo a modalidade a distância ser ofertada consoante o art.2, “[...] observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados. ” (Brasil, 2017, art. 1 e 2).

Para Gaeta e Masetto (2019, p. 17), não importa qual tipo de instituição, seja ela pública ou privada, presencial ou a distância, todas têm “o propósito de desenvolver a formação profissional, a integração de conhecimentos e competências vinculados a uma profissão em determinado contexto.”.

2.3 ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

As universidades se caracterizam como organizações com foco na produção, divulgação e ensino do conhecimento científico. Conforme a LDB nº 9394/96, art. 52 “as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano [...]”, que se caracteriza por meio da “[...] produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional. ” (Brasil, 1996, n. p.).

O ingresso no ensino superior representa mudanças significativas na vida do estudante, tanto em grau quanto na natureza acadêmica. A principal característica do ensino superior é a tríade “ensino, pesquisa e extensão”, consolidada na Constituição Federal de 1988, art. 207 “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. ” (Brasil, 1988, art. 207, p. 123), inspirado no modelo alemão da Universidade de pesquisa, proposta por Humboldt.

O modelo desenvolvido por Humboldt (14 set.1769 - 06 mai. 1859), firmava a indissociabilidade do ensino e da pesquisa, atribuindo à pesquisa a função primordial lado ao ensino. Segundo Felix (2008, 94-95), o modelo germânico era fundamentado nas “funções de ensino e pesquisa, com a busca da ciência e autonomia frente ao Estado, além da Interdisciplinaridade e da cooperação”. Para Casper e Humboldt (1997, p. 67), a “busca da ciência”, só se cumpre quando a universidade “realiza a ideia pura da ciência e o objetivo que nele reside”; nesse aspecto, os autores destacam que a ciência nunca está pronta e nem completamente atingida.

O conceito estabelecido por Humboldt sobre as instituições científicas de ensino superior [universidades], implicou e duas tarefas “De um lado, promoção do desenvolvimento máximo da ciência, de outro, produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral” de ensino da nação (Casper; Humboldt, 1997, p. 79). Esse conteúdo se estabelece pela “combinação de ciência objetiva e formação subjetiva” salientando a condição interna advinda dos próprios esforços e externa relacionada a estrutura e ao financiamento, que não pode ser determinado segundo uma intenção que lhe seja externa [defesa da autonomia]. “O objetivo principal [da universidade], entretanto, na sua essência reside na ciência. ” (Casper; Humboldt, 1997, p. 79).

O princípio de indissociabilidade da tríade no ensino superior, é pautado no compromisso social, nas dimensões, éticas, políticas, didáticas e pedagógicas, orientadas pelo desenvolvimento científico, formação profissional e cidadã (Martins, 2015; Paz *et al*., 2023). Segundo Severino (2007), o ensino superior,

> [...] se consolidou historicamente, na tradição ocidental, visa atingir três objetivos, que são obviamente articulados entre si. O primeiro objetivo é a formação de profissionais das diferentes áreas aplicadas, mediante o ensino/aprendizagem de habilidades e competências técnicas; o segundo objetivo é o da formação de cientista mediante a disponibilização dos métodos e conteúdos de conhecimento das diversas especialidades do conhecimento; e o terceiro objetivo é aquele referente à formação do cidadão, pelo estímulo de uma tomada de consciência, por parte do estudante, do sentido de sua existência histórica, pessoal e social (Severino, 2007, p. 22).

Ao alvitrar a contemplação dos objetivos, a educação no ensino superior busca a transmissão dos conteúdos acumulados, enquanto resultado do conhecimento

produzido, consolidando a Universidade como um local privilegiado na produção do conhecimento. De acordo com Severino (2007), no trabalho universitário a tríade é apenas uma estratégia operacional, não sendo permitida a difusão da ciência e socialização dos seus produtos, separadas do seu processo de produção.

De acordo com os autores Castro (2004), Santos (2004) e Moita e Andrade (2009), a história da indissociabilidade da tríade “ensino, pesquisa e extensão”, se entrelaça na mesma relação das demandas sociais e do conhecimento científico, que se constitui como forma privilegiada de conhecimento, dada a importância adquirida no desenvolvimento da sociedade contemporânea. Sobre o ensino nas Universidades, Severino (2017) aponta que, esse só será significativo se for permanentemente sustentado por atividades que visem a construção do conhecimento. Neste contexto, tanto alunos quanto professores precisam da pesquisa, para que o ensino possa se concretizar de forma eficaz e consolidar a aprendizagem. Ainda segundo o autor, “são dois os motivos pelos quais o professor precisa manter-se envolvido com a pesquisa: primeiro, para acompanhar o desenvolvimento histórico do conhecimento, segundo, porque o conhecimento só se realiza como construção de objetos. ” (Severino, 2008, p. 14).

No desenvolvimento das atividades de aprendizagem, as mesmas exigências cabem aos estudantes, aumentando a responsabilidade do professor, que além de praticar a pesquisa para atender a proposta de ensino, precisa ainda estimular seus estudantes a assumir uma postura investigativa, contribuindo para a transformação da didática de ensino em uma pedagogia investigativa, deixando a sala de aula de ser apenas um ambiente de ensino, tornando-se também um ambiente de pesquisa. (Severino, 2018). Ainda conforme o autor, a concepção da aprendizagem é pautada na construção do conhecimento, vinculada à estratégias que mobilizem as experiências práticas, ou seja, o desenvolvimento prático da própria pesquisa, enquanto caminho no processo ensino/aprendizagem (Severino, 2018).

No processo de formação acadêmica, a pesquisa se configura como parte fundamental no desenvolvimento intelectual, cultural e social do estudante. Dentre os múltiplos objetivos da pesquisa, destaca-se a exploração de conteúdo, o aprender em um contexto mais amplo, que não pode ser contemplado em uma sala de aula convencional. Dentre as muitas definições de pesquisa Gil, a define como um procedimento pragmático, produto do:

> [...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (Gil, 2002, p. 17).

Sobre a pesquisa, Severino (2018), pondera que as universidades são locais privilegiado de pesquisa, espaço em que as políticas da pesquisa são impostas. Segundo o autor,

> [...] não se trata, bem entendido, de se transformar as instituições de ensino superior em institutos de pesquisa, mas de se transmitir o ensino mediante postura de pesquisa. Trata-se de ensinar pela mediação do pesquisar, ou seja, mediante procedimentos de construção dos objetos que se quer ou que se necessita conhecer, sempre trabalhando a partir das fontes (Severino, 2018, p. 125).

Neste contexto, a aprendizagem torna-se produto da vinculação entre a pesquisa e o ensino, constituída pela disseminação do conhecimento e aplicação prática dos seus processos específicos. Ou seja, uma forma de cultura popularizada em toda a organização escolar, da Pós-Graduação, como local inerente à pesquisa, até a escolarização básica.

O ingresso no ensino superior se difere em diferentes aspectos do ensino médio, assim, a fase de transição no ensino pode ocasionar diferentes impactos na vida do estudante, visto que os métodos de ensino na nova fase são mais rigorosos e exigem maior dedicação, leitura, reflexão e aprimoramento da assimilação do conhecimento (Ferreira; Menezes; Barros, 2021). Nesse contexto, o papel do professor é instigar o estudante à pesquisa, estimulando novas descobertas, tornando está a principal ferramenta para a formação do verdadeiro conhecimento. Assim,

> A iniciação científica, no âmbito dos cursos de graduação, é um investimento que visa à formação de futuros pesquisadores. Trata-se, na verdade, de um empreendimento que busca ou antecipar, tornar mais ágil, ou, de algum modo, facilitar a preparação de quadros para a pesquisa. Há um entendimento tácito de que esta preparação não é possível se restrita exclusivamente à esfera das atividades formais de ensino que acontecem nas disciplinas de graduação: é como se houvesse algo de especial nas atividades que o aluno realiza enquanto faz iniciação científica (Tunes, 1996, p. 89).

Considerando o amplo processo na formação do estudante, a iniciação científica no ensino superior abrange as inúmeras experiências vivenciadas pelo

estudante no desenvolvimento de atividades de natureza científica, disciplinas e eventos, participação de projetos e pesquisas, sempre supervisionada por um professor (Massi; Queiroz, 2015; Arantes S.; Arantes B.; Simão, 2021).

Na concepção de Justina e Caldeira (2012), a formação inicial do professor e/ou pesquisador, deve ser aparada por mecanismos que possibilitem o desenvolvimento da capacidade reflexiva sobre sua prática pedagógica, de forma crítica, a fim de identificar as dificuldades, de problematizar e elaborar soluções para os obstáculos encontrados no ‘ser’ professor e/ou pesquisador. Nessa direção, Arantes, Arantes e Simão (2021, p. 32) apontam que a pesquisa é o princípio para a formação de professores e pesquisadores, e na produção do conhecimento que “vai ao encontro das finalidades dos programas institucionais de iniciação científica (IC), contribuindo para a aproximação do ensino superior com a educação básica.”.

Segundo a Resolução Normativa (RN) n. º 017/2006, o princípio da Iniciação científica no Ensino Superior é “despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação universitária, mediante participação em projeto de pesquisa, orientados por pesquisador qualificado. ” (Brasil, 2017, p. 4). Neste contexto, a propagação da Iniciação Científica se pauta no princípio da aprendizagem das habilidades acadêmicas e nas competências socioemocionais, atribuídas à participação efetiva em grupos de pesquisa, no desenvolvimento de projetos, produção de escrita e participação ativa de eventos científicos (Arantes S.; Arantes B.; Simão, 2021).

A Iniciação Científica, segundo os autores Canaan e Nogueira (2015) e Arantes, Arantes e Simão (2021), contribui ao incorporar no desenvolvimento do estudante a linguagem acadêmica, proporcionada pela convivência no ambiente acadêmico, pelas relações sociais oportunizada, que se refletem na internalização dos valores, normas e regras do funcionamento da pesquisa e do campo científico. Arantes e Peres (2017; 2020), reforçam a importância das relações pessoais em sociedade oportunizadas pela Iniciação Científica, enquanto processo educativo e práticas sociais que concerne à cultura científica, reforçando a construção do pensamento científico no processo de formação do pesquisador.

Na articulação entre o ensino e a pesquisa, contemplasse a extensão como instrumento de inserção social, geradora de políticas públicas. O cerne da extensão universitária visa a articulação entre ensino e a pesquisa, ao mesmo tempo em que interage, criando vínculo entre a universidade e sociedade, promovendo

transformações a partir do conhecimento compartilhado. É na Universidade que o ensino, pesquisa e extensão são articulados, segundo Severino (2007, p. 24), “só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa.”. Assim, a Universidade vem se consolidado enquanto espaço não só de formação profissional, mas de preparação e formação do cidadão crítico e reflexivo.

Sobre as atividades extensionistas, a Resolução n. º 7, de 18 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação, visa o estabelecimento das diretrizes para o ensino superior nacional, regimentando a Meta 12.7 da Lei n. º 13.005/2014, que aprova o PNE 2014-2024. Sobre a organização e a concepção da extensão em destaque os art. 2 e 3:

> Art. 2 As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios.
>
> Art. 3 A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de Ensino Superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018, art.1-2, p. 1-2).

Sobre a carga horária, o art. 4 pondera que as atividades extensionistas devam ser compostas, por no mínimo 10% total da carga horária dos currículos, de acordo com o estabelecido nas matrizes curriculares dos cursos de graduação (Brasil, 2018).

Moita e Andrade (2009), enfatizam que a extensão universitária consiste em dois vetores de debate: o primeiro incide na indissociabilidade e nas relações do tripé ensino, pesquisa extensão e o segundo, na relação entre o conhecimento científico produzido e a formulação da educação superior. Em complemento, Corrêa (2003, p. 14) enfatiza “a extensão como processo acadêmico e lhe justifica o adjetivo universitária: a princípio, nenhuma ação de extensão pode estar desvinculada do processo de formação e da geração de conhecimento.”. Conforme os autores Neves

e Malta (2014) e Benassi *et al.* (2021), a extensão universitária se estabelece na interlocução entre a sociedade e nas ações extensionistas provenientes das atividades de ensino e pesquisa. Ainda, segundo Neves e Malta (2014), para que tais ações se concretizem, essas precisam ser publicamente compartilhadas, mediante mesas de debate, trabalhos de consultoria e assessoria, encontros, palestras, cursos que contemplem a participação acadêmica e popularização dos trabalhos acadêmicos entre outros. Na compreensão de Castro (2004, p. 14), a extensão:

> [...] se coloca como um espaço estratégico para promover práticas integradas entre as várias áreas do conhecimento. Para isso é necessário criar mecanismos que favoreçam a aproximação de diferentes sujeitos, favorecendo a multidisciplinaridade; potencializa, através do contato de vários indivíduos, o desenvolvimento de uma consciência cidadã e humana, e assim a formação de sujeitos de mudança, capazes de se colocar no mundo com uma postura mais ativa e crítica. A extensão trabalha no sentido de transformação social.

De acordo com Corrêa (2003), o conceito de “extensão” se complementa com as “diretrizes”, podendo ser agrupado didaticamente em quatro perspectivas, nas quais a extensão universitárias devem ser focadas, sendo: (1) relação social de impacto – deve ser desenvolvida mediante as necessidades e interesses da maioria da população, visando a superação das desigualdades, do desenvolvimento regional, e das políticas públicas; (2) bilateralidade – considera a troca de saberes popular e acadêmico de forma bidirecional em “mão-dupla”, favorecendo a democratização do conhecimento; (3) interdisciplinaridade – caracterizada pela interação entre os conceitos e modelos complementares, materiais e metodologias, mediante a consistência teórica e operacional do trabalho, dos atores e do processo de extensão; (4) indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão – considera a participação do estudante na extensão como parte essencial na formação cidadã, sempre associada aos princípios da formação e geração do conhecimento, sendo indissociáveis a extensão da investigação e a divulgação dos avanços e dos novos conhecimentos.

Em conformidade com Corrêa (2003, p. 14), os programas de extensão se configuram do ponto de vista estruturado e planejado que devem seguir as linhas programáticas específicas que orientam os projetos e ações consoante a “diretriz da interdisciplinaridade, interprofissionalidade e interinstitucionalidade, integrados aos programas de formação e pesquisa.”.

Considerando a formação acadêmica no contexto tempo e espaço, sobre o aspecto da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, pondera-se a significativa contribuição na construção de políticas públicas, na democracia e na qualidade de vida, mediante ao desenvolvimento científico, cultural e social, em âmbito regional e nacional, da sociedade, fomentado por essa tríada educacional.

3. A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL

> *Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota (Madre Teresa de Calcutá).*

O maior desafio da ciência é o desenvolvimento da capacidade reflexiva, da teorização à construção da prática. Neste contexto, a Pós-Graduação *stricto sensu* se coloca na construção do conhecimento e difusão dos saberes constituídos, colaborando no desenvolvimento econômico, social e cultural da sociedade. Considerando o exposto, o presente capítulo reuniu um arcabouço de dados, visando conhecer e refletir a Pós-Graduação *stricto sensu* em seus aspectos históricos, objetivos, características, públicos leis e movimento expansionista. O capítulo encontra-se estruturado em quatro tópicos e dois subtópicos, considerando a organização dos dados.

3.1 O SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

A ascendência da Pós-Graduação no ocidente, constituída em meados do século XX, tem sua base fixada no arcabouço das universidades norte-americanas. O modelo adotado pelas universidades estadunidenses foi orientado pelo moderno germânico, “a Graduate School é o equivalente da Faculdade de Filosofia da Universidade alemã”, dedicada à formação profissional, às pesquisas científicas e tecnológicas (Brasil, 1965, p. 2).

A organização das instituições universitárias americanas seguia os moldes hierárquicos divididos em dois planos, adotando como base os *colleges,* no qual os estudantes, ao se formar recebem uma graduação (*undergraduate*), e ao dar continuidade aos estudos em um curso de Pós-graduação, contemplando o estudado avançado das matérias dos *colleges*, recebem o grau de mestre ou doutor (*graduate*) (Brasil, 1965).

O grande impulso da Pós-Graduação foi dado com a fundação da Universidade Johns Hopkins em 1876. A instituição foi criada com o propósito de desenvolver estudos de Pós-Graduação inspirada na ideia da *creative scholarship*, ou seja, uma universidade designada não apenas para a transmissão do saber já constituído, mas

sim, para a construção de novos conhecimentos por meio de atividades de pesquisa criadora (Brasil, 1965).

De acordo com Balbachevsky (2005), foi em 1930 que a Pós-Graduação deu seus primeiros passos no Brasil. Naquele período, as universidades brasileiras conseguiam atrair alguns poucos professores estrangeiros, que envolviam pequenos grupos em estudos, os quais se tornaram futuros professores. Neste início, a Pós-Graduação era desenvolvida sem qualquer regulamentação externa, e pouco impactou a educação brasileira, já que era disponível apenas para grupos seletos. Foi somente em 1940, que o termo “Pós-Graduação” foi legalmente utilizado, conforme art. 71, decreto 21.321, do Estatuto da Universidade do Brasil, e suas atribuições legais apresentadas na art. 76: “Os cursos de pós-graduação, destinados aos diplomados, terão por fim especial a formação sistemática de especialização profissional, de acôrdo [sic] com o que fôr [sic] estabelecido pelo regimento. ” (Brasil, 1946, art.76). Já em 1950, alguns acordos começaram a ser firmados entre EUA e Brasil no desenvolvimento de convênios entre escolas e universidades brasileiras e norte-americanas para a realização de intercâmbios de estudantes e pesquisadores.

Mas foi somente em 1960 que a Pós-Graduação foi impulsionada, apoiada no modelo norte-americano, o Governo Federal adotou medidas para formalizar a Pós-Graduação, a reconhecendo como novo nível de Educação. Apesar da CAPES ter sido criada em 1951, mediante Decreto n. 29.741, foi somente em 1965, que a Pós-Graduação stricto *sensu* no Brasil foi legitimada pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Parecer 977/65, aprovada em 3 dezembro, com homologação ministerial, na vigência da Lei n. º 4.024/61, mais conhecido como Parecer Sucupira, por ter como seu principal relator o professor Newton Sucupira (Brasil, 1965). O parecer instituiu o formato de base da Pós-Graduação, dividindo os níveis de formação em mestrado e doutorado, caracterizando a partir daquele momento a Pós-Graduação como um nível de formação (Cabral, 2020).

O Parecer 977/65, apresenta as seguintes características da Pós-Graduação *stricto sensu*, sendo:

> [...] de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o

> seguinte conceito de pós-graduação sensu stricto: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico (Brasil, 2005, p. 166).

A Pós-Graduação *stricto sensu* tem objetivo próprio, enquanto a graduação é orientada para a formação profissional, por sua vez a Pós-Graduação *stricto sensu* se destina a formação acadêmica, mais especificamente a formação de pesquisadores. Assim, enquanto o objetivo na graduação é o ensino mediado pela pesquisa, a Pós-Graduação tem como propósito a pesquisa mediada pelo ensino. Neste contexto,

> A pós-graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação (Brasil, 1965, p. 2).

Inicialmente, os programas de Pós-Graduação brasileiros, eram centrados em cursos de mestrado, visto que as políticas governamentais determinavam que a implantação dos programas de doutorado nas universidades somente poderia ser formalizada, após a consolidação do programa de mestrado. Na concepção de Verhine (2008, p. 169), essa política expressa o seguinte sentido: primeiro, porque a criação de programas de qualidade doutoral leva tempo e, segundo, porque o grau de mestre, e não o doutorado, é que foi considerado requisito para entrar na universidade como membro do corpo docente. Desta forma, no Brasil os programas de doutorado são muito mais recentes do que os programas de mestrado.

Segundo Verhine (2008), no Brasil, mais de 95% dos estudantes de doutorado possuem grau de mestre, diferente dos EUA, onde é possível fazer diretamente um curso de doutorado, sem ter a obrigatoriedade de um grau de mestre, prática que ainda é pouco difundida no Brasil.

Sobre a natureza dos programas de mestrado e doutorado, Verhine (2008, p.169), aponta que inicialmente os programas foram criados “como um grau de entrada para o ensino universitário e, por isso, tende a ser de natureza altamente acadêmica, requerendo, por exemplo, a defesa de uma dissertação acadêmica.”. Embora muitos esforços tenham sido concentrados na criação de programas de mestrado profissional, o número de mestrados não acadêmicos é relativamente

pequeno quando comparados ao número de mestrados acadêmicos. Em relação aos cursos de doutorados, a predominância também é de natureza acadêmica, orientados e desenvolvidos com base na pesquisa científica.

No cerne da Pós-Graduação encontra-se a pesquisa, fortemente vinculadas às universidades. A aplicação desses estudos, permite a transposição de conhecimento à toda a sociedade, fortalecendo o desenvolvimento social e econômico.

De acordo com Cruz (2000), o desenvolvimento social está associado à capacidade de geração de conhecimento produzida por uma nação e pela capacidade de conversão desse conhecimento em riqueza e desenvolvimento de alguns agentes institucionais. Neste sentido, as IES se consolidam como agentes agregadores e aplicadores do conhecimento, assumindo o papel fundamental na construção do desenvolvimento tecnológico e social do país, em especial os programas de Pós-Graduação *stricto sensu,* nível mestrado e doutorado*.*

Na educação, o Plano Nacional de Educação (PNE) se estabelece como documento norteador de grande parte dos debates educacionais e lutas por políticas públicas educacionais. O primeiro PNE foi aprovado em 09 de janeiro de 2001, regulamentado pela lei 10.172 para o decênio de 2001-2010.

No PNE1, foram estabelecidos objetivos e prioridades para a educação, considerando:

> [...] a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público [...] (Brasil, 2001, p. 81).

No estabelecimento das prioridades do plano, foi considerada a limitação dos recursos e a capacidade de responder aos desafios de uma educação de qualidade, ponderando, as prioridades de acordo com as necessidades sociais, bem como o dever constitucional (Brasil, 2001). Considerando o desenvolvimento e a expansão da Pós-Graduação, são estabelecidas quatro metas:

> 15. Estimular a consolidação e o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa das universidades, dobrando, em dez anos, o número de pesquisadores qualificados.
> 16. Promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5%.
> 28. Estimular, com recursos públicos federais e estaduais, as instituições de educação superior a constituírem programas especiais de titulação e capacitação de docentes, desenvolvendo e consolidando a pós-graduação no País.

> 30. Utilizar parte dos recursos destinados à ciência e tecnologia, para consolidar o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa (Brasil, 2001, p. 36-37).

No ano de 2001 foram concedidos (5.780) títulos de doutores e (19.058) títulos de mestres; em 2010 esse número passou para (11.309) títulos de doutores e (39.539) títulos de mestres, demostrando o cumprimento das metas 15 e 16.

Na última década, foi aprovado pela lei 13.005/2014, o PNE2 para o decênio 2014-2024 (Brasil, 2014). Entre as 20 metas estabelecidas no PNE2, contemplam-se estratégias para todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, da Educação Infantil à Pós-Graduação. O plano ainda contempla outros temas educacionais, como a gestão democrática, a valorização dos profissionais da educação, além das diversas modalidades de ensino. Além do mínimo de investimento estabelecido na meta 20, que prevê a ampliação dos investimentos públicos em educação que devem alcançar “no mínimo, patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no quinto ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB no final do decênio. ” (Brasil, 2014, n.p.).

As metas 12, 13 e 14 estabelecidas no PNE/2014, versam diretamente a educação superior, sendo:

> Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público;
> Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores (Brasil, 2014, n.p.).

A meta 14 estabelecida pelo Plano Nacional de Educação está diretamente relacionada ao ensino de Pós-Graduação *stricto sensu*, cujo objetivo é “elevar gradualmente o número de matrículas na Pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. ” (Brasil, 2014, n.p.). A meta contempla, ainda, 15 estratégias orientadas para a expansão e ampliação do número de pós-graduandos, visando o desenvolvimento da Pós-graduação no Brasil.

Conforme dados da CAPES de 2021, no ano de 2020, foram concedidos (60.039) títulos de mestres e (20.075) de doutores; considerando a meta 14, observa-

se que a meta foi atingida em relação à titulação de mestre ultrapassado em 0.06% a meta estabelecida, e em relação à meta definida para titulação de doutor, ficou 19,7% abaixo da estabelecida, significativamente longe de ser alcançada.

É válido salientar ainda a existência de outros documentos orientadores para a Pós-Graduação, como o Plano Nacional de Pós-graduação, atualmente em vigência, o sexto PNPG para o decênio 2010-2020, utilizado para balizar o desenvolvimento e a expansão da Pós-Graduação no Brasil.

> Oficialmente, o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 cumpre o objetivo de definir novas diretrizes, estratégias e metas com vistas ao desenvolvimento da pós-graduação e pesquisa no Brasil para o próximo decênio. Alguns eixos são destacados como centrais no âmbito deste documento: a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação; a criação de uma agenda nacional de pesquisas; o papel de indução da CAPES e do CNPq; o aperfeiçoamento da avaliação; o apoio aos demais níveis de ensino e a formação de recursos humanos para empresas (Kato; Ferreira, 2016, p. 684).

Vale destacar, que o atual PNPG, integra proposições dos planos anteriores e considera novos apontamentos para o plano futuro, considerando aspectos políticos, econômicos e sociais (Brasil, 2004). A seguir, no (Quadro 6), é apresentada de forma sintetizada, a ênfase do I ao IV Plano Nacional de Pós-Graduação.

Quadro 6: Síntese dos PNPGs e suas Ênfases

Plano	Período	Ênfase
I PNPG	1975 a 1979	A capacitação de professores nas universidades; a conexão da Pós-Graduação ao sistema universitário; a relevância da ciência; o combate a disparidade regional.
II PNPG	1982 a 1985	Formação de recursos humanos; qualificação docente para o atendimento público e privado; capacitação docente e elevação da qualidade; participação da comunidade científica e o desenvolvimento de pesquisas científicas e tecnológicas.
III PNPG	1986 a 1989	Integração da Pós-Graduação e o sistema de ciência e tecnologia; desenvolvimento de pesquisa e estratégias de autonomia.
IV PNPG		A prévia da última versão do documento, que não foi consolidada pela falta de articulação estratégica e restrições orçamentarias, apontava ênfase na evolução do sistema; no desequilíbrio do sistema; fatores estruturais; interação com outros órgãos; pressão da demanda da Pós-Graduação.

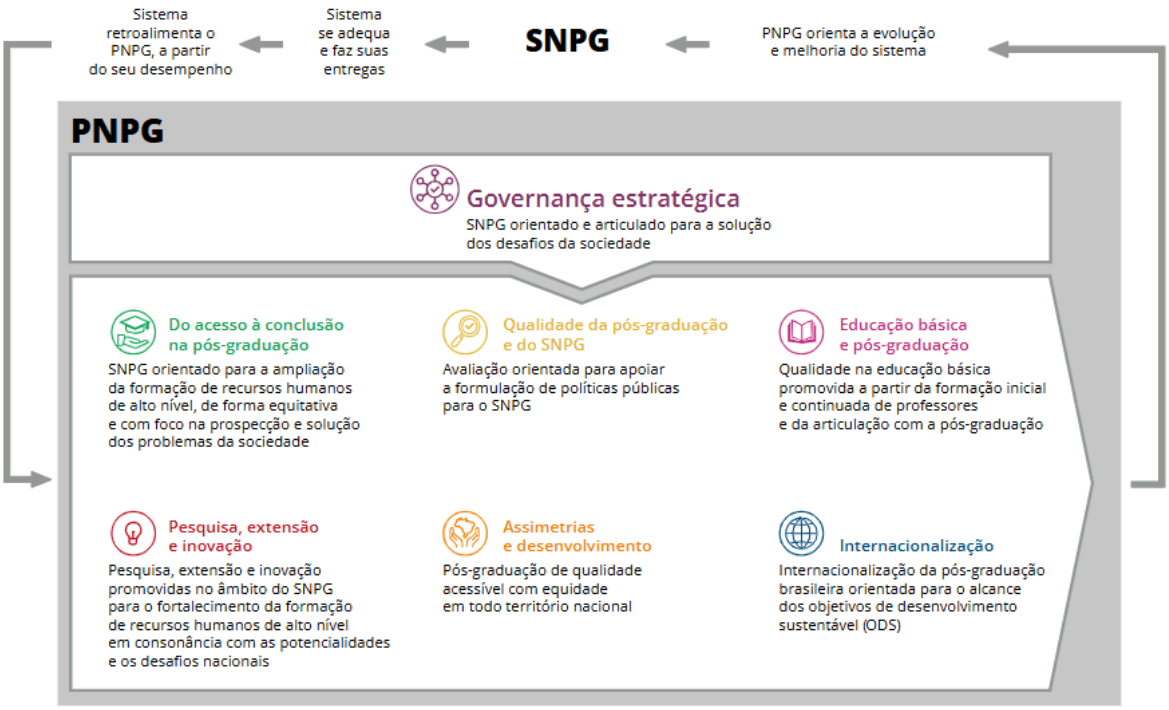
	Não promulgado	
V PNPG	2005 a 2010	A expansão do sistema de Pós-Graduação; qualificação do sistema de ensino superior do país; qualificação do sistema de ciência e tecnologia e dos setores empresariais.
VI PNPG	2011 a 2020	Ao combate a disparidade na distribuição da Pós-Graduação; na melhoria da qualidade da Educação Básica; na formação de recursos humanos, capacitados ao atendimento dos setores estratégicos de desenvolvimento nacional sustentável; no investimento em financiamento de pesquisas e programas de Pós-Graduação; na internacionalização e cooperação.

Fonte: Elaborado pelos autores com base no V PNPG (Brasil, 2004) e IV PNPG (Brasil, 2021).

Dentre as muitas finalidades apresentadas pelos PNPG, observa-se que a formação de profissionais capacitados para os setores estratégicos é mencionada do primeiro ao sexto PNPG em vigor.

A versão preliminar do PNPG 2024-2028 aponta o crescimento da Pós-Graduação registrado nos últimos setenta anos, em especial nas últimas décadas, alcançando “em 2022, 497 instituições, entre Instituições de Ensino Superior (IES) e institutos de pesquisa, ofertaram 4.777 programas de Pós-graduação, alcançando as 27 Unidades da Federação em e 324 municípios” (Brasil, 2024, p. 19). A versão preliminar do PNPG 2024-2028, apresenta 7 eixos norteadores de atuação, conforme mapa estratégico apresentado na (Figura 2).

Figura 2: Mapa estratégico



Fonte: PNPG 2024-2028, versão preliminar (Brasil, 2024, p. 91).

O PNPG preliminar da ênfase a qualidade da Pós-Graduação; participação e construção coletiva; integração com o sistema de Ciências e Tecnologias; eixos estratégicos; inclusão e equidade. Alinhado as demandas atuais, o PNPG reflete o compromisso com a expansão e a melhoria da qualidade da Pós-Graduação brasileira.

3.2 O PERFIL DO ESTUDANTE DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Considerando o público da Pós-Graduação, ao longo dos anos tem se observado uma modificação no perfil dos estudantes em relação aos estudantes das décadas passadas. De acordo com Louzada e Silva Filho (2005), até a década de 1980, a idade média para o ingresso dos estudantes na Pós-Graduação era de 30 anos no Mestrado, e 35 anos no Doutorado, realidade transformada em detrimento ao crescimento da Pós-Graduação brasileira e das novas diretrizes orientadas para o Ensino Superior. Atualmente, a Pós-Graduação atrai um público bem mais jovem,

constituído por recém-formados, que almejam construir uma carreira profissional (Louzada, Silva Filho, 2005; Cisnon-Evangelista, 2014; Bonadiman, 2015).

Sobre as características que definem o perfil do estudante da Pós-Graduação aponta-se: as múltiplas transformações no mercado de trabalho; maior nível de competitividade em concursos públicos; interesse em desenvolver uma carreira profissional universitária; necessidade de especialização; projeto de vida; necessidade de aprimoramento profissional; satisfação acadêmica; expectativas de melhores condições de ascensão profissional; exigência profissional; motivação pessoal, entre outras (Cisnon-Evangelista, 2014; Silva; Bardagi, 2015; Bonadiman, 2015).

Segundo Bonadiman *et al.* (2015), no desenvolvimento da Pós-Graduação, os novos ingressantes buscam auxílio para pensar seus projetos futuros e refletir sobre seu papel de pesquisador. Nesse percurso, os estudantes se debruçam na construção de estratégias de enfrentamento nas diversas questões acadêmicas e relacionais.

Durso *et al*. (2016), ao se dedicarem aos estudos sobre os fatores que motivam o sujeito a realizar uma Pós-Graduação *stricto sensu,* apontam em seus principais resultados: mercado de trabalho (busca por qualificação); influência dos pais (motivado pelo próprio histórico acadêmico e/ou desejo dos pais) e o estímulo das bolsas de estudo (possibilidade de manutenção pessoal durante os estudos).

Além da perspectiva de melhorar as oportunidades de trabalho, outras características devem ser consideradas no perfil do estudante da Pós-Graduação, sendo a motivação adquirida no desenvolvimento da própria graduação constituída pela participação ativa de grupos de estudo e projetos de extensão. Outro ponto que deve ser considerado, enquanto fator de motivação, é a realização pessoal, que consiste na autorrealização idealizada na obtenção de um título de mestre ou doutor, inúmeras vezes impulsionado por uma série de conquistas que contradizem os estigmas construídos em torno da Pós-Graduação *stricto sensu,* como “algo” exclusivo para a elite. Nesse sentido, diversos estudos indicam que o que move o estudante é a contínua relação com o mundo, no sentido de resgatar o potencial sentido para a educação por meio das conquistas e da autonomia na relação e construção do conhecimento de forma consciente e prazerosa (Araújo; Silva; Franco 2014; Cisnon-Evangelista, 2014; Durso *et al*., 2016).

Embora muitos esforços tenham sido mobilizados para o crescimento da Pós-Graduação, tanto em número de cursos quanto em número de vagas, um desinteresse

em dar continuidade aos estudos tem sido observado nos últimos anos. Seguindo a tendência registrada em diferentes instituições públicas e privadas, a título de exemplo, a Universidade Federal de Santa Maria registrou um índice de 27% de vagas ociosas, um dos maiores índices registrados na instituição. Considerando o segundo semestre de 2022, a Universidade Federal de Santa Maria,

> [...] disponibilizou 941 vagas em 58 programas *Stricto sensu*. Porém, houve apenas 682 inscritos, resultando em 259 vagas ociosas, o que equivale a 27%. A redução já havia se verificado na seleção do primeiro semestre, embora menos acentuada: para as 1.542 vagas ofertadas, houve 1.217 inscritos, com 325 vagas ociosas (20% do total). No processo seletivo 2022/1 foi aberto um edital extraordinário visando preencher as vagas ociosas nos programas de pós-graduação (PPGs), mas houve apenas 175 inscritos para um total de 303 vagas, totalizando 42% de vagas ociosas (UFSM, 2022, n. p.).

A instituição aponta que a ociosidade de vagas, tem ocorrido em todas as áreas do conhecimento “sendo de 32% no mestrado (660 vagas, 448 inscritos, saldo de 212 vagas) e de 16% no doutorado (256 vagas, 214 inscritos, saldo de 42 vagas)” (UFSM, 2022, n.p.). Considerando o processo seletivo para 2022/23, a instituição aponta que o saldo foi positivo apenas para oito dos cursos de mestrado e apenas um de doutorado, e que os cursos que preencheram suas vagas, não foram os mesmos da seleção anterior, e que mesmos os PPGs consolidados com excelência, registraram vagas ociosas. A exemplo, no (Quadro 7), dados elaborados pela universidade, é possível observar a ociosidade no número de vagas, em cursos com avaliação máxima no conceito CAPES.

Quadro 7: Vagas ociosas nos cursos de doutorado com conceito máximo de avaliação CAPES

Doutorado	Conceito	Vagas	Inscritos	Saldo
Ciências do Solo	6	8	1	7
Bioquímica Toxicológica	6	5	3	2
Engenharia Elétrica	6	29	16	13
Medicina Veterinária	7	5	3	2
Química	7	32	12	20

Fonte: UFMS (2022, n. p.).

A realidade apresentada na UFMS, considerando a redução do ritmo de crescimento da Pós-Graduação, tem sido realidade em diversas universidades brasileiras, fato que pode ser atribuído a desmotivação dos estudantes por diferentes fatores, dentre eles a queda de investimento na Pós-Graduação em concessão de

bolsas de estudo e fomento. A seguir no (Quadro 8), conseguimos observar a queda de investimento em bolsas de estudos, em comparação os anos de 2010, 2015, 2020 e 2023, apresentada por grande área.

Quadro 8: Concessão de bolsas de Pós-Graduação da CAPES no Brasil por grande área do conhecimento

Grande área	Ano	Mestrado	Doutorado pleno	Pós-doutorado	Outras	Total
Total	**2010**	**5.521**	**21.941**	**2.734**	**75**	**58.107**
	2015	**49.353**	**42.779**	**7.486**	**5.832**	**105.450**
	2020	**43.497**	**46.105**	**5.281**	**233**	**95.116**
	2023	**52.895**	**47.188**	**3.144**	**23**	**103.250**
Ciências agrárias	**2010**	4.492	3.093	474	0	8.059
	2015	4.165	4.936	6.319	0	13.521
	2020	5.521	6.409	716	3	12.649
	2023	6.240	5.454	424	4	12.122
Ciências biológicas	**2010**	3.187	2.569	596	0	6.352
	2015	4.165	4.936	714	0	9.815
	2020	3.894	5.305	933	5	10.137
	2023	5.168	3.908	415	1	9.493
Ciências da saúde	**2010**	4.393	3.563	400	0	8.356
	2015	6.466	6.467	799	6	13.732
	2020	6.200	7.261	801	10	14.272
	2023	8.544	6.611	462	3	15.620
Ciências exatas e da terra	**2010**	3.768	2.667	408	0	6.843
	2015	4.886	4.849	635	4	10.370
	2020	4.416	5.229	675	7	10.327
	2023	4.938	3.991	264	2	9.195
Ciências humanas	**2010**	4.962	3.138	153	0	8.253
	2015	7.312	6.039	635	9	13.990
	2020	6.666	6.754	581	16	14.017
	2023	7.573	6.998	393	9	14.973
Ciências sociais aplicadas	**2010**	2.803	1.261	66	0	4.130
	2015	4.527	2.987	398	2	7.912
	2020	4.493	3.868	306	3	8.670
	2023	5.697	5.571	246	1	11.515
Engenharias	**2010**	5.551	3.961	427	0	7.470
	2015	4.981	3.961	578	2	10.092
	2020	4.981	4.376	516	2	9.875
	2023	4.385	4.257	279	0	8.921
	2010	1.025	497	9	75	1.106
	2015	2.401	1.343	2.205	5.818	11.767

Grande área não informada	**2020**	0	0	37	169	206
	2023	1.708	1.834	0	0	3.542
Linguística, letras e artes	**2010**	1.941	1.241	45	0	3.227
	2015	2.830	2.074	228	0	5.132
	2020	2.541	2.324	178	3	5.046
	2023	2.704	2.609	134	1	5.448
Multidisciplinar	**2010**	2.328	1.327	156	0	3.811
	2015	4.783	3.804	524	8	9.119
	2020	4.785	4.579	538	15	9.917
	2023	5.938	5.954	527	2	12.421

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados públicos da GEOCAPES (2025).

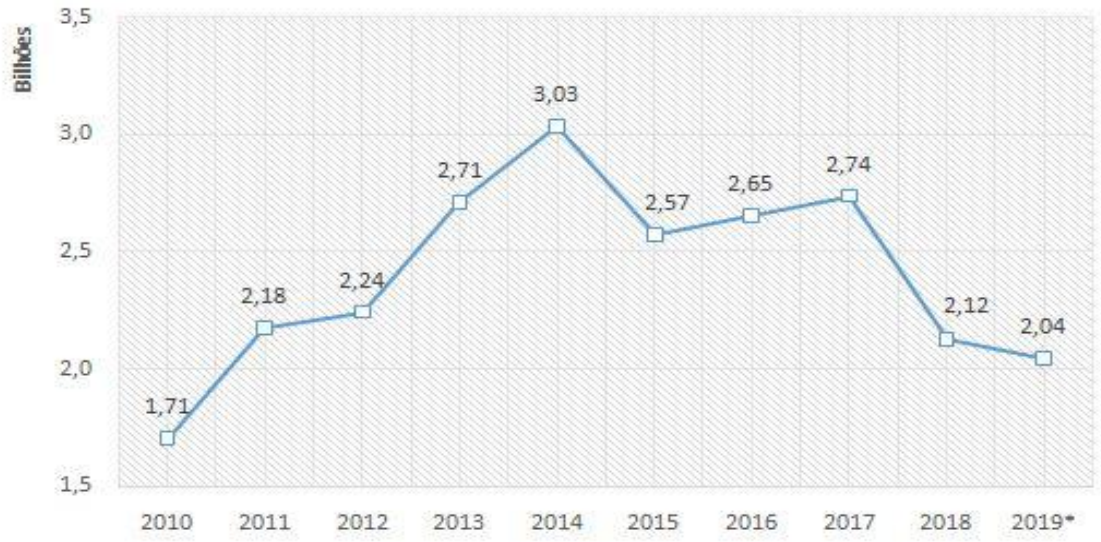
A partir dos dados, observa-se que as grandes áreas que mais tem recebido incentivo nos períodos relacionados tem sido a grande área das Ciências Humanas, com (34.871), sendo (18.940) para mestrado e (15.931) para doutorado, seguida das Ciências da Saúde, com (34.350), sendo (17.059) para mestrado e (17.291) para doutorado, nesta relação observa-se que a distribuição de bolsas acontece de forma quase que igualitária entre os níveis de formação. Em comparação as duas áreas, observa-se que a quantidade de bolsas distribuídas entre ambas é próxima, considerando os dados de referência aos três períodos anos apresentados.

A análise dos dados de 2023 aponta maior aumento percentual: Ciências Sociais Aplicadas: 32,77%; Multidisciplinar: 25,29%; Ciências da Saúde: 9,44%. E redução nas áreas: Ciências Biológicas de 6,35%; Ciências Exatas e da Terra de 10,96%; Engenharias: queda de 9,67%; Ciências Agrárias: queda de 4,17%.

Ao analisarmos o número de concessão de bolsas dos quatro períodos, comprova-se a queda de investimento no desenvolvimento científico, relacionado à distribuição de bolsas, conforme os dados observa-se um crescimento de $\pm$81.5% no período de 2010 a 2015, queda de $\pm$9.8% entre 2015 a 2020, e crescimento de $\pm$8,55% entre 2020 a 2023.

No (Gráfico 1), elaborado por Freitas (2019), são apresentados os investimentos da CAPES em concessão de bolsas no país (em bilhões de reais), considerando o período entre 2010 e 2019.

Gráfico 1: Investimento da CAPES em concessão de bolsas



Fonte: Dados Siga Brasil, elaborado por Freitas (2019, n.p.).

Os dados demonstram o elevado crescimento em investimentos até o ano de 2014, atingindo o pico máximo de investimento na casa dos 3,3 bilhões. Entre 2014 e 2015 percebe-se uma queda significativa nos valores de investimento, estabilizando-se até o ano de 2017. No ano de 2018, segundo Freitas (2019, n.p.), a CAPES sofreu corte de “614 milhões de reais na linha de concessão de bolsas no país, uma redução de 22,4% em relação a 2017. Se considerarmos um corte similar no número de bolsas, o resultado é desastroso: 20 mil bolsas a menos, aproximadamente”. Os dados ajudam a compreender o movimento de redução do ritmo de crescimento da Pós-graduação, que vem ocorrendo nos últimos anos.

Outro fator que pode ser atribuído a redução do ritmo de crescimento dos programas de Pós-Graduações, é a falta de perspectivas de concursos públicos ocorrida nos últimos anos, visto que, entre os fatores que mais estimulam a procura por formação na Pós-Graduação *stricto sensu*, é a conquista da estabilidade profissional por meio de concursos públicos.

Sobre o possível fim dos concursos públicos, o então ministro da economia na ocasião, Paulo Guedes, apontava que sim, porque no dia 1 de julho de 2019, foi publicado no Diário oficial da União o decreto n.9.739/2019, estabelecendo novas regras para os concursos públicos, desmotivando os concurseiros, pelo menos em âmbito federal. As novas regras dificultaram a abertura de vaga, favorecendo a terceirização dos serviços e os remanejamentos internos, já que, segundo Guedes, o

Brasil possuía “servidores demais” e, por isso, tais mudanças se justificavam no âmbito dos certames federais (Bastos, 2019).

Ainda sobre a redução dos concursos públicos, pondera-se a crise ocasionada pela pandemia da Covid-19, momento em que muitos concursos foram adiados ou até mesmo cancelados considerando o estado de isolamento social imposto pelas medidas sanitárias de contenção do vírus. Neste contexto, considera-se ainda a contenção de gastos, visto que municípios e estados não teriam condições de honrarem a folha de pagamento, em detrimento a diminuição na arrecadação dos impostos. A crise fiscal e o corte de gastos impactaram na não realização de concursos, em diferentes áreas necessárias, sejam em educação, saúde, segurança pública entre outras.

Em prol da educação, uma das primeiras ações do novo governo Lula, foi o aumento das bolsas de estudos, que há muitos anos já estava defasada. No dia 16 de fevereiro de 2023, o então presidente da república Luiz Lula Inácio da Silva, anunciou o aumento das bolsas de estudo com reajuste que variaram entre 25% e 200% na graduação. Na Pós-Graduação *stricto sensu* os aumentos foram de 40% na bolsa de mestrado passando de R$ 1.500,00 para R$ 2.100,00; de aproximadamente 47,5% na bolsa de doutorado indo de R$ 2.100,00 para R$ 3.100,00, e de 25% na bolsa de Pós-doutorado com aumento de R$ 4.100,00 para R$ 5.200,00 (Brasil, 2023).

> O orçamento da CAPES em 2023 foi 50% maior do que em 2022. Em ambos os casos, a execução orçamentária da Fundação alcançou quase 99% dos recursos. No primeiro ano da atual gestão do governo federal, a Agência investiu R$ 5,4 bilhões na pós-graduação e nos Programas de formação de professores. No ano anterior, os valores totalizaram R$ 3,6 bilhões (Brasil, 2024, n.p).

Sobre o estado de pandemia, o Ministério da Saúde, no dia 22 de março de 2023, declarou o fim da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), que passou a ser válido após 30 dias da publicação no Diário Oficial da União. O fim do ESPIN foi ocasionado pela alta cobertura vacinal e queda na transmissão do vírus da Covid-19 (Brasil, 2023).

Retomando o investimento público, o Brasil pretende fazer a retomada dos concursos públicos, considerando o longo período de poucas vagas abertas no país. Em âmbito federal a Lei Orçamentaria Anual (LOA), prevê a criação de aproximadamente 58 mil novos cargos.

Considerando o perfil dos estudantes da Pós-Graduação *stricto sensu,* e seus fatores de motivação, espera-se que a retomada de investimento nos setores públicos, aumento de valores na bolsa de estudos, e as novas perspectivas de concurso públicos, volte a estimular a expansão das Pós-Graduações.

3.3 A EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL

Considerando a demanda de estudantes que procuram especialização no nível mestrado e doutorado, o Ministério da Educação (MEC), aponta crescimento no número de Pós-Graduações aprovadas pela CAPES, sendo em média de 9% ao ano nos últimos 8 anos. As Ciências Humanas e engenharias, Ciências da Computação e Ciências da Saúde, são as áreas que se destacam com maior demanda de estudantes (Brasil, 2018).

Consoante às informações divulgadas pelo então presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Benedito Aguiar, na última década a Pós-Graduação *stricto sensu* brasileira apresentou crescimento de 48,6%, passando de 3.128 programas, em 2011, para 4.650, em 2020 (Brasil, 2021).

A seguir no (Gráfico 2), é apresentado a evolução do número de discentes titulados na Pós-graduação no período de 2014 a 2019, dados organizados pela CAPES a partir dos dados abertos divulgado no sítio do Centro de Gestão de Estudos Estratégicos GGEE.

Gráfico 2: Evolução do número de discentes titulados na Pós-Graduação

Fonte: Dados GeoCAPES, CAPES (2021, p. 57).

Os dados apontam o constante crescimento no número de estudante titulados ao longo da década, chegando “a 70.071 mestres (54.131 acadêmicos e 15.940 profissionais) ” (CAPES, 2021, p. 57). O número de mestres titulados em 2011 era 43.149 o crescimento registrado no espaço temporal de 2011 a 2019 foi de 62,4%, enquanto, o número de doutores titulados apresentou um expressivo crescimento acima dos 98,4% passado de 12.309 em 2011 para significativos 24.422 em 2019. De modo que em 2019 a meta 14 estabelecida no PNE, foi atingida para o nível de mestrado, e próxima para o doutorado.

A expansão da Pós-Graduação *stricto sensu* é explicita no número de matrículas, que está em ascendência. De acordo com Cabral *et. al*. (2020, p.12), “em 1987, foi registrado um total de 37.233 matrículas, enquanto em 2018, três décadas mais tarde, foram identificadas 288.538 matrículas, o que demonstra um crescimento de aproximadamente 675%, considerando o referido período. ” (Cabral, *et. al.* 2020). No (Quadro 9), são apresentadas o número de matrículas (Ma) e títulos (Ti) concedidos por nível de 2011 a 2023.

Quadro 9: Número de estudantes matriculados e titulados (2011- 2023)

Ano	Mestrado acadêmico		Mestrado Profissional		Doutorado				Total de estudantes	
	Ma	Ti	Ma	Ti	Ma	Ti	Ma	Ti	Ma	Ti
2011	105.240	39.544	12.505	3.689	71.890	12.321	-----	-----	189.635	55.554
2012	109.515	42.878	14.724	4.260	79.478	13.912	-----	-----	203.717	61.05
2013	109.720	45.490	20.728	6.045	88.337	15.650	------	-----	218.785	67.185
2014	114.341	46.245	25.236	6.967	95.383	17.286	-----	-----	234.96	70.498
2015	120.050	47.644	28.384	9.023	102.207	18.996	-----	-----	250.641	75.663
2016	126.436	49.002	32.742	10.612	107.640	20.603	-----	-----	266.818	80.217
2017	156.503	51.873	37.411	11.381	111.383	22.051	42	5	305.339	85.330
2018	128.866	53.319	42.033	13.674	114.390	23.462	104	14	285.393	90.469
2019	130.471	54.131	43.825	15.940	118.122	24.422	348	10	292.766	94.503
2020	136.194	46.060	44.168	13.979	124.530	20.075	755	9	305.647	80.123
2021	189.416	51.506	41.314	11.059	131.578	21.085	1.172	15	363.134	83.665
2022	141.232	49.263	33.225	11.161	131.232	22.926	1.762	67	307.641	83.417
2023	137.422	54.738	41.317	6.073	129.772	24.944	2.129	226	310.640	85.981

Fonte: Dados abertos da GeoCAPES, CAPES (2024).

Em relação ao mestrado profissional, seu primeiro registro de matrículas foi no ano de 1999; já nos cursos de doutorado, o primeiro registro foi somente no ano de 2017, com 42 matrículas, crescendo significativos 4969% em 2023 com 2129 estudantes matriculados, com 226 titulados (GeoCAPES, 2024).

A ampliação no número de vagas e de programas de Pós-Graduação *stricto sensu* ofertados, apresenta resultados positivos no número de mestres e doutores titulados. Em 2011 foram concedidos 40.149 títulos de mestre, enquanto em 2020 esse número saltou para 60.039, o que representa um crescimento de 49,54%. Em relação aos títulos concedidos aos doutores, esse número passou de 12.039 para 20.075, o que representa um exponencial crescimento de 66,75%. Em relação ao número de estudantes matriculados tanto no mestrado quanto no doutorado é bastante representativo, demonstrando o envolvimento de 305.647 pesquisadores no desenvolvimento científico.

Contudo, a uma consideração a ser pontuada entre o período de 2019 a 2020, embora o número de matriculas tenha aumentado, os dados demonstram uma queda na titulação de mestre e doutores, que pode ser atribuída a pandemia da Covid-19, que abalou significativamente as produções acadêmicas, ainda que na maioria dos casos os cursos de Pós-Graduações não tivessem suspendido suas atividades, apenas adaptado as atividades às condições sanitárias, optando por atividades síncronas e assíncronas, contudo, os impactos negativos são perceptíveis e impactaram diretamente na evolução da Pós-Graduação *stricto sensu*, bem como dos diferentes setores educacionais. A seguir na (Tabela 1) são apresentados os números de mestres e doutores titulados por milhões de habitantes, em comparação os anos de 2011 e 2019.

Tabela 1: Número de titulados no mestrado e no doutorado por 100.000 habitantes

Nível	Descrição	2011	2019
Mestrado	N.º de titulados	39.544	54.131
	População (em milhões)	192	210
	Títulados/100mil hab.	20,6	25,8
Doutorado	N.º de titulados	12.321	24.422
	População (em milhões)	192	210
	Títulados/100mil hab.	6,4	11,6

Fonte: GeoCAPES e IBGE (visualizado em abril/2021), CAPES (2021, p. 62).

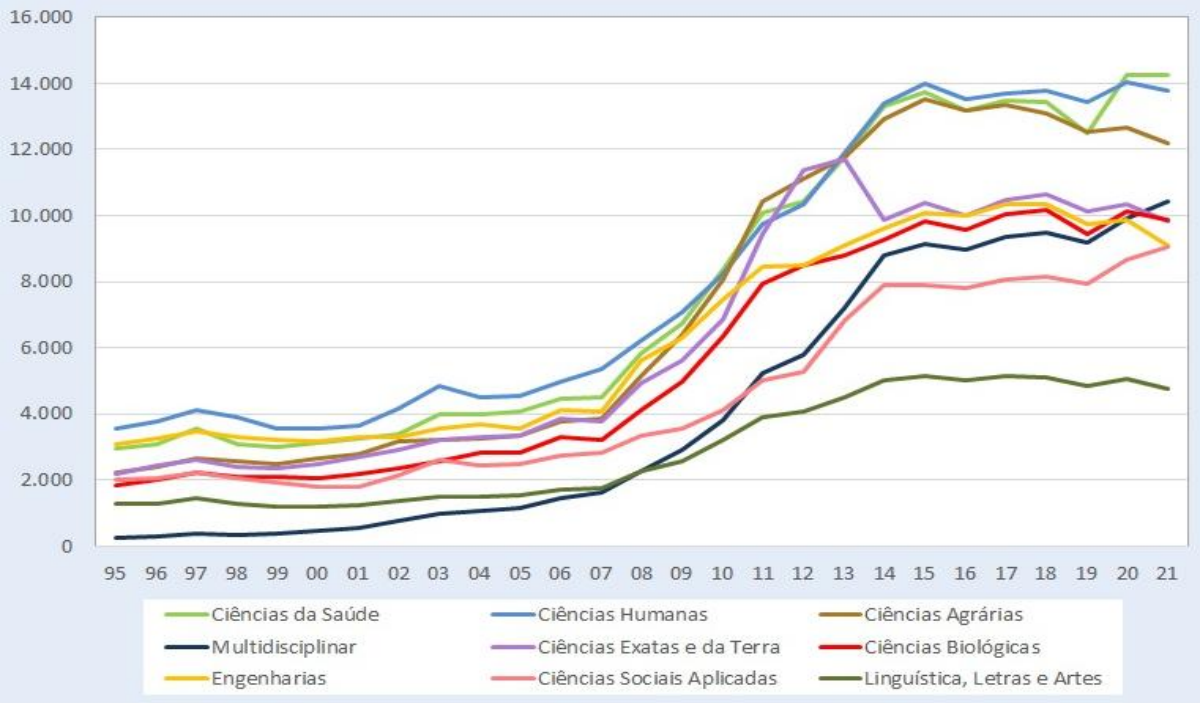
Conforme dados apresentados na (Tabela 1), observa-se a evolução do período mensurado pelo número de mestres, que passou de 20,6 em 2011 para 25,8 em 2019, e doutores de 6,4 para 11,6, constatando “um crescimento populacional de 9%, enquanto o número de titulados do mestrado cresceu 37% e do doutorado 98%” (CAPES, 2021, p. 61).

Considerando o crescimento de matrícula em aspectos quantitativos em cursos de Pós-graduação stricto sensu, os pesquisadores Cabral *et. al.* (2020), apontam que esse aumento está relacionado não somente ao aumento no número de vagas, mas também a criação de novos cursos e programas. Segundo os autores:

> Enquanto em 1987 o Brasil possuía 861 cursos de mestrado e 385 cursos de doutorado (1.246 no total), em 2018 alcançou-se o patamar de oferta de 3.467 cursos de mestrado acadêmico, 741 cursos de mestrado profissional, 2.268 cursos de doutorado acadêmico e um curso de doutorado profissional (6.477 no total), representando um aumento de 419%. Considerando-se do ponto de vista dos 4.291 Programas, são 2.186 os que oferecem cursos de mestrado e de doutorado, 1.281 oferecem cursos de mestrado, 82 programas que ofertam cursos de doutorado, 741 que oferecem cursos de mestrado profissional e um programa oferece o curso de doutorado profissional (Cabral, 2020, p. 14).

Considerada a rápida expansão da Pós-Graduação *stricto sensu*, é importante pontuar o desenvolvimento das políticas públicas voltadas para o Ensino Superior, possibilitando a expansão de novos programas de Pós-Graduação no Brasil, a ampliação na distribuição de bolsas, e a elevação nos índices de concessão de títulos de mestres e doutores (Silva; Bardagi, 2015). Neste contexto, as bolsas de estudos são essenciais ao possibilitar que o estudante possa se dedicar ao desenvolvimento da pesquisa, com garantia de manutenção da sua sobrevivência, o que por vez também possibilita o sucesso da conclusão do curso. O (Gráfico 3), a seguir, é apresentado o gráfico da concessão de bolsas de 1995-2021, organizado pelo Ministério das Ciências, Tecnologia e Inovação, a partir dos dados da CAPES.

Gráfico 3: Número de titulados no mestrado e no doutorado por 100.000 habitantes



Fonte: Ministério das Ciências, Tecnologia e Inovação (dados da CAPES), (Brasil 2022, n.p.).

A partir do gráfico, observa-se que o número de concessão de bolsas de estudos cresceu constantemente, alcançado maior concessão entre os anos de 2013 e 2014, perdendo força a partir de 2015. O aumento no número de bolsas, ainda que insatisfatório, considerando a estagnação nos últimos anos, ainda assim, representa a resistência e a força da expansão da Pós-Graduação.

Embora o Brasil tenha avançado no desenvolvimento da Pós-Graduação, muita coisa precisa ser construída, como a ampliação no número de cursos, novas e melhores estruturas, maior número de vagas, e mais concessões de bolsas de estudos, além do reconhecimento do investimento nas pesquisas e nos pesquisadores.

3.4 A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NA UNIOESTE: Contexto Histórico e Programas

As universidades são coparticipantes na construção histórica das sociedades, atreladas ao conhecimento sociocultural de cada região. No oeste do Paraná, esse movimento não seria diferente. No final da década de 1960 e início da década de 70,

dá-se início ao movimento em prol do Ensino Superior. A mobilização surge inicialmente para atender os anseios da sociedade cascavelense e região, motivada pela necessidade de formar professores para atender as redes municipais e estaduais de ensino, dando origem a primeira universidade pública regional nominada “Fundação Universidade Oeste do Paraná – FUOP, instituída mediante Lei Municipal n.º 885/71, de 27 de outubro de 1971 e do Decreto Municipal n.º 356/71, de 03 de novembro de 1971, foi aprovado o Estatuto da Fundação destinado a instalar uma Escola de Ensino Superior em Cascavel.” (Calssavara, 2017, n.p.).

No Oeste do Paraná, a implementação dos primeiros cursos veio após a autorização de funcionamento da instituição,

> [...] denominada de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cascavel – FECIVEL, mantida pelo Poder Público Municipal de Cascavel, que concomitantemente, pelo Decreto Federal nº 70.521, de 15 de maio de 1972, o Presidente da República autorizou os cursos de Licenciatura em Letras, com habilitação em Português e Inglês e Português e Francês; Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar, Orientação Educacional e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Segundo Grau; Licenciatura em Ciências de Primeiro Grau e Licenciatura em Matemática (Calssavara , 2017, n. p.).

Oficialmente, o Ensino Superior na cidade de Cascavel começou a funcionar após a realização de aula inaugural proferida pelo então Governador da época, Pedro Viriato Parigot de Souza, em 16 de agosto de 1972.

Sobre os primeiros cursos de especialização ofertado pela FECIVEL, registra-se os cursos “Médico do Trabalho” e “Engenheiro de Segurança”, efetivado no período de agosto de 1978 a março de 1979, em convênio com a UFPR e a FUNDACENTRO.

A Universidade do Oeste do Paraná, como a conhecemos nos dias atuais foi,

> Inicialmente resultante da congregação de faculdades municipais isoladas, criadas em Cascavel (FECIVEL, 1972), em Foz do Iguaçu (FACISA, 1979), em Marechal Candido Rondon (FACIMAR, 1980) e em Toledo (FACITOL, 1980). Em 24/07/1998, por meio da Lei Estadual n° 12.235/98, foi autorizada a incorporação da FACIBEL à Unioeste e o Decreto Estadual 995/99 institui o *Campus* de Francisco Beltrão. A Unioeste abrange um total de 94 municípios sendo 52 municípios na região oeste e 42 municípios na região sudoeste do Paraná. [...] seu reconhecimento como Universidade por meio da Portaria Ministerial n° 1784-A, de 23 de dezembro de 1994, e do Parecer do Conselho Estadual de Educação n° 137/94 (Portal Unioeste5, 2017, n. p.).

Reconhecida como uma instituição multi-campi, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste é composta por cinco campi: Cascavel, Francisco Beltrão, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon e Toledo. Atualmente, a Universidade contempla 61 cursos de graduação presenciais e 3 cursos de ensino a distância, 31 cursos de Pós-Graduação lato sensu (22 residências na área da saúde) e 55 Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, com (38 mestrados e 17 doutorados). Quase o mesmo número de cursos da graduação. Sendo o Campus de Cascavel composto por cinco centros acadêmicos, 15 cursos de graduação e 15 programas de Pós-Graduação *stricto sensu* com (15 ME e 7 DO*).* No (Quadro 10), são apresentados o ano de implantação e conceito dos Programas de Pós-Graduações (PPGs) da Unioeste campus de Cascavel.

Quadro 10: Ano de implantação e conceitos dos PPGs e conceito

Centro / Curso	Ano Implantação	Conceito
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS		
Doutorado em Biociências e Saúde	2020	5
Mestrado em Biociências e Saúde	2011	5
Mestrado em Conservação e Manejo de Recursos Naturais	2010	4
Mestrado em Odontologia	2013	3
Centro de Ciências Médicas e Farmacêuticas – CCMF		
Mestrado em Ciências Farmacêuticas	2013	3
Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CCET		
Doutorado em Educação em Ciências e Educação Matemática	2017	5
Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática	2017	5
Doutorado em Engenharia Agrícola	2006	5
Mestrado em Engenharia Agrícola	1997	5
Doutorado em Engenharia de Energia na Agricultura	2019	4
Mestrado em Engenharia de Energia na Agricultura	2010	5
Mestrado em Ciência da Computação	2019	3
Doutorado em Engenharia e Tecnologia Ambiental	2020	5
Mestrado em Engenharia e Tecnologia Ambiental	2020	5
Mestrado Profissional em Matemática	2018	5
Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA		

Mestrado Profissional em Administração	2014	4
Mestrado em Contabilidade	2015	4
Centro de Educação, Comunicação e Artes – CECA		
Doutorado em Letras	2012	5
Mestrado em Letras	2003	5
Mestrado em Educação	2007	5
Doutorado em Educação	2020	5
Mestrado Profissional em Letras (em Rede Nacional)	2013	4

Fonte: Boletim de Dados (Unioeste, 2022).

Conforme constatado no (Quadro 10), a avaliação do novo triênio 2017-2020 da CAPES, reconheceu os esforços dos programas na busca pela qualidade e excelência na formação de mestres e doutores das diferentes áreas, elevando os conceitos dos programas: PPGAdm de 3 para 4; PPG-GBS de 4 para 5; PPGComp primeiro conceito 3; PPRN de 3 para 4; PPGC de 3 para 4; PPGE de 4 para 5; PPGECEM de 4 para 5; PPGEA de 4 para 5, mantendo o conceito dos PPGs. Dos 15 programas, 7 subiram de conceito, o que demonstra o compromisso dos membros participantes dos programas, no desenvolvimento da ciência e construção do conhecimento.

O Programa de Pós-Graduação em Engenharia Agrícola (PGEAGRI), foi o pioneiro no desenvolvimento dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* na região oeste e sudoeste do Paraná. O programa iniciou suas atividades em 1997 com a abertura do curso de mestrado. Ao longo dos anos, este foi se reestruturando, considerando a qualificação e a capacitação dos recursos humanos, a capacitação e a demanda regional e o Plano Nacional da Pós-Graduação, culminado na aprovação do curso de doutorado pela CAPES no ano de 2006. Em 2013, com a avaliação trienal (2010-2012) da CAPES, o programa recebeu o reconhecimento dos seus esforços, sendo agraciado com o conceito 5, resultado do trabalho coletivo dos integrantes do PGEAGRI.

A implantação do segundo curso de Pós-Graduação vem apenas seis anos mais tarde, em 2003, o programa de Pós-Graduação em Letras, recém-credenciado pela CAPES, inicia suas atividades. Em 2006, é criado o programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que iniciou suas atividades em 2007, “na área de concentração “Sociedade, Estado e Educação”. A primeira turma iniciou suas atividades em 2007, vinculado à apenas uma Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado (PPGE-Unioeste, 2021, n.p.). No período de 2013-2017, o programa contava com

quatro linhas de pesquisa, sendo extinta a linha de pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática no ano de 2018, movimento que ocorreu após criação do novo programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática (PPGECEM) em 2016, iniciando suas atividades em 2017. “Nesta ocasião, cinco docentes do PPGE, que compunham a linha de pesquisa Ensino de Ciências e Matemática, migraram para o recém-criado PPGECEM, e optaram por permanecer como colaboradores na linha Ensino de Ciências e Matemática até a conclusão das orientações”. Em relação aos alunos remanescentes do último processo seletivo da linha extinta, defenderam suas dissertações no decorrer do ano de 2019.

No (Quadro 11), apresenta-se um panorama geral da Pós-Graduação *stricto sensu* da Unioeste, campus de Cascavel considerando os dados do “Boletim de dados de 2020” da Unioeste.

Quadro 11: Panorama da Pós-Graduação *stricto sensu* do campus de Cascavel

Centro / Curso	Seleção					Aluno			
	Vaga Aprovada	Vagas ofertadas	Candidato	Matrícula Aluno Regular	Matrícula Aluno Especial	Defesa 2020	Total Concluinte 2020	Total Concluinte desde a Implantação	n° Bolsa
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS									
Doutorado em Biociências e Saúde	15	15	24	14	0	0	0	0	8
Mestrado em Biociências e Saúde	26	26	62	20	39	16	15	128	9
Mestrado em Conservação e Manejo de Recursos Naturais	30	22	39	19	6	14	5	125	15
Mestrado em Odontologia	26	17	29	11	4	13	7	77	5
Centro de Ciências Médicas e Farmacêuticas – CCMF									
Mestrado em Ciências Farmacêuticas	28	21	44	19	10	20	18	120	5
Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CCET									
Doutorado em Educação em Ciências e Educação Matemática	16	10	51	12	33	7	7	9	6
Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática	20	14	62	15	22	18	13	34	4
Doutorado em Engenharia Agrícola	40	30	29	16	11	22	21	158	30
Mestrado em Engenharia Agrícola	40	30	37	16	17	11	10	420	18
Doutorado em Engenharia de Energia na Agricultura	16	15	39	16	15	1	1	1	6
Mestrado em Engenharia de Energia na Agricultura	50	30	46	12	13	22	13	197	15
Mestrado em Ciência da Computação	28	22	23	14	13	1	1	1	3

Doutorado em Engenharia e Tecnologia Ambiental	10	10	7	7	0	0	0	0	0
Mestrado em Engenharia e Tecnologia Ambiental	10	10	4	4	0	0	0	0	0
Mestrado Profissional em Matemática	16	12	14	9	0	11	11	11	0
Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA									
Mestrado Profissional em Administração	35	22	119	19	12	9	7	86	0
Mestrado em Contabilidade	20	20	144	20	18	12	9	53	3
Centro de Educação, Comunicação e Artes – CECA									
Doutorado em Letras	40	32	77	30	38	9	8	78	15
Mestrado em Letras	40	32	52	19	25	20	19	412	14
Mestrado em Educação	60	36	272	34	36	32	23	364	13
Doutorado em Educação	13	13	94	14	21	0	0	0	7
Mestrado Profissional em Letras (em Rede Nacional)	20	7	7	7	23	11	9	78	0
	584	446	**1.251**	**333**	**356**	**249**	**197**	**2.352**	**176**

Fonte: Boletim de Dados (Unioeste, 2022, p. 154 -155).

A partir dos dados, observa-se o movimento expansionista da Pós-Graduação, demonstrando exponencial crescimento no número de cursos criados entre os períodos 2010 – 2015 e 2017-2020, quando nove novos cursos foram criados e deram início às suas atividades. Considerando o ano de 2020, foram concedidos 197 títulos, o que representa 8,37% dos 2.352 títulos concedidos no intervalo de 17 anos desde a criação do primeiro programa até 2020, destes 37 são titulação de doutor.

No ano de 2020, foram ofertadas 446 vagas, concorridas por 1251 candidatos; contudo apenas 333 novas matrículas de alunos regulares foram geradas, resultando em uma sobra de 113 vagas. Alguns cursos como o mestrado e doutorado em Engenharia e Tecnologia Ambiental e o doutorado em Engenharia Agrícola não obtiveram inscrição de candidatos nem para o número de vagas ofertadas; outros empataram ou não tiveram sobra considerável de candidatos, o que representa a diminuição do interesse dos estudantes pela Pós-Graduação *stricto sensu.* Destaca-se que mesmo com as adaptações e o movimento articulado da universidade em dar continuidade as atividades de ensino e pesquisa, ainda assim, registra-se que a pandemia da Covid-19, deixou sua marca negativa gerando ônus na Educação.

Em 2020, foram concedidas ao campus de Cascavel 176 bolsas de estudo, o que representa 52,8% do número de ingressantes. No entanto, deve-se considerar que as bolsas não são contempladas apenas aos ingressantes, o que reduz significativamente o percentual de bolsas por número de pós-graduando, o que representa a carência de tais recursos, visto que, 5 dos 22 cursos não foram contemplados com nenhuma bolsa.

3.5 INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO ACADÊMICO

As atividades de pesquisa desenvolvida pelos pós-graduandos, do ponto de vista da psicossociologia, concebem o trabalho acadêmico sobre o aspecto da atividade em si, também considerado no modo em que a instituição se encontra imersa nos moldes da produção capitalista. Essa perspectiva delimita o significado do trabalho, que segundo Reis (2022, p. 96), resulta “na invisibilidade e apagamento social daqueles trabalhos que não se vinculam visivelmente, ou não

são associados instantaneamente, à esfera produtiva.”. Nessa perceptiva, Schwartz (2011) aponta que a análise do trabalho não pode ser limitada apenas ao trabalho em si e à lógica mercantil, devendo nos permitir considerar o estudo/pesquisa como uma forma de trabalho em sua totalidade.

Em resumo, as Universidades e Instituições de Pesquisa têm sido profundamente afetadas pelos novos modelos de produção e gestão, evidenciando que não estão isolados das mudanças estruturais, nem estão alheias às abordagens gerenciais que seguem padrões quantitativos, objetivos e abrangentes, idealizadas pela lógica flexível da organização do trabalho.

Sobre a ótica da organização do trabalho acadêmico, a precarização e a intensificação se perpetuam como fenômenos cada vez mais abrangentes no ambiente de ensino e pesquisa, uma vez que, o trabalho acadêmico não pode ser afastado das transformações do mundo do trabalho, nem das relações e contradições sociais e psicossociais ocasionadas por tais mudanças. Conforme Silva e Sacramento (2010), o trabalho acadêmico desenvolvido na Pós-Graduação possui proporções produtivistas, na mão de obra barata e qualificada. Para Reis (2022, p. 112), “A figura do pós-graduando se torna ainda mais emblemática porque ele acaba experimentando, de forma faltosa, os meios alternativos para recorrer às suas demandas tanto a nível estudantil como trabalhista [...]”.

Segundo Antunes (2007), as atividades desenvolvidas na Pós-Graduação, tendem a seguir as mesmas diretrizes que orientam quaisquer outras atividades que refletem as condições enfrentadas pela classe trabalhadora. Em concordância, Reis (2022) aponta que as dimensões do trabalho acadêmico são frequentemente atravessadas às determinações políticas e econômicas, ao mesmo tempo, em que funcionam como reprodutoras de uma série de características que ultrapassam os limites institucionais, se expandindo para além dos muros das universidades e das Instituições de pesquisa. Uma vez que,

> [...] na prática universitária ela [a intensificação do trabalho, mas também poderia ser a produtividade] obedece a padrões externos, que não têm origem em decisões autônomas, mas em mandatos heterônomos de agências, entidades, órgãos públicos ou empresas privadas, demandantes de “serviços” e definidores, igualmente, de ritmos e prazos. E os tempos do ensino, da aula, da orientação na graduação se encurtam, minguam (Sguissardi; Silva Jr., 2009, p. 172, grifo do autor).

No desenrolar dos acontecimentos, permeia-se a visão de uma instituição pública regida pela autonomia dos processos, de um espaço que prioriza as discussões sobre o conhecimento reconhecido, que se dedica às demandas da realidade, firmada no compromisso de resolução das assimetrias sociais, essa mesma instituição, tem o compromisso de frequentemente questionar suas próprias práticas, seu lugar na sociedade, enfrentado constantemente forças conflitantes (Reis, 2022).

Por outro lado, Chauí (2003) argumenta que a reforma do Estado ocasionou um novo formato para a Universidade Pública, discussão essa que se estende aos Institutos de pesquisa, bem como ao funcionamento da Pós-Graduação como um todo. Nesse contexto, entende-se que as reformas transfiguraram as universidades, dilacerando sua autonomia e complexidade política de instituição, para uma organização gerida pela lógica produtivista, orientada por índices de eficiência e eficácia, legitimada pela competitividade e curtos prazos, que não necessariamente atende à complexidade de suas responsabilidades a que se propõe. Segundo Reis (2022),

> A década de 90 demarcou o início de um processo, ainda em andamento, de subtração de recursos financeiros. Ele foi responsável pelo desencadeamento do uso de avaliações e mensurações numéricas como sistema de filtragem para concessão de recursos cada vez mais escassos. A lógica da racionalidade instrumental e a mentalidade gestionária do “fazer mais com menos” passou a ser fortemente introjetada no modo de funcionamento do sistema de pós-graduação. No bojo desses embates, a nível institucional, ocorreu a articulação entre os sistemas avaliativos e o financiamento de pesquisas a partir do estabelecimento de dupla função da CAPES: fiscalização e financiamento (Reis, 2022, p. 103).

