



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CAMPUS TRINDADE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Daniela Ornellas Ariño

**ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DE UMA ESCALA DE AVALIAÇÃO DE  
ESTRESSORES ACADÊMICOS EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

Florianópolis

2023

Daniela Ornellas Ariño

**ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DE UMA ESCALA DE AVALIAÇÃO DE  
ESTRESSORES ACADÊMICOS EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em  
Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina  
como requisito parcial para a obtenção do título de  
Doutora em Psicologia das Organizações e do Trabalho  
Orientador(a): Prof. Roberto Moraes Cruz, Dr.(a)

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

ARIÑO, DANIELA ORNELLAS

ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DE UMA ESCALA DE AVALIAÇÃO DE  
ESTRESSORES ACADÊMICOS EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS /  
DANIELA ORNELLAS ARIÑO ; orientador, ROBERTO MORAES CRUZ,  
2023.

215 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa  
de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Psicologia. 2. SAÚDE MENTAL. 3. GRADUANDOS. 4.  
ESTRESSORES ACADÊMICOS. 5. UNIVERSIDADE. I. CRUZ, ROBERTO  
MORAES . II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

Daniela Ornellas Ariño

**ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DE UMA ESCALA DE AVALIAÇÃO DE  
ESTRESSORES ACADÊMICOS EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 28 de novembro 2022, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Maiana Farias Oliveira Nunes, Dr.(a)  
Instituição Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Adriano de Lemos Alves Peixoto, Dr.  
Instituição Universidade Federal da Bahia

Prof. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel, Dr.  
Instituição Universidade São Francisco

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Psicologia das Organizações e do Trabalho.

**Insira neste espaço a  
assinatura digital**

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

**Insira neste espaço a  
assinatura digital**

Prof. Roberto Moraes Cruz, Dr.  
Orientador(a)

Florianópolis, 2023

Dedico esse trabalho à todas as mulheres pobres que conquistaram seu espaço dentro  
da universidade e da ciência.

## AGRADECIMENTOS

Antes de iniciar meus agradecimentos gostaria de contextualizar minha experiência e o que essa Tese representa para mim. Iniciei meu doutorado em 2018, mas minha trajetória começa muito antes. Desde criança eu queria ser cientista, e minhas pretensões de carreira sempre foram voltadas para isso. No entanto, a elitização do ensino superior me manteve longe da universidade por alguns anos. Como uma jovem pobre, trabalhadora, não acreditava que poderia um dia conquistar tudo que hoje conquistei. Mas graças as mudanças políticas vividas, e a democratização do acesso as universidades eu, enfim, consegui iniciar meu curso superior, e a Psicologia foi a minha escolha naquele momento.

Quando iniciei a graduação já sabia que queria seguir a carreira acadêmica, como docente e pesquisadora, e todo o investimento feito desde então foi para que isso se concretizasse. Abdiqueei de muita coisa, para que isso fosse possível, abdiqueei de parte da minha juventude para conseguir trabalhar e me manter na universidade e ainda assim conseguir me envolver com o curso e carreira que eu havia escolhido; abdiqueei de muitos anos da infância da minha filha; abdiqueei também da minha saúde, física e mental, para dar conta do desafio de me manter no Ensino Superior e usufruir ao máximo do tempo de formação para construir minha trajetória.

E isso só foi possível graças a minha família, amigos e professores que me deram o suporte necessário para continuar. Então, meus agradecimentos não serão apenas para as pessoas que fizeram parte da minha vida durante esses quase cinco anos de doutorado, mas para todos aqueles de alguma maneira fizeram parte da minha trajetória acadêmica e profissional e contribuíram para que o sonho se concretizasse.

Dessa forma, começo meus agradecimentos aqueles envolvidos na minha graduação que me deram o suporte para seguir correndo atrás dos meus objetivos: Gabriel F.C. Rosa por ter acreditado em mim e ter me mostrado que eu também deveria acreditar; Eduardo Legal, Léia Viviane Fontoura, Márcia Gisela, Kátia Ploner, Maria Isabel, Josi Delvan, Marina Menezes, Juliana Vieira, Jamir Sardá e Sueli Bobato pelo exemplo de profissionais, e por toda confiança depositada e oportunidades criadas para que eu pudesse amadurecer na profissão.

Agradecer a Marúcia Bardagi, minha orientadora de mestrado, sem dúvidas os dois anos trabalhando com você me fizeram amadurecer muito enquanto profissional.

Agradecer também a Paola Barros-Delben, que foi minha parceira de trabalhos por muitos anos, e uma gráde pesquisadora que me inspirou muito, para além de ser a responsável por eu haver me inscrito no seletivo de doutorado, dado que na época eu estava desistindo de seguir a carreira acadêmica, devido ao cansaço e baixa autoeficácia acadêmica, mas ela insistiu incansavelmente por meses.

Sem dúvidas concluir o doutorado foi um desafio imenso! Foram quase cinco anos investidos nesse trabalho, com diversos percalços no caminho. Uma pandemia eclodiu na metade do trajeto, e trouxe mudanças bruscas para minha vida e minha rotina. Adoeci, e precisei assumir que não estava bem e buscar por ajuda, mas foram meses negando a situação e sofrendo por não conseguir estar produtiva como deveria. Além disso esse novo cenário, que emergiu com a pandemia mudou completamente o meu objeto de estudo, o que me deixou por meses insegura e ansiosa, pois as mudanças no contexto educacional foram extensas, assim como as vivências do público universitário.

E só foi possível concluir essa etapa graças à algumas pessoas. Então, obrigada professor Roberto Cruz, meu estimado orientador, por todo empenho dedicado a me orientar desde 2018, além de todo suporte ofertado nos momentos mais difíceis dessa minha trajetória. Talvez o professor não saiba, mas na minha primeira semana de graduação você estava lá minha universidade, e te ouvir falar me deixou supermotivada com a carreira que eu havia escolhido, além da admiração que já iniciou naquele momento por quem você era como profissional e docente.

Obrigada mãe, por ter cuidado, mantido em segurança e dado todo amor e carinho à minha filha nos momentos em que eu estive ausente. Obrigada filhote, por ter sido tão compreensiva com minha ausência, e ter me dado forças a cada dia para seguir em frente, você é a luz da minha vida!

Queria agradecer também minha prima, que foi a responsável por me apresentar meu parceiro, que, no último ano foi meu suporte afetivo e emocional. E que, ao me ver adoecida e sem dar conta da rotina, deixou tudo de lado para estar comigo, e me dar o suporte operacional que eu tanto precisava, tornando meus dias mais leves e possibilitando que eu concluísse a tese com menos sofrimento. Obrigada por estar presente Dado!

E um agradecimento muito especial aos meus queridos amigos que sempre estão ao meu lado, no pior e no melhor. Obrigada Karen, por abrir sua casa e sua vida para mim! Você é uma grande amiga, e saiba que essa conquista só foi possível graças a tudo que você fez por mim! Foi graças ao seu suporte afetivo, emocional, e operacional que tudo foi

possível. Você me forneceu abrigo, carinho, e muitas horas de trabalho para me ajudar na construção desse projeto.

Obrigada Maria Julia Gai, você foi uma boa surpresa que a Estácio me trouxe, e suas palavras de motivação fizeram a diferença, além é claro de todo apoio operacional para concluir algumas etapas. Obrigada Cyntia por haver se disposto a me ajudar em tantos momentos com a tese. Obrigada Péricles, por dois anos do doutorado você foi meu parceiro e estive ao meu lado em cada dificuldade, e se dispondo a ajudar para tornar meus dias mais fáceis. Obrigada Jonatan, apesar de você não saber, sua determinação e disciplina sempre me foram muito inspiradoras, e nos piores momentos eu me inspirei em você!

E obrigada também aos meus colegas e amigos de trabalho Vanessa, Jackson e Nelson que nos últimos dois anos estiveram ao meu lado, dia após dia, me ajudando a pensar com maior clareza, e me cobrando autocuidado nesses dias tão difíceis.



## RESUMO

A população universitária vem sendo apontada como vulnerável ao adoecimento, e desenvolvimento de transtornos mentais por diversos autores. Além disso, observa-se que a prevalência de Transtornos Mentais é superior em jovens adultos universitários, quando comparados com demais jovens adultos não universitários, com estudantes de pós-graduação e com demais protagonistas do ensino superior (docentes e funcionários administrativos). Esse cenário de vulnerabilidade pode ser explicado por demandas, internas e/ou externas, específicas da vida universitária que são avaliadas pelo sujeito como sobrecarregando ou excedendo seus recursos pessoais, ou seja, os estressores acadêmicos. O objetivo da presente pesquisa foi construir e validar uma Escala de Avaliação de Estressores Acadêmicos em estudantes universitários brasileiros. Trata-se de uma *survey*, com delineamento explicativo, de corte transversal e caráter quantitativo. O protocolo de coleta de dados foi composto por um questionário sociodemográfico e acadêmico, o DASS-21, a Escala de Satisfação de Vida e a Escala de Avaliação de Estressores Acadêmicos. A coleta de dados foi realizada através de uma plataforma digital, participando da pesquisa 1230 estudantes universitários, maiores de 18 anos, brasileiros, regularmente matriculados em cursos de graduação de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. A consistência interna do instrumento foi adequada com o coeficiente Alfa foi de 0.913. Foi realizada a Análise Fatorial Exploratória onde foi encontrada uma solução para oito fatores, solução que também foi encontrada na Análise Fatorial Confirmatória. Após as análises de validade baseada na estrutura interna do instrumento, algumas alterações foram realizadas no modelo. A partir dessa reorganização dos itens e da dimensionalidade da escala, observa-se uma melhor explicação do fenômeno, sendo coerente com os achados teóricos. As novas definições foram criadas de acordo com os itens agrupados e a teoria. No que se refere aos índices de validade baseada em medidas externas da Escala de Avaliação de Estressores Acadêmicos em estudantes universitários brasileiros, observou-se que estressores acadêmicos explicaram 21% da variância de Depressão e de Satisfação de vida, embora para ansiedade não tenha sido encontrado valores estatisticamente significativos. A satisfação com curso e carreira, por si só, explicou cerca de 11% da depressão, e 16% da satisfação de vida. O baixo poder preditivo do modelo para previsão em saúde mental refuta parcialmente a hipótese da pesquisadora. Mas, ainda que o poder preditivo dos estressores acadêmicos tenha sido baixo, o modelo explicativo teve significância estatística, comprovando que os estressores acadêmicos podem explicar, ainda que em partes o cenário de vulnerabilidade da população universitária. Outro ponto a ser destacado é o momento histórico no qual se foi realizada a coleta de dados. Com a emergência da pandemia de COVID19, e o estado de calamidade pública que se instaurou, a saúde mental de toda população sofreu um grande impacto, o que pode explicar, ao menos em parte, o motivo de os estressores acadêmicos apresentarem baixo poder preditivo para desfechos em saúde. Sabe-se também que quarentenas impostas no passado, registraram casos de suicídio e agressividade extrema, além da manifestação de sintomas de estresse agudo poucos dias após a implementação de tais estratégias.

**Palavras-chave:** Saúde mental; Universidade; Graduandos

## ABSTRACT

The university population has been identified as vulnerable to illness and the development of mental disorders by several authors. In addition, it is observed that the prevalence of Mental Disorders is higher in university young adults, when compared with other non-university young adults, with postgraduate students and with other higher education protagonists (teachers and administrative staff). This vulnerability scenario can be explained by demands, internal and/or external, specific to university life that are assessed by the subject as overloading or exceeding their personal resources, that is, academic stressors. The objective of this research was to build and validate an Academic Stressors Assessment Scale in Brazilian university students. This is a survey, with an explanatory design, cross-sectional and quantitative. The data collection protocol consisted of a sociodemographic and academic questionnaire, the DASS-21, the Life Satisfaction Scale and the Academic Stressors Assessment Scale. Data collection was carried out through a digital platform, participating in the research 1230 university students, over 18 years old, Brazilians, regularly enrolled in undergraduate courses of Brazilian Higher Education Institutions (HEIs). The internal consistency of the instrument was adequate with the alpha coefficient being 0.913. Exploratory Factor Analysis was performed where a solution was found for eight factors, a solution that was also found in Confirmatory Factor Analysis. After the analysis of validity based on the instrument's internal structure, some changes were made to the model. From this reorganization of the items and the dimensionality of the scale, a better explanation of the phenomenon is observed, being consistent with the theoretical findings. The new definitions were created according to the grouped items and the theory. With regard to the validity indices based on external measures of the Academic Stressors Assessment Scale in Brazilian university students, it was observed that academic stressors explained 21% of the variance in Depression and Life Satisfaction, although anxiety was not found. statistically significant values. Course and career satisfaction alone explained about 11% of depression and 16% of life satisfaction. The model's low predictive power for forecasting mental health partially refutes the researcher's hypothesis. But, even though the predictive power of academic stressors was low, the explanatory model was statistically significant, proving that academic stressors can explain, albeit in parts, the scenario of vulnerability of the university population. Another point to be highlighted is the historical moment in which data collection was carried out. With the emergence of the COVID19 pandemic, and the state of public calamity that was established, the mental health of the entire population suffered a great impact, which may explain, at least in part, why academic stressors have low predictive power for health outcomes. It is also known that quarantines imposed in the past have registered cases of suicide and extreme aggressiveness, in addition to the manifestation of symptoms of acute stress a few days after the implementation of such strategies.

**Keywords:** Mental Health; University; Undergraduates.

## LISTA DE FIGURAS

<i>FIGURA 1: CONFIGURAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO SUPERIOR</i> .....	1
<i>FIGURA 2: FLUXOGRAMA DA REVISÃO DE LITERATURA (PRISMA)</i> .....	10
<i>FIGURA 3: MODELO PREDITIVO DE SAÚDE MENTAL EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS</i> .....	19
<i>FIGURA 4: MODELO PREDITIVO DE SAÚDE MENTAL EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS</i> .....	19
<i>FIGURA 5 MODELO PREDITIVO DE SAÚDE MENTAL EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS</i> .....	20
<i>FIGURA 6: MODELO PREDITIVO DE SAÚDE MENTAL EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS</i> .....	23
<i>FIGURA 7: MODELO PREDITIVO DE SAÚDE MENTAL EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS</i> .....	24
<i>FIGURA 8: FLUXOGRAMA DO LEVANTAMENTO DE DADOS DA REVISÃO DE LITERATURA</i> .....	28
<i>FIGURA 9: MODELO PREDITIVO DE SAÚDE MENTAL EM UNIVERSITÁRIOS</i> .....	42
<i>FIGURA 10. ENUNCIADO DA ESCALA DE ESTRESSORES ACADÊMICOS PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS</i> .....	50
<i>FIGURA 11. DISTRIBUIÇÃO DOS RESULTADOS BRUTOS DA EEA-UNI POR MEIO DA CURVA DE NORMALIDADE</i> .....	53
<i>FIGURA 12: GRÁFICO DE SEDIMENTAÇÃO DOS COMPONENTES PRINCIPAIS DA EEA-UNI</i> .....	56
<i>FIGURA 13: ANÁLISE FATORIAL VARIÂNCIA TOTAL EXPLICADA – SUBESCALA DEMANDA ACADÊMICA</i> .....	58
<i>FIGURA 14: GRÁFICO DE ESCARPA DA SUBESCALA DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO ENSINO SUPERIOR</i> .....	60
<i>FIGURA 15: GRÁFICO DE ESCALA SUBESCALA SATISFAÇÃO ACADÊMICA</i> .....	63
<i>FIGURA 16: GRÁFICO DE ESCALA SUBESCALA ESTRESSORES ACADÊMICOS</i> .....	66
<i>FIGURA 17: MODELO DE ESTRESSORES ACADÊMICOS</i> .....	74

## LISTA DE TABELAS

<i>TABELA 1</i> .....	10
<i>TABELA 2</i> .....	11
<i>TABELA 3</i> .....	29
<i>TABELA 4</i> .....	29
<i>TABELA 5</i> .....	30
<i>TABELA 6</i> .....	31
<i>TABELA 7</i> .....	32
<i>TABELA 8</i> .....	34
<i>TABELA 9</i> .....	36
<i>TABELA 10</i> .....	44
<i>TABELA 11</i> .....	45
<i>TABELA 12</i> .....	45
<i>TABELA 13</i> .....	46
<i>TABELA 14</i> .....	47
<i>TABELA 15</i> .....	47
<i>TABELA 16</i> .....	50
<i>TABELA 17</i> .....	53
<i>TABELA 18</i> .....	56
<i>TABELA 19</i> .....	58
<i>TABELA 20</i> .....	59
<i>TABELA 21</i> .....	60
<i>TABELA 22</i> .....	61
<i>TABELA 23</i> .....	62
<i>TABELA 24</i> .....	63
<i>TABELA 25</i> .....	64
<i>TABELA 26</i> .....	65
<i>TABELA 27</i> .....	66
<i>TABELA 28</i> .....	67

<i>TABELA 29</i> .....	69
<i>TABELA 30</i> .....	70
<i>TABELA 31</i> .....	71
<i>TABELA 32</i> .....	77
<i>TABELA 33</i> .....	77
<i>TABELA 34</i> .....	78
<i>TABELA 35</i> .....	78
<i>TABELA 36</i> .....	79
<i>TABELA 37</i> .....	79
<i>TABELA 38</i> .....	80
<i>TABELA 39</i> .....	81
<i>TABELA 40</i> .....	81
<i>TABELA 41</i> .....	82
<i>TABELA 42</i> .....	83
<i>TABELA 43</i> .....	84
<i>TABELA 44</i> .....	85
<i>TABELA 45</i> .....	86
<i>TABELA 46</i> .....	86
<i>TABELA 47</i> .....	89
<i>TABELA 48</i> .....	110
<i>TABELA 49</i> .....	111
<i>TABELA 50</i> .....	111
<i>TABELA 51</i> .....	111
<i>TABELA 52</i> .....	112
<i>TABELA 53</i> .....	112
<i>TABELA 54</i> .....	113
<i>TABELA 55</i> .....	114
<i>TABELA 56</i> .....	114
<i>TABELA 57</i> .....	115



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A-CEA - Escala de Afrontamiento del Cuestionario de Estrés Académico  
AFC – Análise Fatorial Confirmatória  
AFE – Análise Fatorial Exploratória  
BMSLSS - Brief multidimensional student's life satisfaction scale  
CCSPSS - Chinese college student psychological stress scale  
CEPSH - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos  
CFI - Robust Comparative Fit Index  
DA - Demanda Acadêmica  
DASS – Depression Anxiety Stress Scale  
DES - Dental Environmental Stress  
DP – Desvio Padrão  
EEA-Uni - Escala de Estressores Acadêmicos para Universitários  
EAFS – Escala de Autoeficácia para Formação Superior  
EBSE - Escala Breve de Satisfacción con los Estudios en estudiantes universitarios  
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes  
ES – Ensino Superior  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FIES – Financiamento Estudantil  
GFI - Goodness of Fit Index  
GSAHSS - General Social and Academic Hassles Scale for students  
HU – Hospital Universitário  
IC - Índice de Concordância  
IVC - Índice de Validade de Conteúdo  
IES – Instituição de Ensino Superior  
KMO - Kaiser-Meyer-Olkin  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MBI-SS - Maslach Burnout Inventory Student Survey  
PSSS - Perceived Medical School Stress Scale  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
RI – Relações Interpessoais  
RMSEA - Root Mean Square of Error of Approximation