A instauração dos modelos avaliativos influenciou diretamente na estruturação do ofício atribuído à CAPES, influenciada pelo Pacto de Bolonha (1999) deliberada pela produção do conhecimento científico. Nessa direção, foram se estabelecendo os esquemas de avaliações institucionais dos programas de Pós-Graduações gradativamente orientados para se aproximarem das bases produtivistas. Segundo Reis (2022, p. 103), as bases “atuaram em harmonia com os movimentos de “publish or perish” (publique ou pereça).”. Nessa direção, Rothen, Gomes e Oliveira apontam que,

> Ao transformar o conhecimento científico em produtos quantificados e nivelados por métricas, o sistema de avaliação reforça a adoção de práticas heterônomas presentes em ações que prezam a competitividade entre instituições e indivíduos, reforçando mecanismos de exclusão (Rothen; Gomes; Oliveira, 2023, p. 19).

Assim, a normatização dos modelos avaliativos passou a atuar como apaziguadores dos conflitos gerados em função da precarização e da falta de recursos destinadas aos setores de ciências e tecnologias, culpabilizando os programas e seus agentes pelo próprio fracasso. No entanto, cabe ressaltar que as avaliações só são excludentes em um panorama de desigualdade de recursos, argumento este que assenta os modelos avaliativos um fator posterior as políticas de financiamento (Reis, 2022).

Conforme aponta Moreira (2009, p. 24), os efeitos dos instrumentos avaliativos “se refletem nas atividades de ensino, pesquisa e orientações, gerando implicações nos processos subjetivos e compondo novas formas de relações entre indivíduos e instituições.”. Como efeito das avaliações, Ball (2005) aponta, que os indivíduos envoltos nesse processo, passam a dirigir suas ações na realização de atividades comensuráveis, passíveis de serem quantificados, mensurados e classificados, no atendimento do sistema avaliação para no final apontar os vencedores, os melhores, quem conquista o direito de ficar e quem vai embora. Para Rothen, Gomes e Oliveira, o

> [...] objetivo central é estimular a competitividade entre sujeitos e organizações por meio de parâmetros avaliativos que estabelecem diferentes níveis de qualidade aos grupos avaliados, publicados nos chamados rankings, demonstrando a clara transferência dos princípios gerenciais da administração empresarial às atividades desenvolvidas no âmbito social, sejam elas do setor público ou privado (Rothen, Gomes e Oliveira, 2023, p.3).

O que se percebe no ambiente da Pós-Graduação, a partir da relação de diversos estudos (Ribeiro; Leda, 2016; Silva, Ruza, 2017; Reis 2022; Rothen; Gomes; Oliveira, 2023), é a concordância da existência de uma racionalidade em relação às normas gerencialistas no regimento da expansão das instituições, constatada no desenvolvimento das atividades de trabalho docentes e de estudantes, voltada para a produção de publicações e coeficientes pautado pelas

bases quantitativas, que não medem necessariamente o seu interesse real supracitado do desenvolvimento da atividade.

Santana (2018) contribui ao enfatizar que o sistema de avaliação se tornou um dispositivo de controle regulamentário do sistema da Pós-Graduação, determinando formas de controle e exclusão, gerando, consequentemente, a competitividade e a intensificação do trabalho acadêmico. Tais fatores impactam no modo como os estudantes percebe e realizam suas atividades, considerando sobremaneira a pressão tanto interna quanto externa sobre a produção de excelência. Nessa direção, Reis aponta em seus estudos, que

> [...] houve um acordo de que o financiamento possui relação com o aumento da demanda entre estudantes, sobretudo quando levamos em conta a competição entre programas de pós-graduação. É nítido o descontentamento dos estudantes em relação às decisões políticas dos últimos anos, contudo, verificamos nos relatos que os pós-graduandos ainda não possuem consciência mais crítica sobre o financiamento e o processo de mercantilização das pesquisas, o que faz com que ocorra uma naturalização das desigualdades, fazendo com que eles atuem como cúmplices do próprio sistema de servidão (Reis, 2022, p. 192).

A intensificação e a precarização na produção acadêmico-científica, também é apontada por Sguissardi e Silva (2009), ao considerar especificamente o contexto a expansão da Educação Superior dentro das Instituições Federais, sobre o a crescente cobrança por produção e produtividade de conhecimento que recai sobre professores e estudantes. Os autores também observam a existência do que pode ser chamado de trabalho não remunerado, que inclui uma variedade de projetos e obrigações de serviço adicional, muitas vezes sem compensação financeira, os quais estão incorporados às atividades da Pós-Graduação. Sem essas contribuições, o trabalho docente enfrenta consequências profundas, tanto em termos de penalidades formais quanto simbólicas, levando a uma interseção entre o trabalho profissional e a vida pessoal e familiar.

Refletindo sobre o processo de precarização e intensificação do trabalho acadêmico, destaca-se a influência das políticas de avaliação na orientação das atividades acadêmicas para padrões quantitativos e produtivistas, muitas vezes em detrimento da qualidade e relevância do trabalho realizado, assim como suas implicações psicossociais e estruturais das atividades de pesquisa na Pós-

Graduação, destacando como essas atividades são influenciadas pelo contexto da produção capitalista e pelas políticas de avaliação e financiamento.

Outro ponto a ser considerado é a mercantilização da pesquisa, o que contribui para a naturalização das desigualdades e para a perpetuação do sistema de servidão acadêmica. Assim, o modo como a intensificação e a precarização do trabalho acadêmico afeta tanto docentes quanto os estudantes, funciona como um efeito cascata, podendo comprometer tanto a qualidade da pesquisa, como afetar negativamente a vida pessoal, a qualidade de vida e saúde desses sujeitos.

A seguir no capítulo 4, serão abordadas as dimensões da qualidade de vida, na perspectiva do estudante da Pós-Graduação e as implicações da precarização e a intensificação do trabalho acadêmico na percepção dos estudantes, a partir dos estudos analisados.

4.QUALIDADE DE VIDA E SAÚDE

O essencial para a nossa felicidade é a nossa condição íntima, e desta somos nós os senhores (Epicuro).

Impulsionado pela necessidade social e pelo processo de globalização e conexão do mundo moderno, nos últimos anos a “qualidade de vida” emerge como tema de discussões em diferentes esferas. Neste sentido, tratar sobre qualidade de vida não requer uma preocupação individualizada, mas sim de ações e práticas coletivas que visem o bem-estar total de cada indivíduo, pautada não só na objetividade das necessidades básicas, mas também voltada à satisfação subjetiva, constituída a partir da percepção do sujeito sobre sua experiência de mundo. Neste contexto, no presente capítulo, abordaremos a qualidade de vida e seu contexto histórico ao longo do desenvolvimento da humanidade; discutiremos as relações ambientais e sociais, pautando no princípio de uma ‘*qualidade de vida total’*, e seus fatores de motivação e adoecimento; sobre as relações físicas e mentais, momento em que nos debruçamos na discussão dos fatores que podem impactar na percepção subjetiva da pessoa sobre os diferentes aspectos subjetivos, positivos e negativos, que determinam o modo como qualidade de vida é percebida e sentida; e por fim, discutiremos a qualidade de vida e o adoecimento do estudante, a partir do que já conhecemos com base nas pesquisas cientificas já desenvolvidas.

4.1 QUALIDADE DE VIDA: Contexto histórico

Ao longo dos anos o conceito de qualidade de vida vem ganhando importância na constituição da vida humana. Desde os primórdios, os seres humanos buscam formas de melhorar suas condições de vida, constituída nos diferentes aspectos, do bem-estar físico e mental, das relações ambientais e sociais, na concepção de uma vida plena e feliz.

Historicamente, na Grécia antiga, já se discutia a importância da saúde e da vida plena e feliz, o que consideramos na atualidade aspectos da qualidade de vida. Os grandes filósofos consideravam a saúde, o corpo e a mente pontos fundamentais para se alcançar a realização pessoal e a felicidade. Neste contexto,

a filosofia se apresentava como conhecimento capaz de conduzir a vida boa. Segundo Nóbrega *et al*. (2021), os filósofos se reconheciam como aqueles que buscavam métodos e meios para alcançar a vida feliz. Segundo Cervo (2016, p. 383), Demócrito de Abdera (460-370 a.C.) “julgava que a felicidade era `a medida do prazer e a proporção da vida`. Para atingi-la, o homem precisava deixar de lado as ilusões e os desejos e alcançar a serenidade.”. Desse modo, considera-se a última finalidade, aquela por detrás de todas as finalidades, como resultado de uma ação.

De acordo com Cervo (2016), Sócrates apontava para uma nova compreensão da felicidade, ao construir a ideia de que a felicidade não se relacionava apenas às realizações do corpo, mas também e principalmente da alma. Nóbrega *et al.* (2021) descrevem que, Antístenes (445-365 a. C.) considerou um toque pessoal na ideia de seu mestre, Sócrates (470-399 a. C.), ao pontuar que o homem feliz, também era o homem autossuficiente. Segundo os autores a “ideia de autossuficiência (que, em grego, se diz “autarquia”,) continuará diretamente vinculada à de felicidade nos anos seguintes. ” (Nóbrega *et al*., 2021, p. 3).

Na sua essência, a felicidade deve ser concebida como a ausência do sofrimento, das dores e das angústias. Conforme Aristóteles (384-322 a.C.) são aspectos imutáveis da condição humana, a participação no pensamento divino de Deus, isto é, o desprendimento das dificuldades da vida cotidiana, dos sofrimentos físicos e morais entre outros, se conseguirá ser feliz. Sobre este contexto, pontua-se que cada indivíduo é único, sente e pensa de forma diferente, ponderação que pode ser verificar nas definições apresentadas no Livro “Ética a Nicômaco” (2003) no qual nos diz:

> Com efeito, algumas pessoas identificam a felicidade com a virtude, outras com a sabedoria prática, outras com uma espécie de sabedoria filosófica, e outras, ainda, a identificam com tudo isso, ou uma delas, acompanhadas do prazer, ou sem que lhe falte o prazer, e finalmente outras incluem a prosperidade exterior (Aristóteles, 2003, p. 29).

Para Aristóteles, as atividades virtuosas, de viver bem e fazer o bem, seria o caminho para que as pessoas pudessem atingir a vida boa. Mais tarde, Hipócrates (460-377 a. C.), apontaria a saúde, como forma de se evitar a luxúria, em busca do bem-estar (Pontes, 2018). Nesse período, o filosofo Epicuro (341-

270 a.C.) também demonstrava sua preocupação com os preceitos de uma ‘boa vida’, ou seja, a qualidade de vida. Segundo o filosofo a essência de uma boa vida são os prazeres. Em suas palavras descritas na Carta a Meneceu, aponta que:

> Quando então dizemos que o fim último é o prazer, não nos referimos aos prazeres dos intemperantes ou aos que consistem no gozo dos sentimentos, como acreditam certas pessoas que ignoram o nosso pensamento, ou não concordam com ele, ou o interpretam erroneamente, mas ao prazer que é ausência de sofrimentos físicos e de perturbações da alma (Epicuro, 2002, p. 42).

Em outras palavras, significa dizer que a essência da qualidade de vida, ou de uma boa vida, está relacionada não somente aos prazeres contemplados na satisfação física, mas na plenitude das diferentes relações humanas, em um estado de liberdade, na qual o corpo tenha se libertado da dor e a mente da ansiedade.

A proposta do Epicurismo, era uma filosofia pautada na vida simples. Seu pensamento era propagado por meio de cartas direcionadas aos amigos e conhecidos, na qual se propunha a busca pela felicidade. No contexto atual, a busca pela qualidade de vida e saúde mental, defendida pelo filósofo como resultado das diferentes interações com o mundo, onde está só pode ser alcançada a partir dos prazeres essenciais e necessidades para a vida.

Mais adiante, já Idade Média, os preceitos apresentados por Aristóteles e Hipócrates ainda eram adotados amparados nos desígnios divinos e impostos pelo trabalho (Pontes, 2018).

Acredita-se que as raízes históricas da expressão “qualidade de vida”, esteja vinculada tanto a cultura ocidental como oriental, passando a ser mais discutida apenas no século XX, por volta da década de 30, mais especificamente nos Estados Unidos (Seidl; Zannon, 2004).

No século XVIII e XIX, período da Revolução Industrial, que impulsionou significativas mudanças no desenvolvimento do trabalho, ocasionadas pela expansão do mercado consumidor e pela necessidade de aumentar a produção. Nesse período, os diferentes aspectos da relação qualidade de vida tornara-se ainda mais importante, vistas as condições precárias de trabalho e das condições de vida da classe operária. Questões como: jornada de trabalho, condições salariais e moradia, tornaram-se as principais reivindicações dos movimentos

sociais em busca do bem-estar dos trabalhadores (Cavassani; Cavassani; Biazin, 2006; Oliveira; Oliveira 2011; Pontes, 2018).

Os termos “qualidade” e “vida”, foram descritos pela primeira vez juntos pelo estudioso economista Arthur Cecil Pigou (1877-1959), em sua obra *The Economics of Welfare,* em 1920. Na proposta o economista buscava definir critérios para estabelecer uma política econômica que buscasse o atendimento de um conjunto de membros da nação, sobre suas vidas e as condições do estado, a promoção das melhores condições possíveis (Pigou, 1920). No período, Pigou, foi considerado herético entre os neoclássicos, por discutir a intervenção do estado em apoio às classes sociais menos favorecidas. Embora o tema contemplasse importante relevância, não teve grande repercussão no período, caindo no esquecimento.

Nos anos vindouros, a expressão qualidade de vida foi se ressignificando, segundo Constantino (2007, p. 34), “em meados de 1940, com o surgimento de técnica estatísticas, as indústrias de produtos manufaturados desenvolveram o conceito de produto com qualidade. Em seguida, após 1945, associaram Qualidade de Vida à aquisição desses bens.”.

Na década de 50, após o fim da Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU), passou a se preocupar com os fatores que interferem nas condições de vida das pessoas dos seus países membros, recomendando estudos que investigassem as variáveis que influenciavam direta e indiretamente nas condições de vida. Tais estudos foram conduzidos por estudiosos de diferentes áreas, estatísticas, clínicas, epidemiologistas e sociais, que se debruçaram nas pesquisas tomando como base as características humanas, atribuídas ao conceito de “boa vida”. Na prática, o conceito de “boa vida”, segundo Oliveira (2006),

> [...] refere-se à conquista de bens materiais: possuir casa própria, carro, aparelhos eletrônicos, dentre outros. O conceito foi posteriormente ampliado, para medir quanto uma sociedade havia se desenvolvido economicamente, não importando se tal riqueza estava bem distribuída (Oliveira, 2006, p. 05).

Na década de 60, o então presidente dos Estados Unidos, Dwight David Eisenhower, definiu a qualidade de vida popular como uma das metas nacionais para o desenvolvimento do país. Em 1964, o presidente Lyndon Johnson,

declarou que os objetivos da nação, não poderiam ser medidos pelo acúmulo de riquezas nos bancos, mas sim pela qualidade de vida das pessoas. Essa afirmação, despertou o eixo das pesquisas, antes direcionados para a ciências duras, agora direcionada para os aspectos subjetivos dos seres humanos, investigado pelas ciências moles. Ainda, nesse período, as pesquisas estimularam o surgimento dos movimentos sociais e das políticas públicas, visando o bem-estar e a redução das desigualdades sociais dos indivíduos membros (Pais-ribeiros, 2009; Pontes, 2018).

Molina-Luque (2018), conjectura que diferentes indicadores devem ser considerados no entendimento do conceito de qualidade de vida, dada sua ampla compreensão, considerada a vida pessoal e profissional, mensurada a partir das múltiplas relações pessoais e interpessoais de trabalho, lazer, estudo, saúde e religião.

Com o passar dos anos, o conceito de qualidade vida tem se expandido e se ressignificado, tornando-se consenso entre muitos autores dos primórdios à atualidade. Embora o termo seja polissêmico e abranja múltiplos entendimentos, contemplando novos aspectos que foram incorporados ao conceito, abrangendo questões objetivas e subjetivas da vida humana, além do crescimento econômico. Neste contexto, acolhem-se questões relacionadas à saúde, educação, moradia, transporte, lazer, desenvolvimento social, alimentação, saneamento básico, trabalho, realização e crescimento pessoal, acesso à informação, bem materiais e imateriais que proporcionem não só condições de uma boa vida, mas do bem-estar físico e mental, ambiental e social.

Atualmente o conceito sobre qualidade de vida mais aceito e utilizado é o descrito pelo Organização Mundial da Saúde (OMS), que busca compreender as complexidades da vida humana, estabelecidas com base na “autopercepção do indivíduo quanto à sua posição na vida, conforme e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações. ” (The Whoqol Group, 1995, p. 1405). O conceito estabelecido pelo grupo WHOQOL presume a natureza subjetiva do ser humano, integrada ao contexto ambiental, social e cultural no qual o sujeito encontra-se inserido.

Fleck (2008), acrescenta três aspectos essenciais ao conceito de qualidade de vida da OMS: o primeiro trata da subjetividade – compreendendo o modo como cada pessoa percebe suas necessidades de acordo com suas

perspectivas na vida; o segundo confere a multidimensionalidade – atribuída a associação entre as dimensões que compõem a relação da qualidade de vida; e por último, a figuração das dimensões positivas e negativas.

A subjetividade proveniente da qualidade de vida, está associada ao modo como cada pessoa percebe suas necessidades e o mundo ao seu redor. Assim, podemos afirmar categoricamente, o que é qualidade para uma pessoa, pode não representar qualidade para outra, visto que cada sujeito é único e responde as mesmas condições de forma diferente, estabelecidas a partir do seu sentimento de pertencimento.

Na concepção de Minayo, Hartz e Buss (2006, p. 6), a expressão subjetividade manifesta no conceito de qualidade de vida abrange inúmeros significados, os quais “refletem conhecimentos, experiências e valores de indivíduos e coletividades que a ele se reportam em variadas épocas, espaços e histórias diferentes, sendo, portanto, uma construção social com a marca da realidade cultural.”.

Considerando os estudos sobre qualidade de vida desenvolvidos pela OMS, que resultaram na definição do conceito de qualidade de vida anteriormente citado, Fleck (2008), aponta ainda, que seis vertentes confluíram na mesma direção, sendo elas: (1) Estudos sobre a felicidade e o bem-estar com base epidemiológica, orientada pela teoria “das necessidades básicas” apresentada por Maslow (1970); (2) Busca por diferentes indicadores sociais, de saúde, educacionais e culturais; (3) A insuficiência das medidas objetivas de saúde, desconsiderando o apoio social e o bem-estar mental e as percepções do sujeito adoecido; (4) O aspecto humano positivo, como a resiliência, felicidade, esperança, bem-estar etc, apresentado pela psicologia positiva; (5) Satisfação do cliente, relacionado à qualidade da prestação dos serviços de saúde, e da qualidade de vida dos seus usuários; (6) o humanismo na medicina, considerando a relação médico paciente para o sucesso do tratamento.

Para Pais-Ribeiro (2009), existe certo consenso entre as diferentes pesquisas sobre a condição multifatorial da qualidade de vida ao considerar as variáveis: tempo; percepção pessoal e subjetividade. Pontes (2018, p. 36), acrescenta que tais variáveis podem ser influenciadas ainda “pelos meios, pelas condições e modo de vida, pelos aspectos sociais objetivos”, no qual os seres humanos encontram-se inseridos.

Soares (2011), chama a atenção ao apontar que o termo “Qualidade de Vida”, precisa ser utilizado com mais rigor, ampliando sua significação de forma mais crítica e reflexiva, deixando de ser utilizado apenas como marca de pertença positiva. Neste contexto, aponta-se a forma como o sujeito se autopercebe, no reconhecimento pessoal, do sentir-se bem, sem privações ou limitações, e que a ausência desses fatores positivos, implica no reconhecimento da ausência e/ou baixa qualidade de vida percebida. Neste contexto, a significação da qualidade de vida não pode ficar restrita à satisfação material de caráter objetivo, devendo ser considerados, antes de tudo, os valores subjetivos, os quais compreendem as relações sociais e ambientais, a partir do sentimento de bem-estar, liberdade e felicidade.

Assumpção Jr (2010) e Pontes (2018), enfatizam que na sociedade atual, muito tem se enfatizado o bem-estar social, constituído a partir dos valores ideológicos e mercadológicos, no entanto, pouco tem se preocupado de fato, com a qualidade de vida. Pontes (2018, p. 37), chama atenção ao ponderar que “há de se tomar cuidado com a busca de adaptações individuais e as avaliações de bem-estar. Um dos perigos é a chamada “culpabilização” do sujeito, por conta de adoção de um estilo de vida pouco ou não saudável.”.

Na concepção de Assumpção Jr (2010) e Pontes (2018), a qualidade de vida e o bem-estar não podem ser reduzidos ao simples funcionalismo, no manejo do estresse, relacionado às mudanças no estilo de vida como a busca por alimentação saudável, prática de exercícios físicos, descanso, lazer, inserção social, além de possuir um trabalho que proporcione satisfação pessoal. Segundo os autores, esse mecanismo apenas reflete uma ação compensatória no manejo do estresse, embora necessária para a manutenção de uma vida saudável, o que não resolve a situação. De acordo com Assumpção Jr (2010), um caminho em busca da qualidade de vida é promover as individualidades e não o individualismo, não sendo uma tarefa fácil, visto que culturalmente essa postura está inserida em nossas vidas desde a infância.

Diversos são os fatores que podem influenciar na forma como a qualidade de vida é percebida pelos seres humanos, entre esses fatores consideram-se as relações ambientais e sociais, assunto que debateremos no próximo tópico.

4.2 RELAÇÕES AMBIENTAIS E SOCIAIS: Fatores de adoecimento e motivação

Estudantes de mestrado e doutorado são frequentemente motivados por uma série de fatores, no entanto, também estão expostos a inúmeros desafios que podem acometer sua saúde e bem-estar. Neste contexto, as relações ambientais e sociais exercem um papel expressivo tanto no adoecimento como na motivação dos estudantes de Pós-Graduação *stricto sensu*. Dentre os fatores motivacionais, relaciona-se: a paixão pela pesquisa; o interesse acadêmico; crescimento pessoal; reconhecimento e recompensas.

Contudo, a percepção da qualidade de vida dos estudantes de Pós-Graduação *stricto sensu* pode se modificar de acordo com variados fatores aos quais estão expostos no ambiente acadêmico, como: o suporte institucional, carga de trabalho, responsabilidades administrativas, disponibilidade de recursos financeiros, atividades de ensino e orientação, cursos e disciplinas, desenvolvimento e aplicação do projeto de pesquisa, equilíbrio entre vida pessoal e acadêmica entre outros.

Segundo Silva (2022), a relação dos pós-graduandos com a vida acadêmica é marcada por uma constante pressão, ocasionada pela efetiva cobrança dos cursos de Pós-Graduações, tornando os estudantes um grupo de risco suscetível ao adoecimento. Ainda na concepção do autor, embora o ambiente acadêmico seja constituído por diferentes categorias profissionais, os quais também estão expostos ao adoecimento, ainda assim, a vulnerabilidade dos pós-graduandos é maior quando relacionada às condições acadêmicas.

Cursar uma Pós-Graduação *stricto sensu* exige tempo, comprometimento e dedicação, assim como disponibilidade para cumprir as exigências impostas para o cumprimento dos créditos, como: a participação de eventos (apresentação e publicação em anais), disciplinas eletivas e obrigatórias, pesquisa e produção acadêmica, publicação em periódicos, participação de grupo de pesquisa, desenvolvimento da dissertação ou tese, qualificação e defesa, além de outras. Além de realizar todas essas tarefas, o estudante ainda precisa equilibrar a vida financeira, pessoal e familiar (Costa; Nebel, 2018; Cesar *et al.,* 2018; Peixoto; Souza; Soares, 2022). Contudo, conciliar a Pós-Graduação com a vida pessoal, é

minimamente desafiador e exige o equilíbrio entre os dois universos para o não adoecimento.

As relações ambientais e sociais podem influenciar tanto direta quanto indiretamente no adoecimento dos estudantes, nessa relação considera-se: a carga de trabalho e a pressão acadêmica; as relações conflituosas com orientador, docentes e colegas; isolamento social e falta de amparo; comparação e competição social; falta de recursos financeiros, falta de suporte institucional etc.

Para Cesar *et al*. (2018), algumas situações presentes na vida dos estudantes podem se tornar potencialmente estressoras, dentre elas, as dificuldades financeiras, pouco tempo de descanso e lazer, insegurança sobre o futuro profissional, angústia e sentimentos negativos. Segundo Santos *et al*. (2020), muitas vezes o estudante é pressionado psicologicamente para dar conta da excessiva demanda de trabalho acadêmico, causando o sentimento de ineficiência e incompletude.

Indícios de que a Pós-Graduação tem impactado negativamente na qualidade de vida dos estudantes são demonstrados na pesquisa desenvolvida por Galdino *et al.* (2018), ao confirmar que fatores como: insatisfação com o tema de pesquisa, dificuldade de conciliação dos estudos com a vida pessoal, preocupações com prazos de conclusão, relacionamento insatisfatório com os docentes. Tais fatores apontados na pesquisa indicam a baixa percepção de qualidade de vida dos estudantes, tendo o ambiente acadêmico como potencial desencadeador do risco ao adoecimento.

Faro (2013) destaca a dualidade entre a produção acadêmica e a saúde dos pós-graduandos, que por vezes é negligenciada ou deixada em segundo plano, podendo incorrer em prejuízos imediatos ou futuros. Ainda para o pesquisador, a pressão acadêmica, talvez seja a principal queixa, relacionada ao processo de adoecimento dos estudantes.

Contudo, pondera-se que o ambiente de pesquisa pode proporcionar aos estudantes significativas experiências, a partir da construção de um ambiente acadêmico saudável, colaborativo, de comunicação aberta e suporte mútuo, levando o estudante ao desenvolvimento acadêmico e pessoal. Da mesma forma, um clima organizacional inclusivo e transparente, que abranja a cultura acadêmica, as práticas de gestão e as políticas institucionais pode propiciar um ambiente de pesquisa adequado e satisfatório.

As relações ambientais consideradas na relação da qualidade de vida, se relacionam aos diferentes fatores da vida humana, constituídos a partir da percepção individual, dos diferentes aspectos ambientais de: estudo/trabalho, familiar, social, espiritual entre outros que compõe a rotina diária. Nessa relação, são considerados três aspectos essenciais, sendo: as oportunidades de lazer; mobilidade da vida diária e ambiente físico 'barulho e poluição'.

As oportunidades de lazer representam um momento essencial e necessário na vida das pessoas. O lazer ou ócio consistem no tempo livre, dedicado a organização das atividades de interesse próprio, não relacionado ao trabalho, designado a satisfação pessoal. O lazer pode ser conceituado como:

> [...] um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se, ou ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (Dumazedier, 1962, p. 29).

O lazer pode proporcionar o bem-estar físico e mental, caracterizado como benefícios da qualidade de vida, como: equilíbrio físico e mental, elevação do humor, combate ao estresse, interação social, descontração, e outros que proporcionam a manutenção da saúde em um contexto geral (Junior; Sferra; Bottcher, 2012; Alves, 2014; Secco; Stoppa, 2023).

Embora o conceito de mobilidade seja abrangente e apresente diferentes entendimentos, é comumente confundida com outros conceitos, relacionados ao transporte, trânsito, circulação ou acessibilidade. Ainda que o uso do termo nas ciências sociais seja mais recente, não significa a substituição de nenhum dos outros conceitos (Balbim, 2016).

Balbim enfatiza que novas formas e explicações foram incorporadas ao conceito de mobilidade, ao modo que se presta e a seu uso,

> [...] da mobilidade cotidiana, passa-se às mobilidades social, residencial e do trabalho, ou, mais recentemente, à mobilidade simbólica. Também são formas de mobilidade as migrações – bem como a mobilidade pendular, do turismo e do lazer –, até chegar-se ao nomadismo ou ao imobilismo (Balbim, 2016, p. 23).

Embora o conceito inicial de mobilidade tenha surgido da influência da mecânica clássica, a noção de mobilidade social surge como forma de estímulo às novas transformações. Nesse contexto, os aspectos relacionados à mobilidade

estão diretamente interligados, conforme o propósito individual e que é regido pelas determinações pessoais de cada pessoa, orientada pelos seus desejos, vontades, limitações, motivações e imposições (Balbim, 2016).

Na perspectiva que estamos propondo, a questão da mobilidade está relacionada a três fatores: estudo/trabalho, mobilidade e vida. Tais fatores, podem comprometer o desempenho pessoal, afetando a capacidade produtiva, ocasionando inúmeros impactos na percepção da qualidade de vida e saúde.

O ambiente físico pode apresentar inúmeros fatores que podem impactar na percepção da qualidade de vida, na relação estudo/trabalho do estudante. Destes, destacam-se as condições estruturais e a poluição sonora. Segundo Toledo (2020), o barulho indesejável e o excesso de ruídos, podem ocasionar a dificuldade de captação, comprometendo o processo de decodificação e assimilação das informações. No ambiente de estudo/trabalho, a poluição sonora, além de ocasionar a perturbação dos audíveis, contribui para a elevação do estresse, da falta de concentração, além do incômodo auditivo.

Sobre as questões estruturais do ambiente físico de estudo/trabalho, poderá esta ser ainda uma estrutura inadequada, como falta de equipamentos ou instrumentos sucateados, iluminação inadequada, mobiliário sem condições ergonômicas (cadeiras, carteiras etc.), bebedores, sanitários, limpeza etc. Assim como a poluição sonora, tais fatores também possuem potencial de impactar negativamente na relação da qualidade de vida bem como na condição de saúde.

As relações sociais representam uma condicionante na vida de todas as pessoas, seja nas relações de estudo, trabalho, familiar, interpessoal, afetiva, religiosa ou até mesmo ocasional. Compreendendo uma rede de interação entre duas ou mais pessoas, que ocorre por meio da reação das diferentes interações, como: o diálogo, a expressão, os gestos, as ações que funcionam como mecanismos de troca, proporcionando às pessoas a oportunidade de criação das redes sociais de apoio e motivação. No entanto, nem toda as relações sociais são motivacionais e positivas. Cabe destacar que ambientes familiares, organizacionais e educacionais desestruturados, competitivos, inflexíveis e individualistas podem impactar negativamente nas relações sociais.

Na academia, as relações sociais pautadas no bom relacionamento entre orientador e orientado são fundamentais para o sucesso da pesquisa, bem como para o bem-estar dos estudantes. Nessa relação, o elemento chave para o

desenvolvimento de um ambiente de pesquisa positivo é a relação de confiança, alicerçada em uma comunicação efetiva, apoio e orientação. Na mesma direção, funciona a interação com os colegas no espaço institucional. Neste contexto, o relacionamento interpessoal proporciona a troca de conhecimentos e experiências, colaboração acadêmica e oportunidades de aprendizagem, parcerias de estudo e pesquisa, e apoio emocional.

Ao considerar as relações sociais do estudante de Pós-Graduação, três aspectos devem ser considerados: rede de suporte ou apoio social; atividade sexual; relações familiares e interpessoais.

A rede de suporte ou apoio social, representa a integração e apoio entre os congêneres em busca da evolução pessoal, não somente daqueles que são apoiados, mas também dos que apoiam, fortalecendo assim os laços entre os envolvidos. Dessa forma, a rede de apoio social assume o papel funcional ou qualitativo, enquanto estrutura social, com a finalidade de fornecer apoio (Pereira *et al.,* 2006; Soares *et al.,* 2022). Para Ornelas (1994), o apoio social também apresenta termos de existência ou quantidade que, de modo geral, representam as relações sociais, representadas pelas relações organizacionais (laborais ou de estudo), intimas e pessoais (relacionamento a dois), e interpessoais de amizade.

O apoio social funciona como suporte auxiliar para a manutenção da saúde mental, importante no enfrentamento de condições estressoras e satisfação pessoal (Carlotto; Teixeira; Dias, 2015). A rede de apoio pode ser formada por integrantes de diferentes grupos, seja de amigos, familiares, grupos religiosos entre outros. No entanto, nem todas as pessoas às quais se tem vínculos, são capazes de proporcionar apoio social (Soares *et al.,* 2022). Sobre os benefícios proporcionados pelo apoio social, destaca-se a diminuição e o controle do estresse, o desenvolvimento de sentimentos positivos de afeto e acolhimento, melhora no humor, melhora na saúde e da qualidade de vida de modo geral (Fonseca; Moura, 2008; Carlotto; Teixeira; Dias, 2015; Soares *et al*., 2022).

A atividade sexual, compreende um importante aspecto nas relações sociais que compõem a percepção da qualidade de vida, visto que a sexualidade é um elemento significativo da vida humana. A atividade sexual, possui uma função vital na vida das pessoas, além dos fatores biológicos, sociais e culturais (Vieira *et al.,* 2016). A vida sexual ativa, apresenta benefícios imensuráveis para a saúde física e mental, que pode ser percebido: na redução do estresse, maior

disposição, bem-estar, aumento da imunidade, elevação da autoestima, melhora da memória a longo prazo entre outras (Colombo, 2023). No entanto, assim como a atividade sexual pode apresentar benefícios em determinadas áreas, o inverso também ocorre, o estresse crônico ocasionado pela sobrecarga de estudo ou trabalho, pode comprometer o desempenho sexual, gerando o sentimento de incompletude, em resposta ao cansaço, fadiga, tristeza etc.

As relações interpessoais representam a forma como as pessoas lidam umas com as outras, como convivem em uma sociedade, abrangendo as diversas relações interpessoais no trabalho, na família e no cotidiano. Por não se tratar de um conceito engessado, encontra-se em constante evolução, na proporção em que a sociedade se modifica e transforma seus costumes. Assim, as relações interpessoais necessitam ser constantemente analisadas e avaliadas, para que o comportamento reproduzido seja saudável e compatível aos valores sociais (Fonseca; Moura, 2008). Dessa forma, as relações interpessoais e familiares são amparadas na necessidade pessoal de sentir-se amado, acolhido, confiante e valorizado, abrindo espaço para a interação, comunicação e comprometimento para com o outro, auxiliando no equilíbrio emocional e na promoção de uma melhor qualidade de vida percebida.

Na academia, as relações interpessoais dos pós-graduandos podem ser reforçadas a partir da participação em comunidades acadêmicas, como: grupos de estudo e pesquisa, seminários, congressos, conferências, entre outros eventos científicos, promovendo no estudante a oportunidade de se relacionar com outros pesquisadores, possibilitando a ampliação do seu conhecimento e área de estudos, além da expansão da rede de contatos profissionais. Nesse contexto, as relações sociais no ambiente acadêmico, representam uma função vital na vida dos estudantes, ao proporcionar significativas experiências acadêmicas, desenvolvimento pessoal, além do bem-estar emocional.

Considerando os impactos das relações ambientais e sociais nas relações da saúde física e mental, no próximo tópico aprofundaremos a discussão dessas dimensões relacionadas à qualidade de vida, ao conceito de saúde e as necessidades humana.

4.3 RELAÇÕES DA SAÚDE FÍSICA E MENTAL: *Mens sana in corpore sano*

Orandum est, ut sit ***mens sana in corpore sano:***
Fortem posce animum, mortis terrore carentem,
Qui spatium uitae extremum, inter munera ponat
Naturae, qui ferre queat quoscumque labores,
Nesciat irasci, cupiat nihil, et potiores
Herculis aerumnas credat saeuosque labores
Et Venere et coenis et pluma Sardanapalli.
Monstro, quod ipse tibi possis dare: semita certe
Tranquillae per uirtutem patet unica uitae
Nullun numen habes, si sit prudentia: nos te,
Nos facimus, Fortuna, deam coeloque locamus[4]
*(*Juvenal, 1845, SAT. X. 355-360) [grifos nossos]

Não poderíamos iniciar nossas discussões sem antes apresentar parte da citação do poeta Juvenal que originou a célebre frase "*mens sana in corpore sano"*, mencionada pelo poeta ao ser questionado sobre 'o que as pessoas deveriam desejar sobre a vida'. Neste contexto, nos apropriamos do pensamento de Juvenal (55-127), ao ponderarmos as relações da saúde física e mental no desenvolvimento da vida plena, relacionadas aos princípios da qualidade de vida. Tais princípios sendo indispensáveis para um modo de vida saudável, livre das dores físicas e mentais, que contemplem os prazeres, a liberdade e o bem-estar total, pautado na percepção objetiva e subjetiva de cada indivíduo. Em outras palavras, significa dizer que apenas um corpo são pode sustentar uma mente sadia, resultante de um estilo de vida e hábitos saudáveis.

Para melhor compreender a abrangência da relação saúde, adotamos o conceito amplamente discutido pelo Movimento da Reforma Sanitária, em 1986 e incorporado na Constituição Federal de 1988. Conforme o Relatório final da 8ª

[4] [...] Devemos orar por uma mente sã em um corpo são.
Busque uma mente forte, livre do terror da morte,
Aquele que coloca o último espaço de sua vida entre os presentes
De uma natureza que pode suportar qualquer trabalho,
Que ele não saiba ficar com raiva, que ele não deseje nada e coisas mais importantes
Deixe-o acreditar nas dificuldades e trabalhos de Hércules
E Vênus, e os demônios, e a pena de Sardanapalli.
Mostre-me o que você pode dar a si mesmo: uma pista segura
A paz através da virtude é o único modo de vida
Tu não tens Deus, se houver prudência: nós te
Nós, Fortune, colocamos a deusa no céu
[tradução nossa].

Conferência Nacional de Saúde de 1986, pondera-se que a saúde no seu sentido mais abrangente,

> [...] é a resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso a serviços de saúde. É, antes de tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida; a saúde não é um conceito abstrato. Define-se no contexto histórico de determinada sociedade e num dado momento de seu desenvolvimento, devendo ser conquistada pela população em suas lutas cotidianas (Brasil, 1986, p. 4).

A partir da definição do conceito de saúde, podemos considerar que todas as relações da vida humana estão interligadas e constituem o modo como percebemos a própria vida. Nesse sentido, a qualidade de vida representa um aspecto essencial para a boa saúde, e não o contrário.

Conforme cita a redação da carta de Ottawa, lavrada pela Organização Mundial da Saúde em 1986, a concepção de saúde se relaciona a diferentes aspectos da vida humana, que partem das perspectivas pessoais ao condicionamento das atitudes desenvolvidas. Nessa relação,

> [...] a Promoção da Saúde é o processo que visa aumentar a capacidade dos indivíduos e das comunidades para controlarem a sua saúde, no sentido de a melhorar. Para atingir um estado de completo bem-estar físico, mental e social, o indivíduo ou o grupo devem estar aptos a identificar e realizar as suas aspirações, a satisfazer as suas necessidades e a modificar ou adaptar-se ao meio. Assim, a saúde é entendida como um recurso para a vida e não como uma finalidade de vida (OMS, 1986, p. 01).

Segundo a Organização Mundial da Saúde, a melhoria da saúde está condicionada à garantia básica de recursos e condições fundamentais, relacionadas à “paz, abrigo, educação, alimentação, recursos económicos [*sic*], ecossistema estável, recursos sustentáveis, justiça social e equidade. ” (OMS, 1986, p. 2-3), valores que representam tanto a fatores objetivos, quanto subjetivos da percepção humana. Sobre esses valores, a OMS complementa apontando que:

> A saúde é criada e vivida pelas populações em todos os contextos da vida quotidiana [*sic*]: nos locais onde se aprende, se trabalha, se brinca e se ama. A saúde resulta dos cuidados que cada pessoa dispensa a si própria e aos outros; do ser capaz de tomar decisões e de assumir o controlo sobre as circunstâncias da

> própria vida; do assegurar que a sociedade em que se vive cria condições para que todos os seus membros possam gozar de boa saúde (OMS, 1986, p. 5-6).

As relações da saúde física podem impactar diretamente na percepção da qualidade de vida de todos os seres humanos, tanto de forma positiva, quanto negativa. Em relação às condições ambientais de estudo/trabalho, alguns fatores podem favorecer de forma negativa a percepção da qualidade de vida do estudante. Nesta relação, são considerados três diferentes aspectos: dor/desconforto; fadiga/energia; sono/repouso. Além dos fatores anteriormente citados, considera-se como fatores de impacto, os problemas fisiológicos, doenças osteo musculares, entre outros tipos de doenças que apresentem sintomas físicos.

Segundo Silveira (2020), a dor e/ou desconforto representa a forma como o corpo responde a determinados fatores estressores, sinalizando que alguma coisa não está muito bem, de modo que as dores constantes podem evidenciar o surgimento de alguma doença. De acordo com Raja *et al*. (2020, p. 6), a definição da dor, segundo a Associação Internacional para Estudos da Dor (IASP), corresponde a “uma experiência sensitiva e emocional desagradável associada ou semelhante àquela associada a uma lesão tecidual real, ou potencial.”. Cabe destacar, que as dores físicas e/ou desconforto, além do incômodo, comprometem as diversas relações da vida diária, seja no ambiente familiar de estudo e/ou trabalho, comprometendo a saúde mental e até mesmo as relações sociais.

Segundo a definição da Index Medicus (2002) *apud* Mota, Cruz e Pimenta (2005, p. 289), a fadiga consiste em um "estado de desgaste que segue um período de esforço, mental ou físico, caracterizado por uma diminuição da capacidade de trabalhar e redução da eficiência para responder a um estímulo.". Conforme o Ministério da Saúde, a fadiga se caracteriza em um sentimento relacionado à falta de energia, termo utilizado na descrição dos sentimentos negativos, caracterizados pelo cansaço e desgaste físico, sintoma presente na vida diária dos seres humanos, que pode ser ocasionado pelo excesso de trabalho e/ou atividade intensa, gerando um estado comum de letargia (Brasil, 2020). Segundo Oliveira *et al*. (2010), a principal diferença entre a fadiga e o cansaço é a perda de motivação. Em suma, a fadiga pode também ser definida como estado de esgotamento físico e mental, que ocorre em diferentes graus, se estendendo

do leve ao crônico, impactando não só na saúde física, mas também a saúde mental.

Dormir mal pode comprometer o bem-estar e a saúde das pessoas, visto que o sono faz parte de um processo de restauração das condições fisiológicas do ser humano. A baixa qualidade do sono, ocasionada pela privação parcial ou total do sono, pode ocasionar significativas consequências, como: perda de produtividade no trabalho e/ou no estudo; favorecimento no desenvolvimento de doenças crônicas, ocasionada por problemas cardiovasculares, metabólicas, gastrointestinais e psicológicas como hipertensão, obesidade, diabete, refluxo, depressão e ansiedade; alteração dos níveis de humor; aumento do cansaço e da fadiga; redução nos níveis de atenção e alerta; prejuízos no sistema cognitivo e emocional; letargia no pensamento, entre outros. Diversos fatores podem estar associados, porém, aos distúrbios do sono, e tendem a ser o mais comum, ao ocasionar conturbação no momento de descanso, afetando negativamente a qualidade de vida (Narciso *et al*., 2014; Brasil, 2022; Silva *et al*., 2022).

De modo geral, as relações da saúde física, representam um papel fundamental na vida das pessoas, diretamente relacionadas ao bem-estar geral, na capacidade funcional, na prevenção de doenças, na saúde mental e na longevidade. Estar fisicamente saudável, com energia para dar conta das tarefas da vida diária, em suma, consiste em poder desfrutar de uma vida plena e satisfatória, o que representa a qualidade de vida.

As relações da saúde mental estão diretamente relacionadas ao modo como os seres humanos são capazes de perceber o mundo ao seu entorno, pautado na capacidade de identificar e lidar com os desafios da vida cotidiana. No desenvolvimento das atividades de estudo/trabalho, quatro aspectos são evidenciados, na percepção de qualidade de vida dos estudantes, sendo: sentimentos positivos e sentimentos negativos; autoestima; espiritualidade/religião/crenças pessoais e, por fim, a capacidade de aprendizagem, concentração e memorização.

Os sentimentos estão presentes na vida dos seres humanos, desde o momento do seu nascimento, se caracterizando enquanto experiências subjetivas, inerentes apenas à própria pessoa, condicionados às experiências mentais que surgem a partir da interpretação do cérebro em resposta às emoções, que se refletem externamente. Sendo os humanos seres sensoriais, muitos

estímulos são capazes de despertar os sentimentos, como: o que ouvimos, o que pensamos, o que tocamos, o que observamos, o que comemos (Damásio, 2012), ou seja, tudo aquilo que é vivenciado e experienciado diariamente.

Na evolução do ser humano, seu cérebro aprendeu a desenvolver uma forma de resposta apropriada para cada tipo de pensamento. Dessa forma, a resposta aos pensamentos negativos surge como forma de proteção, a fim de garantir a sobrevivência e a segurança. Neste contexto, as emoções expressas representam a energia de uma determinada ação, em busca de satisfação da resposta (Gimenez; Bervique, 2006). Os sentimentos podem distinguir em duas atribuições: positivas e negativas. Os sentimentos positivos, representam a boa percepção da pessoa sobre as diferentes relações do mundo externo sobre si, enquanto os sentimentos negativos, são traduzidos pela sensação de impotência, afetando as relações da vida pessoal, social e profissional. Ambos os tipos de sentimentos refletem na percepção da qualidade de vida, sendo uma determinante na dualidade de *boa* ou *má* na qual consiste a qualidade de vida.

A autoestima se caracteriza como um elemento fundamental na realização do comportamento humano (Jonovska *et al.,* 2007; Feliciano, 2010). Segundo Romano *et al.* (2007), a autoestima consiste na atitude de aprovação e/ou reprovação afetivamente expressa de si mesmo, conforme o resultado da avaliação das próprias competências. Para Avanci *et al*. (2006), Feliciano (2010), Furtado (2014) e Gomà (2018), a autoestima pode ainda ser definida mediante o valor que cada pessoa confere sobre si próprio, com base nos princípios afetivos e sociais construídos de forma consciente e/ou inconsciente, na qual consiste em a sua autopercepção positiva ou negativa sobre si mesma enquanto pessoa.

A definição de autoestima pode ainda ser categorizada em três modelos, sendo: (1) modelo da aceitação pessoal - no qual indica que a autoestima consiste na aceitação do outro; (2) modelo de competência – estabelece que a autoestima se constitui por determinadas áreas da vida; (3) modelo de preocupação cultural-pessoal - focada no próprio *EU***,** que eleva a autoestima (Andre, 2000; Feliciano, 2010).

Um olhar mais lírico da autoestima consiste em uma semente próspera de múltiplos frutos, concisos no ato de confiar em si, de se acreditar, de se amar, se respeitar, se permitir, e acima de tudo de orgulha-se de si mesmo, amparado na autonomia de agir, de buscar, de construir de investir em seus projetos e objetivos.

Na ótica de Furtado (2014), possuir uma boa autoestima, não significa estar imune ao sofrimento, mas sim possuir a capacidade para enfrentar os desafios. A autoestima positiva possibilita encarar as dificuldades, acreditar que se é capaz, superar as derrotas e aprender com os erros, se fortalecendo mediante as experiências vivenciadas. No entanto, a baixa autoestima, pode ocasionar o sentimento de impotência, falta de capacidade, frustração, dor, sofrimento e adoecimento mental, comprometendo a qualidade de vida percebida.

A espiritualidade, a religião e as crenças pessoais, estão presentes na relação humana desde os primórdios. O pensamento no divino, neste sentido, tem como finalidade se atingir uma vida virtuosa, plena e feliz, livre das dores e do sofrimento físico e mental. Nesse construto, a espiritualidade e a religião assumem vultuosa relevância na vida das pessoas, uma vez, que as crenças pessoais contribuem significativamente no enfrentamento dos desafios, dificuldades, dores e sofrimentos, e na promoção do bem-estar subjetivo. Monteiro *et al*. (2020), ressalta que:

> [...] a religião não é apenas sinônimo de enfrentamento, ela torna-se um instrumento sagrado de busca de significado para os momentos difíceis. Isso ocorre não apenas em períodos de estresse, mas também em bons e maus momentos. No processo de enfrentamento, as pessoas se preocupam em manter ou transformar o que consideram significativo em suas vidas. Parte do poder da religião reside na capacidade de servir a muitos propósitos, podendo oferecer uma fonte de significado diante da incerteza, da tragédia e da perda (Monteiro *et al*., 2020, p. 131).

Segundo Pargament (2010), em circunstâncias estressoras, a religião é capaz de promover o sentimento de conexão, pertencimento e identidade nas pessoas e, talvez, a função mais importante da religião na vida dos seres humanos não seja a função psicossocial, mas sim, a finalidade religiosa centrada na espiritualidade.

Rusa *et al.* (2014) apontam que a relação da religião e da espiritualidade com o conceito de qualidade de vida, está ligado a conscientização das ações que mobilizem o apoio e o amparo das pessoas em momento de dificuldades, promovendo seu acolhimento e o seu bem-estar. Em suma, cabe destacar que cada pessoa é única e percebe as diferentes relações da sua vida a partir das suas próprias motivações.

Segundo Moura (2004), a aprendizagem se caracteriza em um processo associado a coisas ou acontecimentos no mundo, pelo qual adquirimos novos conhecimentos, enquanto a memória consiste na denominação dada ao processo no qual preservamos o conhecimento adquirido aos longos da vida. Na concepção do autor “os processos de aprendizagem e memória modificam o cérebro e a conduta do ser vivo que os experimenta. ” (Moura, 2004, p. 94).

A capacidade de aprendizagem, concentração e memorização é um aspecto essencial no domínio das relações da saúde mental, visto que os desassossegos mentais podem ocasionar dificuldades na capacidade de assimilação e memorização das informações, dificultando a aprendizagem. Tais fatores podem ocasionar o aparecimento de pensamentos disfuncionais e obstáculos limitantes (Bernardello *et al*., 2022).

A concentração pode ser definida quanto a capacidade da pessoa em focar sua atenção em um determinado objeto, ação e/ou situação, sem distração. A falta de concentração pode comprometer o desempenho no trabalho, no estudo entre outras diversas áreas (Moraes, 2020; Reis; Rodrigues, 2023). Nessa relação, a aprendizagem e a memorização são diretamente afetadas.

No contexto geral, as relações da saúde mental representam mais do que a ausência de doenças mentais, contemplando também o modo como as pessoas se relacionam com as cobranças da vida diária, o que representa estar bem consigo mesmo, em harmonia com suas capacidades, ideais, desejos, emoções e ambições. Sumariamente, estar mentalmente saudável, com disposição, versa poder usufruir de uma vida vigorosa, ou seja, com qualidade de vida.

Ao considerar os diferentes aspectos da vida humana, no contexto da saúde, a Organização Mundial da Saúde, pontua que:

> [...] A saúde é um conceito positivo, que acentua os recursos sociais e pessoais, bem como as capacidades físicas. Em consequência, a Promoção da Saúde não é uma responsabilidade exclusiva do sector [*sic*] da saúde, pois exige estilos de vida saudáveis para atingir o bem-estar (OMS, 1986, p. 01).

O estilo de vida saudável é apontado pela OMS, como uma das finalidades para se atingir o bem-estar, proeminente do desenvolvimento das diversas relações positivas, constituídas em bons hábitos. A saúde física representa o

corpo em bom funcionamento, bem nutrido, ativo e livre de doenças, resultante de bons hábitos alimentares; prática de exercício físico e descanso.

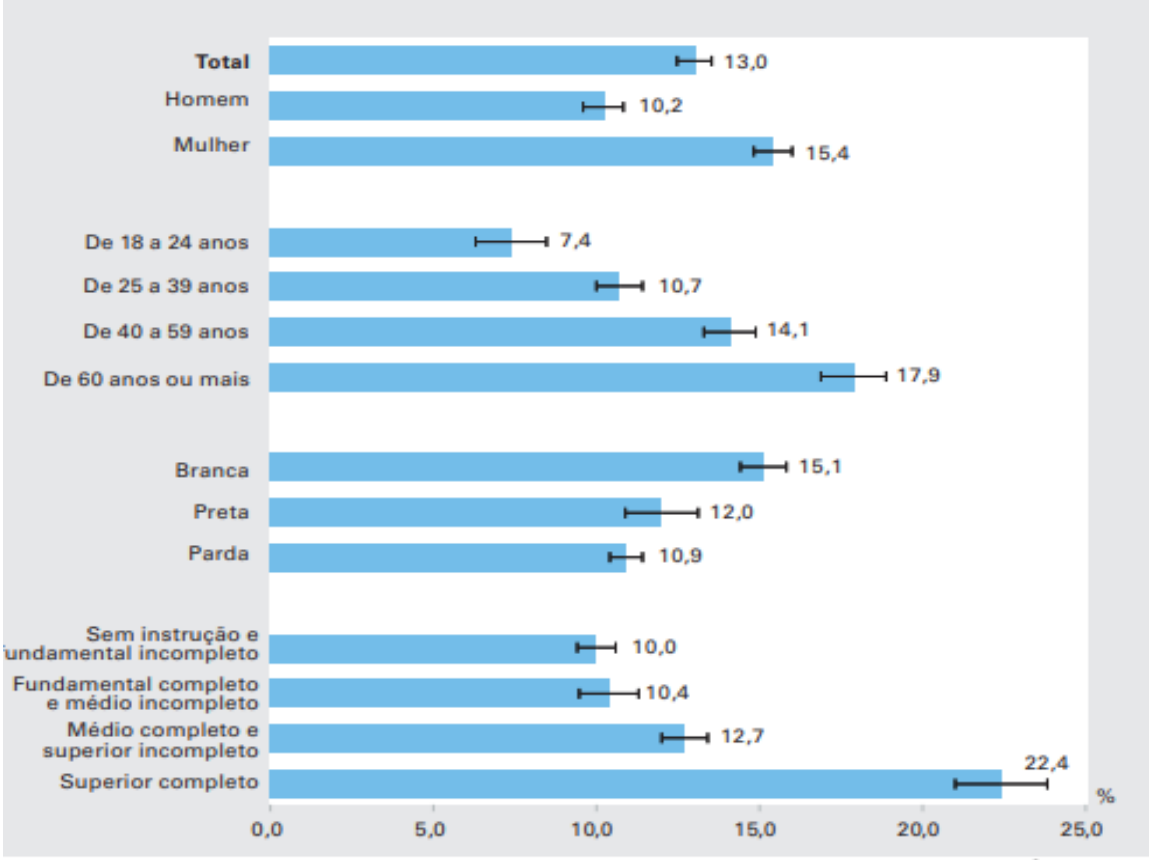
Considerando a importância de se orientar a alimentação saudável, a OMS desenvolveu o Programa Nacional para Alimentação Saudável (PNPAS), o qual consiste em um conjunto de orientações desenvolvidas com base no documento *Healthy diet-fact sheet* nº 394, apresentado pela WHO em 2015. O PNPAS possui a finalidade de "melhorar o estado nutricional da população, incentivando a disponibilidade física e econômica de alimentos constituintes de um padrão alimentar saudável e criar condições para que a população os valorize, aprecie e consuma, integrando-os nas suas rotinas diárias. " (PNPAS, 2020, p. 1). As recomendações consistem no consumo máximo de 5g de sal e 50g de açúcar; ingestão de cinco ou mais porções de frutas e hortaliças, em média 400g; redução de gorduras saturadas a menos de 10%, e a menos 1% de gordura trans, em relação à ingestão calórica diária total (WHO, 2015).

Sobre os hábitos alimentares saudáveis, em 2013 a pesquisa desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Ministério da Saúde (MS) (Brasil, 2013) - Pesquisa Nacional de Saúde[5] (PNS) - ao considerar o consumo de frutas, apontou que apenas 37,3% dos participantes, sendo esses adultos com mais de 18 anos, consumiam diariamente o número de porções segundo as recomendações em consonância com as recomendações da OMS.

A PNS de 2019 considerou, para o desenvolvimento da nova pesquisa, as seguintes recomendações sobre alimentação saudável: "a ingestão de hortaliças ou frutas (inclusive suco) pelo menos 25 vezes por semana. " (Brasil, 2019, p. 34). A seguir no (Gráfico 4) são apresentados os dados conforme a organização do IBGE.

[5] A Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) teve o objetivo principal de produzir dados em âmbito nacional sobre a situação de saúde e os estilos de vida da população brasileira, bem como sobre a atenção à saúde, no que diz respeito ao acesso e uso dos serviços, às ações preventivas, à continuidade dos cuidados e ao financiamento da assistência (BRASIL, 2021, n.p). Disponível em: https://www.pns.icict.fiocruz.br/

Gráfico 4: Proporção de pessoas de 18 anos ou mais de idade com consumo recomendado de hortaliças e frutas, com indicação do intervalo de confiança, por sexo, grupos de idade, cor ou raça e o nível de instrução -Brasil -2019.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional de Saúde (BRASIL, 2013, p. 24).

Segundo os dados da PNS de 2019, apenas 13% da população pesquisada conseguiu consumir a quantidade de frutas e hortaliças recomendadas. Comparados à pesquisa anterior, mesmo não possuindo os mesmos parâmetros, observa-se um decréscimo de 24,3% no número de pessoas que deixaram de atingir os níveis de ingestão de frutas e hortaliças necessárias para manutenção de uma vida saudável.

A partir dos dados, constata-se que o consumo de frutas e hortaliças aumenta de acordo com a idade e o nível de instrução, sendo aproximadamente 10 pontos percentuais maior entre as pessoas do grupo com ensino superior completo, e em grupo de mulheres e pessoas brancas.

Em outra pesquisa realizada pela Agência Brasil, em 2018, constatou-se que:

> Oito em cada dez brasileiros afirmam que se esforçam para ter uma alimentação saudável e 71% dos entrevistados apontam que

> preferem produtos mais saudáveis, mesmo que tenham que pagar caro por eles. O mesmo percentual (71%) admite estar satisfeito com a própria alimentação (Cruz, 2018. n.p.).

A pesquisa apontou ainda algumas contradições, ao assinalar que 61% dos participantes, quando posto a escolha alimentos mais saudáveis em relação aos mais saborosos, estes optam por alimentos com melhor sabor, ou seja, menos saudáveis. Outro fator relevante abordado pela pesquisa quanto a autodeclaração dos participantes, sobre a percepção de “ter comido demais”, além das necessidades diária, o que passou de 52% em 2010 para 56% em 2017 (Cruz, 2018).

Outro ponto fundamental no desenvolvimento de um estilo de vida saudável é a atividade física no lazer. A prática regular de atividade física auxilia na prevenção e no tratamento de doenças crônicas não transmissíveis, reduzindo os riscos do adoecimento ou de agravamento da doença crônica pré-existente. Tal prática, além, de proporcionar melhores condições físicas, como fortalecimento muscular, controle do peso, flexibilidade, resistência física, também apresenta significativas contribuições na elevação da autoestima, no bem-estar físico e mental, na redução dos níveis de estresse, e na qualidade do sono.

Sendo a prática de atividade física um fator de proteção para a saúde dos seres humanos, a WHO aponta algumas recomendações consideradas parâmetros “ideais” de atividade física no lazer, considerando qualquer tipo de atividade realizada fora das atividades da vida diária escolar ou de trabalho. Nesta condição, a indicação para adultos de 18 a 65 anos é de 150 minutos semanais de atividade física, leve ou moderada e de, pelo menos 75 minutos semanais de atividade física de intensidade vigorosa (WHO, 2010).

Com base nas recomendações da WHO, considerando o desenvolvimento da atividade física no lazer, a PNS de 2019, aponta que:

> [...] 34,2% dos homens com 18 anos ou mais praticaram o nível recomendado de atividade física no lazer, enquanto para as mulheres este percentual foi de 26,4%. No mesmo período, a média brasileira foi de 30,1%. Em 2013, esta média foi de 22,7%, enquanto os percentuais de homens e mulheres foram de 27,3% e 18,6%, respectivamente (Brasil, 2019, p. 45).

Outro ponto considerado na pesquisa é o aumento da prática de atividade física recomendada em pessoas com maior nível de instrução e a diminuição da prática com relação ao aumento da idade. Segundo os dados, pessoas de “18 a

24 anos, onde 41,0% praticavam o nível recomendado de atividade física no lazer, enquanto dentre os adultos de 25 a 39 anos de idade a proporção foi de 35,4%, na faixa de 40 a 59 anos este percentual foi de 27,6% e no grupo de 60 anos ou mais 19,8%. ” (Brasil, 2019, p. 45).

Da mesma forma, o descanso possui uma função especial na relação da saúde física e mental, não posta como uma opção, mas como uma necessidade fisiológica do corpo humano. Sua principal função é promover a restauração física e mental ao permitir que o corpo se recupere dos esforços das tarefas diárias, evitando o cansaço e a fadiga crônica. O descanso possui ainda outras funções, primordiais, como a redução do estresse, fortalecimento do sistema imunológico, melhoria no desempenho cognitivo e mental, e auxiliar na manutenção e controle do peso.

A falta de descanso pode ocasionar graves complicações físicas, mentais e emocionais. Algumas dessas situações são expressas pelo cansaço crônico, baixo rendimento no trabalho e/ou no estudo, sonolência diurna, dificuldades para aprender e/ou entender entre outras (Ledesma; Báez; Garcia, 2023). Desta forma, pontua-se que o descanso faz parte da adoção de um estilo de vida saudável, que afeta significativamente a percepção de qualidade de vida e condição de saúde de todas as pessoas.

Em suma, o estilo de vida também está relacionado à saúde mental e emocional. A adoção de hábitos saudáveis associada à técnicas de gerenciamento de estresse, ao equilíbrio entre as atividades laborais e a vida pessoal, rede de apoio social e cuidados em geral com a saúde mental, são aspectos que contribuem para o não adoecimento e elevação da autoestima, bem como a melhora da saúde no contexto geral.

Ainda sobre a relação entre o estilo de vida e a promoção da saúde, aponta-se a necessidade de as pessoas desenvolverem suas competências pessoais. Nesta direção a promoção da saúde, segundo a OMS:

> [...] pressupõe o desenvolvimento pessoal e social, através da melhoria da informação, educação para a saúde e reforço das competências que habilitem para uma vida saudável. Deste modo, as populações ficam mais habilitadas para controlar a sua saúde e o ambiente e fazer opções conducentes à saúde (OMS, 1986, p. 4).

Cabe destacar que cada indivíduo possui necessidades diferentes, portanto, um estilo de vida saudável para um, pode não ser necessariamente o modelo ideal para o outro. No entanto, a adoção de um estilo saudável de vida pautado em hábitos e práticas saudáveis é fundamental para se alcançar a qualidade de vida, nos diferentes aspectos da saúde física e mental.

De acordo com Pereira (2020), a saúde mental representa o estado de equilíbrio entre os diferentes aspectos da vida dos seres humanos. Uma pessoa mentalmente saudável, consegue superar com facilidade os desafios da vida cotidiana, seja na vida profissional, familiar ou pessoal. Dessa forma, as pressões e as cobranças do dia-a-do são encaradas com naturalidade, possibilitando o gerenciamento dos sentimentos e das emoções.

> Estudiosos de diferentes culturas definem diversamente a saúde mental. Os conceitos de saúde mental abrangem, entre outras coisas, o bem-estar subjetivo, a auto-eficácia *[sic]* percebida, a autonomia, a competência, a dependência intergeracional e a auto-realização *[sic]* do potencial intelectual e emocional da pessoa. Numa perspectiva transcultural, é quase impossível definir saúde mental de uma forma completa. De um modo geral, porém, concorda-se quanto ao facto *[sic]* de que a saúde mental é algo mais do que a ausência de perturbações mentais (WHO, 2002, p. 32).

Conforme é apresentado pela própria WHO, saúde mental é um conceito de difícil definição, no qual compreende o bem-estar subjetivo de estar bem com os outros e principalmente consigo mesmo, satisfeito e com condições de executar suas tarefas diárias com êxito.

Conforme a *World Health Organization* (WHO), a saúde mental consiste em uma parte elementar na saúde geral e no bem-estar dos seres humanos. Possuir saúde mental, representa a capacidade de lidar, trabalhar, funcionar e prosperar, mediante as adversidades da vida cotidiana. Assim, ter uma boa saúde mental representa um complexo e contínuo estado de bem-estar livre de dor e sofrimento emocional (WHO, 2022).

A saúde mental não pode ser caracterizada com um estado binário, onde “somos mentalmente saudáveis ou mentalmente doentes” (WHO, 2022, p. 13, tradução nossa). Pelo contrário, a saúde mental existe em um contínuo estado de experiências que se expande do ótimo bem-estar ao degradante estado de dor e

sofrimento mental. Portanto, não se pode definir a saúde mental apenas pela presença ou ausência dos transtornos mentais.

De acordo com a WHO (2022), nem sempre que uma pessoa esteja mais propensa à problemas de saúde mental estará predisposta a experimentar mais baixos níveis de bem-estar. Da mesma forma que uma pessoa possa ter limitações físicas e ainda assim estar apto fisicamente. Há ainda a possibilidade de que a pessoa com problemas de saúde mental, experimente altos níveis de bem-estar, mesmo mediante o diagnóstico de transtorno grave. Contudo, os desafios ocasionados por problemas de saúde mental, podem ser percebidos de diferentes maneiras de uma pessoa para a outra, com graus que variam de acordo com as dificuldades e angústias experienciadas, potencializada por diferentes resultados clínicos ou sociais.

Alguns transtornos, como, por exemplo, a ansiedade e a depressão, podem ser manifestos em um “curto período de desconforto leve ou moderado que dura algumas horas, dias ou semanas. Mas também pode se manifestar como uma grave condição que dura meses ou anos. ” (WHO, 2022, p. 13, tradução nossa). A seguir, na (Figura 3), são exibidas as relações entre o bem-estar mental e as condições e sintomas da saúde mental, apresentados pela WHO.

Figura 3: Relação entre bem-estar mental e as condições e sintomas de saúde mental

Fonte: *World mental health report* (WHO, 2022, p. 13) [tradução nossa].

De acordo com a WHO (2022), e retomando, nem sempre que uma pessoa possuir um diagnóstico de adoecimento mental esta vivenciará baixos níveis de bem-estar mental, da mesma forma que nem sempre uma pessoa saudável mentalmente poderá não apenas experimentar altos níveis de bem-estar mental. O que de fato se constata, é a predisposição de pessoas adoecidas estarem propensas a menores níveis de bem-estar se comparadas a pessoas saudáveis mentalmente.

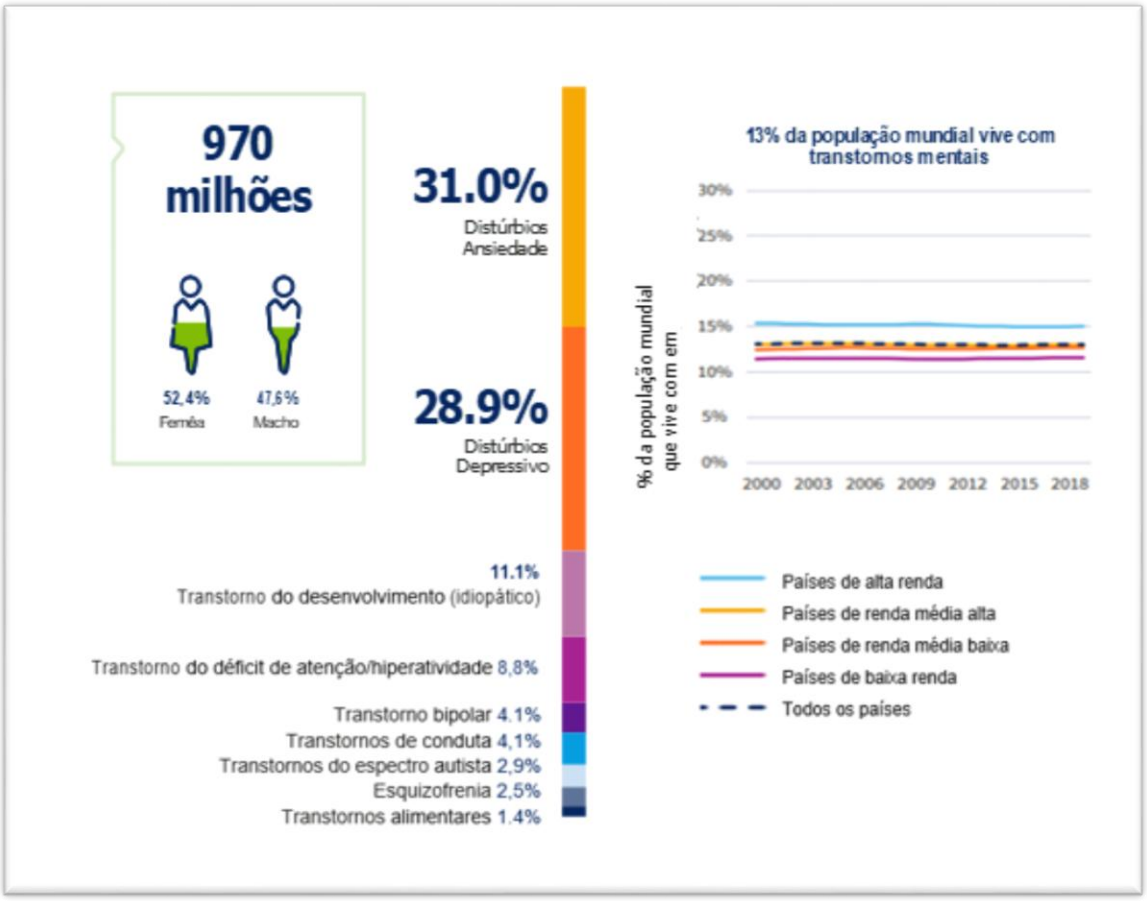
Segundo WHO (2022), a vulnerabilidade de uma pessoa pode estar associada psicologicamente a fatores cognitivos e interpessoais, bem como aos fatores biológicos, ligados à genética, por exemplo. Tanto os fatores psicológicos, quanto biológicos estão relacionadas as experiências intrínsecas, pessoais e individuais, aprendidas por cada pessoa, condicionada as habilidades e hábitos desenvolvidos para lidar com as emoções e envolver-se em atividades e relacionamentos.

A vulnerabilidade psicológica ainda pode ser ocasionada por outros fatores estressores, como uso de drogas e substâncias químicas durante a gestação, falta de oxigenação no parto, fatores de riscos ou de proteção que afetam a saúde, entre outras.

A WHO (2022), pontua ainda que alguns fatores podem aumentar o risco de adoecimento mental, entre eles, consideram-se os fatores: geográficos, familiares, condições socioeconômicas, exclusão social, mudanças ambientais, discriminação de cor e gênero, violência física e sexual, violação dos direitos humanos entre outros.

Considerando a importância de acompanhar as condições de saúde mental em caráter mundial, em 2022 a WHO apresentou o “Relatório Mundial de Saúde Mental: Transformando a saúde mental para todos”, onde apresenta dados globais sobre a saúde mental. A seguir, na (Figura 4), são apresentados dados da WHO (2022).

Figura 4: Prevalência global de transtornos mentais em 2019



Fonte: *World mental health report* (WHO, 2022, p. 40) [tradução nossa].

Segundo os dados da WHO (2022), 970 milhões de pessoas no mundo no ano de 2019, apresentaram algum tipo de transtorno mental. A prevalência de 31,0% dos casos foi atribuída ao transtorno de ansiedade, seguido do transtorno depressivo, que apresentou incidência em 28,9% dos casos. Conforme os dados, 13% da população mundial está vivendo com algum tipo de transtorno mental, tendo nos países de alta-renda os maiores índices de adoecimento identificado. Ponderamos que talvez a maior identificação de adoecimento em países com alta-renda se deva ao acesso dessa população a saúde o que viabiliza o diagnóstico, diferentemente dos países de baixa renda, onde a população não tem acesso sequer às condições mínimas de saúde. A seguir, na (Tabela 2), são exibidos os dados organizados e apresentados pela *World Health Organization*, sobre a prevalência de transtornos mentais por idade e sexo.

Tabela 2: Prevalência de transtornos mentais por idade e sexo (2019)

TODAS AS IDADES (%).		IDADE (%)										IDADE 20+ ANOS (%)		
	(MILHÕES)	Todos	Macho	Fêmea	< 5	5-9	10-14	15-19	20-24	25-49	50-69	70+	Todos	Macho	Fêmea
Transtornos mentais	970	13.0	12.5	13.5	3.0	7.6	13.5	14.7	14.1	14.9	14.7	13.1	14.6	13.4	15.7
Esquizofrenia	24	0.3	0.3	0.3				0.1	0.3	0.5	0.5	0.2	0.5	0.5	0.4
Depressivo Transtornos[A]	280	3.8	3.0	4.5		0.1	1.1	2.8	4.0	4.8	5.8	5.4	5.0	4.0	6.0
Transtorno bipolar	40	0.5	0.5	0.6			0.2	0.6	0.7	0.7	0.7	0.5	0.7	0.7	0.7
Transtornos de ansiedade [b]	301	4.0	3.0	5.0	0.1	1.5	3.6	4.6	4.7	4.9	4.8	4.4	4.8	3.6	5.9
Transtornos alimentares [c]	14	0.2	0.1	0.2			0.1	0.3	0.4	0.3			0.2	0.2	0.3
Transtornos do espectro autista	28	0.4	0.6	0.2	0.5	0.5	0.5	0.4	0.4	0.4	0.3	0.3	0.3	0.5	0.2
Déficit de atenção/ hiperatividade desordem	85	1.1	1.7	0.6	0.2	2.4	3.1	2.4	1.7	0.9	0.3		0.7	0.4	1.1
Transtorno de conduta	40	0.5	0.7	0.4		1.1	3.6	2.1							
Desenvolvimento transtorno (idiopática) [d]	108	1.5	1.5	1.4	2.2	2.3	2.2	2.0	1.8	1.3	0.7	0.4	1.1	1.1	1.1
Outros mentais Transtornos[E]	117	1.6	1.9	1.3			0.1	0.4	1.0	2.2	2.6	2.7	2.2	2.7	1.8

Fonte: *World mental health report* (WHO, 2022, p. 41) [tradução nossa].

Com base nos dados gerais, observa-se a predominância dos transtornos mentais em grupos de pessoas do sexo feminino, o qual corresponde a 13,5%. Com base na idade, observa-se a predominância de transtorno em pessoas com idade de 25-49, o que compreende um total de 14,9% da população. Destaca-se que a porcentagem é calculada com base na população mundial. Com base nos dados, observa-se ainda que 4% da população mundial sofre de transtorno de ansiedade e 3,8% de transtorno de depressão. Outro fator apontado nos dados, destacados na relação *idade 20+anos(%)*, demonstra que a partir dos 20 anos todas as pessoas indiferentemente do sexo, apresentam uma elevação nos

diagnósticos de transtornos mentais, tal constatação está associada a passagem da adolescência para a vida adulta, momento em que as responsabilidades passam a se acumular e se tornar responsabilidade do pessoal do próprio individuo, nessa relação destaca-se o ingresso do jovem no ensino superior, a inserção no mercado de trabalho, o acumula das atividades domesticas e a formação da nova família.

A WHO (2022) pondera ainda que a pandemia da Covid-19, desencadeou uma crise mundial afetando a saúde mental de milhões de pessoas, alimentada pela tensão de curto a longo prazo ocasionada pelos impactos desta pandemia. Estima-se que os transtornos de ansiedade e depressão tenham crescido mais de 25% somente durante o primeiro ano de pandemia, momento em que os serviços voltados para a saúde mental também foram impactos, aumentando severamente as lacunas no atendimento da saúde mental.

Com bases nos dados da WHO, observamos que o mundo está adoecendo, indiferente da classe social, profissão, gênero, credo ou cor. Considerando os impactos da saúde mental na percepção da qualidade de vida, no próximo tópico nos aprofundamos na discussão sobre o que já sabemos sobre o adoecimento dos estudantes de Pós-Graduação *stricto sensu*, com base nas pesquisas cientificas desenvolvidas nos últimos anos.

4.4 QUALIDADE DE VIDA E ADOECIMENTO DO ESTUDANTE NA PÓS-GRADUAÇÃO: o que já sabemos

A qualidade de vida e a saúde mental dos estudantes de Pós-Graduação *stricto sensu* tem se tornado uma crescente preocupação no meio acadêmico, uma vez que esses estudantes precisam encarar uma série de desafios durante o processo de formação. Algumas questões, como a pressão para produção de pesquisas com alto padrão de qualidade, competição e comparação entre os pares, prazos apertados, redução do tempo de descanso e lazer, competição por financiamento e enfrentamento das incertezas profissionais, são apenas alguns dos fatores que podem impactar de forma negativa na qualidade de vida e saúde mental desses estudantes.

De acordo com Vilhena (2020), estudantes de Pós-Graduação têm seis vezes mais chances de sofrer com transtornos mentais como a ansiedade e a depressão do que a população no geral. Tudo indica que os estudantes podem estar mais suscetíveis ao adoecimento, devido ao estresse relacionado aos diversos tipos de cobranças e formas de pressão e produtividade.

Considerando o adoecimento dos estudantes, Costa e Nebel (2018), destacam que nos últimos anos, houve um crescimento expressivo de estudantes universitários diagnosticados com transtornos mentais. Fator que pode ser atribuído ao maior entendimento por parte dos estudantes, que com base em seus desassossegos mentais, passaram a buscar auxílio psicológico, o que não acontecia muitas vezes no passado.

Conforme os autores Costa e Nebel (2018), doenças mentais como depressão, ansiedade, crise de pânico, distúrbios do sono, além do risco de suicídio, estão sendo investigadas por diversos estudos, o que tem evidenciado mais o adoecimento entre os estudantes de cursos de graduação, e mais intenso ainda, em estudantes de Pós-Graduação.

Alguns fatores podem estar relacionados de forma direta ou indireta na relação de adoecimento e redução da qualidade de vida do estudante, considerando os diversos desafios da Pós-Graduação, Costa e Nebel (2018) destacam que:

> As demandas e as cobranças que se apresentam aos estudantes são muito mais intensas, quando comparadas às exigências da graduação. Realizar um curso de mestrado e, sobretudo, de doutorado é uma tarefa árdua que apresenta uma série de desafios ao jovem pesquisador: desenvolvimento da dissertação/tese, exame de qualificação, participação em eventos nacionais e internacionais, cumprimento dos créditos das disciplinas, publicação de artigos em periódicos qualificados, defesa, etc. Somam-se a isso as dificuldades financeiras, os aspectos familiares, pessoais, emocionais, profissionais, conjugais, dentre outros (Costa; Nebel, 2018, p. 50).

Não raramente, todos os desafios enfrentados na Pós-Graduação, de forma associativa, acabam comprometendo a saúde física e, sobretudo, a saúde mental dos estudantes. Embora as universidades sejam consideradas um espaço aberto ao diálogo, muitos estudantes sofrem em silêncio, por medo ou vergonha, considerando que as doenças mentais ainda são um grande tabu para a sociedade (Costa; Nebel, 2018).

Ao compreender a importância da boa qualidade de vida e saúde mental no desenvolvimento da Pós-Graduação, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), por iniciativa de seus representantes, criou um grupo de trabalho que se dedicou na construção de um levantamento de nível nacional, considerando os diversos temas envoltos pela vida estudantil de estudantes de Pós-Graduação em Serviço Social no Brasil. Os dados referentes à pesquisa demonstraram que 52% dos participantes fizeram menção à piora na saúde mental, atribuindo ao fato de estarem cursando o mestrado ou doutorado. Destes,

> [...] 73,1% atribuem o adoecimento a “pressão na escrita e/ou produção acadêmica”, 58,2% atribuem ao “nível de exigência e prazos das atividades da pós-graduação” e 53,9% à “dificuldades de conciliar trabalho e estudo” (Ferreira *et al*., 2017-2018, p. 41).

Ainda de acordo com o estudo apresentado por ABEPSS, entre os principais desafios relacionados ao ingresso, permanência e a conclusão da Pós-Graduação *stricto sensu* são basicamente apontados:

> [...] a questão financeira; escassez de bolsas, como também o baixo valor das bolsas que exige dedicação exclusiva; A conciliação entre estudos e trabalho e o pouco reconhecimento aos estudantes-trabalhadores; Exigência de produtividade e prazos, ao passo do pouco incentivo e apoio à produção e participação em eventos; Relação com orientadores, devido a violência simbólica, cobrança excessiva, perseguição, assédio moral, racismo; A necessidade de mudança de cidade; Engessamento dos programas; A existência de grupos que combatem o marxismo; Falta de assistência estudantil, como auxílios, creches, residências universitárias, disciplinas ofertadas no período noturno; Relação com docentes, pouco interesse pelo ensino e perspectiva crítica, desrespeito aos níveis de acúmulo a cada estudante; dificuldade de aceitação de algumas temáticas de pesquisa como o racismo; Disponibilidade de orientadores; Falta de suporte a mulher que é pesquisadora e mãe; Racismo institucional e relações de poder; Saúde mental (Ferreira *et al*., 2017-2018, p.19-20).

A pesquisa ainda aponta que além da quantificação dos dados, um conjunto de condições e fatores revelam não apenas quem são os estudantes da Pós-Graduação, mas também as determinantes de “classe, gênero, raça/etnia, sexualidade que atravessam a existência desses sujeitos, implicando, certamente, nas condições sob as quais a sua formação será realizada.”. Dados que possibilitam identificar a estruturação dos PPGs, neste caso em Serviço Social.

Sobre as fontes de tensão emocional no ambiente acadêmico, autores como Evans *et al*. (2018); Woolston (2019) e Pinheiro (2022), demonstram preocupação ao relatar as origens da vulnerabilidade discente, ocasionado pelos assédios físicos e morais, intensificação e precarização das condições de trabalho/estudo, ausência de autonomia, *bullying,* constrangimento, repressão, opressão, intimidação, sentimento de incapacidade, vulnerabilidade física e mental, desequilíbrio entre a vida pessoal e acadêmica, conflitos com orientadores, dificuldade na conciliação do trabalho com o estudo, precariedade no início da carreira, entre outros, que implicam no comprometimento da saúde mental dos estudantes no desenvolvimento da Pós-Graduação.

Considerando os acontecimentos dos últimos anos, as mídias e os meios de comunicações têm voltado seus olhares para o adoecimento dos pós-graduandos e as relações acadêmicas, apresentado manchetes impactantes sobre o mundo da Pós-Graduação. A seguir, nas (Figuras 5 a 13) são apresentadas algumas dessas manchetes.

Figura 5: Manchete Folha de S. Paulo

Fonte: Folha de S. Paulo, reportagem de Fernando Tadeu Morais (2017a)

Figura 6: Manchete Folha de S. Paulo

Fonte: Folha de S. Paulo, reportagem de Fernando Tadeu Moraes (2017b)

Figura 7: Manchete Estado de Minas

Fonte: Estado de Minas, Reportagem de Valquiria Lopes (2017).

Figura 8: Manchete do Metrópoles

Fonte: Metrópoles, reportagem de Carolina Samorano (2018).

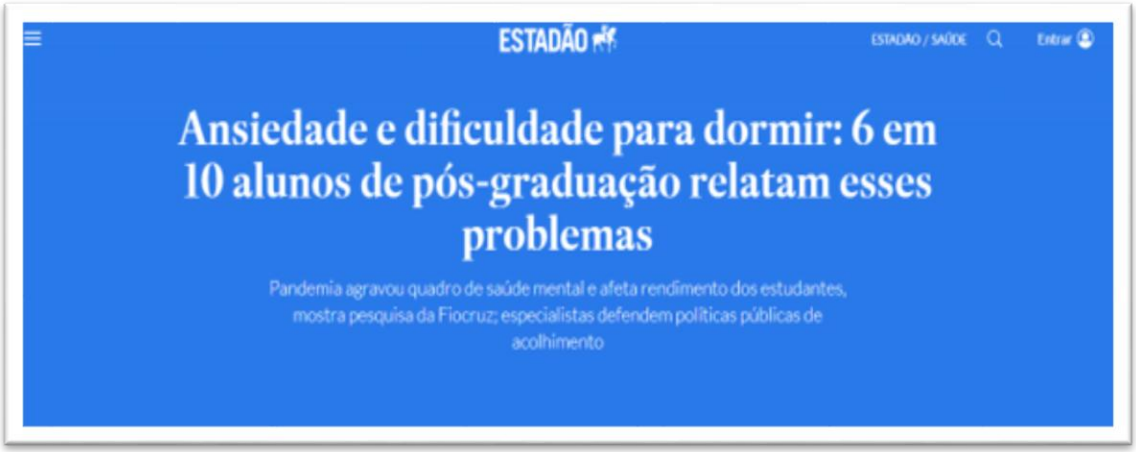
Figura 9: Manchete Revista eletrônica Consciência

Fonte: Revista eletrônica Consciência, reportagem Carolina Sotério e Mariana Hanfiz (2020).

Figura 10: Manchete do G1

Fonte: Globo, G1 Educação, reportagem de Elida Oliveira (2021).

Figura 11: Manchete do Estadão



Fonte: Estadão, reportagem de Ana Luiza Antunes (2022).

Figura 12: Manchete CNN

Fonte: CNN Brasil, reportagem de Lucas Rocha (2022).

Figura 13: Manchete Valor

Fonte: Globo.com, reportagem de Alessandra Saraiva (2022).

As manchetes evidenciam o sofrimento dos estudantes da Pós-Graduação, mesmo antes da pandemia, e o aumento da vulnerabilidade e intensificação do sofrimento emocional e adoecimento mental durante e pós-pandemia. De fato, existe uma crise no ambiente acadêmico? Os estudantes estão realmente adoecendo em função da academia? Nesse contexto, entender os fenômenos que afetam a qualidade de vida e a saúde mental dos pós-graduandos, implica em conhecer não somente uma crise aparente do sofrimento emocional, mas sim, a crise complexa, compartilhada, carregada de dificuldades e obstáculos. E antes, de nós lançamos ao campo de pesquisa, nos questionamos, o que já sabemos sobre o assunto, a partir das dissertações e teses produzidas.

4.4.1 O que já sabemos sobre o tema!

Sobre a qualidade de vida e saúde dos estudantes, deve-se considerar primeiramente a percepção destes sobre os diferentes fatores que se relacionam na tríade constituída pela vida pessoal/profissional/acadêmica, compreendendo o ambiente acadêmico, a carga de trabalho, a disponibilidade dos recursos financeiros, o suporte institucional e, acima de tudo, o equilíbrio e separação entre a tríade.

A fim de desvelar o que as pesquisas têm apontado sobre a qualidade de vida e adoecimento dos estudantes da Pós-Graduação *stricto sensu,* realizou-se uma pesquisa na perspectiva metodológica do estado do conhecimento, em busca do conhecido que está sendo pesquisado sobre o assunto. Segundo Marosini e Fernandes (2014, p. 155), o estado do conhecimento compreende a "identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção cientifica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. ", ou seja, contribuições que caracterizem a descoberta, a presença do novo.

O levantamento dos dados foi realizado no mês de setembro de 2023, com a exploração da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para localização dos estudos, foram utilizados um conjunto de palavras-chave associadas aos operadores booleanos[6] "AND" a fim de facilitar a visualização e localização dos estudos, considerou-se ainda a utilização da combinação de palavras-chave na tentativa de elevar o número de trabalhos. Considerada a escassez de trabalhos com abordagem direta na temática, não foram utilizados filtros e nem restrição por período. A seguir, no (Quadro 12), apresenta-se a sistematização dos indicadores utilizados para identificação das dissertações e teses selecionadas para análise.

---

[6] "Os Operadores Booleanos atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, E, OU e NÃO e, a fim de facilitar a visualização da busca" (CAPCS, 2020). Disponível em: http://www.capcs.uerj.br/voce-sabe-o-que-sao-operadores-booleanos/#:~:text=Os%20Operadores%20Booleanos%20atuam%20como,sejam%20escritos%20em%20letras%20mai%C3%BAsculas. Acesso em: 03 ago. 2023.

Quadro 12: Sistematização dos indicadores

Palavras-chave	Número de estudos identificados	Número de estudos selecionados	Número de estudo excluídos
"qualidade de vida" AND "estudantes de pós-graduação"	3	3	0
"bem-estar" AND "estudantes de pós-graduação"	2	2	0
“fatores estressores" AND "estudantes de pós-graduação”	303	1	302
"saúde mental" AND "estudantes de pós-graduação"	7	5	2
"qualidade de vida" AND "mestrandos"	14	3	11
"saúde mental" AND "pós-graduandos"	12	6	6
"estresse" AND "pós-graduação" AND "pós-graduandos"	10	6	4
saúde de estudantes de pós-graduação *stricto sensu*	2.067	12	2.055
Total	2.418	38	2.380

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Dos 38 trabalhos previamente selecionados, 2 foram excluídos por não atenderem a proposta do estudo, e 16 por se repetirem entre os próprios indicadores e entre as palavras-chave. Dos 20 trabalhos selecionados, 14 são dissertações e 6 tratam-se de teses. Dois dos 20 trabalhos, tratam da evasão na Pós-Graduação, contudo foram incluídos na análise, por apontarem o adoecimento e comprometimento da qualidade de vida como uma das causas da evasão, sendo uma dissertação e uma tese. Além dos 20 trabalhos selecionados mediante aos critérios de seleção, também foram incluídos na análise, 2 dissertações e 1 tese, localizadas na base de dados do *Google Scholar,* que não foram localizadas por nenhum dos descritores na BDTD, considerando a importância da temática e a contribuição desses estudos no campo científico, justifica-se a inclusão dos textos na análise, totalizando 23 trabalhos analisados.

A seguir, no (Quadro 13), são apresentadas as análises das dissertações.

Quadro 13: O que nos dizem as dissertações!

Cód.	Autor(a) e ano	Título	Objetivo e principais resultados
D01	Schillings, A. I. (2005)	Processo de estresse em mestrandos	“Identificar fatores estressores entre mestrandos que efetuavam um programa de mestrado na área de Filosofia e Ciências Humanas de uma Instituição de Ensino Superior pública, no sul do país” (p. 3). O estudo apresentado pela autora, demonstra que os maiores índices de insatisfação são

			ocasionados pelas relações entre colegas, tempo para realização das leituras dos materiais como insuficiente, sendo apontada como a maior ocasionadora do estresse acadêmico. A inatividade física e o tempo de lazer, foram também alvos de insatisfação e geradora de estresse identificados pela pesquisa. Outro ponto destacado pela autora, e de que as relações familiares e de amizade possui grande impacto na percepção dos estudantes quanto ao grau de insatisfação, apresentado maiores níveis de estresse. Nesse contexto, o estresse impactou negativamente na qualidade de vida dos pós-graduandos.
D02	Carvalho, C. N. (2008)	Transtornos Mentais Comuns associado ao processo de trabalho e Qualidade de vida em Pós-graduandos em programas de residência na área da saúde em Recife	“Determinar a prevalência de transtornos mentais comuns e sua associação com variáveis sociodemográficas, características do programa de treinamento, consumo de drogas, qualidade de vida em estudantes de pós-graduação [...] ” (p. 9). Segundo a autora, a prevalência dos transtornos mentais comuns, não se associou as variáveis sociodemográfica. No estudo constatou-se o uso de antidepressivos, ansiolíticos, anfetaminas, drogas (maconha, solventes, tabaco e álcool). A associação dos TMC, foi atribuída pelos participantes “residentes” as altas exigências de trabalho, revelando o processo do trabalho como promotor ou desencadeador do sofrimento mental.
D03	Galdino, M. J. Q. (2015)	Síndrome de Burnout e qualidade de vida entre estudantes de pós-graduação stricto sensu em enfermagem	“Avaliar a ocorrência da síndrome de Burnout e sua relação com a qualidade de vida entre mestrandos e doutorandos dos Programas de Pós-graduação em Enfermagem. ” (p. 8). Segundo a autora, o estudo apontou indicativos para a Síndrome de Burnout entre os estudantes, atribuindo ao ambiente acadêmico relevância para seu desenvolvimento, havendo indícios de que a formação na Pós-graduação apresenta impactos negativos na da qualidade de vida, apontada pelos estudantes sobre a percepção do ambiente acadêmico.

D04	Teixeira, C. N. G. (2016)	Qualidade de vida dos alunos do programa de pós-graduação em odontologia: uma análise através do whoqol-bref	“Avaliar a qualidade de vida dos estudantes de pós-graduação de Odontologia do Programa de Pós-graduação em Odontologia (PPGO) da Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem (FFOE) da Universidade Federal do Ceará (UFC)” (p. 9). Em seus resultados a autora aponta que de modo geral os estudantes apresentam uma boa qualidade de vida percebida, destacando que, os participantes que se alto declaram religiosos, apresentaram um nível de qualidade de vida melhor em relação daqueles que não possuem religião.
D05	Caldas, C. C. (2018)	Prazer e sofrimento: Um estudo de caso com pós-graduandos no curso de Mestrado Acadêmico em Administração na cidade de Belo Horizonte - MG	“Identificar e descrever as manifestações de prazer e sofrimento na formação acadêmica do corpo discente, diante das exigências e rotinas impostas ao Curso de Mestrado Acadêmico em Administração, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. ” (p. 9). A autora identifica em seu estudo a existência de sentimentos negativos, relacionada a medo, angústia e frustração, ocasionada pela pressão acadêmica. Outro fator apontado e a ruptura na relação orientar/orientando, influenciando na qualidade do trabalho científico, que desperta o sentimento de incapacidade. O estudo, também, aponta os conflitos familiares, a fadiga, o esgotamento físico e doenças mentais, como problemas relatados pelos estudantes. A pesquisa destaca que o adoecimento dos estudantes é marcado pelo sentimento de insegurança ou de incapacidade.
D06	Pontes, F. M. (2018)	Ansiedade, estresse, depressão e qualidade de vida: um estudo com pós-graduandos da Universidade de São Paulo	“Avaliar o nível de sintomas de depressão, ansiedade, estresse e qualidade de vida de alunos da pós-graduação *stricto sensu* da Universidade de São Paulo, campus Cidade Universitária, e verificar o nível de correlação entre essas variáveis” (p. 9). Conforme dados da pesquisa, os sintomas se mantiveram em grau leve, contudo, a classificação dos sintomas referentes a 43,5% a 51% da amostra apresentou níveis sintomáticos para depressão, ansiedade e estresse em níveis severo e muito severo. Sobre a relação da qualidade de vida, o autor aponta que o domínio das relações da qualidade de vida mais afetado e o das relações ambientais.

D07	Coelho, W. E. (2019)	Ansiedade, autoeficácia e motivação nos cursos *stricto sensu* de Ciências Contábeis	"Estudar o fenômeno da ansiedade analisando qual sua relação com a autoeficácia e a motivação nos estudantes do *stricto sensu* de Ciências Contábeis de instituições brasileiras." (p. 11). Conforme os dados apresentados pelo estudo, ao levar em conta os índices de motivação intrínseca, extrínseca e desmotivação, o autor aponta que, 12,7% da amostragem apresentou altos índices de ansiedade, sendo, a ansiedade correlacionada de forma negativa a autoeficácia.
D08	Pereira, V. H. (2019)	Determinantes do processo de evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação *stricto sens*u em Contabilidade no Brasil.	"Identificar quais os fatores determinantes do processo de evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil. " (p. 8). O estudo constatou que a evasão se relaciona as dificuldades de conciliação com as atividades acadêmicas com as atividades laborais e familiares, sendo o maior índice de evasão atribuída a estudantes que não possui bolsas de estudos. Outros fatores, como: estresse, depressão, adoecimento, baixa percepção de qualidade de vida e problemas familiares, também foram relatados como determinantes para a evasão no curso.
D09	Oliveira, C. A. (2019)	Ansiedade, depressão e estresse, uso de álcool e outras drogas e a satisfação de discentes de pós-graduação stricto sensu	"Identificar níveis de ansiedade, depressão e estresse, nível de satisfação, dificuldades percebidas e o perfil de uso de álcool e outras drogas de discentes de cursos das pós-graduações da Universidade Federal do Amapá. " (p. 8). O estudo apontou incidência de estresse em grau leve, depressão, grau moderado, e ansiedade. Sobre as causas de adoecimento dos estudantes, a autora aponta que as fontes de sofrimento estão "ligadas diretamente ao contexto acadêmico quanto à vida pessoal, entre eles estão a relação orientador/discente, a carga horária e atividades curriculares excessivas, incertezas sobre o futuro profissional, e problemas familiares como casamento, criação de filhos e falta de apoio familiar. " (p. 89). Em relação ao uso de substâncias psicoativas, o estudo aponta o consumo de álcool seguido do consumo de tabaco. Considerando o pensamento de desistência da pós-graduação, estão associadas a relação com o orientador e a pressão dos prazos.

D10	Abreu, E. K. N. (2020)	Fatores associados ao risco de suicídio em pós-graduandos	“Analisar os fatores associados ao risco de suicídio em estudantes de pós-graduação” (p. 11). Ao analisar os fatores de risco ao suicido em 565 participantes, no ano de 2019, o estudo evidenciou que 48,18% de prevalência de risco de suicídio. Segundo a autora, os participantes declaram que a pós-graduação comprometeu o relacionamento familiar por falta de tempo. Relacionado ao risco de suicido, evidenciou-se a pressão em publicação, a dificuldade em escrever, a falta de perspectivas profissional, o comprometimento no tempo de lazer ocasionadas pela sobrecarga acadêmica. Foram constatados, presença de sintomas de ansiedade, depressão, estresse, sonolência, uso de psicofármacos com e sem prescrição, uso de droga e de álcool. Outro ponto evidenciado pelos pós-graduandos e a preocupação com a situação financeira.
D11	Câmara, V. M.S. (2020)	Adoecimento e atendimento psicológico de pós-graduandos: perfil, queixas e fatores associados aos sintomas de ansiedade	Com o intuito de investigar as possíveis causas de adoecimento entre os estudantes, o estudo desenvolveu a análise “dos dados dos prontuários de atendimentos psicológicos presenciais aos estudantes de pós-graduação realizados pelo Serviço de Psicologia entre os anos de 2015 e 2018, nos Campi de Diamantina e Teófilo Otoni da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). ” (p. 8). Os resultados da pesquisa apontam predominância em pacientes do sexo feminino, com sintomas de ansiedade, com problemas acadêmicos e relacionais e conflitos relacionais. Relacionada a ansiedade, a pesquisa evidencia as dificuldades de adaptação, o desanimo e o estresse acadêmico.
D12	Silva, E. P. L. (2020)	Afetividade nas relações entre orientadores e orientados de cursos de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis	“Investigar quais as percepções dos estudant es de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis sobre o papel da afetividade na relação orientador-orientando. ” (p. 8). O estudo constatou a presença de sentimento positivos atribuídos pelos estudantes em relação ao processo de orientação e a relação interpessoal com o orientador, destacando-se: a amizade, entusiasmo, respeito, admiração, etc., contudo, sentimentos negativos também foram pontuados, como: medo, estresse,

			desinteresse, frustração, etc. O estudo aponta, que a afetividade positiva melhora a relação orientando-orientador, no entanto, a afetividade negativa intensifica os níveis de exigência e comportamento de repressão, que despertam características negativas, ocasionado em ambas as partes o estresse.
D13	Fortes, C. S. (2021)	A vida nervosa na pós-graduação	“Identificação de fatores de organização do trabalho acadêmico, bem como estratégias, resistências e rupturas no bem-estar/desconforto de pós-graduandos. ” (p. 8). A pesquisa aponta o sofrimento vivenciado na Pós-graduação relacionado, ocasionado pela pressão acadêmica por resultados (em especial publicação de artigos), solidão no processo, pelas relações entre orientador e entre pares e a falta de recursos, o que segundo a autora torna a vida dos estudantes “nervosa”.
D14	Silva, E. P. (2021)	Determinação social da saúde e sofrimento psíquico na universidade: uma pesquisa com estudantes do Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação (ICMC) do campus da USP de São Carlos	“Identificar a prevalência do sofrimento psíquico e suas associações a partir da compreensão da determinação social em saúde entre estudantes de graduação e pós-graduação do campus da USP de São Carlos, em uma de suas unidades do ensino, o Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação (ICMC). ” (p. 9). A autora aponta em seu estudo a prevalência do sofrimento psíquico nos dois grupos estudados, outro fator apontado entre os dois grupos, são as questões objetivas de permanecia na universidade, marcada pelo desmonte social de direitos e proteção social. A autora aponta que esse fator atinge ainda mais os estudantes da pós-graduação, por afetar diretamente as “políticas de ciência e tecnologia no mundo do trabalho. ” (p. 120).
D15	Rei, A. C. (2022)	Trabalho acadêmico e saúde de estudantes de pós-graduação diante dos cortes de financiamento à pesquisa	“Investigar as reverberações das atuais políticas de financiamento em ciência e tecnologia no trabalho acadêmico e na saúde de pesquisadores, estudantes de pós-graduação. ” (p. 5). Segundo a autora, os dados da pesquisa apontam para a “insatisfação em relação às políticas de financiamento, considerando que este item interfere sobremaneira no cotidiano de trabalho dos estudantes [...]”, bem como no “[...] aumento das demandas e sobrecarga, apresentando intensificação e extensificação

			de jornadas dos pós-graduandos, fragilizando a conciliação universidade-vida privada, de modo que o trabalho se transforme no próprio lazer.” (p. 5).
D16	Mota, A. D. (2023)	O sofrimento emocional no processo de formação dos pesquisadores: um estudo de caso entre os pós-graduandos em Ciências Humanas da UFBA	“Investigar o contexto social e político de formação dos estudantes de pós-graduação, identificar o sofrimento emocional existente entre os pós-graduandos em Ciências Humanas e compreender se existem relações entre o contexto vivenciado na pós-graduação e o sofrimento emocional desencadeado.” (p. 6). Conforme os resultados do estudo apresentados pela autora, o sofrimento emocional dos estudantes da Pós-graduação vincula-se em partes ao processo de formativo, ocasionada por diferentes fatores estressores na acadêmica, bem como, da conjuntura política, econômica, associadas ao desmonte das universidades, a desvalorização da pesquisa e do pesquisador, assim como, a Pandemia da Covid-19. Fatores esses, que comprometeram a saúde mental dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Das 16 dissertações, 6 apresentam o objetivo de identificação, 4 de análise, 4 de investigação, 1 determinação e 1 estudo, das relações envoltas no processo de saúde e doença dos estudantes da Pós-Graduação, determinantes na qualidade de vida.

O primeiro estudo localizado sobre a temática foi o realizado por Schillings publicado em 2005, em que a autora já chamava atenção para os altos índices de estresse no ambiente acadêmico ocasionado pelas relações sociais, sobrecarga acadêmica e competitividade. Outro ponto frisado na pesquisa, foram os impactos negativos das relações externas, que contribuíram para a perda qualidade de vida e saúde desses estudantes.

A dissertação mais recente, de 2023, é a produzida por Mota, em seu estudo a autora aponta o sofrimento emocional vivenciado pelos estudantes da Pós-Graduação, pontuando a Pandemia da Covid-19, como um dos fatores impactantes na condição de adoecimento dos estudantes. Outro ponto destacado na pesquisa, foi o medo e as incertezas ocasionadas pela conjuntura política e

econômica do país, associados às atividades acadêmicas, e a insegurança sanitária ocasionada pela pandemia.

O estudo apresentado por Pereira (2019), embora o objetivo central da pesquisa esteja pautado na evasão dos estudantes nos cursos de Pós-Graduação, entre as causas identificadas na evasão, pontua-se o adoecimento e a perda da qualidade de vida, relacionada as dificuldades de conciliação entre as atividades laborais e acadêmicas. Entre as queixas, os estudantes apontam a necessidade de trabalhar para se manter financeiramente, contudo, trabalhar e desenvolver as atividades acadêmicas, gera uma sobrecarga na vida pessoal, aumentando os níveis de estresse e comprometendo as relações familiares e a saúde dos estudantes, que optam por abandonar o curso. Outro ponto destacado é de que a maior evasão ocorre em especial por estudantes que não possuem bolsas de estudos, reafirmando a incompatibilidade entre as relações de estudo e trabalho.

Entre as doenças mentais mais identificadas entre os estudos, constata-se o estresse, a depressão e a ansiedade, que mudam de ordem de acordo com cada estudo, contudo, são apresentadas como predominantes entre o adoecimento dos estudantes da Pós-Graduação. Outro ponto que chama atenção nos estudos, é o uso de medicamentos e psicofármacos entre os estudantes, com e sem prescrição médica, em alguns casos mais generalizados, a associação de medicamentos, drogas e álcool.

Ao comparar os estudos, nota-se semelhança em alguns achados, como a sobrecarga acadêmica, a competitividade entre os pares, os altos índices de cobranças por publicação, e a dificuldade de separar a vida pessoal da vida acadêmica. No (Quadro 14), apresentamos a análise das teses.

Quadro 14: O que nos dizem as teses!

Cód.	Autor(a) e ano	Título	Objetivo e principais resultados
T1	Louzada, R. C. R. (2005)	Formação do pesquisador, trabalho científico e saúde mental	"Identificação dos impactos da organização do trabalho acadêmico/científico sobre os pós-graduandos e suas carreiras" (p. 6). Na pesquisa a autora aponta que para poder se compreender o bem-estar/ e/ou o mal-estar antes de tudo é necessário conhecer a forma de organização de

			trabalho ao quais os sujeitos estão expostos. Nesse contexto, a autora aponta que: “O sofrimento vivenciado seria considerado parte integrante do processo e tomado como índice de eventuais problemas. Seja dito, não apenas da trajetória singular de um pós-graduando, mas da própria organização do trabalho científico.” (p. 147).
T2	Oliveira Jr. G. J. (2019)	Qualidade de vida dos estudantes de mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT	“Avaliar a qualidade de vida e seus fatores associados em estudantes de mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso no ano de 2018. ” (p. 7). O estudo apontou a qualidade de vida percebida pelos estudantes como mediana, contudo, os dados apontam maior prevalência na percepção negativa dos participantes, no domínio das relações psicológicas.
T3	Cemin, M. (2021)	Formação, adoecimento e cura: a experiência discente na pós-graduação stricto sensu na UFBA	“Analisar o conjunto formação, adoecimento e cura” de discentes na pós-graduação *stricto sensu* na UFBA.” (p. 8). A autora aponta em seu estudo que todos os estudantes em algum momento da jornada acadêmica apresentam algumas formas de sofrimento, alguns mais intensos dos que outros, conforme a realidade presente. O sofrimento nesta pesquisa foi nomeado de diferentes formas, como: depressão, ansiedade, medo, pânico, preocupação, tensão, pensamento suicida, desespero, angústia, etc. Há ainda relato de uso de psicofármacos e tratamentos psicoterápicos, por parte dos estudantes. Sobre o adoecimento, em suas considerações a autora pondera que “a complexidade da formação devido a um sistema “encharcado” de burocracias e processos impostos, criando um “efeito cascata” de exigências extremas que levam ao adoecimento dos discentes além dos demais envolvidos com a pós-graduação.” (p. 8).
T4	Paiva, P. R. (2021)	Evasão de ex-bolsistas do Programa de	“Identificação do perfil (2010-2018) e dos principais motivos de não titulação de bolsistas (2009-2020).” (p. 9). O Estudo aponta que entre os principais motivos para a não titulação de bolsistas está

		Demanda Social da CAPES	associada a diferentes fatores que se entrelaçam, considerando “Pandemia; Insatisfação (com o(a) orientador(a), com a instituição e/ou curso, e com os(as) professores(as) e/ou colegas de curso); Finanças e Profissão (incompatibilidade financeira/profissional com o curso, valor da bolsa de estudo e dificuldade financeira); Indivíduo e família (questões pessoais, e questões familiares e religiosas); Desempenho/abandono; Saúde (própria e de familiar); e Adaptação (deslocamento, compreensão e/ou posicionamento, e prazos).” (p. 9).
T5	Silva, T. D. (2021)	Mediação do estresse e enfrentamento na relação de estressores e autoeficácia com o bem-estar de pós-graduandos em Ciências Contábeis	“Avaliar a relação dos estressores e autoeficácia, mediados pelo estresse e enfrentamento, no bem-estar psicológico de pós-graduandos em Ciências Contábeis.” (p. 9). Ao verificar os fatores estressores presentes nos diferentes aspectos da vida acadêmica percebida pelos participantes, a autora aponta que se evidenciaram “tempo de estudo, restrições financeiras, entre outras. Dessas, destaca-se a alta frequência observada em estressores que, em suma, evidenciam o receio dos discentes em não alcançarem bons resultados e a dificuldade em conciliar as atividades e demandas da pós-graduação com outros aspectos da vida. Esses achados suscitam a reflexão de como o ambiente da pós-graduação é competitivo e como as exigências em busca de maior produtividade tem o potencial de afetar o estado psicológico dos discentes.” (p. 84).
T6	Zotesso, M. C. (2021)	Sofrimento psicológico em pós-graduandos: Aspectos emocionais e comportamentais	“Investigar o acometimento e a incidência de estresse, pensamentos depressivos, percepção de suporte social e de concorrência acadêmica em estudantes de pós-graduação de três grandes universidades (USP, UNESP e UFSCar) de três cidades (São Carlos, Bauru, Marília).” (p. 9). Segundo a autora, os resultados do estudo apontam índices de estresse em mais de 50% dos participantes, “independente da nota CAPES, evidenciando a alta competitividade acadêmica, em especial

			nos cursos com elevado número de publicações e manuscritos.” (p. 8). A pesquisa, ainda aponta que os altos índices de adoecimento e atribuído pelos estudantes a competição entre os pares, baixo suporte financeiro interferindo na produtividade cientifica, ao mesmo tempo, em que afeta o emocional.
T7	Pinheiro, P. T. (2022)	Under pressure: os afetos e as emoções nas práticas dos estudantes da Pós-graduação em Administração	“Compreender como são construídos os afetos e as emoções nas práticas da pós-graduação em Administração. ” (p. 11). Na tese a autora buscou apresentar como as emoções estabelecidas na Pós-graduação, afetam de forma positiva e/ou negativa a vida dos pós-graduandos, apontando como efeitos sociais emocionais os sentimentos de “incapacidade, inferioridade, insuficiência, crises de ansiedade, depressão, reações físicas, além das desigualdades, discriminações e preconceitos enfrentados a partir dessas relações, bem como o orgulho de fazer parte da pós-graduação, felicidade, sensação de crescimento, aprendizagem e amadurecimento tanto pessoal quanto profissional.” (p. 11).

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Das 7 teses selecionadas e analisadas, 2 apresentam o objetivo de identificação, 2 de avaliação,1 de análise, 1 de investigação, 1 de compreensão, das diversas relações que constituem o processo de saúde e doença dos estudantes da Pós-Graduação, determinantes na percepção da qualidade de vida do estudante.

A partir dos dados, observa-se que a primeira tese produzida foi em 2005 por Louzada, que se dedicou à investigação dos impactos do trabalho acadêmico na vida dos estudantes. O estudo considerou tanto os impactos dos fatores profissionais que se refletem na carreira profissional, apontando em sua pesquisa a precarização do trabalho acadêmico, como os impactos dessa condição na saúde mental dos pós-graduandos.

Com base na análise das teses, constata-se que apenas o estudo realizado por Oliveira Jr. (2020) determinou como objeto central da tese a qualidade de vida

dos estudantes da Pós-Graduação, e que as demais, tratam a qualidade de vida como objeto secundário nas discussões relacionadas às questões saúde e adoecimento entre os estudantes. Das teses analisadas, observa-se prevalência nas produções no ano de 2021, com foco nos fatores estressores e adoecimento da Pós-Graduação.

A tese produzida por Paiva (2021), trata da evasão de ex-bolsistas do Programa de Demanda Social da CAPES, e as motivações da não titulação. Entre as causas identificadas no estudo, foram apontadas a intensificação do trabalho acadêmico, associada a fatores relacionais, ambientais e sociais intra e extra ambiente acadêmico, bem como a má condição de saúde pessoal e familiar, condições essas semelhantes, às condições apontadas pelos demais estudos como fatores negativos de impacto na qualidade de vida e saúde mental dos estudantes. No estudo de Paiva fica evidenciado a precarização e a intensificação do trabalho acadêmico sobre os estudantes bolsistas, contrapondo os fatores evidenciados no estudo de Pereira (2019), na qual a evasão é apontada pela falta de recurso financeiro, ocorrendo de forma mais intensa entre os estudantes que não possuem bolsa. A comparação entre os estudos demonstra as diferentes faces da Pós-Graduação, e aponta a intensificação das atividades acadêmicas como a principal causa de adoecimento.

Nas teses analisadas, fica evidenciada a insalubridade do ambiente acadêmico, ocasionada pelo alto nível de competitividade e exigência acadêmica em produções e publicações. Com base nos estudos, constata-se a prevalecia do sofrimento emocional entre os estudantes.

Em sua tese, Cemin (2021) aponta que a prática orientada ao produtivismo no ambiente acadêmico, gera o sofrimento e o adoecimento não só dos estudantes na Pós-Graduação, como nos diferentes atores que nela atuam. Segundo a autora, o que ocorre na academia é o efeito cascata, que nada mais é do que a reprodução da opressão e das cobranças que parte dos níveis hierárquicos mais altos até os estudantes.

Outro fator evidenciado nas pesquisas que não pode ser desconsiderado, é a preocupação com a condição financeira, apontada como uma das causas de insegurança e limitação para o desenvolvimento das pesquisas. Visto que, a limitação financeira impossibilidade o estudante de participar de congressos, eventos, cursos, entre outras atividades que demandam de tempo e

disponibilidade de recursos financeiros, que muitas vezes são apenas o suficiente para manutenção das necessidades básicas.

A competitividade entre os pares e as relações sociais entre colegas e orientadores, são apontadas pelas pesquisas como desafios enfrentados no desenvolvimento da Pós-Graduação, ocasionadoras de sofrimento emocional, e até mesmo o adoecimento. Dentre as doenças mentais que mais atingem os estudantes, são apontadas pelas pesquisas a depressão, a ansiedade e o estresse, não necessariamente nesta ordem.

Na tese mais recente, desenvolvida por Pinheiro (2022), aponta-se ainda outros elementos desencadeadores do sofrimento emocional e do adoecimento, ocasionado pelas desigualdades, sexismo, racismo e o mais sarcástico, a ‘maternidade’. Segundo a autora, com base nos relatos das entrevistas, mulheres que são mães, apresentaram maior sofrimento emocional ocasionado em detrimento a Pós-Graduação, segundo os relatos as maiores agressões morais partiram dos próprios orientadores, sendo a grande maioria desses, ‘pasmem’, mulheres.

As pesquisas têm demonstrado uma face não tão amistosa dos PPGs, em todo o Brasil, visto que os estudos, embora poucos e insuficientes, se apresentam bem divididos, dos 20 estudos analisados, constatou-se pesquisa realizadas relacionadas em MG, SP, RS, SC, MT, PE, BA e CE. Entre as áreas mais investigadas, destaca-se a área das Ciências exatas, mais especificamente o curso de Ciências Contábeis, seguido de Ciências da Saúde, e por último as Ciências Humanas.

No próximo capítulo, abordaremos o processo investigatório e analítico constituído pela pesquisa de campo, apresentando a realidade dos PPGs que fazem parte do corpus de programas da Unioeste, campus de Cascavel-Pr. Neste espaço, apresentaremos nossos resultados e desenvolveremos um diálogo pontual em comparação com ‘**o que já sabemos’** a partir das pesquisas produzidas.

5. DESAFIOS INVISÍVEIS NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: IMPACTOS DO AMBIENTE ACADÊMICO NA QUALIDADE DE VIDA E SAÚDE DOS ESTUDANTES

O equilíbrio é a perfeição. Não espere por uma crise para descobrir o que é importante em sua vida (Platão).

Antes de abordarmos os dados da pesquisa de campo sobre os diferentes aspectos da qualidade de vida dos estudantes da Pós-Graduação *stricto sensu*, precisamos entender o conceito de percepção, para que assim possa se compreender os resultados. Segundo Sensenova (2017), a percepção consiste no julgamento construído pelo sujeito com base nas informações e sensações a partir da interpretação do que foi captado pelos sentidos. Trata-se de um processo influenciado por fatores fisiológicos, psicológicos, culturais e sociais. Do latim, percepção “perceptio, onis" significa compreensão, ação ou efeito de perceber algo, ou alguma coisa (Dicio, 2009-2023). Para Guillen *et al.* (2012), a percepção consiste em um processo de interpretação das informações,

> [...] que afetam seus sentimentos e ações, bem como, de outras pessoas. Portanto, não é necessariamente igual à realidade, pois lhe fornece apenas um significado limitado, próprio de cada ser humano. A percepção é construída pela familiaridade – conjunto de experiências vivenciadas pelo indivíduo, sua cultura e habilidade cognitiva. Desta forma, as percepções e respostas de duas pessoas não serão necessariamente as mesmas quando descreverem um mesmo fato (Guillen *et al*., 2012, p. 1).

Cunha (2010), aponta que o estudo da percepção está centrado em uma das preocupações mais antigas do pensamento humano. Segundo Santaella (1998), no século XX, os estudos sobre percepção estavam focados apenas no processo perceptivo visual, desconsiderando os fatores envoltos pela mente, ao ignorar os fatores estritamente ligados à mente de quem percebe. Ao considerar a percepção, Cunha (2010) aponta que os novos estudos tentam relacionar a percepção com a cognição, ao considerar que não é possível separar o processo mental do sensorial, se diferenciando dos estudos do passado.

Cunha (2010) considera que o estudo da percepção na Filosofia tradicional, consiste basicamente em duas correntes: a Empirista e o Intelectualismo. A primeira considera que a percepção consiste notoriamente nos estímulos externos, associada à percepção das coisas. A segunda, aponta que a percepção está mais ligada ao próprio sujeito do que o conhecimento externo, não sendo o

sujeito apenas um agente passivo no ato de perceber. Para a autora “Empiristas e Intelectualistas, concordavam em um ponto: ambos acreditavam que as sensações são uma relação de causa efeito entre parte das coisas e pontos do nosso corpo. ” (Cunha, 2010, p. 24). Na atualidade, a Filosofia mediada pela fenomenologia de Husserl e pela Psicologia da Forma de Gestalt, supera as doutrinas Empiristas e Intelectualistas das percepções. Segundo Cunha (2010, p. 25):

> [...] a Teoria da Forma da Gestalt, desenvolvida a partir de 1912, afirma que não se pode ter conhecimento do todo por meio das partes, mas das partes por meio do todo. É a percepção da totalidade que permite ao cérebro perceber, decodificar e assimilar as imagens e o conceito de que “o todo é mais do que a soma das partes.

Na abordagem fenomenológica, a percepção representa o encontro do sujeito com o mundo, ao considerar as experiências vivenciadas, e do indivíduo no ato do conhecimento (Cunha, 2010, Carrasco, 2019). Nas palavras de Carrasco (2019, n. p.) “a percepção é a forma de conhecimento que se dá por meio dos sentidos e que parte de uma pessoa, de um corpo, que possui vivências e experiências específicas, onde essas vivências, experiências e condições específicas deste corpo influenciam no modo como o mundo é percebido.”.

A percepção também pode ser considerada um dos pontos centrais da Psicologia, visto que o comportamento do sujeito também é orientado a partir da sua própria interpretação da realidade, e não da própria dita realidade. Isso porque cada pessoa percebe as informações, as imagens e as representações de forma diferente, cada contexto, cada situação, cada momento, se determina em uma relevância, na qual consiste no significa e ressignificado de cada situação (Cunha, 2010).

De acordo com Carrasco (2019), a percepção ocorre por meio das relações entre sujeito e mundo exterior, através da captação do que é percebido, de modo que tal sentido é determinado pelo próprio percebedor[7], não existindo uma coisa separada da outra. Assim,

> [...] objeto é sempre objeto para uma consciência, e a consciência é sempre consciência de um objeto. Tudo o que percebemos é sentido em seus aspectos qualitativos e significativos, de modo que captamos as coisas enquanto sujeito ativo, que atribui novos

[7] *Percebedor* é uma palavra derivada de perceber, pela qual consiste na capacidade de captar através do organismo os sentidos mediante as impressões externas (Dicio, 2024).

> sentidos, significados e valores às coisas percebidas. As coisas percebidas dependem de nosso interior e do exterior, pois são resultantes da aproximação e da relação entre ambos (Carrasco, 2019, n. p.).

A abordagem da qualidade de vida, considera a percepção como ponto central no processo investigativo, neste contexto se divide em duas importantes vertentes: a percepção objetiva e a percepção subjetiva.

Gonçalves e Vilarta (2004) apontam que a percepção objetiva está relacionada a fatores objetivos da percepção da qualidade de vida, como: a aquisição de bens materiais; educação e a condição de saúde. Para Minayo *et al.* (2000), a percepção objetiva de qualidade de vida consiste na satisfação das necessidades essenciais da vida humana: alimentação, acesso à água potável, habitação, trabalho, saúde e lazer, apoiada nas questões socioeconômicas da sociedade moderna.

Na outra face da qualidade de vida, considera-se a percepção subjetiva, a qual consiste em valores não materiais, como: a felicidade; amor, realização pessoal, inclusão social, fé, solidariedade etc., relacionados às condições sociais e ambientais (Minayo, 2000, Gonçalves; Vilarta, 2004). Assim, a percepção subjetiva compreende o sentimento e o juízo de valor do sujeito, ao considerar os aspectos culturais, ambientais, condição de vida e projeções para sua vida.

A partir da breve compreensão do conceito de percepção, apresentaremos os resultados da pesquisa campo, considerando a percepção objetiva e subjetiva dos participantes orientada pelas quatro dimensões (relações ambientais e sociais; saúde física e mental), que embasam a percepção da qualidade de vida com ênfase na saúde mental, como vimos anteriormente.

Destaca-se que a amostra foi composta por quatro grupos de participantes, sendo apresentados neste capítulo, os dois primeiros grupos, nos quais foram aplicados questionários estruturados. O primeiro grupo compreende o público-alvo da pesquisa sendo os estudantes da Pós-Graduação *stricto sensu,* de nível mestrado e doutorado da Unioeste campus de Cascavel e o segundo grupo composto por professores que estão atuantes na orientação e na formação dos PPGs da Unioeste.

5.1 DA FICÇÃO A REALIDADE: O “SER” estudante na Pós-Graduação *stricto sensu* na Unioeste *campus* de cascavel

Nesse tópico busca-se apresentar as vivências, desafios e significados atribuídos pelos estudantes no desenvolvimento da Pós-Graduação, etapa acadêmica marcada por intensas demandas intelectuais, emocionais e sociais. Ao adentrar nesse campo, almeja-se compreender como os sujeitos constroem suas identidades enquanto pós-graduandos, transitando entre as expectativas idealizadas e a realidade cotidiana, permeada entre o saber técnico-científico e o desenvolvimento humano. Assim, intencionou-se dar voz aos estudantes, clarificando as complexidades e subjetividades que compõem o percurso na Pós-Graduação.

Para o desenvolvimento do estudo, convidamos os estudantes de mestrado e doutorado dos 15 PPGs da Unioeste campus de Cascavel a responder um questionário estruturado, composto por 14 blocos, com questões investigativas objetivas e descritivas, sobre a qualidade de vida pautado nos quatro domínios (relações ambientais e sociais da saúde física e mental), sendo o primeiro bloco correspondente aos dados sociodemográficos e ao perfil dos participantes.

A pesquisa recebeu um retorno de 260 formulários de pesquisa, dos quais 12 foram excluídos por não atenderem a proposta de inclusão. Sendo a amostra composta por 248 participações legíveis. Com base nos dados relativos do mês de fevereiro/2022, dados abertos disponibilizados pela PROPLAN, disponíveis no site da PRPPG - Unioeste Campus Cascavel/Pr, neste período a Pós-graduação apresentava 745 estudantes regulares devidamente matriculados (o período foi escolhido por não possuir, no período, alunos ingressantes, os quais são excluídos, por critério estabelecido de exclusão). Considerada a rápida modificação das informações ocasionadas pela dinâmica da Pós-Graduação, estima-se aproximadamente a participação efetiva de aproximadamente ±33,3% do público almejado.

5.1.1 Dados sociodemográficos e perfil dos estudantes

Face a 248 participações, 177 (71,4%) eram do sexo feminino e 71 (28,6%) do sexo masculino, com idade média ± 32,25 (DP=9,10), entre 21 e 65 anos. Quanto ao estado civil a maioria eram casados ou possuíam união estável 135

(54,7%), seguido dos solteiros 103 (41,7%), em menor porcentagens os divorciados 9 (3,6%). A maioria dos estudantes não tinham filhos 153 (61,9%), os demais tinham entre 1 e 4 filhos. Sobre a coabitação, a maioria 85 (34,3%) vive somente com uma pessoa; 59 (23,8%) com duas; 55 (22,2%) com três; 49 (19,7%) coabita com quatro ou mais pessoas.

Os estudantes possuem diferentes áreas de formação que compreendem as diferentes áreas da educação, saúde, exatas e sociais. Sobre a atuação na área profissional de formação 178 (71,8%) declaram trabalhar na área de formação, enquanto, 70 (28,2%) nunca exerceram profissionalmente a formação. Desses 24 (34,3%) trabalham em outras áreas, 4 (5,7%) estão desempregados, 2 (2,9%) optaram em se dedicar apenas aos estudos, os demais 40 (57,1%) se autodeclaram dedicação exclusiva enquanto bolsista.

Dos 15 programas de Pós-Graduação *stricto sensu* constituídos no campus, doze são acadêmicos e apenas três são profissionais. Considerando a preparação profissional acadêmica questionamos os participantes se os mesmos em algum momento profissional já haviam desenvolvido atividades docentes, além do estágio. Em resposta 161 (64,9%) dos participantes disseram que sim, desenvolvem ou já desenvolveram atividades docentes.

Dos 248 participantes, 165 (66,5%), eram estudantes de mestrado, 81 (32,7%) estudantes de doutorado e 2 (0,8%) de pós-doutorado. Na (Tabela 3), são apresentados os anos de ingresso dos estudantes nos PPGs.

Tabela 3: Ano de ingresso dos estudantes

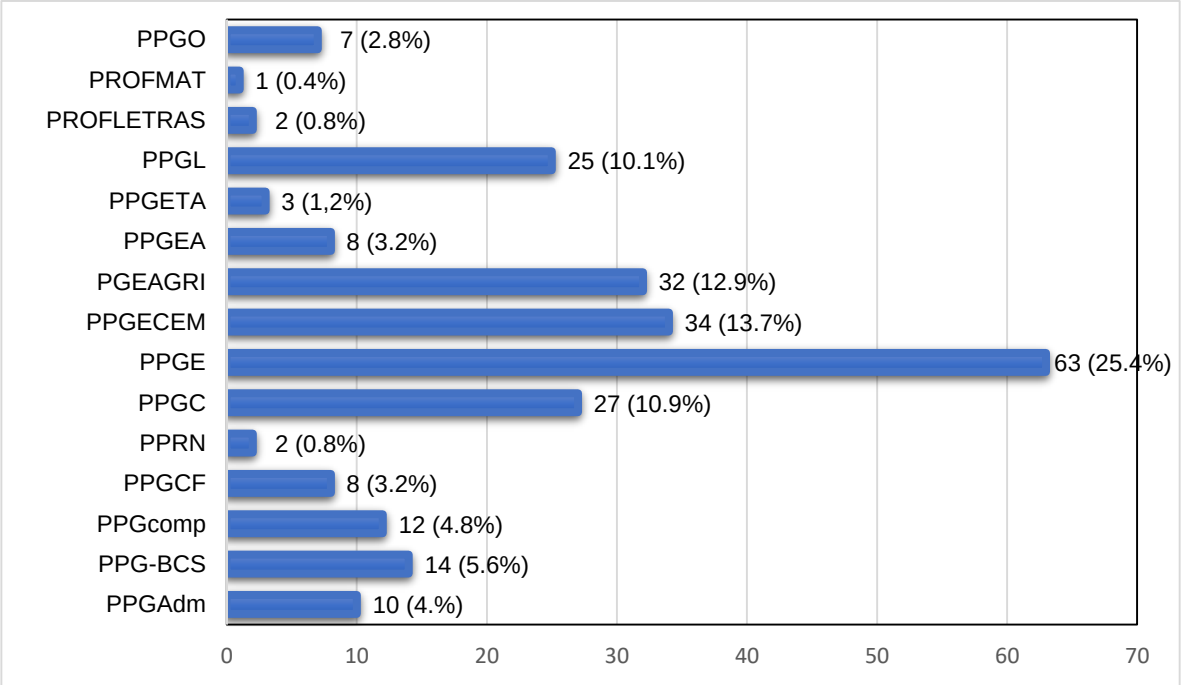
Ano de ingresso	2018	2019	2020	2021	2022	2023[8]	Total
Frequência	2	36	54	75	68	13	248
Porcentagem	0,8%	14,5%	21,8%	30,2%	27,4%	5,2%	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A partir dos dados, observa-se que a maior participação foi por parte dos estudantes que ingressaram no ano de 2021 com 75 (30,2%) participantes, seguidos de 2022 com 68 (27,4%). No (Gráfico 5) são apresentados o número de participantes de acordo com a lotação em seus respetivos programas.

[8] Salienta-se que os estudantes de 2023 foram considerados na amostragem por serem discentes de doutorado e egressos dos PPGs, respeitando o critério de inclusão da pesquisa.

Gráfico 5: Lotação dos estudantes nos PPGS

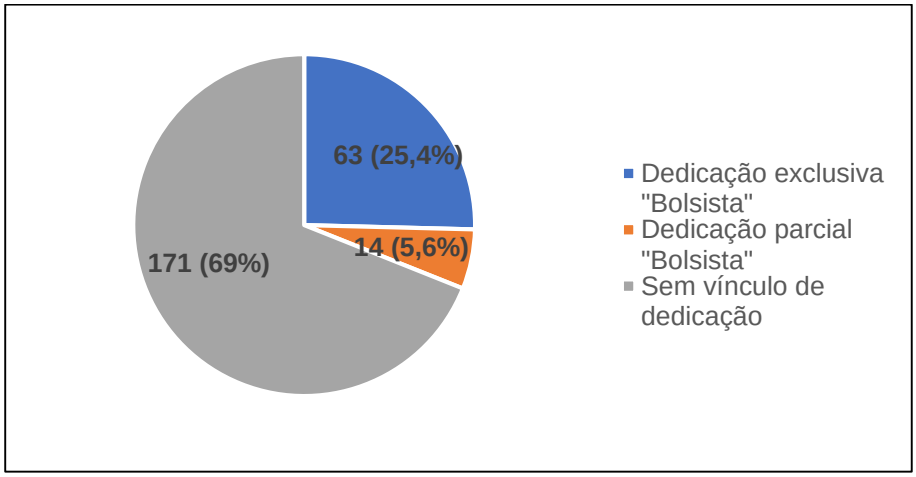


Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A partir dos dados percebe-se que a participação mais efetiva foi dos estudantes do PPGE com 63 (25,4%), seguido dos programas PPGECEM com 34 (13,7%), e do PPGEAGRI com 32 (12,9%).

O desenvolvimento de um mestrado ou doutorado, não é uma tarefa simples, exige tempo e dedicação, contudo, a vida financeira torna-se uma importante variável na relação 'tempo e disponibilidade para se dedicar as atividades da Pós-Graduação'. Considerando que a bolsa de estudo pode assegurar melhores condições de sustentabilidade, garantindo, aos estudantes condições mínimas financeiras para sua manutenção, perguntamos aos pós-graduandos se estes possuíam algum vínculo de dedicação. Dados apresentados no (Gráfico 6).

Gráfico 6: Status de dedicação do pós-graduando



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A partir dos dados apresentados, constata-se que 171 (69%) dos participantes não possuíam vínculo de dedicação, desses, a maioria declarou não possuir licença para estudo e precisar se dividir entre as atividades de trabalho e estudo. Por outro lado, 63 (25,4%) possuíam dedicação exclusiva, na condição de bolsista, contudo, identificou-se no discurso de muitos desses estudantes, a necessidade de desenvolverem atividades de trabalho remunerado não registradas, ou ainda relacionadas a própria condição de estudo, como é o caso de estudantes que exercem a profissão de professor PSS, o que, por vezes, implica em uma sobrecarga ainda maior, visto que, enquanto bolsistas algumas atribuições extras lhe são atribuídas, somadas às atividades comuns a todos os estudantes. Outros 14 (5,6%) declararam possuir dedicação parcial “bolsista”, a condição de vínculo parcial, é atribuída em alguns casos específicos de bolsa, ofertada por empresa privadas que, na maioria das vezes, exige o cumprimento de atividades na própria empresa, como é o caso, das bolsas, por exemplo, em programas de contabilidade, administração entre outros. A seguir (Tabela 4) apresenta-se a relação de acessibilidade e estudo dos estudantes.

Tabela 4: Acessibilidade e estudo

Variáveis	F(%)	M(DP)
Reside fora da localidade de estudo Sim Não	 114 (46) 134 (54)	
Necessidade de mudar-se mais próximo da localidade de estudo		

Sim	40 (16,1)	
Não	208 (83,9)	
Necessidade de pernoitar fora da localidade de residência para estudar		
Sim	31 (12,6)	
Às vezes	30 (12,2)	
Não	185 (75,2)	
Períodos na semanais dedicado aos cumprimentos das disciplinas obrigatórias e eletivas		
Nenhum, já cumpri as disciplinas	96 (38,7)	
Meio período	32 (12,9)	0,90 (DP=0,86)
Um período	30 (12,1)	
Um período e meio	8 (3,2)	
Dois períodos	82 (33,1)	
Horas dedicadas semanalmente a produção da dissertação/tese ou demais produções		
4horas	21 (8,5)	16,6 (DP=10,9)
8horas	34 (13,7)	
12horas	40 (16,1)	
16horas	30 (12,1)	
20horas	45 (18,1)	
36horas	17 (6,9)	
40horas	21 (8,5)	
Não tenho uma rotina de dedicação	29 (11,7)	
Oportunidade de participação de eventos e/ou atividades relacionados a Pós-graduação e/ou a pesquisa.		
Participei em todos que tive interesse	54 (21,8)	
Na maioria que tive interesse	51 (20,6)	
Em alguns que tive interesse	75 (30,2)	
Em poucos que tive interesse	20 (8,1)	
Não participei de nenhum que tive interesse	25 (10,1)	
Só participei de eventos obrigatórios	13 (5,2)	
Não sei responder	10 (4,0)	

Nota: F= Frequência, %=Porcentagem; M= média, DP= desvio padrão
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Com base nos dados, verificou-se que a maioria dos participantes reside na localidade de estudo (54%) e não sente necessidade de se mudar (83,9%) ou pernoitar fora da localidade de residência (75,2%), indicando que as condições de deslocamento são satisfatórias para grande parte dos participantes. No entanto, cerca de (24,8%) dos estudantes relatam necessidade ocasional ou frequente de pernoitar fora, nesses casos a acessibilidade pode representar um desafio no desenvolvimento da Pós-Graduação para esse grupo.

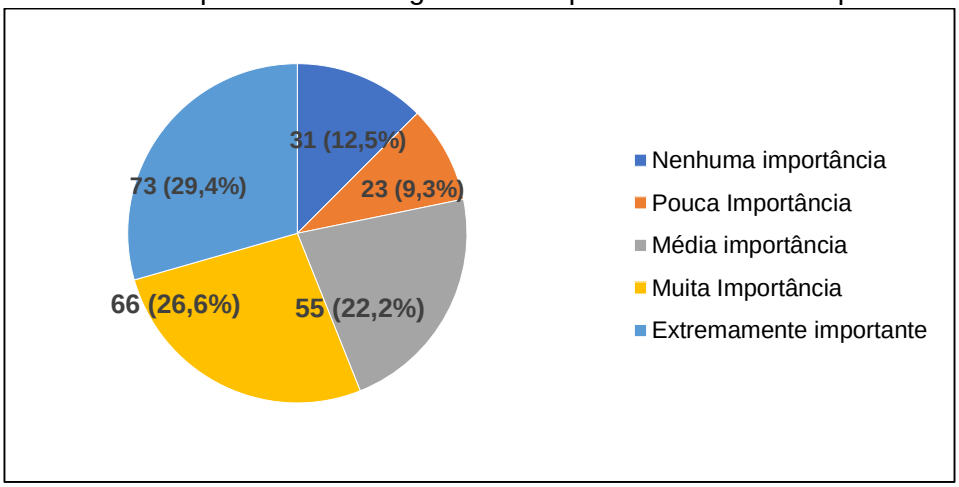
Quanto à dedicação acadêmica, uma parcela significativa dos Pós-graduandos já cumpriu as disciplinas eletivas e obrigatórias (38,7%), enquanto outros ainda dedicam de meio a dois períodos semanais a essas atividades. Na produção acadêmica, a maior parte dos pós-graduandos se dedica entre 12 e 20 horas semanais, embora (11,7%) não tenham uma rotina definida. Sobre eventos e atividades, (42,4%) participaram de todos ou da maioria dos eventos e

atividades acadêmicas das quais que tiveram interesse, mas ainda há estudantes com baixa participação, limitando-se a eventos obrigatórios ou sem oportunidades de engajamento.

5.1.2 Hábitos e práticas

A religião e/ou a espiritualidade, são práticas que variam de níveis de importância conforme as crenças pessoais. Para algumas pessoas a religião e/ou a espiritualidade representa uma fonte de bem-estar, segurança, conforto, amparo, força na qual encontram significado para suas vidas. Segundo Saad e Medeiros (2020) a espiritualidade confere um conjunto de elementos positivos, no enfrentamento das dificuldades, ajudando no controle dos sentimentos de ansiedade, culpa, raiva etc. Nesse contexto, perguntamos aos pós-graduandos qual a importância da religião e/ou espiritualidade para suas vidas pessoais. Dados apresentados no (Gráfico 7).

Gráfico 7: Importância da religião e/ou espiritualidade na vida pessoal



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Sobre a importância da religião e/ou espiritualidade para a vida pessoal, a maioria 73 (29,4%) dos participantes apontam como extremamente importante e 66 (26,6%) como muito importante. Apenas (12,5%) do total de participantes atribuem nenhuma importância às crenças pessoas, mas, de forma geral, para a maioria a religião e/ou espiritualidade ocupa um espaço fundamental na vida dos pós-graduandos.

Tabela 5: Práticas e hábitos

Com que frequência na semana...	Nunca	Esporadicamente	Às vezes	Quase sempre	Frequentemente
	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
... faz uso de bebidas alcoólicas	67 (27)	114 (46)	53 (21,4)	8 (3,2)	6 (2,4)
... faz uso de tabaco	225 (90,7)	9 (6,6)	5 (2,0)	2 (0,8)	7 (2,8)
... faz uso de Narguilé	231 (93,1)	8 (3,2)	6 (2,4)	1 (0,4)	2 (0,8)
... pratica exercícios físicos	26 (10,5)	61 (24,6)	65 (26,2)	35 (14,1)	61 (24,6)
... consome frituras, fast food e industrializados	14 (5,6)	89 (35.9)	95 (38,3)	39 (15,7)	11 (4,4)
... consume doces	4 (1,6)	64 (25,8)	88 (34,4)	52 (21)	40 (16,1)
... faz entre 4 a 5 refeições	24 (9,7)	46 (18,5)	48 (19,6)	70 (28,2)	60 (24,2)
.. sua alimentação inclui 5 porções (80g) de frutas e hortaliças	22 (8,9)	70 (28,2)	58 (23,4)	61 (24,6)	37 (14,9)
... tirar um tempo para o lazer?	90 (36,2)	73 (29,4)	76 (30,6)	52 (21)	38 (15,3)

Nota: escala de frequência, nunca =0; esporadicamente = 1; às vezes = de 2 a 3; quase sempre = de 4 a 5; frequentemente = de 6 a 7. F= frequência; %= porcentagem.
Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Os participantes revelam, conforme os dados, tendências comportamentais e alimentares significativas. Quanto ao uso de bebidas alcoólicas é predominante de forma esporádica (46%), enquanto o consumo de tabaco (90,7%) e narguilé (93,1%) é raramente praticado. Em relação à prática de exercícios físicos[9], 50% dos pós-graduandos dizem realizar atividades orientadas de maneira regular (quase sempre ou frequentemente), embora (10,5%) não pratiquem nenhuma forma de exercício físico.

Os dados demonstram a existência de um nível elevado no consumo de alimentos pouco saudáveis, como frituras, fast-food (38,3%) e doces (34,4%), consumidos respectivamente ao menos "às vezes", o que presenta o consumo de 2 a 3 vezes na semana. Apenas uma minoria (14,9%) consome frequentemente cinco porções de frutas e hortaliças, índice ideal considerado pela WHO para manutenção da saúde. O hábito de realizar 4 a 5 refeições diárias é mais comum,

[9] O exercício físico se constituí em prática de atividades físicas orientada, o que representa, quaisquer atividades ou desporto desenvolvida com o intuito de condicionamento físico, o que se difere da atividade física que representa todo e qualquer movimento que retire o corpo do estado de inércia, ou seja, os habituais práticos do dia a dia como limpar uma casa, caminhar ou qualquer outra atividade de movimento que seja condicionada as necessidades da vida diária.

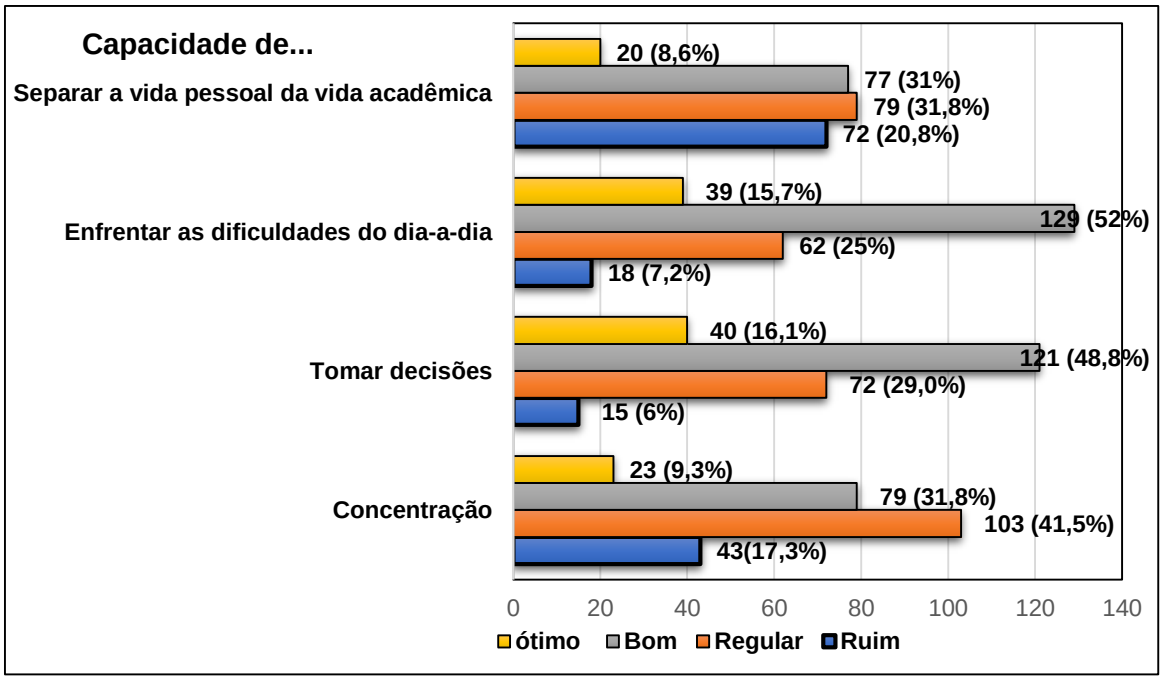
desenvolvido por (52,4%) dos participantes, contudo, 9,7% não o fazem. Além disso, uma parcela significativa não dedica tempo ao lazer (36,2%), o que pode impactar negativamente no nível de bem-estar geral. Esses resultados demonstram um perfil que combina práticas saudáveis e comportamentos de risco, destacando a necessidade de intervenções para promover alimentação equilibrada, atividade física e maior valorização do tempo para lazer.

Considerando o uso de drogas ilícitas entre os pós-graduandos questionamos os mesmos, sobre a existência do uso entre os colegas. 210 (84,7%) disserem desconhecer o fato, enquanto, 23 (9,3%) não conhecem nenhum usuário entre os conhecidos, e 15 (6,0%) confirmam conhecer um ou mais usuário entre os colegas

5.1.3 Capacidades e qualidades da vida diária

As capacidades da vida diária se relacionam à forma como o pós-graduando avalia suas capacidades de organizar, administrar o conjunto de atividades do dia a dia, bem com a resolução dos desafios e dificuldades relacionadas. Perguntamos aos pós-graduandos como eles percebem suas capacidades relacionadas à vida diária. Dados apresentados no (Gráfico 8).

Gráfico 8: Capacidades da vida diária na percepção dos Pós-graduandos



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A partir dos dados, constata-se que a maior dificuldade enfrentada pelos pós-graduandos está relacionada à ‘capacidade de concentração’, apontada por 103 (41,5%) dos participantes como regular e por 43 (17,3%) como ruim. Na sequência, os estudantes apontam as dificuldades relacionadas à ‘capacidade de separar a vida pessoal da vida acadêmica’, apontada por 79 (31,8%) como regular e 72(20,8%) como ruim. As capacidades de ‘separar a vida pessoal da vida acadêmica’, e a ‘capacidade de concentração’, estão interligadas; dessa forma os estudantes percebem uma maior dificuldade relacionada a essas situações.

A satisfação consigo mesmo apresentada na (Tabela 6) revela a percepção predominantemente positiva entre os participantes. A maioria dos respondentes está "Satisfeita" ou "Regular" com suas capacidades da vida diária, com 39,9% indicando satisfação. A média de (M= 3,29) sugere que, embora a satisfação seja geralmente positiva, existe uma variação moderada entre as respostas, com uma proporção significativa de (13%) de pessoas “nenhum pouco satisfeitas” ou “pouco satisfeitas”.

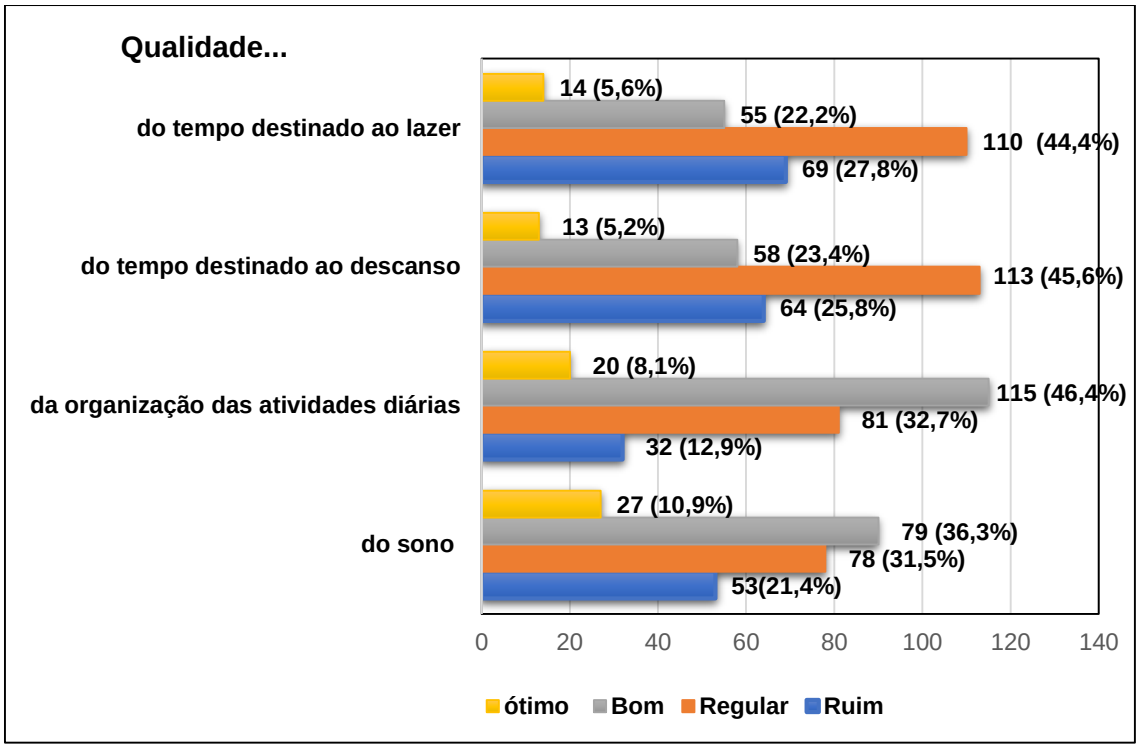
Tabela 6: Impactos das capacidades da vida diária na percepção dos estudantes

Variáveis	F (%)	M (DP)
Satisfação consigo mesmo, em relação as capacidades da vida diária		
Nenhum pouco satisfeito	17 (6,9)	3,29 (1,06)
Pouco satisfeito	40 (6,1)	
Regular	69 (27,8)	
Satisfeito	99 (39,9)	
Totalmente satisfeito	23 (9,3)	

Nota: F= Frequência, %=Porcentagem; M= média, DP=desvio padrão
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A qualidade percebida enquanto atividades da vida diária, representa a forma como o estudante tem percebido a qualidade do tempo destinado às atividades essenciais da vida diária. Nessa direção, perguntamos como os pós-graduandos têm percebido a qualidade do tempo destinado às atividades essenciais da sua vida diária. Dados apresentado no (Gráfico 9).