SA – Satisfação Acadêmica e de Carreira

SBI - School Burnout Inventory

SEMESP - Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SPSS – Statistical Package of Social Sciences

SRQ – Self-Reporting Questionnaire

SSI - Student Stress Inventory

SWLS - Satisfaction with Life Scale

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TEPT – Transtorno de Estresse Pós-traumático

TLI - Tucker-Lewis Index

TMC - Transtornos Mentais e Comportamentais

UFRBS - University Form of Risk Behaviors Scale

UPI - Inventário de Personalidade da Universitária



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>Estudo 1 – Perspectivas de Investigação da Saúde Mental em Estudantes</b>	
<b>Universitários: Proposição de um Modelo Teórico .....</b>	<b>7</b>
Introdução .....	7
Método .....	8
Resultados .....	9
Discussão .....	17
Considerações finais .....	24
<b>Estudo 2 - Instrumentos de Avaliação da Saúde Mental em Estudantes</b>	
<b>Universitários .....</b>	<b>26</b>
Introdução .....	26
Método .....	27
Resultados .....	29
Discussão .....	37
Considerações Finais .....	39
<b>Estudo 3 – Propriedades Psicométricas da Escala de Estressores Acadêmicos para</b>	
<b>Universitários (EEA-Uni) .....</b>	<b>41</b>
Introdução .....	41
Método e Resultados .....	43
Etapa 1: Construção Evidências de Validade de Conteúdo de uma Escala de	
Avaliação de Estressores Acadêmicos em Estudantes Universitários Brasileiros ....	43
Etapa 2: Evidências de Validade da Estrutura Interna e de Consistência Interna .....	52
Etapa 3: Evidências de Validade Baseada em Medidas Externas .....	75
Discussão .....	87
Dimensionalidade do Construto Estressores Acadêmicos .....	90
Relação de Estressores Acadêmicos com Saúde Mental .....	99
Considerações Finais .....	105
<b>Estudo 4 – Impacto da Pandemia COVID19 na experiência Acadêmica de</b>	
<b>Estudantes Universitários .....</b>	<b>106</b>
Introdução .....	106
Método .....	108
Resultados .....	109
Discussão .....	116
Considerações Finais .....	119
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>125</b>

<b>ANEXOS .....</b>	<b>157</b>
Anexo 1: Itens University Stress Scale .....	157
Anexo 2: Itens Do Pmss .....	158
Anexo 3: Itens Academic Stress Scale .....	159
Anexo 4: Itens Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale.....	161
Anexo 5: Itens A-CEA .....	162
Anexo 6: Itens MBI-SS .....	165
Anexo 7: Itens Student Stress Inventory (SSI).....	166
Anexo 8: Itens Student Stress Inventory (MOHAMED, 2016) .....	167
Anexo 9: Itens School Burnout Inventory (SBI).....	169
Anexo 10: Tabela com a definição constitutiva e a respectiva classificação dos itens em cada fator (Borsa, & Seize, 2017) .....	170
Anexo 11: Tabela com os Itens do Instrumento (Borsa, & Seize, 2017) .....	171
Anexo 12: Tabela de avaliação de representatividade de cada item e sugestão de alterações para cada item (Borsa, & Seize, 2017) .....	172
Anexo 13: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.....	173
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>177</b>
Apêndice 1: Escala de Estressores Acadêmicos para Universitários – Versão 1 .....	177
Apêndice 2: Escala de Estressores Acadêmicos para universitários (EEA-Uni) – versão 2 .....	180
Apêndice 3: Termo de Consentimento Livre .....	182
Apêndice 4: Fluxograma de Procedimentos de Pesquisa .....	185
Apêndice 5: Questionário Sociodemográfico e Acadêmico.....	186
Apêndice 6: Questionário COVID19 .....	189
Apêndice 7: Subescala Demanda Acadêmica .....	191
Apêndice 8: subescala de relações interpessoais .....	192
Apêndice 9: Subescala De Satisfação Acadêmica.....	193
Apêndice 10: Escala de Estressores Acadêmicos após Análise Fatorial Exploratória	194
Apêndice 11: Escala de Estressores Acadêmicos – EEA-Uni (Versão 3).....	196

## INTRODUÇÃO

A universidade possui um papel central na sociedade (Gimenez & Bonacelli, 2013), atrelada à profissionalização e ao processo de formação da identidade profissional dos universitários. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispõe que, uma das finalidades do Ensino Superior é "formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira" (Brasil, 2011 p.27). Uma vez que a universidade "traz em seu bojo a íntima relação entre educação e mercado" (Rosa, 2009, p.1) pode-se pensar o processo de formação superior configurado a partir de dois grandes processos, os educacionais e os laborais (Figura 1).

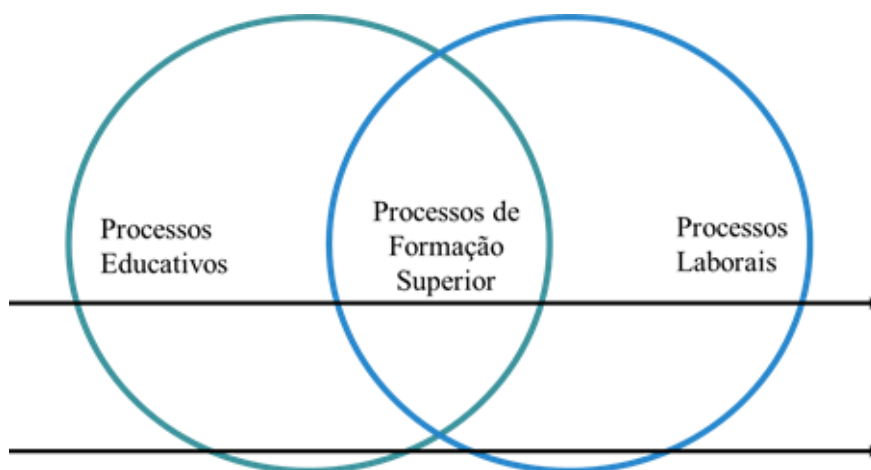


Figura 1: Configuração do Processo de Formação Superior

Fonte: Ariño (2022)

O período correspondente à vida universitária (do ingresso na universidade até a conclusão de curso) é marcado por características particulares desta etapa de vida. Trata-se de um momento de transição e mudanças na vida do indivíduo, como a saída do ensino médio para o ensino superior, a transição da adolescência para a adultez jovem, em muitos casos a mudança nas relações familiares e afetivas etc. (Ariño, 2019; Almeida, 2002). Assim como uma ampla gama de atividades e demandas inerentes ao novo contexto (Almeida, Ferreira, & Soares, 1999). Essa etapa de vida, além de ser parte da busca por profissionalização, pelo conhecimento teórico e técnico necessários ao exercício da profissão escolhida (Granado, Santos, Almeida, Soares, & Guisande, 2005) é um início de comprometimento com valores de trabalho, também contribui para o desenvolvimento

cognitivo e social dos alunos, que ao longo do período universitário passam por um processo de amadurecimento (Bardagi, 2007).

Esse processo de transição e adaptação a esta nova realidade, assim como o enfrentamento das novas demandas, podem se constituir como eventos estressores para o corpo discente. Desta forma, os fatores acadêmicos, característicos dessa etapa de vida, tendem a impactar diretamente na saúde dos universitários, e a explicar, ainda que parcialmente, a condição de vulnerabilidade psicológica destes, dada pela alta prevalência de transtornos mentais encontrados nessa população.

É consenso entre os autores, na literatura nacional e internacional, que a população universitária está vulnerável ao desenvolvimento de transtornos mentais (Ariño, 2019; Almeida, 2014; Ansolin, Rocha, Santos, & Dal Pozzo, 2015; Auerbach et al., 2018; Bohry, 2007; Bayram & Bilgel, 2008; Eisenberg et al., 2007; Junior, Braga, Marques, Silva, Vieira, Coelho, Gobira, & Regazzoni, 2015; El-Ghoroury, Galper, Sawaqdeh, & Bufka, 2012; Vasconcelos et al., 2015; Victoria et al., 2013). Fato este, marcado pela alta prevalência de Depressão, Ansiedade, Burnout, e Stress entre universitários (Ariño, 2019; Almeida, 2014; Bohry, 2007; Bayram & Bilgel, 2008; Eisenberg et al., 2007). A presença de transtornos mentais não psicóticos neste público é significativamente maior quando comparados com a população geral e com outros jovens adultos não universitários (Ibrahim et al., 2013; Eisenberg et al., 2007).

Buscando compreender esse processo de vulnerabilidade dos universitários, a literatura indica diversos fatores de risco envolvidos no processo formativo (Almeida, 2002; Ariño, 2019; Bayram & Bilgel, 2008; Bergin, & Jimmieson, 2018; Borine, Wanderley, & Bassitt, 2015; Carvalho et al., 2015; Hayley, Sivertsen, Hysing, Vedaa, & Overland, 2017; Lipson & Eisenberg, 2018; Pereira et al., 2015, Phillips, Lalonde, Phillips, & Schneider, 2017; Pereira et al., 2015; Silva & Costa, 2012; Victoria et al., 2013). Tais fatores se associam, direta ou indiretamente, à saúde do corpo discente.

Segundo Ariño (2019), os fatores de risco podem ser divididos em: a) Individuais, que correspondem a aspectos particulares do indivíduo, como sexo, idade, repertório de habilidades, crenças etc.; b) Contextuais, que são características ambientais, culturais, de relacionamento interpessoal, ou seja, características que dizem respeito ao sujeito em relação ao meio no qual está inserido, como renda, trabalho, afastamento do grupo familiar, mudança de cidade para estudar, rede de apoio percebida, com quem o aluno divide a residência etc.; c) E fatores Acadêmicos e de Carreira, que se referem aos aspectos específicos da vida universitária e de formação superior, envolvendo a qualidade percebida

da experiência acadêmica, satisfação com o curso e escolha profissional, tipo de instituição, desempenho acadêmico, período, curso, etc.

É fato que, os aspectos específicos da vida universitária estão associados ao adoecimento dessa população, no entanto, é necessário compreender o impacto desses no panorama atual de saúde mental dos universitários, e se os estressores acadêmicos, por si só, são preditores de saúde mental em estudantes do ensino superior. Ainda que haja muitos estudos investigando a saúde mental dos estudantes universitários e os fatores associados e/ou preditivos do adoecimento, a ausência de sistematizações dos elementos envolvidos no processo saúde-doença, e de modelos de compreensão deste processo (que sejam específicos para esta população, dentro deste contexto) dificulta a compreensão do fenômeno de maneira integral.

No que se refere à avaliação das condições de saúde mental em estudantes universitários, a literatura aponta para uma variedade de instrumentos utilizados pelas pesquisas, em sua maioria, são ferramentas de medida que possuem como público-alvo adultos de forma geral, e em poucos casos, instrumentos para população adolescente. Algumas pesquisas por sua vez, utilizam instrumentos de medida específicos para estudantes universitários no contexto acadêmico (Astill, Ricketts, Singh, Kurtz, Gim, & Huang, 2016; Freire, Ferradas, Valle, Nunez, & Vallejo, 2016; Gomez, et al, 2015; Kurt, 2015; Lee, Maria, Estanislao, & Rodriguez, 2013; Ling, et al., 2016; May, Seibert, Sanchez-Gonzalez, & Fincham, 2016; Sheridan, Boman, Mergler, & Furlong, 2015; Zhou & Chen, 2017), ou seja, instrumentos que consideram o contexto tanto em seus itens como em suas dimensões.

Dessa forma, além de modelos teóricos desenvolvidos para avaliação de preditores de saúde em estudantes no contexto universitário, a construção e validação de instrumentos, pautados nestes modelos, são recursos fundamentais para a prática dos profissionais de saúde, uma vez que auxiliam no diagnóstico e detecção precoce de populações vulneráveis. Quando se avalia saúde mental em uma população é necessário pensar nos aspectos que as distingue das demais populações, e que podem interferir no processo de avaliação e mensuração. Os instrumentos psicológicos necessitam ser adaptados e validados à população a qual se destina (Borsa, Damásio, & Bandeira, 2012). Esse processo deve ser pensado para adequação cultural, de modo a possibilitar o uso dessas ferramentas para outros contextos (Borsa, Damásio, & Bandeira, 2012). Parte-se do princípio que a adaptação cultural não se restringe unicamente às diferenças culturais entre países, como

também as diferentes subculturas presentes dentro de uma mesma nação, assim como os diferentes contextos no qual serão utilizadas tais ferramentas.

A presente pesquisa buscou suprir tal carência, trazendo como eixo norteador o seguinte questionamento: Como avaliar/mensurar estressores acadêmicos em estudantes universitários? Dessa maneira, foram desenvolvidos um modelo teórico de investigação da saúde mental em universitários e um instrumento de avaliação de Escala de Estressores Acadêmicos para Universitários (EEA-Uni).

Para atingir tal objetivo, a presente pesquisa realizou estudos teóricos e empíricos, que visaram atender os seguintes objetivos: a) Caracterizar as variáveis que compõe o modelo de avaliação em saúde mental de estudantes universitários; b) Construir um instrumento de avaliação de estressores acadêmicos para estudantes universitários (EEA-Uni).; c) Buscar evidências de validade e de confiabilidade da EEA-Uni; d) Buscar evidências de validade preditiva do modelo teórico de avaliação de saúde mental em estudantes universitários.

Esta pesquisa foi composta por 4 estudos. Os estudos 1 e 2 forneceram, respectivamente, subsídios teóricos à construção de modelo teórico de investigação das variáveis associadas ao fenômeno de saúde mental em estudantes universitários, assim como o levantamento e a análise de instrumentos utilizados nas pesquisas nacionais e internacionais para a mensuração da saúde mental na população universitária. O estudo 3 trata-se de uma pesquisa empírica, que visou a construção e validação da EEA-Uni. No estudo 4, também empírico, são apresentados os resultados dos impactos da pandemia na experiência acadêmica dos universitários.

O presente trabalho traz em seu bojo um teor de ineditismo, ao elaborar um modelo teórico preditor de saúde de universitários, que considerem variáveis exclusivamente acadêmicas, de modo a considerar aspectos que possam vir a explicar os altos índices de sintomas de transtornos mentais nesta população, explicitado pela literatura. Ainda que diversos estudos, nacionais e internacionais, os fatores acadêmicos apareçam como fatores associados à saúde dos estudantes, a ausência de um modelo, ou sistematização deste processo de saúde-doença para a população em questão, considerando o contexto no qual estes estão inseridos, dificulta a leitura dos resultados e aplicação deste conhecimento para ações de promoção de saúde e prevenção de agravos neste âmbito.

A proposta parte de interesses e motivações pessoais da pesquisadora, que defende a ideia de um ensino superior de qualidade e com qualidade de vida. Os temas centrais de investigação desta pesquisa são: aspectos de saúde relacionados ao período de formação

profissional, congregando desta forma processos psicológicos e sociais, assim como a relação entre saúde mental e os processos de trabalho/Carreira, de futuros profissionais, se articulando com a área da Psicologia das Organizações e do Trabalho, onde são realizados estudos que envolvam “Processos psicossociais e de saúde no trabalho e nas organizações”. Contribuindo de forma significativa para construção de conhecimento sobre o homem e sua relação com trabalho.

No entanto, não apenas satisfaz o desejo pessoal da pesquisadora, ou contribui teoricamente para área de inserção. Estima-se, com base nos resultados desta pesquisa, fornece para comunidade dois produtos concretos: O modelo de avaliação em saúde para universitários, e um instrumento capaz de avaliar estressores acadêmicos, e detectar precocemente sujeitos vulneráveis, para que assim, se possam identificar pontos críticos para intervenção de promoção e prevenção de agravos à saúde.

Além disso, estima-se que os dados de caracterização do perfil de saúde mental dos participantes da pesquisa, forneçam subsídios para criação de novas políticas de atenção à saúde para esta população. A partir do conhecimento produzido com esta pesquisa será possível planejar ações de assistência, promoção e prevenção de saúde, tanto a nível institucional, quanto a nível governamental. Almeja-se, também, que o instrumento permita identificar e mensurar fatores preditivos de saúde sem estudantes, a partir das características que permeiam a realidade desta população, o que facilitará a criação de ações futuras para intervenções sobre a realidade já instaurada.

Os resultados da presente pesquisa, na forma de dois produtos concretos (modelo e instrumento), também beneficiaram a prática de diversos profissionais que atuam nos serviços de orientação profissional, atenção à saúde mental, instituições de ensino. Compreender os preditores de saúde mental desta população, a partir do modelo proposto, poderá nortear os encaminhamentos e ações durante as intervenções realizadas, otimizando o trabalho realizado. Da mesma forma, fornecer um instrumento brasileiro, que considere a realidade de nossos estudantes e que permita mensurar estressores, indicará polos e dimensões que estejam impactando na saúde mental dos sujeitos e que merecem atenção dos profissionais da saúde envolvidos nos serviços de atenção ao estudante.

Outros benefícios, de caráter financeiro, também devem ser considerados. Novas ferramentas que facilitem predição de adoecimento nesta população favorecem as ações para prevenção de agravos e promoção de saúde, e por consequência uma redução de demanda por serviços especializados em saúde, dessa forma reduzindo os gastos públicos com atenção especializada nesse contexto. Além disso, considerando que, o adoecimento

dos estudantes se relaciona a evasão do Ensino Superior, fenômeno que acarreta prejuízos monetário ao sujeito, à instituição e para o país, portanto, justificasse investimentos para criação de modelos e instrumentais que permitam às IES avaliarem e detectarem precocemente prejuízos mentais no corpo discente.

A primeira dificuldade a ser destacada é de caráter teórico. Sabe-se que a temática saúde mental de graduandos vem avançando substancialmente nos últimos cinco anos. Porém, considerando o panorama nacional e a escassez de pesquisas epidemiológicas que caracterizem a saúde desta população e os fatores de risco associados, pode-se encontrar dificuldade para a construção de um modelo válido, uma vez que a realidade dos universitários provavelmente varia entre regiões e entre as diferentes categorias de IES.