Gráfico 9: Qualidade percebida pelos pós-graduandos em relação as suas atividades da vida diária



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Sobre os dados, pondera-se que 179 (72,2%) dos participantes entende a qualidade do tempo destinada ao lazer como regular ou ruim; 177 (71,4%) aponta a qualidade do tempo destinado ao descanso regular ou ruim; 135 (54,5%), entende a qualidade da organização das atividades diárias como boa ou ótima; 131(52,9%) apontam a qualidade do sono com ruim ou regular.

A partir dos dados, observa-se que de modo geral, os estudantes entendem que a organização da vida diária, tomando como base a vida pessoal, profissional e de estudos, e apontada pela maioria 115 (46,4%), é considerada como boa e 20 (8,1%) apontam ser ótima. Contudo, os dados relacionados à qualidade do tempo destinado ao lazer, ao descanso é apontada por mais de (70%) dos participantes, em ambas as relações, como regular ou ruim. Em relação à qualidade do sono, (55,9%) dos estudantes apontam ser regular ou ruim. Contudo, pondera-se que a qualidade do sono é essencial para a manutenção do sistema funcional do corpo, em aspectos físicos, mentais e emocionais (Narciso *et al*., 2014; Brasil, 2022; Silva, *et al*., 2022). Assim, a má qualidade do sono, pode comprometer outras áreas de desenvolvimento dos estudantes, como, por exemplo, a capacidade de concentração e desempenho acadêmico.

Quanto ao nível de avaliação da qualidade de vida constituída a partir da percepção das qualidades das atividades da vida diária (Tabela 7), a maior parte dos pós-graduandos a avalia como boa (45,2%) ou (30,6%) regular, com uma média de (M= 3,46) indicando uma tendência mais homogênea em relação à qualidade de vida.

Tabela 7: Impactos das qualidades percebidas

Variáveis	F (%)	M (DP)
Nível de avaliação da qualidade de vida, a partir das capacidades da vida diária		
Muito ruim	9 (3,6)	3,46 (0,94)
Ruim	27 (10,9)	
Regular	76 (30,6)	
Bom	112 (45,2)	
Excelente	24 (9,7)	

Nota: F= Frequência, %= Porcentagem; M= média, DP= desvio padrão
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A distribuição de respostas demonstra que a maioria percebe sua qualidade de vida de forma positiva, com um pequeno número de percepções negativas. Esses resultados sugerem que, embora as avaliações sejam em grande parte favoráveis, existe uma insatisfação pessoal por parte de alguns participantes, as quais podem impactar negativamente não na percepção da qualidade de vida, mas na própria saúde destes.

5.1.4 Relações da saúde geral

A saúde no contexto da Pós-Graduação é um fator essencial que visa garantir o equilíbrio entre demandas acadêmicas, profissionais e pessoais. A saúde no contexto geral reflete significativamente os hábitos e o estilo de vida adotado, bem como a pré-disposição biológica. Nesse cenário, a manutenção de uma boa saúde não é apenas uma questão de bem-estar individual, mas também um aspecto essencial para o desempenho acadêmico e a qualidade das contribuições intelectuais.

Conforme dados apresentados na (Tabela 8), identifica-se que (30,6%) dos participantes possuem Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT) sendo a hipertensão (24%), o hipotireoidismo (15,7%) e o diabetes (9,6%) as condições

mais frequentes. Todos os portadores de DCNT utilizam medicamentos para controle, refletindo alta dependência farmacológica. Em agravo, cerca de 30,6% dos pós-graduandos relatam o uso de medicamentos para distúrbios do sono, com tempo médio de uso prolongado (M=27,7 meses), sugerindo uma necessidade contínua de acompanhamento.

A classificação da saúde geral demonstra que a maioria dos participantes avalia sua saúde geral como boa (44,4%) ou regular (31%), indicando uma percepção parcialmente positiva. Apenas (8,9%) relataram sua saúde como muito ruim ou ruim, evidenciando que, apesar das condições crônicas, a percepção de qualidade de vida mantém-se favorável na maior parte dos casos.

Tais resultados evidenciam uma dualidade: enquanto a presença de DCNT e os distúrbios do sono requerem atenção continuada, a avaliação relativamente positiva da saúde geral reflete a resiliência e a capacidade de adaptação dos indivíduos às condições de saúde enfrentadas.

Tabela 8: Relatório da saúde geral dos pós-graduandos

Variáveis	**F (%)**	**M (DP)**
Portador de doença DCNT		
Sim	76 (30,6)	
Não	172 (69,4)	
Uso de medicamentos para DCNT		
Sim	76 (100)	
Não	0 (0,0)	
Doenças diagnosticadas		
Asma	6 (7,2)	
Bronquite	3 (3,6)	
Cálculo renal	1 (1,2)	
Colesterol	3 (3,6)	
Coluna	2 (2,4)	
Diabetes	8 (9,6)	
Enxaqueca crônica	5 (6,0)	
Hipertensão	20 (24,0)	
Hipotireoidismo	13 (15.7)	
Hipertireoidismo	2 (2,4)	
Psoríase	2 (2,4)	
Renite	6 (7,2)	
Talassemia	1 (1,2)	
Varizes	2 (2,4)	
Outras (não descritas)	9 (10,8)	
Total	83 (100)	
Uso de medicamentos para distúrbios do sono		
Sim	76 (30,6)	
Não	172 (69,4)	
Tempo de uso de medicamentos para distúrbios do sono em meses		
Informado	43 (58,9)	27, 7 (25,9)
Não informado	33 (45,2)	

Classificação da saúde geral		
Muito ruim	4 (1,6)	3,6 (0,88)
Ruim	18 (7,3)	
Regular	77 (31)	
Bom	110 (44,4)	
Excelente	39 (15,7)	

Nota: F= Frequência, %=Porcentagem; M= média, DP= desvio padrão
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os sintomas físicos refletem a estereotipação da condição da saúde no contexto geral, que representam não somente o adoecimento por fatores biológicos e os hábitos práticos, mas a reação biológica do corpo a exposição de fatores estressores, como é o caso da Pós-Graduação. Nessa relação, acolhesse os relatos dos participantes, ao pontuar o uso recorrente de medicamentos paliativos para dores de cabeça e de estômago de forma quase que contínua. Dos 248 pós-graduandos 98 (39,5%), mais de 1/3 dos participantes apontam vivenciar essa condição. Em relato,

> [...] *não tenho qualquer tipo de doença, mas as dores de cabeça me fazem recorrer constantemente ao uso de analgésicos*" (E 48).
>
> [...] *acho que estou desenvolvendo algum tipo de gastrite, sinto dores de estômago com frequência e percebo que essa condição está ligada ao meu nível de preocupação com atividades da Pós*" (E79).
>
> [...] *não saio de casa sem meu kit de medicamentos, porque sei que em algum momento vou precisar, dificilmente passo o dia sem ter dor de cabeça* (E103).
>
> [...] *já fiz várias consultas e exames nada foi diagnosticado, mas recorrentemente tenho muitas dores de cabeça e de estomago, que me fazem fazer o uso de medicamentos sem indicação medica*" (E207).

No contexto geral, os estudantes afirmam não possuir nenhum tipo de DCNT, ou qualquer tipo de diagnóstico médico, mas evidenciam que o nível de preocupação com a Pós-Graduação, somado a outros fatores, lhes causam desconforto e preocupação, ocasionando a reação fisiológica do corpo que se reflete na estereotipação das dores, em especial de cabeça e de estômago, ainda há relatos de dores no corpo, nos olhos e inquietação.

5.1.5 Relações da saúde mental

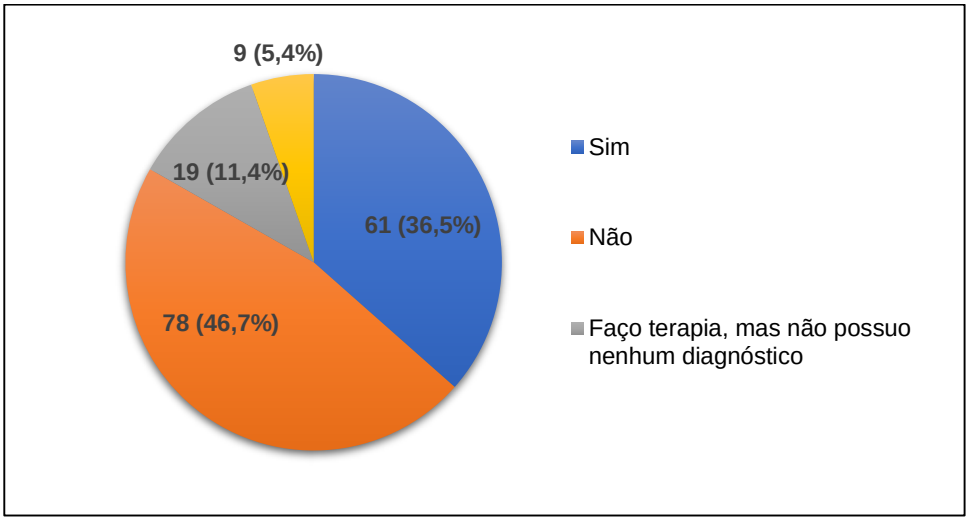
Muitas são as vezes que sentimos angústia, ansiedade e cansaço ocasionado pelo estresse. Contudo, o estresse possui duas características bastante distintas, sendo o Eustress, ou stress positivo, caracterizado pela “tensão com equilíbrio entre esforço, tempo, realização e resultados. É o tipo de stress essencial para o desenvolvimento do indivíduo em várias etapas da sua vida. ” (Azevedo; Kitamura, 2006, p. 140). Enquanto o Distress ou stress negativo se caracteriza,

> [...] pela tensão, com o rompimento do equilíbrio orgânico dinâmico por excesso ou falta de esforço, incompatível com o tempo, realização e resultados. É o tipo de stress que é corriqueiramente mencionado somente como stress, ou seja, é o stress negativo, equiparável ao sofrimento, à doença, à incapacidade e que, às vezes, pode resultar na morte (Azevedo; Kitamura, 2006, p. 140-141).

Considerando os desconfortos ocasionados pelas tensões da vida pessoal, acadêmica e profissional, perguntamos aos pós-graduandos se em algum momento eles já fizeram alguma consulta com psicólogo ou psiquiatra, por sentir algum desassossego mental. Em resposta, 81 (32,7%) disseram que não, e 167 (67,3%) que sim. A esses questionamos se quando buscaram atendimento psicológico tiveram a necessidade de se manter em tratamento, 36 (21,5%) declararam que não e 131 (78.4%) que sim. A esses que precisaram se manter em tratamento, perguntamos por quanto tempo permaneceram em tratamento. Em resposta 41 (31,3%) informaram que permanecem em tratamento sem tempo determinado, 24 (18,3%) não informaram, e 66 (50,4%), informaram o tempo médio de uso, sendo de (M=18,5) meses, (DP=14,3), mínima de 1 e máxima de 60 meses. Pondera-se ainda, o relato de estudantes que declaram abandonar o tratamento, ou ter optado por não fazer o tratamento.

Aos estudantes que já procuram auxílio psicológico ou psiquiátrico, perguntamos se estes possuem algum diagnóstico em relação à saúde mental. Dados apresentados no (Gráfico 10).

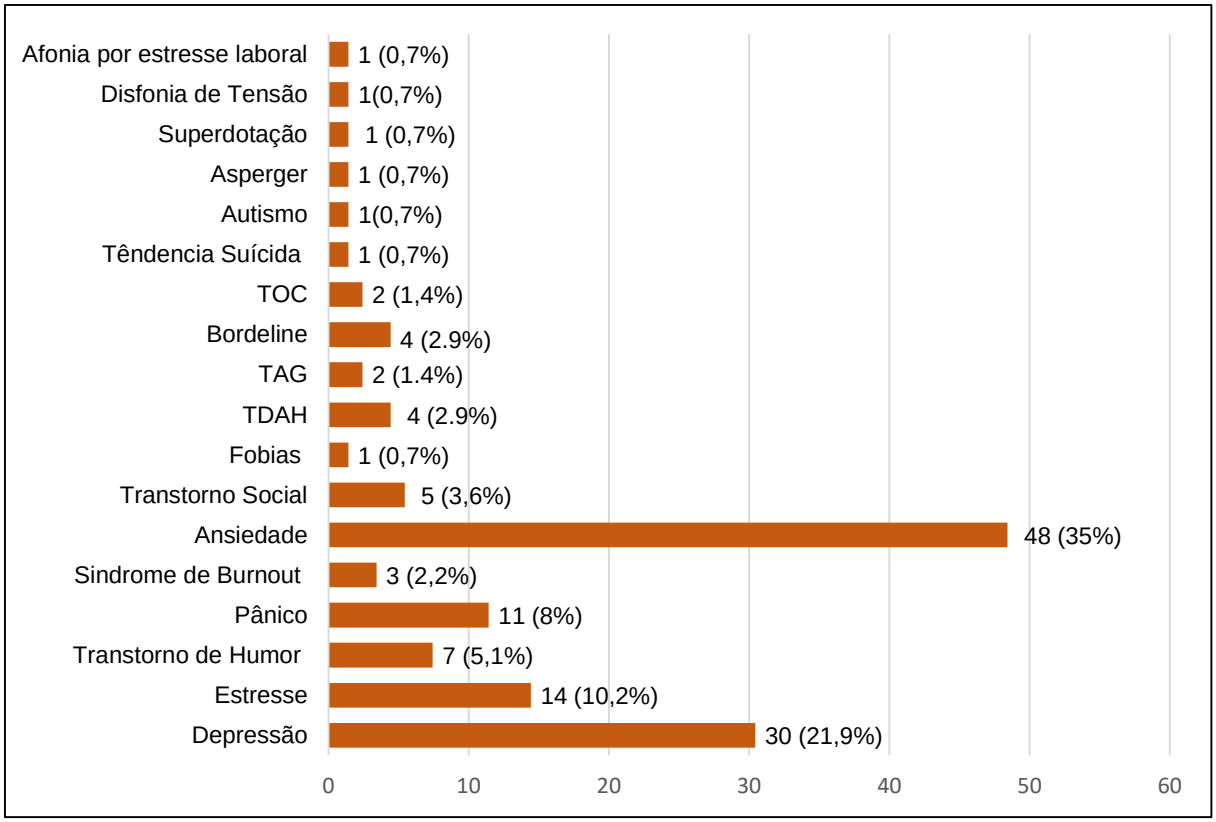
Gráfico 10: Relação de diagnóstico entre os estudantes



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A partir dos dados, constatamos que 61 (36,5%) dos participantes possuem diagnóstico de adoecimento mental, e que outros 28 (16,8) embora não possuam um diagnóstico, se mantém em acompanhamento psicológico ou em alguma forma de terapia para controle dos desassossegos mentais. Contudo, 78 (46,7%) declararam não possuir nenhum diagnóstico e nem fazer alguma terapia ou acompanhamento alternativo. Neste caso, chamamos a atenção para o seguinte fator: na questão anterior, quando questionamos os participantes sobre o momento em que buscaram auxílio psicológico, se naquele momento precisaram se manter em tratamento, 131 dos 167 declarantes disseram que sim, precisaram se manter em tratamento. Se consideramos os participantes que possuem diagnóstico, junto com os que fazem algum tipo de acompanhamento, temos um total de 89 estudantes, o que demonstra que 42 participantes embora no momento da coleta não estivessem em tratamento, ainda assim, são um público considerado vulnerável e mais propenso a experimentar níveis mais baixos de bem-estar. Em complemento, perguntamos aos estudantes que possuem diagnóstico, qual é o transtorno diagnosticado. Dados apresentados no (Gráfico 11).

Gráfico 11: Transtorno mentais diagnosticado entre os pós-graduandos



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Dos 61 respondentes, obtivemos 137 respostas de diagnósticos, constatando que alguns estudantes possuem algumas associações de transtornos, que variam de duas à até cinco associações. A partir dos dados, observamos que o transtorno mais incidente entre os estudantes é a Ansiedade que atinge 48/61 (78,7%) participantes, seguida da Depressão com 30/61 (49,1%) e do Estresse com 14/61 (22,9%). Dos 61 com diagnóstico, 49 (80,3%) fazem uso de algum tipo de antidepressivo ou ansiolítico, com variação no tempo de uso de 1 a 18 anos.

Embora a síndrome de Burnout tenha sido pouco mencionada, a associação dos transtornos sugere que talvez a síndrome de Burnout esteja mais presente entre o grupo estudado do que tenha sido apontada, considerando a falta do diagnóstico.

Segundo Ress (1973, p.01), “A ansiedade é um fenômeno humano normal que só precisa ser tomado como patológico quando interfere com bem-estar geral e a atividade.”. Nessa relação, de acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID, 10) são considerados diferentes sintomas, físicos, emocionais, mentais e comportamentais (Wells, 2011). Quantos os sintomas apresentados

ultrapassam os níveis de aceitação, tornando-se persistentes e afetando as diferentes relações da vida diária, a ansiedade torna-se doença, comprometo a percepção de bem-estar e qualidade de vida.

Conforme a WHO (2023), estima-se que a depressão atinja mais de (5%) da população mundial de adultos. Entre as principais características da depressão considera-se a tristeza, falta de interesse ou prazer na realização das atividades diárias. Outros sintomas comuns da depressão, são a falta de apetite, perturbação no sono, cansaço e falta de concentração.

Conforme a Classificação Internacional de Doenças (CID, 10), a Depressão ainda pode ser classificada em três níveis: Leve (relacionada as dificuldades de realização das tarefas diárias e as relações sociais); Moderada (quando amplia-se as dificuldades no desenvolvimento das atividades e nas relações sociais, laborais e domésticas); Grave (condicionada ao sentimento de angústia, inutilidade, desapego, e tendência suicida) (Wells, 2011).

Segundo a WHO (2023, n.p.), o estresse pode ser definido como “um estado de preocupação ou tensão mental causado por uma situação difícil.”. De alguma forma, todos nós experimentamos o estresse em um determinado grau, visto que o estresse é uma resposta natural do corpo aos desafios ou ameaças identificadas. Contudo, a maneira como cada pessoa responde ao estresse faz total diferença no condicionamento do bem-estar ou do mal-estar. De acordo com o Ministério da Saúde, o estresse se desenvolve em três fases:

> Fase de Alerta**:** ocorre quando o indivíduo entra em contato com o agente estressor;
> Fase de Resistência: o corpo tenta voltar ao seu equilíbrio. O organismo pode se adaptar ao problema ou eliminá-lo;
> Fase de Exaustão: nessa fase podem surgem diversos comprometimentos físicos em forma de doença (Brasil, 2023, n. p.).

Quanto ao termo “Síndrome de Burnout”, este foi utilizado pela primeira vez em 1974, após o psicólogo estadunidense Freudenberger, identificar em si, traços do esgotamento profissional, também observado em trabalhadores, relacionado ao sentimento de fracasso e exaustão causado pelo desgaste de energia. Segundo Oliveira e Oliveira (2006, p. 102), o conceito de Burnout, está relacionado a “três componentes, que podem aparecer associados, mas que são independentes: a) exaustão emocional; b) despersonalização; e c) falta de

envolvimento no trabalho". Porém, na atualidade, ainda que pouco identificada, a síndrome deixa de ser condicionada apenas para caracterização do esgotamento laboral, se estendendo para a relação de estudo.

Nos estudantes, a Síndrome de Burnout apresenta três dimensões, que podem ou não estar associadas, sendo: exaustão emocional, apresentada como o sentimento de cansaço e exaustão em resposta a sobrecarga de estudo; descrença, relacionada a perda de interesse ao ceticismo e o afastamento dos estudos, e baixa eficácia profissional, relacionada ao sofrimento, ocasionado pelo sentimento de fracasso, ineficácia e incompletude enquanto estudantes (Tomaschewski-Barlem *et al.,* 2013; Tomaschewski-Barlem *et al.,* 2014).

O adoecimento mental pode ter diversas causas, isoladas, associadas, conhecidas e ocultas à percepção de quem sofre. Neste caso, perguntamos aos estudantes, se seu adoecimento e necessidade de tratamento psicológico, poderia ser atribuído a Pós-Graduação. Em resposta, 20 (32,8%) disseram que sim, 14 (23%) que seu adoecimento não foi ocasionado pela Pós-Graduação, 15 (24,6%) apontaram que seu adoecimento possui outras causas, 3(4,9%) desconhecem as causas do adoecimento e 9 (14,7%) apontaram outros fatores. Na voz dos estudantes:

> [...] *parte do estresse é pelos pós, mas muitas coisas são atreladas a fatores oriundos da infância e da adolescência* (E19).
> [...] *não pode ser totalmente atribuída, mas a necessidade de acompanhamento é maior* (E49).
> [...] *acredito que a Pós-graduação assentou o adoecimento, mas não originou* (E69).
> [...] *sofri assédio moral no trabalho* (E87).
> [...] *também* (E198).
> [...] *já tinha diagnóstico antes, persistiu depois, e intensificou no doutorado* (E205).
> [...] *a pós-graduação apenas agravou o adoecimento* (E222).
> [...] *piorou consideravelmente com o doutorado* (E228).

Na voz de 2/3 dos pós-graduandos, o adoecimento não pode ser atribuído unicamente à Pós-Graduação, a maioria dos relatos aponta que a Pós-Graduação intensificou o processo de adoecimento, contudo, não foi o ocasionador do adoecimento.

Considerando o adoecimento, perguntamos a esse grupo de estudantes, se eles já se sentiam adoecidos mentalmente antes de ingressarem na Pós-

Graduação. Dos 61 estudantes com diagnósticos, 48 (78,7%) afirmaram que sim, e 13 (21,3%) que não. No discurso desses participantes, ficou evidenciado que a pressão e as cobranças da Pós-Graduação têm impactado negativamente na sua relação de saúde mental.

Aos estudantes que declaram já possuir uma condição de saúde mental antecedente a seu ingresso na Pós-Graduação, questionamos se essa condição se agravou com o desenvolvimento da Pós-Graduação. Em resposta 6 (12,5%) disseram que não, contrapondo, 42 (87,5%) afirmaram que sim, no discurso desses participantes, recorresse a narrativa da intensificação das cobranças e a pressão por produção, enfatizada em especial pelos estudantes do doutoramento.

Aos 81 pós-graduandos que declaram nunca ter sentido a necessidade de buscar suporte psicológico, questionamos com que frequência nos últimos seis meses estes sentiram algum(ns) dos sintomas (ansiedade, agitação, irritação, desespero, nervosismo, dificuldade para dormir, dificuldade para se concentrar, estresse, cansaço, tristeza). Dados apresentados na (Tabela 9).

Tabela 9: Sintomas apresentados pelos estudantes

Variáveis	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Frequentemente
	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Ansiedade	9 (11,1)	21 (28,4)	34 (42)	17 (21)
Agitação	9(11,1)	26 (32,1)	39 (48,1)	7 (8,6)
Irritação	3 (3,7)	33 (40,7)	33 (40,7)	12 (14,8)
Desespero	32 (39,5)	29 (35,8)	11 (13,6)	9 (11,1)
Nervosismo	7 (8,6)	33 (40,7)	30 (37)	11 (13,6)
Dificuldade para dormir	19 (23,5)	26 (32,1)	20 (24,7)	16 (19,7)
Dificuldade para se concentrar	14 (17,3)	26 (32,1)	28 (34,6)	13 (16)
Estresse	4 (4,9)	20 (23,5)	27 (33,3)	20 (23,5)
Cansaço	0 (0,0)	19 (23,5)	35 (43,2)	27 (33,3)
Tristeza	23 (24,4)	33 (40,7)	12 (14,8)	13 (16)

Nota: F= Frequência, %=Porcentagem
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A análise dos dados revela que sintomas como cansaço**,** agitação e ansiedade são os mais recorrentes entre os participantes. O cansaço apresenta (76,5%) dos participantes reportando sentir-se frequentemente (33,3%) ou muitas vezes (43,2%) cansados, indicando a elevada carga de trabalho ou exigências. A

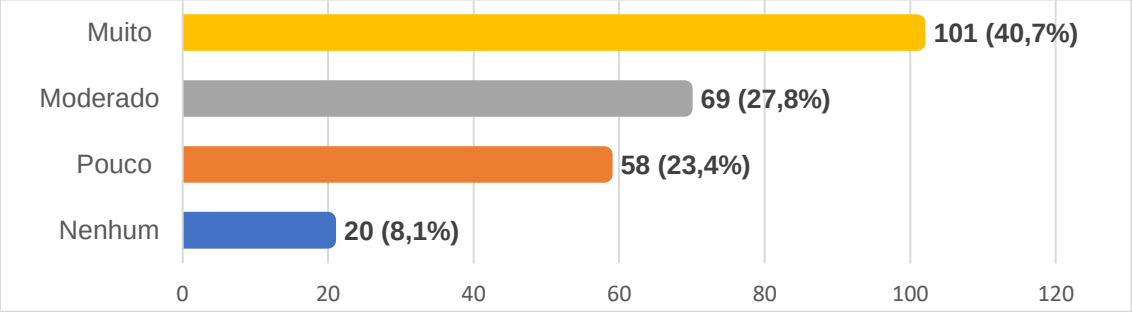
ansiedade também se destaca, com (63%) dos participantes relatando sentir-se muitas vezes (42%) ou frequentemente (21%) ansiosos, seguido da agitação que corresponde a (80,2%) dos respondentes relacionada entre muitas vezes (48,1%) e poucas vezes (32,1%), o que aponta para um padrão de tensão constante na percepção dos estudantes

Em contraste, sintomas como desespero e tristeza mostram maior frequência nos níveis mais baixos. O desespero é relatado como nunca por (39,5%) e poucas vezes por (35,8%), indicando que ele é menos comum entre os participantes. A tristeza apresenta uma distribuição mais elevada, sendo poucas vezes para (40,7%) e nunca para (24,4%). Por outro lado, a dificuldade para se concentrar reportada por (50,6%), como a dificuldade para dormir apontada por (44,4%), representam um importante desafio, indicando ocorrência em níveis elevados (muitas vezes ou frequentemente). Esses resultados sugerem uma possível sobrecarga emocional e cognitiva, associada ao ambiente acadêmico e as demandas da vida pessoal.

Tomando como referência as diferentes características da Pós-Graduação *stricto sensu*, questionamos os participantes na sua percepção se a ansiedade e o estresse são fatores comuns observados entre a maioria dos colegas. A percepção dos participantes sobre a presença de ansiedade e estresse entre colegas revela um cenário preocupante, a maioria 167 (67,3%) concorda que esses fatores são comuns, indicando uma percepção amplamente difundida de que a rotina acadêmica contribui para a ocorrência de sofrimento psicológico. Adicionalmente, 65 (26,2%) relatam que esses fatores são parcialmente observados, sugerindo que, embora não seja uma unanimidade, há uma frequência significativa de manifestações de ansiedade e estresse entre os colegas. Por outro lado, 8 (3,2%) dos respondentes discordam dessa percepção, enquanto uma parcela igual declarou não saber responder, o que pode refletir diferentes níveis de interação ou observação do comportamento dos colegas.

A pandemia da Covid-19 impactou de diferentes formas o modo de vida de todos os seres humanos, a Pós-Graduação, assim como as demais áreas profissionais ou educacionais, também sofreu seus impactos. Nessa direção, os estudantes foram questionamos sobre a percepção dos impactos da Covid-19 em sua saúde mental. Dados apresentados no (Gráfico 12).

Gráfico 12: Impactos da Covid-19 na saúde mental



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os resultados demonstram que os impactos da Covid-19 no âmbito da saúde mental na sua maioria foram atribuídos como muito (40,7%) a moderado (27,8%) pelos participantes. Conforme relatos dos próprios pós-graduandos:

> *Acredito que por conta da pandemia de COVID-19, minha passagem pelo mestrado até agora é de* ***muito medo, preocupação e confusão****. Então, muitas vezes me sinto perdida e indecisa em muitas situações e principalmente em relação à minha dissertação* (E57) [grifo nosso].

> *O primeiro semestre foi o mais difícil, por ser um momento de muitas dúvidas. O formato remoto contribuiu para isso, faltou acolhimento e foi muito cansativo ficar na frente do computador por tanto tempo* (E62).

> [...] *as dificuldades geradas pela pandemia, mais a nova realidade que encontrei na pós-graduação serviram para* ***agravar os problemas que tinha*** *e causaram um desempenho ruim no decorrer da pesquisa, o que levou a outros problemas* (E123) [grifo nosso].

> *Após o enfrentamento do COVID e mudanças para EAD no ensino e mais todo o perrengue que tive pra conseguir sair da graduação e me matricular no mestrado, acabei perdendo o brilho e empolgação. Até então eu tinha um emprego, e por motivos de divulgação de horário com aulas obrigatórias presenciais acabei pedindo a conta, e por consequência as aulas continuaram remotas e fiquei sem emprego, o que me causou muito estresse, e angústia* (E132).

> [...] *peguei covid-19 e perdi o edital da bolsa por estar internada no hospital e depois em casa com medicações fortes, não me senti acolhida, e meu pedido para participar do edital não foi aceito. Fiquei passando por* ***dificuldades financeiras*** *e me recuperando dessa doença que para mim foi grave* (E60) [grifo nosso].

> *A pandemia e o ensino remoto causaram muito* ***estresse e ansiedade*** *em mim* (E173) [grifo nosso].

> *Entrei na pós-graduação no mesmo ano da pandemia, portanto, as relações com colegas e professores foi afetada devido ao ensino remoto. [...] o momento por si só já nos trouxe preocupações e muito acúmulo de atividades [...] tinha que trabalhar e cursar o doutorado on-line, passava praticamente 15 horas em frente ao computador, inclusive aos finais de semana. Por ficar muitas horas no computador me sentia extremamente* ***sobrecarregada e esgotada física e mentalmente*** (E231) [grifo nosso].

Os relatos evidenciaram os impactos da pandemia de Covid-19 na percepção objetiva e subjetiva da saúde mental e na experiência acadêmica de pós-graduandos. A transição abrupta para o ensino remoto intensificou o isolamento, a falta de acolhimento e o esgotamento causado pelo excesso de horas em frente ao computador. Adicionalmente, questões financeiras e profissionais, como perda de bolsas e empregos, agravaram a situação emocional e física, comprometendo o desempenho acadêmico. Esses desafios refletiram na sobrecarga, estresse e ansiedade, agravados no período pandêmico.

A classificação da saúde mental reflete a percepção do pós-graduando, tanto de forma objetiva quanto subjetiva, sobre sua condição de saúde em relação a fatores ambientais, estruturais, sociais e organizacionais, além dos impactos das pressões, cobranças e diversas atribuições da Pós-Graduação. Dados apresentados na (Tabela 10).

Tabela 10: Classificação da saúde mental

Variável	F (%)	M (DP)
Classificação da saúde mental		
Muito ruim	11 (4,4)	3,27 (0,97)
Ruim	41 (16,5)	
Regular	83 (33,5)	
Bom	95 (38,3)	
Excelente	18 (7,3)	

Nota: F= Frequência, %=Porcentagem; M= média, DP= desvio padrão
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A análise da classificação da saúde mental revela que a maioria (71,8%) dos participantes classifica a sua saúde mental como bom (38,3%) e regular (33,5%), indicando uma percepção predominantemente mediana a positiva sobre a saúde mental. Por outro lado, (16,5%) classificam sua saúde mental como ruim, e 4,4% como muito ruim**,** evidenciando que uma parcela significativa de estudantes enfrenta dificuldades neste aspecto.

5.1.6 Saúde física

A saúde física é parte fundamental na vida de todos as pessoas. No desenvolvimento da Pós-Graduação essa relação é fundamental para a manutenção do equilíbrio entre as demandas acadêmicas e o bem-estar pessoal dos estudantes, uma vez que estes enfrentam longas jornadas de estudo, pressão por produtividade, prazos rigorosos além da conciliação com outras responsabilidades. Nessa relação, alguns aspectos essenciais sobre a saúde física foram questionados aos estudantes, conforme apresentados na (Tabela 11).

Tabela 11: Relações da saúde física

Variáveis	Nenhum	Moderado	Muito
	F (%)	F (%)	F (%)
Necessidade de tratamento médico	131 (52,8)	95 (38,3)	22 (8,9)
Satisfação com a capacidade de trabalho/estudo	16 (6,4)	138 (55,6)	94 (37,9)
Disposição e energia para o desenvolvimento do trabalho/estudo	19 (7,7)	163 (65,7)	66 (26,6)
Impacto das dores na vida diária	114 (46)	100 (40,3)	23 (9,3)

Nota: F= Frequência, %=Porcentagem; M= média, DP= desvio padrão
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

De modo geral, os dados demonstram que a maioria dos participantes apresenta saúde física estável, com predomínio de respostas moderadas. Contudo, há uma parcela significativa que requer atenção especial devido a níveis mais elevados de impacto ou necessidade de cuidados. Sobre a necessidade de tratamento médico, (8,9%) dos participantes apontam muita a necessidade de tratamento médico. Considerando as condições de saúde física, um grupo significativo de (6,4%) apresenta total insatisfação com sua capacidade de trabalho/estudo. Na mesma direção, (7,7%) encontram-se insatisfeitos com sua disposição e energia, e (9,3%) relatam que as dores físicas impactam significativamente as múltiplas atividades da vida diária.

As doenças físicas, por vezes, dificultam o desenvolvimento das atividades diárias, bem como o desempenho no trabalho/estudo, ocasionando impactos negativos que limitam a capacidade produtiva. Nesse aspecto, 196 (79%) participantes declararam que não possuem qualquer tipo de dor física que cause

limitações ou impactos negativos na capacidade de trabalho/estudo. Em contrapartida, 52 (21%) participantes relataram que as dores físicas, inúmeras vezes, limitam o desempenho acadêmico. A esses participantes foi questionado quais doenças ou limitações físicas foram diagnosticadas: 67 respostas foram apresentadas, uma vez que alguns participantes relataram associações de diagnósticos, variando de 2 a 3 doenças. Dentre as doenças identificadas, destacou-se a seguinte ordem: dores lombares 9/67 (13,4%); tendinite 8/67 (11,9%); alteração postural 8/67 (11,9%); LER 7/67 (10,4%); hérnia de disco 7/67 (10,4%); escoliose 6/67 (8,9%); túnel do carpo 3/67(4,5%); problemas cervicais 3/67 (4,5%); bursite 2/67 (3%) e outros 14/67 (20,9%). Com base nos dados, observa-se uma concentração de diagnósticos relacionados a doenças osteomusculares da coluna, que representam 33 casos (49,2%), seguidos de problemas relacionados aos movimentos dos membros superiores, com 20 casos (29,9%) entre os participantes e outros com 14 casos (20,9%).

A classificação da saúde física conjectura a percepção objetiva dos estudantes, quanto a sua condição de saúde e limitações no desenvolvimento das atividades acadêmicas. Dados apresentados na (Tabela 12).

Tabela 12: Classificação da saúde física

Variável	F (%)	M (DP)
Classificação da saúde física		
Muito ruim	6 (2,4)	3,58 (0,90)
Ruim	22 (8,9)	
Regular	72 (29)	
Bom	117 (47,2)	
Excelente	31 (12,5)	

Nota: F= Frequência, %=Porcentagem; M= média, DP= desvio padrão
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os dados sobre a classificação da saúde física revelam que a maioria dos participantes avalia sua saúde física de forma positiva, com (47,2%) classificando-a como boa e (29%) como regular, indicando uma percepção favorável, enquanto (2,4%) dos participantes consideram muito ruim e (8,9%) ruim. A média das classificações de (M=3,58), sugere uma variação moderada situando a percepção geral entre as categorias regular e bom. Os resultados indicam uma avaliação predominantemente positiva da saúde física, ainda que existam grupos menores que necessitem de atenção

5.1.7 Multifacetas da Pós-Graduação

Os sentimentos expressos pelos estudantes no desenvolvimento da Pós-Graduação durante o desenvolvimento do curso frequentemente refletem uma combinação de emoções positivas e negativas, moldadas pelas demandas acadêmicas e pessoais. Na (Tabela 13) apresenta-se a distribuição percentual das intensidades de sentimentos positivos e negativos relatados pelos respondentes.

Tabela 13: Sentimentos em relação a Pós-Graduação

Variáveis	Nenhum pouco	Pouco	Moderado	Muito
	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Cansado	8 (3.2)	35 (14,1)	69 (27,8)	136 (54,8)
Impaciente	31 (12,5)	56 (22,6)	82 (33,1)	79 (31,8,)
Irritado	43 (17,3)	62 (25)	65 (26,2)	78 (31,4)
Triste	67 (27)	67 (27)	64 (25,8)	50 (20,2)
Frustrado	75 (30,2)	54 (21,8)	50 (20,2)	69 (27,8)
Estressado	26 (10,5)	56 (22,6)	73 (29,4)	90 (36,3)
Empolgado	26 (10,5)	50 (20,2)	85 (34,3)	87 (35,1)
Produtivo	25 (10,1)	60 (24,2)	101 (40,7)	62 (25)
Satisfeito	25 (10,1)	54 (21,8)	93 (37,5)	76 (30,6)
Alegre	23 (9,27)	46 (18,5)	102 (41,1)	77 (31,1)
Realizado	31 (12,5)	47 (18,9)	81 (32,7)	89 (35,9)
Estimulado	31 (12,5)	58 (23,4)	70 (28,2)	89 (35,9)
Disposto	26 (10,5)	57 (23)	86 (34,7)	79 (31,9)
Inspirado	26 (10,5)	58 (23,4)	79 (31,9)	85 (34,3)
Acolhido	24 (9,7)	36 (14,5)	70 (28,2)	108 (43,5)
Eufórico	68 (27,4)	67 (27)	79 (31,8)	34 (13,7)
Confiante	32 (12,9)	49 (19,7)	91 (36,7)	76 (30,6)
Confuso	44 (17,7)	62 (25)	67 (27)	75 (30,2)
Medo	53 (21.4)	56 (22,6)	62 (25)	77 (31,1)
Decepcionado	86 (34,7)	60 (24,2)	55 (22,2)	47 (19)
Arrependido	144 (58)	48 (19,3)	30 (12,1)	26 (10,5)
Constrangido	137 (55,2)	60 (24,2)	27 (10,9)	24 (9,7)

Nota: F= Frequência, %=Porcentagem.
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os sentimentos negativos apresentam predominância em intensidades mais altas, especialmente para variáveis como cansado (54,8%) e estressado (36,3%), indicando uma carga emocional elevada. Em contrapartida, sentimentos como arrependido (58%) e constrangido (55,2%) têm maior frequência em "nenhum pouco", sugerindo menor relevância. No geral, sentimentos negativos

como confuso, frustrado e irritado representam uma distribuição equilibrada entre os níveis moderado e alto, reforçando a percepção de desconforto significativo na amostra.

Os sentimentos positivos, por outro lado, apresentam maior equilíbrio entre os níveis moderado e muito, como observado em acolhido (43,5%), realizado (35,9%) e empolgado (35,1%), indicando engajamento e satisfação em parte significativa do grupo. Variáveis como produtivo (40,7%) e confiante (36,7%) apresentam são indicados em nível moderado, destacado pelo impacto equilibrado na amostra. No comparativo, enquanto os sentimentos negativos têm maior intensidade geral, os positivos sugerem uma percepção mais estável, embora menos expressiva em categorias muito altas.

As multifacetas da Pós-Graduação tendem a impactar emocionalmente tanto de forma positiva como negativa a percepção dos estudantes, variando de nível e intensidade. Na (Tabela 14) apresenta-se os impactos emocionais ocasionados pela Pós-Graduação na percepção subjetiva dos participantes.

Tabela 14: Impactos emocionais na percepção dos estudantes

Impactos emocionais da Pós-graduação	F (%)	M (DP)
Positivos?		
Nenhum Pouco	52 (21)	2,52 (1,19)
Pouco	89 (35,9)	
Razoável	52 (21)	
Muito	36 (14,5)	
Extremamente	19 (7,7)	
Negativos?		
Nenhum Pouco	8 (3,2)	3,45 (1,00)
Pouco	34 (13,7)	
Razoável	81 (32,7)	
Muito	89 (35,9)	
Extremamente	36 (14,5)	

Nota: F= Frequência, %=Porcentagem; M= média, DP= desvio padrão
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Conforme os dados, os impactos emocionais positivos na Pós-graduação apresentaram uma média de (M=2,52) indicando que a maioria dos estudantes avalia suas emoções positivas como pouco ou razoável, com menor frequência nos níveis mais altos de intensidade. Em contraste, os impactos emocionais negativos tiveram uma média mais elevada, de (M=3**,**45)**,** sugerindo uma percepção predominante entre razoável e muito, com maior consistência nos relatos, dada a menor dispersão. Esses resultados apontam para uma

predominância de sentimentos negativos de intensidade moderada a alta, enquanto os positivos tendem a ser percebidos com menor intensidade pelos estudantes.

As condições do ambiente acadêmico refletem a percepção objetiva dos estudantes no entendimento das suas necessidades básicas que lhes possibilitem o desenvolvimento adequado do curso em diferentes aspectos, sejam eles estruturais e/ou instrumentais. Dados da percepção objetiva dos estudantes sobre o ambiente acadêmico são apresentados na (Tabela 15).

Tabela 15: Ambiente acadêmico

Variáveis	**Ruim**	**Regular**	**Bom**	**Ótimo**	**Não se aplica**
	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Condições estruturais das salas de aula.	5 (2)	52 (21)	95 (38,3)	31 (12,5)	65 (26,2)
Temperatura, barulhos e ruídos	24 (9,6)	54 (21,8)	83 (33,5)	22 (8,9)	65 (26,2)
Limpeza e iluminação	6 (2,4)	35 (14,1)	98 (39,5)	45 (18,1)	64 (25,8)
Acesso a informações, materiais, mídias e projetores	4 (1,61)	46 (18,5)	84 (33,8)	53 (21,4)	61 (24,6)
Plataforma de ensino e reuniões síncronas	5 (2)	31 (12,5)	109 (43,9)	88 (35,5)	15 (6)
Acesso as tecnologias e o suporte prestado	5 (2)	45 (18,1)	112 (45,1)	72 (29)	14 (5,6)
Condições gerais do ambiente acadêmico	5 (2)	29 (11,7)	134 (54)	62 (25)	18 (7,2)

Nota: F= Frequência, %=Porcentagem
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A análise dos dados evidencia percepções variadas sobre as condições acadêmicas e estruturais no ambiente de ensino. A maioria dos respondentes considera o ambiente acadêmico de bom a ótimo em todos os aspectos, reforçado na análise das condições gerais do ambiente acadêmico por (79%) dos participantes. As variáveis: condições estruturais das salas de aula; temperatura, barulhos e ruídos; limpeza e iluminação; acesso a informações, materiais, mídias e projetores, apresentaram um número expressivo de respostas em "*não se aplica*", justificado pela não vivencia desses estudantes no ambiente acadêmico, em função da adoção do ensino remoto ocasionado pela pandemia.

Uma das principais características da Pós-Graduação são as multitarefas acompanhadas de pressão e cobrança, nessa direção os estudantes foram

questionados a forma como percebem essas cobranças por parte do orientador e/ou do programa. Dados apresentados na (Tabela 16).

Tabela 16: Cobranças do orientador e/ou do programa

Relação de cobrança	**Nenhuma** F(%)	**Pouca** F(%)	**Muita** F(%)	**Excessiva** F(%)
Publicação em revistas e periódicos	25 (10,1)	92 (37,1)	116 (47)	15 (6)
Organização e produção de eventos	55 (22,2)	128 (51,6)	58 (23,4)	7 (2,8)
Participação de projetos de extensão	52 (21)	131 (52,8)	59 (23,8)	6 (2,4)
Leitura de textos “indicadas pelo orientador	22 (8,9)	111 (44,8)	99 (39,9)	16 (6,4)
Conceitos altos nas disciplinas cursadas	56 (22,6)	104 (41,9)	76 (30,6)	12 (4,8)
Reuniões com o orientador	33 (13,3)	140 (56,4)	68 (27,4)	7 (2,8)
Fazer atividades para o orientado (aulas, coletas, trabalhos pessoais, orientações etc.)	74 (29,8)	112 (45,1)	59 (23,8)	3 (1,2)
Participação em atividades desenvolvidas ou orientadas pelo programa	39 (15,7)	109 (43,9)	90 (36,3)	10 (4)
Participação de grupo de pesquisa	13 (5,2)	44 (17,7)	37 (14,9)	7 (2,8)

Nota: F= Frequência, %=Porcentagem
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Com base nos dados, identificou-se que a maior cobrança está relacionada às publicações em revistas e periódicos, apontada por (47%) dos participantes como muito intensa. A obrigatoriedade da leitura de textos indicados pelos orientadores, assim como a participação em atividades desenvolvidas pelo programa, foi atribuída pela maioria dos participantes de forma uniforme, com pouca variabilidade entre os níveis de pouca e muita cobrança. As demais variáveis apresentaram maior frequência nas respostas que indicaram pouca ou nenhuma cobrança. Contudo, destaca-se, em todas as variáveis, um grupo expressivo de estudantes que percebe muita ou extrema cobrança no desenvolvimento dessas atividades. Na visão dos estudantes, essa relação está condicionada a algumas especificidades destacadas nos relatos:

> *Muitas situações injustas. Colegas que não produzem nada e são considerados como bons, recebem oportunidades, fazem plágio, etc. Meu mestrado, foi bem decepcionante, eu tinha colegas que nem um lattes decente tinham, fizeram só o mínimo, e ainda*

> *passam em doutorado, pq [sic] o orientador deu tudo de mão beijada. [...] eu sempre fiz tudo sozinha, sempre e sempre muito cobrada na produção,* ***são dois pesos e duas medidas*** (E14) [grifo nosso].
>
> *Tenho a impressão que a maioria dos professores de PPG passam as atividades (trabalhos, provas, seminários e afins) pensando apenas nos alunos bolsistas, que tem dedicação em tempo integral* (E49).
>
> *As cobranças são inúmeras e muitas dificuldades surgem na vida pessoal e ou profissional, quando não se tem dedicação exclusiva ao estudo* (E89).
>
> [...] *ser bolsista e ter muita pressão psicológica* (E160).
>
> [...] *todos pensam que ser bolsista e ser favorecido por ter dedicação exclusiva, mas não é bem assim,* ***o bolsista tem que entregar muito mais do que os outros estudantes****, porque as cobranças são muito maiores* (E235) [grifo nosso].

Os relatos reforçam a percepção de desigualdade no ambiente acadêmico, destacando críticas as dinâmicas iníquas entre estudantes e diferenças de cobrança em relação ao desempenho. A pressão adicional enfrentada pelos bolsistas que, apesar da dedicação exclusiva, lidam com expectativas mais altas e intensa pressão psicológica. Os dados revelam dois extremos, enquanto, estudantes sem dedicação exclusiva relatam dificuldades em equilibrar demandas acadêmicas com responsabilidades pessoais e profissionais, estudantes bolsistas enfrentam o desafio de atender maiores cobranças consideradas desproporcionais.

Fazer um mestrado ou doutorado significa construir conhecimento a partir dos saberes acumulados por meio das vivências e experiências relacionadas ao desdobramento da pesquisa e do estudo. Como resultado, espera-se a compilação desse conhecimento na elaboração de uma dissertação ou tese, a qual demonstra o potencial e a autonomia do estudante no desenvolvimento de suas atividades, conferindo-lhe o título de mestre ou doutor em sua área. A partir dessa reflexão, questionamos os estudantes sobre sua autonomia no desenvolvimento da Pós-Graduação. Dados apresentados na (Tabela 17).

Tabela 17: Autonomia na produção acadêmica

Relação de autonomia	Nenhuma	Pouca	Muita	Total
	F (%)	F (%)	F (%)	F (%)
Seleção de conteúdos	11 (4,4)	54 (21,8)	140 (56,4)	43 (17,3)
Decisão de quais eventos e afins participar	5 (2)	46 (18,5)	127 (51,2)	70 (28,2)
Método e metodologia da pesquisa	9 (3,6)	88 (35,5)	118 (47,6)	33 (13,3)
Escolha do tema da pesquisa	14 (5,6)	52 (21)	121 (48,8)	61 (24,6)
Organização da dissertação ou tese	7 (2,8)	43 (17,3)	154 (62)	44 (17,7)

Nota: F= Frequência, %=Porcentagem
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os dados sugerem diferentes níveis de autonomia percebida pelos pós-graduandos em relação às principais atividades acadêmicas. A autonomia é mais evidente na organização da dissertação ou tese, com (62%) dos participantes relatando muita autonomia, enquanto (2,8%) indicaram nenhuma autonomia. De forma similar, a seleção de conteúdos reflete grau elevado de autonomia, com (56,4%) marcando muita autonomia. Sobre a decisão de quais eventos e afins participar identificou-se um percentual considerável de muita autonomia (51,2%), seguido de (28,2%) para total autonomia.

Por outro lado, as dimensões de método e metodologia da pesquisa e escolha do tema da pesquisa apresentaram maior diversidade nas respostas. Embora a maioria tenha indicado muita autonomia (47,6% e 48,8%, respectivamente), um número significativo dos participantes reportou pouca autonomia (35,5% e 21%) e até nenhuma autonomia (3,6% e 5,6%, respectivamente), apontando possíveis restrições ou influência externa nessas áreas, condicionada pela orientação ou pelas regras institucionais.

O desenvolvimento de uma Pós-Graduação se configura na superação de desafios e limites que exigem autocontrole e foco, contudo, e inegável a existência de medos e preocupações. Nesse contexto, os estudantes foram convidados a mensurar a partir da sua percepção subjetiva o sentimento de preocupação e medo relacionado a alguns aspectos da vida pessoal e acadêmica. Dados apresentados na (Tabela 18).

Tabela 18: Preocupações e medos

Preocupação e/ou medo	**Nenhum**	**Pouco**	**Moderado**	**Muito**	**Não se aplica**
	F(%)	F(%)	F(%)	F(%)	F(%)
Não conseguir conduzir e concluir a pesquisa	20 (8)	43 (17,3)	59 (23,8)	122 (49,2)	4 (1,6)
Condição financeira	38 (15,3)	60 (24,1)	68 (27,4)	80 (32,3)	2 (0,8)
Com a família	42 (16,9)	58 (23,4)	56 (22,6)	89 (35,9)	3 (1,2)
Não conseguir qualificar ou defender no prazo	32 (12,9)	38 (15,3)	54 (21,8)	116 (46,8)	8 (3,2)
Ser reprovado na qualificação ou na defesa	39 (15,7)	52 (21)	48 (19,3)	98 (39,5)	11 (4,4)
Do orientador	110 (44,3)	60 (24,2)	41 (16,5)	34 (13,7)	3 (1,2)
Não conseguir cumprir os requisitos determinados pelo programa	43 (17,3)	51 (20,6)	54 (21,8)	93 (37,5)	7 (2,8)
Não conseguir ou perder a bolsa de estudo	66 (26,6)	13 (5,2)	13 (5,2)	54 (21,8)	102 (41,1)
Em relação aos colegas	161 (64,9)	44 (17,7)	19 (7,7)	12 (4,8)	12 (4,8)
Entre os demais orientados do orientador	149 (60,1)	43 (17,3)	26 (10,5)	16 (6,4)	14 (5,6)
Em relação as expectativas do orientador	43 (17,3)	49 (19,8)	67 (27)	81 (32,7)	8 (3,2)

Nota: F= Frequência, %=Porcentagem
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os dados refletem as principais preocupações e medos vivenciados pelos estudantes durante a Pós-Graduação, destacando que os fatores mais preocupantes estão relacionados ao desempenho acadêmico, às condições financeiras e à relação com as expectativas de terceiros.

A ‘preocupação em não conseguir conduzir ou concluir a pesquisa’ foi a mais expressiva, com (49,2%) dos participantes indicando muito, evidenciando o peso da responsabilidade acadêmica e a pressão pelo cumprimento das metas estabelecidas. Em paralelo, (46,8%) relataram muito medo de não conseguir qualificar ou defender no prazo, mostrando a relevância dos prazos institucionais como fator de ansiedade. Já o receio de ‘ser reprovado na qualificação ou defesa’ foi apontado por (39,5%) como significativo, reforçando a vulnerabilidade sentida nos momentos decisivos da Pós-Graduação.

A ‘condição financeira’ também se mostrou uma preocupação central: (32,3%) indicaram muito e (27,4%) moderado, refletindo o impacto de recursos limitados na trajetória acadêmica. Além disso, a possibilidade de ‘perder ou não

conseguir uma bolsa de estudos' foi uma preocupação muito relevante para (21,8%), mesmo que a maior parte dos participantes (41,1%) tenha considerado a variável como não se aplica, possivelmente devido à ausência de vínculo ou interesse no recurso.

No aspecto interpessoal, os dados evidenciaram que a **'**relação com os orientadores' representa uma fonte de estresse para parte dos estudantes. A preocupação com as 'expectativas dos orientadores' foi classificada como muito por (32,7%) dos participantes, enquanto o receio relacionado diretamente ao orientador foi menos intenso, com apenas (13,7%) indicando muito. Por outro lado, as relações com 'colegas e outros orientados' geraram pouca preocupação, com a maioria indicando nenhuma ou pouca. Esse contraste sugere que a hierarquia acadêmica é uma fonte mais significativa de pressão do que a convivência horizontal com pares.

Considerando os inúmeros desafios acadêmicos, 120 (59,4%) participantes disseram que em algum momento no desenvolvimento do curso pensaram em desistir; 75 (37,1%) em pedir prorrogação; 20 (9,9%) em trocar de orientador(a); 55 (27,2%) em tocar de projeto; 30 (14,9%) em solicitar um coorientador(a); 116 (57,4%) em pedir auxílio a um colega e/ou amigo (a); 18 (8,9%) em contratar um agente prestador de serviços acadêmicos, e outros 12 (4,8%) relataram outros tipos de pensamentos como: E12 "*sumir sem dar explicações*"; E79 "qual o propósito disso"; E101 "estou plenamente satisfeito"; E 127 "*estou perdido*"; E 233 "*não sei o que fazer*". Alguns dos relatos demonstram os impactos emocionais, ocasionados pela Pós-Graduação, causando senso de desorientação no sentimento e de não pertencer.

As relações sociais no ambiente da Pós-Graduação são basilares para o desenvolvimento acadêmico, emocional e profissional dos estudantes. O bom relacionamento colabora no desenvolvimento das experiências, na construção de redes de apoio fortalecendo a capacidade de lidar com conflitos, estimulando o aprendizado em equipe ao criar oportunidades de inserção em comunidades científicas e a colaboração em pesquisas. O apoio mútuo entre colegas pode ajudar aliviar a pressão acadêmica e emocional, enquanto o estabelecimento de uma relação respeitosa e produtiva com orientadores e professores contribui para um avanço mais assertivo nos projetos de pesquisa. Nessa direção solicitamos

aos participantes a autoavaliação da percepção subjetiva no contexto das relações sociais, conforme resultados sistematizados na (Tabela 19).

Tabela 19: Avaliação das Relações sociais

Variáveis	**Ruim**	**Regular**	**Bom**	**Ótimo**	**Não se aplica**
	F(%)	F(%)	F(%)	F(%)	F(%)
Relacionamento social com os professores no programa	0 (0)	20 (8,1)	121 (48,8)	95 (38,3)	5 (2)
Relacionamento social com a equipe de coordenação	4 (1,6)	33 (13,3)	115 (46,3)	90 (36,2)	6 (2,4)
Relacionamento interpessoal com seu orientador	3 (1,2)	25 (10,1)	89 (35,9)	129 (52)	2 (0,8)
Relacionamento social com colegas do programa	4 (1,6)	25 (10,1)	119 (48)	94 (38)	6 (2,4)
Relacionamento social com colegas do grupo de pesquisa	6 (2,4)	16 (6,4)	69 (27,8)	157 (63,3)	2 (0,8)
Relacionamento familiar	4 (1,6)	16 (6,4)	69 (27,8)	157 (63,3)	2 (0,8)
Apoio de conhecidos, amigos e familiares	5 (2)	27 (10,9)	72 (29)	141 (56,8)	3 (1,2)

Nota: F= Frequência, %=Porcentagem
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os dados analisados refletem as percepções subjetiva dos participantes sobre a qualidade dos relacionamentos sociais e o apoio recebido no contexto da Pós-Graduação *stricto sensu*. No geral, as relações interpessoais são vistas de maneira positiva, com uma predominância das respostas bom e ótimo, em todas as categorias avaliadas.

O ‘relacionamento com os professores do programa’ foi avaliado como bom por (48,8%) dos participantes e como ótimo por (38,3%), enquanto a interação com a ‘equipe de coordenação’ apresentou resultados semelhantes, com (46,3%) avaliando como bom e (36,2%) como ótimo. Essa tendência positiva se mantém na relação com os **‘**orientadores’, onde (52%) consideraram ótima e (35,9%) bom, destacando a relevância de um bom vínculo entre orientador e orientando para o progresso acadêmico.

Os ‘relacionamentos com colegas do programa e do grupo de pesquisa**’** também obtiveram avaliações predominantemente positivas. No contexto dos colegas do programa, (48%) indicaram bom e (38%) ótimo, enquanto as relações no grupo de pesquisa foram classificadas como ótimas por (63,3%) e bom por (27,8%), evidenciando a importância do ambiente colaborativo no desenvolvimento acadêmico.

Em relação aos ‘vínculos familiares e apoio de amigos’, a maioria dos participantes apontou percepções positivas: (63,3%) avaliaram o relacionamento familiar como ótimo, e (56,8%) consideraram o apoio de conhecidos e amigos como ótimo, indicando que redes de apoio externas são fundamentais para lidar com os desafios da Pós-Graduação. Ainda sobre as relações sociais, os estudantes apontam:

> *Muitas brigas de ego, mas muita gente bacana e discussões que te ajudam muito. Há professores exigentes e bons e o que precisamos fazer é filtrar toda as críticas e não deixar que isso nos abale* (E21).
>
> *Me marcou positivamente o engajamento do coordenador do programa. Ele está sempre preocupado com os acadêmicos. Também me marcou a minha orientadora. Foi uma experiência muito positiva* (E30)
>
> [...] *há uma* ***competição velada entre os estudantes*** *que difere dos discursos colocados. Preferencias explicitas por parte de alguns professores, colegas que estão sendo "preparados "para os próximos concursos* (E53) [grifo nosso].
>
> [...] *alguns professores poderiam ter um pouco mais de empatia.... Mas por outro, lado existem professores extremamente humanos e dedicados, e isso faz todo diferença no aprendizado.*
> *A amizade desenvolvida entre os colegas permitiu a formação de uma família* (E162).
>
> *São vários os fatos e acontecimento, um deles é a empatia dos colegas em sempre estar dispostos em auxiliar quando você precisa* (E164)
>
> [...] *abuso de autoridade de vários professores, por se acharem superiores a todos* (E177).
>
> *Ao retornar à universidade para o Doutorado senti pouco receptividade por parte dos colegas, talvez por ter menos disciplinas a cursar que no mestrado, o que gera menos convivência com os colegas da linha de pesquisa. Senti um ambiente de disputa pela atenção do orientador e não um ambiente de companheirismo e coleguismo como havia vivenciado no mestrado* (E193).
>
> *Fiz uma disciplina como aluna especial e a professora (****nome ocultado****) foi muito grosseira, mal-educada, desrespeitosa, pensei em desistir até de tentar o mestrado (E198)* [grifo nosso].
>
> [...] *acho as* ***relações rasas e superficiais****. Na academia as pessoas são mais interesseiras do que interessadas. Muito disponíveis e pouco dispostas* (E209) [grifo nosso].

> *A **coordenação/colegiado do programa é desorganizada e prepotente**. O único objetivo que possuem é pontuar junto aos CAPES, indiferentemente do que pensam/sentem/vivenciam os acadêmicos* (E230) [grifo nosso].
>
> *No Mestrado, durante uma apresentação de trabalho, a professora foi bastante grosseira ao corrigir-me, na frente de todos os colegas. Desde então, o receio em expor-me novamente é muito intenso* (E234).

Os relatos revelam uma dinâmica acadêmica marcada por contrastes significativos nas relações interpessoais e na gestão do ambiente institucional. De um lado, destacam-se experiências positivas, como o engajamento de coordenadores e orientadores, a empatia de colegas, e o suporte mútuo que resulta na formação de laços de amizade e aprendizado coletivo. Por outro lado, os relatos também evidenciam desafios, como brigas de ego, competição velada entre estudantes, favoritismos explícitos de professores e situações de abuso de autoridade. A falta de empatia de alguns docentes e episódios de humilhação pública geram insegurança e prejudicam o bem-estar dos estudantes. Além disso, a desorganização e o distanciamento da gestão institucional são criticados, com destaque para a percepção de priorização de métricas institucionais em detrimento das necessidades e sentimentos dos acadêmicos.

Considerando a importância das relações sociais para o bem-estar, os estudantes foram convidados a mensurar seu nível de satisfação social, dados apresentados na (Tabela 20).

Tabela 20: Níveis de satisfação social

Nível de satisfação	F (%)	M (DP)
Satisfação com as relações pessoais		
Insatisfeito	3 (1,2)	3,07 (0,64)
Pouco satisfeito	34 (13,7)	
Satisfeito	155 (62,5)	
Totalmente satisfeito	56 (22,6)	
Relevância das relações sociais para o próprio bem-estar		
Nenhuma relevância	2 (0.8)	3,25 (0,64)
Pouca relevância	22 (8,9)	
Muita relevância	136 (54,8)	
Extrema relevância	88 (35,5)	

Nota: F= Frequência, %=Porcentagem, M= média, DP= desvio padrão
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Conforme análise dos dados, os participantes demonstram um alto nível de satisfação e reconhecimento da importância das relações sociais, totalizando (85,1%) com percepções positivas em relação à **‘**satisfação com as relações pessoais’**,** sendo apenas uma minoria a expressar insatisfação (1,2%) ou pouca satisfação (13,7%). A média (M = 3,07) reforça uma avaliação majoritariamente positiva, com leve variação nas respostas.

Sobre a ‘relevância das relações sociais para o bem-estar’, os resultados também apresentam a importância dessas conexões, totalizando 90,3% de percepções positivas. Apenas (8,9%) consideraram pouca relevância, e uma parcela ainda menor (0,8%) avaliou que essas relações não têm relevância. A média (M = 3,25) indica que a consistente entre os participantes percepção da relevância dessa relação.

O professor orientador é o principal elo do estudante no desenvolvimento da Pós-Graduação. É a partir da parceria estabelecida que se planeja, constrói, aplica e desenvolve a pesquisa. Para que isso seja possível, é importante que haja engajamento entre orientador e orientando, permitindo que este se sinta confiante e seguro em relação à orientação recebida. Nesse contexto, os estudantes foram convidados avaliar a relação do tratamento oferecido pelo orientador, com os dados compilados na (Tabela 21).

Tabela 21: Relação de tratamento oferecido pelo orientador

Tratamento oferecido pelo orientador	F (%)
Não me oferece a atenção necessária	24 (9,7)
Oferece tratamento diferenciado entre seus orientados	12 (4,8)
Sou muito mais cobrado do que meus colegas	8 (3,2)
Sou muitas vezes desrespeitado	3 (1,2)
Sou respeitado e compreendido	51 (20,6)
Tenho liberdade, me sinto confiante com meu orientador	153 (61,7)
Está sempre disponível e me oferece todo apoio que necessito	142 (57,3)
Me sinto desprestigiado	99 (39,9)
Parece desinteressado na orientação da pesquisa	2 (0,8)
Receio de conversar com o orientador	2 (0,8)
Falta de compreensão	1 (0,4)
Tenho liberdade de trabalho e ao mesmo tempo que sobrecarga de tarefas	2 (0,8)
Tenho um ótimo relacionamento e me sinto atendida(a) em minhas necessidades	1 (0,4)
Prefiro não me pronunciar	15 (6)

Nota: F= Frequência, %=Porcentagem
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A análise dos dados revela percepções predominantemente positivas, embora algumas questões críticas sejam apontadas. A maioria dos participantes (61,7%) afirmou sentir-se confiante e com liberdade na relação com seus orientadores, enquanto (57,3%) relataram receber todo o apoio necessário. Esses dados sugerem que, em muitos casos, o vínculo entre orientador e orientando é produtivo, respeitoso e satisfatório. Além disso, (20,6%) destacaram que são respeitados e compreendidos, reforçando um panorama geral de interações construtivas no ambiente acadêmico. No entanto, há nuances a serem consideradas: (9,7%) afirmaram não receber a atenção necessária, e (39,9%) relataram sentir-se desprestigiados, evidenciando uma parcela significativa de estudantes que enfrenta dificuldades nesse relacionamento.

De maneira crítica, os dados refletem também questões mais sensíveis, como tratamento diferenciado entre orientados (4,8%), cobranças excessivas (3,2%) e, em menor escala, relatos de desrespeito (1,2%). Embora sejam casos menos frequentes, esses problemas podem impactar negativamente a experiência acadêmica e o desempenho dos estudantes. Além disso, a existência de respostas como "receio de conversar com o orientador" (0,8%) e "prefiro não me pronunciar" (6%) aponta para possíveis barreiras de comunicação que necessitam de atenção. Ainda sobre o tratamento oferecido pelo orientador, destaca-se alguns relatos:

> *O ego da minha orientadora é muito grande, ela não aceita que posso ser boa, está sempre me diminuído e se fazendo de boazinha* (E19).
>
> *Não obtive apoio do meu orientador, tudo que produzi ele nunca leu! Só coloquei seu nome* (E36).
>
> *Não conheço pessoalmente minha orientadora, e isso acaba dificultando uma relação mais próxima que poderíamos ter e consequentemente me sentiria mais acolhida e bem mais confiante com meu trabalho* (E56).
>
> *Eu tenho uma ótima relação com a minha orientadora e com a minha pesquisa e gosto muito do que faço* (E51).
>
> *Apesar das frustações, estou aprendendo muito com o mestrado e com a orientadora* (E111).
>
> *Tive duas orientações com meu orientador, triste isso* (E146).

> *Sinto que muitos são privilegiados, em detrimentos de outros* (E176).
>
> *Por muitas vezes sofri **assédio moral pedagógico** por parte do meu orientador, o que me fez repensar inúmeras vezes, se realmente valia apena passar por todo esse processo* (E235) [grifo nosso].

Os relatos fornecem uma visão multifacetada sobre as relações entre orientadores e orientandos, desde situações positivas, como acolhimento, aprendizado e confiança no trabalho desenvolvido, até desafios significativos, como ausência de apoio, favoritismo, negligência e assédio moral pedagógico. Alguns estudantes relatam a falta de proximidade com seus orientadores, dificultando uma conexão mais efetiva e segura, enquanto outros apontam relações hierárquicas problemáticas e privilégios para determinados alunos. Apesar disso, há quem reconheça que, mesmo em contextos adversos, o processo de orientação pode trazer aprendizados importantes. Essa diversidade de experiências ressalta a importância de estabelecer relações mais equilibradas, éticas e construtivas no ambiente acadêmico.

Compreendendo a amplitude dos fatores que impactam a percepção da qualidade de vida no ambiente acadêmico, convidamos os estudantes a se expressar e a expor um relato sobre as suas vivências acadêmicas que considerassem importante compartilhar. No (Quadro 15) destaca-se alguns desses relatos.

Quadro 15: Relato livre

Narrativa recorrente (participantes)
Tenho ouvido muitas queixas de alunos relacionados à professores e funcionários com problemas graves de saúde (mentais), ou que expressam comportamentos preconceituosos (machismo, homofobia) e acabam dificultando a vida acadêmica e a convivência entre eles. Fico um pouco triste pois, a instituição não intervém (E25)
*Sofri **disseminação de gênero**, por ser mulher, e estar grávida, deixei de ser selecionada para o doutoramento porque o programa e os professores, me consideraram incapaz de conduzir um estudo estando grávida* (E55) [grifo nosso].
[...] maior desafio pra mim na pós-graduação é ter uma bebê em casa, confesso que conciliar todas as atividades é bastante difícil (E70).
Distinção clara entre os alunos da Unioeste e de outras instituições, sendo colocado os alunos oriundos da Unioeste como muito superiores (E83).
*Há um **despreparo no acolhimento e inclusão das pessoas com deficiência** no âmbito do mestrado em Contabilidade* (E87) [grifo nosso].
Somos seres humanos, com muitos sonhos e com diferentes realidades, quando nos matriculamos em um programa, muitas dificuldades surgem na vida pessoal e ou profissional, quando não se tem dedicação exclusiva ao estudo [...] (E89).

Devido ao meu TDAH, percebo que conforme avanço em desenvolvimentos e especialidades acadêmicas, a sintomatologia aumenta. Conforme vou progredindo minha dificuldade com atenção, ansiedade e afins vão se tornando mais comuns. Apesar de ser diagnosticada desde a infância, nunca ***senti a necessidade de tomar medicamento****, no entanto, após o início das atividades do mestrado estou levando em consideração* (E90) [grifo nosso].
Estou iniciando no mestrado então tenho poucas vivências, mas tive ***crises de pânico no início*** *pelo medo da futura cobrança relatada por outros alunos que já concluíram o curso, pensando que não conseguiria conciliar jornada de trabalho, família e dedicação aos estudos* (E135) [grifo nosso].
Pós ingressar no doutorado fiquei com depressão, engordei 12 quilos e enquanto eu era ***bolsista era extremamente cobrada*** *o tempo todo para fazer tudo que era atividade para o programa* (E159) [grifo nosso].
Há algo errado. Penso que eu deveria ter mais conhecimento nessa altura dos estudos. Ainda me sinto menos que os outros e que tenho menos conhecimento do que já deveria ter. Sinto uma ***enorme fadiga que me faz perder o gosto pelo estudo****. Eu era apaixonada por estudo, hj[sic] só sinto cansaço e desânimo* (E170) [grifo nosso].
Ansiedade extrema*, devido a carga de artigos e demandas da dissertação* (E17) [grifo nosso].
Sofri muito com saúde mental durante a Pós-Graduação, tendo muita ***dificuldade de ser produtivo*** *no processo* (E223) [grifo nosso].
Acredito que a pressão do meio acadêmico de ser produtiva o tempo todo mexe muito com o psicológico dos pós-graduandos em geral, pelo menos esta é minha percepção ao conversar com colegas. E o ***medo de não dar conta da pesquisa*** *também é meio geral* (E224) [grifo nosso].
*Logo que ingressei no mestrado, em 2005****, tive confusão mental e tentei me suicidar*** *tomando de uma só vez todos os medicamentos que eu já tomava, pois faço acompanhamento com psiquiatra há quase 20 anos* (E226) [grifo nosso].
A coordenação/colegiado e o programa é desorganizada e prepotente. O único objetivo que possuem é pontuar junto aos CAPES, indiferentemente do que pensam/sentem/vivenciam os acadêmicos (E230).
Após quase um ano de mestrado, busquei ajuda psicológica para tratar questões relacionadas a problemas que surgiram após o início da pós-graduação, com isto recebi um ***diagnóstico de TDAH****, o qual vem sendo um desafio na produção da pesquisa* (E232) [grifo nosso].
Durante meu mestrado vivenciei muitos colegas adoecendo, devido ao orientador perseguir, humilhar, constranger, punir. Atualmente estou no doutorado, tenho vivido mais a universidade e confesso que estou pouco a pouco perdendo a fé e a esperança, decepcionada com a academia, com as pessoas. Sempre acreditei que a Universidade fosse um espaço de acolhimento, aprendizagem e construção do conhecimento e, dia após dia, percebo que ***a universidade vem se tornando um espaço de manipulação e interesses, abandono, apatia, imparcial, extemporânea e desigual*** (E235) [grifo nosso].
Quando terminei o mestrado, fiz tantas coisas que ao final me senti totalmente sobrecarregada. Ao ponto de começar um tratamento para ***ansiedade/depressão com medicação e muitas terapias*** (E242) [grifo nosso].

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os relatos revelam uma realidade preocupante sobre a experiência de pós-graduandos, marcada por desafios estruturais, preconceitos e um impacto significativo na saúde mental e emocional dos estudantes. Problemas como

discriminação de gênero, falta de acolhimento para pessoas com deficiência e comportamentos preconceituosos apontam para lacunas graves em inclusão e ética dentro do ambiente acadêmico. Além disso, muitos estudantes relatam dificuldades em conciliar a vida acadêmica com responsabilidades familiares e pessoais, o que agrava a sensação de inadequação e pressão. O despreparo institucional para lidar com as demandas de saúde mental, como ansiedade, depressão e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), é evidente e acentua o sofrimento dos pós-graduandos, que muitas vezes encontram barreiras na busca por apoio.

O ambiente acadêmico, idealizado como espaço de acolhimento e construção do conhecimento, tem se mostrado um lugar de sobrecarga, competição e alienação emocional, como indicado pelas experiências de extrema cobrança, perseguição e desvalorização. Relatos de exaustão, perda de propósito e até tentativas de suicídio expõem as consequências de um sistema que prioriza produtividade e métricas institucionais em detrimento do bem-estar dos indivíduos.

5.2 IMPACTOS DO TRABALHO/ESTUDO NA QUALIDADE DE VIDA E SAÚDE DOS ESTUDANTES, NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

A identificação dos impactos do trabalho e do estudo na qualidade de vida e saúde dos estudantes, na percepção dos professores, busca revelar uma preocupação crescente com a sobrecarga enfrentada pelos estudantes em contextos acadêmicos. A partir da visão dos docentes, buscou-se identificar o quanto as demandas de trabalho, tanto acadêmicas quanto laborais, contribuem para o aumento de sintomas como estresse, ansiedade e cansaço físico e mental, prejudicando o desempenho acadêmico e a saúde integral dos estudantes. A partir desse contexto, buscou-se no discurso dos professores a relevância de práticas pedagógicas que levem em conta esses desafios e busquem mitigar os efeitos negativos do acúmulo de tarefas, proporcionando uma experiência acadêmica mais saudável e sustentável.

A partir desse contexto busca-se instigar estratégias institucionais que promovam o equilíbrio entre as atividades acadêmicas, profissionais e pessoais, bem como um ambiente que favoreça o bem-estar físico e emocional.

Para compor o estudo, convidamos os professores permanentes dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) da Unioeste, campus de Cascavel, a responderem um questionário composto por oito blocos, contendo questões objetivas e descritivas relacionadas à qualidade de vida no contexto acadêmico dos estudantes de Pós-Graduação *stricto sensu.* O instrumento foi construído balizado por 4 categorias centrais (relações ambientais e sociais, saúde física e mental) e nove subcategorias, sendo: (1) dados sociodemográficos; (2) hábitos observáveis dos estudantes; (3) capacidades da vida diária; (4) sentimentos demonstrados pelos estudantes; (5) cobranças do orientador e/ou do programa; (6) relações sociais; (7) doenças mentais observadas entre os estudantes; (8) percepção do professor a partir da observação; (9) compreensão dos participantes (informações complementares).

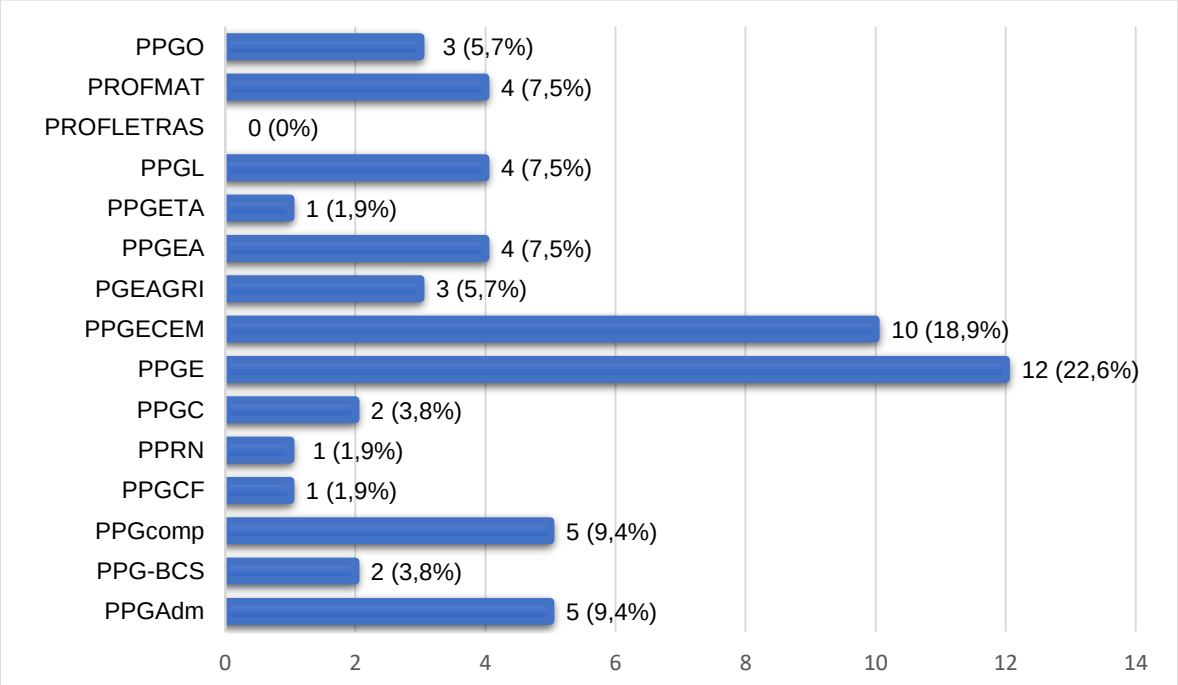
Seguindo os princípios da análise do conteúdo de Bardin (2016), os dados foram analisados, e organizados em oito categorias finais, a saber: (I) Hábitos observáveis entre os estudantes; (II) Práticas diárias observáveis entre estudantes; (III) Sentimentos demonstrados pelo estudante; (IV) Cobranças do orientador e/ou do programa; (V) Relações sociais; (VI) Doenças mentais observadas entre os estudantes; (VII) Percepção do professor a partir da

observação; (VIII) Percepção do professor sobre a qualidade de vida do estudante.

A coleta resultou em 56 participações, das quais 3 foram excluídas por não atenderem aos critérios de inclusão. Dos 208 docentes que compõem o quadro de professores permanentes, obtivemos 53 respostas válidas, o que corresponde a 25,5% de participação, que com base nos princípios da pesquisa qualitativa, pode ser considerado satisfatório quando o foco está na riqueza das informações e profundidade das percepções, e não na representatividade estatística. Apesar de uma amostra menor que o ideal estatístico (geralmente ≥ 30%), trata-se de um universo delimitado e específico (docentes permanentes), e o percentual obtido encontra respaldo como contributivo e expressivo para fins qualitativos, sendo secundário à finalidade investigativa deste estudo. Dessa forma, considera-se que a quantidade de respostas alcançadas atende com eficácia os objetivos qualitativos**,** garantindo consistência e profundidade analítica suficientes.

Dos 208 participantes, 29 (54,7%) são do sexo feminino e 24 (45,3%) do sexo masculino, com idade média de 50,47 anos (DP = 8,3), variando entre 25 e 71 anos. No (Gráfico 13), apresentamos os programas aos quais os professores participantes estão vinculados.

Gráfico 13: Programa de lotação dos professores



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A partir dos dados, observa-se a participação expressiva dos PPGs: Pós-Graduação em Educação (PPGE); Pós-Graduação em Educação Ciências e Educação Matemática (PPGECEM), uma vez que juntos os programas representam 41.5% das participações. A seguir na (Tabela 22), apresentamos o perfil de atuação profissional dos respondentes.

Tabela 22: Perfil de atuação profissional dos respondentes

Tempo de atuação no PPG, em anos				**Trabalha na orientação de pós-graduandos?**				**Média de estudantes orientados na Pós-graduação**			
Mínima	Média	DV	Máxima	Sim		Não		Mínima	Média	DV	Máxima
				Freq.	%	Freq.	%				
1	7,7	6,05	25	48	90,6	5	9,4	1	3,5	2,54	10

Número de disciplinas ministradas na Pós-graduação					
N. de disciplinas	0	1	2	3	Total
Freq.	1	23	20	5	48
%	2,1	47,9	41,6	10,4	100

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Com base no tempo de atuação nos PPGs, observa-se a composição de um misto de profissionais ingressantes com apenas 1 ano de atuação, bem como a presença de professores sênior com tempo máximo de 25 anos. Dos 53 respondentes, apenas 5 não atuavam no momento da coleta com orientação na Pós-Graduação. Dos 48 professores que trabalham com orientação na Pós-Graduação, em média, esses orientam entre 3 a 4 estudantes por ano. Sobre as disciplinas ministradas nos PPGs, observa-se que a maioria dos professores ministra entre uma e duas disciplinas, em observação, pontua-se que alguns docentes trabalham com disciplinas alternadas entre os semestres ou entre os anos, ou seja, são responsáveis por mais disciplinas, considerando a rotatividade.

A partir da atuação docente no desenvolvimento da Pós-Graduação, consideramos que os professores possuem duas formas distintas de observar as relações acadêmicas dos estudantes. A primeira se relaciona ao breve contato do professor com o estudante no desenvolvimento das disciplinas, o que lhe permite observar suas interações sociais no espaço acadêmico, bem como seu comprometimento e organização no desenvolvimento das atividades propostas pela disciplina. A segunda forma, está ligada à relação orientador/orientando, condição que permite ao professor observar e conhecer detalhes mais específicos

daquele estudante, o que pode colaborar na identificação de fatores de sofrimento e vulnerabilidade comuns entre os estudantes.

5.2.1 Hábitos observáveis entre os estudantes

Os hábitos observáveis ajudam na construção da imagem de uma determinada pessoa, colaborando na identificação dos fatores de risco que aumentam os níveis de vulnerabilidade e sofrimento emocional, podendo ocasionar tanto o adoecimento, físico quanto mental. Dessa forma, ao consideramos o ambiente acadêmico, os hábitos observáveis podem servir de balizadores na prevenção do não adoecimento não só do estudante, mas da comunidade acadêmica como um todo. Nessa direção, perguntamos aos professores como eles têm observado os hábitos dos estudantes a partir do desenvolvimento das atividades diárias, considerando as suas observações e experiência na Pós-Graduação *stricto sensu*. Dados apresentados na (Tabela 23), por frequência e porcentagem.

Tabela 23: Hábitos dos estudantes na percepção dos professores

Tem o conhecimento de estudantes que fazem uso de…	**Nenhum**		**Poucos**		**Médios**		**Muitos**		**Não sei responder**		**Total**	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	**%**	**F**	**%**
Bebidas alcoólicas	31	58.5	4	16.4	3	5.7	0	0	15	28.3	53	100
Tabaco ou narguilé?	31	58.5	7	13.2	2	3.8	0	0	13	24.5	53	100
Drogas ou quaisquer entorpecentes ilícitos?	34	64.1	2	3.8	0	0	0	0	17	32.1	53	100
Medicação controlada?	18	34.	9	17.	9	17.	5	9.4	12	22.6	53	100
Antidepressivos?	14	26.4	11	20.7	6	11.3	9	17.	13	24.5	53	100

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

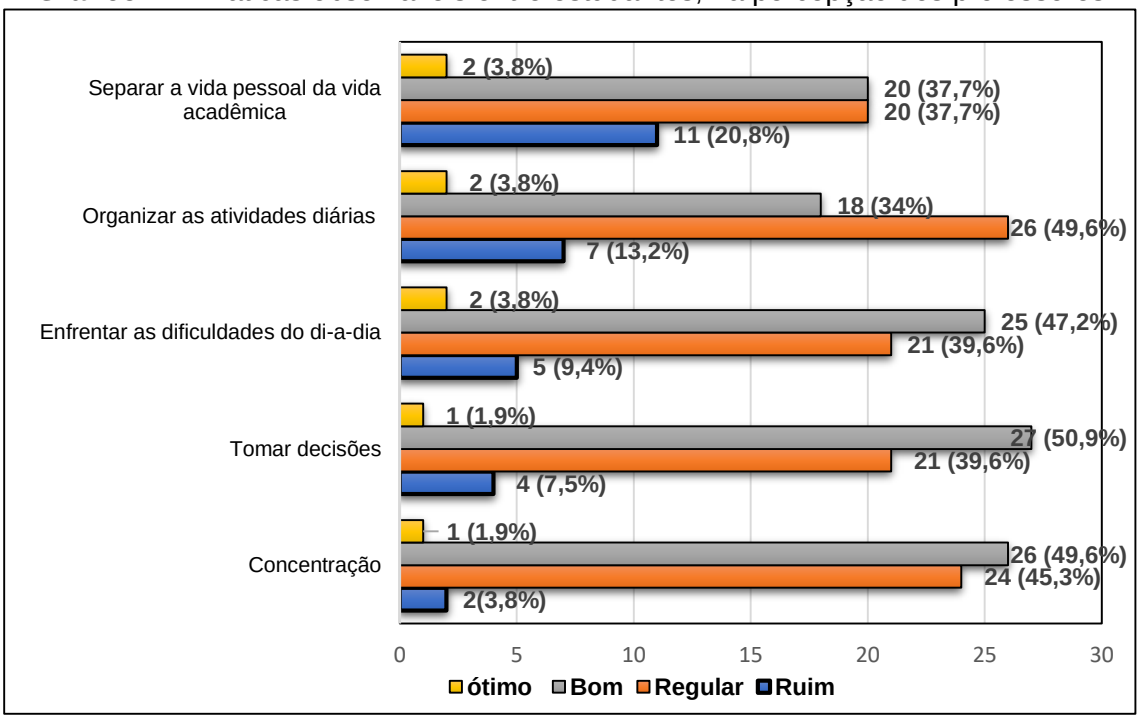
Em relação aos hábitos observáveis, percebemos que um número bastante expressivo de professores optou em se abster, pontuando que não saberiam responder tais questionamentos. No entanto, aos questionarmos sobre o uso de medicação de uso controlado e antidepressivos entre os estudantes, constatamos que 77,4% dos professores possuem o conhecimento de que pelo menos 1 ou mais estudantes da Pós-Graduação fazem uso de medicação controlada, e 75,5%

estão cientes de estudantes que fazem uso de antidepressivos. Em relação ao uso de álcool, tabaco, narguilé, drogas ou quaisquer entorpecentes ilícitos, poucos professores declararam ter o conhecimento de consumo entre os estudantes da Pós-Graduação, fato justificado pelo horário em que as aulas ou orientações acontecem no espaço institucional, visto que os relacionamentos interpessoais entre professores e estudantes muitas vezes não ultrapassam os murros institucionais, dificultando assim a identificação.

5.2.2 Práticas diárias observáveis entre estudantes

As práticas diárias são consideras a partir da capacidade de enfrentamento da vida diária na relação acadêmica dos pós-graduandos, relacionadas à forma como este estudante se posiciona no enfrentamento dos desafios da vida pessoal e acadêmica, considerando a superação dos obstáculos e a minimização dos aspectos negativos sobre sua vida pessoal. Nesse contexto, perguntamos como os professores percebem as capacidades da vida diária dos estudantes, considerando sua percepção nas suas observações e experiência na Pós-Graduação *stricto sensu*. Dados apresentados no (Gráfico 14).

Gráfico 14: Práticas observáveis entre estudantes, na percepção dos professores



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A partir dos dados, constituídos com base na percepção dos professores, observamos que um percentual bastante representativo de estudantes apresenta algumas dificuldades relacionadas às práticas acadêmicas, fato demonstrado nas cinco condições apresentadas. A mais impactante se relaciona à dificuldade de os estudantes separarem a vida pessoal da vida acadêmica, apontada por 31 (58,5%) dos professores como (ruim ou regular). A capacidade de organização das atividades diárias é apresentada na sequência, com 33 (62,8%) com (ruim ou regular), o que enfatiza a dificuldade dos estudantes na organização e separação das atividades pessoais e/ou de trabalho com as atividades acadêmicas. As capacidades de enfrentamento das dificuldades do dia a dia, de tomada de decisões e concentração, tornam-se reflexo das dificuldades de separação da vida acadêmica e pessoal e da organização das atividades diária, visto que as capacidades estão interligadas, impactando umas nas outras.

5.2.3 Sentimentos demonstrados pelos estudantes

No dia a dia, os sentimentos e os sintomas demonstrados pelos estudantes podem conduzir a um alerta de que algo ou alguma coisa não está muito bem na vida pessoal ou acadêmica destes estudantes. A observação de tais sentimentos e/ou sintomas pode funcionar como um fator de proteção, quando previamente identificados e quando possível sanados, podendo reduzir a vulnerabilidade e/ou adoecimento no ambiente acadêmico. Nesse aspecto, perguntamos aos professores como eles percebem os sentimentos e/ou sintomas demonstrados pelos estudantes no dia a dia acadêmico, considerando suas observações e experiência na Pós-Graduação *stricto sensu*. Dados apresentado na (Tabela 24), por frequência e porcentagem.

Tabela 24: Sentimentos e sintomas demonstrados pelos estudantes, na percepção dos professores

No dia a dia acadêmico os estudantes demonstram...	**Nenhum(a)**		**Pouco(a)**		**Médio**		**Muito(a)**		**Total**	
	F	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**
Cansaço	01	1,9	10	18,9	27	50,9	15	28,3	53	100
Irritabilidade	11	20,7	27	50,9	13	24,5	02	3,8	53	100
Sonolência	11	20,7	16	30,2	21	39,6	5	9,4	53	100
Estresse	04	7,6	12	22,6	24	45,2	13	24,5	53	100

Ansiedade	04	7,6	9	17	19	35,8	21	39,6	53	100
Tristeza	12	22,6	27	50,9	12	22,6	02	3,8	53	100
Desmotivação	4	7,6	26	49,1	19	35,8	04	7,6	53	100
Vulnerabilidade	16	30,2	24	45,3	10	18,9	03	5,7	53	100
Impaciência	14	26,4	23	45,4	11	20,7	05	9,4	53	100
Medo e temor	12	22,6	26	49,1	14	26,4	01	1,9	53	100

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A análise dos dados aponta que sentimentos como irritabilidade, tristeza, desmotivação, vulnerabilidade, impaciência, medo e temor foram pouco observados pelos professores, sendo apresentáveis por nenhum ou por poucos estudantes. Em contrapartida, o cansaço foi identificado como um sentimento presente, sendo observado por 27 (50,9%) dos participantes como moderado (médio) e por 15 (28,3%) como intenso (muito), evidenciando sua alta perceptibilidade entre os estudantes.

O sentimento de ansiedade foi destacado por 21 (39,6%) dos participantes como muito presente e por 19 (35,8%) como moderadamente (médio) presente no grupo de estudantes. Por sua vez, sintomas como sonolência e estresse, estão frequentemente associados a fatores como cansaço, ansiedade, fadiga e distúrbios do sono, neste contexto, são utilizados como indicadores para avaliar a fidedignidade das respostas. A sonolência foi relatada como moderada por 21 (39,6%) dos participantes e como pouco presente por 16 (30,2%). O estresse foi considerado moderado (médio) por 24 (45,2%) e intenso (muito) por 13 (24,5%). Esses dados sugerem que outros fatores têm impactado significativamente a percepção dos estudantes, manifestando-se em sentimentos e sintomas observáveis no contexto acadêmico.

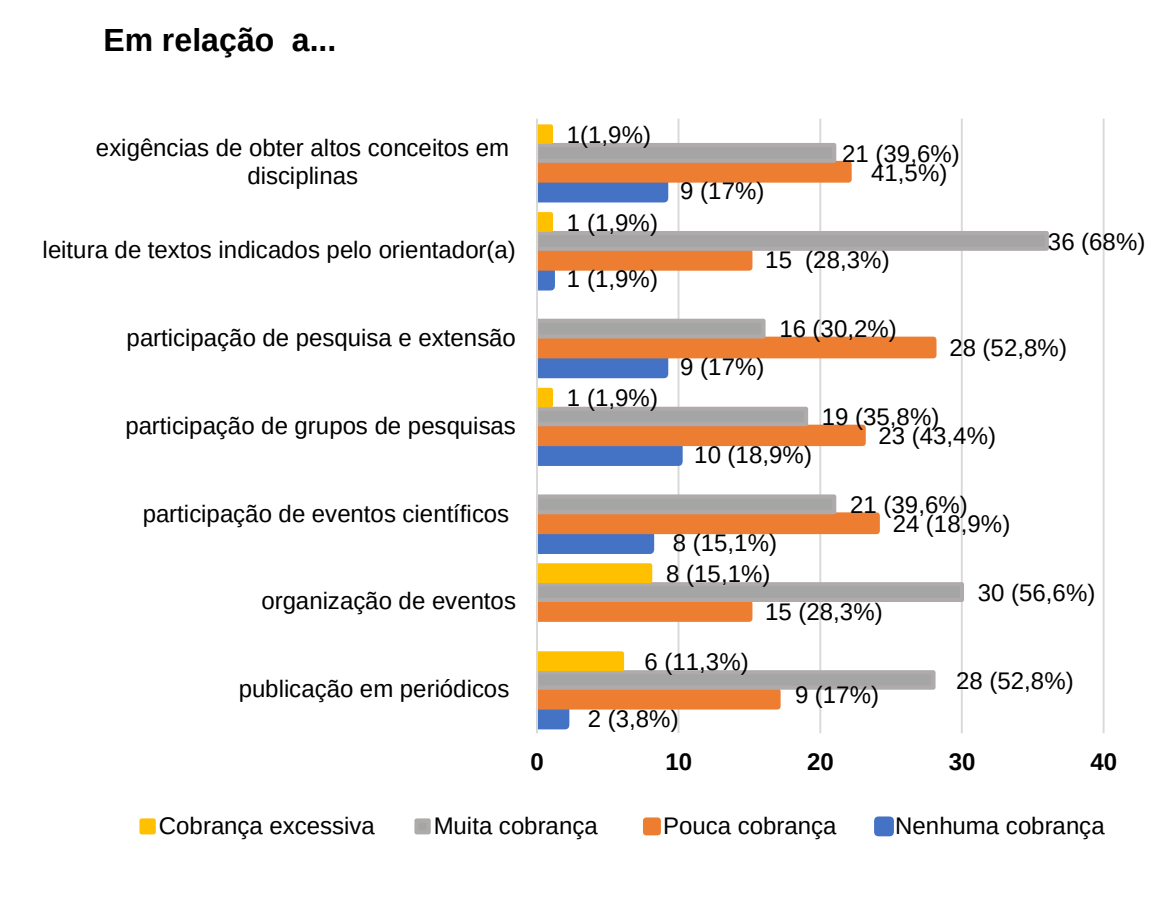
5.2.4 Cobranças do orientador e/ou do programa

A orientação é parte fundamental no processo de formação dos estudantes de Pós-graduação, segundo Costa, Sousa e Silva (2014, p. 829), esse processo se caracteriza na tarefa “especializada do trabalho docente, o que indica a necessidade de desenvolvimento de frameworks gerais de orientação, de modelos reflexivos das práticas, de inovações de modelos (como orientação de grupo, orientação colaborativa, orientação a distância).”. Contudo, junto com a orientação vem as cobranças, que nem sempre são construtivas. Para Costa,

Sousa e Silva (2014), é fato a existência de uma hierarquia no processo de orientação, contudo, o orientador não é o proprietário da vida acadêmica do estudante. Nesse contexto, a principal característica do processo de orientação é o caráter interpessoal de aprendizagem contínua e mútua entre orientador/orientando, que se constituí a partir do respeito e da confiança entre ambos.

Considerando o nível de cobranças, perguntamos aos professores como eles observam as cobranças dos programas e dos orientadores em relação aos estudantes. Dados apresentados no (Gráfico 15).

Gráfico 15: Cobranças do orientador e/ou do programa



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

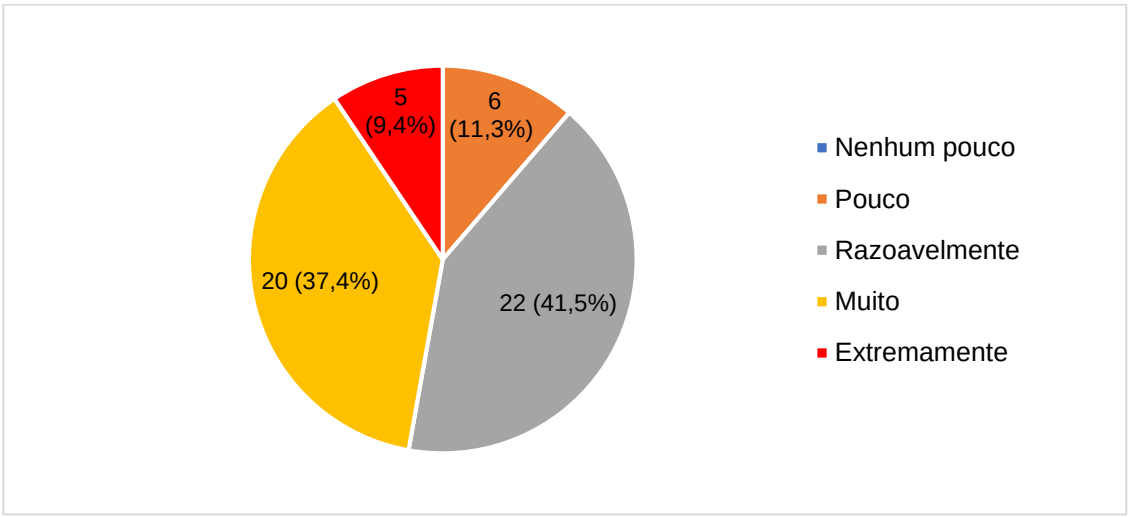
Com base nos dados, observa-se que aproximadamente a metade dos participantes compreende que existe muita cobrança por parte dos programas e dos orientadores em todas as relações apresentadas. Contudo, (68%) dos participantes apontam que a cobrança de leitura de textos indicada pelos

orientadores torna-se a cobrança mais perceptível, seguida da cobrança em organização de eventos apontada por (56,6%) e da publicação em periódicos apontada por (52,8%) dos participantes.

A construção da autonomia é parte fundamental na formação do pesquisador, contudo, a imposição de leituras e a utilização de referenciais imposta pelo orientador castra o desenvolvimento dos estudantes. Nesse contexto, as imposições e cobranças, condicionadas a realização dos interesses do orientador, deixando a vista a face do “autoritarismo”. Segundo Freitas e Pino (2023), a autoridade outorgada aos professores tem muitas vezes sido confundida com práticas autoritárias, contudo a autoridade concedida aos professores pelas instituições não se relaciona a permissão de um dos entes, a impositividade de forma voluntaria ou permissiva, o seu controle.

A qualidade de vida e saúde dos estudantes pode ser impactada negativamente por diferentes fatores, dentre esses fatores e relacionam-se as multicobranças do orientador(a) e/ou do programa. Nesse contexto, questionamos os professores participantes, com base na sua percepção e opinião pessoal, se as cobranças relacionadas na questão anterior, podem influenciar na percepção da qualidade de vida e saúde dos estudantes da Pós-Graduação? Dados apresentados no (Gráfico 16).

Gráfico 16: Influência das cobranças na qualidade de vida e saúde dos estudantes na percepção dos professores



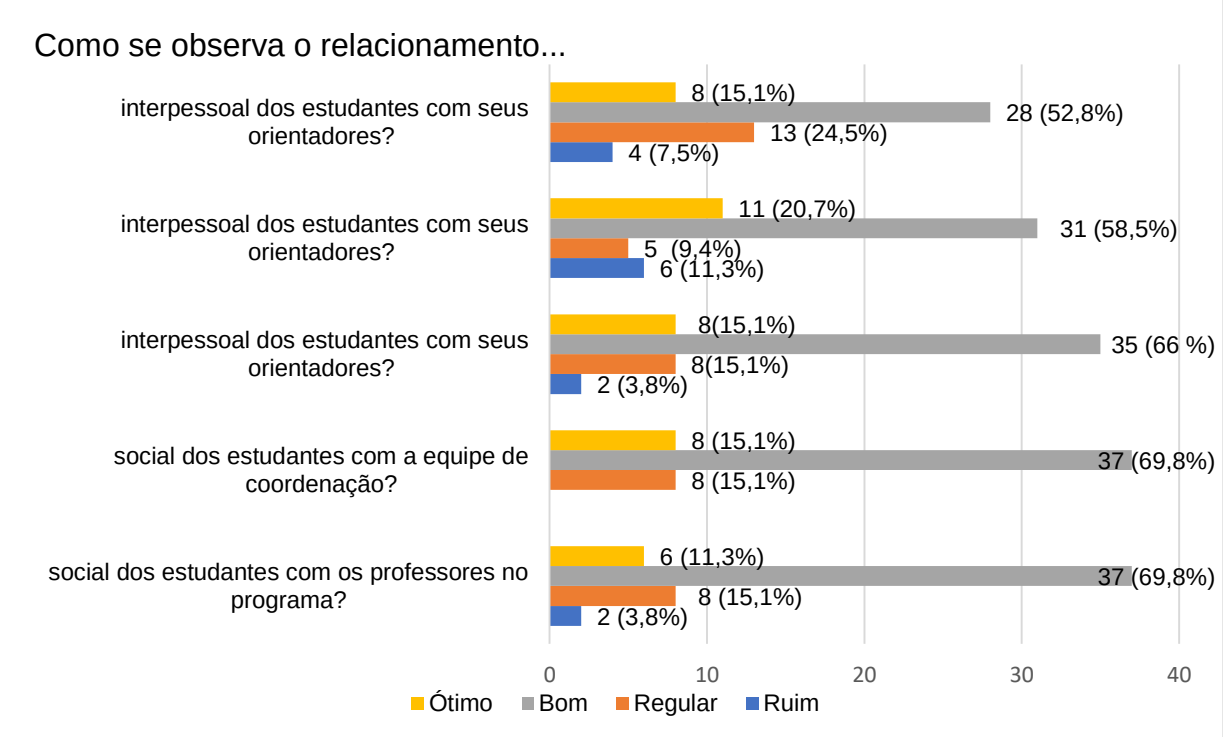
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Na percepção de 25 (48,7%) dos professores os níveis de cobranças podem influenciar de (muito a extremamente) na qualidade de vida e saúde percebida pelos estudantes da Pós-Graduação. Os dados apontam para uma percepção significativa de que as cobranças exercem impacto relevante, variando de intensidade. Essa visão reflete a necessidade de avaliar e equilibrar as demandas das cobranças acadêmicas de forma a preservar o bem-estar físico e emocional dos estudantes

5.2.5 Relações sociais

As relações sociais no ambiente da Pós-Graduação desempenham um papel fundamental no desenvolvimento acadêmico, emocional e profissional dos estudantes. Assim, questionamos os professores sobre como eles observam as relações sociais dos estudantes no ambiente acadêmico, considerando as diferentes interações sociais. Dados apresentados no (Gráfico 17).

Gráfico 17: Relações sociais



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A maioria dos participantes (67,9%) avalia o relacionamento dos estudantes no grupo de pesquisa como positivo (ótimo ou bom). Contudo, cerca de um terço (32%) considera o relacionamento regular ou ruim, sugerindo dificuldades de integração ou colaboração em alguns casos. A maior parte dos participantes (67,9%) avalia positivamente o relacionamento social entre os estudantes. No entanto, a presença de avaliações regulares e ruins (32%) pode apontar para desafios em termos de interação ou formação de redes de apoio entre os estudantes.

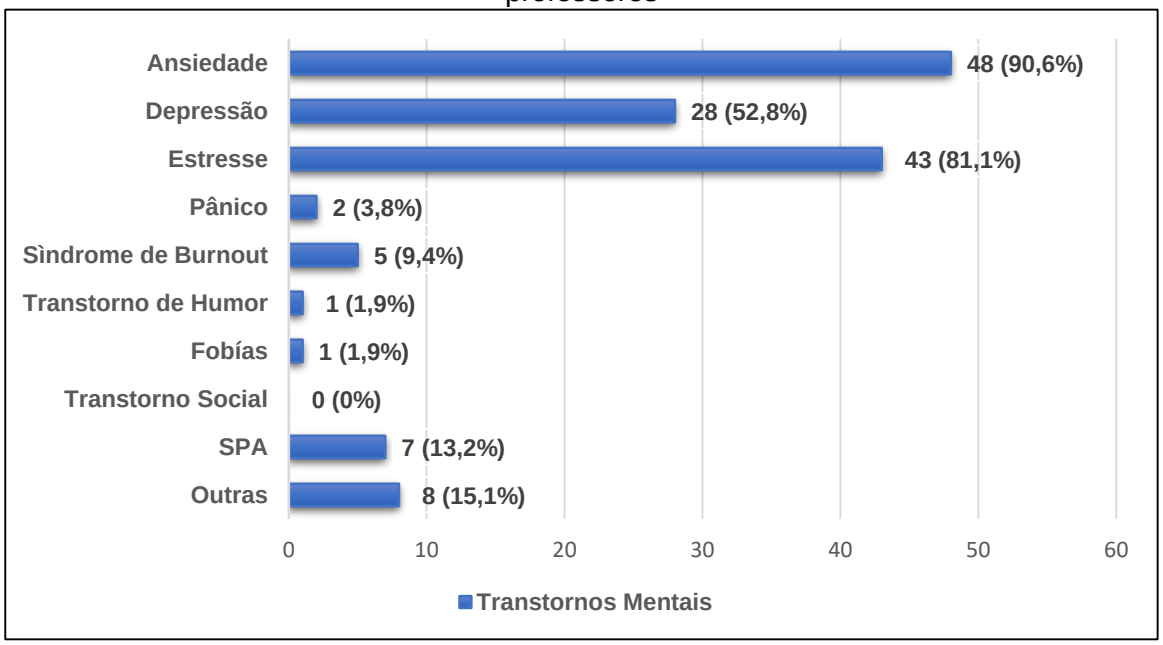
Este é o aspecto mais bem avaliado no gráfico, com 81,1% dos estudantes classificando o relacionamento com os orientadores como ótimo ou bom. No entanto, as avaliações regulares e ruins (18,9%) sugerem que ainda há espaço para melhorias na relação orientador-orientando. A avaliação da relação com a equipe de coordenação é amplamente positiva (84,9%), sem respostas negativas. Isso demonstra uma boa comunicação e suporte oferecido pela equipe de coordenação. O relacionamento com os professores também é amplamente positivo (81,1%). No entanto, as respostas regulares e ruins (18,9%) indicam possíveis problemas pontuais na interação docente-discente.

5.2.6 Doenças mentais observadas entre os estudantes

Os transtornos mentais são condições relacionadas a vulnerabilidade emocional e mental, que pode estar relacionada a uma condição biológica e/ou por fatores estressores, proveniente de diferentes relações, de forma isolada e/ou associada, em diferentes graus, que se estende do leve ao crônico. Considerando o adoecimento entre os estudantes, perguntamos aos professores quais são as doenças mentais mais incidentes entre os estudantes de Pós-Graduação *stricto sensu.* Para responder, solicitamos que os docentes considerassem três[10] transtornos mentais mais observados entre os estudantes no ambiente acadêmico. Dados apresentado no (Gráfico 18).

[10] Aos docentes foram solicitados que relacionassem apenas três dos transtornos mais observados entre os estudantes no ambiente acadêmico, tomando como princípio orientador dados da WHO, permitindo a identificação e a mensuração da incidência dos transtornos mais evidentes no ambiente acadêmico.

Gráfico 18: Incidência de transtornos mentais observados entre os estudantes, pelos professores



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Na percepção dos professores, dentre os transtornos mentais que mais afetam os estudantes, está a ansiedade, apontada por 48 (90,6%) dos participantes, seguida do estresse 43 (81,1%), e da depressão com 28 (52,8%). Contudo, sofrer de um transtorno mental, não deixa o estudante impossibilitado de desenvolver suas atividades acadêmicas, a não ser em casos crônicos. De acordo com a WHO (2022), ainda que uma pessoa possua condições e sintomas de adoecimento, ainda assim, pode experimentar de um alto nível de bem-estar. Dessa forma, entendemos que se o adoecimento mental não estiver relacionado com o ambiente acadêmico, este espaço pode se tornar fator da motivação e do bem-estar desse estudante.

5.2.7 Percepção do professor a partir da observação

O ambiente acadêmico considerado sobre o aspecto estrutural pode ser considerado dentre os fatores externos promotores da boa ou má qualidade de vida e saúde. Nessa direção, os professores foram questionados sobre os impactos percebidos na qualidade de vida dos estudantes, condicionados a estrutura das salas de aula, clima, barulho, ruídos, equipamentos eletrônicos, materiais e acesso à informação. Dos 53 participantes, 33 (62,3%) apontam que

nem sempre esses fatores impactam na percepção positiva ou negativa da qualidade de vida do estudante. Outros, 16 (30,2%) disseram que sim, a estrutura do ambiente acadêmico por vezes e responsável pelo modo como os estudantes percebe sua relação de qualidade de vida, seja essa positiva ou negativa. Apenas 4 (7,5%) dos participantes afirmam que tais impactos não são observados na relação da percepção da qualidade de vida dos estudantes ao ser considerada as questões estruturais. Com base na resposta da questão anterior, questionamos os professores sobre o que poderia ser feito para minimizar os impactos negativos no ambiente acadêmico considerando a estrutura do ambiente acadêmico, na percepção dos docentes, pontua-se:

> *[...] mobílias ergonômicas, internet em sala de aula com velocidade adequada para o acesso da turma, laboratório de informática, ventilação das salas de aulas, atualização do acerco da biblioteca, reestruturação dos espaços destinados aos grupos de pesquisas, espaço adequado para lazer, descanso e higiene pessoal* (P8).
>
> *[...] salas de estudos ampla do Programa, na qual os pós-graduandos possam permanecer nos intervalos e em momentos de pesquisa com computadores, mesas e cadeiras disponíveis.*
>
> *[...] adequação das salas de aula com equipamentos de conforto. E de horários de trabalho de manutenção e melhorias fora do horário das aulas* (P17).
>
> *[...] investimentos em equipamentos eletrônicos e janelas que possam ser abertas e fechadas* (P7).
>
> *[...] aparelhos tecnológicos que funcione, ambiente mais higiênico* (P18).
>
> *[...] espaço mais amplos e climatizados nos grupos de pesquisa, estimulando os estudantes a desenvolver seus trabalhos nestes locais. Acesso a computadores de qualidade nos grupos de pesquisa* (P9).
>
> *[...] ambientes mais agradáveis, com climatização, cadeiras confortáveis* (P16).

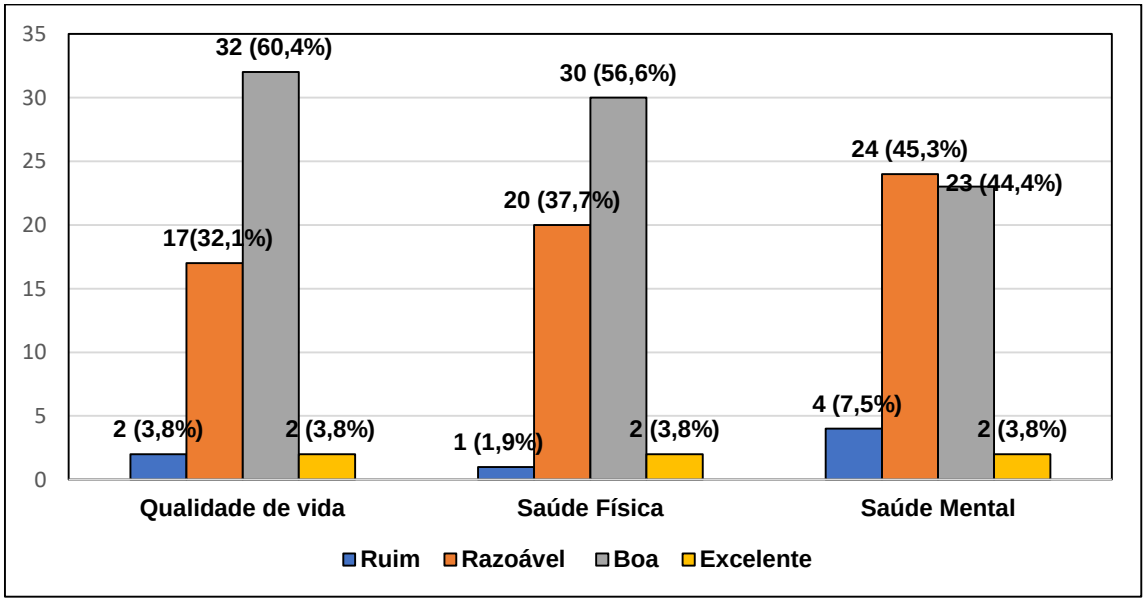
As respostas apresentadas representam com unanimidade a compreensão dos professores em relação a necessidade de investimentos estruturais, considerando em especial o conforto das áreas de comum utilização como as salas de aulas e grupo de estudos, uma vez, que tais espaços na maioria deles, não possuem, iluminação, mobiliário ergonômico e ventilação

adequada, e muitas vezes insuficientes para a demanda, tornando a estadia não somente dos estudantes como da comunidade acadêmica, onerosa e cansativa.

5.2.8 Percepção do professor sobre a qualidade de vida do estudante

Estar bem, física e mentalmente, é um aspecto fundamental na percepção da qualidade de vida, visto que a saúde física e mental, são dimensões contempladas pela qualidade de vida, no entanto podem ser sentidas e observadas de diferentes formas, de acordo com a percepção de 'bem-estar' de quem sente e de quem observa. Nesta direção, perguntamos aos professores como eles percebem a qualidade de vida, saúde física e mental do estudante a partir da conjuntura acadêmica tomando como base as (relações ambientais, sociais, cobranças, tarefas, entre outras relações e atividades relacionadas ao ser estudante) constituídas a partir da sua experiência e observação. Dados apresentados no (Gráfico 19).

Gráfico 19: Nível de qualidade de vida, saúde física e saúde Mental dos estudantes, percebida pelos professores.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Na percepção dos professores, a saúde mental é a que apresenta menores índices de bem-estar, apontada por 24 (45,3%) dos participantes como regular e

4 (7,5%) como ruim. Os maiores índices de bem-estar observado estão relacionados à qualidade de vida no contexto geral, uma vez que a qualidade de vida engloba diferentes aspectos que vão além da saúde física e mental, apontada por 32 (60,4%) dos participantes a partir da sua observação como boa.

O adoecimento mental, pode ser ocasionado por diferentes fatores, os quais estão condicionados a forma com que a pessoa adoecida percebe o mundo ao seu redor. Desse modo, o ambiente acadêmico considerado nos seus diferentes aspectos produtivistas, pode colaborar na condição de vulnerabilidade emocional e mental dos seus integrantes. A partir desse contexto, perguntamos aos professores se, na percepção deles, o adoecimento mental dos estudantes pode ocorrer em função da Pós-Graduação. Dados apresentados na (Tabela 25).

Tabela 25: Adoecimento e Pós-Graduação

O adoecimento do estudante pode ocorrer em função da Pós-graduação?	F	%
Sim, na maioria dos casos.	22	41,5%
Às vezes, em média a metade dos casos de adoecimentos está relacionada a Pós-graduação	11	20,8%
A minoria dos casos está relacionada a Pós-graduação	05	9,4%
Não, nenhum dos casos está relacionado a Pós-graduação	02	3,8%
Não sei responder	04	7,5%
Outras	09	17%
Total	53	100%

Nota: F= Frequência; % = porcentagem.
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A partir da análise dos dados, constatamos que, na percepção da maioria dos professores, o ambiente acadêmico possui grande potencial de adoecimento, sendo apontado por 22 (41,5%) dos participantes que ‘sim, na maioria dos casos’, o adoecimento dos estudantes pode ocorrer em função da Pós-Graduação. Uma minoria 2 (3,8%) aponta que os adoecimentos dos estudantes, não se relaciona com a Pós-Graduação, outros 4 (7,5%) declararam que não sabem responder, ou não possuem parâmetros para a discussão.

Considerando a resposta relacionada a ‘outras’, ao desconsiderar as afirmativas, os professores relacionaram os seguintes fatores:

> *[...] financeira (*P2*).*
>
> *[...] dificuldades de conciliar as atividades da pós-graduação com a vida familiar e o trabalho (*P10*).*

> *[...] não tenho dados sobre isso para quantificar o adoecimento de estudantes* (P13*).*
>
> *[...] de modo geral, a vida está causando um estresse, por ausência de futuro (P19).*
>
> *[...] geralmente é um conjunto de problemas da vida pessoal (família, finanças, doenças) e a pós-graduação se torna mais um por não darem conta de todas as responsabilidades assumidas* (P35).
>
> *[...] acredito que o trabalho na Pós possa sim provocar um nível de adoecimentos, mas não tenho condições de mensurar isso* (P44).
>
> *[...] não acho que seja possível fazer essa analogia linear* (P48).
>
> *[...] de modo geral, o adoecimento é anterior à pós-graduação. Só intensifica nela* (P49).
>
> *[...] penso que se o estudante já vem com o problema, poderá sofrer agravamento. O estudante que decide optar pela pós-graduação stricto sensu deve se certificar antes se é uma pessoa emocionalmente forte, preparado para o enfrentamento de desafios. São inúmeros, é certo, mas não intransponíveis (P50).*

A partir das respostas descritivas, observa-se que, na percepção dos professores, o adoecimento dos pós-graduandos, não possui causas isoladas, não se podendo atribuir o adoecimento unicamente ao ambiente acadêmico da Pós-Graduação, mas sim, à associação dos diferentes fatores externos aos fatores acadêmicos. Contudo, alguns docentes afirmam não conseguir mensurar a relação de adoecimento, bem como a quantidade de estudantes adoecidos em função da Pós-Graduação. Outros, ainda apontam que o adoecimento dos estudantes, antecedem a Pós-Graduação, em alguns casos esse adoecimento apenas se intensifica.

Ainda sobre o adoecimento dos estudantes, questionamos os professores sobre quais fatores no ambiente acadêmico na sua percepção podem contribuir para o adoecimento do estudante? Ao analisar as respostas dos docentes, identifica-se consenso entre os professores ao apontarem a carga de atividade acadêmica, os altos níveis de cobrança relacionado à produção, leitura, desenvolvimento de projetos, participação de eventos, além, da competitividade, ambiente inadequado de estudo, pressão para cumprimento de prazos, avaliações, falta de tempo, excesso de disciplinas, bolsa mal

remunerada, falta de reconhecimento, relações interpessoais e o produtivismo descabido. A seguir, destaca-se alguns relatos registrado pelos professores participantes:

> *[...] Insegurança na realização das atividades e entendimento do que é a tarefa de pesquisar* (P1).
>
> *[...] Relacionamento com os professores e pressão por produção* (P4).
>
> *[...] Ambiente físico desmotivador (prédio em péssimas condições de funcionamento); dificuldades na interação com o (a) orientador (a); pelas constantes reclamações de que as disciplinas no curso não contribuem significativamente para a realização da pesquisa; excessiva valorização de apenas uma linha teórica (falta de pluralidade teórica) conduzindo os poucos alunos divergentes a estigmatização e consequente exclusão na turma (duas orientandas minhas foram excluídas do grupo de WhatsApp da turma devido a divergência de ideias e uma delas ficou afetada a tal ponto que precisou ir ao médico, depois me informaram que o representante da turma pediu desculpas para elas)* (P6).
>
> *[...] fragilidade na dimensão/interação sócio-emocional* (P7).
>
> *[...] falta de espaços de lazer e descanso, mobiliários improvisados para os estudos, falta de local apropriado para higiene pessoal (alguns discentes moram em outra cidade) e ventilação inadequada na sala de aula e em algumas salas dos grupos pesquisa* (P8).
>
> *[...] falta de compartilhamento e diálogo sobre as dúvidas, desacordos, angústias e medos entre colegas do grupo de pesquisa e orientadores* (P9).
>
> *[...] os problemas mais correntes dizem respeito ao aspecto mental ou emocional e se devem a fatores eventualmente internos, decorrentes de pressão pelo cumprimento de tarefas e prazos, mas o que mais observo é decorrente da combinação de fatores internos e externos, tais como: dificuldades de conciliar as atividades da pós-graduação com a vida familiar e ou trabalho* (P10).
>
> *[...] haver cobrança sem motivação e delegação a responsabilidade do professor no aluno* (P12).
>
> *[...] realizar as atividades em pouco tempo, trabalhar e fazer pós-graduação ao mesmo tempo (P20).*
>
> *[...] excesso de cobranças, exames muito exigentes, eventuais assédios morais* (P23).

> *[...] não é o ambiente acadêmico o principal vilão, mas sim o concílio de tempo para trabalhar e estudar de forma simultânea* (P26).
>
> *[...] pressão psicológica do orientador* (P32).
>
> *[...] falta de um maior diálogo com professores e colegas em algumas disciplinas; exigência excessiva de produção de artigos; prazo muito pequeno para a pesquisa de dissertação pelos pós-graduandos trabalhadores (em sua maioria); falta de perspectiva de melhoria de trabalho após o término do curso* (P35).
>
> *[...] a falta de organização e disciplina para os estudos (do estudante) que poderá gerar ansiedade* (P37).
>
> *[...] pressões de estudos em conjunto com questões familiares e de trabalho* (P40).
>
> *[...] carga de atividades e pouco conhecimento* (P43).
>
> *[...] cansaço: não poder se inscrever em uma bolsa para poder diminuir a carga horária trabalhada* (P45).
>
> *[...] altas cobranças, falta de perspectivas de trabalho, e recursos financeiros muito baixos exige que o aluno trabalhe e estude ao mesmo tempo* (P47).
>
> *[...] eu penso que os fatores do ambiente acadêmico sozinhos não determinam o adoecimento. Contudo, os alunos da pós-graduação trazem suas histórias pessoais e as pressões cotidianas exacerbam essas histórias, por vezes marcadas por dificuldades econômicas, afetivas, emocionais entre tantas outras, como ter filhos, relações familiares conflituosas* (P48).
>
> *[...] a não percepção de futuro na profissão. O acadêmico que já vem com problemas da graduação e não vê com a pós-graduação, apesar de estar cursando, muitas melhorias para o seu futuro* (P49).
>
> *[...] auto cobrança e os fatores emocionais próprios de cada um, aliada as tarefas a serem cumpridas* (P53).

A partir da percepção e compreensão dos professores, observa-se que os fatores de adoecimento possuem diferentes causas, de modo que as condições estruturais do ambiente acadêmico apenas contribuem para o adoecimento, não podendo ser atribuído como causa de adoecimento. Entre as respostas dos professores, destaca-se a falta de preparo dos estudantes para enfrentar os desafios da Pós-Graduação, não só emocional, mas em especial a falta de competência e conhecimento para o desenvolvimento da pesquisa, o

que por vezes, gera pressão, angústia e desespero, contribuindo para com o adoecimento.

Outros fatores também são apontados pelos professores, como a conciliação do trabalho e o estudo, nesse entendimento a associação das atividades e cobranças acadêmicas se somam a uma demanda de trabalho que já consome grande parte do tempo e da capacidade de produção dos estudantes, elevando substancialmente seu nível de tensão e estresse, haja visto, que este para dar conta dar conta das atividades acadêmicas, deverá abdicar do seu pouco tempo de lazer e convívio familiar, o que por vezes, acaba gerando conflitos emocionais, resultando no adoecimento do discente. Tal condição também pode ser atribuída a falta de preparação e organização, também apontada pelos professores.

Questões financeiras também estão relacionadas ao adoecimento discente, uma vez que fazer uma Pós-Graduação tem um alto custo, mesmo que está seja realizada em uma instituição pública, com a participação de congressos, revisões, taxas de publicação, tradução, custos de viagens, alimentação, transporte entre outras são custeadas pelos estudantes. Tais fatores, limitam ou até mesmo impedem que estes estudantes participem de eventos, ou atividades afins e que tenha interesse.

Há ainda as condições pessoais e biológicas, que antecedem ao ingresso na Pós-Graduação. Relacionamentos conflituosos com conjugues e familiares, tendem a se intensificar, com a associação da Pós-Graduação, bem com as condições biológicas, que se relacionam a existência ou pré-existência de uma condição de saúde física ou mental.

Diretamente relacionado ao ambiente acadêmico, associa-se as cobranças e pressões por produção, além da transferência de responsabilidade em algumas situações como afirmada pelo participante (P12), relacionada a “[...] *cobrança sem motivação e delegação a responsabilidade do professor no aluno”*, além de “[...] *eventuais assédios morais”* afirmado pelo participante (P23). E, por fim, constata-se a falta de perspectiva profissional, estudantes saem de uma graduação mantendo-se na Pós-Graduação, exclusivamente pelo benefício da bolsa de estudos, sem ambição ou uma perspectiva profissional.

Ao considerar a Pós-Graduação como uma possível causa do adoecimento dos estudantes, 22 (41,5%) dos participantes consideram que

essa condição é comum a minoria dos casos; 11 (20,8%) compreendem que em média a metade dos casos de adoecimento pode estar relacionado aos diferentes fatores ocasionados pela Pós-Graduação; 5 (9,4%) relacionam que a maioria dos casos de adoecimentos podem estar relacionados a Pós-Graduação; 15 (28,3) consideram que o adoecimento está relacionado a outras causas externas a Pós-Graduação. Ao considerar a predisposição biológica ao adoecimento, 50 (94,3%) dos professores consideram que as atribuições da Pós-Graduação podem intensificar as chances de adoecimento desses estudantes, enquanto, 3 (5,7%) compreendem que a Pós-Graduação não possui qualquer relação de intensificação do adoecimento.

Aos participantes que consideram que a Pós-Graduação intensifica a condição de adoecimento dos estudantes, foi questionado quais fatores na percepção deles, poderiam contribuir para esse evento. A partir da narrativa dos participantes identificou-se os seguintes fatores apresentados no (Quadro16).

Quadro 16: Fatores que podem intensificar o adoecimento na Pós-graduação na percepção dos professores.

Fatores	Participantes
A intensidade das exigências acadêmicas, prazos curtos, produção científica acelerada, alta carga horária, avaliações rigorosas, publicações frequentes, fatores que impõe uma constante **pressão acadêmica e cobrança excessivas** aos estudantes	P3; P4; P6; P8; P9; P10; P15; P17; P24; P26; P27; P29; P31; P38; P44; P46; P48; P50
A conciliação da Pós-graduação com outras responsabilidades, como trabalho em tempo integral, vida familiar, necessidade de alta produtividade acadêmica, fatores que geram uma **sobrecarga de tarefas e conflito de papéis** que dificultam o equilíbrio entre vida pessoal e profissional	P2; P7; P12; P16; P17; P19; P20; P47; P52
Estudantes provenientes de áreas diferentes daquelas abordadas no programa; dificuldades extras na interpretação de textos acadêmicos, articulação das leituras com as produções textuais, dúvidas e incertezas sobre a pesquisa, o que gera insegurança intelectual e sensação de inadequação ocasionada pelas **lacunas na formação prévia e insegurança intelectual**	P18; P28; P36
Fatores econômicos ocasionados pela falta de recursos financeiros são fatores de preocupação para estudantes sem bolsa de estudos ou com bolsas insuficientes, que buscam outras fontes de renda, aumentando o nível de exaustão e a limitação o tempo disponível para dedicação aos estudos	P6; P8; P9; P17
Estudantes que já possuem predisposição ao adoecimento, estão mais vulneráveis à intensificação dos sintomas devido ao ambiente acadêmico, relacionados a pressão por	P11; P43; P44; P48

resultados que exacerbam **problemas de saúde mental preexistentes**	
A **natureza do trabalho acadêmico** é frequentemente solitária e exige alto grau de autonomia e iniciativa no desenvolvimento da pesquisa, combinada com a cobrança por excelência e resultados de alta qualidade, pode ocasionar a sensação de isolamento.	P9; P10; P13; P49
Impactos e crises externas, ocasionados pela pandemia, perdas de familiares, incertezas sociais, conflitos familiares e profissionais, entre outros fatores negativos, impactam a instabilidade emocional, tornando mais difícil lidar com as demandas acadêmicas	P13; P37; 53
A dedicação a pesquisa, cumprimento de disciplinas, leitura de materiais e produção de artigos, gera a **limitação do tempo disponível para lazer, descanso e autocuidado**	P14; P28; P33; P51
A Pós-graduação se distingue **necessidade de adaptação** imediata a novas rotinas, metodologias e padrões acadêmicos, além da mudança de hábitos e gestão do tempo	P23; P25; P28; P32; P41

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O conjunto de fatores apresentados pelos professores revela que o adoecimento na Pós-Graduação não é decorrente de um único elemento, mas de uma soma de fatores ocasionados pelas pressões acadêmicas, pessoais, econômicas e sociais.

Ao considerar qual grupo de estudantes apresenta mais chances de adoecimento, 31 (58.5%) dos participantes consideram que os estudantes sem vínculo de bolsa e dedicação estão mais suscetíveis ao adoecimento e/ou até mesmo o abandono do curso, uma vez, que precisam estudar e trabalhar fora da Universidade. Em oposição, 22 (41,5%) consideram que os estudantes com bolsa de estudo, seja com dedicação exclusiva ou parcial, possuem maiores probabilidades de adoecerem. Essa percepção se justifica pelas elevadas cobranças e níveis de exigência direcionados aos bolsistas, além dos valores das bolsas serem baixos e, frequentemente, insuficientes para cobrir as necessidades básicas de manutenção do estudante.

Ao discutir as possíveis causas de desistência e/ou prorrogação do tempo de qualificação e/ou defesa, identifica-se no discurso dos professores apresentados no (Quadro 17) as possíveis incidências (fatores) causas e impactos na vida dos estudantes.

Quadro 17: Incidências (fatores) causas e impactos responsáveis pelos pedidos de prorrogação e desistência

incidências (fatores)	Causas	Impactos
Sobrecarga e gestão do tempo	Conciliação do trabalho remunerado, com atividades acadêmicas e demandas familiares; Acúmulo de atividades (internas e externas à Pós-graduação); Falta de organização pessoal e gestão ineficiente do tempo; Tentativa de realizar múltiplos projetos pessoais e profissionais simultaneamente.	Instabilidade financeira; aumento das atividades remuneradas, redução do tempo e dedicação ao curso; desistências.
Exigências acadêmicas	Pressões por produtividade, desempenho acadêmico e cumprimento de prazos curtos; Complexidade de disciplinas e dificuldade com as etapas de pesquisa, análise e redação; Rígidas exigências institucionais, vinculadas às demandas da CAPES.	Adoecimento emocional ou físico; baixa percepção de qualidade de vida; sentimento de incompletude e ineficiência; prorrogação e desistências.
Saúde física e mental	Adoecimento do discente ou de familiares; Estresse, cansaço crônico e transtornos como depressão ou ansiedade; Impactos da pandemia, como isolamento social e mudanças abruptas na rotina.	Comprometimento da saúde; impactos negativos no desempenho acadêmico; prorrogação e/ou desistência.
Problemas de organização institucional	Falta de infraestrutura e recursos adequados na universidade; Regras inflexíveis que não acompanham as mudanças sociais e acadêmicas; Deficiências na orientação, desorganização do orientador e/ou falta de apoio ao estudante.	As lacunas organizacionais geram dificuldades e insatisfação, ocasionado atrasos, prorrogações e até mesmo desistência.
Questões pessoais e emocionais	Procrastinação e perfeccionismo excessivo; Fatores pessoais, como trabalho, gravidez, luto, separações e/ ou eventos que ocasionem mudanças significativas na vida. Insegurança intelectual.	As questões pessoais aumentam as chances de desistência ou pedidos de prorrogação de prazos.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os principais fatores responsáveis pelos pedidos de prorrogação segundo os professores estão interligados com a sobrecarga de atividades, dificuldades financeiras e a condição de saúde mental.

Ao considerar a condição de trabalho/estudo dos pós-graduandos frente as inúmeras transformações da Pós-Graduação, do surgimento do programa até a atualidade, 8 (15,1%) participantes dizem não existir qualquer processo

de intensificação nessa relação; 5 (9,4%) apontam que a intensificação observada foi mínima; 19 (35,8%) dizem que a intensificação das condições de trabalho/estudo é moderada18(34%) e que as inúmeras transformações no âmbito da Pós-Graduação intensificaram de forma significativa as atribuições acadêmicas; 1 (1,9%) enfatiza que ao contrário, as transformações facilitam o acesso e permanecia do estudante na Pós-Graduação ao flexibilizar as regras; 2 (3,7%) não opinaram.

Ao considerar a existência de apoio psicológico e psicopedagógico, 31 (58,5%) dos participantes apontam a existência do Pronto Atendimento Psicológico e Saúde Integrada (PAPSI), com ressalvas ao pontuar que o programa não consegue atender a demanda de atendimento, e que muitos estudantes não possuem o conhecimento do serviço prestado na instituição, o que possivelmente impactaria em filas ainda maiores para o atendimento. Outros 22 (41.5%) apontam desconhecer qualquer política de assistência direcionada aos estudantes do campus.

Sobre as práticas orientadas para a alimentação saudável e a orientação de exercício físico, 51(96,2%) apontam desconhecer qualquer programa, projeto ou ação desenvolvida pela instituição direcionada a essas práticas. Apenas 2 (3.7%) participantes apontam conhecer alguma ação. O participante P26 diz que "*Esporadicamente ocorre algum evento, geralmente promovido pela ADUC. Mas não conheço algo que seja contínuo*". P35 aponta a existência de "[...] *um projeto da Professora Maristela Jorge Padoin sobre alimentação e sobre atividade física temos a clínica de fisioterapia"*. O participante P44, faz uma ressalva ao ponderar que "*A arquitetura da Unioeste não "convida" para a prática de exercícios físicos. Sua estrutura física não favorece a construção de uma cultura que valorize a prática de exercício físico*".

A análise dos discursos dos participantes revela diversas sugestões para melhorar ou minimizar as perdas da qualidade de vida e saúde dos estudantes, as quais foram agrupadas em seis pontos fundamentais de sugestões**,** apresentadas no (Quadro 18).

Quadro 18: Sugestões para minimizar as perdas de qualidade de vida e saúde dos estudantes

Pontos fundamentais	Sugestões
Apoio financeiro e estrutural	Aumento no valor das bolsas; Ampliação do número de bolsas; Criação de programas institucionais que forneçam auxílio; financeiro complementar; Extensão dos prazos; Flexibilização dos rígidos cronogramas.
Saúde mental e suporte emocional	Atendimento psicológico regular e gratuito; Promoção de atividades de autocuidado, como yoga, pilates e atividades artísticas; Criação de grupos de apoio e espaços de diálogo para tratar questões emocionais e acadêmicas; Conscientização e ampla divulgação de programas de saúde mental existentes.
Dinâmicas acadêmicas	Redução das exigências de produção acadêmica em curto prazo; Flexibilização das regras e cronogramas das disciplinas e pesquisa; Planejamento de horários que atendam melhor às necessidades dos estudantes; Priorização dos objetivos formativos do programa.
Integração social e cultural	Organização de eventos integrativos, como confraternizações, palestras e competições esportivas; Incentivo à participação em atividades culturais e artísticas, como teatro, música e artes visuais; Criação de espaços de convivência descontraídos, como salas de café para interação informal.
Ambiente físico e institucional	Investimento em infraestrutura, como salas de aula confortáveis e equipadas, áreas de descanso e espaços de higiene pessoal; Criação de espaços para práticas esportivas e atividades de lazer.
Relação orientador-orientando.	Adequação da comunicação e suporte por parte dos orientadores; Estabelecimento de orientações mais claras e planejamento conjunto entre orientadores e orientandos; Redução da pressão e das cobranças excetivas por produção.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

As sugestões apresentadas no discurso dos participantes convergem para a necessidade de uma abordagem holística da relação acadêmica, integrando suporte financeiro, emocional e estrutural, priorizando à humanização das práticas acadêmicas. A implementação de políticas e ações fundamentada nesses eixos podem colaboram para a melhoria da qualidade de vida e saúde dos estudantes, aumentando a eficiência e a satisfação no ambiente acadêmico.

6. ADOECIMENTO E QUALIDADE DE VIDA DOS ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

> *O homem inteligente aprende com seus próprios sofrimentos, o homem sábio aprende com os sofrimentos alheios* (Platão).

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os dados da pesquisa de campo constituída por meio de entrevista roteirizada, direcionada ao terceiro e quarto grupos de participantes. No balizamento da investigação foram consideradas a percepção subjetiva e objetiva dos participantes sobre a qualidade de vida e saúde dos estudantes de Pós-Graduação constituída pela vivência acadêmica orientada pelas quatro dimensões (relações ambientais e sociais; saúde física e mental). Sendo o terceiro grupo formado por coordenadores dos Programas de Pós-graduações (PPGs) da Unioeste; e por último, mas não menos importante, o quarto grupo constituído pela assessoria estudantil e por profissionais que atuam na linha de frente dos programas de amparo aos estudantes. A apresentação dos dados encontra-se organizada em dois tópicos de acordo com os grupos pesquisados.

6.1 AS INTERFACES DO TRABALHO/ESTUDO DO ESTUDANTE DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU,* NA VISÃO DOS COORDENADORES

Este tópico apresenta as percepções dos professores que atuam na coordenação dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) da Unioeste, campus de Cascavel. A partir dos dados coletados por meio de entrevistas estruturadas, buscou-se compreender, de forma concisa, a organização desses programas, os diversos fatores que compõem a conjuntura acadêmica e os aspectos que impactam a percepção da qualidade de vida (QV) dos estudantes, conforme ponto de vista das coordenações.

Para compor este estudo, convidamos os coordenadores dos 15 PPGs a participarem de uma entrevista estruturada. O roteiro da entrevista foi composto por 12 questões relacionadas à organização do programa e à QV dos estudantes, abrangendo aspectos como relações ambientais e sociais, além de saúde mental.

Para análise dos dados, as entrevistas foram transcritas mediante o uso do aplicativo Transkriptor[11], e revisadas manualmente pela pesquisadora. Após as transcrições, as entrevistas foram codificados como (C)[12], numeradas 1 a 12. Na sequência, as respostas foram agrupadas por questão, analisadas e categorizadas conforme os critérios definidos pela análise de conteúdo de Bardin (2016). Conforme apresentado no (Quadro 19), a etapa inicial consistiu na identificação das unidades de registro, seguida pela categorização inicial das respostas e, finalmente, pela compilação das categorias iniciais, as quais resultaram em cinco categorias finais.

Quadro 19: Compilação das categorias

Unidades de Registro	Categorias Iniciais	Categorias Finais
Alterações nos critérios de avaliação	Evolução no Processo de Seleção	**Transformações na Organização Acadêmica**
Foco em análise de projetos Análise de currículos		
Adoção de formatos digitais durante a pandemia Provas		
Aumento da carga horária e exigências acadêmicas	Exigências Acadêmicas	
Maior número de atividades práticas e produção de artigos		
Exigência de interdisciplinaridade em conteúdos		
Redução de prazos para conclusão de etapas.	Mudanças Normativas e Diferenciação por Nível	
Aumento das exigências de publicação científica e participação em eventos		
Diferenciação entre as demandas de mestrandos e doutorandos		
Foco no aprendizado		
Foco na produção científica		
Estrutura física inadequada	Infraestrutura e Ambiente Acadêmico	**Infraestrutura e Ambiente Acadêmico**
Presença de ruídos e distrações		
Limitação de recursos tecnológicos e acesso à informação		
Relacionamento interpessoal conflituoso em alguns casos	Desafios nas Relações de Orientação	

[11] O Transkriptor é um aplicativo, cuja finalidade é a transcrição de áudio em texto, mediante o auxílio da inteligência artificial (IA). Disponível em: https://app.transkriptor.com/dashboard.
[12] Coordenadores dos programas de Pós-Graduação.

Alta cobrança dos orientadores e baixa comunicação entre pares		**Impactos dos Relacionamento sociais**
Casos de apoio mútuo como exemplos positivos		
Pressões por resultados acadêmicos (publicações, prazos)	Pressões Acadêmicas	**Sobrecarga e Saúde mental**
Falta de equilíbrio entre vida acadêmica e pessoal		
Competitividade exacerbada entre os colegas		
Sobrecarga acadêmica contribui para estresse e esgotamento	Sobrecarga e Saúde Mental dos Estudantes	
Precariedade nas práticas de promoção à saúde no ambiente acadêmico		
Ambiente acadêmico como fator agravante de condições pré-existentes	Adoecimento como Reflexo do Ambiente	
Casos de adoecimento originados na sobrecarga e isolamento acadêmico		
Estudantes com dedicação exclusiva (alta pressão e baixa flexibilidade)	Perfis mais Vulneráveis ao Adoecimento	**O perfil do estudante, o adoecimento e a evasão**
Estudantes sem bolsa (acúmulo de trabalho externo e estudos)		
Estudantes com cargas de trabalho intensas como grupo mais vulnerável		
Alta correlação entre adoecimento e pedidos de prorrogação/desistência	Correlação entre Adoecimento e Prorrogações/Desistências	
Fatores apontados: esgotamento, pressões financeiras e falta de suporte institucional		

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

A primeira categoria ‘*Transformações na organização acadêmica’* engloba os principais aspectos relacionados à evolução dos PPGs, incluindo mudanças nos critérios de avaliação e no processo de seleção, o aumento das exigências acadêmicas, a adoção de práticas interdisciplinares e digitais, e a diferenciação de demandas entre níveis de formação (mestrado e doutorado).

A segunda categoria ‘*Infraestrutura e Ambiente Acadêmico’ r*efere-se às condições físicas e tecnológicas do ambiente acadêmico, incluindo limitações de recursos, distrações, ruídos e acesso inadequado à informação.

A terceira categoria ‘*Impactos dos Relacionamentos Sociais’* explora-se como as dinâmicas sociais afetam o desenvolvimento acadêmico, abrangendo os desafios e oportunidades nas relações interpessoais no ambiente acadêmico, como conflitos entre orientadores e orientandos.

A quarta categoria *‘Sobrecarga e Saúde Física e Mental’*, aborda os impactos negativos das demandas acadêmicas na saúde e no bem-estar dos estudantes, com foco nas pressões específicas do meio acadêmico, com exigências de publicações, competitividade entre colegas e a dificuldade em equilibrar vida acadêmica e pessoal, que contribuem para o adoecimento e agravam condições pré-existentes.

A quinta categoria ‘*O perfil do estudante, o adoecimento e a evasão’* foca na identificação dos estudantes mais suscetíveis ao adoecimento, e como as condições de saúde influenciam na trajetória acadêmica, e na relação entre os pedidos de prorrogação ou desistência.

O público-alvo inicial era de 15 coordenadores, considerando a recente troca de coordenação em 2 PPGs, essa estimativa passou para 17, destes obtive-se a participação de 12, o que representa uma expressiva adesão de (70,6%). No (Quadro 20), apresentamos a sistematização das participações por programa.

Quadro 20: Participação por programa

Programas	**F (%)**
Pós-graduação em Administração (PPGAm)	1 (8,3)
Pós-graduação em Biociências e Saúde (PPG_BBS)	1 (8,3)
Pós-graduação em Ciência da Computação (PPGComp)	1 (8,3)
Pós-graduação em Ciências Farmacêuticas (PPGCF)	1 (8,3)
Pós-graduação em Contabilidade (PPGC)	1 (8,3
Pós-graduação em Educação (PPGE)	2 (16,6)
Pós-graduação em Educação Ciências e Educação Matemática (PPGECEM)	2 (16,6)
Pós-graduação em Engenharia de Energia na Agricultura (PGEAGRI)	1 (8,3)
Pós-graduação em Letras (PPGL)	1 (8,3)
Total	12 (100)

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Face as 12 participações, 5 (41,7%) eram do sexo feminino e 7 (58,3%) do sexo masculino, com idade média ± 46,3 (DP=5,29), entre 38 e 53 anos. Sobre o tempo de atuação no PPG, constata-se média de 9,92 (D=5,01), mínima de 4 e máxima de 21 anos. Todos os coordenadores atuam na orientação, sendo em

média 6,33 (D=2,06), mínima 3 e máxima de 9 orientandos. Sobre o número de disciplinas contata-se atuação média de 1,50 (DV=0,67), mínima de 1 e máxima de 3 disciplinas ministradas por ano.

6.1.1Transformações na organização acadêmica

As transformações na organização acadêmica consistem na apresentação da percepção objetiva e subjetiva dos coordenadores a respeito das mudanças estruturais e operacionais identificadas no âmbito do PPGs, com ênfase nos aspectos acadêmicos e administrativos que envolvem a experiência do estudante. As transformações consistem nos ajustes dos critérios de seleção, na reformulação dos requisitos acadêmicos que refletem as exigências e influenciam o ritmo e carga de trabalho dos estudantes, considerando as diferenças e similaridades das atribuições entre mestrandos e doutorandos.

Sobre as principais mudanças ocorridas no processo de seleção adotado pelo programa, do seu início até o momento da coleta dos dados, identifica-se no discurso dos participantes sete fatores que indicam tais transformações, conforme apresenta-se no (Quadro 21).

Quadro 21: Mudanças no processo de seleção na percepção dos coordenadores

Fatores	**Discurso (participantes)**
Processo seletivo	*Não teve uma mudança considerável, sempre o mesmo processo, nas mesmas direções (C01);* *A mudança foi basicamente em função da pandemia (C02);* *O processo de seleção sempre muda, embora existam itens elementares (C03);* *Mudamos critérios de pontuação para flexibilizar mais (C07).* *Mudou-se a estrutura em virtude da pandemia (C11).* *O processo de seleção mudou ao longo do tempo, com mais áreas sendo contempladas na avaliação (C12).*
Eliminação da prova escrita	*Com a pandemia, não fizemos mais a prova escrita (C02).* *A principal mudança ocorreu com a saída da prova escrita (C08).* *Entendemos que a prova escrita não selecionava bem (C09).* *Com a pandemia, foi eliminado a prova escrita e passamos realizar todas as etapas remotas (C10).* *Com a pandemia, eliminamos a prova escrita (C11).*
Critérios de Avaliação	*Notas vêm do histórico escolar, currículo, anteprojeto e cartas de apresentação (C04).* *Usamos entrevista, pré-projeto e análise do currículo (C06).*

	Fases: avaliação de títulos, currículo, projeto e entrevista (C09). *Análise de currículo, entrevista e projeto (C10).* *Avaliação do projeto, avaliação da entrevista e análise do currículo (C11).*
Interdisciplinaridade	*Metade da prova é específica e metade multidisciplinar [...]* *Cada linha de pesquisa tem uma visão e área diferente (12).*
Inclusão e flexibilidade	*Mudamos para um teste próprio, eliminando custos com o teste externo (C05).* *Pontuação do teste ANPAD passou a ser classificatória, não eliminatória, permitindo mais inclusão (C07).*
Impactos da pandemia	*Mudamos para análise de projeto, currículo e entrevista durante a pandemia (C02).* *Passamos todas as etapas para o formato remoto (C10).* *A estrutura do processo mudou devido à pandemia; tudo foi feito online (C11).*
Autonomia dos candidatos	*Os orientadores não podem ajudar no projeto inicial [...]* *Queremos avaliar a aptidão do candidato para o processo de pesquisa (C12).*

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A partir da narrativa dos participantes, observa-se que as principais mudanças no processo de seleção dos Pós-graduandos ocorreram em função da pandemia. Em alguns cursos em específico alterou-se o formato de avaliação, tornando o ingresso mais acessível.

Considerando o nível de cobrança e carga de atividades vinculadas às disciplinas ofertas pelo programa, os coordenadores apontam quatro fatores fundamentais conforme (Quadro 22).

Quadro 22: Cobrança atribuídas pelas disciplinas

Fatores	**Narrativa recorrente**	**Participantes**
Carga de trabalho e exigências	Variedade de metodologias adotadas pelos professores	C1, C3, C4, C11
	Carga significativa de leitura e produção de artigos	C2, C3, C7, C8
	Organização das disciplinas em créditos e horários	C3, C8, C11
	Demandas específicas de mestrandos e doutorandos	C9, C10,C12
Avaliação nas disciplinas	Cobrança de seminários e participação em aulas	C4, C5, C12
	Avaliações interdisciplinares e em grupo	C6, C12
	Produção de artigos vinculados às disciplinas ou projetos	C5, C7, C8, C12
	Flexibilidade na escolha das metodologias de avaliação pelos docentes	C11
	Autonomia dos professores para definição das avaliações e metodologias	C4, C11

Autonomia e estratégias docentes	Estratégias como interdisciplinaridade e trabalho coletivo	C6, C9, C12
	Reformulação de regulamentos para adequação às demandas do programa	C10, C12
Contexto institucional e relevância do programa	Alta demanda pelos programas de Pós-graduação	C10
	Estratégia geográfica e importância regional do programa	C10
	Impacto da pandemia nas formas de seleção e oferta das disciplinas	C10
	Qualidade formativa como prioridade institucional	C10, C11
	Diferenças entre mestrado e doutorado em relação às exigências de publicação e artigos submetidos para qualificação	C12

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Ao considerar as cobranças atribuídas às disciplinas, constata-se que o professor da disciplina possui autonomia sobre o regimento das exigências, contudo, na maioria das vezes, as exigências estão relacionadas ao próprio desenvolvimento da dissertação e tese, como desta (C2) "[...] *em termos de exigências para avaliação, é, na sua maioria, as disciplinas, pedem elaboração de um trabalho que tenha é correspondência com o que está sendo estudado na dissertação ou na tese e em vínculo com a bibliografia nas discussões da disciplina.*". No discurso do (C12), observa-se com clareza as exigências das disciplinas e a diferença entre as cobranças de nível "*As exigências das disciplinas cresceram, especialmente com a inclusão de seminários e mais eventos.".*

Sobre o nível de cobrança e carga de atividades nas disciplinas o/a participante (C3) pondera, que "*inicialmente, o programa exigia poucas atividades fora das aulas, como leituras e participação em seminários. Agora, além disso, é necessário realizar mais tarefas interdisciplinares e aplicar os conhecimentos em projetos práticos.*". Em complemento (C7) pontua que "*houve um aumento nas horas de atividades acadêmicas obrigatórias, com mais foco em seminários e discussão de artigos, que requerem tempo extra de preparação*.".