A segunda dificuldade será referente à amostragem. Ainda que a coleta on-line facilite o acesso a um universo maior de participantes, o alcance de uma amostra representativa da realidade nacional dos estudantes é algo a ser ponderado. A heterogeneidade do perfil discente e a necessidade de um planejamento estratégico para atender a essas especificidades foi o principal desafio da etapa empírica desta pesquisa. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos sob o número de parecer 3.946.059.



## **Estudo 1 – Perspectivas de Investigação da Saúde Mental em Estudantes Universitários: Proposição de um Modelo Teórico**

### **Introdução**

A universidade é um espaço fundamental no desenvolvimento de vida, uma vez que promove a ampliação do rol de habilidades e competências profissionais e pessoais (Bardagi, 2007), assim como uma melhora no funcionamento cognitivo de seus alunos, constituindo-se assim, como um espaço gerador de impactos positivos para os estudantes. No entanto, o período correspondente à vida universitária (do ingresso na universidade até a conclusão de curso) é marcado por processos de aprendizagem, de transição de interesses, expectativas e mudanças no ciclo de vida do indivíduo (Arnett, 2007). Demandas sociais, econômicas, familiares, acadêmicas e profissionais impactam direta ou indiretamente os estudantes universitários, especialmente aqueles mais vulneráveis ou que não possuam recursos pessoais para o enfrentamento dessas demandas, o que pode constituir eventos estressores à saúde dos estudantes.

A população universitária é considerada, por diferentes autores, como vulnerável ao desenvolvimento de transtornos mentais e comportamentais (TMC), como por exemplo, a depressão, a ansiedade e o estresse (Almeida, 2014; Bohry, 2007; Bayram & Bilgel, 2008; Eisenberg et al., 2007). Tal argumento é demonstrado pelos níveis de prevalência encontrados em estudos especializados, que apontam que 15 a 25% dos universitários irão apresentar algum transtorno mental durante a sua formação (Junior, Braga, Marques, Silva, Vieira, Coelho, Gobira, & Regazzoni, 2015; Vasconcelos et al., 2015; Victoria et. al., 2013). Alguns estudos epidemiológicos indicam, inclusive, que a presença de transtornos mentais não psicóticos, neste público, é significativamente maior que na população geral e em adultos jovens não universitários (Ibrahim et al., 2013; Eisenberg et al., 2007).

Além da presença de sintomas de TMC, são verificados índices de sofrimento psíquico significativos na população universitária (Relatório Fonaprace, 2011). Aproximadamente metade dos estudantes (47,7%) relataram alguma “crise emocional” nos 12 meses anteriores ao estudo, desencadeada por eventos estressores descritos como: ansiedade frente às demandas acadêmicas; alterações do sono; sensação de desamparo, desespero e desesperança; sensação de desatenção, desorientação e confusão mental; timidez excessiva; depressão; medo/pânico; e problemas alimentares (Relatório Fonaprace, 2011).

Diversas são as variáveis associadas à saúde mental de estudantes. É de comum acordo que o processo saúde-doença é multifatorial, e quando se refere à população universitária não é diferente. No entanto, tendo em vista a vulnerabilidade psicológica desta população, indicada pela literatura, principalmente pelos índices de prevalência de TMC, verifica-se que aspectos relacionados à vida acadêmica e à carreira podem impactar na saúde mental dessa população. Por outro lado, ainda não encontra disponível um modelo teórico para compreender os estressores acadêmicos que estão relacionados à saúde mental do estudante universitário que podem servir como suporte à investigação de fatores de risco e de proteção à saúde mental e à mensuração dos impactos desses estressores na manifestação de problemas de saúde mental.

O objetivo deste estudo foi desenvolver um modelo teórico dos fatores acadêmicos associados desfechos em saúde mental em estudantes universitários, com base nos achados da literatura especializada.

## **Método**

Para atingir o objetivo deste estudo foi realizada, inicialmente, uma revisão sistemática de estudos disponíveis nas bases de dados Web of Science, PubMed, PsycINFO, Scopus e no Portal BVS-saúde, no segundo semestre de 2018. Tais bases foram escolhidas por distintos indicadores. A Scopus foi selecionada por apresentar literatura sobre ciências da saúde e ciências sociais, procedentes de mais de 16.000 periódicos internacionais. A Web Of Science, é uma base interdisciplinar, indexando artigos de alto impacto nas ciências sociais e humanas. A PsycINFO por abranger a literatura de Psicologia e áreas afins. A PubMed foi selecionada por conter em seu acervo mais de 18 milhões de referências com informações biomédicas e de saúde sobre ciências da vida e do comportamento. Além das bases citadas, realizou-se busca, também, no Portal BVS o qual, além de dados da MedLine, também recupera dados bibliográficos do índice bibliográfico LILACS - Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (De-la-Torre-Ugarte, Takahashi, & Bertolozzi, 2011; Gomes, & Caminha, 2014).

Os descritores e operadores booleanos utilizados para a realização da busca foram: “Mental Health” AND (undergraduates OR “university students” OR “college students”) AND (“university” or “higher education”). E os correspondentes em português “Saúde Mental” AND (“universitários” or “estudantes universitários” or “graduandos”) AND

(“universidade” OR “educação superior”). Os campos de busca variaram conforme as configurações de cada base, PubMed e PsycINFO (Todos os Campos), Web of Science (Tópico), Scopus (Article, Title, Abstract, Keyword) e no Portal BVS (Título, Resumo e Assunto). Os filtros aplicados na realização da busca foram: a) Ano de publicação de 2013 a 2017, os últimos cinco anos foram definidos pautados b) Idiomas: Inglês, por ser o idioma de maior número de publicações no mundo; o português, pois é a língua nativa da pesquisadora e, espanhol, para abarcar, também, os estudos ibéricos-americanos. c) artigos empíricos sobre o objeto de estudo.

A busca sistemática foi encerrada no dia 14 de setembro de 2018. Os critérios de inclusão e exclusão foram: critérios de inclusão: 1) Ter como público-alvo da pesquisa estudantes universitários; 2) Avaliar aspectos de saúde mental dos estudantes; 3) Indicar nos resultados fatores associados/relacionados aos desfechos em saúde mental; 4) Ter como variável desfecho a saúde mental ou fatores correlatos. Critérios de exclusão: 1) Amostra não ser composta por estudantes universitários; 2) Não ter como variável de interesse saúde mental e/ou fenômenos correlatos; 3) Não apresentar fatores associados/correlacionados; 4) Amostra ser composta por estudantes que vivenciaram eventos traumáticos (guerras, tiroteios etc.). No que se refere ao checklist do método PRISMA, o estudo atende a 19 de 27 itens. Os itens 13 a 16 do método, assim como os itens 19 à 22 de resultados, não se aplicam ao presente estudo, uma vez que dão diretrizes para estudos de metanálise.

## **Resultados**

Foram identificados 6.342 artigos, dentre os quais 2.281 eram duplicados, sendo estes excluídos mecanicamente. Dos 4.061 estudos que restaram, foram lidos os títulos e resumos, e então selecionados aqueles dentro do escopo desta pesquisa, ou seja, aqueles que atendiam aos critérios de inclusão e exclusão. Nessa etapa foram excluídos 3.356 estudos, restando assim 705 estudos (Figura 2). Desses, foi realizada a leitura dos resultados, a extração e sistematização das variáveis de saúde investigadas (variável desfecho) e das variáveis de contexto (variáveis independentes).

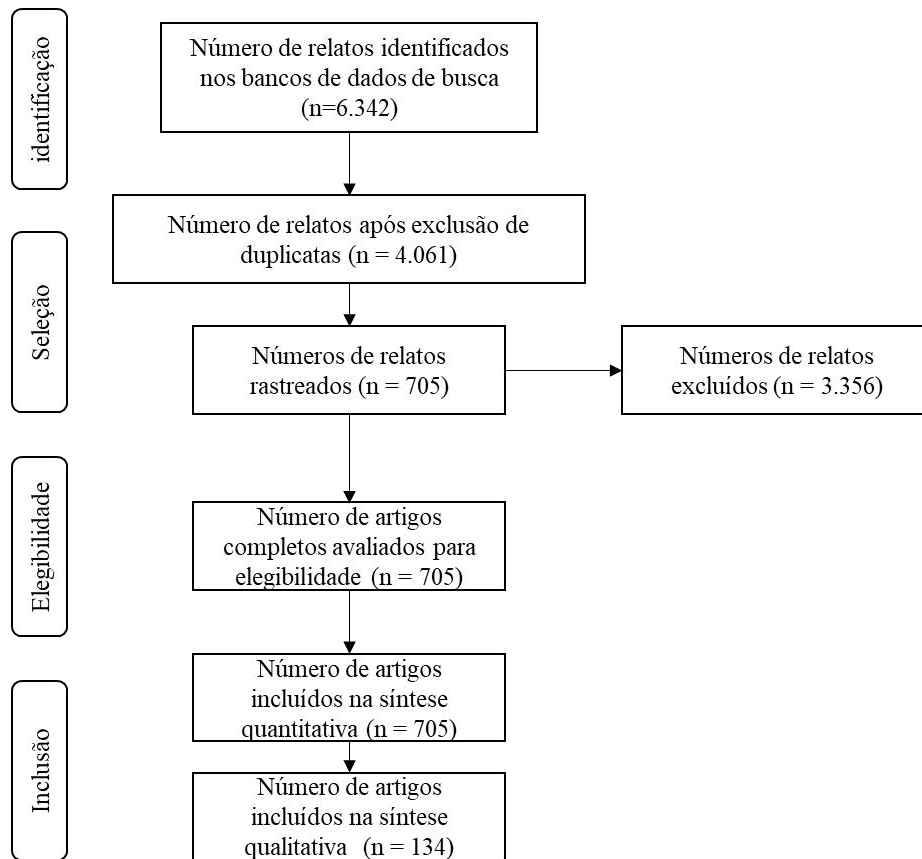


Figura 2: Fluxograma da Revisão de Literatura (PRISMA)

Fonte: Ariño (2022)

Os fenômenos correlatos (ou seja, aqueles que se associam à saúde mental dos universitários) foram classificados a partir da proposta de Ariño (2018), como: a) “Individuais”, b) “Contextuais” e c) “Acadêmicas e de Carreira”. Após a classificação dos resultados foram extraídos os estudos que investigam variáveis “Acadêmicas e de Carreira”, os quais foram incluídos na síntese qualitativa.

Após a análise dos resultados dos estudos rastreados, foram catalogados os fatores relacionados com a saúde mental dos estudantes universitários, e então, classificados conforme a proposta de Ariño (2018). A frequência de estudos que apontam para fatores em cada uma das dimensões propostas encontra-se na Tabela 1.

Tabela 1

*Frequência de fatores associados a desfechos em saúde mental*

Dimensões	Frequência	%
Acadêmica e de carreira	148	21,0

Dimensões	Frequência	%
Individuais	335	46,8
Contextuais	227	32,2
Total	710	100

Cada uma das dimensões foi composta por diversos fatores, que podem ser observados na Tabela 2, que apresenta uma síntese de todos os fatores detectados nos estudos, para cada uma das três dimensões propostas.

Tabela 2

*Síntese e classificação dos fatores relacionados à saúde mental de estudantes universitários.*

Dimensão	Fatores
Acadêmica e de Carreira	Academic employability skills; Área de conhecimento; Autoeficácia e autoeficácia acadêmica; Colégio privado; Curso; Demanda acadêmica; Desempenho acadêmico; Envolvimento extracurricular; Escolha de curso influenciada pelos pais; Estratégias de aprendizagem; Evasão; Expectativa e expectativa acadêmica; Experiência acadêmica; Localização geográfica da universidade; Matrícula descontínua; Muda de cidade pra estudar/ síndrome do stress de traslado; Período do curso; Programas psicoeducacionais; Satisfação acadêmica; Síndrome do impostor; Suporte social (família, amigos, faculdade); Tipo da universidade (pública ou privada); Trabalho estudo; Transição para o mercado/formatura; Transição para universidade.
Individuais	Adaptação social; Afeto negativo e positivo; Atividade física; Atividades de lazer; Autocompaixão; Autocontrole e regulação; Autoestima; Autoimagem; Automutilação não suicida; Bem estar; Benevolência; Burnout; Busca por apoio; Comportamento alimentar; Comportamento de risco; Comportamentos saudáveis; Comportamentos suicidas; Comportamentos violentos; Consumo de substâncias; Coping; Curiosidade; Dependência de celular; Dependência de internet; Dependência de redes sociais; Distress; Dor; Distúrbio Temporomandibular; Emoções negativas (depressão, ansiedade e raiva); Esperança; Espiritualidade; Estado civil; Etnia; Fica em casa (stayhome); Funcionalidade; Funcionamento adaptativo; Gênero; Gratidão; Hipersexualidade; Histórico de doença mental; Habilidades Sociais; Idade; Ideação suicida e suicídio; Índice de Massa Corporal; Incerteza; Inteligência emocional; Lesão por consumo de substâncias; Metacognição; Metas pessoais; Mindfulness; Motivação; Nacionalidade; Orientação sexual; Otimismo; Pensamentos automáticos; Percepção de peso corporal; Personalidade; Pessimismo; Possuir filhos; Preocupações (worry); Queixas de memória; Queixas somáticas/ sintomas somáticos; Qualidade de Vida; Relacionamento de alto desempenho; Resiliência; Ruminação; Satisfação de vida; Saúde física; Senso de coerência; Sexo; Sexo casual; Síndrome pré-menstrual; Sintomas ansiosos; Sintomas depressivos; Solidão; Sono; Stress; Tempo livre; Tendência a culpa e vergonha; Tomada de decisão; Trabalho voluntário; Transtornos de humor; Transtorno de Stress Pós Traumático; Vício internet; Vídeo games; Vínculo empregatício; Vingança.
Contextuais e Sociais	Antecedentes familiares de saúde; Ativismo político; Coaching; Comportamento parental; Condições de moradia; Contexto social; Cultura; Discriminação; Escolaridade dos pais; Estado civil dos pais; Eventos estressores; Experiências adversas; Exposição ao consumo de substância; Facebook; História familiar; Igreja; Influência midiática; Intervenção terapêutica; Lugar de residência; Número de irmãos; Orientação ideológica; Políticas para consumo de substâncias; Práticas parentais; Problemas em relacionamento amorosos; Problemas financeiros; Relacionamentos violentos; Religião; Satisfação no casamento; Status de moradia; Status socioeconômico; Terapia canina; Treinamento psicossocial; Valores culturais; Violência sexual; Vitimização.

Para atender ao objetivo da presente revisão, foi realizada a extração dos artigos que abordavam fatores “acadêmicos e de carreira”, realizada a análise dos resultados de tais estudos, para então, fazer a síntese descritiva de como esses fatores se associam aos desfechos de saúde nos estudantes. A descrição desses resultados pode ser observada no próximo tópico.

#### *Fatores acadêmicos/carreira e saúde mental entre universitários*

As condições de saúde dos estudantes universitários podem variar conforme o tipo de instituição em que estão inseridos (Bajwa et al., 2013; Lipson, Gaddis, Heinze, Beck, & Eisenberg, 2015; Ohtsu et al., 2014). Estudantes de universidade privadas apresentam pior condição de saúde mental (Ohtsu et al., 2014) e maior consumo de substâncias ilícitas (Bajwa et al., 2013). O nível de competição do processo seletivo da instituição se associa à saúde mental dos acadêmicos, sendo que as instituições com processos seletivos menos concorridos apresentam maiores índices de depressão, ansiedade e ideação suicida (Lipson, Gaddis, Heinze, Beck, & Eisenberg, 2015).

Diversos estudos, ao comparar o nível de saúde mental, entre diferentes cursos, de diferentes áreas de conhecimento, encontram diferenças significativas (Cheung, et al. 2016; Jerez-Mendoza & Oyarzo-Barría, 2015; Lantyer, Varanda, Souza, Padovani, & Viana, 2016; Long & Liu, 2016; Nieto Eugenio, Irene, 2016; Phimarn, Kaewphila, Suttajit, & Saramunee, 2015; Silva & Calvacante, 2014). No entanto, não há convergências entre estes resultados. Alguns estudos apontam para estudantes dos cursos da área da saúde como aqueles com piores condições de saúde (Nieto Eugenio & Irene, 2016). Outros para a área de Humanas (Long & Liu, 2016). No estudo de Ullah et al. (2013), por exemplo, não foram relatadas diferenças significativas na frequência de consumo de substâncias legais não prescritas entre estudantes da saúde e aqueles que não são da área da saúde.

Dentre os cursos da saúde também há diferenças nos desfechos de saúde (Cheung, et al. 2016; Jerez-Mendoza & Oyarzo-Barría, 2015; Lantyer, Varanda, Souza, Padovani, & Viana, 2016; Phimarn, Kaewphila, Suttajit, & Saramunee, 2015; Silva & Calvacante, 2014). Estudantes de enfermagem apresentam maior risco de apresentar ansiedade que outros estudantes da área de saúde, por exemplo (Cheung, et al. 2016; Linares-Manrique, Linares-Girela, Schmidt-Rio-Valle, Mato-Medina, Fernández-García, & Cruz-Quintana, 2016).

Outros estudos, como o de Silva & Calvacante (2014), que investigou em seis diferentes cursos a prevalência de TMC, indica o curso de farmácia como o curso que apresentou a maior prevalência TMC (24.2%), e o de Nutrição apresentou a menor prevalência (9.5%). Quanto à depressão, é maior sua prevalência entre os estudantes de saúde pública e

medicina, e menor nos estudantes de farmácia e de enfermagem (Phimarn, Kaewphila, Suttajit, & Saramunee, 2015). E no que se refere ao Stress estudantes de Nutrição apresenta resultados mais elevados de sintomas quando comparados aos estudantes do curso de Cinesiologia (Jerez-Mendoza, & Oyarzo-Barría, 2015).

O curso de Medicina é apontado por alguns pesquisadores como mais vulnerável à desfechos negativos em saúde (Farahangiz, Mohebpour, & Salehi, 2016; Mousa, Dhamoon, Lander, & Dhamoon, 2016). No estudo de Alfaris et al. (2016), estudantes de medicina são os que apresentam maior prevalência de depressão, ficando atrás apenas dos estudantes de odontologia. Converte com tais resultados o trabalho de Mousa, Dhamoon, Lander, & Dhamoon, (2016), em que relatam que estudantes de medicina, quando comparados com a população geral da mesma faixa etária, apresentam maior prevalência de Depressão. No entanto, nem todos os estudos chegam à mesma conclusão dos resultados relatados. Alguns estudantes do curso de medicina apresentam melhores condições de saúde mental geral do que os demais universitários (Latas, Stojkovic, Ralic, Jovanovic, Spiric, & Milovanovic, 2014). No que se refere ao abuso de substância, há evidências que é menos frequente em universitários do curso de medicina, em relação aos estudantes dos demais cursos. (Mahmud, Kalam, Nawaz, Khan, Imam, & Khan, 2014).

Outras diferenças são relatadas nos estudos rastreados, dentre elas estudos que apontam os estudantes de Direito com menores médias de stress (Saias, et al., 2014), de ansiedade e de depressão (Larcombe, Finch, & Sore, 2015). Os estudantes de Educação Física e Serviço Social apresentavam melhores condições de saúde geral (El Ansari, Oskrochi, Labeeb, & Stock, 2014), enquanto estudantes de Medicina Veterinária, Educação, Artes, Engenharia e Educação Especial exibem maiores médias de sintomas psicológicos (El Ansari, Oskrochi, Labeeb, & Stock, 2014). E, quando comparados estudantes de graduação com de pós-graduação, estudantes da pós-graduação apresentam níveis mais elevados de estresse (Wyatt, & Oswalt, 2013)

O período do curso também se configura como um fator de risco, e/ou protetivo para desfechos em saúde mental em universitários (Aboalshamat, Hou, & Strodl, 2015; Dessie, Ebrahim, & Awoke, 2013; Latas et al., 2014; Phimarn, Kaewphila, Suttajit, & Saramunee, 2015; Silva, & Cavalcante, 2014). No entanto, dentre os estudos não há convergências de resultados no que se refere ao período de maior vulnerabilidade, se seriam os anos iniciais, intermediários ou finais.

O primeiro ano de curso é apontado por alguns estudos como fator de protetivo para presença de TMC (OR= 0.575, IC95%: 0.337–0.980) (Silva, & Cavalcante, 2014; Latas et al.,

2014). Outros, em direção oposta, encontram resultados que salientam a maior prevalência de depressão no primeiro ano, quando comparado aos demais períodos (Antúnez-Sanhueza & Vinet, 2013; Deb, Parveen, Thomas, Vardhan, Rao, & Khawaja, 2016; Yeun, & Jeon, 2015). O primeiro ano também apresentou maior prevalência de ansiedade (Antúnez-Sanhueza & Vinet, 2013), ansiedade estado (Linares-Manrique, Linares-Girela, Schmidt-Rio-Valle, Mato-Medina, Fernández-García, & Cruz-Quintana, 2016), consumo de substâncias (Phillips, Lalonde, Phillips, & Schneider, 2017), dificuldades de iniciar o sono (Hayley, Sivertsen, Hysing, Vedaa, & Overland, 2017), menor bem-estar subjetivo (Zhao, Guo, Suhonen, & Leino-Kilpi, 2016), estresse (Ran et al., 2016)

No que se refere ao segundo ano, há indicativos de que se confira como fator protetivo de Distress (AOR = 0,41, IC95% = 0,18 - 0,91) (Dessie, Ebrahim, & Awoke, 2013). Em direção oposta a isso, outros estudos trazem indicativos que o segundo ano, em relação ao primeiro, apresentaria menor qualidade de vida (Moura, Nobre, Cortez, Campelo, Macêdo, & Silva, 2016), maior estresse percebido (Jacob, Itzhak, & Raz, 2013), menor bem-estar subjetivo (Zhao, Guo, Suhonen, & Leino-Kilpi, 2016), maior frequência de depressão e estresse (Cheung et al., 2016)

Nos períodos intermediários, o 5º período apresenta a prevalência de síndrome de Burnout com mais frequência que os demais (Neves & Ribeiro, 2016), o terceiro e quarto apresentam maiores médias de sintomas de TMC que estudantes do segundo ano (Farahangiz, Mohebpour, & Salehi, 2016). Em relação aos últimos anos, estes podem se configurar como preditores para presença de sintomas indicativos de TMC (Latas et al., 2013). Nos estudantes de medicina, por exemplo, os escores de depressão, ansiedade e estresse aumentam com o avançar dos anos dentro do curso (Kulsoom & Afsar, 2015).

A pesquisa de Xiao, Carney, Youn, Janis, Castonguay, Hayes, & Locke (2017), encontram resultados similares, onde a prevalência de TMC aumentou ao longo dos cinco anos investigados. Do quarto ao sexto ano, a prevalência de Burnout aumentou (Asencio-López, 2016, Scholz, Neumann, Ropohl, Paulsen, & Burger, 2016), assim como estresse (Abu-Ghazaleh, Sonbol, & Rajab, 2016; Mota et al., 2016; Opoku-Acheampong et al., 2017), e vício em internet (Alzayyat, Al-Gamal, & Ahmad, 2015). O estudo de Chernomas & Shapiro (2013) vai em divergência a estes achados e aponta que os alunos no último ano manifestam menores escores depressão do que os alunos no segundo e terceiro anos.

Quase todos os estudos apontam para diferenças significativas nas condições de saúde de estudantes universitários em relação ao período do curso, embora há pesquisas que divergem de tais achados, e não encontram diferenças estatisticamente significativas (Coentre,



Faravelli, & Figueira, 2016; Nimkuntod, Uengarpon, Benjaoran, Pinwanna, Ratanakeereepun, & Tongdee, 2016; Saldaña, Soto, & Torres, 2017; Santos, Maia, Faedo, Gomes, Nunes, & Oliveira, 2017; Vungkhanching, Tonsing, & Tonsing, 2017). E em alguns dos artigos analisados, indicam que há diferenças significativas entre os diferentes períodos de curso, mas não relatam a direção dessas diferenças (AlFaris et al., 2016; Alzayyat, Al-Gamal, & Ahmad, 2015; Angkurawaranon et al., 2016; El Ansari, Oskrochi, Labeeb, & Stock, Christiane, 2014; Riveros & Vinaccia-Alpi, 2017).

A carga de trabalho, exames, obter boas notas, compreender requisitos de avaliação, a falta de tempo para férias ou férias reduzidas, falta de tempo para realizar tarefas acadêmicas, são alguns estressores importantes apontados pelos estudantes (Brown, Qin, & Esmail, 2017; Deepthi, Ashakiran, Akhilesh, & Reddy, 2015; Kulsoom, & Afsar, 2015; Redfern, 2016; Uraz, Tocak, Yozgatligil, Cetiner, & Bal, 2013; Zunhammer, Eichhammer, & Busch). Estas demandas acadêmicas também podem influenciar na saúde dos estudantes (Brown, Qin, & Esmail, 2017; Uraz, Tocak, Yozgatligil, Cetiner, & Bal, 2013), impactando na qualidade do Sono (Brown, Qin, & Esmail, 2017), por exemplo. Outros estudos também identificam a demanda acadêmica como fatores de risco para problemas de sono, Zunhammer, Eichhammer e Busch (2014), apontam que períodos que antecedem os exames e provas há um aumento significativo nos sintomas de insônia em universitários.

Além de problemas do sono, o período de exames/provas, também acarreta um aumento de sintomas de ansiedade, depressão e estresse (Deepthi, Ashakiran, Akhilesh, & Reddy, 2015; Kulsoom, & Afsar, 2015). O gerenciamento das demandas pode ser preditor de estresse dentre os estudantes universitários (Souza et al., 2016). Quando os alunos fracassam, ou reprovam no curso, aumenta a probabilidade de desenvolvimento de problemas de saúde mental e emocional (Chau, & Vilela, 2017)

A transição para a universidade pode ser considerada um importante estressor dentre a população universitária (Almeida, 2002), porém, alguns estudos demonstram que o bem-estar é mais alto após tal transição, enquanto há uma redução da autoestima (Pereira, Lopes, Goncalves, & Vasconcelos-Raposo, 2017). Em termos de eventos de vida estressantes, relacionados à experiência de vida, tem-se também a recolocação na faculdade, que em geral, alunos com recolocação apresentam pontuações significativamente mais alta nos sintomas de depressão (Reyes-Rodriguez, Riyera-Medina, Camara-Fuentes, Suarez-Torres, & Bernal, 2013).

O envolvimento dos alunos em atividades extracurriculares é relatado como fator associado a saúde mental de estudantes, sendo que os alunos que não se envolvem em

atividades extracurriculares são mais propensos a experimentar altos graus de estresse do que aqueles que participam (Alzayyat, A. | Al-Gamal, E., 2016). A satisfação acadêmica (com curso, escolha profissional, instituição e desempenho) também impacta positivamente na saúde mental dos universitários (Gómez et al., 2015; Lipson, & Eisenberg, 2018; Osama et al., 2014; Payakachat, Gubbins, Ragland, Flowers, & Stowe, 2014; Simić-Vukomanović et al. 2016; Yao, Han, Zeng, & Guo, 2013). Já a insatisfação acadêmica é um fator de risco para a ideação suicida (Osama et al., 2014), Burnout (Gómez et al., 2015), depressão e ansiedade (Osama, 2014; Vukomanović et al. 2016). A insatisfação com a escolha de curso também é fator de risco para ansiedade e depressão (Simić-Vukomanović et al., 2016)

A insatisfação com a moradia no campus é outro fator relacionado à saúde mental dos universitários, predispondo os estudantes a mais depressão (Deb, Parveen, Thomas, Vardhan, Rao, & Khawaja, 2016). A insatisfação com os estudos se associa a maior exaustão emocional e menor nível de bem-estar (Bergin, & Jimmieson, 2017), assim como maior satisfação acadêmica está associada a menores níveis de burnout (Gómez et al., 2015). Os estudantes que apresentam falta de interesse pelo seu campo de estudo, tem duas vezes mais chances de sofrimento mental (Dachew, Azale Bisetegn, Berhe Gebremariam, 2015), assim como aqueles que estão insatisfeitos com a escolha de curso, e com as estratégias de ensino empregadas pelo corpo docente (Costa, Mendes, & Andrade, 2017).

Algumas intervenções psicoeducacionais também podem impactar positivamente na saúde mental dos acadêmicos. Por meio de estratégias de psicoeducação houve uma diminuição significativa na gravidade do estado de saúde geral dos estudantes, quando comparadas as pontuações pré-educação e pós-educação (Youn et al., 2013). Os efeitos do treinamento psicossocial apontaram para uma diminuição estatisticamente significativa nos níveis de burnout entre os estudantes que participaram do treinamento (Skodova, & Lajciakova, 2013).

O suporte ofertado pela universidade também impacta em outras facetas da saúde mental, como redução do estresse aculturativo em estudantes imigrantes (Bai, 2016). Estudantes que trabalham para pagar pelos estudos apresentam maior níveis de estresse do que aqueles que os pais oferecem suporte financeiro (Uraz, Tocak, Yozgatligil, Cetiner, & Bal, 2013).

Bem-estar e baixo nível de exaustão emocional se correlacionam significativamente com intenção de se manter na universidade (Bergin, & Jimmieson, 2017). Diagnóstico de depressão universitária foi associado a um aumento de mais de duas vezes no risco de descontinuidade, (Arria, Caldeira, Vincent, Winick, Baron, & Grady, 2013), assim como a

presença da Síndrome de Burnout (Neves & Ribeiro, 2016) e pessimismo (Roso-Bas, Pades & García-Buades, 2013), que aumentam a probabilidade de evasão.

Aspectos cognitivos, como as crenças dos alunos acerca da sua própria capacidade de executar tarefas específicas, ou seja, a autoeficácia, se constitui como fator protetivo à saúde dos acadêmicos. Estudantes com elevada autoeficácia geral obtém melhores escores de saúde mental, bem-estar (Bergin & immieson, 2017; Chau, & Vilela, 2017) e baixos níveis de exaustão emocional (Bergin & Jimmieson, 2017). Em contraponto, baixos níveis de autoeficácia é fator de risco para a saúde, como por exemplo, para o surgimento de distúrbios do sono (Hayley, Sivertsen, Hysing, Vedaa, & Overland, 2017).

Outros fatores também são apontados pela literatura como associados à desfechos em saúde mental na população universitária (Baumann, Amara, Karavdic, & Limbach-Reich, 2014; Gupta, Garg, & Arora, 2016; Kananifar, Seghatoleslam, Atashpour, Hoseini, Habil, & Danaee, 2015). Dentre eles, destaca-se a síndrome do impostor, caracterizada por pela tendência à autossabotagem, baseada na percepção de si mesmo de incompetência ou insuficiência e a exacerbação de sintomas somáticos, ansiedade, insônia, disfunções sociais e depressão (Kananifar, Seghatoleslam, Atashpour, Hoseini, Habil, & Danaee, 2015). Esses aspectos refletem no desenvolvimento de competências voltadas à empregabilidade acadêmica (Academic Employability Skills) e na manutenção do bem-estar e no uso de estratégias de enfrentamento a estressores (Baumann, Amara, Karavdic, & Limbach-Reich, 2014).

O uso disfuncional ou excessivo de celulares e aparelhos correlatos está correlacionado com o declínio nas estratégias de estudo e aprendizagem (Gupta, Garg, & Arora, 2016). Por sua vez, associado a elevada carga horária de estudo, esses comportamentos são considerados preditores de exaustão emocional ao longo de períodos letivos. No final de anos letivos, a desmotivação apreender e a planejar são reflexos, também, de vivência de estressores e de baixa capacidade de enfrentamento (Barbosa, Silva, Ferreira, & Severo, 2016).

## **Discussão**

Há um conjunto de estudos, predominantemente na última década, que enfatizam aspectos da saúde em universitários e variáveis pessoais e ambientais relacionadas. Destacam-se, nessa produção científica, análises sobre desfechos de saúde variados: transtornos depressivos (Baroni, Bruzzese, Di Bartolo, Ciarleglio, & Shatkin, 2018; Deb et al., 2016;

Fortney et al., 2016; Lipson & Eisenberg, 2018; Mousa, Dhamoon, Lander, & Dhamoon, 2016; Xiao et al., 2017), transtornos de ansiedade (Baroni et al., 2018; Domínguez, Gutiérrez, & Sañudo, 2015; Linares-Manrique, Linares-Girela, Schmidt-Rio-Valle, Mato-Medina, Fernández-García, & Cruz-Quintana, 2016; Saravanan & Heidhy, 2014), estresse (Bai, 2016; Binfet, Passmore, Cebry, Struik, & McKay, 2018; Fischer, Nater, & Laferton, 2016; Russa & Mligiliche, 2014), síndrome de *burnout* (Asencio-López, 2016; Barbosa, Silva, Ferreira, & Severo, 2061; Dois-Castellón, 2015; Gómez et al., 2015; May, Bauer, & Fincham, 2015; Neves & Ribeiro 2016), consumo de substâncias - lícitas e ilícitas (Foster, Dukes, & Sartor, 2016; Phillips, Lalonde, Phillips, & Schneider, 2017). Assim como dimensões positivas de saúde como bem-estar (Cardwell & Lewis, 2017; Chen, Fan, & Jury, 2017; Rania, Siri, Bagnasco, Aleo, & Sasso; Rubio, Candelario, & Mangin, 2013), Qualidade de Vida (Henning, Krägeloh, Thompson, Sisley, Doherty, & Hawken, 2015; Naseem, Orooj, Ghazanfar, & Ghazanfar, 2016), e satisfação de vida (Coccia, & Darling, 2016; Schnettler et al., 2015; Zhang, Zhao, Lester, & Zhou, 2014).

Os fatores associados à saúde mental sejam aqueles de risco ou os protetivos, puderam ser classificados conforme a categorização proposta por Ariño (2019) que classificam os antecedentes em saúde mental de universitários como Individuais, Contextuais e Acadêmicos. Opta-se então, usar como base para as seguintes análises estas categorias. Com base nos resultados dessa revisão, foi proposto um modelo teórico preditivo de saúde mental para estudantes universitários, testado nos estudos posteriores. Dada à complexidade do fenômeno, foi proposto um modelo por facetas, para prever a saúde mental em estudantes universitários. Avalia-se que os fatores preditores se organizam em três dimensões, que interagem entre si, de maneira correlacional, e que podem ser representados como um tripé (Figura 3).

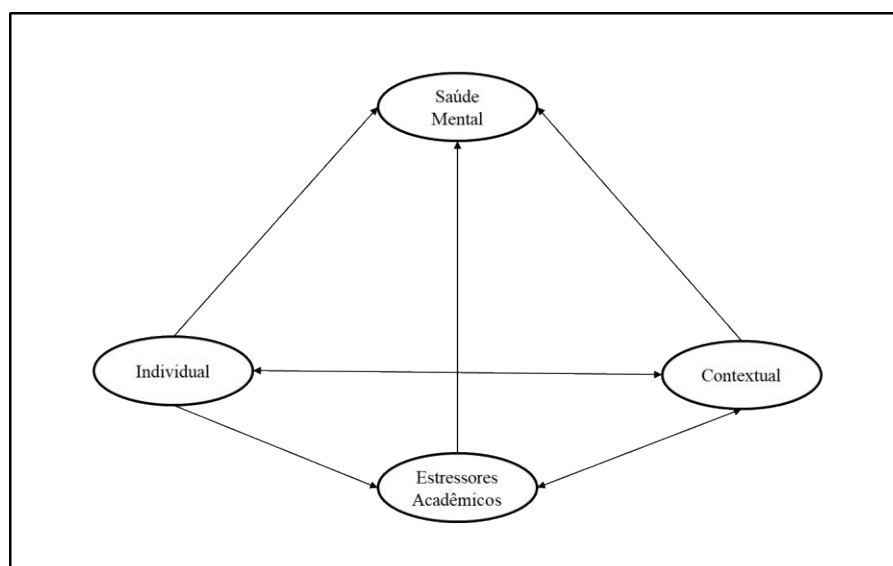


Figura 3: Modelo Preditivo de Saúde Mental em Estudantes Universitários

Fonte: Ariño (2022)

A dimensão contextual ficou caracterizada por aspectos culturais, ambientais e de relacionamento com o outro e com o mundo. Os aspectos culturais envolvem Lugar de Residência, Orientação Ideológica, Cultura, Religião etc. Enquanto os ambientais: Exposição ao consumo de substâncias; Problemas financeiros; Status de Moradia, Status Socioeconômico. E por fim os aspectos de relacionamento com o outro e com o mundo que envolvem fatores como: Práticas parentais; Problemas em relacionamento amorosos; Relacionamentos violentos; Violência sexual; Vitimização etc. A dimensão contextual é apresentada na Figura 5, e podem ser subdividia em três subdimensões: Ambiental, Interpessoal, Cultural (Figura 4). As relações entre as três subdimensões dos fatores contextuais, onde os fatores ambientais e socioeconômicos relacionam-se de maneira mútua, e interferem nos fatores Interpessoais de maneira direta e unidirecional.