Ao considerar as normas do programa, as mudanças ao longo dos anos, prazos, atividades acadêmicas, obrigatoriedades de produção, participações de eventos, publicações entre outras atividades atribuídas ao 'ser estudante de Pós-Graduação, *stricto sensu*', os coordenadores pontuam os principais aspectos da Pós-Graduação, e as diferenças entre as atividades obrigatórias atribuídas aos mestrandos e aos doutorandos. Dados sistematizados no (Quadro 23).

Quadro 23: Aspectos e diferenças entre níveis

Aspectos	Mestrandos	Doutorandos
Produção científica	Submissão de artigo obrigatório antes ou até 90 dias após a defesa	Exigência de pelo menos dois artigos (um já publicado) em periódicos com Qualis e/ou fator de impacto de acordo com as normas de cada PPG.
Atividades complementares	Participação opcional em eventos acadêmicos.	Participação obrigatória e apresentação em eventos acadêmicos e seminários avançados, bancas de defesa, participação de grupos de pesquisa, entre outras.
Estágio docência	Obrigatório apenas para bolsistas.	Obrigatório para todos, com variação de carga horária entre bolsista e não bolsista, conforme norma do PPG, exceto os com vínculo prévio no ensino superior.
Créditos e prazos	Menor número de créditos. 2 anos para defesa, podendo haver prorrogação.	Maior número de créditos. 4 anos para defesa, podendo haver prorrogação.
Internacionalização	Tradução da dissertação ao inglês para divulgação internacional (a partir de 2018). Específico do PPGAdm.	Incentivo à publicação em periódicos internacionais e em inglês.
Complexidade do projeto	Foco na construção de uma base teórica sólida e resultados preliminares.	Desenvolvimento de pesquisa inédita e avançada.
Organização acadêmica	Menor envolvimento com atividades de gestão ou organização acadêmica.	Envolvimento em gestão acadêmica, orientação de alunos e organização de eventos.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A partir da análise e sistematização dos discursos, observa-se que as atividades desenvolvidas no mestrado estão focadas na formação inicial dos estudantes, com maior flexibilidade e resultados preliminares, enquanto, no doutorado, as exigências são maiores, com ênfase no desenvolvimento da autonomia, inovação e consolidação acadêmica.

Ao ponderar a alteração nas normas do programa, (C10) relata que “[...] *no início, não havia tanta cobrança sobre a publicação de artigos. Agora, os mestrandos devem submeter pelo menos um artigo em uma revista B1 ou superior para qualificação.*". Ao ponderar as principais diferenças entre mestrando e doutorandos (C6) aponta que “*para os mestrandos, a maior cobrança é em relação*

aos seminários e participação em eventos. Já os doutorandos devem entregar uma pesquisa mais avançada e com resultados aplicáveis.". Já (C2) contribui ao relatar que “[...] *os doutorandos têm mais liberdade para escolher os tópicos de pesquisa, enquanto os mestrandos precisam seguir um conjunto mais restrito de temas definidos pelo programa.”*.

Sobre a evolução nas exigências de participação em eventos e publicações (C4) aponta que “[...] *antes, a participação em eventos era opcional. Agora, tanto mestrandos quanto doutorandos são obrigados a apresentar trabalhos em congressos e seminários externos como parte do processo de qualificação e defesa.*". Ao considerar as mudanças na estrutura curricular (C12), aponta que o doutorado trouxe a necessidade de disciplina mais especificas enquanto, no mestrando ainda se cursam disciplinas mais gerais.

6.1.2 Infraestrutura e Ambiente Acadêmico

O ambiente acadêmico abrange a percepção objetiva relativa à estrutura e aos recursos físicos, tecnológicos e organizacionais que sustentam as atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, bem como o clima institucional que promove o desenvolvimento integral de estudantes e docentes. Esses aspectos envolvem não apenas a infraestrutura adequada, como laboratórios, bibliotecas, salas de aula e equipamentos, mas também a qualidade do suporte técnico, o acesso às tecnologias e ferramentas digitais, a conectividade com a internet e a manutenção desses espaços.

Nesse contexto, o ambiente acadêmico se configura na forma como os indivíduos percebem e interagem com a estrutura disponível, considerando a acessibilidade e o suporte oferecido, de maneira a proporcionar um senso de pertencimento, inclusão, bem-estar e troca de aprendizado.

Quanto às condições do ambiente acadêmico, consideradas a partir de fatores como “estrutura das salas de aula, clima, barulho, ruídos, equipamentos eletrônicos, materiais e acesso à informação”, os coordenadores fazem algumas observações sobre os aspectos e os fatores negativos associados a esse contexto (Quadro 24).

Quadro 24: Aspectos e fatores de impacto relacionados

Aspectos	Fatores negativos relacionados	Participantes
Estrutura física e espaço	Infraestrutura física inadequada, falta de salas de aulas, sala de apoio, laboratórios	C1; C6; C9
	Espaço insuficiente para salas de aula no contexto pós-pandemia, levando a improvisação em auditórios ou salas de reuniões	C2
	Falta de salas de permanência para estudantes	C6
Clima e ambientação	Ausência de climatização adequada nas salas	C2; C8
	Espaços abafados e desconfortáveis, especialmente no verão e inverno	C1; C2
Barulho e ruídos	Ruídos externos frequentes de caminhões, tratores, cortes de grama e reformas que atrapalham aulas	C4; C8
Equipamentos	Equipamentos desatualizados, como projetores e computadores	C5; C8; C10
	Problemas de conectividade à internet durante as aulas, impactando o uso de ferramentas *on-line*	C5; C8; C10
Materiais didáticos e recursos	Dificuldade na aquisição de equipamentos específicos para pesquisa devido à burocracia	C6
	Alunos comprando materiais do próprio bolso para suprir a carência institucional	C6
Acesso à informação	Dependência de acervos digitais por alunos sem dedicação exclusiva à Pós-graduação	C3
	Biblioteca física pouco utilizada por esse grupo	C3
Ergonomia	Sala de aula com mobiliário adequado	C10
Internet	conexão à internet inadequada, instabilidade, baixa velocidade e limitações no alcance	C5; C6; C8; C10

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Na narrativa dos coordenadores, o ambiente acadêmico, na maioria das vezes, é favorável e atende às expectativas tanto dos professores quanto dos estudantes. Contudo, alguns aspectos podem impactar negativamente a percepção subjetiva dos indivíduos, destacando-se a qualidade da conexão com a internet, a estrutura física, as condições de climatização e ambientação das salas e laboratórios, além dos equipamentos eletrônicos e digitais.

Outro ponto que deve ser destacado é que cada PPG apresenta uma realidade e desafios distintos. Há programas que dispõem de estrutura própria, com salas de aula, auditórios e laboratórios, como é o caso do PGEAGRI. Por outro lado, existem aqueles que enfrentam a falta de salas de aula, equipamentos eletrônicos e instrumentais.

A maioria dos coordenadores enfatizaram o uso das tecnologias digitais, cujo desenvolvimento foi impulsionado pela pandemia. Esse avanço trouxe impactos positivos, especialmente no contexto das bancas de qualificação e

defesa, permitindo a participação de professores de diferentes regiões do Brasil e até mesmo do exterior.

A realização das bancas *on-line*, além de ampliar o acesso à outras fontes de recursos humanos, resultou, conforme apontaram os coordenadores (C9 e C10), em economia de recursos financeiros. Os valores anteriormente destinados ao custeio da vinda desses professores de fora, agora foram direcionados para atendimento de outras necessidades do programa e dos estudantes.

6.1.3 Impactos dos relacionamentos sociais na orientação

O Impacto dos relacionamentos sociais na orientação refere-se à influência das interações entre orientadores e orientandos no desenvolvimento acadêmico e na saúde emocional. O processo da orientação deve ser pautado no respeito, diálogo aberto, apoio mútuo e clareza de expectativas que favoreçam o desenvolvimento da pesquisa e o aprendizado impactando de forma positiva na formação acadêmica. Contudo, a ausência do comportamento positivo, marcada por conflitos, falta de comunicação, pressão e sobrecarga de atividades, podem ocasionar frustações e estresse impactando tanto no desempenho acadêmico como na saúde mental.

Considerando o relacionamento interpessoal entre o orientador/orientando, orientando/orientador, as atividades de orientação, às cobranças do orientador para com o orientando, entre outras relações envoltas no processo de orientação, os coordenadores apresentam em suas narrativas sete aspectos que representam essa relação, conforme apresenta-se no (Quadro 25).

Quadro 25: Aspectos das relações sócias entre orientador/orientando

Aspecto	Principais Narrativas	Participantes
Relação orientador/ orientando	A relação é geralmente funcional e amigável, com poucos conflitos relatados; Estilos diferentes de orientação são comuns e variam entre mais próximos e mais abertos; Alguns orientadores atuam além do escopo profissional, ajudando com aspectos pessoais e financeiros; A pandemia afetou a proximidade na relação, mas há uma retomada gradual;	C1; C2; C3; C4; C6; zC8; C9; C11; C12
Cobranças e exigências	Alguns orientadores mantêm agendas regulares de reuniões para garantir o acompanhamento; Há preocupação com a carga de trabalho dos alunos, especialmente em disciplinas e na produção acadêmica;	C1; C5; C7, C9

Problemas e conflitos	Reclamações diretas sobre conflitos são raras; Quando ocorrem problemas, geralmente são resolvidos na relação orientador/orientando sem escalonamento; Conflitos pontuais podem surgir por diferenças de estilo ou dificuldades de comunicação; Relações interpessoais são consideradas, em geral, tranquilas e harmônicas.	C1; C2; C3; C9; C11; C12
Impacto da pandemia	Percepção de redução nas exigências e cobranças dos orientadores, possivelmente devido ao cansaço ou desestímulo; A pandemia prejudicou a relação de proximidade entre orientadores e orientandos; Problemas de saúde mental, como depressão, foram relatados, afetando o desempenho de alunos; Dificuldades em coletar dados de campo e obter retornos de questionários aumentaram durante e após a pandemia; O impacto logístico significativo, especialmente para pesquisas laboratoriais.	C1; C5; C6, C8; C9; C11; C12
Desafios de gestão de tempo e atividades	Orientadores acumulam funções administrativas e acadêmicas, reduzindo a disponibilidade para orientação; A presença de hierarquias no laboratório (doutorandos ajudando mestrandos e ICs) auxilia na gestão de atividades; Alguns alunos não conseguem equilibrar as atividades do programa com compromissos externos.	C4; C5; C7
Cultura e práticas do programa	Há uma preocupação em manter boas práticas pedagógicas e organizar a orientação; Iniciativas como controle de orientação e definição de horários regulares são implementadas, mas ainda não completamente consolidadas; A carga de trabalho acadêmico dos alunos é significativa e vista como um desafio adicional; Reuniões regulares tornaram o processo mais eficiente e interativo.	C5; C7; C9; C10
Aspectos humanísticos	A relação entre orientadores e orientandos frequentemente ultrapassa o profissional, incluindo apoio em momentos pessoais e familiares; Casos de trancamento e retomada de curso são acompanhados de perto pelos orientadores; Orientadores demonstram flexibilidade para lidar com situações difíceis, ajustando prazos quando necessário; Acolhimento de dúvidas e angústias. As reuniões coletivas fortaleceram o senso de colaboração.	C6; C9; C10; C12

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O discurso dos coordenadores demonstra que, de modo geral, o relacionamento entre orientadores e orientandos é positivo, salvo algumas exceções em que os conflitos se tornam irresolvíveis e necessitam de mediação. Nesse contexto, (C10) pontua que a coordenação não participa diretamente do

dia a dia das orientações, mas observa que as relações no programa são, em sua maioria, colaborativas. (C11) complementa que a coordenação atua apenas em conflitos pontuais, como na mediação de trocas de orientadores ou na resolução de problemas específicos. Ademais, compreende-se que a maioria dos conflitos não é reportada à coordenação, o que sugere que os casos de conflitos e negligências podem ser mais numerosos do que os efetivamente levados ao conhecimento da gestão.

O participante (C10) destaca um fator positivo trazido pela condição pandêmica: a digitalização do processo de orientação, destacando o ganho na flexibilidade e recursos como o compartilhamento de tela. Segundo o participante, "[...] *pela primeira vez consegui reunir todos os meus orientandos em uma orientação. O processo de orientação não perdeu qualidade; pelo contrário, eu acho que esses momentos se tornaram melhores, e eles foram se adaptando*". A narrativa do participante evidencia a necessidade de mudança na Pós-graduação, com a pandemia contribuindo para acelerar esse processo de adaptação. No entanto, o participante ressalta que alguns aspectos foram perdidos, especialmente no que diz respeito à qualidade das relações sociais e à proximidade, não apenas entre orientadores e orientandos, mas também entre colegas de orientação e do programa. No contexto geral, o estudante deixou de vivenciar plenamente a universidade.

6.1.4 Sobrecarga, Saúde Física e Mental

A sobrecarga, saúde física e mental discutida a partir da percepção dos coordenadores tenciona a identificação dos impactos das demandas acadêmicas na QV dos estudantes. Nessa relação, o desequilíbrio entre vida pessoal, acadêmica e profissional pode resultar em altos níveis de estresse e desgaste emocional, que frequentemente comprometem o bem-estar. Nesse contexto, buscou-se identificar na narrativa dos participantes de como o ambiente acadêmico pode influenciar na relação saúde e adoecimento dos estudantes, especialmente entre aqueles já predispostos a problemas de saúde.

Neste campo de investigação, três fatores são enfatizados a partir da percepção subjetiva dos coordenadores: i) saúde dos estudantes a partir da relação acadêmica; ii) fatores ambientais que contribuem para o adoecimento; e iii) pré-disposição ao adoecimento e agravamento da condição de saúde mental.

A partir do discurso dos coordenadores associou-se alguns aspectos da relação acadêmica que podem influenciar na condição de saúde dos pós-graduandos, (Quadro 26), conforme narrativa recorrente dos participantes.

Quadro 26: Relação acadêmica e saúde dos pós-graduandos

Aspecto	**Narrativa recorrente**
Impacto da pandemia	*Foi muita gente que me procurou em estado de depressão e ansiedade, principalmente síndrome do pânico (CO4).* *Com a volta presencial, isso tende a se tornar mais leve (CO2).* *A tranquilidade da vacina deu uma aliviada (CO4).*
Demandas acadêmicas	*Os alunos agregaram duas ou três noites de estudo por semana, além da dissertação e leituras para as disciplinas (CO7).*
	Eles se sentem pressionados para desenvolver seu mestrado, com cobranças maiores do que conseguem lidar (CO8).
Falta de autonomia e adaptação	*Muitos alunos não sabem lidar com críticas e não desenvolveram resiliência para enfrentar frustrações (CO9).*
	Essa dimensão da heteronomia para a autonomia não é feita de uma hora para outra (CO9).
Relação com o orientador	*Há uma linha tênue entre contribuir para o trabalho e fazer o trabalho pelo aluno (CO9).*
	Alguns orientadores acabam assumindo mais do que deveriam, gerando dependência nos alunos (CO9).
Fragilidade emocional	*Os alunos são cada vez mais sensíveis às obrigações dentro da pós-graduação, o que leva ao sofrimento (CO8).*
	Recebi relatos de alunos com depressão e problemas psicológicos, mas nada relacionado a pós-graduação (C1).
	[...] presenciei vários episódios de descontrole emocional... dificuldade de lidar com questões emocionais e interpessoais (C2).
	Eu tenho percebido muitos alunos adoecidos mentalmente, sobrecarregados (CO11).
	E perceptível a fragilidade emocional e mental de alguns estudantes, mas maior do que o adoecimento, são os tabus dentro da relação acadêmica (C12).
Fatores externos	*O aluno teve que cuidar de alguém doente ou morar com outra pessoa por dificuldades financeiras (CO10).*
	A gente conviveu com a possibilidade de morrer, e isso causou muita ansiedade (CO4).
Benefícios da pós-graduação	*O mestrado agrega muito; é difícil, mas transforma (CO7).*
	Alguns alunos veem o mestrado como algo que aumenta sua qualidade de vida porque se engajam e se encontram (CO9).

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os relatos dos participantes evidenciam os desafios da vida acadêmica, intensificados pela pandemia, elevando os casos de depressão, ansiedade e síndrome do pânico, ainda que a vacinação e o retorno presencial tenham melhorado essa relação. As demandas acadêmicas, como longas horas de estudo

e cobranças rigorosas, também são evidenciadas no discurso dos participantes. Outro fator relevante apontado são as dificuldades em lidar com críticas e frustrações ocasionadas pela falta de autonomia. A relação com orientadores, embora muitas vezes positivas, em determinados casos, é apontada como contributo para a elevação da sobrecarga, com dependências sendo geradas. Apesar das adversidades, a Pós-Graduação é percebida como uma experiência transformadora e enriquecedora para aqueles que se engajam no processo.

A resiliência e a capacidade de adaptação são destacadas pelo participante (C9) “[...] *tem discente que amam isso aqui... eles se engajam, conversam com pessoas, trabalham em um meio diferente, viajam... a qualidade de vida desses alunos com certeza é maior*.". Sobre os casos de desistência, (C7) afirma que “[...] *poucos são os casos relacionado a saúde mental, sendo a maioria deles relacionados a problemas familiares e pessoais.*”.

O participante (C12), chama atenção para os tabus relacionados à academia “[...] *a gente busca estimular a fala, mas as vezes eles não têm coragem, tem receio de contar...isso a gente percebe tanto em questões relacionada a saúde, quanto financeiras, parece que é vergonhoso pedir ajuda*.”. Na percepção do coordenador, o maior desafio está relacionado ao medo a vergonha, e aos estigmas de fraqueza atribuído ao estudante que precisa de ajuda, o que por vezes limita a ação da coordenação, dos professores e dos próprios colegas em ajudar a diminuir as dores do processo.

Ao considerar os fatores ambientais acadêmicos que contribuem para o adoecimento do estudante, os coordenadores compreender que esses na maioria das vezes não ocorrem de forma isolada, ocasionados apenas pela influência da Pós-Graduação, mais sim de uma associação de diferentes fatores. Na voz dos participantes,

> [...] *muitos estudantes não conseguem liberação do trabalho, tem a questão profissional, questões familiares, mais as questões do curso, da pesquisa em si, da produção, é as* ***exigências*** *quando são muito* ***exacerbadas****, muito* ***fora da medida*** *digamos assim por conta dos orientadores, também pode, não vou dizer que nenhum desses é o responsável único, mas um conjunto de condições dentre elas essas que eu mencionei (C2)* [grifo nosso]. *Eu acho que só o ambiente acadêmico não é suficiente para o adoecimento, talvez a* ***soma de diversos fatores familiar, trabalho associadas as cargas de atividade acadêmica*** (C3) [grifo nosso].

A pandemia aumentou em 100% as chances de adoecer, tem pessoas que naturalmente já são mais ansiosas essas ficam mais susceptíveis a qualquer mudança da rotina. O ansioso gosta de rotina, porque isso traz uma zona de conforto. [...]numa situação normal que a gente percebe que os alunos podem ficar ansiosos e muito mais uma ***cobrança deles com eles mesmos****. [...] o tempo vai passando, vai dando pânico, aflição, porque não vou conseguir cumprir os prazos, porque isso porque aquilo, isso pode deixá-los doente* (C4) [grifo nosso].

[...] a falta de foco, o aluno deve se concentra e saber quais são as coisas mais importantes na vida dele, ***administração de tempo e foco****, porque ele sabe que quando ele vai entrar que vai precisar fazer seminário, fazer artigo, precisar ir para eventos, tem uma rotina aqui dentro esses dois anos fechados. [...] daí ele começa a fazer o mestrado começa a ser assediado por melhores trabalhos, salários e quer abraçar, e daí não consegue administrar tudo* (C5) [grifo nosso].

O que mais impacta é a ***demanda de atividades e trabalhos****. [...] temos um volume de disciplinas que é grande é toda disciplina pede artigo esse excesso de demanda faz com que eles tenham que trabalhar muito no final de semana e tenham que deixar a dissertação atrasada. [...]* ***de um lado o orientador cobra porque está atrasado de outro eles tem que entregar para cumprir com o conceito da disciplina****, então o excesso de demanda do programa é um fator que pode afetar sim a saúde mental e a condição deles de dar andamento nas condições do trabalho* (C7) [grifo nosso].

[...] *talvez a falta de equilíbrio, o acadêmico tem que estar ciente assim como todas as pessoas que a vida não é apenas o lazer e não é apenas o trabalho, no caso dele o mestrado, tem que fazer essa dosagem, seguir esse equilíbrio, eu acho que o que falta para o aluno é conseguir manter esse equilíbrio para essa qualidade de vida e ter um estilo de vida mais saudável (C8).*

[...] um deles é claro são ***o conjunto de exigências****, mas as exigências estão postas antes do processo seletivo, então muitas vezes o aluno não sabe disso... então é curioso, eles entram em um lugar sem saber [...] e começam a se sentir pressionados. [...] uma das questões que interfere que não é o ambiente em si, e a* ***falta autonomia intelectual*** (C9) [grifo nosso].

[...] *eu acho que as relações interpessoais porque elas expressam relações que nós temos fora do nosso ambiente acadêmico a nossa carga de frustrações ou nossa carga de sentimentos, são inevitáveis e também desembocam todas no meio acadêmico. [...] o excesso de trabalho, os filhos. [...]* ***a sobrecarga que o programa*** *compõe de leituras de participações de disciplinas, leitura, participação em eventos, a cobrança por publicações como eu te disse que isso faz parte da própria regra do jogo que foi se tornando cada vez mais intensa* (C10) [grifo nosso].

> [...] *são muitos fatores, tem muita* ***competição, muita concorrência****. Eu acho que tem muito ego também no sentido assim pesquisa é melhor que a sua, eu sou melhor que você, porque eu publiquei mais que você, então acho que tem isso também que contribui para o adoecimento. [...] uma carga grande de atividades que que esse aluno tem que cumprir. [...]* ***Questões econômicas*** *a própria concorrência nesse ambiente, eu acho que é um ambiente muito solitário. Por mais que a gente falasse assim, eu faço amigos na pós-graduação a hora que você está escrevendo sua tese não está escrevendo lá na disciplina.* ***Você está escrevendo sua tese na sua casa, sozinha*** (C11) [grifo nosso].

> [...] *eles entram com uma visão errada da pós-graduação, acham que é um curso de final de semana, não imaginam que é puxado, na entrevista é tudo uma maravilha. Então a gente tenta tirar esse tabu que tem dentro do programa de pós-graduação que eles pensam que ainda é lato sensu ou é um cursinho, que é fácil de fazer, que eles levam de qualquer jeito, daí aperta o trabalho deles e eles não conseguem vim, a carga que vai acumulando, e aí eles acabam adoecendo em relação a isso* (C12).

O discurso dos coordenadores revela que os principais fatores de adoecimento dos pós-graduandos estão associados a um conjunto de condições complexas e interdependentes. Entre os aspectos destacados, apontam-se as elevadas demandas acadêmicas, como a produção científica, participação em eventos, cumprimento de prazos e a cobrança de orientadores e disciplinas. A sobreposição de responsabilidades pessoais e profissionais, que inclui desafios familiares, dificuldades econômicas e a busca por melhores condições de trabalho. A falta de autonomia intelectual e o desconhecimento prévio sobre as regras e exigências do programa, intensificando o sentimento de pressão e insegurança. Soma-se a isso as relações interpessoais e da competitividade, muitas vezes exacerbada por egos e comparações de desempenho acadêmico.

A narrativa dos participantes revela uma compreensão multifacetada acerca do adoecimento físico e mental entre os pós-graduandos, indicando que o adoecimento não possui uma única causa, sendo resultado de uma combinação de fatores pessoais, sociais e acadêmicos. Demonstram unanimidade ao reconhecer que muitos estudantes ingressam no ambiente acadêmico com alguma predisposição ao adoecimento. Contudo, existe o consenso de que tal condição não invalida a participação dos estudantes no programa, mas que estas pré-disposição e/ou adoecimento pode se intensificar pelas demandas e cobranças inerentes à Pós-Graduação. Ainda que nem todos adoeçam durante o

percurso, os relatos indicam que aqueles com predisposição ou dificuldades pessoais prévias estão mais suscetíveis ao agravamento de suas condições no contexto acadêmico.

Os participantes apontam que muitos estudantes já ingressam na Pós-Graduação com predisposições ou quadros pré-existentes de adoecimento, relacionados a problemas familiares, históricos de saúde mental ou dificuldades profissionais (C1, C2, C3, C4, C5, C7, C8, C9, C11). Na compreensão dos participantes, essas condições podem ser intensificadas pelo ambiente acadêmico, com demandas específicas, que inclui cobranças, prazos rígidos e a necessidade de produção acadêmica constante, não sendo a origem do adoecimento, contudo, podem contribuir na intensificação dos problemas já existentes ou latentes (C2, C4, C5, C7, C9, C10, C110). Há também aqueles estudantes que desenvolvem problemas ao longo do percurso acadêmico, como explicito na narrativa dos participantes:

> [...] *embora algumas pessoas já ingressem com problemas, outras desenvolvem ansiedade ou outros problemas de saúde mental ao longo da pós-graduação, muitas vezes devido à incapacidade de lidar com a carga extra de responsabilidades e cobranças* (C3).
>
> [...] *durante o percurso, alguns estudantes que não apresentavam problemas prévios passaram a enfrentar dificuldades relacionadas à saúde mental, especialmente diante da falta de tempo para atividades pessoais e do impacto das exigências do programa, como prazos e cobrança por desempenho* (C7).
>
> [...] *alguns estudantes podem adoecer ao longo do processo, mesmo sem quadros preexistentes, devido ao conjunto de pressões e cobranças que caracterizam o ambiente acadêmico, associado a outras questões pessoais* (C9).
>
> [...] *tem casos de alunos que já chegam com histórico de adoecimento, há aqueles que começam a apresentar problemas durante o mestrado ou doutorado, em resposta às pressões e desafios do programa* (C11).

Outros fatores foram destacados, como a forma como cada estudante interage com as demandas da Pós-Graduação. Enquanto alguns sofrem com a pressão, apresentando dificuldades em lidar com as cobranças, organização das atividades, equilíbrio da vida pessoal e administração do tempo, outros utilizam-se desses fatores como motivação (C9, C10). Fatores externos, como a pandemia, foram associados a atrasos, a redução do tempo para atividades

pessoais, agravando assim as condições de saúde mental dos estudantes, em especial aqueles com pré-disposição (C4, C7, C12). Na percepção geral dos participantes, o ambiente acadêmico não é o único causador do adoecimento, mas funciona como um catalisador que intensifica problemas preexistentes ou latentes, relacionado ao histórico pessoal e das condições especificas de cada pós-graduando.

6.1.5 O perfil do estudante, o adoecimento e a evasão

O perfil do estudante, o adoecimento e a evasão abordam a vulnerabilidade dos estudantes de Pós-Graduação ao adoecimento, considerando fatores como condições socioeconômicas, regime de dedicação e o suporte institucional oferecido. Além disso, destaca-se a relação entre os pedidos de prorrogação de prazos e desistências com o adoecimento, evidenciando as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no cumprimento das demandas acadêmicas, muitas vezes associadas a desafios pessoais e profissionais.

Na percepção dos participantes, os estudantes mais suscetíveis ao adoecimento possivelmente sejam os trabalhadores sem vínculo de bolsa, uma vez, que estes acumulam as atividades de trabalho e estudo, ao mesmo tempo em que buscam conciliar as demandas acadêmicas com a vida pessoal, estando expostos em maior risco, devido à sobrecarga e à limitação de tempo para se dedicar exclusivamente ao curso. Nesse contexto, (C2)**,** aponta que *"[...] os estudantes não bolsistas, por acumularem atividades profissionais e acadêmicas, estão mais suscetíveis ao adoecimento devido à sobrecarga, sendo difícil negar o impacto da Pós-graduação em conjunto com o trabalho*"; C6 complementa ao relatar "[...] *que os estudantes que não têm bolsa apresentam mais questões de saúde, possivelmente por precisarem equilibrar atividades externas e acadêmicas.*"; Para (C12), "[...] *os estudantes sem bolsa precisam dar conta do trabalho da sua fontes de renda, ao mesmo tempo, em que tendem a atender às demandas acadêmicas, acumulando tarefas o que agrava a pressão e os torna mais suscetíveis ao adoecimento.".* Essa realidade mencionada reflete *os* desafios da Pós-Graduação e a tentativa de equilibrar a múltiplas demandas acadêmicas, o que por vezes, contribui para o desgaste físico e emocional desses estudantes.

Ao considerar os estudantes bolsistas, o discurso de (C4) destaca que esse grupo precisa se dedicar de maneira diferenciada ao programa, embora essa

dedicação não esteja necessariamente relacionada ao adoecimento. (C4) ressalta que as maiores dificuldades enfrentadas pelos bolsistas residem no trabalho individual, como a escrita. Por outro lado, (C8) aponta que as cobranças associadas à dedicação exclusiva podem gerar frustração, caso os bolsistas não consigam atender às expectativas vinculadas à bolsa. Na percepção de (C10), os bolsistas podem estar mais suscetíveis ao adoecimento por se dedicarem integralmente às atividades do programa, sem trabalhar fora, o que resulta em uma carga maior de atividades e cobranças, especialmente por parte dos orientadores.

Já os discursos de (C9 e C11) sugerem que o adoecimento não pode ser associado exclusivamente a um perfil específico, mas está mais relacionado à capacidade individual de organização, gestão do tempo e adaptação às demandas do programa. De forma geral, a percepção dos coordenadores aponta que tanto fatores internos, como características pessoais e habilidades de gerenciamento, quanto externos, como condições socioeconômicas, desempenham papéis relevantes no adoecimento dos estudantes de Pós-Graduação.

Na percepção dos coordenadores, nem sempre os pedidos de prorrogação de prazos e/ou desistência estão vinculados ao adoecimento do estudante, podendo variar de acordo com os fatores internos e externos da Pós-Graduação em que esses encontram-se expostos. No (Quadro 27), apresenta-se a relação dos possíveis fatores extraídos da narrativa dos participantes.

Quadro 27: Fatores de prorrogação e/ou desistência na percepção dos coordenadores

Aspectos	**Narrativas recorrente**	**Participantes**
Adoecimento como fator significativo, mas não exclusivo	O adoecimento, relacionado à saúde mental, é reconhecido como um fator das prorrogações e desistências. Contudo, não é considerado o único motivo, uma vez que causas podem variar, incluindo pressões externas e pessoais.	C2, C4, C9
Gestão de tempo e demandas acadêmicas	As prorrogações e desistências frequentemente estão associadas à dificuldade no gerenciamento de tempo, à complexidade do trabalho acadêmico ou a problemas logísticos na pesquisa.	C3, C7, C8
Impactos da pandemia	Os pedidos de prorrogação foram intensificados em função das alterações no foco das pesquisas, dificuldades logísticas e impactos do isolamento social, ocasionado pela pandemia. Este período	C6, C12

	também evidenciou sequelas, como dificuldades de concentração e adaptação às novas condições.	
Desistências motivadas por fatores vocacionais ou profissionais	À incompatibilidade entre as expectativas dos estudantes e o curso acadêmico, ou à busca por empregos mais vantajosos, frequentemente são atribuídas as desistências	C1, C55
Subnotificação e dificuldade em reconhecer o adoecimento	Os estigmas relacionados à saúde mental levam os estudantes a não reconhecerem o adoecimento, o que resulta em prorrogações motivadas por razões que, muitas vezes, mascaram problemas psicológicos.	C11

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A análise dos dados revela que o adoecimento, embora seja um dos fatores, não está diretamente relacionado à maioria dos pedidos de prorrogação ou desistência. Entre as diversas causas identificadas, destacam-se demandas profissionais, escolhas vocacionais, questões pessoais, dificuldades no desenvolvimento das pesquisas e os impactos gerados pela pandemia. Além disso, a subnotificação e os tabus relacionados à saúde mental podem ocultar a real dimensão desse problema, dificultando uma abordagem mais clara e efetiva.

6.2 A SAÚDE DO ESTUDANTE E AS POLÍTICAS DE AMPARO NA UNIOESTE: o que a universidade, têm feito!

Este tópico consiste na apresentação das percepções dos profissionais que atuam no atendimento ao amparo dos estudantes no setor ambulatorial e no setor de atendimento estudantil. A partir dos dados coletados mediante a aplicação de uma entrevista estruturada buscou-se conhecer as políticas de amparo que estão sendo desenvolvidas pela Unioeste, campus de Cascavel, bem como seus propósitos e expectativas com base no discurso dos participantes.

Para análise dos dados, primeiramente as entrevistas foram transcritas por meio do aplicativo Transkriptor[13] e revisadas manualmente pela pesquisadora. Após as transcrições, os questionários foram codificados em (PA)[14], de 1 a 4, na sequência os dados foram agrupados por questões e analisados de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (2016). Conforme (Quadro 28), na fase inicial da

[13] O Transkriptor é um aplicativo, cuja finalidade é a transcrição de áudio em texto, mediante o auxílio da inteligência artificial (IA). Disponível em: https://app.transkriptor.com/dashboard.
[14] Política de Amparo, atendimento ambulatorial e psicológico.

análise foram identificadas as unidades de registros, seguida da identificação das categorias iniciais e pôr fim a compilação das categorias iniciais, que resultaram em três categorias finais.

A primeira categoria refere-se à *"Interação entre Fatores Individuais e Ambientais"*, na qual se consolida a percepção dos participantes sobre a saúde e a qualidade de vida dos estudantes de Pós-Graduação *stricto sensu*. Essa categoria abrange fatores relacionados às pressões e altas demandas impostas pelo ambiente acadêmico, as exigências acadêmicas que afetam as relações pessoais e a vida social, além dos impactos na saúde e qualidade de vida dos estudantes, considerando essas relações como fatores adicionais de estresse.

A segunda categoria, *"Políticas de Assistência para Apoio Social e Saúde Mental"*, engloba questões referentes ao apoio psicológico e suporte emocional, orientação acadêmica e institucional, políticas de apoio voltadas para estudantes com dificuldades de aprendizagem e assistência social, direcionada especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade.

A terceira categoria, "*Propostas de Melhorias e Prevenção"*, reúne a argumentação e as sugestões para aprimorar as políticas e ações institucionais, com foco na prevenção do adoecimento e no aumento do suporte aos estudantes.

Quadro 28: análise de conteúdo no discurso dos preceptores

Unidade de registro	Categorias iniciais	Categorias finais
Pressão acadêmica; Elevação nos níveis de estresse; Falta de suporte psicológico; Excesso de demandas; Competitividade entre os estudantes; Impacto nas relações pessoais	Saúde Mental e Física Relações Interpessoais	**Interação entre Fatores Individuais e Ambientais**
Carga excessiva de trabalho; Baixa valorização pessoal; Falta de orientação adequada; Insegurança	Carga de Trabalho Competição Acadêmica	
Predisposição ao Adoecimento; Fatores externos à universidade; Influência do ambiente acadêmico; Ausência de apoio e ações preventivas	Relações e vida Social dos Estudantes	
Demanda por saúde mental; Observação de adoecimento; Atendimento de saúde; Projeto de extensão; Assessoria Pedagógica; Pronto Atendimento Psicológico e Saúde Integrada- PAPSI	Serviços de Apoio e assistência Estudantil	**Políticas de Assistência para**

Atendimento psicológico; Aconselhamento; Grupos de apoio; Políticas de inclusão social; Assistência para vulnerabilidade econômica; Aconselhamento para saúde mental; Grupos de suporte emocional; Programas aplicáveis à Pós-graduação; Apoio para lidar com problemas emocionais e de estresse	Suporte e Orientação Institucional de Apoio	**Apoio Social e Saúde Mental**
Conhecimento sobre Políticas de suporte; Iniciativas de apoio psicológico Políticas institucionais	Políticas institucionais	**Propostas de Melhorias e Prevenção**
Ações preventivas; Melhor orientação acadêmica	Ações preventivas	

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Participaram do estudo 4 voluntários, sendo: 2 (50%) lotados no ambulatório; 1 (25%) lotado no secretariado de um dos programas, cuja formação em psicologia, mediante ao programa de extensão ao atendimento à saúde mental, foi direcionado ao atendimento específico da assistência psicológica e 1 (25%) na assessoria pedagógica. A idade média dos participantes é de 47,5 (DV=7,93), sendo 3 (75%) do sexo feminino e 1 (25%) do sexo masculino. Dos 4 participantes, 2 (50%) possuem formação em psicologia, além das funções de contratação, atuam no atendimento dos desassossegos psicológicos dos estudantes; 1 (25%) em enfermagem, atuante no atendimento básico a saúde; 1 (25%) em pedagogia, com especialização em psicopedagogia, atuante na coordenação da assessoria pedagógica, no atendimento de estudantes com dificuldades de aprendizagem ou em vulnerabilidade social. Sobre o tempo de atuação profissional dos participantes voltada para o amparo e assistência psicológica, contata-se média de 48 meses (DV=23,2).

6.2.1 Interação entre fatores individuais e ambientais

Os fatores de interação individuais e ambientais observados pelos participantes entre os estudantes, buscam demonstrar, a partir da percepção objetiva desses profissionais, informações relevantes na identificação dos possíveis impactos do ambiente acadêmico na saúde e qualidade de vida dos

estudantes de mestrado e doutorado, bem como a construção de um panorama da realidade da academia. Destaca-se que a percepção objetiva dos participantes é constituída mediante a experiência profissional no atendimento dos estudantes em vulnerabilidade psicológica, que representa a captação dos sentimentos e percepções subjetivas demonstrados no discurso dos estudantes em atendimento.

Nesse campo da investigação três pontos foram enfatizados: (1) a percepção dos participantes sobre a qualidade de vida, saúde física e mental dos estudantes da Pós-Graduação a partir da relação acadêmica; (2) a identificação de quais fatores no ambiente acadêmico contribuem para o adoecimento do estudante; (3) as possíveis relações do adoecimento, seja, ambiental acadêmico, antecedentes ao ingresso, causas externas e/ou predisposição biológica.

A participante (PA1), relata que os estudantes, inúmeras vezes chegam até o ambulatório para o atendimento de urgência, conduzidos por colegas que identificam a crise e prestam esse direcionamento.

> *[...] como sou da área da enfermagem, chegam até mim os sintomas físicos, um ataque cardíaco, uma crise de ansiedade [...] então esses são os riscos que se apresentam a mim. Então assim... eles chegam no ambulatório com queixas... estou tendo muita enxaqueca, dores de estômago, sintomas físicos. [...] os atendimentos que eu já fiz de crise de ansiedade, as vezes sim, estavam relacionados com o professor e orientador... ou seja, o estresse... o estresse ocasionado por essa relação* (PA1)*.*

De acordo com as informações prestadas pela participante, a função primordial do ambulatório é o atendimento de urgência, sendo a assistência psicológica um atendimento secundário que deve ser solicitada pelo estudante mediante seu autorreconhecimento de necessidade.

Conforme PA4, a Assistência Estudantil (AE), nada mais é do que um portal de acolhimento a todos os estudantes que apresentam qualquer forma de dificuldades, seja de aprendizagem, econômica, social ou emocional. Nessa relação “Entende-se por assistência estudantil as ações que têm como finalidade estimular e ampliar as condições de permanência dos discentes na educação superior, nos termos da Política Nacional de Assistência Estudantil” (Unioeste, apresentação, 2024, n.p.). Ao ponderar a procura da AE por estudantes de Pós-Graduação *stricto sensu*, a participante (PA4), diz:

> *[...] então, assim, vieram alguns acadêmicos pode se dizer de mestrado... alunos de mestrado, de pós-graduação. Mas quando*

> *eles vêm para nós é porque eles já estão com algum problema [...] eles já estão com dificuldade e travam, não conseguindo escrever. Significa que o emocional deles já está abalado [...] porque se ele trava, não consegue escrever, é porque o emocional já antes deles travarem, já estava comprometido, com os quadros de ansiedade, ou seja, o psíquico* deles já estariam abalados.

Ao considerar os estudantes com vulnerabilidade emocional, a participante aponta uma possível problemática identificada, "[...] a*lunos que tiveram dificuldades na relação conflito com o orientador. E aí, sem julgar. Qual é a parte, né? Eu vou falar do estado emocional do aluno. Muito comprometido. Comprometido a ponto de quase desistir e não terminar" (*PA4).

Assim como o ambulatório, a assistência estudantil é a porta de entrada para o atendimento dos estudantes em vulnerabilidade psicológica. Superada a primeira fase, que se remete a quebra dos paradigmas e estimas associados à fraqueza e à incapacidade em admitir a necessidade de ajuda e amparo psicológico, os estudantes são direcionados a solicitação do atendimento psicológico ao Pronto Atendimento Psicopedagógico e Saúde Integrada (PAPSI)[15]. Ao considerar o atendimento psicológico prestado à estudantes de Pós-Graduação, PA2, enfatiza que:

> *[...] A gente percebe em especial durante o período da pandemia, um bom volume de solicitações do grupo de alunos da pós-graduação vindo buscar atendimento psicológico. Talvez porque antes não soubessem muito bem da existência do atendimento psicológico né! Mas a gente sabe que* ***a uma demanda por essa por esse serviço e há uma necessidade muito grande dos alunos da pós há bastante tempo*** [grifo nosso].

Pontuado o aumento da procura da PAPSI no período da pandemia, a participante enfatiza ainda que: "*Então dentro de uma, de uma perspectiva, de uma leitura que eu faço, isso não são dados científicos, mas são dados das leituras que eu faço dentro desse processo, atendendo acadêmicos da Pós-graduação, que existe uma sobrecarga muito grande de trabalho"* (PA2).

[15] O Pronto Atendimento Psicológico e Saúde Integrada- PAPSI, tem a finalidade de desenvolver ações preventivas, interdisciplinares e humanizadas, acolhendo toda comunidade acadêmica na promoção de saúde e qualidade de vida, as nossas ações visam a prevenção de saúde, proporcionando ambiente terapêutico, humanizado, centradas no acolher, escutar, orientar e informar a população acadêmica (Unioeste, 2024a, n.p.). https://www.unioeste.br/portal/servicos-cascavel/ambulatorio/papsi

Após relatar o trabalho mecânico e exaustivo desenvolvido por uma estudante de mestrado em atendimento, a participante complementa:

> *Então você tem o trabalho que você desenvolve com a tua pesquisa aqui dentro da instituição né! E para além disso você tem uma sobrecarga que você faz em casa [...], aqueles tantos mil artigos para você discorre, para você ler, para você traduzir, então essa sobrecarga de trabalho ela aumenta o nível de stress de uma maneira substancial. Então eu tenho recebido, né! Eh, alunos da Pós-graduação com níveis muito elevados de ansiedade, com nível muito elevado de eh estresse, de depressão. Inclusive já recebi alunos aqui com problemática de síndrome do pânico. Então são as questões mais pertinentes, que a gente percebe que são resultantes dessa sobrecarga de trabalho e existe dentro do meio, existe assim uma coisa que é muito específica que existe também já na graduação, mas que existe muito na Pós-graduação que é essa questão da* ***produtividade****. Você tem que ser muito produtivo dentro desse processo de capacitação ou de qualificação para o seu trabalho dentro da Pós-graduação. E isso é a longo prazo vai causando níveis de estresse, né! De comprometimento do ponto de vista emocional bastante grande dentro da constituição do indivíduo. O que eu acho que uma das causas maiores do adoecimento do grupo de alunos da Pós-graduação é esse, é esse* ***alto nível de cobrança com relação a produtividade*** (PA2) [grifo nosso].

Além da sobrecarga de trabalho, e os altos níveis de cobrança em produtividade, a participante chama atenção para outra questão latente no ambiente acadêmico relacionada ao autoritarismo, em suas palavras:

> *[...] também tem outras problemáticas que a que a gente percebe que há um adoecimento nesse grupo que são as* ***relações de poder****. Então você tem um aluno que ele está ele está ligado a uma orientação, a uma coordenação, de um mestrado, de um doutorado, a um coordenador, um orientador, e aí a gente percebe, né! Que em algumas relações com esse orientador, existe grande* ***abuso de poder*** *com relação ao formato que você desenvolve o trabalho com esse orientando. São essas relações de poder dentro da instituição, dentro desse universo são coisas que também levam adoecimento* (PA2) [grifo nosso].

Sobre os atendimentos ao estudante, PA3 enfatiza que os estudantes que mais procuram a assistência do PAPSI, são alunos de graduação, que em sua relação de atendimento, passou a receber estudantes de mestrado e doutorado apenas no período da pandemia e pós pandemia. O participante acredita que a procura dos pós-graduando passou a ocorrer nesse período porque antes o programa era pouco divulgado entre esse grupo de estudantes, e durante a pandemia houve uma divulgação em massa nos sistemas de comunicação da

instituição, o que atraiu estudantes em vulnerabilidade psicológica a buscar o atendimento.

Segundo PA3, nesse período a média de atendimento mensal era de 16 estudantes, sendo metade desses estudantes de mestrado e doutorado, *"e assim a maioria das queixas desse grupo de estudantes está envolvido em relação a ansiedade, dificuldade de concentração, ocasionada pela nova situação, que também era nova para mim, além da dificuldade em fazer o atendimento online*". Sobre as cobranças, o participante aponta que "*os professores deixam os alunos bem livres, e talvez esse excesso de liberdade possa ter desorientado muitos desses estudantes, que não sabiam exatamente qual caminho seguir, aumento o nível de estresse e preocupação*".

Outro apontamento feito pelo PA3 é em direção as relações sociais, que foram privadas durante o período da pandemia, o que dificultou a interação e tornou o caminho mais solitário do que comumente costumam ser no desenvolvimento da Pós-Graduação.

A participante PA1 aponta que, na atualidade, a universidade proporciona boas condições para os estudantes, tanto em estrutura física como em apoio as diferentes dificuldades, sejam elas de aprendizagem, social, econômica, relacional e ou instrumental. Sobre os estudantes em vulnerabilidade social e econômica, a participante aponta que a instituição possui políticas de amparo que completam ações voltadas para o acesso a moradia, alimentação e a instrumentação, como foi o caso durante a pandemia que os estudantes tiveram a necessidade de equipamentos eletrônicos como celulares e tabletes para poder acessar as plataformas de estudo *on-line*.

Sobre os fatores de adoecimento, PA1 indica que na graduação ocorre muitos conflitos entre os estudantes, muitas vezes ocasionados pela falta de responsabilidades de um em detrimento de outros, o que gera conflitos e implica no desenvolvimento do próprio estudo. Nesse grupo, a participante aponta outro fator relacionado ao etarismo[16], ou seja, a discriminação de estudantes de maior idade, o que já não ocorre na Pós-Graduação. Na Pós-Graduação, a participante aponta que os fatores são outros, e se relacionam muitas vezes a sobrecarga de atividades e o acúmulo de atividades, uma vez que, muitos estudantes, trabalham

[16] Etarismo trata-se de um termo que se refere à discriminação, preconceito e estereótipos baseados na idade, conhecido também como ageísmo ou idadismo.

e estudam. Em menor proporção a participante aponta a falta de comprometimento do próprio estudante, que não reconhece o processo formativo com a responsabilidade, e nesse processo acaba constantemente sendo cobrado e pressionado pelo orientador para o cumprimento de atividades e dos prazos.

PA2, enfatiza que além da sobrecarga de atividades e os altos níveis de cobrança por produtividade já mencionados, outro fator importante a se destacar, que é o financeiro:

> *[...] é algo que não acontece com todos, mas especialmente com aqueles que ganham bolsa existe essa preocupação porque daí muitas vezes a bolsa, não supre adequadamente o que o estudante precisa para poder desenvolver o mestrado, não supre todas as questões financeiras durante o processo de formação. O próprio trabalho em si, é tudo muito caro [...]. Então a gente vê a pesquisa sucumbindo nesse sentido por conta da falta de incentivo financeiro, que é uma outra ponta que também gera aí um grande conflito muitas vezes, né! Um rebaixamento até um desânimo no indivíduo com relação a sua pesquisa (*PA2).

Ao ponderar as causas do adoecimento dos estudantes, PA4 aponta não só os fatores acadêmicos, mas também pessoais, que representam as características individuais e únicas de cada indivíduo que se remete a autocobrança pessoal.

> *Alguns é o grau de ansiedade mesmo, de* ***cobrança de perfeccionismo. Deles para com eles mesmo****. De acúmulo de atividades, compromissos que possuem, porque muitos acabam trabalhando e fazendo Pós-graduação. Para quem não trabalha, já não é fácil para quem trabalha muito mais ainda. É conflito de relação, mesmo entre orientador, é comum nesses alunos* (PA4) [grifo nosso].

O participante PA3, aponta que grande parte do adoecimento dos estudantes de mestrado e doutorado em atendimento, foram ocasionados pelas modificações da Pós-Graduação impostas pela pandemia, ocasionando junto uma mudança de comportamento, gerando "*queixas em relação a ansiedade, dificuldade de concentração, falta de contato e orientação adequada".*

Os relatos apresentados oferecem uma visão detalhada sobre as principais causas do adoecimento psicológico entre estudantes, especialmente no contexto da Pós-Graduação. Além disso, destacam as interações entre fatores pessoais, acadêmicos e sociais, apontando um ambiente propenso à exacerbação de

condições como ansiedade e depressão. Ao considerar as possíveis causas do adoecimento dos estudantes os participantes apontam:

> *[...] um pouco se relaciona a família, né! Eu acho que às vezes o estudante já traz uma certa cobrança de casa. [...]* ***um adoecimento já antes de chegar na universidade****, às vezes o aluno da Pós-graduação já vem de uma graduação, com muita cobrança e já emenda, criando uma expectativa, né! E de repente não é aquilo. Depois se vê numa cobrança. Então recebo na minha sala muito aluno de mestrado, porque está trabalhando, está estudando, pela correria. [...] Então, o adoecimento na maioria das vezes é uma cobrança da própria pessoa, que se cobra muito, é não do orientador. E aí não tem um descanso, que precisaria ter, né!* ***Então as crises de ansiedade, a cobrança de falam por si... não tem descanso, tem insônia, no outro dia chega cansado, não consegue desenvolver o trabalho e automaticamente vai para o processo de doença física****.* (PA1) [grifo nosso].

> *Às vezes a pessoa se sente um pouco retraída em dizer que ela já tem um problema também, né! [...] raras as vezes que eu atendi eu não me recordo de nenhum caso que já tenha um histórico, mas não é muito difícil disso acontecer. [...] em termos de adoecimento, acho que não, acho que* ***o adoecimento se dá*** *muito mais dentro desse período então, se formos falar de adoecimento, ele vai se dar* ***dentro desse período da Pós-graduação****, onde ele já veio doente daqui e veio para cá pelo menos não é a minha leitura que eu faço, mas não está longe disso pode acontecer na realidade (PA2*) [grifo nosso].

> *Então eu acredito que o ambiente acadêmico pode influenciar no desenvolvimento do adoecimento. Mas a gente percebe que muitos dos estudantes chegam até nós não só com problemas relacionados com o ambiente acadêmico, mas com uma* ***associação de fatores que vão dos familiares aos profissionais*** (PA3). [grifo nosso].

> *Eu acho que não é um fator, só não. Então tem alunos que realmente ingressam já com uma carga pesada de trabalho, mas existe uma cobrança social para não só social, mas profissional também, né! E acabam adentrando na Pós-graduação por conta dessas demandas e necessidades, e isso pesa. Tem situações que a pessoa é tranquila, nunca teve dificuldade, mas chega na hora de sistematizar, sente. Tem aqueles que vão desenvolver no decorrer do processo, mesmo sendo muito tranquilo, acabam desenvolvendo dificuldades. Tem aqueles que já entram que tem um quadro, um quadro de depressão, um quadro de ansiedade. E é claro que daí esse ambiente vai potencializar. (SA1).*

Ao pontuar as principais queixas dos estudantes da Pós-Graduação a participante aponta:

> *Hum! Carro chefe é o transtorno de ansiedade, né! Eles buscam, porque já estão apresentando sintomas físicos, eles vão buscar a psicoterapia e que se você faz uma análise dos fatores ansiogênicos, os físicos e os e os psicológicos eles buscam quando extrapola os limites físicos, quando ele já tem uma arritmia ali aparecendo, você entendeu! Um coração que dispara, uma dor de cabeça que não cura, um uma sensação de sufocamento, que são sintomas físicos da ansiedade. Então na Pós-graduação o que é evidente são as questões de ansiedade que está* ***relacionado diretamente com essa questão da produtividade*** *eu achar que eu não vou dar conta, né! E aí, eles relacionam o* ***medo do orientador essa pressão psicológica do orientador****. Muitas vezes eles acabam assumindo a responsabilidade para si. Para não dizer que é pressão que vem de fora, que é do orientador, né! Eu que não dou conta, eu que não me preparei, eu que sou insuficiente para poder realizar minha pós, meus estudos, eu que não estou preparado, né! Eu que sou burro, já estudei essa frase aqui de aluno da Pós-graduação.* ***A Síndrome do impostor, muito comum...*** *a síndrome do impostor é uma das coisas que aparece bastante porque consideram se incapacitados* (PA2) [grifo nosso].

Os relatos fornecem uma análise abrangente das causas do adoecimento psicológico entre os estudantes de Pós-Graduação. As principais causas identificadas incluem a cobrança excessiva, tanto interna quanto externa, a pressão pelo desempenho acadêmico e as comparações com outros. O ambiente acadêmico, ao invés de ser um suporte, acaba potencializando esses problemas, com resultados como a ansiedade, a síndrome do impostor e até doenças físicas. A abordagem recomendada pelos participantes envolve uma mudança para uma perspectiva preventiva, mais acolhedora e integrada, com ênfase na criação de um ambiente que promova o bem-estar e a saúde mental desde os primeiros anos da vida acadêmica.

6.2.2 Políticas de assistência para apoio Social e saúde mental

As Políticas de Assistência para Apoio Social e Saúde Mental compreendem o conjunto de ações, desenvolvidas por programas e diretrizes institucionais voltados para a promoção do bem-estar social e psicológico de estudantes. Tais políticas visam a garantir suporte integral, especialmente em situações de vulnerabilidade, promovendo condições para que os estudantes enfrentem os diferentes desafios acadêmicos, emocionais e sociais.

Na instituição, dois setores são responsáveis por acolher as ações de desenvolvimento das políticas de apoio e assistência aos estudantes, o primeiro se remete ao setor Ambulatorial que acolhe o programa PAPSI, o segundo setor confere a Assessoria Pedagógica e estudantil.

Na voz dos participantes, o PAPSI surge do desejo da Assessora Especial da Direção Geral de Campus, na época sob os cuidados da servidora Sandra Regina de Fernandes Albuquerque Alves, mediante a identificação de estudantes em situação de emergência emocional. No discurso da PA2 identificam-se as raízes do PAPSI:

> *Então, eventualmente nós não tínhamos esse serviço aqui, só veio dois mil e dezesseis para cá [...] na figura da Sandra Regina chegava uma demanda para ela na secretaria acadêmica de necessidade de atendimento psicológico. E aí ela designava para nós lá no CRF que é o Centro de Reabilitação Física, para mim ou para o outro psicólogo que tinha lá. E nós atendíamos essas demandas assim, mas muito, muito pontual...porque não tinha referência de serviço dentro da instituição, era um mero acompanhamento. Era só aquele momento às vezes se dava um acompanhamento. Inclusive, eu fiz acompanhamentos ali por mais de anos com alunos aqui da instituição. E aí em dois mil e dezenove é que eu venho aqui para o centro, para o ambulatório para ocupar então o serviço de psicologia exclusivamente para os alunos. Tudo surgiu de um projeto chamado Revivendo, coordenado por uma professora, na verdade eu escrevi aquele projeto junto com ela e com o SI. No começo elas estavam com as terapias integrativas de Reiki e de florais e eu oferecia a psicoterapia. Eu trabalhei acho que uns quatro anos dentro do Revivendo, depois ele se junta no mesmo ambiente de espaço, assim, são coisas distintas, mas que funcionam junto no mesmo espaço, que daí vem se alocar aqui nesse lugar que é o espaço do ambulatório (PA2).*

O PAPSI passou a funcionar a partir do informe realizado no documento reconhecido como “minuta regulamentadora” estabelecida em 2019, no qual se estabeleceu a propostas de alteração é justificativa, permeando a inclusão e integração do PAPSI no ambulatório. O regulamento apresenta como função primordial a apresentação dos serviços prestados pelo ambulatório a seus usuários, a partir das ações, projetos e programas nele realizados (Unioeste, 2019b).

O projeto do PAPSI, propõe acolhimento das demandas de Assistência Estudantil, contemplando, além de outros, o atendimento à saúde, e neste

aspecto, em atendimento a crescente demanda de caráter pedagógico e psicológico (Unioeste, 2019d).

Como justificativa o projeto reforça o relatório apresentado pelo “ANDIFES, ao apontar que 36.95% dos estudantes das IFES apresentaram necessidades significativas ou crises emocionais durante o último ano do curso e 39,5% são acometidos por dificuldades emocionais” (Unioeste, 2019a, p. 2).

Conforme instrução do serviço N.02/2019 –DGC, Alínea 2:

> O ambulatório do Campus de Cascavel é o espaço vinculado à Direção Geral do Campus que abriga o Pronto Atendimento Psicopedagógico e Saúde Integrada- PAPSI, que busca reforçar o princípio da integralidade, visando ações com atendimento às necessidades da comunidade acadêmica na promoção da qualidade de vida (Unioeste, 2019c, p. 1) [Anexo C].

Em registro destaca-se um trecho do memorando 02/19 da assessoria especial a direção do Campus bem como uma resposta a comunidade acadêmica da prestação dos seus serviços prestado pelo PAPSI.

> Dispensável dizer da importância que mesmo ainda em construção, o PAPSI tem para os acadêmicos de graduação e Pós-graduação e em especial para os docentes no manejo dos casos de vulnerabilidade emocional destes alunos ou na sua interação didático/pedagógica. Importante destacar que o PAPSI tem por princípio agregar as ações e projetos voltados ao bem estar [*sic*] e desenvolvimento na formação do aluno desta forma, a priori não conflita com nenhuma outra atividade que tenha os mesmos princípios (Unioeste, 2019e, n.p.) [anexo D).

O programa tem como objetivo o atendimento de estudantes de graduação e Pós-Graduação vinculados a instituição. Conforme PA1, o ambulatório atende: *“[...] servidores, professores, todo mundo, todas as pessoas que possuem vínculo. Na verdade, assim, se o a pessoa estiver aqui dentro e passar mal, será atendida. Mas tudo depende do atendimento. Para a psicologia eles tem que ser vinculados.”.*

Conforme relatório de atendimento psicopedagógico registrado em 2019, foram realizados 52 atendimentos durante o ano letivo, desses 4 (7,8%) eram estudantes de metrado/doutorado, sendo que 14 (26,9%) estudantes tiveram seu atendimento finalizados e 38 (73.1%) se mantiveram em acompanhamento psicopedagógicos (Unioeste, 2019d) [anexo B].

Ao ser questionada sobre o possível número de atendimentos já realizados pelo PAPSI a estudante de Pós-graduação, a PA2 estima que “[...] *falando assim*

muito superficialmente, tá! A gente vai extrapolar aí a casa dos duzentos... a gente pensar em duzentas a duzentos e cinquenta alunos de dois mil e dezenove para cá. ” **(**PA2).

O serviço prestado pelo ambulatório comtempla ações multidisciplinares, em diferentes esferas, ofertados inicialmente por voluntários (internos e externos a comunidade acadêmica). Na (Figura 14), são sistematizadas as ações propostas pelo programa no projeto de desenvolvimento em 2019.

Figura 14: Memorando PAPSI

Fonte: Unioeste (2019a).

Na atualidade, o programa deixou de prestar inúmeros serviços, uma vez que estes eram prestados por membros externos da comunidade, e essas ações implicaram em algumas ações trabalhistas, inviabilizando a continuidade do projeto no formato inicialmente estabelecido. Os serviços prestados consistem em atendimento psicológico e terapias integrativas (Aromoterapia; Reiki e Acupuntura Sistêmica) (Unioeste, 2024a).

Sobre os serviços prestados no ambulatório, PA1 destaca o atendimento de urgência de qualquer pessoa que esteja na instituição e necessite do atendimento. Em ações especificas PA2 destaca, alguns dos serviços “*Nós temos*

a psicopedagogia, as terapias integrativas, que são as terapias que funcionam em parceria com pessoas que trabalham dentro dessas abordagens de psicoterapia integrativa que é o Reiki, acupuntura, aroma terapia.". Outros serviços destacados pela *participante "a universidade ela tem uma parceria com o EPG de Ponta Grossa. Então eles têm aqui dentro da instituição residências técnicas. Nas áreas de contabilidade, nas áreas de administração, advocacia e psicologia. " (PA2).*

A Assistência pedagógica e estudantil (APE), prevê ações promotoras das condições de permanências dos estudantes na educação superior, pautadas nas condições estabelecidas pela Política Nacional de Assistência Estudantil. Os objetivos definidos pela APE, contemplam a formação continuada à docentes e atividades de apoio pedagógico aos estudantes, para a superação das dificuldades apresentadas no processo ensino e aprendizagem do cotidiano universitário (Unioeste, 2024b).

Nessa direção, a APE, busca compreender a conjuntura social e institucional na qual os estudantes estão inseridos visando a preposição e a construção de políticas institucionais e acolhimento, promovendo o sentimento de pertencimento ao espaço universitário no estudante (Unioeste, 2024b). Ao pontuar o trabalho desenvolvido pela APE, no amparo os estudantes PA4, destaca:

> *Estamos há pouco tempo na assessoria pedagógica, a gente está focando na divulgação do trabalho da assessoria em todos os cursos, tanto nos pós quanto na graduação, mas as nossas ações no momento, estão com 2 focos mais centrais, que são os académicos da graduação e os docentes. Então, o aluno dos pós a gente vai atendendo conforme eles vão aparecendo.*

Ao ponderar as estratégias desenvolvidas pela APE em auxílio aos estudantes com dificuldades de lidar com os desafios vivenciados no ambiente acadêmico, a participante aponta o atendimento à estudante da Pós-Graduação mesmo que de forma discreta "*O apoio pedagógico que nós ofertamos é para todos. O estudante, ele pode procurar assessoria a partir da demanda dele. Nós organizamos o atendimento. Trata-se de um atendimento de organização, de estudo. Nós auxiliamos a essa organização se é uma demanda de leitura e interpretação. " (PA4).*

Outro ponto destacado se relaciona aos estudantes com necessidades especiais. Segundo a PA4, a maioria dos estudantes que apresentam problemas relacionados a atenção, com o acompanhamento, e com o passar do tempo de

atendimento, conseguem dar continuidade as atividades sozinho(a)s. Contudo, a participante destaca que há estudantes que apresentam uma necessidade especial, como Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), ou outras necessidades que são identificadas por ela ou por outros profissionais, sendo esses estudantes encaminhados ao entendimento especializado no Programa de Educação Especial (PEE). A Participante destaca que o APE assim como o PEE não tem a função de fazem diagnósticos, contudo, ao se identificar as dificuldades acentuadas, os estudantes com possíveis transtornos são direcionados ao PEE para que possam receber o atendimento especializado.

Sobre as políticas de amparo desenvolvidas pela assessoria pedagógica diante dos desassossegos físicos, mentais e emocionais dos estudantes a participante PA4 comenta:

> Então eles chegam aqui com um problema. Se é questões psicológicas, nós vamos encaminhar sempre para o setor de psicologia. Agora nós estamos também com assistente social, então se é uma fragilidade que envolve questões do serviço social, nós vamos encaminhar para assistente social. Essas relações da assistência social são aquelas vulnerabilidades socioeconômicas nutricionais que os alunos apresentam, então vai para assistência social. Se são questões psicológicas, emocionais, vamos oferecer a escuta e encaminhar para o PAPSI. Agora por exemplo, se a dificuldades de alimentação, de moradia que alguns apresentam, nós desenvolvermos um trabalho realmente eficaz, porque o estudante precisa estar bem. Então, entendemos que qualquer situação que traga desequilíbrio emocional [...], porque o econômico traz preocupação, traz um desequilíbrio., e isso por consequência prejudica o eu do estudante (PA4).

O relato da participante reflete uma abordagem prática e segmentada para lidar com os desafios enfrentados pelos estudantes no ambiente acadêmico, destacando as principais vulnerabilidades que impactam o bem-estar emocional, psicológico e socioeconômico dos estudantes.

6.2.3 Propostas de melhorias e prevenção

Nesta categoria, explorou-se o conhecimento dos participantes a partir de suas vivências e experiências no ambiente acadêmico, especialmente no contexto do atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade. Com base em suas percepções, os participantes foram instigados a apresentar sugestões, propostas,

ações e intervenções voltadas à melhoria das condições identificadas, com o objetivo de prevenir problemas e promover um ambiente acadêmico mais saudável e equilibrado. Nesse contexto, partiu-se do princípio da intervenção e da precaução para evitar o adoecimento, fundamentando-se em orientações que contribuam para a solução dos desafios previamente mapeados, com ênfase na valorização da comunidade acadêmica e na sustentabilidade das práticas.

Sobre o que já vem sendo realizado na instituição e o que pode ser ampliado o PA3, aponta que:

> *Então assim, acredito que o atendimento que realizamos é bastante humanizado dentro das possibilidades que temos, e é essa política que a gente precisa na instituição, e que se amplie. No momento a gente está fazendo um atendimento psicológico individualizado [...]nesse último ano o atendimento vem crescendo, e faltam psicólogos para atendem [...] em especial no setembro amarelo, onde desenvolve-se campanhas, palestras entre outras atividades voltadas para a prevenção contra o suicido, a procuro pelos atendimentos aumenta ainda mais. Mas não acredito que esse seja o caminho, não adianta tratar o adoecimento se não pensarmos em ações para evitar esse adoecimento. Então penso, que além dos informativos, precisamos ampliar o setor é oferecer atividades que promovam a socialização, promoção da saúde física e orientação nutricional.* ***Não basta atender o adoecimento, né! Precisamos prevenir o adoecimento*** [grifo nosso].

Ao considerar o desenvolvimento de ações orientadas dentro de uma perspectiva de qualidade de vida, a PA2 destaca alguns desafios, enfatizando a necessidade de um trabalho preventivo que seja integrado ao desenvolvimento de políticas públicas e realizado de forma humanizada, antecedendo o ingresso do estudante na universidade. Em suas palavras:

> *Trabalhar dentro de uma* ***perspectiva voltada para a qualidade de vida****, a gente precisa trabalhar a* ***prevenção****. Hoje a gente trabalha a nível curativo. Então se a gente pensar numa possibilidade de prevenção que isso comece lá atrás, né! Hoje eu estava lendo uma pesquisa se eu não me engano da Fiocruz que diz que a cada dez alunos do ensino médio um está doente emocionalmente, está com depressão. Então a depressão é a doença do século, né! Então...eu acho que isso não é uma coisa só característica da Pós-graduação, da graduação vem de lá de trás, dentro de uma cultura, que precisa mudar a perspectiva dela com relação ao adoecimento. Então, hoje em dia a gente não tem política pública, que faz o trabalho de prevenção, quando a gente precisa do tratamento, a gente precisa enfrentar uma dinâmica de*

> *fila de espera muito grande, então a gente precisa mais ainda. [...] a gente não precisa de atendimento psicológico,* ***não precisa adoecer*** *a gente precisa de métodos que não façam você chegar ao adoecimento [...]. (PA2)* [grifo nosso].

A participante adota uma perspectiva crítica e reflexiva sobre o atual modelo de cuidado emocional e saúde mental, enfatizando a necessidade de uma mudança cultural e estrutural. A visão apresentada prioriza a **prevenção ao invés de medidas reativas**, argumentando que o foco no tratamento (curativo) é insuficiente para enfrentar os desafios crescentes do adoecimento emocional, especialmente entre estudantes.

A PA1 apresenta uma perspectiva crítica sobre a estrutura e funcionamento do suporte institucional, com ênfase nas falhas, limitações e necessidades para aprimorar o atendimento, especialmente no contexto de vulnerabilidade social.

> *Eu acho que tem falha aí. Tem muita coisa que precisa melhorar. Tem coisa que parte da gente, mas não deveria ser assim. A gente tinha que ter uma diretriz. Tinha que ter um cronograma. [...] a gente tem que criar um monte de coisa isso não deveria ser função nossa. É um conjunto, sabe! A gente precisa de assistência social, assistência medica, mecanismos que possibilitem o atendimento, né! Porque não tem estrutura suficiente, não tem pessoal suficiente, faltam psicólogos, uma rede estruturada de apoio constante em especial nos casos de vulnerabilidade social. Assim, temos ações isoladas como coleta de preventivos, escuta, atendimento de emergência e atendimento psicológico, mas é insuficiente.* ***Precisamos de algo mais concreto, que trabalhe também a prevenção*** *não só o apaga fogo, né! (PA1)* [grifo nosso].

O relato revela uma visão voltada para a necessidade de reestruturação institucional, com maior planejamento, integração e foco na prevenção. A crítica é fundamentada na falta de recursos e na sobrecarga dos profissionais, ao mesmo tempo que sugere caminhos para melhorar as condições do atendimento, priorizando um suporte mais efetivo e humanizado.

O relato da PA4 destaca a falta de familiaridade com o trabalho realizado pelos colegiados de Pós-Graduação, mas enfatiza a importância de criar espaços de acolhimento que transcendem as funções acadêmicas formais.

> *Eu não sei se eles fazem, por exemplo, um trabalho de colhimento, de escuta. Não posso falar que falta, se eu desconheço. Eu acredito que* ***momentos de acolhimento****. Escuta mesmo, sabe? Não é reunião Científica, de orientação de quantificação, orientação de tese, é um momento de*

> *descontração, mas ao mesmo tempo de acolhimento* (PA4) [grifo nosso].

A participante reflete uma visão que valoriza o cuidado humano no ambiente acadêmico, sugerindo que os colegiados poderiam incorporar práticas de acolhimento e escuta ativa. Embora não critique diretamente os colegiados, a percepção indica uma lacuna em ações voltadas para o suporte emocional, destacando a necessidade de um olhar mais humanizado no contexto da Pós-Graduação.

Sobre o trabalho desenvolvido pela assessoria pedagógica no acolhimento dos estudantes, a participante exemplifica o trabalho que está sendo desenvolvido e os objetivos que se busca alcançar com a ação:

> *[...] Nós vamos organizar esse acolhimento. O primeiro encontro, nós vamos ter 10 minutos só para introduzir o assunto aos acadêmicos e depois os acadêmicos vão conversar, no segundo encontro, vai sair a temática desse encontro e no segundo encontro a gente prepara mais 10 minutos para contextualizar e deixa aberto para os acadêmicos conversarem entre eles. É o momento que eles precisam ter Liberdade. Por que que acontece a maioria dos estudantes? Eles não se sentem com Liberdade de falar sobre? Por medo de perseguição? Então esse vai ser um espaço deles, tanto que nesse encontro não tem docentes. Temos nós da assessoria e os alunos para eles se sentirem à vontade. Esse é um trabalho que nós achamos que faltava. Que a gente vai tentar fazer com que funcione* (PA4).

O relato reflete uma abordagem proativa das ações desenvolvidas pela AE para fomentar o acolhimento e a escuta ativa entre os estudantes, valorizando a autonomia e o fortalecimento do senso de comunidade. A ausência de docentes e a mediação cuidadosa demonstram uma sensibilidade às dinâmicas de poder e às barreiras comunicacionais que os estudantes podem enfrentar. A proposta tem potencial para contribuir significativamente para o bem-estar emocional no ambiente acadêmico, especialmente ao oferecer um espaço seguro e acessível.

SÍNTESE E DISCUSSÕES

Neste estudo identificou-se que a maioria dos participantes era do sexo feminino (71,4%), da mesma forma (Costa e Nebel, 2018; Pizón *et al*. 2020; Santos *et al.* 2020; Teixeira *et al.* 2021; Pinheiro, 2022; Barboza, 2024) assim como em outros estudos, em consonância com as informações do Sistema Nacional de Pós-Graduação CAPES que registra “407 mil alunos de mestrado e doutorado no Brasil, 224 mil são mulheres. Elas representam uma maioria significativa, totalizando 55%. ” (CAPES, 2024, notícias, n.p.).

Tal como no estudo de Cortela, Brito e Malheiro (2022) e Campos (2024), a maioria dos participantes (69%) era composta por estudantes/trabalhadores, e atuantes na área da docência na Educação Básica.

Pesquisas anteriores como a de Pontes (2018), Costa e Nebel (2018) demonstram que o perfil predominante dos pós-graduandos é de estudantes solteiros. No entanto, os resultados deste estudo divergem dessa tendência, pois a maioria dos participantes eram casados (54,7%) e não tinham filhos (61,9%), fator este, demostrado também pelos estudos anteriores. Além disso, identificou-se um número significativo de egressos da graduação da própria instituição, corroborando os achados de Campos (2024).

Entre os estudantes bolsistas (81,8%) possuíam dedicação exclusiva. No entanto, esses participantes relataram que os valores das bolsas eram insuficientes, o que os obrigava a desenvolver atividades laborais extras. Essa sobrecarga comprometeu suas condições de estudo, prejudicando sua qualidade de vida, um fenômeno também constatado por Meira *et al.* (2020). Por outro lado, Teixeira *et al*. (2017) apontam que estudantes beneficiários de bolsas de estudos apresentam melhores índices de qualidade de vida.

Neste estudo, identificou-se que quase metade dos pós-graduandos reside fora da localidade onde realizam seus estudos. Essa condição também foi observada nos estudos de Pyhältö *et al*. (2012) e Levecque *et al*. (2017), que demonstram que morar longe da instituição de ensino dificulta a conciliação entre estudo, trabalho e vida pessoal. Esse cenário frequentemente gera sobrecarga, comprometendo a qualidade do sono e, consequentemente, a produtividade acadêmica.

Thurow (2017) identificou que (73,1%) dos participantes eram praticantes de uma religião e/ou prática espiritual, destacando a importância dessas práticas como fator de proteção em questões sociais, psicológicas e profissionais, especialmente em momentos de tensão e sobrecarga, comuns na vida acadêmica. Teixeira (2016), destaca que os estudantes que se declaram religiosos apresentaram melhores índices de qualidade de vida. Dados semelhantes foram observados no estudo de Pontes (2018) e no presente estudo, que revelou que a prática espiritual e/ou religiosa vária de média a extrema importância para (64,5%) dos participantes, atuando como uma fonte de bem-estar e conforto.