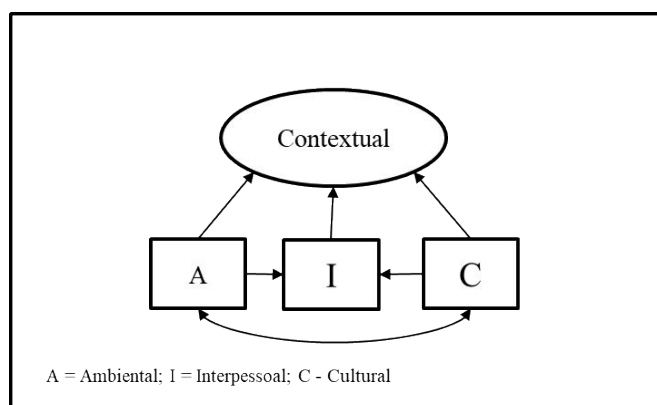


Figura 4: Modelo Preditivo de Saúde Mental em Estudantes Universitários

Fonte: Ariño (2022)

A dimensão individual é composta por características próprias do indivíduo, na Figura 5 são apresentados os fatores individuais preditores de saúde mental nesta população. Estes fatores podem ser subdivididos em três subdimensões, sendo elas Personalidade, Habilidades/Competências e biológico. As subdimensões dos fatores individuais se relacionam entre si, sendo eu o fator biológico se relaciona unilateralmente com personalidade e habilidades e competências. Já personalidade apresenta uma relação unidirecional com habilidades e competências.

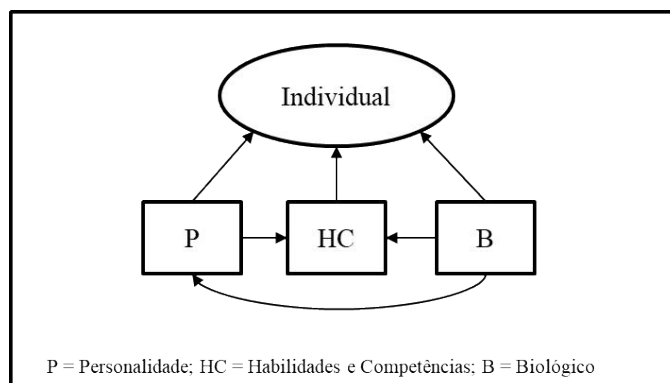


Figura 5 Modelo Preditivo de Saúde Mental em Estudantes Universitários

Fonte: Ariño (2022)

A dimensão acadêmica é caracterizada pelos processos de adaptação e desenvolvimento do acadêmico no ES, além de experiências de formação e as relações estabelecidas pelo sujeito com o contexto universitário e com a carreira escolhida. Um amplo rol de fatores relacionados à saúde da população universitária foi encontrado na dimensão acadêmica e de carreira. Os mais frequentemente citados são o curso, a área de conhecimento, o tipo de instituição e o período de curso. As diferenças encontradas em função de tais variáveis podem ser explicadas pelas diferentes demandas acadêmicas que perpassam tais fatores. Por exemplo, o fato de estudantes da área da saúde, serem apontados em diversos estudos como os que apresentam piores condições de saúde, pode ser explicado pelas demandas acadêmicas que estes estudantes vivenciam, que não estão presentes nos demais cursos. A exemplo destas demandas, tem-se a experiência nas aulas de anatomia (Santos et al., 2012), e a relação com o paciente vivenciada nos estágios (Moreira, Vasconcelos, & Heath, 2015), que podem ser potenciais estressores para esses discentes.

As variações nas condições de saúde em relação ao período de curso que o aluno se encontra podem ser explicadas pelas diferentes características e demandas de cada período. De modo geral o período de correspondente à graduação universitária pode ser compreendido a partir de três grandes momentos: a fase inicial, a intermediária e a final (Bardagi, 2007). A fase inicial é marcada pelo processo de transição para o novo contexto e pelo processo de adaptação ao ensino superior; A intermediária é marcada pelo “aumento crescente do contato do aluno com a profissão propriamente dita e um início de preocupação com o papel de trabalhador” (Bardagi, 2007 p.53). Já a fase final é marcada pelos processos de desligamento da universidade, ingresso ao mercado de trabalho, transição do papel de estudante para profissional, o que implica em um sentimento de maior responsabilidade por parte do discente (Bardagi, 2007).

Dessa forma, compreende-se que a maior parte dos fatores acadêmicos associados à saúde mental do corpo discente no ES, podem ser classificados como “demandas acadêmicas”. Essas demandas pode ainda ser divididas em três subdimensões: a) “carga de trabalho”, que é a quantidade real de demanda gerada pelas atividades formativas, caracterizada pela quantidade de conteúdo a ser estudado, quantidade de horas diárias em sala de aula e em atividades curriculares, além da quantidade de horas necessárias para cumprir as tarefas e dar conta do conteúdo a ser estudado dentro do prazo estipulado, além das avaliações e provas a serem realizadas; b) Ações Gerenciais, uma vez que não apenas a demanda real é um estressor, mas o modo como tais demandas são geridas, as dificuldades do aluno para executar esse gerenciamento, e déficits nas habilidades e competências do sujeito, podem ser fonte estresse para os alunos (Souza et al., 2016); c) Carga Mental, que se refere ao nível de esforço cognitivo necessário para a execução das atividades formativas, essa definição é pautada no construto de carga mental de trabalho que é definida na literatura como esforço cognitivo necessário para execução das atividades de trabalho (Ródio-Trevisan, 2019).

A carga de trabalho vivenciada pelos estudantes impacta negativamente na saúde dos mesmos, aumentando a prevalência de sintomas de ansiedade, estresse, e depressão, reduzindo a qualidade de vida e a qualidade do sono da população (Brown, Qin, & Esmail, 2017; Deepthi, Ashakiran, Akhilesh, & Reddy, 2015; Kulsoom, & Afsar, 2015; Redfern, 2016; Uraz, Tocak, Yozgatligil, Cetiner, & Bal, 2013; Zunhammer, Eichhammer, & Busch). A grade curricular de cursos, que ocorrem em turno integral pode gerar sofrimento no corpo discente (Bonifácio, Silva, Montesano, & Padovani, 2011).

Alto grau de exigências acadêmicas acarreta sentimento de estar sobrecarregado e sentir que não “tem tempo para nada”, e assim serem vivenciados como estressores (Bonifácio, Silva, Montesano, & Padovani, 2011). Estes mesmos autores indicam que 68,3% dos participantes relataram eventos estressores relacionados a prazos, carga horária, atividades extracurriculares, e avaliações.

O envolvimento em atividades extracurriculares é considerado um fator protetivo, ainda que as demandas acadêmicas possam se constituir como um fator de risco para saúde dos universitários, (Alzayyat & Al-Gamal, 2016). Esses dados são convergentes com os resultados encontrados na pesquisa de Ariño (2019), em que foi observada que a qualidade vivências acadêmicas, incluindo os hábitos de trabalho, competências de estudo, gestão do tempo e recursos de aprendizagem, e o envolvimento em atividades extracurriculares apresentaram correlações negativas significativas com sintomas de depressão, ansiedade e estresse. Tais dados também reforçam o papel das Ações Gerenciais frente às demandas

acadêmicas, uma vez que os hábitos de trabalho e de estudo, a gestão do tempo e os recursos utilizados para uma aprendizagem eficaz se correlacionam negativamente com o adoecimento, indicando que quando melhor ocorre o gerenciamento das demandas melhor serão as condições de saúde mental dos estudantes.

Além da execução das ações, as crenças sobre a própria capacidade de executar e planejar tais ações, necessárias para o processo formativo, ou seja, a autoeficácia para formação superior pode influenciar na saúde dos acadêmicos (Ariño, 2019). Os estudos apontam para uma relação direta da autoeficácia com a saúde dos estudantes, ou seja, as crenças positivas dos alunos acerca da própria capacidade para executar tarefas específicas associam-se a melhores escores de saúde mental (Bergin & Jimmieson, 2017; Chau & Vilela, 2017; Hayley, Sivertsen, Hysing, Vedaa, & Overland, 2017). No entanto, pressupomos, a partir deste estudo, que a autoeficácia, em um modelo preditivo de saúde para universitários, estaria ocupando o papel de mediador na relação de estressores acadêmicos e a saúde mental do corpo discente.

O que falta ser explorado na literatura, no contexto de formação superior, é o papel da carga mental na saúde dos estudantes. Parte-se do pressuposto que cada estudante vivencia as demandas de modo particular, e que demandas que podem ser consideradas estressoras para um, pode não ser para outro. Isso ocorre por uma série de fatores, pelas ações gerenciais, coping, autoeficácia, humor, mas também pelo nível de esforço cognitivo necessário ao sujeito, para alcançar a execução de tais atividades formativas. A dimensão acadêmica é representada na rotação subsequente do modelo, representada na Figura 6, onde são ilustrados os fatores acadêmicos e de carreira, foco de interesse neste estudo. Os fatores acadêmicos preditivos de saúde, para a presente proposta são subdivididos em: a) Demanda Acadêmica; b) Relacional; c) Satisfação Acadêmica.



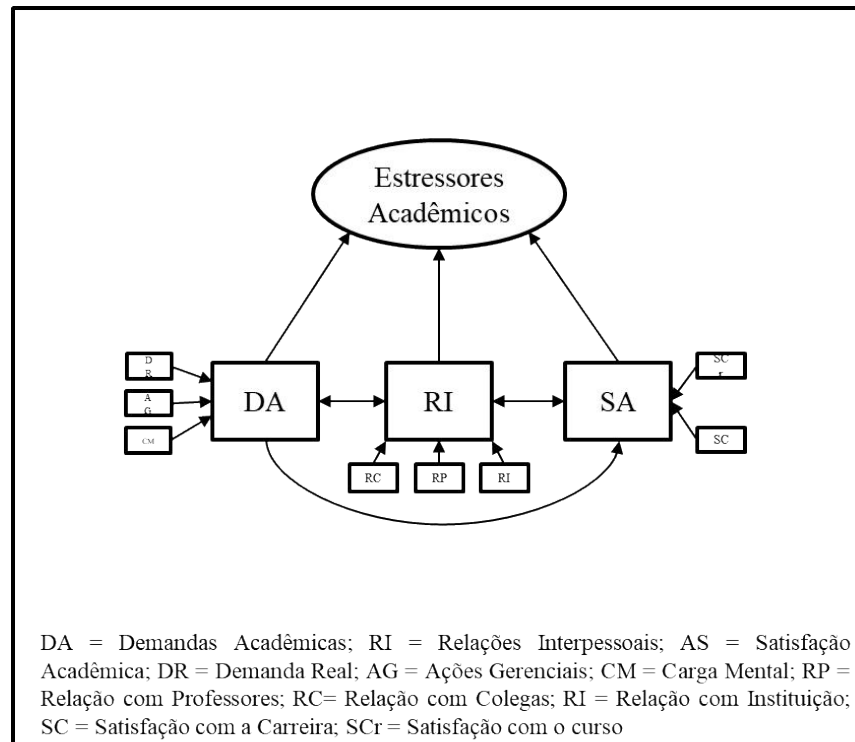


Figura 6: Modelo Preditivo de Saúde Mental em Estudantes Universitários

Fonte: Ariño (2022)

Dessa forma o modelo preditivo para a saúde mental de estudantes universitários, sendo a saúde mental compreendida aqui por aspectos positivos (satisfação de vida), e por aspectos negativos (presença de sintomas de ansiedade, estresse e depressão). Sendo que os subfatores acadêmicos e de carreira ainda apresentaram novas subdimensões a) demanda acadêmica, que se subdivide em: carga de trabalho, ações gerenciais, e carga mental; b) aspectos relacionais, como a relação com professores e com os pares; c) satisfação com o curso e com a carreira escolhida.

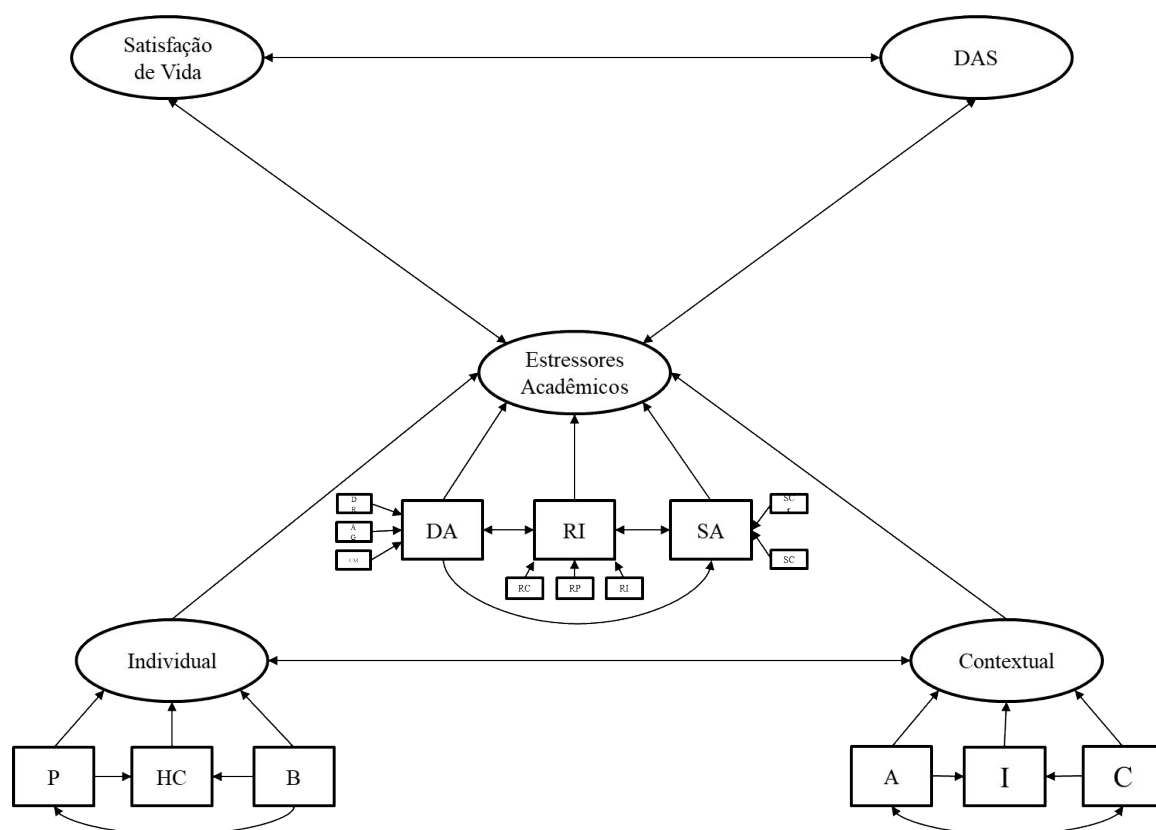


Figura 7: Modelo Preditivo de Saúde Mental em Estudantes Universitários

Fonte: Ariño (2022)

### Considerações finais

O presente estudo buscou sistematizar os fatores associados à saúde mental de estudantes universitários, discutidos na literatura especializada. Foi possível identificar um amplo rol de variáveis associadas ao adoecimento mental dos estudantes universitários. Dentre os fatores mapeados, alguns já são fatores de risco conhecidos no campo da saúde mental, como sexo, status socioeconômico etc. No entanto, quando se trata de estudantes universitários, existem alguns fatores que diferem da população geral, como a satisfação acadêmica, a demanda acadêmica percebida, e a relação com os professores, com os colegas e com a própria instituição que afetam direta e indiretamente a saúde desta população.

Esta revisão permitiu um amplo mapeamento da literatura, identificando diversos fatores de risco e fatores protetivos de saúde dos estudantes universitários. Um trabalho intenso foi necessário para catalogar e sistematizar as informações. No entanto, ressalta-se que os resultados aqui indicados não representam a totalidade de artigos publicados sobre saúde mental da população em foco. Foram excluídos estudos teóricos, estudos que

utilizassem outras populações além da universitária para compor a amostra, estudos que tivessem como foco transtornos psicóticos e de personalidade.

O modelo teórico proposto foi construído através da interpretação dos resultados do estudo realizado, e até ser testado não é possível afirmar sua validade. A autora parte do pressuposto que os aspectos da dimensão acadêmica e de carreira são preditores importantes do adoecimento da população universitária. Portanto, ainda que o modelo proposto esteja embasado unicamente nesta dimensão, não se menospreza a relevância das demais dimensões (individual e contextual) para a explicação do fenômeno, mas acredita-se que ao avaliar saúde mental em universitários a dimensão acadêmica tenha um alto poder preditivo, que será testado nos estudos subsequentes.

## **Estudo 2 - Instrumentos de Avaliação da Saúde Mental em Estudantes Universitários**

### **Introdução**

A literatura, nacional e internacional, aponta a população universitária como vulnerável ao adoecimento mental, prerrogativa sustentada pela alta prevalência de TMC detectada pelos estudos (Junior et al., 2015; Khawaja & Bryden, 2006; Ibrahim et al., 2013; Vasconcelos et al., 2015). No entanto, as taxas de TMC encontradas apresentam variações, explicadas pelas diferentes metodologias, viés amostral, instrumentos de coleta de dados etc. Grande parte das pesquisas utilizam amostras não randomizadas, o que traz ressalvas quanto a generalização dos resultados para a população de estudantes.

Além do viés amostral, é necessário considerar as variáveis específicas desta população que podem estar associada ao adoecimento e que não incorporam os instrumentos gerais de avaliação. Nos estudos que investigam aspectos de saúde de estudantes universitários, alguns fatores associados ao adoecimento são específicos da vida universitária, configurando-se como Fatores Acadêmicos e de Carreira (Ariño, 2018).

No entanto, no que se refere aos instrumentais disponíveis para avaliação dos aspectos de saúde de graduandos, ainda há escassez de materiais. São utilizados, para mensurar aspectos de saúde de universitários, instrumentos de mensuração para população geral, o que pode explicar parcialmente os índices elevados de TMC encontrados nas pesquisas, uma vez que os instrumentos desconsideram as particularidades da população em foco. Por exemplo, ainda que a depressão clínica e subclínica sejam similares a depressão de estudantes, é necessário se considerar algumas características especiais (Khawaja & Bryden, 2006).

Ao avaliar depressão em estudantes, deve-se ponderar alguns sintomas clínicos deste transtorno, que para esta população não se caracterizam como bons indicadores do fenômeno, como, por exemplo, mudanças no padrão de sono e apetite. Esses indicadores sob crítica, são definidos como mudanças típicas da etapa de vida, devido a demandas sociais e acadêmicas (Khawaja & Bryden, 2006). Medidas de mensuração da depressão geral, como o Depression, Anxiety, Stress Scale – DASS, ainda que desenvolvida parcialmente com estudantes universitários, não captura aspectos cognitivos, motivacionais e sociais dos sintomas experimentados por estudantes deprimidos (Khawaja & Bryden, 2006).

Além dos desfechos clínicos - presença ou ausência de transtornos mentais - as investigações em saúde mental abordam um extenso rol de fenômenos correlatos e associados à tal construto. Considerando que não existe uma definição única de saúde mental, pode-se

considerar saúde mental como “um estado de bem-estar no qual um indivíduo realiza suas próprias habilidades, pode lidar com as tensões normais da vida, pode trabalhar de forma produtiva e é capaz de fazer contribuições à sua comunidade” (Organização Pan-Americana da Saúde, 2017).

Tendo em vista a relevância de se conhecer instrumentos para avaliação de saúde mental, que sejam construídos e validados para a população universitária, uma vez que isso possibilita abranger aspectos específicos desta população e seus fatores de risco, é que se propõe o presente estudo de revisão. O objetivo deste estudo foi mapear os instrumentos utilizados pelas pesquisas internacionais na avaliação de aspectos da saúde mental de estudantes universitários.

## **Método**

A presente revisão de literatura usou como base as diretrizes do método PRISMA. O protocolo desta revisão está disponível pelo PROSPERO (id: 110712). Foi realizada uma busca sistemática no segundo semestre de 2018, nas seguintes bases de dados: Web of Science - Principal Coleção, Scopus e PubMed. As bases foram escolhidas pelos seguintes critérios: A Scopus foi selecionada por apresentar literatura sobre ciências da saúde e ciências sociais, procedentes de mais de 16.000 periódicos internacionais; a Web Of Science, é uma base interdisciplinar, indexando artigos de alto impacto nas ciências sociais e humanas; e a PubMed foi selecionada por conter em seu acervo mais de 18 milhões de referências com informações biomédicas e de saúde sobre ciências da vida e do comportamento (De-la-Torre-Ugarte, Takahashi, & Bertolozzi, 2011; Gomes, & Caminha, 2014).

O objetivo deste estudo foi mapear os instrumentos para mensuração dos aspectos de saúde no contexto universitários, assim como verificar as suas propriedades psicométricas. Foram utilizados os seguintes descritores: ("university student" OR "undergraduates" OR "college students") AND ("depression" OR "Anxiety" OR "mental health" OR "mental illness" OR "mental disorders" OR "psychiatric disorders") AND ("protocol" OR "screening" OR "scale" OR "questionnaire" OR "evaluation" OR “Assessment”).

Os campos de busca variaram conforme as configurações de cada base, PubMed (Todos os Campos), Web of Science (Tópico), e Scopus (Article, Title, Abstract, Keyword). Foram encontrados 15.021 resultados, e então foram aplicados os seguintes filtros e excluídas as duplicatas mecanicamente: a) Ano de publicação de 2013 a 2017, os últimos cinco anos foram definidos b) Idiomas: Inglês, por ser o idioma de maior número de publicações no

mundo; o português pois é a língua nativa da pesquisadora, e espanhol, para abarcar, também, os estudos ibéricos-americanos. c) Tipos de documentos excluídos foram: anais, meeting abstract, material de editorial, cartas e correções, priorizando exclusivamente artigos, devido a sua avaliação rigorosa por pares; e) Foram incluídos apenas trabalhos de acesso aberto, totalizando assim 1.051 estudos (Figura 8).

Na sequência realizou-se a leitura dos títulos e resumos, destes foram selecionados 383 estudos, com base nos seguintes critérios de inclusão: a) Utilizar como amostra de pesquisa estudantes universitários; b) Estudos empíricos; c) Ter como tema de pesquisa aspectos referentes à saúde mental de estudantes. Os demais 668 artigos foram excluídos com base nos seguintes critérios: a) Utilizar de outra população que não estudantes universitários (adolescentes, adultos, crianças, etc); b) Amostra composta por universitários autistas ou com transtornos mentais psicóticos; c) Não abordavam aspectos de saúde mental da população de interesse; e) Investigavam a percepção e conhecimentos dos universitários sobre distúrbios; f) Demais estudos que não preenchessem os critérios que correspondem ao escopo da pesquisa.

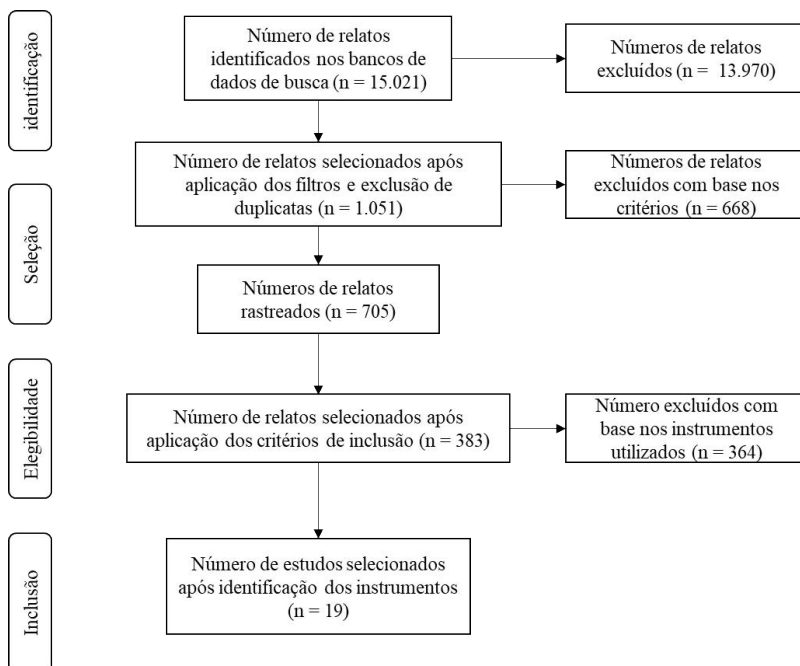


Figura 8: Fluxograma do levantamento de dados da revisão de literatura

Após a detecção dos instrumentos utilizados pelos estudos, foram selecionados aqueles específicos para avaliação de saúde mental da população universitária e então, selecionados os estudos correspondentes para análise das propriedades psicométricas destes. Foram selecionados 19 estudos que utilizavam instrumentos de avaliação de saúde mental específicos para universitários, totalizando 18 instrumentos distintos. Como se pode observar

na grande parte dos estudos encontrados não apresentavam em seu método a descrição psicométrica dos instrumentos utilizados. Para viabilizar a análise destas ferramentas, foram realizadas novas buscas (bases de dados variadas) com o objetivo de encontrar os artigos de construção e validação dos presentes instrumentais, para então, serem analisadas suas propriedades psicométricas. Os critérios utilizados para avaliação das propriedades psicométricas constam na Tabela 3.

Tabela 3

*Cr terios Psicom tricos*

Crêterios	
Validade	<p>Não:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Não relata nenhuma evidência de validade do instrumento utilizado</li> <li>2. Não relata evidências de validade do instrumento, mas faz referência a validade do instrumento relatada por estudo anterior</li> </ol> <p>S�m: Relata a validade do Instrumento conforme os cr�terios abaixo</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>A. Validade Baseada no Conteúdo</li> <li>B. Validade Baseada na Estrutura Interna</li> <li>C. Validade Baseada em Medidas Externas</li> </ol>
Precisão	<p>Não:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nenhuma evidência de precisão do instrumento foi apresentada no estudo</li> <li>2. Nenhuma evidência de precisão do instrumento foi apresentada no estudo, mas faz referência a precisão relatada em estudo anterior</li> </ol> <p>S�m: Relata a precisão do instrumento</p>

Fonte: Autora

**Resultados**

Pode-se observar um aumento no n mero de publica es do decorrer dos cinco anos investigados. Destaca-se que no ano de 2013 foram encontrados 44 resultados (11%) e no ano de 2017 foram 127 resultados (33%). E os pa ses que lideram o ranking destas publica es s o Estados Unidos e China, ficando o Brasil empatado com a Austr lia em 4  coloca o, com cerca de 3% das publica es encontradas (

**Tabela 4).**

Tabela 4

Distribui o das Publica es por Pa ses

<b>Rk</b>	<b>Países</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
1°	Estados Unidos	57	15
2°	China	48	13
3°	Japão	14	4
4°	Austrália e Brasil	10	3
5°	Alemanha e Turquia	8	2
6°	Espanha	7	2
7°	França, Irã e México	6	2
8°	Canadá, Coreia, Índia e Portugal	5	1
9°	Irlanda, Líbano, Malásia, Reino Unido, Suíça e Peru	4	1
10°	Bélgica, Egito, Inglaterra e Irã	3	1

Foram identificados 154 instrumentos distintos utilizados pelos estudos, que buscavam, avaliar aspectos de saúde mental dos estudantes universitários. E vinte e um dos estudos encontrados não utilizam instrumentos padronizados para avaliar saúde desta população, e sim questionários próprios, criados pelos pesquisadores. Dentre os instrumentos padronizados, os utilizados com maior frequência podem ser verificados na Tabela 5.

Tabela 5

*Ranking dos instrumentos utilizados pelas pesquisas*

<b>Rk</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Sigla</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
1°	Inventário Beck de Depressão	BDI	61	16
2°	Centres for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D).	CES-D	51	13
3°	Patient Health Questionnaire	PHQ	29	8
4°	Depression Anxiety Stress Scale	DASS	21	5
5°	General Health Questionnaire	GHQ	20	5
5°	Perceived Stress Scale	PSS	20	5
6°	State-Trait Anxiety Inventory-state	STAI	19	5
7°	Generalized Anxiety Disorder	GAD	17	4
8°	Inventário Beck de Ansiedade	BAI	14	4
9°	Symptom Checklist	SCL-90	13	3
10°.	Positive and Negative Affect Schedule	PANAS	11	3



Para melhor compreensão dos resultados, optou-se por organizar os instrumentos encontrados em três categorias: 1) Instrumentos de mensuração de desfecho Clínico, um total de 423 estudos. Dentre os fenômenos avaliados por esse instrumento: depressão, stress, ansiedade, stress, burnout, dentre outros; 2) Instrumentos de mensuração de fatores correlatos a Saúde Mental, um total de 91 estudos, que mensuravam bem-estar, satisfação devida, Humor, Comportamentos suicida, dentre outros fenômenos; e 3) Instrumentos de mensuração de fatores preditivos da saúde mental, um total de 47 estudos que avaliavam comportamento de risco, afeto negativo, personalidade, dentre outros fatores.

Dentre os instrumentos utilizados pelas pesquisas, 16 eram instrumentos específicos para população universitária. O CALCIUM, no entanto, não se constitui como um instrumento padronizado. Trata-se de uma ferramenta utilizada em centros de saúde universitários, que permite o gerenciamento seguro dos registros médicos dos alunos. Portanto, esse software não será considerado para o estudo, pela impossibilidade de executar as análises psicométricas dele. Resulta-se então, em 15 instrumentos padronizados específicos para avaliação de aspectos de saúde mental da população universitária.

Tabela 6

Instrumentos para avaliação de saúde mental específicos para estudantes universitários

<b>Instrumento</b>	<b>Referências</b>
Escala de Afrontamiento del Cuestionario de Estrés Académico	Freire, C., Ferradas, M. D., Valle, A., Nunez, J. C., & Vallejo, G. (2016)
Maslach Burnout Inventory Student Survey	Gomez et al. (2015)
University Form of Risk Behaviors Scale	Kurt (2015)
University Student Depression Inventory	Lee, Maria, Estanislao, & Rodriguez (2013)
General Social and Academic Hassles Scale for students	Ling, et al. (2016)
Brief multidimensional student's life satisfaction scale	Sheridan, Boman, Mergler, & Furlong, (2015)
Chinese college student psychological stress scale	Zhou & Chen, (2017)
Coping with Pre-Exam Anxiety and Uncertainty	Dominguez-Lara, & Merino-Soto, (2016)
School Burnout Inventory	May, Seibert, Sanchez-Gonzalez, & Fincham, (2016)
Escala Breve de Satisfacción con los Estudios en estudiantes universitarios	Merino-Soto, Dominguez-Lara, & Fernández-Arata, (2017)
Perceived Medical School Stress Scale	James, et al. (2017)

<b>Instrumento</b>	<b>Referências</b>
Dental Environmental Stress	Astill, Ricketts, Singh, Kurtz, Gim, & Huang
University Student Risk Behaviors Questionnaire	Bartolo, Monteiro, & Pereira, (2017)
College Students' Life Events Scale	Hu, Alsrn, Xu, & Hao, (2016)
Inventário de Personalidade da Universitária	Zhang, Lanza, Zhang, & Su, (2015)

Os instrumentos avaliam aspectos diversos de saúde mental na população universitária, como burnout, estresse, depressão, satisfação de vida, comportamento de risco, e personalidade, que neste caso, foi incluído por mensurar afeto negativo. Como os fenômenos avaliados são diversos, não é possível fazer uma comparação direta das dimensões utilizadas e definição de construto. Na

Tabela 7 estão descritos cada instrumento, categorizados por objetivos, quantidade de itens e dimensões.

Tabela 7

Descrição dos Instrumentos de Mensuração de Dimensões da Saúde mental em Universitários

<b>Instrumento</b>	<b>Qtd Itens</b>	<b>Dimensões</b>
School Burnout Inventory (SBI)	NA	Exaustão acadêmica** Cinismo em relação ao significado do curso** Sentimento de Inadequação na Universidade** Exaustão Acadêmica Geral**
Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS).	22	Esgotamento emocional Despersonalização Falta de realização pessoal
University Student Risk Behaviors Questionnaire	24	Uso de tabaco Consumo de Álcool Comportamento sexual Hábitos alimentares Inatividade física Ingestão de bebidas alcoólicas
University Form of Risk Behaviors Scale (UFRBS)	60	Comportamento antissocial Consumo de tabaco Consumo de Álcool Consumo de drogas Risco de suicídio Hábitos alimentares Evasão
University Student Depression Inventory (USDI)	30	Motivação Acadêmica** Cognitiva Comportamental

<b>Instrumento</b>	<b>Qtd Itens</b>	<b>Dimensões</b>
		Letargia
Brief multidimensional student's life satisfaction scale (BMSLSS)	6	Satisfação de Vida
Escala Breve de Satisfacción con los Estudios en estudiantes universitarios (EBSE)	NA	Afeto negativo Satisfação com os estudos**
College Students' Life Events Scale (ASLEC)	27	Relações Interpessoais Pressão do estudo** Punição Perda de relativos Problemas de ajuste
General Social and Academic Hassles Scale for students (GSAHSS)	NA	NA
Chinese college student psychological stress scale (CCSPSS)	85	NA
Coping with Pre-Exam Anxiety and Uncertainty	21	Procura de apoio social Evitação Orientação para tarefa e preparação**
Escala de Afrontamiento del Cuestionario de Estrés Académico (A-CEA)	23	Reavaliação positiva Procura de apoio Planejamento**
Perceived Medical School Stress Scale (PSSS)	13	NA
Dental Environmental Stress (DES)	38	Moradia Relações interpessoais Acadêmicas** Habilidades clínicas** Outros
Inventário de Personalidade da Universitária (UPI)	56	Sintomas físicos Sintomas Cognitivos Prevenção Social Vulnerabilidade Emocional Sensibilidade Interpessoal

\*\* Fatores Acadêmicos e de Carreira

No que se refere à dimensionalidade dos instrumentos apresentados, percebe-se que os fatores acadêmicos e de carreira não estão incluídos em todos os estudos. No entanto, em alguns casos, como o MBI, ainda que a dimensionalidade não remeta aos fatores Acadêmicos e de Carreira, todos itens, em sua semântica, fazem referência à experiência do sujeito dentro contexto acadêmico. Na dimensão “esgotamento emocional”, por exemplo, engloba itens como “Os meus estudos deixam-me emocionalmente exausto” e “estudar ou assistir a uma aula deixam-me tenso”. Já o UPI, a experiência acadêmica ou o contexto acadêmico, não são englobados em suas dimensões ou itens.

Após a análise da dimensionalidade e dos itens dos instrumentos, parte-se para a análise psicométrica destes instrumentos de avaliação em saúde mental de universitários. Os estudos empíricos analisados, de maneira geral, não relatam informações acerca da validade dos instrumentos, ou pautam-se em outros estudos para descrição da validade. No que se refere à Validade Baseada no Conteúdo, um dos estudos relatou que foi realizada a revisão por especialistas ou análise de juízes, mas não documentaram os resultados. Na Validade Baseada na Estrutura Interna, a Análise Fatorial Exploratória e Análise Fatorial Confirmatória, foram as mais recorrentes, mas, os resultados dessas análises não foram relatados em todos os artigos. Já a Validade Baseada em Medidas Externas, um dos artigos utilizou da Validade Convergente, onde os escores do instrumento foram associados com outros dois instrumentos, o GAD para mensuração de ansiedade e o PHQ, de saúde geral.

No que se refere à Confiabilidade, a maior parte dos estudos utilizou o Alfa de *Cronbach* como indicador de precisão do instrumento, seja ele geral, ou por dimensões. Cinco dos estudos apontam para um Alfa de *Cronbach* superior a 0.70; Dois dos estudos *Cronbach* aceitável  $\alpha > 0,69$  em todos os domínios; dois dos estudos *Cronbach*  $\alpha > 0,7$  para a maioria dos domínios SC, mas nem todos os domínios; dois dos estudos utilizam o alpha sem informar os valores obtidos; e um dos estudos utilizou o Teste de Medidas Repetidas, com  $r > 0.69$ , e  $\alpha$  *Cronbach*  $> 0.85$ .

Tabela 8

Propriedades Psicométricas dos Instrumentos de Avaliação em Saúde Mental específicos para População Universitária

Instrumentos	Validade			Precisão
	Baseada no Conteúdo	Baseada na Estrutura Interna	Baseada em Medidas Externas	
Escala de Afrontamiento del Cuestionario de Estrés Académico (A-CEA)	-	Análise Fatorial Exploratória e Confirmatória	-	Apresenta o Alpha de Cronbach por Dimensões
Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS)	-	-	-	Apresenta o Alpha de Cronbach por Dimensões
University Form of Risk Behaviors Scale (UFRBS)	-	Análise Fatorial Exploratória e Confirmatória	-	Apresenta o Alpha de Cronbach por Dimensões
University Student Depression Inventory (USDI)	-	-	-	Apresenta o Alpha de Cronbach

Instrumentos	Validade			Precisão
	Baseada no Conteúdo	Baseada na Estrutura Interna	Baseada em Medidas Externas	
General Social and Academic Hassles Scale for students (GSAHSS)	-	-	-	Alpha de Cronbach por Dimensão
Brief multidimensional student's life satisfaction scale (BMSLSS)	-	-	Faz referência a validade baseada em medidas externas relatada por estudo anterior	Apresenta o Alpha de Cronbach
Chinese college student psychological stress scale (CCSPSS)	Faz referência à validade realizada por outro estudo			Faz referência a precisão relatada em estudo anterior
Coping with Pre-Exam Anxiety and Uncertainty	-	Análise Fatorial Exploratória e Confirmatória	-	Alpha de Cronbach e Coeficiente $\omega$
School Burnout Inventory (SBI)	Faz referência à validade realizada por outro estudo			Faz referência a precisão relatada em estudo anterior
Escala Breve de Satisfacción con los Estudios en estudiantes universitarios (EBSE)	-	Apresenta o Alpha de Cronbach	Validade Convergente (GAD e PHQ)	Apresenta o Alpha de Cronbach
Perceived Medical School Stress Scale (PSSS)	Relata Validade Aparente (Face Validity)	Apresenta o Alpha de Cronbach	-	Apresenta o Alpha de Cronbach
Dental Environmental Stress (DES)	-	-	-	-
University Student Risk Behaviors Questionnaire	-	-	-	-
College Students' Life Events Scale (ASLEC)	-	Faz referência a precisão relatada em estudo anterior	-	Faz referência a precisão relatada em estudo anterior
Inventário de Personalidade da Universitária (UPI)	-	Alpha de Cronbach por dimensão, com algumas delas abaixo de 0.70	-	Alpha de Cronbach por dimensão, com algumas delas abaixo de 0.70

Tendo em vista que os estudos selecionados não se constituíam como estudos psicométricos, e poucos dados acerca da qualidade do instrumento eram relatados, buscou-se as referências dos presentes instrumentos para avaliação mais apurada de suas propriedades psicométricas. Foi realizada a busca no mês de outubro de 2018, sendo encontrados os estudos originais de seis das quinze escalas mencionadas em inglês e seis estavam em idiomas como turco, árabe, chinês alemão, finlandês e não foi possível a realização da análise dos artigos. Um dos estudos não foi publicado e, portanto, não constarão os dados na análise a seguir. Uma

das escalas foi excluída da análise, pois, embora tenha sido referenciada como “*College Students’ Life Events Scale (ASLEC)*”, ela é uma escala voltada para adolescentes.