Neste estudo observa-se um padrão misto de hábitos saudáveis e comportamentos de risco entre os estudantes, o que permite a reflexão sobre a influência do ambiente acadêmico e as possíveis implicações para a saúde física e mental desses pós-graduandos.

No estudo realizado por Oliveira (2018) em uma Universidade Federal no estado do Amapá aplicado em 11 cursos de Pós-Graduação e participação de 139 estudantes, identificou o uso de psicoativos, sendo a substância com maior média as bebidas alcoólicas, seguida do tabaco, da mesma forma Carvalho (2008). Dados que se diferem desta pesquisa, que aponta o uso esporádico de bebidas alcoólicas (46%) coerente com a literatura, indicando que o consumo de álcool entre universitários tende a ser recreativo e associado a eventos sociais (Mendes; Lima, 2021). Sobre o tabaco se identificou o consumo reduzido (90,7% relataram não o utilizar), seguindo uma tendência observada em estudos recentes, que apontam a diminuição do uso do tabaco entre jovens (INCA, 2023).

A maioria dos participantes (84,7%) afirmam desconhecer o consumo de drogas ilícitas entre os colegas. Segundo Carlini *et al.* (2019), a subnotificação do consumo dessas substâncias em ambientes acadêmicos pode ocorrer em função dos estigmas sociais e o medo de represálias. Heydari *et al*. (2015), em seu estudo, demonstram que as drogas ilícitas foram mais consumidas entre estudantes universitários. Nobrega *et al*. (2012) aponta a associação de drogas ilícitas e outras substâncias como álcool entre outras, fator este agravante das condições de saúde mental.

A Who (2020) aponta que a prática de exercício físico proporciona melhores condições de saúde mental e bem-estar, fator identificado no estudo de Campos

(2024) como preditor do estresse. Silva *et al.* (2022) colabora ao pontuar que a inatividade física identificada entre os estudantes por muitas vezes está relacionada a intensa carga horária de atividades e pressões acadêmicas. Galdino *et al.* (2018) e Meira *et al.* (2020) apontam que os pós-graduandos praticantes de exercício físico demonstram melhor percepção de qualidade de vida. Na mesma direção o presente estudo identificou que (50%) dos participantes realizam regularmente exercícios físicos, e que estes apresentam melhor percepção de qualidade de vida e saúde.

Sobre o tempo destinado ao lazer, Pontes (2018) destaca que a média diária destinada a práticas recreativas foi de 2 horas. Campos (2024) aponta que a maioria dos participantes (48,9%) se dedicam em média 10 h semanais em atividades de lazer. Abreu (2020) e Keller *et al*., (2021) apontam que as atividades de lazer são na maioria das vezes sobrepostas por demandas acadêmicas, laborais ou domésticas. Pizón *et al.* (2020), demonstra que as barreiras relacionadas ao próprio sucesso, foram relacionadas a variáveis como falta de tempo para dar conta das múltiplas tarefas e a conciliação do tempo com familiares, amigos e lazer. Na mesma direção, o presente estudo identificou que (65,6%) das participantes compreendem que nunca ou esporadicamente conseguem usufruir de um tempo destinado ao lazer. Santos e Pereira (2021) apontam que a ausência de momento de lazer e descontração contribui para o aumento dos níveis de estresse e ansiedade.

Ao considerar as capacidades da vida diária identificou-se que a maioria dos participantes classifica suas capacidades entre regular e satisfatória, demonstrando que a maior dificuldade está relacionada a capacidade de concentração, seguida da capacidade de separar a vida pessoal da vida acadêmica, fatores também identificados no estudo de Silva (2021).

Pinheiro (2022) em um estudo com 32 estudantes de Pós-Graduação em administração das regiões Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste do Brasil, buscou compreender o processo seletivo de seleção considerando os diferentes aspectos do processo seletivo, do curso, das disciplinas e exigências o que se assemelha com o discurso apresentado por estudantes, professores, coordenadores da presente pesquisa, na qual se identifica as burocracias, a competição acirrada, níveis diversificados de avaliação, cobranças por produtividade e sobrecarga de atividades. Outro fator investigado pela autora,

foram as relações afetivas e emocionais que se constituem no desenvolvimento do curso, nessa relação o estudo aponta que:

> As relações afetivas nessas práticas acontecem entre discentes e professores, orientadores; produtividade; exigências de performance; demandas acadêmicas e laços familiares. Como efeitos sociais e emocionais, foram relatados sentimentos compartilhados de incapacidade, inferioridade, insuficiência, crises de ansiedade, depressão, reações físicas, além das desigualdades, discriminações e preconceitos enfrentados a partir dessas relações, bem como o orgulho de fazer parte da Pós-graduação (Pinheiro, 2022, p. 11).

De forma semelhante, neste estudo se identificou impactos emocionais negativos classificados entre razoáveis a muito com predominância nos sentimentos de cansaço, estresse, arrependido e constrangido (nesta ordem) indicando elevada carga emocional. Os impactos positivos foram classificados entre pouco e razoável, sendo os sentimentos de acolhimento, realização e empolgação predominantes.

Neste estudo identificamos que (36,5%) dos participantes possuem um diagnóstico de adoecimento mental, e outros (16,8%), mesmo sem um diagnóstico formal, realizam acompanhamento psicológico ou algum tipo de terapia para lidar com desafios emocionais. Entre as doenças mentais com o maior número de diagnósticos identificou-se a Ansiedade, a Depressão e o Estresse. Outros estudos apontam de forma similares o adoecimento na Pós-Graduação (Costa; Nebel, 2018; Cemin, 2021; Silva, 2021; Pinheiro, 2022; Reis, 2022; Campos, 2024; Mota, 2024).

A associação de transtornos mentais identificados sugere que a Síndrome de Burnout em estudantes seja mais presente do que diagnostica, fator também constatado no estudo de (Galdino, 2015; Martins; Silva; Luz, 2021), considerados o sentimento de desgaste físico e emocional com relação à Exaustão Emocional.

Quanto o uso de medicamentos Ferreira (2024) demostra que (42%) dos participantes em algum momento fizeram uso de medicamentos psiquiátricos. Neste estudo, a relação de uso de antidepressivos e ansiolíticos foi constatada apenas em participantes com diagnóstico de adoecimento mental, o que representa 80,3% dos participantes com diagnóstico.

Costa e Nebel (2018, p. 5) ao desenvolver um estudo com 2900 estudantes de Pós-graduação de diferentes regiões do Brasil, constataram que uma parcela

significativa de estudantes “mostrou-se muito receosa em perder o emprego ou a bolsa de estudos, em não conseguir terminar a tese/dissertação, em não conseguir qualificar/defender dentro do prazo e, também, em não conseguir aprovação na defesa/qualificação”. Resultados parecidos foram identificados no estudo, entre as principais preocupações foram relacionadas o desempenho acadêmico, às condições financeiras e à relação com as expectativas de terceiros, nas quais se relacionam os diferentes medos apontados pelo estudo de Costa e Nebel anteriormente mencionado.

Oliveira (2019) aponta que os principais motivos que estimulam os estudantes a pensar em desistir da Pós-Graduação estão relacionados ao projeto, atividades extracurriculares, relação com o orientador e pressão com prazos. Neste estudo identificou-se que (59,4%) dos participantes em algum momento do desenvolvimento do curso pensaram em desistir, as causas são variáveis, como demonstrado tanto pelos estudantes como pelos professores e coordenadores, estas estão relacionadas as dificuldades de condução da pesquisa, conflitos com orientador, adoecimento em especial, dificuldades de conciliar a vida pessoal, profissional e acadêmica, fatores que se assemelham ao estudo de (Costa; Nebel, 2018; Pontes, 2018; Oliveira, 2019) entre outros.

Sobre o nível de cobranças do orientador e do programa verificou-se paridade no discurso dos estudantes, professores, coordenadores e equipe de apoio institucional, ao apontar que o maior nível de cobrança no desenvolvimento do curso ocorre em detrimento das exigências de publicação e produtividade. Da mesma forma tais fatores são apontados nos estudos de (Costa; Nebel, 2018; Pontes, 2018; Oliveira, 2019; Pizón, 2020; Zotesso, 2021; Reis, 2022; Barboza, 2024; Campos 2024) entre outros.

No discurso dos participantes identificou-se que ser mulher e mãe, é uma das barreiras que dificulta o desenvolvimento da Pós-Graduação. Nessa direção Ketzer *et al.* (2023) aponta que as pesquisadoras mulheres enfrentam desafios adicionais no desenvolvimento da carreira, uma vez que a maternidade, responsabilidades familiares, afazeres domésticos, assim como os desafios financeiros representam um grande desafio para muitas, aumentando os níveis de estresse e exaustão, o que por vezes, acaba comprometendo a continuidade da trajetória acadêmica, dificultando a produção científica e a progressão profissional.

No estudo desenvolvido por Zotesso (2021, p. 10) com 189 estudantes de diferentes cursos de Pós-Graduação, identificou “um índice de estresse superior a 50% da amostra em todos os cursos, independente da nota CAPES, evidenciando a alta competitividade acadêmica, em especial nos cursos com elevado número de publicações e manuscritos.”. Fator também identificado neste estudo e no de (Pontes, 2018; Camara, 2020; Fortes; 2021; Glatz *et al.* 2022; Barboza, 2024), assim, como em outros com variação de nível, e elevação de grau.

Costa e Nebel (2018), destacam alguns desassossegos como a inquietação durante o sono, culpa em ir dormir, dificuldades em se desligar. Fatores identificados também neste estudo, na narrativa dos profissionais que prestam atendimento psicológico aos estudantes, ao relatar o sentimento de insegurança e incapacidade, de cobrança excessivamente consigo mesmo, ao ponto de não conseguir descansar, de não conseguirem desligar da pesquisa, de autocobrança por resultados, de culpabilização ao ponto de se intitularem “burros”, destacando a presença da síndrome do impostor, também apontada em outros estudos (Caldas, 2018; Meurer; Costa, 2020, Carneiro *et al.* 2020, Ogeda; Adurens; Pedro, 2022).

No estudo de Meurer e Costa (2020) desenvolvido com 1.816 estudantes de Pós-Graduação de cursos da área de Negócios analisou o comportamento acadêmico e a relação entre a Síndrome do Impostor. Em seus resultados, os autores indicam níveis elevados de sentimentos impostores ligados à manifestação dos comportamentos acadêmicos ocasionados pela competição acirrada imposta pelo modelo produtivista da Pós-Graduação.

Uma pesquisa realizada por Ferreira (2024) comparou resultados de dois estudos, sendo o primeiro realizado com 374 estudantes da Universidade Federal de Uberlândia e a segunda com 638 estudantes das 11 Universidades Federais de Minas Gerais. Na comparação, o estudo evidenciou que a pandemia agravou as relações sociais entre orientado/orientador, amplificando a falta de empatia e o assédio moral.

Neste estudo, as relações interpessoais com orientador, professores, colegas, familiares entre outras relações, são na maioria das vezes, percebidas de forma positiva, com uma predominância das respostas bom e ótimo, em todas as categorias avaliadas. Contudo, destaca-se a relação conflituosa em alguns

casos entre orientador/orientando, embora em pequena proporção, identifica-se nos relatos de estudantes, assim como professores, coordenadores e assistência psicológica, a presença do assédio moral pedagógico e a falta de empatia, tratamento diferenciado, fatores também constatados no estudo de (Costa; Nebel, 2018; Caldas, 2018; Camara, 2020; Ferreira, 2024) entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento da tese, não apenas buscou-se a compreensão de uma leitura mais ampla e crítica dos desafios contemporâneos, como também o subsídio teórico e metodológico no desenvolvimento, como a elaboração das propostas que se apresentam a seguir, ao considerar a interconexão entre escalas e a complexidade das condições de produção do saber na atualidade. Nesse sentido, constitui-se uma via estratégica para refletir sobre os impactos da globalização na vida acadêmica e no exercício da ciência como prática social situada.

No primeiro momento do estudo, realizamos uma análise aprofundada dos diferentes elementos envolvidos na formação do pesquisador, partindo da concepção da ciência, da construção do ambiente acadêmico da Pós-Graduação e da expansão do conhecimento científico no processo de formação do estudante de Pós-Graduação *stricto sensu*, buscando interpretar a realidade para além das aparências.

Em nosso estudo, defendemos a tese de que a perda da qualidade de vida e o adoecimento dos estudantes de Pós-Graduação *stricto sensu* possuem causas relacionais, ambientais e sociais, resultantes da interação entre o ambiente acadêmico e demais relações profissionais, familiares e pessoais.

Os dados demonstram que, tanto na percepção dos estudantes quanto na de professores, coordenadores e profissionais de apoio, a principal dificuldade relacionada às capacidades da vida diária está na separação entre a vida pessoal e a vida acadêmica. Essa dificuldade, por vezes, impacta negativamente o desempenho acadêmico e a qualidade das relações interpessoais.

Na visão da maioria dos professores, coordenadores e profissionais de apoio, o adoecimento dos estudantes está, na maior parte dos casos, associado à Pós-Graduação. No entanto, isso não ocorre porque o curso em si causa diretamente o adoecimento, mas sim porque a intensidade das atividades acadêmicas, somada a outros fatores externos, potencializa a vulnerabilidade do estudante, desencadeando processos de adoecimento.

Outro fator identificado, que corrobora na tese, é o fato de muitos estudantes já terem buscado, em algum momento de suas vidas, auxílio ou

suporte psicológico. Em diversos casos, o adoecimento e/ou a predisposição ao adoecimento antecedem o ingresso na Pós-Graduação.

Na percepção dos estudantes adoecidos, dois terços indicam que o adoecimento não está diretamente ligado à Pós-Graduação. Isso sugere que os fatores estressores relacionados ao curso contribuem para o adoecimento em diversos casos, mas geralmente não são os únicos ou principais responsáveis por esse processo.

Os resultados evidenciaram a complexidade emocional vivenciada pelos estudantes durante a Pós-Graduação, marcada por pressões acadêmicas, financeiras e relacionais. Entre as principais preocupações, destacam-se a conclusão da pesquisa e a adequação às expectativas institucionais e dos orientadores, reforçando que o ambiente acadêmico da Pós-Graduação *stricto sensu* é um espaço de alto desempenho e intensa carga emocional.

A relevância atribuída às questões financeiras, tanto para a sobrevivência quanto para o suporte à pesquisa, revela um aspecto estrutural que precisa ser mais bem equacionado pelas instituições, especialmente em cenários de desigualdade econômica. Nesse contexto, aponta-se a necessidade de bolsas de estudo que atendam de forma equitativa todos os cursos, visto que muitos programas recebem poucas ou nenhuma bolsa, especialmente os de mestrado e doutorado profissional. Outra queixa recorrente refere-se aos baixos valores das bolsas de estudo, frequentemente insuficientes para a manutenção dos estudantes durante a Pós-Graduação, uma vez que os custos da pesquisa em determinadas áreas ultrapassam o próprio valor da bolsa.

No caso dos estudantes bolsistas, as narrativas de todos os grupos participantes indicam que as atribuições acadêmicas impostas a esse grupo, muitas vezes, são superiores às dos demais estudantes. Entende-se que as bolsas de estudo de demanda social devem possibilitar que os estudantes se dediquem integralmente às suas pesquisas. No entanto, a esses bolsistas são atribuídas diversas atividades extras, como a participação em comissões de apoio à coordenação dos programas e a organização de eventos, entre outras tarefas que extrapolam a pesquisa e consomem grande parte do seu tempo. Outro fator agravante é o baixo valor das bolsas, o que frequentemente obriga os estudantes a buscar trabalhos extras para complementar sua renda, aumentando ainda mais sua sobrecarga. Isso levanta a reflexão: *só sabe onde o sapato aperta quem o*

calça. Essa realidade, muitas vezes, passa despercebida por aqueles que a observam de fora e não a vivenciam.

No que se refere à saúde e aos hábitos praticados, os resultados apontam um misto de comportamentos saudáveis e de risco, muitas vezes ocasionados pela sobrecarga acadêmica. Entre as práticas prejudiciais identificadas estão o consumo excessivo de frituras, doces e alimentos processados, o baixo consumo de frutas e verduras, a inatividade física e a falta de tempo para lazer e recreação. Com relação à prática de exercícios físicos, os resultados indicam que ela atua como um fator preditor de saúde e bem-estar físico e mental entre os estudantes que a adotam, aspecto também ressaltado nas narrativas de professores, coordenadores e equipes de apoio.

Na identificação das capacidades da vida diária, a concentração é apontada como a maior dificuldade pelos estudantes, assim como pelos demais participantes. O tempo destinado ao lazer e ao descanso é descrito como insuficiente ou precário, uma vez que as múltiplas tarefas acadêmicas se sobrepõem à vida pessoal, dificultando a separação entre os âmbitos acadêmico e pessoal.

No contexto da saúde geral, destacam-se as Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT) e o uso de medicamentos para controle dessas condições. Um ponto de atenção são os distúrbios do sono, agravados pelo alto nível de preocupação relacionado ao desenvolvimento da Pós-Graduação, o que muitas vezes leva à necessidade de medicação. Outro fator preocupante é o uso recorrente de analgésicos: mais de um terço dos participantes (39,5%) relataram o consumo frequente desse tipo de medicamento para o alívio de dores múltiplas, especialmente enxaquecas e dores estomacais. Essas reações fisiológicas indicam um elevado nível de estresse e seus impactos negativos na saúde física, que frequentemente precedem o adoecimento mental.

O estresse é um fator presente em todos os aspectos da Pós-Graduação e se manifesta de duas formas. A primeira é o *Eustress,* ou estresse positivo, que motiva e impulsiona o estudante a superar desafios e promover seu crescimento pessoal e profissional. A segunda é o *Distress*, ou estresse negativo, que leva ao desequilíbrio orgânico, seja pelo excesso de demandas ou pela falta de esforços adequados para a realização das atividades acadêmicas.

Considerando os impactos negativos do estresse, observa-se uma significativa inquietação psicológica entre os estudantes: (67,3%) afirmam ter sentido, em algum momento, a necessidade de buscar auxílio profissional. Em diversos casos, o adoecimento foi diagnosticado clinicamente, destacando-se em maior proporção o transtorno de ansiedade, depressão e estresse, com necessidade de controle por meio de psicofármacos. Mesmo entre aqueles que nunca buscaram apoio psicológico, sentimentos como cansaço, ansiedade, agitação, desespero e tristeza foram frequentemente associados à alta carga de trabalho e às exigências acadêmicas.

Os impactos na saúde mental também foram intensificados pela pandemia da Covid-19, conforme apontado pelos participantes dos quatro grupos (estudantes, professores, coordenadores e equipe de apoio). O medo e a insegurança sanitária, financeira e emocional, aliados às crescentes cobranças acadêmicas e à ênfase na produtividade, agravaram os quadros de adoecimento mental.

O adoecimento físico também foi identificado: (21%) dos participantes relataram dores físicas que, em muitos casos, limitam ou dificultam o desenvolvimento de suas pesquisas. Muitas dessas condições foram desenvolvidas ou agravadas pela própria dinâmica acadêmica.

Quanto às condições estruturais do ambiente acadêmico, os quatro grupos investigados reconhecem que a instituição oferece boas condições gerais, mas apontam a necessidade de investimentos em algumas áreas, especialmente em infraestrutura tecnológica e ergonomia, visando o bem-estar e o conforto não apenas dos estudantes, mas de toda a comunidade acadêmica.

As relações sociais são elementos fundamentais para a qualidade de vida e para a realização pessoal ao longo do curso, destacando-se como um fator de suporte diante das exigências acadêmicas. A percepção da importância dessas conexões sugere que um ambiente relacional positivo pode atuar como uma rede de apoio e proteção, minimizando os impactos negativos da sobrecarga imposta pela Pós-Graduação. No entanto, desafios são evidenciados, como a competição acirrada entre estudantes, professores e grupos de pesquisa, além de embates metodológicos e epistêmicos, assédio moral pedagógico, preconceitos de gênero, negligências, favoritismo e relações conflituosas.

A tensão observada nas relações verticais, especialmente com orientadores, destaca a necessidade de repensar práticas de supervisão acadêmica. Estratégias que promovam um diálogo mais colaborativo e um acolhimento efetivo às dificuldades enfrentadas pelos estudantes podem mitigar essas tensões e contribuir para um ambiente acadêmico mais saudável. Por outro lado, os baixos níveis de conflito entre colegas indicam um ambiente relativamente positivo nas relações horizontais, o que pode ser explorado para fortalecer redes de apoio entre os estudantes.

O ambiente acadêmico, originalmente concebido como um espaço de acolhimento, construção e propagação do conhecimento, tem se revelado um cenário de sobrecarga, competição e alienação emocional. Experiências marcadas por extrema cobrança, perseguição e desvalorização evidenciam essa realidade. Relatos de exaustão, perda de propósito e até tentativas de suicídio expõem as consequências de um sistema que privilegia a produtividade e as métricas institucionais em detrimento do bem-estar dos indivíduos.

Apesar das contribuições relevantes deste estudo, é importante reconhecer suas limitações. Não é possível generalizar os resultados obtidos para todos os estudantes de mestrado e doutorado. Vale ressaltar que, apesar dos esforços, e a expressiva participação, houve dificuldades na colaboração dos estudantes e professores no preenchimento do questionário.

Futuros estudos devem envolver amostras mais representativas, abrangendo outras instituições públicas e privadas, em níveis regional, nacional e internacional. Além disso, seria essencial a realização de estudos longitudinais e a monitorização da qualidade de vida dos estudantes, desde o ingresso até a finalização do curso, o que permitiria resultados mais precisos. Nessa direção, compreende-se que um estudo painel poderia colaborar não só para a identificação da condição de saúde e qualidade de vida dos estudantes, mas também como forma de se desenvolver políticas mais assertivas no acolhimento dos estudantes em vulnerabilidade.

Estudo paralelo no âmbito do PDSE

No âmbito do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) realizado no Instituto Politécnico de Bragança (IPB) – Portugal, desenvolve-se um estudo centrado na percepção dos estudantes de mestrado relativamente à sua qualidade de vida, sob a supervisão da coorientadora Ana Raquel Prada.

No desenvolvimento do estudo, foi utilizado um questionário que integrou as seguintes partes: I-Dados sociodemográficos dos estudantes; II-Percurso e ambiente académicos dos/as estudantes; III-Perceção [sic] face à saúde; e IV-O instrumento de coleta de dados, a versão adaptada e validada para a população portuguesa *do Quality of Life Bref* (WHOQOL-*bref*) Adaptado da *Word Health Organization* (Vaz-Serra *et al*., 2006), sendo o estudo aprovado pela Comissão de Ética da referida instituição, o qual foi deferido (parecer n.º P521282-R634441-D18692840), [disponível no anexo B] .

O estudo teve como objetivo identificar os diversos fatores que podem impactar a qualidade de vida dos estudantes de mestrado. Para isso, foram analisados diferentes aspectos das relações acadêmicas em interação com a vida pessoal, social e ambiental dos participantes, além de sua condição de saúde física e mental.

Os dados revelaram que a maioria dos estudantes era do sexo feminino, solteira, sem filhos e contava com o apoio da família para a continuidade dos estudos. A maior parte dos participantes era de nacionalidade portuguesa e residia na mesma localidade onde realizava o mestrado.

A avaliação da qualidade de vida, com base no *World Health Organization* WHOQOL-*Bref,* indicou que, de maneira geral, os estudantes apresentaram uma percepção mediana de sua qualidade de vida, com o domínio Psicológico obtendo a melhor pontuação. Em relação às variáveis sociodemográficas, constatou-se que a idade mais avançada estava associada a uma melhor percepção da qualidade de vida global. Por outro lado, ser estudante estrangeiro esteve relacionado a uma pior percepção nos domínios Social e Ambiental. Já estudantes com filhos ou que atuavam como cuidadores informais de familiares adultos obtiveram escores mais elevados no domínio Psicológico. Em contrapartida, aqueles com diagnóstico de transtorno mental registraram médias mais baixas na qualidade de vida geral e no domínio Físico.

No contexto acadêmico, observou-se que estudantes que enfrentavam dificuldades para equilibrar vida pessoal e acadêmica apresentaram escores inferiores na qualidade de vida geral, bem como nos domínios Físico, Psicológico e Meio Ambiente. Da mesma forma, aqueles que já cogitaram desistir do mestrado relataram menores pontuações na qualidade de vida global e nos domínios Físico, Relações Sociais e Meio Ambiente.

A partir da perspectiva dos Estudos Globais, torna-se evidente que a qualidade de vida dos estudantes de Pós-Graduação não é uma questão isolada, mas sim um reflexo de desafios estruturais compartilhados por diferentes nações. O estudo realizado no Brasil revela uma realidade que dialoga com pesquisa realizada em Portugal e de âmbito internacional sobre a sobrecarga acadêmica, a pressão por produtividade e os impactos na saúde mental dos estudantes. A globalização da Educação Superior intensificou essas demandas, criando um cenário onde a competitividade e a exigência por desempenho ultrapassam fronteiras, mas as condições institucionais e o suporte oferecido variam significativamente entre os países. Ao situar a investigação brasileira dentro desse panorama global, é possível estabelecer comparações, identificar boas práticas e contribuir para o desenvolvimento de políticas mais eficazes no suporte ao bem-estar dos pós-graduandos, promovendo um ambiente acadêmico mais sustentável e equitativo.

Indica-se que o Relatório geral dos dados da investigação desenvolvida no âmbito do PDSE, encontra-se no repositório do IPB, mediante a solicitação ao Centro de Investigação Educação Básica (CIEB) atualmente Centro de Investigação Transdisciplinar em Educação e Desenvolvimento (CITeD), e a pesquisadora, podendo ser solicitado via e-mail (quelicancian@gmail.com), mediante a declaração de uso ético e atribuição dos direitos autorais.

Sugestões e proposições

A partir dos resultados compreende-se que o ambiente acadêmico no seu contexto geral, necessita de ações que salve guarde o bem-estar da sua comunidade. Nessa direção quatro eixos estratégicos são considerados: i)

Prevenção ao não adoecimento; ii) Suporte à Saúde Mental e Bem-Estar; iii) Condições Acadêmicas; iv) Apoio Financeiro e Infraestrutura.

i) Prevenção ao não adoecimento

Proposta	Objetivo	Ação
Exercício físico e prática regular	Incentivar e promover a prática de exercício físico como preditor de estresse	Criação de grupos de orientação a práticas de exercício físico; corridas de rua; ciclismo; treinamento funcional e jogos colaborativos.
Nutrição e alimentação saudável	Promover a adoção de bons os hábitos alimentares e garantir suporte nutricional adequado.	Atendimento nutricional de baixo custo com orientação personalizada. Oficinas sobre orientação e alimentação saudável; Ampliação da oferta de alimentos saudáveis nos restaurantes universitários.
Incentivo ao Lazer e Autocuidado	Reduzir exaustão e promoção do bem-estar.	Criação de eventos culturais, organização de viagens, passeios em ambientes naturais; Criação de espaços de conivência, jogos, música e arte.
Política de desconexão acadêmica	Gestão e organização do tempo estudo e lazer.	Políticas de instrução e organização das atividades acadêmicas, separação da vida pessoal e acadêmica.

ii) Suporte à Saúde Mental

Proposta	Objetivo	Ação
Programa de apoio Acompanhamento Psicológico	Oferecer suporte para estudantes em vulnerabilidade psíquica.	Criar serviço de apoio psicológico, de baixo custo, interdisciplinar e parcerias externas.
Apoio e Escuta Ativa	Criar espaço para compartilhamento e apoio emocional.	Grupos terapêuticos, mentorias acadêmicas e programa de escuta ativa.
Gestão do Estresse	Ensinar técnicas de autocontrole e gestão com a sobrecarga acadêmica.	Workshops e palestras sobre gestão e controle emocional, organização e formação para orientadores.

iii) Condições Acadêmicas

Proposta	Objetivo	Ação
Orientação Humanizada	Melhorar a relação orientador/orientando.	Criar um código de boas Práticas de orientação, estabelecendo diretrizes para uma relação mais respeitosa e ética entre professores e estudantes. Implementar avaliações anônimas dos orientadores, permitindo que os estudantes relatem experiências abusivas sem medo de represálias.
Redução da Sobrecarga	Foco na pesquisa.	Garantir que atividades extras (eventos, comissões, monitorias) não comprometam o tempo de pesquisa.

iv) Apoio Financeiro e Infraestrutura

Proposta	Objetivo	Ação
Valorização das bolsas de estudos	Garantir condições financeiras adequadas.	Pressão por reajuste, novas fontes de financiamento e distribuição equitativa das bolsas.
Fundos emergenciais	Apoio a estudantes em vulnerabilidade social.	Criação de fundo emergencial de apoio com microbolsas.

A partir dessa abordagem, espera-se integrar os estudantes, promovendo não apenas o desempenho acadêmico, mas o bem-estar e a qualidade de vida. Os impactos almejados visam a redução do estresse e sobrecarga acadêmica; melhora nas condições da saúde física e mental; equilíbrio entre a vida pessoal, profissional e acadêmica; fortalecimento das redes de apoio; promoção de um ambiente saudável, inclusivo e acolhedor.

AUTOBIOGRAFIA

Defesa de tese, 15 de julho de 2025.

Por trás de cada sorriso e de cada conquista, há uma história que poucos conhecem. Há batalhas silenciosas, momentos de incerteza e noites insones repletas de dúvidas e reflexões. O caminho percorrido até aqui foi pavimentado com desafios e superações, muitas vezes invisíveis aos olhos alheios. No entanto, foi justamente nesses momentos de luta que encontrei a força para seguir em frente, transformando dificuldades em aprendizados e sonhos em realidade.

Nascida em uma família humilde, filha de pais semianalfabetos, minha trajetória educacional sempre foi marcada por desafios e superações. Cresci em um ambiente de escassos recursos, mas repleto de resiliência e determinação. Estudei em escola pública e, desde cedo, cultivei um profundo apreço pelo conhecimento. No entanto, minha jornada acadêmica teve um início tardio, anos após finalizar o Ensino Médio. Anteriormente, iniciei o curso de Educação Física em Licenciatura Plena, mas, devido a limitações financeiras, não pude concluí-lo, adiando momentaneamente o sonho de uma graduação.

A descoberta da minha vocação para a docência ocorreu de maneira inesperada, quando, durante um estágio de docência, tive a oportunidade de ser professora do meu próprio filho, o brilho dos seus olhos, e o orgulho de ter uma mãe professora foram minha inspiração. Esse momento singular foi decisivo para minha escolha profissional, despertando em mim uma paixão inabalável pelo ensino. O interesse pela pesquisa surgiu no decorrer do curso de Educação Física, impulsionado pela disciplina de Metodologia. A fascinação pelo estudo se tornou tão intensa que busquei, com afinco, a láurea acadêmica no curso de Educação Física Bacharel.

Minha trajetória acadêmica iniciou-se com a graduação em Processos Gerenciais pelo Centro de Ensino Superior de Maringá (2011). Posteriormente, cursei Educação Física,

obtendo os títulos de Licenciada (2016) e bacharela em (2018) pelo Centro Universitário Assis Gurgacz.

A dedicação ao ensino e à pesquisa me conduziu ao mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2020), na linha de Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem. Desde então, meus estudos têm como tema central a qualidade de vida e a saúde no ambiente acadêmico. Durante o doutorado, percebi a necessidade de ampliar meus conhecimentos sobre os processos educacionais, o que me levou à graduação em Pedagogia em (2022) pelo Centro Universitário Assis Gurgacz.

No desenvolvimento do doutorado tive a oportunidade de desenvolver Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), realizado no Instituto Politécnico de Bragança em (2024), no Centro de Educação Básica (CIEB). Motivada pelo desejo incessante de ampliar meu repertório acadêmico, surge a oportunidade da co-tutela, apoiada e estimulada por professores e amigos do IPB, o acordo deixou de ser um sonho para se tornar realidade.

Concluí o doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná e, simultaneamente, a co-tutela doutoral em Estudos Globais pela Universidade Aberta de Portugal em (2025). O doutoramento foi um espaço fundamental para o desenvolvimento da minha autonomia intelectual e para a construção da minha identidade acadêmica.

Minha trajetória tem sido guiada pelo esforço incansável, pela dedicação e pela crença no poder transformador da Educação. No cerne de toda essa caminhada, meu esposo e filhos ocupam um lugar primordial, sendo a principal fonte de inspiração e motivação para cada desafio superado. Cada conquista reafirma meu propósito de contribuir para um ensino mais inclusivo, inovador e de excelência.

"Não há saber mais ou saber menos: há saberes difentes.".
(Paulo Freire)

Vivéli Ghilardi Camaian

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, M. M. *et al.* A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. In: **VI Encontro de ensino e pesquisa em Administração e Contabilidade.** Brasília/DF, p.1-6, 2013.

ABRANTES, P. C. **Método e Ciência**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

ABRANTES, P.; LECHNER, E. **Introdução**: O que é fazer investigação em estudos globais? In ABRANTES, P.; LECHNER, E. Nós globais: Investigações em curso sobre Questões da Globalização. Coleção de Estudos Globais. Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra/Portugal.p.7-22, 2022.

ABREU, E. K. das N. **Fatores associados ao risco de suicídio em pós-graduandos**. 2020. 119f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Faculdade de Enfermagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_e859e47f18e63898183a17906f7f5962. Acesso em: 31 de jul. 2023.

ALLÈGRE, C. **Deus e a Ciência**. Editora Edusc, Bauru -SP, 2000.

ALVES, U. S. Lazer e Saúde: discussões sob a ótica da Educação Física. **EFDeportes**. Buenos Aires, Argentina, n. 189,n.p., 2014.Falt Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd189/lazer-e-saude-sob-a-educacao-fisica.htm. Acesso em: 02 jul. 2023.

ANDRAUS, G. **As histórias em quadrinhos como informação imagética integrada ao ensino universitário**. 2006.304f.Tese (Doutorado em comunicação e artes). Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-13112008-182154/en.php. Acesso em: 20 mar. 2020.

ANDRE, C. **La Autoestima**: Gustarse a sí mismo para mejor vivir con los demás. Barcelona: Kairos, S.A. Barcelona, España, 2000.

ANTUNES, A. L. Ansiedade e dificuldade para dormir: 6 em 10 alunos de pós-graduação relatam esses problemas. **Estadão**, nov. 2022 [online]. São Paulo. Disponível em: https://www.estadao.com.br/saude/ansiedade-e-dificuldade-para-dormir-6-em-10-alunos-de-pos-graduacao-relatam-esses-problemas/. Acesso em: 04 ago. 2023.

ANTUNES, R. **O caracol e a concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2007.

ARANTES, S. de L. F.; ARANTES, B. O.; SIMÃO, D. A. A iniciação científica na formação de professores: Representações dos pesquisadores-orientadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 31-52, 2021.

ARANTES, S. L. F.; PERES, S. O. **Iniciação Científica no Novo Ensino Médio**: desafios para a superação de antigos problemas. In: MUCH, L. N.; CENTA, F. G.; KRÜGER, K. Novo ensino médio: desafios administrativos, estruturais e pedagógicos para sua implementação. **Rio de Janeiro: Libroe**, 2020, p. 99-135.

ARANTES, S. L. F.; PERES, S. O. **O passaporte de Lorrayne**: juventudes, pobreza e o acesso à educação científica. In: ARANTES, S. L. F.; SILVA, K.; MIRANDA, V. R. E. Ações Afirmativas e Relações Étnico-Raciais. EdUEMG: Belo Horizonte, 2017, p.120-149.

ARAÚJO, M. V. de; SILVA, J. W. B. da; FRANCO, E. M. Motivação para o aprendizado em estudantes de graduação em Psicologia. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 185-198, 2014.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. de NASSETTI, P. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. B. Evolução histórica do conceito de qualidade de vida. In: ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. B.; KUCZYNSKI, E. (org). **Qualidade de vida na infância e na adolescência**: orientação para pediatras e profissionais da saúde mental, Porto Alegre: Artmed, 2010, p.21-41.

AVANCI, J. Q *et al*. Auto-estima e comportamentos de saúde e de risco no adolescente: efeitos diferenciais em alunos do 7º ao 10º. Lisboa: **Psicologia, saúde & doenças,** v.7, n. 1, p-117-123, 2006.

AZEVEDO**,** V. A. Z. de; KITAMURA, S. **Stress, Trabalho e Qualidade de Vida**. In: Qualidade de vida e fadiga institucional. (org) VILARTA, R. *et al*. SP: IPES Editorial. Campinas, 2006, p.137-149. Disponível em: https://www.fef.unicamp.br/fef/sites/uploads/deafa/qvaf/fadiga_completo.pdf#page=137. Acesso em: 10 jul. 2023.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG**.** 2001.

BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

BAILEY, S**.** História. **O enforcamento dos escrivães em 1209**. Site: BBC, 2009. Disponível em: BBC - Oxford - O enforcamento dos escrivães em 1209. Acesso em: 29 nov. 2022.

BALBACHEVSKY, E. **A pós-graduação no Brasil**: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: Brock. C.; SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BALBIM, R. **Mobilidade**: uma abordagem sistêmica. Repositório do conhecimento IPEA. Cap. 01, p. 23- 42, 2016. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9198. Acesso em: 30 ago. 2023.

BALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa**,** v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012.

BARBOZA, J. S. dos A. **Desafios acadêmicos, sofrimento psíquico e estratégias para promoção da saúde mental de pós-graduandos brasileiros**. 2024. 79 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Escola de Enfermagem, Universidade Federal de Alagoas, 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa**:** Edições, v. 70, p. 229, 1977.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARREYRO, G. B. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: INEP, 2008.

BASTOS, A. O fim dos concursos públicos está próximo? **Jusbrasil**. Brasília-DF. 2019. Disponível em : https://www.jusbrasil.com.br/artigos/o-fim-dos-concursos-publicos-esta-proximo/720987322. Acesso em: 30 mai. 2023.

BENICÁ, D. **Universidade em movimento**. In: BENICÁ, D. (Org.). Universidade e suas fronteiras. São Paulo: Outras Expressões**,** 2011. p. 31-59.

BERALDO, E. B. **Qualidade de vida**: percepção objetiva ou subjetiva. EnsinE faculdade. Juiz de Fora-MG. 2021. Disponível em: Qualidade de vida: percepção objetiva ou subjetiva - EnsinE (ensin-e.edu.br). Acesso em: 10 mai. 2023.

BERNARDELLI, L. V. *et al*. A ansiedade no meio universitário e sua relação com as habilidades sociais. Campinas: **Revista de Avaliação da Educação Superior**, v. 27, n. 01, p. 49-67, 2022.

BONADIMAN, M. D. *et al.* Perfil dos usuários do LIOP–Laboratório de Informação e Orientação Profissional da UFSC: mudanças observadas nos últimos anos. Santa Catarina**: Caminho Aberto: revista de extensão do IFSC**, 2015.

BORGES, H. da S. *et al*. Políticas e programas de formação continuada de professores/as das escolas do campo em Parintins/AM: avanços e retrocessos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 13, n. 39, p. 248-268, 2023.

BORTOLANZA, J. Trajetória do ensino superior brasileiro–uma busca da origem até a atualidade. In: **XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária**. Mar del Plata- Argentina. p.1-16, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/181204. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. **Parecer n.º 977/65**, C.E.Su, aprova. em 3-12-65. Portal CAPES**.** 1965. Disponível em: https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf#:~:text=Isto%20significa%20que%2C%20no%20atual,isso%20da%20autoriza%C3%A7%C3%A3o%20ou%20reconhecimento. Acesso em: 06 mai. 2023.

BRASIL. “**Sono de qualidade, mente sã, mundo feliz**”:19/3- Dia mundial do Sono. Biblioteca virtual de saúde. Ministério da Saúde. 2022. Disponível:

https://bvsms.saude.gov.br/sono-de-qualidade-mente-sa-mundo-feliz-19-3-dia-mundial-do-sono/. Acesso: 26 jul. 2023.

BRASIL. **Alunos matriculados e titulados nos cursos de mestrado e doutorado, ao final do ano, por grande área, 1998-2023.** CAPES**.** Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação.2024. Disponível em: https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/indicadores/paginas/recursos-humanos/indicadores-sobre-o-ensino-de-pos-graduacao/3-5-2-brasil-alunos-matriculados-e-titulados-nos-cursos-de-mestrado-e-doutorado-ao-final-do-ano-por-grande-area. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL**. Bolsas de pós-graduação concedidas no país por grande área e modalidade, 1995-2021.** Ministério das Ciências, Tecnologia e Inovação. Portal Gov.br. 2023**.** Disponível em**:** 4.12 Brasil: CAPES - Bolsas de pós-graduação concedidas no país por grande área e modalidade, 1995-2021 — Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (www.gov.br). Acesso em: 06 mai. 2023.

BRASIL. **Conferência Nacional de Saúde**. 8ª conferência Nacional de saúde, relatório final. Ministério da Saúde de 17-21 de março de 1986. Ministério da Saúde. 1986. 29p. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/8_conferencia_nacional_saude_relatorio_final.pdf. Acesso em: 08 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. CF de 1988. Camará Legislativa do Senado. 2016. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 15 mai. 2023

BRASIL. **Decreto 5.773** de 9 de maio de 2006. Portal do MEC. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf . Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto 9.057** de 25 de maio de 2017**.** Planalto. Gov.2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm . Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 21.321**, de junho de 1946. Estatuto da Universidade do Brasil. Portal da Câmara dos deputados. 1946. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 08 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 29.741**, de 11 de junho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Portal da Câmara dos deputados. 1951. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 08 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 2.857,** de 30 de março de 1898**,** aprova o regulamento para o Gymnasio Nacional e ensino secundário nos Estados. Site: Câmara legislativa. 1898. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-

1899/decreto-2857-30-marco-1898-506934-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. **Estresse**. Biblioteca Virtual em Saúde. Ministério da Saúde (MS). Dica elaborada em novembro de 2012. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/dicas-em-saude/2068-estresse. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Execução orçamentária da CAPES é a maior dos últimos 7 anos**. Ministério da Educação, Portal CAPES. Gov.br. Atualizado 12 de abril de 2024, 18:35. n.p., 2024. Disponível em: https://www.gov.br/CAPES/pt-br/assuntos/noticias/execucao-orcamentaria-da-CAPES-e-a-maior-dos-ultimos-7-anos#:~:text=Em%202023%2C%20a%20CAPES%20destinou,professores%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. **Governo Federal anuncia reajuste em bolsa de graduação**, pós, iniciação científica e bolsa permanência. Serviço e informação do Brasil. Governo Federal.2023. Disponível em: www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2023/02/governo-federal-anuncia-reajuste-em-bolsas-de-graduacao-pos-iniciacao-cientifica-e-bolsa-permanencia. Acesso em: 30 mai. 2023.

BRASIL. **Instância Permanente de Negociação e Cooperação entre a União**. PNE em desenvolvimento. Portal do Mec. S/D. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/instancia-permanente-de-negociacao-e-cooperacao. Acesso em: 02 dez. 2021.

BRASIL. **Instituições de Ensino Superior** - Instituições credenciadas. Ministério da Educação. MEC. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas-sp-17815413555.Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. **IV-Plano Nacional de Pós-graduação** – PNPG 2011-2020. Portal CAPES. Brasília. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/07032022_EvolucaodoSNPGnodeceniodoPNPG20112020_ISBNWeb.pdf. Acesso em: 07 mai. 2023.

BRASIL. **Lei 13.005**, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2014. Disponível em: L13005 (planalto.gov.br). Acesso em: 02 dez. 2021.

BRASIL. **Lei 5.540** de 28 de novembro de 1968. Site: Planalto.Gov. 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm . Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. **Lei 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Planalto.Gov. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n.4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Portal da Câmara dos deputados**.** 1961. Disponível em:

https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 08 mai. 2023.

BRASIL. **Mestrado e doutorado.** A pós-graduação brasileira cresceu 48% na última década. Site gov.br.2021. Disponível em:https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/02/pos-graduacao-brasileira-cresceu-48-na-ultima-decada. Acesso em: 12 de abr. 2021.

BRASIL. **Mestres e Doutores 2015**.Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira (CGEE). Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação. Brasília, DF. Disponível em: https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/Apres_CGEE_MD2015_SBPCvfrev.pdf. Acesso em: 02 dez. 2023

BRASIL. **Ministério da saúde declara fim da Emergência em saúde Pública de Importância Nacional pela Covid-19**. Ministério da Saúde. MEC. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/abril/ministerio-da-saude-declara-fim-da-emergencia-em-saude-publica-de-importancia-nacional-pela-covid-19. Acesso em: 30 mai. 2023.

BRASIL. **Número de Pós-Graduandos cresce no Brasil**. Ministério da Educação. Portal.mec.gov.br. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/18%200-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/2583-sp-2021081601. Acesso em: 12 abr.2021.

BRASIL. **Número de Pós-Graduandos cresce no Brasil**. Ministério da Educação Portal.mec.gov.br. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/18%200-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/2583-sp-2021081601. Acesso em: 12 abr.2021.

BRASIL. **Pesquisa Nacional de Saúde.** Percepção do estado de saúde, estilos de vida, doenças crônicas e saúde bucal. Brasil e Grandes Regiões. IBGE. 2019, 117p. Disponível em: https://www.pns.icict.fiocruz.br/wp-content/uploads/2021/02/liv101764.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. **Pesquisa Nacional de Saúde.** Percepções do estado de saúde, estilo de vida e doenças crônicas. Brasil grandes regiões e unidade da federação. IBGE. 2013. Disponível em: https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files//media/document/pesquisa-nacional-de-saude-2013_0.pdf. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação, decênio 2001-2010.** Lei n° 010172 , de 9 de janeiro de 2001. Portal do Ministério da Educação. 2001, p. 1-81. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: 04 dez. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2024-2028**. Versão preliminar para consulta pública. CAPES, Ministério da Educação, Governo Federal Brasil. Gov.br. Brasília- DF. Disponível em:

https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/19122023_pnpg_2024_2028.pdf. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. **Pós-graduação stricto sensu tem mais de 350 mil matriculados.** Ministério da Educação Portal.mec.gov.br. Publicado em 08/05/2024 10h51.Disponivel em: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/pos-graduacao-stricto-sensu-tem-mais-de-350-mil-matriculados#:~:text=A%20p%C3%B3s%2Dgradua%C3%A7%C3%A3o%20stricto%20sensu,e%20doutorado%20no%20%C3%BAltimo%20ano. Acesso em: 03 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 7**, de 18 de dezembro de 2018. Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, Câmera de Educação Superior. Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira 2018, p.1-4. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em 17 mai. 2023.

BRASIL. **V-Plano Nacional de Pós-graduação** - PNPG 2005-2010. Portal UFPE. Brasília, 2004. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/38974/791613/plano_nacional_de_pos_graduacao.pdf.pdf/. Acesso em: 07 mai. 2023.

BROCH, C.; BRESCHILIARE, F. C. T.; BARBOSA-RINALDI, I.P. A expansão da educação superior no Brasil: notas sobre os desafios do trabalho docente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior,** Campinas, v. 25, p. 257-274, 2020.

CABRAL, T. L. de O. *et al.* A CAPES e suas sete décadas: trajetória da pós-graduação stricto sensu no Brasil. **RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Curitiba, v. 16, n. 36, p.1-22, 2020.

CACHAPUZ, A. *et al*. **A necessária renovação do ensino de das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CALÇADE, P. **O que mudou na Educação na era Vargas?** Site: Nova escola. 2018. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/12648/o-que-mudou-na-educacao-na-era-vargas Acesso em: 16 jan. 2023.

CALDAS, C. C. Prazer e sofrimento: um estudo de caso com pós-graduandos no curso de Mestrado Acadêmico em Administração na cidade Belo Horizonte – MG. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Unihorizontes, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://mestrado.unihorizontes.br/wp-content/uploads/2018/10/CRISTIANE-CHAVES-CALDAS.pdf. Acesso em: 9 ago. 2023.

CALSSAVARA, C. R. **Histórico do Campus**. 16 de agosto – resgate histórico – memória: Fecivel – hoje campus de Cascavel da UNIOESTE. Portal Unioeste. Cascavel, 2017. Disponível em: https://www.Unioeste.br/portal/campus-cascavel/historico-do-campus. Acesso em: 03 mai. 2023.

CÂMARA, V. M. dos S. **Adoecimento e atendimento psicológico de pós-graduandos:** perfil, queixas e fatores associados aos sintomas de ansiedade. 2020. 95 f. Revista Educar Mais CC BY-NC 4.0 e-ISSN 2237-9185 | 2022 | Volume 6 | 271 Dissertação (Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas) –Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2020. Disponível em: http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/2484 . Acesso em: 09 ago. 2023.

CAMPO, R.S. **Percepção de Estresse, Satisfação com a Vida, Autocuidado e Relação com o Ambiente Universitário na Pós-graduação *stricto sensu***.114f. 2024. Tese (doutorado em Educação). Universidade de Brasília – UnB; Faculdade de Educação – FE. Brasília-DF, 2024.

CANAAN, M. G.; NOGUEIRA, M. A. **Bens em disputa no campo universitário**: o efeito de fatores socioeconômicos e culturais no acesso à bolsa de iniciação científica**.** In: MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. (orgs.) **Iniciação científica**: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro. Unesp Digital, São Paulo, 2015, p. 65-88.

CAPES. **Dados abertos da CAPES**. 2021. CAPES.gov. Disponível em: https://dadosabertos.CAPES.gov.br/. Acesso em: 20 nov. 2021.

CAPES**. Desafios e conquistas das mulheres na pós-graduação.**gov.br. Disponível em: https://www.gov.br/CAPES/pt-br/assuntos/noticias/desafios-e-conquistas-das-mulheres-na-pos-graduacao. Acesso em: 11 fev. 2025.

CAPES**. O público feminino representa maioria na ciência brasileira, totalizando 55% das matrículas de mestrado e doutorado.** Gov.br. CAPES. Publicado em 11/10/2024, 11h47. Disponível em: https://www.gov.br/CAPES/pt-br/assuntos/noticias/desafios-e-conquistas-das-mulheres-na-pos-graduacao#:~:text=Segundo%20dados%20da%20CAPES%2C%20dos,Brasil%2C%20224%20mil%20s%C3%A3o%20mulheres. Acesso em: 25 jan. 2025

CARLINI, E. A. et al. Levantamento Nacional sobre o Uso de Álcool, Tabaco e Outras Drogas entre Universitários das 27 Capitais Brasileiras. **SENAD**, Brasília, 2019.

CARLOTTO, R. C.; TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G. Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários. **Psico-USF**, Itatiba, v. 20, p. 421-432, 2015.

CARNEIRO, A. M. *et al*. **A Pós-Graduação nas universidades estaduais paulistas e a COVID-19:** ação e reação. (Boletim Nº7). Departamento de Política Científica e Tecnológica do Instituto de Geociências da UNICAMP. 2020. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/2020-05/Boletim%207%20covid%20DPCT%20pos%20graduacao_versa%CC%83olonga%20%281%29.pdf. Acesso em: 09 fev. 2025.

CARRASCO, B. Fenomenologia e percepção. **EX-isto.** Outubro, 29 de 2019. Disponível em: https://www.ex-isto.com/2019/10/fenomenologia-percepcao.html#:~:text=A%20percep%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20a%2

0forma,como%20o%20mundo%20%C3%A9%20percebido. Acesso em: 10 mai. 2023.

CARVALHO, A. A influência da globalização na Educação Superior brasileira. **RISUS – Journal on Innovation and Sustainability**, São Paulo, v. 10, n.4, p.54-66, nov./dez. 2019.

CARVALHO, C. N. **Transtornos Mentais Comuns associado ao processo de trabalho e Qualidade de vida em Pós-graduandos em programas de residência na área da saúde em Recife.**2008. 120f. Dissertação (Mestrado em Neuropsiquiatria e Ciência do comportamento). Universidade Federal de Pernambuco (UFP), Recife, PE. 2008. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_5cacf04439f79ded490ce445a90954f7. Acesso em: 31 jul. 2023.

CASTRO, L. M. C. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: **Reunião anual da ANPED**, Caxambu. v. 27, p. 1-16, 2004.

CAVASSANI, A. P.; CAVASSANI, E. B.; BIAZIN, C. C. Qualidade de vida no trabalho: fatores que influenciam as organizações. **XIII SIMPEP**, São Paulo, 2006, p.41-47.

CEMIN, M. **Formação, adoecimento e cura**: a experiência discente na pós-graduação stricto sensu na UFBA. 2021. 243 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador-BA, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBA-2_06a4a94da22294c863f94703cdd3cffc. Acesso em: 01 ago. 2023.

CERDEIRA, L.; LAUXEN, S. L.; MACHADO, J. P. Educação global na pós-graduação *stricto sensu*: interculturalidade e internacionalização como pilares para a cidadania global. **Educação**, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 1-17, jan-dez. 2024.

CERVO, A. F. G. **Humanismo histórico**: estudo de sua evolução para chegar à felicidade e realização. Saber Humano, Edição especial: Cadernos de ontopsicologia. São Paulo, 2016. Disponível em: https://saberhumano.emnuvens.com.br/sh/article/viewFile/128/149. Acesso em: 23 jun. 2023.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. **Metodologia Científica**. 6.ed.- São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CESAR, F. C. R. *et al*. Estressores da Pós-graduação: revisão integrativa da literatura. **Cogitare Enfermagem**, Florianópolis, v. 23, n. 4, p. e57460, 2018.

CGEE. **Mestre e doutores-2019**. Centro de Gestão de Estudos Estratégicos - Serviço de Informações de Rh para CT & I. 2019. Disponível em: https://mestresdoutores2019.cgee.org.br/web/guest/dados/-/categories/41556?p_r_p_categoryId=41556. Acesso em: 19 de nov. 2021.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, 2003.

CISCON-EVANGELISTA, M. R. **Estudantes de Pós-Graduação Stricto Sensu**: um novo e vultoso grupo social/profissional a ser conhecido.194f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Programa de Pós-graduação em Psicologia. Vitória, Espírito Santo, 2014. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/161372114.pdf. Acesso em: 06 set.2021.

COELHO, W. E**. Ansiedade, autoeficácia e motivação nos cursos stricto sensu de ciências contábeis.** 2019. 165 f. Dissertação (mestrado em Controladoria e Contabilidade) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte – MG, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_aa16cc7bdd5c8e35326492ee6a95fc1e. Acesso em: 31 jul. 2023.

COLOMBO, F. M. **Benefícios do sexo**. Conheça os principais e aproveite todos eles. Dicas de Mulher. 2023. Disponível em: https://www.dicasdemulher.com.br/beneficios-do-sexo/. Acesso em: 3 jul. 2023.

CONSTANTINO, M. A. C. **Avaliação da qualidade de vida**: desenvolvimento e validação de um instrumento, por meio de indicadores, junto à comunidade da Universidade de São Paulo. Tese de doutorado. São Paulo, PRONUT USP, 2007.

CORRÊA, E. Extensão Universitária, Política Institucional e Inclusão Social. João Pessoa: **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 1, n. 1, p. 12-15, 2003.

CORTELA, B. S. C.; BRITO, T. T. R.; MALHEIRO, J. M. S. Um estudo sobre a qualidade de vida de alunos de pós-graduação na área de Ensino: impactos e possíveis desdobramentos. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Manaus, v. 18, n. 41, p. 220-236, 2022.

CÔRTES, A. **Universidade de Oxford:** história, principais cursos e como conseguir vaga. Site: Eurodicas. 2019. Disponível em: Universidade de Oxford: história, principais cursos e como conseguir vaga (eurodicas.com.br). Acesso em: 29 nov. 2022.

COSTA, E. G. da; NEBEL, L. O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. **Polis. Revista Latinoamericana**, Osormo, n. 50, n.p. 2018.

COSTA, F. J.; SOUSA, S C.T. de; SILVA, A.B. Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação. **RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 11, n. 25, p.823-852, 2014.

CRUZ, C. H. A universidade, a empresa e a pesquisa que o país precisa. **Parcerias estratégicas**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 05-30, 2009.

CRUZ, F. **Pesquisa mostra que 80% dos brasileiros buscam alimentação saudável**. Portal da Agência Brasil. 2018. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2018-05/pesquisa-mostra-que-80-dos-brasileiros-buscam-alimentacao-saudavel. Acesso em: 23 jun. 2023.

CUNHA, M.B. **A percepção de Ciência e Tecnologia dos estudantes de ensino médio e a divulgação científica**. 2009. 364f. Tese (Doutorado em ensino de Ciência e Matemática). Universidade de São Paulo, SP. 2009.

DAL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 67-80, 2013.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educ@.**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p.185-191, 2009.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. Editora Companhia das Letras, 2012.303p.

DANTAS, A. M. A Ciência. Rio de Janeiro: **Revista brasileira de Oftalmologia**, v. 67, p. 163-164, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbof/a/dxcQpjkm6rb4QRhVtqH3GKd/?lang=pt. Acesso em: 16 fev. 2023.

DICIO. Significado de Percepção. **Dicionário on-line de português**. 2009-2023. Disponível em: https://www.dicio.com.br/percepcao/. Acesso em: 10 mai.2023.

DUMAZEDIER, J. **Vers une civilisation du loisir**? Paris, Ed. du Seuil,1962, 309p.

DURSO, S. de O. *et al*. Fatores motivacionais para o mestrado acadêmico: Uma comparação entre alunos de ciências contábeis e ciência à luz da teoria da autodeterminação. São Paulo: **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 27, p. 243-258, 2016.

EPICURO. **Carta sobre a felicidade**: (a Menenceu). Epicuro; tradução e apresentação deLORENCINI, A.; CARRATORE, E. del. – São Paulo: Editora UNESP, 2002.

EVANS, T. *et al*. Evidence for a mental health crisis in graduate education. **Nature,** Londres, v. 36, n. 3, p. 282-284, 2018.

FARO, A. Um modelo explicativo para o bem-estar subjetivo: estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 654-662, 2013

FÁVERO, M. de L. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968.Curitiba: **Educar**, n. 28, p. 17-36, 2006.

FELICIANO, I. P. Estudo sobre a Auto-Estima em adolescentes dos 12 aos 17 anos. Dissertação (Mestrado em Psicologia). 117f. 2010. Universidade da Beira

Interior. Carvilhã. 2010. Disponível em: file:///C:/Users/Queli/Downloads/Estudo%20sobre%20a%20auto-estima%20em%20adolescentes%20dos%2012%20aos%2017%20anos.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

FERREIRA, C.C. de O. **Relatório da Pesquisa sobre o perfil discente de pós-graduação em Serviço Social GESTÃO 2017-2018 "Quem é de luta, Resiste!".** A ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Disponível em: http://www.abepss.org.br/noticias/estudantes-de-mestrado-e-doutorado-em-servico-social-relatam-sintomas-de-ansiedade-366. Acesso em: 11 mai. 2022.

FERREIRA, N. T. **A medicalização em Estudantes de Pós-Graduação Stricto Sensu em Instituições Federais de Minas Gerais**: Desafios e Perspectivas. 2024. 29f.Trabalho de conclusão de curso (Psicologia) Universidade Federal de Uberlândia 2024. Disponível em : https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/43589. Acesso em: 09 fev. 2024.

FERREIRA, V. A., MENEZES, K. R.; BARROS, Â. F. Qualidade de vida do estudante de graduação em enfermagem: uma análise quantitativa. **Enfermagem em Foco,** São Paulo, v.*12*, n.5, p. 985- 990, 2021.

FLECK, M. P. de A. *et al*. Aplicação da versão em português do instrumento abreviado de avaliação da qualidade de vida" WHOQOL-*bref*". São Paulo: **Revista de saúde pública**, v. 34, p. 178-183, 2000.

FLECK, M. P. A. **Problemas conceituais em qualidade de vida**.In: FLEXK, M. P. A. A avaliação de qualidade de vida: guia para profissionais da saúde. Porto Alegre, São Paulo: Artemed, 2008.

FLECK, M. P. de A. *et al*. Aplicação da versão em português do Instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL-100). **Saúde Pública,** São Paulo, v. 33, n.2, p.198-205, 1999.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONSECA, I. S. S.; MOURA, S. B. Apoio social, saúde e trabalho: uma breve revisão. **Psicologia para América Latina**, n. 15, p. 0-0, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000400012. Acesso em: 19 jul. 2023.

FORTES, C. S. **A vida nervosa na pós-graduação**. 2021. 105 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Ciência Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

FORTES, C. S. **A vida nervosa na pós-graduação**. 2021. 114f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Ciência Política). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis- SC, 2021. Disponível em: PSOP0693-D.pdf (ufsc.br). Acesso em: 31 jul. 2023.

FORTES, P. A. C.; RIBEIRO, H. Saúde Global em tempos de globalização.

FRANCO, J. E.; CAETANO, J. R. **Introdução**. In FRANCO, J. E.; CAETANO, J. R. Globalização como problema: Temas de Estudos Globais. Theya Editores – CEG-CIPSH-UAb. Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra/Portugal. p.7-12, 2020.

FREITAS, G. C**. As bolsas de Pós-graduação estão à beira de um colapso**. ANPG.2019. Disponível em: https://www.anpg.org.br/06/05/2019/as-bolsas-de-pos-graduacao-estao-a-beira-de-um-colapso/. Acesso em: 30 mai. 2023.

FURLANI, L. M. T. Responsabilidade social o novo/velho desafio. Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de ensino superior. In: Responsabilidade social das instituições de Ensino Superior. **Estudos,** Ribeirão Preto, ano 23, nº 34, p.63-73, 2005. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/Estudos34.pdf. Acesso em: 14 fev. 2023.

FURTADO, J. **Autoestima do professor:** combustível para ensinar e apreender. Blog Júlio Furtado acessória e consultoria em educação. 24 de outubro de 2014. Disponível em: http://juliofurtado.com.br/2014/10/29/autoestima-do-professor-combustivel-para-ensinar-e-para-aprender/.Acesso em: 02 abr. 2020.

GADOTTI, M. Pedagogia da práxis e educação ambiental. Ministério do Meio Ambiente–Diretoria de Educação Ambiental. São Carlos: **Programa de Formação de Educadoras e Educadores Ambientais.** v. 4, p. 08-14, 2005.Disponível em: http://siteantigo.paulofreire. org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Ped_praxis_educa cao_ambiental_2005. pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

GALDINO, M. J. Q. *et al*. Qualidade de vida de estudantes de mestrado e doutorado em enfermagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, p. v20a41-v20a41, 2018.

GALDINO, M. J. Q. **Síndrome de Burnout e qualidade de vida entre estudantes de pós-graduação stricto sensu em enfermagem.** 2015. 184f.Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_85284ff1551687b10b6c10db5ff26481. Acesso em: 29 jul. 2023.

GEOCAPES. **Sistema de informações georreferenciadas**/CAPES. 2025. Disponível em: https://geoCAPES.CAPES.gov.br/geoCAPES/. Acesso em: 03 fev. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ, R. M.; BERVIQUE, J. de A. Relação entre as emoções e o organismo como um todo. **Revista Cientifica Eletrônica de Psicologia**, Garça, v. 7, n. 4, p. 1-6, 2006.

GLATZ, E. T. M. M. *et al.* A saúde mental e o sofrimento psíquico de pós-graduandos: uma revisão de literatura em teses e dissertações. **Revista Educar Mais**, São Paulo, v. 6, p. 255-273, 2022.

GOERGEN, P. Ciência, sociedade e universidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, .63, p. 53-79, 1998.

GONÇALVES, J. R. Internacionalização, mundialização e globalização: conceitos ainda em consolidação. In FRANCO, J. E.; CAETANO, J. R. Globalização como problema: Temas de Estudos Globais. Theya Editores – CEG-CIPSH-UAb. Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra/Portugal. p.23-54, 2020.

GOLÇALVES, A.; VILARTA, R. **Qualidade de vida e atividade física**: explorando teorias e práticas. Barueri: Manole, 2004.

GOMÀ, H. **Auto estima para vivir**: como confiar em ti mismo y lograr los que deseas. Barcelona, España: Paidós. 2018. 30p.

GONÇALVES, J. R. **Internacionalização, mundialização e globalização**:

GUILLEN, L. D. *et al*. Percepção da realidade. **Simpósio Internacional de Neurociências da Grande Dourados**, 2012. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/SINGraD/article/view/1143. Acesso em:10 mai. 2023.

HEYDARI, S. T. *et al.* The prevalence of substance uses and associated risk factors among university students in the city of Jahrom, Southern Iran. **International journal of high risk behaviors & addiction,** Zahedan, v. 4, n. 2, p.1-7. 2015.

HUMBOLDT, W. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In: CASPER, G.; HUMBOLDT, W. **Um mundo sem universidades?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

INCA – Instituto Nacional do Câncer. **Estimativa 2023: Incidência de Câncer no Brasil.** Rio de Janeiro: INCA, 2023.

IPEA. **A ciência e a tecnologia como estratégia de desenvolvimento.** gov.br. 2019. Texto produzido pela Equipe do Centro de Pesquisa em Ciência, Tecnologia e Sociedade. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/cts/pt/central-de-conteudo/artigos/artigos/116-a-ciencia-e-a-tecnologia-como-estrategia-de-desenvolvimento. Acesso em: 28 mar. 2023.

JARDIM, C. E. A Expansão e o Financiamento da Pós-Graduação no Brasil e a Meta 14 do Plano Nacional de Educação. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 10, n.2, p.1-16, 2020.

JONOVSKA, S. *et al*. Seft-Esteem in Childen and Adolescents Differently Treated for Locomotory Trauma. **Collegium Antropogicum**, Zagreb, v.31, n. 2, p.463-469, 2007.

JÚNIOR, M. A. B. T.; SFERRA, L. F. B.; BOTTCHER, L. B. A importância do lazer para a qualidade de vida do trabalhador. **Revista Conexão (Online)**, Bagé, v. 9, p. 581-595, 2012.

JUSTINA, L. A. D.; CALDEIRA, A. M. de A. A pesquisa de iniciação científica como espaço de formação inicial de professores e pesquisadores de Biologia. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**, Córdoba, v. 7, n. 2, p. 1-12, 2012.

JUVENAL. **The Satires of Juvenal and Persius** : Whit Englis Notes partly compiled, and partly original by CHALLES WILLIAN Stocker, D. D. London, 1945.Disponivel em: The satires of Persius and Juvenal : with English notes, partly compiled, and partly original (wikimedia.org). Acesso em: 14 jul. 2023.

KATO, F. B. G.; FERREIRA, L. R. A política de expansão e financiamento da pós-graduação: as diretrizes do PNPG (2011-2020) e PNE (2014-2024). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico Científico editado pela ANPAE**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 677-697, 2016.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: Teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia Científica**. 5.ed.-2, reimpr.- São Paulo: Atlas, 2008.

LEDESMA, E. F. R.; BÁEZ, L. C.; GARCÍA, J. J. G. Sueño y rendimiento académico: Una relación importante. **Revista Boletín Redipe**, Colombia, [*S. l.]*, v. 12, n. 3, p. 125–133, 2023.

LEVECQUE, K. *et al*. Work organization and mental health problems in PhD students. **Research Policy**, Amsterdã, v. 46, n. 4, p. 868-879, 2017. DOI: 10.1016/j.respol.2017.02.008.

LOPES, V. Alunos da pós-graduação reclamam de abandono e autoritarismo na UFMG. **Estado de Minas** [online] Minas Gerais, 28 ago.2017. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2017/08/28/internas_educacao,895547/alunos-da-pos-graduacao-reclamam-de-abandono-e-autoritarismo-na-ufmg.shtml. Acesso em: 09 ago. 2023.

LOUZADA, R. de C. R. **Formação do pesquisador, trabalho científico e saúde mental.** 2005. 169 f. Tese (Doutorado em Psiquiatria e Saúde Mental) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/download/67906857/Formao_do_pesquisador_trabalho_cientfico20210707-4876-m26i2t.pdf . Acesso em: 09 ago. 2023.

LOUZADA, R.C.R.; SILVA FILHO, J.F. Pós-graduação e trabalho: um estudo sobre projetos e expectativas de doutorandos brasileiros. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.12, n.2, p. 265-282, 2005.

MALACARNE, V.; STRIEDER, D. M.; LIMA, D. F. de. Ética, Ciência e Formação de Professores: A Escola na Sociedade Contemporânea. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 51-66, 2011.

MARTINS, L. M. **Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade**. Universidade Estadual Paulista, São Paulo: 2015.

MARTINS, V. A.; SILVA, S.; LUZ, I. P. Influência da Autoestima e Relação Orientador-Orientando nos Sintomas da Síndrome de Burnout: Evidências da pós-graduação stricto sensu em contabilidade no contexto brasileiro. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, São Paulo, v. 15, n. 1, p.27-45, 2021.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. (Orgs.). Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro. **Editora Unesp Digital**, São Paulo, 2015. Disponível em: https://books.scielo.org/id/s3ny4. Acesso em: 28 mar. 2023.

MEC/Inep. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sinopse Estatística da Educação Superior 2021. [*online*]. Brasília: **Mec/Inep,** 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 24 jan. 2023.

MEC/Inep. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Histórico. [*online*]. Brasília: **Mec/Inep**, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/historico. Acesso em: 25 jan. 2023.

MEC/Inep. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Resumo Técnico do censo da Educação Superior 2017. [*online*]. Brasília: **Mec/Inep**, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf Acesso em: 26 jan. 2023.

MEIRA, T. M. *et al.* Predictors of perceived stress and quality of life amongst dental master and doctoral students. **European Journal of Dental Education**, Wiley-Blackwell, v.27, n. 1, 19-28, 2023.

MENDES, J. P.; LIMA, T. R. Consumo de álcool entre universitários: fatores de risco e proteção. **Revista Brasileira de Saúde Mental**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 55-70, 2021.

MEURER, A. M., COSTA, F. Eis o melhor e pior de mim: fenômeno impostor e comportamento acadêmico na área de negócios. **Revista Contabilidade & Finanças,** São Paulo, v. 31, n. 83, p. 348-363, 2020.

MINAYO, M. C. de S.; HARTZ, Z. M. de A.; BUSS, P. M. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 7-18, 2000.

MINOGUE, K. R. **O Conceito de universidade.** Trad. de Jorge Eira G. Vieira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

MOITA, F. M. G. da S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro**,** v. 14, n. 41, 2009.

MOLINA-LUQUE, F. "Educação física, qualidade de vida e a nova sociologia da infância: repensando a metodologia mista em sociologia". **Desafios: Novas Tendências em Educação Física, Esporte e Recreação**, Santa Catarina, n. 33, 2018.

MONTEIRO, C. A. *et al.* Ultra-processed foods: what they are and how to identify them. **Public Health Nutrition**, Cambridge, v. 22, n. 5, p. 936-941, 2019.

MONTEIRO, D. D. *et al.* Espiritualidade/religiosidade e saúde mental no Brasil: uma revisão. **Boletim-Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 40, n. 98, p. 129-139, 2020.

MORA, F. **Como funciona o cérebro**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAES, J. **Como a ansiedade afeta o foco e a concentração.** VITAT, [s. l.], 2020. Disponível em: https://vitat.com.br/ansiedade-afeta-foco-concentracao/. Acesso em: 29 jun. 2023.

MORAIS, T. F. Estudantes de mestrado e doutorado relatam suas dores na pós-graduação. **Folha de S. Paulo** [online], São Paulo, dez. 2017b. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/12/1943862-estudantes-de-mestrado-e-doutorado-relatam-suas-dores-na-pos-graduacao.shtml#:~:text=Al%C3%A9m%20das%20press%C3%B5es%20e%20dificuldades,%C3%A0%20fraqueza%2C%20incapacidade%20e%20despreparo. Acesso em: 04 ago. 2023.

MORAIS, T. F. Suicídio de doutorando da USP levanta questões sobre saúde mental na pós. **Folha de S. Paulo** [online], São Paulo, out. 2017a. Uol. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/10/1930625-suicidio-de-doutorando-da-usp-levanta-questoes-sobre-saude-mental-na-pos.shtml. Acesso em: 04 ago. 2023.

MOREIRA, A. F. A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 23-42, dez. 2009.

MORIN, E. **Penser Global:** L'humain et son univers**.** Éditions Robert Laffont, S. A. Paris: 2015, 134 p.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

MOTA, D. D. C. de F.; CRUZ, D. de A. L. M. da; PIMENTA, C. A. de M. Fatigue: a concept analyses. **Acta Paul Enferm.,** São Paulo, v. 18, n. 3, p. 285-293, 2005.

MOTA, J. R. **O sofrimento emocional no processo de formação dos pesquisadores**: um estudo de caso entre os pós-graduandos em Ciências Humanas da UFBA. 2023. 163 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal da Bahia- BA, 2023.

NARCISO, F. V. *et al*. Maquinistas ferroviários: trabalho em turnos e repercussões na saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 39, n. 130, p. 198-209, 2014.

NEVES, D. S. das., MALTA, S. C. L. Ensino, Pesquisa e Extensão: existem dificuldades docentes no Ensino Superior para esta integração? **Form@re. Revista** do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 2-12, 2014.

NÓBREGA, J. C.da S. *et al.* A felicidade em Platão e Aristóteles **Research, Society and Development**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 6, p. 1-6, 2021.

NÓBREGA, M. do P. S. de S. *et al.* Policonsumo simultâneo de drogas entre estudantes de graduação da área de ciências da saúde de uma universidade: implicações de gênero, sociais e legais, Santo André-Brasil. **Texto & Contexto-Enfermagem**, Florianópolis, v. 21, p. 25-33, 2012.

OGEDA, C. M. M.; ADURENS, F. D. L.; PEDRO, K. M. Autoeficácia e síndrome do impostor em pós-graduandos: um retrato da pandemia da covid-19. **Interaçao psicol**, Campinas, v.26, n. 3, p. 254-263, 2022.

OLIVEIRA Jr., G. J. de. **Qualidade de vida dos estudantes de mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso** – UFMT. 2020. 153 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Instituto de Saúde Coletiva, Cuiabá-MT, 2020. Disponível em: https://ri.ufmt.br/handle/1/3585. Acesso em: 31 jul. 2023.

OLIVEIRA, C. A de. **Ansiedade, depressão e estresse, uso de álcool e outras drogas e a satisfação de discentes de pós-graduação stricto sensu**. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Departamento de Pós-Graduação, Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá-AP, 2019. Disponível em: http://repositorio.unifap.br:80/jspui/handle/123456789/106. Acesso em: 03 ago.2023.

OLIVEIRA, E. Universitários que declaram ter saúde mental afetada na pandemia, diz pesquisa**. Globo, G1 Educação**, fev. 2021 [online]. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/02/26/brasil-tem-maior-indice-de-universitarios-que-declaram-ter-saude-mental-afetada-na-pandemia-diz-pesquisa.ghtml. Acesso em: 04 ago. 2023.