Tabela 9

*Descrição e Propriedades Psicométricas dos instrumentos de Avaliação de Saúde Mental em Universitários*

Escalas	Ano	País	Validade			Precisão	Versão Brasil
			Conteúdo	Interna	Externa		
Escala de Afrontamiento del Cuestionario de Estrés Académico (A-CEA)	2010	Espanha	Sim	Sim	Sim	Não	Não
Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS)	2002	USA	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
University Form of Risk Behaviors Scale (UFRBS)	-	-	-	-	-	-	-
University Student Depression Inventory (USDI)	2006	Austrália	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Brief multidimensional student’s life satisfaction scale (BMSLSS)	1994	USA	-	Sim	-	-	-
Coping with Pre-Exam Anxiety and Uncertainty – COPEAU	2004	Alemanha	-	-	-	-	-
School Burnout Inventory (SBI)	2005	Finlândia	Não	Sim	Sim	Não	-
Escala Breve de Satisfacción con los Estudios en estudiantes universitarios (EBSE)	2016	Peru	Não	Sim	NA	Sim	-

O instrumento *Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS)* foi o único validado para o Brasil. No que se refere à confiabilidade dos instrumentos analisados, a maioria relatou boa consistência interna (Alfa de *Cronbach*), com resultados acima de 0.70. O *University Student Depression Inventory (USDI)* mostrou confiabilidade por meio do teste-reteste, apresentando boa estabilidade temporal. Os escores totais do USDI foram significativamente correlacionados entre a primeira e a segunda aplicação, com magnitude alta ( $r = 0,86$ ,  $p < 0,001$ ); e nas subescalas Letargia, Cognitivo / Emocional e Motivação Acadêmica também foram encontradas correlações significativas de magnitude alta ( $r = 0,76$ ,  $0,91$  e  $0,80$ , respectivamente, e  $p < 0,001$ ).

A Validade Baseada no Conteúdo foi relatada apenas por três dos estudos analisados, sendo esta realizada pela apreciação dos juízes. Já a Validade Baseada na Estrutura Interna é

realizada preferencialmente pelas análises fatorial exploratória e confirmatória. O ACE-A, por exemplo, na construção dos itens, apresentava um modelo teórico com oito dimensões, a após a realização da análise fatorial, foi constatado a escala possuía um ajuste para três fatores, e a versão final consta com estas três dimensões que correspondem à reavaliação positiva, busca de apoio e planejamento.

No que se refere à Validade Baseada em Medidas Externas, encontrou-se evidências em quatro dos estudos, em que os autores relatavam validade convergente. No ESBE, a validade convergente foi realizada com o PHQ e com o GAD-2. E no USDI foi realizada validade convergente com o *Depression, Anxiety Stress Scale*. Neste mesmo instrumento foi relatada análise de Validade Divergente, determinada pela associação dos escores do LSS-S e o USDI, no entanto, este procedimento consiste na Validade Convergente, considerando que para a Validade Divergente (ou seja, discriminante), a correlação entre os escores não é esperada, e neste caso a Satisfação de Vida e a Depressão são fenômenos negativamente associados, o tipo de validade indicado é incoerente. Já no MBI-SS, os autores realizaram o ajuste do modelo teórico através da modelagem de equação estrutural e pelo *Root Mean Square Error of Approximation* - RMSEA.

## **Discussão**

Foram rastreados na presente revisão de literatura um amplo rol de instrumentos empregados para avaliação de desfechos de saúde na população universitária. Tal variabilidade pode ajudar a explicar, mesmo que parcialmente, a inconsistência dos resultados acerca da prevalência de Transtornos Mentais e demais aspectos relacionados à Saúde na População universitária. A partir das categorias criadas para catalogar a variedade de instrumentais de mensuração encontrados, é possível afirmar que as pesquisas, que buscam avaliar aspectos de saúde mental de estudantes, em sua maioria, tem como foco o desfecho clínico, e na avaliação de transtornos mentais.

Poucos instrumentos de avaliação em saúde de universitários foram encontrados. No entanto, dentre os instrumentos analisados, fica evidente a preocupação de incluir aspectos relacionados à dimensão acadêmica e de carreira na avaliação em saúde dos Estudantes Universitários, condiz com os pressupostos desta pesquisa, de que é necessário pensar fatores específicos desta população que possam inferir sobre a saúde dos discentes. Os itens dos instrumentos descritos na Tabela 9 foram analisados, utilizando como referência o modelo teórico proposto no Estudo 1 (Figura 7). A maior parte dos itens dos instrumentos analisados

explicita a dimensão “Demanda Acadêmica”, em segundo lugar tem-se a dimensão “Relacional”, e por último a dimensão “Satisfação Acadêmica e de Carreira”.

Algumas fragilidades ficam evidenciadas nos estudos rastreados. Lembra-se que Validade não é propriedade do Instrumento (Freitas & Damásio, 2017), o uso das ferramentas psicológicas exige se analise suas propriedades Psicométricas, a fim de testar a validade do instrumento para a amostra em questão. Tais pressupostos não são atendidos nos estudos mapeados, uma vez que grande parte dos estudos empíricos analisados consideram exclusivamente os resultados como parâmetros psicométricos estudos anteriores de outros autores, para afirmar a validade do instrumento utilizado em suas pesquisas. Ainda que, se possa hipotetizar que alguns estudos não relatam os dados psicométricos por questões práticas como tamanho do manuscrito para publicação (uma vez que as revistas requerem um tamanho máximo de documento). O fato de os estudos apresentarem os resultados de validade psicométrica apenas de outros estudos, e por vezes optarem apenas pelo relato da precisão do instrumento testada em seus estudos, evidencia determinada fragilidade das pesquisas encontradas.

Estudos que se propuseram a criar, adaptar ou, apenas utilizar instrumentos de medida para avaliação de aspectos referentes à saúde mental de universitários mostram o emprego e o uso de informações acerca de propriedade psicométricas de instrumentos que fazem uso de procedimentos estatísticos nem sempre condizentes à verificação psicométrica do que se propõem mensurar, atendo-se, em alguns casos, apenas a indicadores de precisão. A avaliação das propriedades psicométricas do instrumento utilizado em um estudo é essencial para que seja possível considerar os resultados obtidos como válidos e confiáveis. Porém os achados desta revisão indicam que tal avaliação não tem sido realizada.

Além disso, erros técnicos, como a confusão entre os tipos de validade, devem ser pontuados. Existem diversos tipos de Validade, neste capítulo, classificamos as Validades como Validade Baseada em Conteúdo, Validade Baseada na Estrutura Interna, e Validade Baseada em Medidas Externas (Damásio & Borsa, 2017).

Quase todos os instrumentos encontrados apresentaram alguma evidência mínima de validade e precisão, no entanto a maioria desses não possuem sua versão brasileira, com exceção do Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS). Dessa forma, devido à ausência tradução e adaptação para Brasil não é possível garantir que as mesmas escalas apresentariam bons índices de validade e precisão no contexto brasileiro, tendo em vista que apenas a tradução não seria suficiente para garantir o bom funcionamento, afinal a validade não é propriedade do instrumento e sim resultados da aplicação do mesmo em um determinado



grupo (Damásio & Borsa, 2017), sendo assim, ainda que as escalas apresentem bons resultados psicométricos nos estudos encontrados, não há como replicar esses resultados no contexto brasileiro sem novos estudos.

### **Considerações Finais**

O presente estudo foi capaz de responder ao seu objetivo, mapeando os instrumentos de coleta de dados, voltados para mensuração de aspectos relacionados a saúde da população universitária, utilizados nas pesquisas nacionais e internacionais. Foram detectadas uma ampla diversidade de instrumentos, e dentre eles alguns construídos e voltados exclusivamente para população em questão. No entanto, ainda que os termos de pesquisa tenham sido abrangentes e os idiomas selecionados permitiram localizar publicações oriundas de diversos países, salienta-se que os resultados aqui apresentados não revelam uma totalidade produções acerca do tema, mas uma pequena parte dos materiais dispostos em rede e rastreados nas bases utilizadas.

Em um panorama geral das produções detectadas neste levantamento, percebe-se uma preferência dos autores pela utilização de instrumentos de avaliação de aspectos de saúde que tenham como foco o público adulto geral, como as escalas Beck e o DASS. No entanto, já foram produzidos instrumentais de mensuração de aspectos variados de saúde mental, voltados exclusivamente para a população de estudantes universitários. Tais ferramentas consideram em sua estrutura o papel do contexto universitário na saúde dos estudantes. A dimensão acadêmica e de carreira aparecem tanto nos fatores propostos nas escalas, como no USDI (Motivação Acadêmica) e no SBI (Exaustão Acadêmica), como na semântica dos itens, por exemplo: No SBI, “Sinto-me esgotado com a carga de trabalho acadêmica”; BMSLSS “Estou satisfeito com a experiência acadêmica”.

Do ponto de vista psicológico, as características relacionadas à saúde mental de universitários estão situadas no plano das teorias de carreira e psicologia do trabalho, em termos de saúde mental trata-se de agravos que precisam ser avaliados levando em consideração as situações específicas vivenciadas em virtude das mudanças exigidas pela inserção no ensino superior. Ou seja, a análise realizada por meio dos instrumentos de mensuração é parte de uma avaliação de maior amplitude onde variáveis pessoais, acadêmicas e contextuais exercem influência. A complexidade de atributos associados à essa proposta de avaliação, saúde mental de universitários, assim como o desenvolvimento de estudos

empíricos em busca de evidências de validade e confiabilidade de instrumentos de mensuração destes, incita a necessidade de produzir instrumentos e protocolos de avaliação neste campo.

A leitura e análise dos instrumentos exclusivos para população universitária revela uma adequação teórica em relação ao modelo teórico proposto no Estudo 1, que irá embasar a construção do instrumento no próximo estudo (Estudo 3). Percebe-se que estes instrumentais, avaliam, ainda que parcialmente as dimensões propostas pelo Modelo. Esse resultado ajuda a subsidiar a decisão teórica de inclusão dos fatores acadêmicos como preditores de saúde mental da população em foco. A escassez de instrumentos validados para a população brasileira também reforça a necessidade de investimentos em pesquisas que busquem construir ou adaptar instrumentos desse gênero.

Dentre os instrumentos rastreados, apenas um foi validado para população brasileira, sendo este os instrumentos de avaliação de Burnout Acadêmico. A ausência de outros instrumentais disponíveis reforça a necessidade da criação de instrumentos brasileiros que tenham como objetivo avaliar aspectos de saúde em estudantes universitários. Ainda que a tradução e adaptação destes instrumentos apresentados seja uma possibilidade, para a presente pesquisa de tese optou-se pela construção de uma nova escala pois os instrumentos analisados não foram tão abrangentes ao incluir fatores acadêmicos em seu escopo, e tão pouco utilizaram de algum modelo teórico ou sistematização destes fatores para basear sua construção. Sendo assim, visando construir um instrumento mais abrangente, com alto poder preditivo, é que se sugere a presente pesquisa.

## **Estudo 3 – Propriedades Psicométricas da Escala de Estressores Acadêmicos para Universitários (EEA-Uni)**

### **Introdução**

A população universitária vem sendo apontada como vulnerável ao adoecimento, e desenvolvimento de transtornos mentais por diversos autores (Almeida, 2014; Bayram & Bilgel, 2008; Bohry, 2007; Borine, Wanderley, & Bassitt, 2015; Calais, Andrade, & Lipp, 2003; Eisenberg, Gollust, Golberstein, & Hefner, 2007; El-Ghoroury et al., 2012). A prevalência de Transtornos Mentais é superior em jovens adultos universitários, quando comparados com demais jovens adultos não universitários (Ibrahim et al., 2013; Eisenberg et al., 2007), com estudantes de pós-graduação (Chau, & Vilela, 2017) e com demais protagonistas do ensino superior (docentes e funcionários administrativos) (Horta et al., 2012).

No entanto, os percentuais de adoecimento nesta população variam significativamente de um estudo para outro, como por exemplo, Ibrahim et al. (2013) indica que a Depressão pode variar de 15% a 85% nos estudos *rastreados* em sua pesquisa. Aspectos amostrais devem ser considerados quando tais índices são avaliados, diferentes cursos, países, tipos de instituição, número amostral etc., podem intervir diretamente nos resultados encontrados. Os diferentes instrumentos utilizados para mensuração dos desfechos de saúde nesta população também podem se constituir como um fator interveniente.

O Estudo 2, ao realizar o mapeamento dos instrumentos de mensuração de desfechos em saúde mental em estudantes universitários, constatou uma diversidade de instrumentos sendo empregados nas pesquisas com este público, o que pode dificultar a comparação dos resultados, e implicar no amplo range de percentuais relatados nas pesquisas para descrever o panorama de saúde dos estudantes. Além da grande variedade de instrumentais, a escassez de instrumentos específicos pode impactar diretamente nos resultados, uma vez que instrumentos validados para população geral desconsideram peculiaridades da população, e utilizam de critérios que não podem ser bons indicadores para avaliação de saúde mental quando se trata de estudantes universitários.

Buscando sistematizar os preditores de saúde mental nesta população é que se realizou o Estudo 1. A partir dos resultados deste estudo, avaliou-se que os fatores preditores de saúde mental para estudantes do ensino superior podem seguir a classificação proposta por Ariño, sendo os fatores divididos em três dimensões: individual, contextual e acadêmica. Para o presente estudo, pressupõe-se que ao considerarem-se apenas os preditores acadêmicos, é

possível prever substancialmente saúde mental desta população. Dessa forma, propõe-se a construção de um instrumento para avaliação de estressores acadêmicos, que terá como base para o seu desenvolvimento o modelo apresentado na Figura 9.

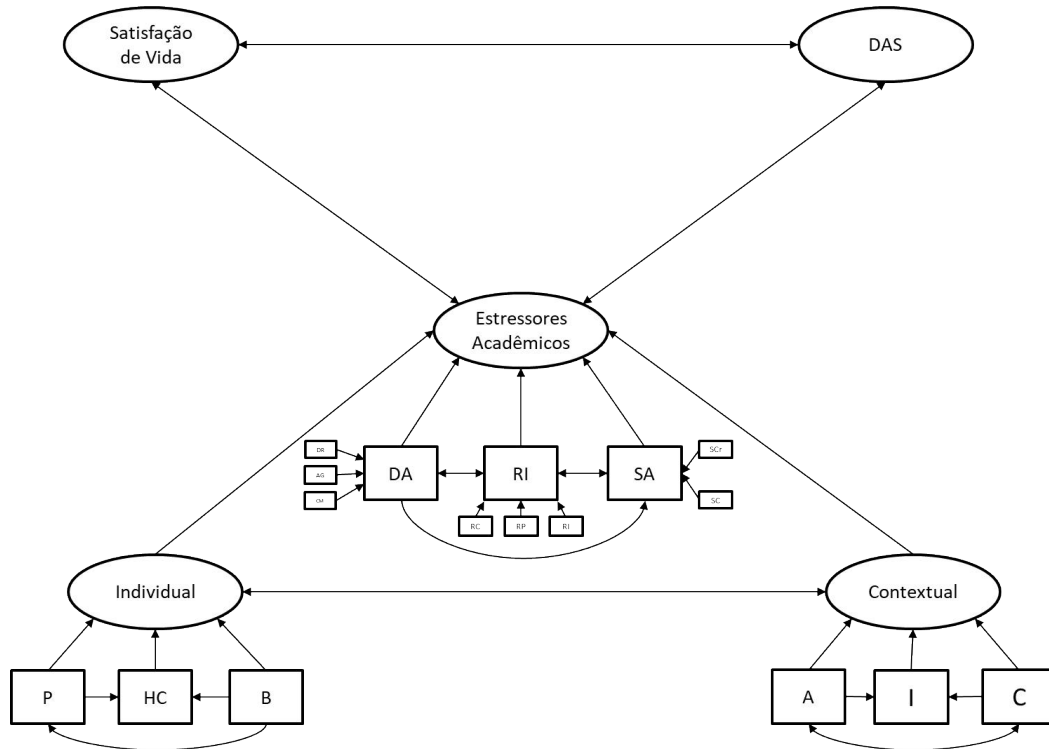


Figura 9: Modelo preditivo de Saúde Mental em Universitários

Fonte: Ariño (2022)

Dessa forma, o presente estudo se propôs a construir e validar uma escala de avaliação de estressores acadêmicos em estudantes universitários brasileiros. Compreendem-se por Estressores Acadêmicos demandas, internas e/ou externas, específicas da vida universitária que são avaliadas pelo sujeito como sobrecarregando ou excedendo seus recursos pessoais. Tais estressores podem ser compreendidos a partir de três dimensões:

1) Relacional: Percepção da qualidade da relação com os colegas de curso, com a instituição e com os professores. Abrangendo também: dificuldades na interação social dentro do contexto acadêmico; Apoio Social recebido por outros colegas de faculdade, professores, coordenação de curso e institucional;

2) Satisfação com o curso e carreira: Satisfação com a escolha de carreira; Nível de Satisfação com a qualidade da estrutura curricular; Nível de Satisfação com a estrutura física oferecida pelo curso; Identificação com o fazer profissional da área escolhida; Nível de

motivação para execução das atividades curriculares; Nível de motivação para o envolvimento extracurricular; e Escolha de Curso influenciada pelos pais.