OLIVEIRA, J, D. de F.; OLIVEIRA, G. de. **Síndrome de Burnout**: Um Esgotamento Institucional. In: Qualidade de vida e fadiga institucional. (org). VILARTA, R. *et al*. Campinas, SP: IPES Editorial.2006, p.97-110. Disponível em: https://www.fef.unicamp.br/fef/sites/uploads/deafa/qvaf/fadiga_completo.pdf#page=137. Acesso em: 10 jul. 2023.

OLIVEIRA, J. A. C. **Qualidade de vida e desempenho acadêmico de graduandos**. 2006.245 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

OLIVEIRA, J. A. C.; OLVEIRA, N.L.C. Qualidade de vida: evolução do conceito. In: SOUZA, J.C.(org). **Qualidade de vida e saúde**. Vetor, São Paulo, 2011, p.11-18.

OLIVEIRA, J. R. dos S. *et al*. Fadiga no trabalho: como o psicólogo pode atuar? Maringá: **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 3, p. 633-638, 2010.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica:** projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 1999.

OMS - CARTA DE OTTAWA. **Promoção da Saúde carta de Ottawa**. Carta de Ottawa para a promoção da saúde 1ª Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde Ottawa, Canadá, 17-21 de novembro de 1986. Disponível em: https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/carta-de-otawa-pdf1.aspx. Acesso em: 07 abr. 2020.

OMS. PNPAS - Programa Nacional para promoção da alimentação saudável. **Programa e políticas Internacional**, Organização Mundial da Saúde. Disponível em: https://www.alimentacaosaudavel.dgs.pt/programas-e-politicas-internacionais/organizacao-mundial-da-saude/. Acesso em :04 abr. 2020.

ORNELAS, J. Suporte social: origens, conceitos e áreas de investigação. **Análise psicológica**, Lisboa, v. 12, p. 333-339, 1994.

PAIS-RIBEIRO, J. L. **A importância da qualidade de vida para a psicologia da saúde**. In: CRUZ, J. P. JESUS, S.N; NUNES, C. (Org.) Bem-estar e qualidade de vida: Contributos da Psicologia da Saúde. Textiverso, Alcochete, p.31-49, 2009.

PAIVA, P.R. **Evasão de ex-bolsistas do Programa de Demanda Social da CAPES**. 2021.192f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URGS), Porto Alegre- RS, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_a4cd06acaeb7ac7fbc097edca287dc7c. Acesso em: 01 ago. 2023.

PARGAMENT, K.I. **Religion and Coping**: The Current State of Knowledge. In: S. Folkman (Ed.), Oxford library of psychology. The Oxford handbook of stress, health, and coping. Oxford University Press, Reino Unido, 2010, p.269-288.

PAZ, J. H. N. *et al*. **O ensino, a pesquisa e a extensão no Ensino Superior**. In: ALMEIDA, Elzenir Pereira de Oliveira; Sousa, Milena Nunes Alves; BEZERRA,

A. L. D. (Orgs.). Preparação Pedagógica: concepções para a prática educativa no Ensino Superior. Licuri, Campina Grande, 2023, p. 51-64.

PEIXOTO, M. T.; SOUZA, B.; SOARES, T. C. Interface entre estresse e produção do conhecimento: o adoecimento de pós-graduandos brasileiros. **Enciclopedia Biosfera**, Goiânia, v. 19, n. 40, 2022.

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

PEREIRA, I. **Diferença entre saúde mental e emocional**. Blog Conceito Zen, 2020. Disponível em: https://www.conceitozen.com.br/diferenca-entre-saude-mental-e-emocional.html. Acesso em: 25 mar. 2020.

PEREIRA, V. H. **Determinantes do processo de evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Contabilidade no Brasil**. 2019. 190f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Minas Gerais-MG, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_bc13f6e914506515e9b81855a078211e. Acesso em: 01 ago. 2023.

PIGOU, A. C. **The Economics of Welfare**. The Online Library of Liberty A Project Of Liberty Fund, Inc. 1920, 561p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4154221/mod_resource/content/0/Pigou-The_Economic_of_Welfare_1920.pdf. Acesso em: 23 jun. 2023.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. UNESP, São Paulo, p. 267-278, 2003.

PINHEIRO, P. T. **Under pressure:** os afetos e as emoções nas práticas dos estudantes da pós-graduação em Administração. 2022. 266 f. Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa -PB, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB_2c56f00fe3efc0337c5a02af12fddfce. Acesso em: 30 jul. 2023.

PONTES, F. M. **Ansiedade, estresse, depressão e qualidade de vida**: Um estudo com pós-graduandos de São Paulo.207f.2018. Dissertação (mestrado em ciências). Universidade de São Paulo. 2018.

PYHÄLTÖ, K.; TOOM, A.; STUBB, J.; LONKA, K. Challenges of Becoming a Scholar: A Study of Doctoral Students' Problems and Well-being. **International Journal of Higher Education**, Toronto, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2012.

RAJA, S. N. *et al.* The revised IASP definition of pain: Concepts, challenges, and compromises. **Pain**, Washington, v. 161, n. 9, p. 1976, 2020.

RANIERI, N. **Autonomia universitária: as universidades públicas e a Constituição Federal de 1988**. São Paulo: Edusp, 1994.

REIS, V. A. M.; RODRIGUES, R. G. A influência da ansiedade no aprendizado acadêmico. **Revista FAROL**, Recife, v. 18, n. 18, p. 30-41, 2023.

REIS. A, C. **Trabalho acadêmico e saúde de estudantes de pós-graduação diante dos cortes de financiamento à pesquisa.** 2022. 238f. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)- SP, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_1f07e66d89632667e858a91d943b6d6b. Acesso em: 20 jul. 2023.

RENWICK, R.; BROWN, I. **The center for health promotion's conceptual approach to quality of fi fe.** In: RENWICK, R.; BROWN, I.; NAGLER, M. (Eds.). Quality of life in health promotion and rehabilitation: conceptual approaches, issues and applications. Thousand Oaks: Sage, 1996. p.75-86.

RESS L. W. Fatores de Ansiedade no tratamento integrado de paciente. Londres: **Excerpta Médica**, 1973.

RIBEIRO, C. V. Dos S.; LEDA, D. B. O trabalho docente no enfrentamento do gerencialismo nas universidades federais brasileiras: repercussões na subjetividade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, p. 97-117, 2016.

ROBILLARD, J. **Peut-on estimer les impacts de la mondialisation sur la communication sociale et la culture?.** In P.-Y. Bonim (Dir.). Mondialisation: Perspectives Philosophiques. Québec/Paris: Les Presses de l'Université Laval L'Harmattan. p. 279-297, 2001.

ROCHA, L. Pandemia provoca alto impacto para saúde mental de alunos de pós-graduação, diz estudo. **CNN BRASIL**, nov. 2022 [online].Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/saude/pandemia-provoca-alto-impacto-para-saude-mental-de-alunos-de-pos-graduacao-diz-estudo/. Acesso em: 04 ago. 2023.

ROMANO, A., NEGREIROS, J. MARTINS, T. Contributos para a validação da escala de auto-estima de Rosenberg numa amostra de Adolescentes da região interior Norte do País. **Psicologia, Saúde & Doença**, Lisboa, v.8, n.1, p.109-116, 2007.

ROTHEN, J. C.; GOMES, L. R.; OLIVEIRA, M. E. N. A autonomia-heterônoma na gestão da pós-graduação no Brasil: o caso PPGE-UFSCar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, 2022.

RUSA, S. G. *et al*. Calidad de vida/espiritualidad, religión y creencias personales de adultos y ancianos renales crónicos en hemodiálisis. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 22, p. 911-917, 2015.

SAAD, M.; MEDEIROS, R. de. **Espiritualidade e Saúde**. Fonte Hospital Albert Einstein, divulgado pelo Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios, TJDFT. 2020. Disponível em: https://www.tjdft.jus.br/informacoes/programas-projetos-e-acoes/pro-vida/dicas-de-saude/pilulas-de-saude/espiritualidade-e-saude#:~:text=Para%20muitas%20pessoas%2C%20a%20espiritualidade,sentimento%20de%20vazio%20e%20desespero.Acesso em: 08 jul. 2023.

SAMORANO, C. Um terço dos alunos de pós-graduação têm depressão ou ansiedade. **Metrópoles**, mai. 2018 [online]. Disponível em: https://www.metropoles.com/saude/um-terco-dos-alunos-de-pos-graduacao-tem-depressao-ou-ansiedade. Acesso em: 04 ago. 2023.

SAMPAIO, H. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 29, n84, p. 43-55, 2014.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SAMPAIO, H. **O ensino superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: Hucitec, Fapesp, 2000.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C.F.; LUCIO M. del P.B. **Metodologia de pesquisa.** 5. Ed.- Porto Alegre: Penso**,** 2013.

SANTAELLA, L. **A percepção**: uma teoria semiótica.2. ed. São Paulo: Experimento,1988.

SANTANA, A. da C. M. **A constituição do Estado Avaliativo e o aumento das avaliações externas**: propagando um ensino desigual para todos. In: ROTHEN, J. C. SANTANA, A. Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

SANTOS, A. S.; PERRONE, C. M.; DIAS, A.C, G. Adaptação à pós-graduação stricto sensu: uma revisão sistemática de literatura. **Psico USF,** Itatiba, v.20, n 1, p. 141-152, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pusf/v20n1/1413-8271-pusf-20-01-00141.pdf. Acesso em: 28 de jul. 2022.

SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 757-776

SANTOS, C. M. dos. Tradições e contradições da Pós-Graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003.

SANTOS, F. R.; PEREIRA, M. C. Estresse e saúde mental em estudantes de pós-graduação: desafios e estratégias de enfrentamento. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 33, n. 1, p. 101-120, 2021.

SANTOS, M. M. S. *et al.* Avaliação do nível de estresse e perfil social de estudantes de pós-graduação da área da saúde. **Research, Society and Development**, Cuiabá, v. 9, n. 8, p. e276985776, 2020.

SARAIVA, A. Mais de 60% dos alunos de pós-graduação tiveram crise de ansiedade por pandemia, aponta Fiocruz. **Valor**, nov. 2022 [online]. Disponível em: https://valor.globo.com/brasil/noticia/2022/11/22/mais-de-60percent-dos-alunos-de-pos-graduacao-tiveram-crise-de-ansiedade-por-pandemia-aponta-fiocruz.ghtml. Acesso em: 04 ago.2022.

Saúde Soc. São Paulo, v.23, n.2, p.366-375, 2014.

SAVIANI, D**. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: Pensando o problema da orientação. S/D.** Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/dermeval/texto2001-3.html. Acesso em: 30 abr. 2021.

SCHILLINGS, A. I. Processo de estresse em mestrandos. 2005.109f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis -SC, 2005. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_9c9bcf60ac2c7759a967beacd3520370. Acesso em: 31 jul. 2023.

SCHWARTZ, Y. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. Trabalho Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 9, supl.1, p. 19-45, 2011

SECCO, E. B.; STOPPA, E. A. Lazer e Promoção da Saúde: Uma Possibilidade a Partir do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC). **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 82-103, 2023.

SEIDL E. M. F.; ZANNON, C. M. L. da C. Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.20, n.2, p.580-588, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br. Acesso em: 28 mar. 2022.

SENSENOVA. **Qual a diferença entre sensação e percepção sensorial**. Blog Sensenova**.** Publicado em 10 de fevereiro de 2017 em Ciência dos Cinco Sentido. 2017. Disponível em: https://www.sensenova.com.br/blog/diferenca-entre-sens-percepcao-sensorial/. Acesso em: 10 mai. 2023.

SEVERINO, A. J. Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 120–128, 2018.

SEVERINO, A. J. Ensino e Pesquisa na Docência Universitária: caminho para a integração. São Paulo: **Cadernos Pedagogia Universitária**, USP. 2009, p.1-40. Disponível em: http://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_3_PAE.pdf. Acesso em:18 mai. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho Científico**. 23 ed. rev. e atual, -São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, 2017.

SGUISSARDI, V.; SILVA JR, J. dos R. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico.** São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, A. F. *et al*. Qualidade do sono, variáveis pessoais e laborais e hábitos de vida de enfermeiros hospitalares. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 30, p. e3577, 2022.

SILVA, E. do Pinto. RUZA, F. M. Malversação do reconhecimento no trabalho docente precarizado e intensificado. **Trabalho (En) Cena**, Palmas, n.3, v.2, p. 03-16, 2018.

SILVA, E. P. da. **Determinação social da saúde e sofrimento psíquico na universidade**: uma pesquisa com estudantes do Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação (ICMC) do campus da USP de São Carlos. 2021. 161f. Universidade Federal de São Carlos (UFScar), São Carlos -SP. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_bb5074a5b7af197eb109fcedfdebf837. Acesso em: 30 jul. 2023.

SILVA, E. P. e; SACRAMENTO L. Mundialização do capital e ciência: elementos da teoria do valor de Marx para o debate sobre o trabalho do professor pesquisador em Ciência & Tecnologia. Campinas: **Revista HISTEDBR.** On-line, n.39, p.183-196, set. 2010.

SILVA, E. P. L. da. **Afetividade nas relações entre orientadores e orientados de cursos de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis**. 2020. 178f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizontes- MG, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_afc6cbcf83fb79a7f9184c68ae079804. Acesso em: 31 jul. 2023.

SILVA, F. F.; SILVA, R. T. P. História da educação superior: das primeiras universidades à criação da Universidade Federal de Rondônia. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 5, n. 8, p. 39-47, 2018.

SILVA, J. S. A importância da pesquisa no Ensino Superior. **Jusbrasil**. 2014.Disponivel em: https://jailsondasilva.jusbrasil.com.br/artigos/111959344/a-importancia-da-pesquisa-no-ensino-superior. Acesso em:29 mar.2023.

SILVA, L. M. *et al.* Exercício físico e desempenho acadêmico: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 205-218, 2022.

SILVA, M. Capitalismo, pós-graduação e adoecimento mental. **Metodologias e Aprendizado**, Goiânia, v. 5, p. 1-14, 2022.

SILVA, T. C.; BARDAGI, M. P. O aluno de pós-graduação stricto sensu no Brasil: revisão da literatura dos últimos 20 anos. **RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Curitiba, v. 12, n. 29, 2015.

SILVA, T. D. **Mediação do estresse e enfrentamento na relação de estressores e autoeficácia com o bem-estar de pós-graduandos em Ciências Contábeis**. 2021. 114 f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) - Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia-MG, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFU_930db945fa9ad98e43d442c9118eb994. Acesso em: 31 jul. 2023.

SILVEIRA, P. **Saúde:** A dor é um sinal de alerta do corpo. Vida & saúde blog do hospital São Lucas. 2020. Disponível em: https://www.saolucascopacabana.com.br/blog/a-dor-e-um-sinal-de-alerta-do-corpo/. Acesso em: 29 jul. 2023.

SOARES, A. B. *et al.* Evidências de Validade da Escala de Apoio Social para Estudantes Universitários. **Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica**, Santiago**,** v. 1, n. 67, p. 157-170, 2023.

SOARES, A. H. R. *et al.* Qualidade de vida de crianças e adolescentes: uma revisão bibliográfica. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro**,** v. 16, p. 3197-3206, 2011.

SOTÉRIO, C.; HANFIZ, M. Índices de depressão e ansiedade são maiores em alunos de pós-graduação. São Luís**: Revista Eletrônica Consciência**, 11 fev. 2020 [online]. Disponível em: https://www.comciencia.br/indices-de-depressao-e-ansiedade-sao-maiores-em-alunos-de-pos-graduacao/. Acesso em: 04 ago. 2023.

TEIXEIRA, C. N. G. **Qualidade de vida dos alunos do programa de pós-graduação em odontologia**: uma análise através do whoqol-bref. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Odontologia) - Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_ccb1dbee5f2255445e5a8c27f084ac05. Acesso em: 29 jul. 2023.

The WHOQOL Group. The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. **Soc Sci Med,** Rio de Janeiro, v. 41, n. 10, p. 1403-1409, 1995.

TOMASCHEWSKI-BARLEM, J. G. *et al*. Manifestações da síndrome de Burnout entre estudantes de graduação em enfermagem. **Texto & Contexto-Enfermagem**, Maringá, v. 22, p. 754-762, 2013.

TOMASCHEWSKI-BARLEM, J. G. *et al.* Síndrome de Burnout entre estudantes de graduação em enfermagem de uma universidade pública **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 22, p. 934-941, 2014.

TOMAZI, N. D. (Coord.) **Iniciação à Sociologia**. Juiz de Fora, SP: Atual, 2000.

TUNES, E. A Iniciação Científica e a formação do pesquisador. In: Simpósio de pesquisa e intercâmbio científico da associação nacional de pesquisa e Pós-graduação em Psicologia, 6., 1996. Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: **Anppep**, 1996, p. Disponível em: https://www.anpepp.org.br/acervo/Simpos/An05T09.pdf. Acesso em: 25 mar. 2023.

UFMS. **Vagas ociosas na Pós-graduação da UFMS seguem tendência Nacional e comprometem a produção cientifica.** Universidade Federal de Santa Maria, 2022. Disponível em: https://www.ufsm.br/2022/08/02/vagas-ociosas-na-pos-graduacao-da-ufsm-seguem-tendencia-nacional-e-comprometem-a-producao-cientifica. Acesso em: 28 mai. 2023

UNESCO, PORTUGAL. **Ciência para a sociedade**. Comissão Nacional da Unesco, ministério dos negócios estrangeiros. Portal diplomático. Portugal, 2020. Disponível em: https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/ciencia-para-um-futuro-sustentavel/ciencia-para-a-sociedade . Acesso em: 7 fev. 2023.

UNIOESTE. **Instrução do serviço N.02/2019 –DGC**, 26 de novembro de 2019. Portal Unioeste. 2019c, p. 1-7. [Anexo C].

UNIOESTE. **Ambulatório.** O Pronto Atendimento Psicológico e Saúde Integrada- PAPSI. Portal Unioeste. 2024a. Disponível em: https://www.Unioeste.br/portal/servicos-cascavel/ambulatorio/papsi. Acesso em: 02 dez. 2024.

UNIOESTE. Assessoria pedagógica e estudantil. Unioeste/ portal de serviços-Cascavel. 2024b. Disponível em: https://www.Unioeste.br/portal/servicos-cascavel/assessoria-pedagogica/inicio-assessoria-pedagogica. Acesso em: 18 nov. 2024.

UNIOESTE. **Memorando 021/19** – Assessoria Especial. Portal Unioeste. 2019e, p.1-2. [Anexo D].

UNIOESTE. **Minuta regulamentadora do ambulatório.** Proposta de alteração e justificativas. Portal Unioeste. 2019b, p.1-44.

UNIOESTE. **Projeto de Pronto Atendimento Psicopedagógico e Saúde Integrada aos acadêmicos de graduação campus de Cascavel – PAPSI**. Unioeste, sistemas. 2019a, p.1-38.

UNIOESTE. **Relatório de atendimento psicopedagógico.** Registro de 2019. Portal Unioeste. 2019d, p. 1-2. [Anexo B].

VERHINE, R. E. Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: Uma análise comparativa. **Educação,** Porto Alegre, v. 31, n. 02, p. 166-172, 2008.

VIEIRA, K. F. L. *et al*. Representação social das relações sexuais: um estudo transgeracional entre mulheres. **Psicologia: ciência e profissão**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 329-340, 2016.

VILHENA, H**. Saúde mental na pós-graduação: por que é importante abordar esse tema**? Abradi - Escola Brasileiro de Direito. Rio de Janeiro, 2020**.** Disponível em: https://www.ebradi.com.br/coluna-ebradi/saude-mental-na-pos-graduacao/. Acesso em: 02 abr. 2020

WELLS, R. H. C. *et al.* **CID-10**: classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde. São Paulo: EDUSP. 2011.

WHO**. O que é o stress?** World Healt Organization. 21 de fevereiro de 2023. Disponível em: Stress (who.int). Acesso em: 10 jul.2023.

WHO. World Healt Organization. **Healt Diet,** fact shett nº394. Update may 2015.Portal Who. 2015. Disponível em:

https://www.who.int/nutrition/publications/nutrientrequirements/healthydiet_factsheet394.pdf. Acesso em: 04 abr. 2020.

WHO. **World mental health report**: Transforming mental health for all. World Health Organization 2022, 296p. Disponível em: Relatório Mundial de Saúde Mental: Transformando a saúde mental para todos (who.int). Acesso em: 01 jul. 2023.

WOOLSTON, C. PhD pool reveals fear and joy, contentment and anguish. Nature, Londres, v. 575, p. 403-406, 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour.** Geneva: WHO, 2020.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário, seus protagonistas.** Miguel A. Zabalza / Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAPPELLINI, M. B.; FEUERSCHÜTTE, S. G. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. **Administração: ensino e pesquisa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 241-273, 2015.

ZOTESSO, M. C. **Sofrimento psicológico em pós-graduandos**: Aspectos emocionais e comportamentais. 2021. 95f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e aprendizagem). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquista Filho (UNSP), Bauru- SP, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_6b45708773394969e8bddfadac79fd1d. Acesso em: 31 jul. 2023.

Anexo A

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PÓS-GRADUAÇÃO E CIÊNCIA: UM ESTUDO DA SAÚDE E DA PERCEPÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DOS ESTUDANTES DE MESTRADO E DOUTORADO

Pesquisador: QUELI GHILARDI CANCIAN

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 48176021.6.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.789.055

Apresentação do Projeto:

Os desafios da vida acadêmica colocam à prova a percepção da qualidade de vida e saúde dos estudantes, em especial na Pós-Graduação stricto sensu. No ambiente acadêmico da Pós-Graduação inúmeras tarefas são desenvolvidas, juntamente com elas um alto nível de cobranças, que por vez, podem gerar o esgotamento físico e mental, podendo vir a desencadear o adoecimento, bem como a perda da qualidade de vida do estudante.

De acordo com Vilhena (2020), estudantes de Pós-Graduação têm seis vezes mais chances de sofrer com transtornos mentais, como a ansiedade e a depressão. Tudo indica que os estudantes podem estar mais susceptíveis ao adoecimento, devido ao estresse relacionado aos diversos tipos de cobranças e formas de pressão e produtividade.

Esse desassossego em relação a população de estudantes, tem crescido e demostrado a necessidade de pesquisas e projetos que voltem seus olhares para a vulnerabilidade e o sofrimento, em especial, dos estudantes de Pós-Graduação stricto sensu. Refletindo sobre esse assunto, emerge os seguintes questionamentos: A partir da sua percepção, como o estudante qualifica seu nível de qualidade de vida? Quais fatores no ambiente acadêmico podem contribuir para o adoecimento do

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069
Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 85.819-110
UF: PR **Município:** CASCAVEL
Telefone: (45)3220-3092 **E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

estudante? Quais são as doenças físicas e mentais que
mais afetam os estudantes durante a pós-graduação? Os estudantes que já possuem histórico de doenças mentais, estas podem ser agravadas
durante a Pós-Graduação? No olhar dos coordenadores e professores das Pós-Graduações, os estudantes estão mais suscetíveis ao adoecimento
durante a pós-graduação?
E é nesta perspectiva de investigação que esta pesquisa se insere, na busca de procurar identificar e compreender o que de fato está ocasionado a
possível vulnerabilidade e adoecimento dessa população, se existe realmente uma causa no ambiente acadêmico ou se esses indivíduos já trazem
um histórico ou traços de vulnerabilidade biológicos, de modo que o ambiente apenas contribui para o aparecimento de tais transtornos.
O campo de pesquisa será composto pelos 15 programas de Pós-Graduação stricto sensu da UNIOESTE campus Cascavel/PR. Trata-se de uma
pesquisa mista (qualitativa-quantitativa), exploratória, descritiva e comparativa. Para construção do arcabouço teórico, será desenvolvido uma
revisão documental e bibliográfica nas principais bases de dados online. O estudo de campo, será concretizado a partir da aplicação de
questionários direcionado aos mestrandos e doutorandos, e aos professores dos programas. Complementando a pesquisa de campo, ainda será
realizado uma entrevista com os coordenadores dos programas.
Para análise dos dados qualitativos apresenta-se a proposta de análise de conteúdo Bardin (2016), e a triangulação de dados descrita por Lakatos
e Marconi (2008) e Abdalla (2013). Para análise dos dados quantitativos, intenciona-se o uso dos programas, Excel for Windows (2016) para
tabulação dos dados, e do programa (SPSS) 22.0, versão em português, para a análise estatística dos dados.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar e analisar a percepção de qualidade de vida e saúde dos estudantes regulares da Pós-Graduação stricto sensu, nível mestrado e
doutorado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Cascavel/Pr.

Objetivo Secundário:

Identificar e discutir, a relação entre saúde/adoecimento relacionada a carga de atividade acadêmica dos estudantes de Pós-Graduação stricto sensu. Verificar e listar, a prevalência das doenças físicas e mentais entre os estudantes de Pós-Graduação stricto sensu, buscando uma compreensão das causas a partir da conjuntura acadêmica. Investigar e analisar, os fatores que podem impactar na qualidade de vida dos estudantes; fatores que podem promover o adoecimento físico e/ou mental durante a pós-graduação; fatores que antecedem o ingresso na PósGraduação. Verificar a partir da observação e percepção dos coordenadores e professores da pós-graduação, o cenário acadêmico na tangente da qualidade de vida e saúde dos estudantes. Considerar e propor ações que estimulem o desenvolvimento de políticas públicas em prol da qualidade de vida e saúde dos estudantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Embora a pesquisa não incorra em nenhum comprometimento físico, psicológico ou moral, tendo em vista que será aplicado aos estudantes e professores apenas um questionário que mede o nível perceptivo de qualidade de vida e saúde, e aos coordenadores dos programas será realizado uma entrevista roteirizada, todos os cuidados serão observados para que tais fatos não ocorram. De modo que se algum dos participantes se sentir constrangimento ao responder o questionário, o mesmo estará livre para interromper o preenchimento no momento em que achar conveniente, caso ocorra algum mal estar ou desconforto o mesmo será encaminhado a um posto de atendimento à saúde o mais próximo do local (na aplicação presencial), caso o instrumento seja aplicado on-line em decorrência da pandemia ou quaisquer outra situação que impeça a aplicação presencial, ocorrendo algum mal estar ou desconforto orienta-se ao participante fazer a interrupção do resposte e buscar auxílio emergencial em um posto de atendimento à saúde o mais próximo.

Benefícios:

Dentre os benefícios da pesquisa para o participante destaca-se a auto reflexão a respeito de sua própria condição de saúde e qualidade de vida no ambiente universitário. Para a sociedade os benéficos incorrem em criar um alerta que chame a

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

atenção em relação a perda de qualidade de vida e
adoecimento, de modo que a possa identificar e solucionar os problemas relacionados à saúde em tempo hábil. Para a comunidade acadêmica
espera-se que a pesquisa incentive o desenvolvimento de novas políticas públicas que permitam uma prevenção do adoecimento e a construção de
um ambiente mais saudável e promotor de qualidade de vida, além do próprio conhecimento científico produzido

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Relevante para a área do Ensino

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo com as normas

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1772597.pdf	17/06/2021 21:11:48		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DOUTORADO_QUELI.pdf	17/06/2021 21:11:06	QUELI GHILARDI CANCIAN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_online.pdf	17/06/2021 17:23:21	QUELI GHILARDI CANCIAN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_presencial.pdf	17/06/2021 17:22:56	QUELI GHILARDI CANCIAN	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	10/06/2021 10:26:19	QUELI GHILARDI CANCIAN	Aceito
Outros	Entrevista_coordenador.pdf	10/06/2021 10:08:51	QUELI GHILARDI CANCIAN	Aceito
Outros	Questionario_professor.pdf	10/06/2021 10:07:21	QUELI GHILARDI CANCIAN	Aceito
Outros	questionario_estudante.pdf	10/06/2021 10:06:23	QUELI GHILARDI CANCIAN	Aceito

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069
Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 85.819-110
UF: PR **Município:** CASCAVEL
Telefone: (45)3220-3092 **E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

Continuação do Parecer: 4.789.055

Outros	Termo_para_uso_de_imagem.pdf	10/06/2021 09:43:49	QUELI GHILARDI CANCIAN	Aceito
Outros	Anexos_I_II_III_IV.pdf	10/06/2021 09:16:25	QUELI GHILARDI CANCIAN	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CASCAVEL, 18 de Junho de 2021

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069
Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 85.819-110
UF: PR **Município:** CASCAVEL
Telefone: (45)3220-3092 **E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

Anexo B: Relatório de atendimentos PAPSI

Atendimentos Psicopedagógicos 2019

Dentro do **PAPSI** (Programa de Pronto Atendimento Psicopedagógico e Saúde Integrada) da UNIOESTE, meu trabalho como psicopedagoga, é realizado diretamente com acadêmicos(as) com orientações psicopedagógicas, de acordo com a particularidade de cada aluno, ocorrendo assim uma melhora em seu desempenho.

Cada acadêmico(a) tem seu atendimento agendado conforme sua disponibilidade de horário (manhã, tarde ou noite). A maior demanda de atendimento está sendo nos períodos da manhã e tarde, com alguns horários no período noturno. O atendimento psicopedagógico é realizado no Papsi/Ambulatório do campus da UNIOESTE.

O atendimento Psicopedagógico de 2019, teve início no mês de março.

Abaixo estão listadas as informações referentes aos atendimentos agendados por mês, sendo que os acadêmicos são atendidos conforme disponibilidade de agenda.

Mês de Março: 05 acadêmicas da graduação e **01** acadêmica do mestrado de educação, que já estavam fazendo atendimento desde 2018 e mais **06** alunos iniciando em 2019.

Mês de abril: 3

Mês de Maio: 8

Mês de Junho: 6

Mês de Julho: minhas férias 15/07/19

Mês de Agosto: minhas férias até 14/08/19 (01 após retorno das férias)

Mês de Setembro: 05

Mês de Outubro: 06

Mês de Novembro: 07

Alunos Mestrado/Doutorado: 04

Sendo assim, um total de **52** acadêmicos receberam e/ou receberão atendimento psicopedagógico durante o ano letivo de 2019.

Sendo que, **14** acadêmicos já tiveram seus atendimentos finalizados e **38** acadêmicos continuam com acompanhamento psicopedagógico.

Esses atendimentos que são realizados junto aos alunos no PAPSI é concomitante com as atividades realizadas nos cursos de Ciências Biológicas Bacharelado/Licenciatura e EAD, entre outros na Coordenação Acadêmica.

Maria Ap. Pereira
Psicopedagoga

Anexo C: Instrução de serviço

unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

INSTRUÇÃO DE SERVIÇO Nº 02/2019-DGC

DATA: 26 de novembro de 2019.

SÚMULA: Dispõe sobre o Regulamento provisório do Ambulatório do Campus de Cascavel e atribui competências.

O Diretor Geral do campus de Cascavel da Universidades Estadual do Oeste do Paraná no uso de suas atribuições Estatutárias e Regimentais:

TORNA PUBLICO:

1 - Esta instrução tem como função fornecer informações aos usuários do Ambulatório sobre as rotinas e ações estabelecidas nos projetos e programas nele realizados, que tem como eixo, atividades padronizadas que devem ser seguidas habitualmente e ser ponto de referência no trabalho diário de toda a equipe que a compõe, em caráter provisório, até a regulamentação definitiva aprovada pelo Conselho de Campus.

2 - O Ambulatório do Campus de Cascavel é o espaço vinculado à Direção Geral do Campus que abriga o Pronto Atendimento Psicopedagógico e Saúde Integrada-PAPSI, que busca reforçar o princípio da integralidade, visando ações preventivas, interdisciplinares, humanizadas e, nas áreas de saúde, com atendimento às necessidades da comunidade acadêmica na promoção da qualidade de vida.

3 - Objetivo: O Ambulatório do Campus de Cascavel tem como objetivos:

- Proporcionar um ambiente terapêutico adequado aos usuários que buscam assistência em atendimento à saúde e orientação psicopedagógica;
- Manter um padrão de qualidade no atendimento aos usuários através do planejamento, execução e avaliação do processo de trabalho;
- Atender, o seu público alvo, com relações humanizadas no trabalho centradas no acolher, escutar, informar e atender às necessidades de saúde e pedagógicas de maneira satisfatória, proporcionando assim uma melhoria da qualidade de vida;
- Oferecer atendimento de saúde aos membros da comunidade acadêmica, dentro das normas vigentes e de acordo com as modalidades oferecidas segundo as suas possibilidades.

Anexo D: Relatório da assessora especial

De: Sandra Regina Fernandes de Albuquerque Alves – Assessora Especial

Para: Prof. Aníbal Mantovani Diniz – Diretor Geral do campus de Cascavel - Eleito

Assunto: Relatório sobre o Pronto Atendimento Psicopedagógico e de Saúde Integrada

Data: 19/12/19

Como parte do encerramento de minhas atividades junto ao campus, passo as suas mãos um breve relato de como surgiu como, com quem e onde vem funcionando o PAPSI no campus de Cascavel.

Dispensável dizer da importância que mesmo ainda em construção, o PAPSI tem para os acadêmicos de graduação e pós-graduação e em especial para os docentes no manejo dos casos de vulnerabilidade emocional destes alunos ou na sua interação didático/pedagógica.

Importante destacar que o PAPSI tem por princípio agregar as ações e projetos voltados ao bem estar e desenvolvimento na formação do aluno desta forma, a priori não conflita com nenhuma outra atividade que tenha os mesmos princípios.

Ainda há muito por fazer e evoluir, contudo a base criada além de sólida se mostrou possível de atender a demanda mesmo sem os recursos de uma estrutura regulamentada ou de pessoal contratado. A união em torno de uma causa comum fez com que pudéssemos fazer diferença no dia a dia do campus mesmo que ainda de forma embrionária.

Procurei fazer um relato mais pontual para que esta nova gestão pudesse ter algumas informações que auxiliasse no conhecimento, análise e planejamento o que vem a ser o PAPSI para além do senso comum ou da visão maniqueísta que o desconhecimento pode provocar.

Sinto-me orgulhosa de ter provocado esta ação sem a qual jamais teria se concretizado sem a colaboração e participação de todos desde o apoio institucional da direção geral do campus, do SEMUT ao apoio individual de professores, funcionários, alunos e da comunidade externa.

Reitero minha gratidão pela oportunidade e apresento meu desejo de sucesso de uma administração ética, calcada no desenvolvimento e modernização institucional.

Atenciosamente,

Sandra Regina Fernandes de Albuquerque Alves

Assessora Especial da Direção Geral de Campus

Anexo E: Parecer consubstanciado de aprovação IPB

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA

Parecer

Dados do Funcionário

Nome:	Ana Maria Nunes Português Galvão	Email:	anagalvao@ipb.pt
Filiação:	/Comissões Especializadas/Ética/Presidente		

Parecer

Após análise refletida do projeto submetido à Comissão de ética do IPB com o título: Pós-Graduação e Ciência: um estudo sobre a perceção de qualidade de vida e saúde em estudantes de mestrado.
O estudo a realizar no âmbito do Doutoramento Sandwich tem como objetivo geral analisar a perceção de qualidade de vida e saúde em estudantes. Estabeleceram-se ainda como objetivos específicos os seguintes:
- Analisar a qualidade de vida e os principais problemas de saúde física e mental nos/nas estudantes;
- Reconhecer os fatores sociodemográficos, académicos e comportamentais dos/as estudantes que podem impactar a sua qualidade de vida;
- Propor ações que estimulem o desenvolvimento de políticas educativas em prol da qualidade de vida e da saúde dos/as estudantes no contexto de mestrado.
Emitimos por unanimidade parecer Favorável à realização do mesmo. Deferido.

Data

16/04/2024

P-521282-R634441-D1969284

Anexo F: Declaração de depósito de dissertação e tese no repositório Aberto

UNIVERSIDADE ABERTA
www.uab.pt

DECLARAÇÃO DE DEPÓSITO DE DISSERTAÇÕES E TESES NO REPOSITÓRIO ABERTO

Nome: Queli Ghilardi Cancian

Correio eletrónico: quelicancian@gmail.com Telefone: + 55 45 99980-6066

Nº do Cartão do Cidadão/Bilhete de Identidade: 040.095.209-22 (Brasil)

Título: dissertação ☐ / X tese: **PÓS-GRADUAÇÃO E PRODUTIVISMO: UM ESTUDO DA QUALIDADE DE VIDA DOS ESTUDANTES DE MESTRADO E DOUTORADO**

Orientador(es): Vilmar Malacarne (Unioeste); José António Moreira Marques (UAb)

Designação do Mestrado ou Área de Doutoramento:

Estudos Globais

Defendida em, 15 de julho de 2025

Declaro sob compromisso de honra, que a versão que agora entrego corresponde à versão final aprovada pelo júri.

Declaro que concedo à Universidade Aberta uma licença não-exclusiva para arquivar e tornar acessível, através do seu repositório institucional, nas condições abaixo indicadas (assinalar apenas uma opção), a minha dissertação/tese, em suporte digital:

1. **Disponibilização imediata para acesso mundial** X
2. **Acesso exclusivo na Universidade Aberta durante um período de 36 meses, após o que será disponibilizado para acesso mundial**[1] ☐

Retenho todos os direitos de autor relativos ao documento, bem como o direito de o usar em trabalhos futuros.

Cascavel/ Paraná- Brasil, 16 de julho de 2025

Assinatura: gov.br Documento assinado digitalmente QUELI GHILARDI CANCIAN Data: 16/07/2025 15:05:33-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

[1] Conforme referido no ponto A.1) do Despacho nº 19/R/2015 – Política Institucional de Acesso Aberto da UAb.

Imp 12-23_A01

apcer ISO 9001 certificado

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
PPGE - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação.
Título do Projeto: **PÓS-GRADUAÇÃO E CIÊNCIA: UM ESTUDO DA SAÚDE E DA PERCEPÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DOS ESTUDANTES DE MESTRADO E DOUTORADO**

Questionário "ESTUDANTE"

1- Dados sociodemográficos e perfil dos participantes:

01	Lotado no programa de pós-graduação: ( ) PPGAdm ( ) PPG-BCS ( ) PPGComp ( ) PPGCF ( ) PPRN ( ) PPGC ( ) PPGE ( ) PPGECEM ( ) PPGEAGRI ( ) PPGEA ( ) PPGETA ( ) PPGL ( ) PROFLETRAS ( ) PROFMAT ( ) PPGO		
02	Nível: ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós- Doutorado	**03**	Ano de Ingresso:
04	( ) dedicação exclusiva " bolsista" ( ) dedicação parcial "bolsista" ( ) sem vínculo de dedicação		
05	Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino	**06**	Idade: _____ anos
07	Estado Civil: ( ) Solteiro(a) ( ) Casado(a) ( ) Divorciado(a) ( ) Outros		
08	Tem filhos? ( ) não ( ) sim, quantos?		
09	Quantas pessoas residem com você?		
10	Formação de Graduação?		
11	Trabalha na área da sua formação? ( ) sim ( ) não, em qual área atua?		

12 Já atuou ou atua como professor? ( ) não ( ) sim, em que nível?

Em instituição pública		Em instituição privada	
	Infantil		Infantil
	Fundamental I		Fundamental I
	Fundamental II		Fundamental II
	Ensino médio		Ensino médio
	Curso tecnológico		Curso tecnológico
	Ensino superior "graduação"		Ensino superior "graduação"
	Pós-graduação lato sensu		Pós-graduação lato sensu

2-Acessibilidade e Estudo

Nesta secção gostaríamos saber como percebe suas condições de acesso a universidade e algumas questões relacionadas ao estudo.

13	Residência: ( ) moro na mesma cidade da Universidade ( ) moro até 100 km de distância da universidade ( ) moro até 250 km distância da universidade ( ) moro a mais de 250 km de distância da universidade ( ) nenhuma das anteriores, qual?
14	Considerando o acesso, em algum momento teve a necessidade de se mudar mais próximo da Universidade? ( ) Sim ( ) Não
14	Para poder frequentar a Universidade você tem a necessidade de pernoitar fora de sua residência? ( ) sim ( ) não

	18) Se a resposta da questão anterior foi SIM ou AS VEZES, onde costuma pernoitar? ( ) em hotel ( ) em pensão ( )em casa de amigos ( )em casa de apoio ( ) em casa de familiares ( ) outros, qual ?
15	Quantos períodos na semana são dedicados aos cumprimentos das disciplinas obrigatórias e eletivas? ( ) meio dia ( ) um dia inteiro ( ) um dia e meio ( ) dois dias inteiros ( ) mais dias, quantos?_____ ( ) nenhum, já cumpri minhas disciplinas obrigatória e eletivas.
16	Quantas horas por semana costuma dedicar para desenvolvimento das atividades relacionadas a pesquisa e a produção da dissertação ou tese? ( ) 4 horas ( ) 8 horas ( ) 12 horas ( ) 24 horas ( ) 36 horas ( ) 48 horas ( ) não tenho uma rotina de estudo ( ) outra carga horária, qual?
17	Teve condições de participar dos diversos eventos e atividades oportunizados pela Pós-Graduação e o campo da pesquisa? ( ) sim em todos que tive interesse ( ) na grande maioria em que tive interesse ( ) em alguns que tive interesse ( ) em poucos que tive interesse ( ) não tive oportunidade de participar em nenhum que tive interesse ( ) só pude participar de eventos gratuitos, que nem sempre atenderam meus interesses

3- Em relação aos hábitos:

1) Gostaríamos de saber com qual frequência costuma desenvolve algumas ações listadas a seguir relacionadas aos hábitos. Para responder a questão considere a seguinte escala de frequência na semana:

Nunca =0
Esporadicamente = 1
Às vezes = de 2 a 3
Quase sempre = de 4 a 5
Frequentemente = de 6 a 7 essa afirmação representa o meu dia a dia.

Com que frequência na semana...	Nunca	Esporadicamente	Às vezes	Quase sempre	Frequentemente
... costuma fazer uso de bebidas alcoólicas?					
... costuma fazer uso de tabaco?					
... costuma fazer uso de Narguilé?					
... costuma praticar exercícios físicos?					
... costuma consumir alimentos como frituras, fast food e industrializados?					
... costuma consumir doces?					
... costuma fazer entre 4 a 5 refeições variadas, diariamente, incluindo o café da manhã?					
... sua alimentação diária inclui ao menos 5 porções (80g) de frutas e hortaliças?					

02	Qual é a importância da prática espiritual e/ou religiosa para sua vida pessoal? ( ) Nenhuma importância ( )Pouca Importância ( )Muita Importância ( )Extremamente importante
03	Costuma praticar exercícios físicos regularmente? ( ) não, nenhum ( ) desconheço o fato ( ) sim, entre colegas existem usuários
04	O que costuma fazer nos momentos de lazer?

	Cinema e teatro		Atividade física		Jogos interativos		Cantar
	Leitura de livro e outros afins.		Frequentar barzinhos e boates.		Tocar algum instrumento musical.		Viajar
	Passear em praça e parques.		Visitar amigos e/ou parentes		Almoçar ou jantar fora.		Descansar
	Frequentar clubes		Pescar		Praticar esportes		Dançar
	Assistir um filme em “casa”.		Reunir “mesmo que poucos” amigos, ou familiares em “casa”.		Cozinhar, fazer um churrasco etc.		Jogos e/ou atividades remotas.
	Outros, quais?						

4- Relações as capacidade e qualidades da vida diária.

Gostaríamos de saber como você tem se sentido em relação à algumas qualidades e capacidades da vida diária. Para responder assinale a opção que em sua opinião mais se aproxima ao que sente ou tem sentido.

	Em relação a…	**Ruim**	**Regular**	**Bom**	**Ótimo**
01	Qualidade do sono?				
02	Capacidade de concentração?				
03	Capacidade de tomar decisões?				
04	Capacidade de enfrentar as dificuldades do dia a dia?				
05	Qualidade de organização das atividades diárias?				
06	Capacidade de separar a vida pessoal da acadêmica?				
07	Qualidade do tempo destinado ao descanso?				
08	Qualidade do tempo destinado ao lazer?				

	O quanto estou satisfeito comigo mesmo? ( ) nenhum pouco satisfeito ( ) pouco satisfeito ( ) regular ( ) satisfeito ( ) totalmente satisfeito
09	De modo geral, como você avalia sua Qualidade de vida? ( ) Muito ruim ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Boa ( ) Excelente.

5- Relatório de saúde geral

Nesta seção gostaríamos de saber como está sua saúde de modo geral.

01	Possui alguma diagnóstico de doença crônica não transmissível “por ex. hipertensão, diabetes etc.” ? ( ) Não ( ) Sim, Qual?
02	Faz uso de alguma medicação de uso contínuo para doenças crônicas não transmissíveis? ( ) não ( ) sim, há quanto tempo?

	Faz uso de algumas medicações para distúrbios do sono? ( ) não ( ) sim, há quanto tempo?
04	Costuma fazer exames de rotina como forma de prevenção e manutenção da saúde? ( ) não ( ) sim, com que frequência?
05	De modo geral, como você considera sua saúde? ( ) Muito ruim ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Bom ( ) Excelente

6- Em relação a saúde mental:

Gostaríamos de saber como está sua saúde mental, considerando os diversos contextos da sua vida.

01	Sente necessidade de buscar um auxílio psicológico? ( ) Sim ( ) Não
02	Se sente constrangido em admitir a necessidade de auxílio psicológico? ( ) Não ( ) Sim, por quê?
03	Já fez alguma consulta com psicólogo ou psiquiatra por sentir algum desconforto ou desassossego mental? ( ) não ( ) sim
A questão 04 só deve ser respondida caso tenha assinalado a alternativa NÃO na questão anterior.	
04	Mesmo não tendo buscado ou sentido a necessidade de buscar atendimento psicológico, considerando os últimos 6 meses, com que frequência você sentiu algum(ns) desses sintomas:

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Frequentemente
Ansiedade				
Agitação				
Irritação				
Desespero				
Nervosismo				
Dificuldade para dormir				
Dificuldade para se concentrar				
Estresse				
Cansaço				
Tristeza				

As questões 05; 06; 07;08;09,10,11 só devem ser respondidas caso você tenha assinalado a opção* SIM *na questão 03.	
	No momento em que buscou atendimento psicológico, teve a necessidade de se manter em tratamento? ( ) não ( ) sim, por quanto tempo?
	Possui algum diagnóstico em relação a saúde mental? ( ) Sim ( ) Não ( ) Faço terapia, mas não possuo nenhum diagnóstico ( ) Faço acompanhamento, mas não possuo nenhum diagnóstico

06	Possui algum diagnóstico em relação à saúde mental?

	Depressão		SPA (síndrome do pensamento acelerado)
	Estresse		Ansiedade
	Transtorno de Humor		Transtorno social
	Pânico		Fobias
	Síndrome de Burnout		Outras, qual?

07	O adoecimento metal pode ter diversas causas. Caso tenha feito ou faça algum tipo de acompanhamento psicológico, considera que essa necessidade possa ser atribuída a Pós-Graduação? ( ) Sim ( ) Não ( ) Outras causas ( ) Desconheço a causa.
08	Antes de ingressar na Pós-Graduação você já estava ou se sentia adoecido mentalmente? ( ) sim ( ) não
09	Se você já possuía um transtorno mental, ou desassossego mental antes de ingressar na Pós-Graduação, acredita que essa condição se agravou durante a Pós-Graduação? ( ) não ( ) sim,
10	Faz uso de antidepressivos ou ansiolíticos? ( ) não ( ) sim, há quanto tempo?
	Considera que o estresse e a ansiedade sejam fatores comuns a grande maioria dos colegas de Pós-Graduação? ( ) Não, esses fatores são comuns na minoria do grupo de colegas. ( ) Algumas vezes, esses fatores são comuns a aproximadamente metade do grupo de colegas. ( ) Sim, esses fatores são comuns na grande maioria do grupo colegas.

12	O quanto a pandemia da covid-19 tenha afetado sua saúde mental? ( ) nenhum pouco ( ) pouco ( ) razoavelmente ( ) muito ( ) extremamente
13	Como você considera sua saúde mental? Considere a seguinte escala para responder. ( ) muito ruim ( ) ruim ( ) regular ( )Bom ( ) excelente.

7-Saúde física

Gostaríamos de saber como está sua saúde física, considerando algumas das capacidades da sua vida diária.

	O quanto...	**Nenhum pouco**	**Pouco**	**Mais ou menos**	**Muito**	**Extremamente**
01	... você precisa de tratamento médico, para dar conta das atividades diárias?					
02	... você se sente satisfeito com sua capacidade de trabalho?					
03	... você se sente com energia para dar conta das atividades diárias?					
04	... suas dores (físicas) dificultam ou lhe impedem de fazer o que precisa?					

05	Possui algum diagnóstico de doença física como “ex. LER, DORTS, problema posturais etc.”? ( ) não ( ) sim, qual?
06	Como você considera sua saúde física? ( ) muito ruim ( ) ruim ( ) regular ( ) bom ( ) excelente.

8- Sentimento em relação a Pós-Graduação

1) Gostaríamos de saber como você tem se sentido ultimamente, usando como referência suas experiências na Pós-Graduação.

	Nenhum pouco	Pouco	Regular	Muito	Frequentemente
Cansado					
Impaciente					
Irritado					
Triste					
Frustrado					
Empolgado					
Produtivo					
Satisfeito					
Alegre					
Realizado					
Estimulado					
Disposto					
Inspirado					
Acolhido					
Eufórico					
Confiante					
Confuso					
Medo					
Decepcionado					
Agonizando					
Arrependido					
Constrangido					

9- Em relação ao ambiente acadêmico:

Gostaríamos de saber como você percebe o ambiente acadêmico da Pós-Graduação.

	Em relação...	**Ruim**	**Regular**	**Bom**	**Ótimo**	**Essa questão não se aplica a mim**
01	... às condições estruturais das salas de aula?					
02	... às condições de temperatura, barulhos e ruídos das salas de aula?					
03	... às condições de limpeza e iluminação das salas de aula?					
04	... ao acesso às informações e materiais como mídias e projetores etc.?					
05	... a plataforma de ensino e reuniões síncronas?					
06	... ao acesso as tecnologias e o suporte prestado?					
07	...às condições gerais, a maioria das vezes o ambiente acadêmico é?					

08	É de seu conhecimento algum programa, projeto ou assistência que a UNIOESTE *Campus* Cascavel ofereça em apoio aos desassossegos mentais dos estudantes? ( ) Não ( ) Desconheço ( ) Sim, Qual(is)?
09	É de seu conhecimento algum programa ou projeto que a UNIOESTE Campus de Cascavel ofereça na orientação alimentar e a prática de exercício físico? ( ) Não ( ) Desconheço ( ) Sim, Qual(is)?

10- Em relação às cobranças do orientador e/ou do programa:

Gostaríamos de saber como você percebe às cobranças do orientador e/ou do programa, considerando às atribuições da Pós-Graduação.

	Em relação a...	Nenhuma cobrança	Pouca cobrança	Muita Cobrança	Cobrança excessiva
01	... publicação em revistas e períodos				
02	... organização e produção de eventos?				
03	... participação de projetos de extensão?				
04	... leitura de textos "indicadas pelo orientador"?				
05	... conceitos altos nas disciplinas cursadas?				
06	... reuniões com o orientador?				
07	... fazer atividades para o orientado (aulas, coletas, trabalhos pessoais, orientações etc.)?				
08	...participação em atividades desenvolvidas ou orientadas pelo programa?				
09	... participação de grupo de pesquisa?				

11- Em relação a autonomia na produção

Gostaríamos de saber, como você considera sua autonomia na produção da dissertação ou tese.

	Em relação a (ao)...	Nenhuma autonomia	Pouca autonomia	Muita autonomia	Total autonomia
01	... seleção dos conteúdos?				
02	... decisão de quais eventos e afins quero participar?				
03	... método e metodologia da pesquisa?				
04	... escolha do tema da pesquisa?				
05	... organização da dissertação ou tese?				

12- Preocupações e medos:

Por favor, leia cada questão, veja o que você acha e circule no número e lhe parece a melhor resposta.

	Medo e/ou preocupação...	Nenhum(a)	Pouco (a)	Razoável	Muito (a)	A questão não se aplica a mim
01	... de não conseguir conduzir e concluir a pesquisa?					
02	... com as condições financeiras?					
03	... com a família?					
04	... de não conseguir qualificar ou defender no prazo?					
05	... de ser reprovado na qualificação ou na defesa?					
06	... do orientador?					
07	... de não conseguir cumprir os requisitos determinados pelo programa?					
08	... de não conseguir ou perder a bolsa de estudo?					
09	... em relação aos colegas?					
10	... entre os demais orientados do orientador?					
11	... em relação as expectativas do orientador?					

12	**Em algum momento pensou em...** ( )Desistir ( )Pedir prorrogação. ( )Trocar de orientador. ( )Trocar de projeto. ( )Solicitar um co-orientador. ( )Pedir auxilio para colegas e amigos. ( )Contratar um agente externo para contribuir na escrita da dissertação ou tese.

13- Em relação às "relações sociais":

Gostaríamos de saber como você percebe as relações sociais, considerando o contexto da sua vida diária.

	Como você considera...	**Ruim**	**Regular**	**Bom**	**Ótimo**
01	... seu relacionamento social com os professores no programa?				
02	... seu relacionamento social com a equipe de coordenação?				
03	... seu relacionamento interpessoal com seu orientador?				
04	... sua relação social com colegas do programa?				
05	... seu relacionamento social com colegas do grupo de pesquisa?				
06	... suas relações familiares?				
07	... o apoio que recebe de seus conhecidos, amigos e familiares?				

08	O quanto se sente satisfeito com suas relações pessoais (conhecidos, amigos, familiares, parceiros,colegas etc.)? ( ) Nenhum pouco satisfeito ( ) pouco satisfeito ( ) satisfeito ( ) totalmente satisfeito
09	Qual é o nível de importância que você atribui às relações sociais ao seu bem-estar? ( ) Nenhum Importância ( ) Pouco Importância ( ) Muita Importância ( ) Extremamente importante
10	Considerando o tratamento do orientador.Considero que ... ( )... meu orientador não me oferece a atenção necessária. ( )... meu orientador oferece tratamento diferenciado entre seus orientados. ( )... sou muito mais cobrado do que meus colegas. ( )... sou muitas vezes desrespeitado pelo meu orientador. ( )... sou respeitado e compreendido pelo meu orientador. ( )... tenho liberdade, me sinto confiante com meu orientador. ( ) ....meu orientado está sempre disponível e me oferece todo apoio que necessito. ( ) Outros.

14- Questões complementar.1) Gostaria de relatar alguma informação, fato ou acontecimento que tenha marcado sua vida, considerando sua vivência na Pós-Graduação?

MUITO OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO.

"Sua contribuição é de suma importância para esta pesquisa."

APENDICE B

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE

PPGE - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação.

Título do Projeto: **PÓS-GRADUAÇÃO E CIÊNCIA: UM ESTUDO DA SAÚDE E DA PERCEPÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DOS ESTUDANTES DE MESTRADO E DOUTORADO**

Questionário "PROFESSOR"

1-Dados sociodemográficos:

01	Lotado no programa de pós-graduação: ( ) PPGAdm ( ) PPG-BCS ( ) PPGComp ( ) PPGCF ( ) PPRN ( ) PPGC ( ) PPGE ( ) PPGECEM ( ) PPGEAGRI ( ) PPGEA ( ) PPGETA ( ) PPGL ( ) PROFLETRAS ( ) PROFMAT ( ) PPGO		
05	Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino	06	Idade: _____ anos
07	Há quantos anos atua no programa de pós-graduação stricto sensu?		
08	Trabalha na orientação de mestrandos e/ou doutorandos? ( ) não ( ) sim		
09	Em média quantos estudantes da pós-graduação stricto sensu costuma orientar?		
09	Quantas disciplinas ministra no programa de Pós-Graduação *stricto sensu*?		

2-Em relação aos hábitos observáveis dos estudantes:
Gostaríamos de saber como você tem observado os hábitos dos estudantes a partir do desenvolvimento das atividades diárias. Para responder considere suas observações e experiência na Pós-graduação *stricto sensu*, assinalando a alternativa que em sua opinião mais se aproxima a realidade.

	Tem o conhecimento de estudantes que fazem uso de…	**Nenhum**	**Poucos**	**Médios**	**Muitos**	**Não sei responder**
01	… bebidas alcoólicas					
02	… tabaco ou narguilé?					
03	…drogas ou quaisquer entorpecentes ilícitos?					
04	… medicação controlada?					
05	... antidepressivos?					

3-Em relação à capacidade da vida diária observável dos estudantes.
Gostaríamos de saber como você tem observado às capacidades da vida diária dos estudantes. Para responder considere suas observações e experiência na Pós-Graduação *stricto sensu*, assinalando a alternativa que em sua opinião mais se aproxima a realidade.

	Em relação a…	**Ruim**	**Regular**	**Bom**	**Ótimo**
01	Capacidade de concentração?				
02	Capacidade de tomar decisões?				
03	Capacidade de enfrentar as dificuldades do dia a dia?				
04	Capacidade de organizar as atividades diárias?				
05	Capacidade de separar a vida pessoal da vida acadêmica?				

4 – Observação dos sentimentos demonstrados pelo estudante.
Gostaríamos de saber como você tem observado os sentimentos e/ou sintomas demonstrados pelos estudantes no dia a dia acadêmico. Para responder considere suas observações e experiência na Pós-Graduação *stricto sensu*, assinalando a alternativa que em sua opinião mais se aproxima a realidade.

	No dia a dia acadêmico os estudantes demonstram...	**Nenhum(a)**	**Pouco(a)**	**Médio**	**Muito(a)**

01	Cansaço?				
02	Irritabilidade?				
03	Sonolência?				
04	Estresse?				
05	Ansiedade?				
06	Tristeza?				
07	Desmotivação?				
08	Vulnerabilidade?				
09	Impaciência?				
10	Medo e temor?				

5 - Em relação às cobranças do orientador e/ou do programa:
Gostaríamos de saber, a partir da sua percepção qual é o nível de cobrança praticado pelos orientadores e/ou pelo programa em relação as atividades e tarefas desenvolvidas pelos estudantes. Para responder considere suas observações e experiência na Pós-Graduação *stricto sensu*, assinalando a alternativa que em sua opinião mais se aproxima a realidade**.**

	Em relação a...	**Nenhuma cobrança**	**Pouca cobrança**	**Muita cobrança**	**Cobrança Excessiva**
01	... publicação em revistas e períodos				
02	... organização e produção de eventos.				
03	... participação de eventos/congressos/seminários etc.				
04	... apresentação e publicação em anais de eventos.				
05	... participação de grupos de pesquisa.				
06	... participação de projetos de extensão.				
07	... a leitura de textos “indicadas pelo orientador”				
08	...exigência de obter altos conceitos nas disciplinas.				

09	**Considerando as cobranças relacionadas na questão anterior, na sua opinião o quanto as cobranças do orientador e/ou do programa pode influenciar na percepção de qualidade de vida e saúde do estudante?**

6 - Em relação às "relações sociais”:
Gostaríamos de saber como você observa as relações sociais dos estudantes no ambiente acadêmico. Para responder considere suas observações e experiência na Pós-Graduação *stricto sensu*, assinalando a alternativa que em sua opinião mais se aproxima a realidade.

	Como você observa o relacionamento...	**Ruim**	**Regular**	**Bom**	**Ótimo**
01	... social dos estudantes com os professores no programa?				
02	... social dos estudantes com a equipe de coordenação?				
03	... interpessoal dos estudantes com seus orientadores?				
04	... social entre os estudantes no programa?				
05	... social dos estudantes no grupo de pesquisa?				

7 -Em relação às doenças mentais observadas entre os estudantes.
Gostaríamos de saber quais são as doenças mentais mais observadas entre os estudantes. Para responder considere suas observações e experiência na Pós-graduação *stricto sensu*, assinalando a alternativa que em sua opinião mais se aproxima a realidade.

	Quais são as doenças mais incidentes entre os estudantes de Pós-graduação stricto sensu? Para responder, considere três transtornos mentais mais observadas entre os estudantes.		
01	Depressão		SPA (síndrome do pensamento acelerado)

	Estresse		Ansiedade
	Transtorno de Humor		Transtorno social
	Pânico		Fobias
	Síndrome de Burnout		Outras, qual?

8 - Percepção do professor a partir da observação.
Gostaríamos de conhecer um pouco da realidade do estudante a partir da sua percepção, observação e experiência na Pós-Graduação *stricto sensu*, considerando o ambiente acadêmico e as relações envoltas no processo de qualidade de vida e saúde do estudante.

01	A partir da sua observação, o ambiente acadêmico considerado a partir da "estrutura das salas de aula, clima, barulho, ruídos, equipamentos eletrônicos, materiais e acesso à informação", oferece ao estudante condições para desenvolver seus estudos com qualidade? ( ) sim ( ) não ( ) nem sempre
02	Considerando a questão anterior, ainda com base na sua percepção, o que poderia ser feito para aumentar a qualidade desse ambiente
03	Na sua percepção, quais fatores no ambiente acadêmico podem contribuem para o adoecimento do estudante?
05	19) Considerando o adoecimento mental dos estudantes, na sua percepção esse adoecimento pode ocorrer em função da Pós-Graduação? ( ) Sim, na maioria dos casos. ( ) Ás vezes, em média a metade dos casos de adoecimentos está relacionada a Pós-Graduação. ( ) A minoria dos casos está relacionado a Pós-Graduação. ( ) Não, nenhum dos casos está relacionado a Pós-Graduação.
06	Considerando o adoecimento mental dos estudantes, tem observado se estes já chegam no ambiente acadêmico doentes? ( ) Sim, na maioria das vezes. ( )Ás vezes, em média a metade dos estudantes já chegam adoecidos. ( )A minoria das vezes. ( )Não aparentemente.
07	Na sua percepção o estudante que já possui uma predisposição ao adoecimento, a chance desse adoecer pode se intensificar em função das atribuições da Pós-Graduação? ( ) Sim ( ) Não
08	Se a resposta da questão anterior foi sim, por que considera que as atribuições da Pós-graduação intensificam as chances de adoecimento?
09	Na sua percepção, quais são os estudantes que estão mais suscetíveis ao adoecimento? ( ) Os estudantes " bolsistas" com dedicação exclusiva ( ) Os estudantes " bolsistas" com dedicação parcial ( )Os estudantes "sem bolsa" e sem vínculo de dedicação
10	24) Considerando a questão anterior, por que considera que este grupo de estudantes esteja mais suscetível ao adoecimento?
11	25) Na sua percepção, os pedidos de prorrogação de prazos e/ou desistência estão vinculados a quais fatores?
12	26) Ao longo dos anos inúmeras mudanças ocorreram na Pós-Graduação, considera que essas mudanças intensificaram o trabalho/estudo dos pós-graduandos? ( ) Sim, muito ( )Razoavelmente ( )Minimamente ( )Não observo nenhuma intensificação

13	**Como você considera a qualidade de vida, saúde física e mental do estudante a partir do conjunto formado pela relação acadêmica (relações ambientais, sociais, cobranças, tarefas etc.)?**				
		Ruim	**Razoável**	**Boa**	**Excelente**
	Qualidade de vida?				

	Saúde física?				
	Saúde Mental?				

9 - Questões complementares

01	É de seu conhecimento se a UNIOESTE *Campus* Cascavel, possui algum programa ou assistência em apoio aos desassossegos mentais dos estudantes? ( ) Não ( ) Sim, Qual (is)?
02	É de seu conhecimento se a UNIOESTE *Campus* de Cascavel oferece aos estudantes algum programa ou projeto que oriente a alimentação e a prática de exercício físico? ( ) Não ( ) Sim, Qual (is)?
03	Na sua opinião o que poderia ser feito para evitar ou minimizar a perca da qualidade de vida e o adoecimento dos estudantes?
04	Use esse espaço para relatar alguma informação, fato, acontecimento ou questionamento que considere essencial, bem como qualquer outra informação que deseje relatar.

MUITO OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO.

"Sua contribuição é de suma importância para esta pesquisa."

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE

PPGE - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação.

Título do Projeto: **PÓS-GRADUAÇÃO E CIÊNCIA: UM ESTUDO DA SAÚDE E DA PERCEPÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DOS ESTUDANTES DE MESTRADO E DOUTORADO**

Roteiro de entrevista "COORDENADOR"

1- Dados sociodemográficos:

01	Lotado no programa de pós-graduação: ( ) PPGAdm ( ) PPG-BCS ( ) PPGComp ( ) PPGCF ( ) PPRN ( ) PPGC ( ) PPGE ( ) PPGECEM ( ) PPGAGRI ( ) PPGEA ( ) PPGETA ( ) PPGL ( ) PROFLETRAS ( ) PROFMAT ( ) PPGO		
02	Há quantos anos atua no programa de pós-graduação stricto sensu?		
03	Idade _____anos	**04**	Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
05	Trabalha na orientação de mestrandos e/ou doutorandos? ( ) não ( ) sim, orienta em média quantos estudantes da pós-graduação stricto sensu?		
06	Ministra alguma disciplina no programa de pós-graduação no qual está coordenador? ( ) não ( ) sim		

2- Organização do programa.

01	Em relação ao processo de seleção adotado pelo programa, o que mudou das primeiras seleções até agora?
02	Em relação às disciplinas ofertadas pelo programa, qual é o nível de cobrança e carga das atividades vinculadas às disciplinas?
03	Em relação às normas do programa, o que mudou do início do programa até agora, considerado os prazos; as atividades acadêmicas; as obrigatoriedades de produção; participação de eventos; publicações entre outras atividades atribuídas ao "ser estudante de pós-graduação, stricto sensu"? E quais são as principais diferenças entre as atividades obrigatórias atribuída aos mestrandos e aos doutorandos?

3- Percepção do coordenador a partir da observação.

01	A partir da sua observação, o ambiente acadêmico considerado a partir da "estrutura das salas de aula, clima, barulho, ruídos, equipamentos eletrônicos, materiais e acesso à informação", oferece ao estudante condições para desenvolver seus estudos com qualidade? Ainda com base na sua percepção, o que poderia ser feito para aumentar a qualidade desse ambiente?
02	Como tem observado a relação orientador/orientando, orientando/orientador, considerando o relacionamento interpessoal, as atividades de orientação, às cobranças do orientador para com o orientando, entre outras relações envoltas no processo de orientação?

03	Qual a sua percepção a respeito da qualidade de vida, saúde física e mental do estudante a partir da relação acadêmica?
04	Na sua percepção, quais fatores no ambiente acadêmico contribuem para o adoecimento do estudante?
05	Na sua percepção, os estudantes que apresentam adoecimento físico e/ou mental, esse adoecimento ocorre por causa do ambiente acadêmico, ou estes já chegam no ambiente acadêmico doentes, ou ainda, o estudante que já possui uma predisposição ao adoecimento, esse se intensifica em função do ambiente acadêmico?
06	Na sua percepção, quais são os estudantes que estão mais suscetíveis ao adoecimento, (os estudantes "bolsistas" com dedicação exclusiva; os estudantes "bolsistas" com dedicação parcial ou os estudantes sem dedicação"? E, por que considera esse grupo de estudantes mais suscetível ao adoecimento?
07	Na sua percepção, os pedidos de prorrogação de prazos e/ou desistência estão de alguma forma vinculados ao adoecimento do estudante? Justifique sua resposta.

4- Questões complementares

01	Na sua opinião o que poderia ser feito para evitar ou minimizar a perda da qualidade de vida e o adoecimento dos estudantes?
02	Gostaria de relatar alguma informação, fato, acontecimento ou questionamento essencial para elucidar as questões envoltas no aspecto da qualidade de vida e saúde do estudante no contexto acadêmico?

MUITO OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO.

"Sua contribuição é de suma importância para esta pesquisa."

APÊNDICE D

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
PPGE - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação.
Título do Projeto: **PÓS-GRADUAÇÃO E CIÊNCIA: UM ESTUDO DA SAÚDE E DA PERCEPÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DOS ESTUDANTES DE MESTRADO E DOUTORADO**

Roteiro de entrevista "PAPSI "

1- Dados sociodemográficos:

01	Lotado no setor:		
02	Cargo ocupado:		
03	Há quantos anos atua na função?		
04	Idade _____anos	**04**	Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

2-* Percepção dos participantes sobre a saúde e qualidade de vida dos estudantes pós-graduação *stricto sensu

03	Qual a sua percepção a respeito da qualidade de vida, saúde física e mental dos estudantes da pós-graduação a partir da relação acadêmica?
04	Na sua percepção, quais fatores no ambiente acadêmico contribuem para o adoecimento do estudante? Por quê?
05	Na sua percepção, os estudantes que apresentam adoecimento físico e/ou mental, esse adoecimento ocorre por causa do ambiente acadêmico, ou estes já chegam no ambiente acadêmico doentes, ou ainda, o estudante que já possui uma predisposição ao adoecimento, esse se intensifica em função do ambiente acadêmico? Por quê?

3- Sobre o PAPSI

01	Como surgiu a proposta do PAPSI?
02	Quais serviços o PAPSI presta aos estudantes?
03	O PAPSI atende estudantes da pós-graduação? Se sim, existe um registro de quantos estudantes de pós-graduação já foram atendidos pelo programa até o momento?
04	Quais são as queixas mais recorrentes dos estudantes da pós-graduação?
05	Como são divulgadas as políticas de atendimento do PAPSI aos estudantes de pós-graduação?
06	Quais são os estudantes que tem direito de serem atendidos pelo PAPSI?
07	Quais foram as principais mudança do programa do seu início até agora?

4- Questões complementares

01	Possui o conhecimento de outras políticas de amparo desenvolvidas na universidade no campus de Cascavel em outros setores, voltadas para a minimização dos impactos negativos na saúde e qualidade de vida dos estudantes da pós-graduação?
02	Na sua opinião o que poderia ser feito para evitar ou minimizar a perda da qualidade de vida e o adoecimento dos estudantes?

MUITO OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO.

"Sua contribuição é de suma importância para esta pesquisa."

APÊNDICE D

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
PPGE - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação.
Título do Projeto: **PÓS-GRADUAÇÃO E CIÊNCIA: UM ESTUDO DA SAÚDE E DA PERCEPÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DOS ESTUDANTES DE MESTRADO E DOUTORADO**

Roteiro de entrevista "Assessoria pedagógica "

1- Dados sociodemográficos:

01	Lotado no setor:		
02	Cargo ocupado:		
03	Há quantos anos atua na função?		
04	Idade _____anos	**04**	Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

2- **Percepção dos participantes sobre a saúde e qualidade de vida dos estudantes pós-graduação *stricto sensu***

01	Qual a sua percepção a respeito da qualidade de vida, saúde física e mental dos estudantes da pós-graduação a partir da relação acadêmica?
02	Na sua percepção, quais fatores no ambiente acadêmico contribuem para o adoecimento do estudante? Por quê?
03	Na sua percepção, os estudantes que apresentam adoecimento físico e/ou mental, esse adoecimento ocorre por causa do ambiente acadêmico, ou estes já chegam no ambiente acadêmico doentes, ou ainda, o estudante que já possui uma predisposição ao adoecimento, esse se intensifica em função do ambiente acadêmico? Por quê?

3- Sobre a assessoria psicopedagógica

01	Quais são as estratégias desenvolvidas pela assessoria pedagógica em auxílio aos estudantes com dificuldades de lidar com os desafios vivenciados no Ensino Superior? Tais estratégias também se aplicam aos estudantes da pós-graduação?
02	Quais são as políticas de amparo desenvolvidas pela assessoria pedagógica diante dos desassossegos físicos, mentais e emocionais dos estudantes? Tais políticas também se aplicam aos estudantes da pós-graduação?
03	Considerando a procura dos estudantes da pós-graduação ao atendimento psicopedagógico, quais foram os principais motivos relacionados a procura?

4- Questões complementares

01	Possui o conhecimento de outras políticas de amparo desenvolvidas na universidade no campus de Cascavel em outros setores, voltadas para a minimização dos impactos negativos na saúde e qualidade de vida dos estudantes da pós-graduação?
02	Na sua opinião o que poderia ser feito para evitar ou minimizar a perda da qualidade de vida e o adoecimento dos estudantes?

MUITO OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO.

Sua contribuição é de suma importância para esta pesquisa.

APÊNDICE E

unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Aprovado na

Pró-Reitoria/de Pesquisa e Pós-Graduação

CONEP em 04/08/2000

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: **PÓS-GRADUAÇÃO E CIÊNCIA: UM ESTUDO DA SAÚDE E DA PERCEPÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DOS ESTUDANTES DE MESTRADO E DOUTORADO**
Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – "CAAE" N°
Pesquisador para contato: Queli Ghilardi Cancian
Telefone:(45) 99980-8068
Endereço de contato (Institucional):quelicancian@unioeste.br

Convidamos você a participar de uma pesquisa sobre a Qualidade de vida e saúde dos estudantes de mestrado e doutorado da UNIOESTE campus de Cascavel. Os objetivos estabelecidos são a identificação e análise da percepção de qualidade de vida e saúde dos estudantes regulares da Pós-Graduação *stricto sensu*, nível mestrado e doutorado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus* de Cascavel/Pr , e têm o propósito de conhecer os fatores que podem contribuir para o adoecimento físico e mental dos estudantes no ambiente acadêmico, assim como os fatores que podem auxiliam na prevenção do não adoecimento, e na elaboração de estratégias preventivas, que objetivem auxiliar o estudante de forma eficaz no enfrentamento dos possíveis desassossegos. Como benefício pessoal ao participante, destaca-se a autorreflexão e análise da própria qualidade de vida e saúde relacionado ao ambiente acadêmico. Embora a pesquisa não incorra em nenhum risco, comprometimento físico, psicológico ou moral, tendo em vista que os estudantes e professores serão convidados a responderem um questionário composto por questões abertas e fechadas, e os coordenadores dos programas, serão convidados a participar de uma entrevista semiestruturada vídeo gravada, todos os cuidados serão observados para que tais fatos não ocorram.

Se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Você poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo, no entanto, terá direito ao ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação.

Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome, endereço, voz e imagem nunca serão associados aos resultados desta pesquisa, exceto quando você desejar. Nesse caso, você deverá assinar um segundo termo, específico para essa autorização e que deverá ser apresentado separadamente deste. As informações que você fornecer serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso.

Este documento que você vai assinar contém (02) páginas. Você deve vistar (rubricar) todas as páginas, exceto a última, onde você assinará com a mesma assinatura registrada no cartório (caso tenha). Este documento está sendo apresentado a você em duas vias, sendo que uma via é sua. Sugerimos que guarde a sua via de modo seguro.

Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

Nome do sujeito de pesquisa ou responsável: _____

Assinatura:_____

Eu, *Queli Ghilardi Cancian*, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante.

Assinatura do pesquisador:_____

Cascavel, _____ de _____ de 20____