3) Demanda Acadêmica: essa por sua vez se subdivide em outras três subdimensiones a) Carga Mental: Nível de esforço cognitivo necessário para execução das atividades formativas (Assistir aulas, estudar para provas, leitura de textos, execução e produção de materiais, estágios) ; b) Ações Gerenciais, que são todos os comportamentos emitidos com objetivo de organizar, sistematizar, gerenciar, e e enfrentar as Demandas Acadêmicas (procrastinação, busca por apoio, organização de agenda, planejamento dos estudos, equilíbrio de estudos com demais dimensões da vida); c) Demanda Acadêmica: Que pode ser avaliada pela quantidade de horas dispendidas ao dia para o cumprimento das atividades formativas, como leitura de textos, execução e produção de materiais, horas de estudo para exames; horas em atividades complementares à formação; carga horária de disciplinas cumpridas no semestre.

## **Método e Resultados**

Dado a quantidade de informações para cada etapa do estudo, visando organizar o manuscrito, de modo a deixá-lo mais compreensível para o leitor, a apresentação do método e dos resultados será realizada em seções, para cada etapa do estudo. Dessa forma, foi seccionado da seguinte maneira:

1. Construção e evidências de validade de conteúdo de escala de avaliação de estressores acadêmicos em estudantes universitários brasileiros
2. Evidências de validade da estrutura interna e consistência da EEA-Uni
3. Evidências de validade baseada em medidas externas
4. Evidências de validade preditiva do modelo teórico
5. Análises Complementares de Validade

### ***Etapa 1: Construção Evidências de Validade de Conteúdo de uma Escala de Avaliação de Estressores Acadêmicos em Estudantes Universitários Brasileiros***

A construção dos itens Escala de Avaliação de Estressores Acadêmicos em Estudantes Universitários Brasileiros, denominada de EEA-Uni, foi pautada no modelo teórico proposto no estudo 1 desta pesquisa. Para a primeira versão da ferramenta foram propostos 95 itens

(Apêndice 1) segundo a dimensionalidade proposta pelo modelo teórico proposto no Estudo 1, sendo elas: Demanda Acadêmica (Facetas: Carga Mental, Demanda Acadêmica, Ações Gerenciais); Satisfação Acadêmica (Facetas: Satisfação com o Curso, Satisfação com a Carreira); e Relações Interpessoais (Facetas: Relação com os Professores, Relação com a Instituição, Relação com os Colegas). A construção e a realização da validade de conteúdo da EEA-Uni seguiu os procedimentos: 1) construção dos itens; 2) análise de juízes (especialistas); 3) validade semântica (estudo piloto com a população-alvo).

A análise de juízes foi conduzida junto a seis profissionais. Os critérios para seleção dos especialistas foram: conhecimento e experiência na construção de instrumentos psicológicos, assim como conhecimento teórico acerca de carreira, saúde mental e/ou processos de formação no ensino superior. Para tal procedimento, foram disponibilizados aos juízes os seguintes documentos: a) tabela com a definição constitutiva e a respectiva classificação dos itens em cada fator (Anexo 10); b) tabela de avaliação de representatividade de cada item (Anexo 12).

Para verificar o nível de concordância entre juízes foi realizado o Índice de Concordância (IC), e cálculo do índice Kappa, que tem como função analisar a razão da proporção de vezes que os juízes concordam com a proporção máxima que os juízes deveriam concordar (Borsa & Seize, 2017). Os dados foram planilhados e analisados por meio de um software estatístico, seguindo o critério de absorver concordância superior a 80%. Para o índice de Kappa (k) se utilizou-se os valores de referência da Tabela 10.

Tabela 10

Classificação do Índice Kappa (k) para a análise dos juízes

<b>Índice Kappa</b>	<b>Classificação</b>
< 0	Sem concordância
Entre 0 e 0,19	Concordância pobre
Entre 0,20 e 0,39	Concordância baixa
Entre 0,40 e 0,59	Concordância moderada
Entre 0,60 e 0,79	Concordância Substancial
Entre 0,80 e 1,00	Concordância quase perfeita

Fonte: Borsa & Seize (2017)

Os cálculos do índice Kappa apresentaram resultados de concordância quase perfeita na Fator 1 (Demanda Acadêmica), e Concordância Substancial nos Fatores 2 (Relações Interpessoais) e 3 (Satisfação Acadêmica), assim como no resultado geral (Tabela 11).

Tabela 11

Resultados do índice Kappa na análise de juízes

<b>Resultados</b>	<b>Kappa</b>	<b>Z</b>	<b>Prob&gt;Z</b>
1	0.8447	31.72	0.000
2	0.7553	28.36	0.000
3	0.7910	29.70	0.000
4	-0.0036	-0.13	0.553
Combinado	0.7920	41.70	0.000

Apenas dois itens apresentaram resultados insatisfatórios no Índice de Validade de Conteúdo (IVC), sendo esses o item “Prestar atenção nas aulas exige alto nível de esforço”, referente a dimensão Demanda Acadêmica (IVC = 0,60), e o item “A instituição promove um clima competitivo entre os discentes”, referente a dimensão Relações Interpessoais (IVC = 0,67). Para o primeiro caso, o item do fator demanda acadêmica foi mantido na escala, e serão analisados outros critérios para verificar se ele se manterá na versão final da EEA-Uni. Já para o item de Relações Interpessoais, foi optado pela exclusão do item. Quando avaliado os índices de concordância entre os juízes, seis itens apresentaram resultados que indicam concordância de baixa a moderada (Tabela 12

. Todos os itens foram excluídos, exceto o item DA\_026, dado a relevância teórica do mesmo, e para o item DA\_026 foi feita alteração do item, dessa forma o item ficou como “Elaboro estratégias para conciliar a faculdade com minhas outras atividades”.

Tabela 12

Itens com resultados de concordância entre juízes de baixa a moderada

<b>Cód.</b>	<b>Item</b>	<b>%</b>
DA_026	Busco equilibrar estudos e lazer	50
DA_027	Emprego algumas estratégias para conciliar estudos e vida pessoal	50

RI_003	Os professores são compreensivos	50
RI_005	Os professores são muito rígidos	50
RI_012	Os professores não se mostram acessíveis aos alunos	50
RI_004	Os professores são muito exigentes	33

Ao realizar a análise de concordância entre juízes foi possível observar que 16 itens apresentaram índices de concordância quase perfeita, no entanto, os juízes indicaram dimensões diferentes da dimensão original para o qual o item havia sido construído (Tabela 13). Dentre os itens que foram mantidos, o RI\_026 foi alterado para “Existe uma boa comunicação entre a coordenação de curso e os alunos”.

Tabela 13

*Índices de concordância quase perfeita, mas com dimensões diferentes das dimensões originais*

<b>Cód.</b>	<b>Item</b>	<b>%</b>	<b>Dimensão Original</b>	<b>Juízes</b>	<b>Decisão</b>
DA_021	Busco por apoio de colegas quando tenho dificuldades acadêmicas	100	DA	RI	Manter
DA_022	Busco por apoio de familiares quando tenho dificuldades acadêmicas	100	DA	RI	Excluir
RI_001	Busco por apoio de amigos para enfrentar as dificuldades da vida acadêmica	100	DA	RI	Manter
RI_002	Busco por apoio de familiares para enfrentar as dificuldades da vida acadêmica	100	DA	RI	Manter
RI_006	Os professores não têm uma boa didática	83	RI	SA	Excluir
RI_007	A didática dos professores do meu curso é excelente	83	RI	SA	Manter
RI_014	Os professores se preocupam em promover uma boa formação	100	RI	SA	Manter
RI_015	Minha instituição possui uma boa infraestrutura de salas de aula	100	RI	SA	Excluir
RI_016	Minha instituição fornece uma boa formação	100	RI	SA	Excluir
RI_017	A estrutura de laboratórios de minha instituição é excelente	100	RI	SA	Manter
RI_018	A infraestrutura física da instituição é excelente	100	RI	SA	Manter
RI_019	Sinto-me seguro dentro da minha instituição de ensino	100	RI	SA	Excluir
RI_021	A comunicação da coordenação de curso com o corpo discente é clara	83	RI	SA	Manter
RI_023	O coordenador de curso é acessível aos estudantes	83	RI	SA	Manter
RI_024	Minha Instituição é bem-conceituada no MEC	100	RI	SA	Excluir
RI_025	Meu curso é bem-conceituado no MEC	100	RI	SA	Excluir



Tabela 14

*Índices de Validade de Conteúdo*

<b>Cód</b>	<b>Item</b>	<b>IVC</b>	<b>Decisão</b>
DA_005	Os prazos estabelecidos para realização das atividades acadêmicas são insatisfatórios	0.625	Excluir
DA_006	Os prazos para execução dos trabalhos acadêmicos são satisfatórios	0.625	Excluir
RI_016	Minha instituição fornece uma boa formação	0.625	Excluir
SA_001	Estou satisfeito com a administração do meu curso	0.625	Excluir
SA_008	Estou insatisfeito com a relevância dos conteúdos ministrados nas aulas	0.625	Excluir
SA_015	Estou insatisfeito com a instituição de ensino de modo geral	0.875	Excluir
RI_019	Sinto-me seguro dentro da minha instituição de ensino	0.875	Excluir
DA_009	É necessário mais de um turno por dia para cumprimento da carga horária das disciplinas	0.875	Excluir

Após alterações realizadas após a análise de juízes, a EEA-Uni passou a ser composta por 72 itens, sendo 22 itens da dimensão Demanda Acadêmica (DA), 25 itens da dimensão Relações Interpessoais (RI), e 25 itens da dimensão Satisfação Acadêmica (Tabela 15).

Tabela 15

*Escala de Estressores Acadêmicos*

<b>Cód.</b>	<b>Itens</b>
DA_001	São necessárias muitas horas semanais de preparo para avaliações
DA_002	A carga horária de disciplinas ocupa maior parte do meu dia
DA_003	Os trabalhos da faculdade exigem muitas horas para elaboração
DA_004	A quantidade de leitura obrigatória é extensa
DA_007	A carga horária de atividades extracurriculares é extensa
DA_008	A carga horária de atividade extracurriculares é satisfatória
DA_011	Prestar atenção nas aulas exige alto nível de esforço
DA_012	Para realização dos trabalhos da faculdade é necessário empregar grande esforço cognitivo
DA_013	A leitura dos textos das aulas me exige alto nível de esforço cognitivo
DA_014	As leituras obrigatórias das disciplinas são de difícil compreensão
DA_015	Concentrar-me para produzir os trabalhos da faculdade exige muito esforço
DA_016	A realização das avaliações me exige baixo nível de esforço cognitivo
DA_017	Emprego pouco esforço cognitivo nas atividades acadêmicas
DA_018	Costumo deixar tudo para última hora
DA_019	Costumo procrastinar na hora dos estudos
DA_021	Busco por apoio de colegas quando tenho dificuldades acadêmicas
DA_022	Busco por apoio de familiares quando tenho dificuldades acadêmicas
DA_023	Organizo meus materiais de estudo frequentemente

<b>Cód.</b>	<b>Itens</b>
DA_025	Conseguo conciliar trabalho e estudos
DA_026	Elaboro estratégias para conciliar a faculdade com minhas outras atividades
DA_028	Mantenho meus materiais de estudo sempre organizados
DA_029	Minha agenda é um item importante para gerenciamento da minha vida acadêmica
RI_001	Busco por apoio de amigos para enfrentar as dificuldades da vida acadêmica
RI_002	Busco por apoio de familiares para enfrentar as dificuldades da vida acadêmica
RI_007	A didática dos professores do meu curso é excelente
RI_008	Os professores do curso se preocupam em estabelecer uma boa relação com a turma
RI_009	Tenho uma boa relação com os professores do curso
RI_010	O clima em sala de aula é sempre respeitoso entre alunos e professores
RI_011	Os professores promovem um clima competitivo em sala de aula
RI_013	Os professores promovem um clima colaborativo em sala de aula
RI_014	Os professores se preocupam em promover uma boa formação
RI_017	A estrutura de laboratórios de minha instituição é excelente
RI_018	A infraestrutura física da instituição é excelente
RI_021	Existe uma boa comunicação entre a coordenação de curso e os alunos
RI_023	O coordenador de curso é acessível aos estudantes
RI_026	Tenho uma boa relação com meus colegas de faculdade
RI_027	Meus colegas me ajudam na realização das tarefas acadêmicas
RI_028	Eu ajudo meus colegas na realização das tarefas acadêmicas
RI_029	Os trabalhos da faculdade em grupo são sempre produtivos
RI_030	Eu prefiro fazer trabalhos da faculdade em equipe
RI_031	Não me sinto integrado com a turma
RI_032	Me sinto excluído da minha turma de faculdade
RI_033	Fiz boas amizades com colegas de classe durante o curso
RI_034	O clima em sala de aula é sempre respeitoso entre colegas
RI_035	Há muitos conflitos entre os alunos em minha sala
RI_036	Meus colegas de faculdade são muito competitivos
RI_037	Há muita competitividade entre os estudantes do curso
SA_002	Estou satisfeito com a infraestrutura oferecida pelo meu curso
SA_003	Estou satisfeito com a grade curricular do meu curso
SA_004	Estou satisfeito com o corpo docente de meu curso
SA_005	Estou satisfeito com as metodologias de ensino-aprendizagem empregadas nas aulas
SA_006	Estou satisfeito com a instituição de ensino que escolhi para minha formação superior
SA_007	Estou satisfeito com os métodos avaliativos empregados no curso
SA_009	Estou satisfeito com a qualidade dos serviços de apoio aos estudantes oferecidos pela instituição de ensino
SA_010	Estou insatisfeito com a didática do corpo docente
SA_011	Estou insatisfeito com a infraestrutura que a instituição fornece
SA_012	Estou insatisfeito com o serviço prestado pela coordenação de curso

<b>Cód.</b>	<b>Itens</b>
SA_013	Estou insatisfeito com a qualificação dos professores do curso
SA_014	Estou satisfeito com as atividades extracurriculares oferecidas pela instituição
SA_016	Estou satisfeito com a profissão que escolhi
SA_017	O mercado de trabalho está favorável para minha área de atuação
SA_018	Estou satisfeito com o progresso que tenho realizado em direção aos meus objetivos de carreira
SA_019	Me identifico com a carreira que escolhi
SA_020	Faço planos a longo prazo para meu desenvolvimento de carreira
SA_021	Penso em mudar de curso
SA_022	Estou satisfeito com minha escolha de curso
SA_023	A profissão que escolhi me traz satisfação pessoal
SA_024	Acredito que serei um bom profissional
SA_025	Eu não me sinto emocionalmente apegado à área de atuação escolhida
SA_026	Existem poucas perspectivas de crescimento na carreira
SA_027	Meus pais tiveram forte influência na minha escolha de curso
SA_028	Sinto-me motivado a executar as atividades extracurriculares

Após a análise de juízes, foi realizada o procedimento da análise semântica em uma amostra por conveniência do público-alvo, com o objetivo de averiguar se os itens são compreendidos claramente pelos participantes. Desse modo, foi realizado o convite dentro de instituições de ensino superior, e agendado com os interessados um encontro via videoconferência. Dada às restrições de deslocamento e interação entre as pessoas, diante do cenário da pandemia da COVID-19, os encontros com os responsáveis das instituições e os interessados em participar da análise semântica foram realizados por meio de videoconferências, em uma plataforma digital.

Especificamente o encontro com os participantes da análise semântica, estudantes universitários teve uma duração de duas horas e trinta minutos. Nesse encontro, realizado de maneira coletiva, foram apresentados os objetivos da pesquisa e solicitado que os participantes respondessem ao EEA-Uni e procurassem explicar o que compreendiam dos 72 itens e das

**Instruções:** Você está recebendo um instrumento que tem por objetivo avaliar estressores acadêmicos percebidos. Essa ferramenta contém diversas frases sobre situações comuns à rotina acadêmica. As repostas variam em uma escala de (1) Discordo totalmente à (5) Concordo totalmente. Você deve ler atentamente cada uma das afirmativas e assinalar a resposta que mais se adequa a sua realidade.

Não existem respostas certas ou erradas.

É importante que suas respostas sejam honestas.

Por favor, não deixe itens em branco.

1 – Discordo totalmente

2 – Discordo parcialmente

3 – Nem concordo, nem discordo

4 – Concordo parcialmente

5 – Concordo totalmente

instruções. Além disso, foram também verificadas sugestões de mudanças dos itens, de forma que melhor satisfizessem a clareza na comunicação e compreensão. Participaram deste procedimento, 8 estudantes do curso de Psicologia de uma universidade do sul do país. No que se refere a clareza do enunciado (Figura 10) todos os discentes que participaram da etapa julgaram que os itens estavam claros, e, portanto, nenhuma alteração foi realizada.

Figura 10. Enunciado da Escala de Estressores Acadêmicos para Estudantes Universitários

Para a avaliação da clareza dos itens, os participantes da análise semântica responderam a uma escala que variava de 1 (Nada Claro) a 6 (Clareza Ideal). A média da clareza das instruções do instrumento foi de 5. Para os itens com média menor que 5 de clareza, foi realizada uma avaliação e a decisão foi pela exclusão desses itens. Após resultado da análise semântica, a escala ficou composta por 71 itens (Tabela 16), sendo 22 itens para a dimensão Demanda Acadêmica, 25 para dimensão Relações Interpessoais e 24 para Satisfação Acadêmica.

Tabela 16

Escala de Estressores Acadêmicos (EEA-Uni)

<b>Cód.</b>	<b>Item</b>
DA_001	São necessárias muitas horas semanais de preparo para avaliações
DA_002	A carga horária de disciplinas ocupa maior parte do meu dia
DA_003	Os trabalhos da faculdade exigem muitas horas para elaboração
DA_004	A quantidade de leitura obrigatória é extensa
DA_007	A carga horária de atividades extracurriculares é extensa
DA_008	A carga horária de atividade extracurriculares é satisfatória
DA_011	Prestar atenção nas aulas exige alto nível de esforço
DA_012	Para realização dos trabalhos da faculdade é necessário empregar grande esforço cognitivo
DA_013	A leitura dos textos das aulas me exige alto nível de esforço cognitivo
DA_014	As leituras obrigatórias das disciplinas são de difícil compreensão
DA_015	Concentrar-me para produzir os trabalhos da faculdade exige muito esforço
DA_016	A realização das avaliações me exige baixo nível de esforço cognitivo
DA_017	Emprego pouco esforço cognitivo nas atividades acadêmicas
DA_018	Costumo deixar tudo para última hora
DA_019	Costumo procrastinar na hora dos estudos
DA_021	Busco por apoio de colegas quando tenho dificuldades acadêmicas
DA_022	Busco por apoio de familiares quando tenho dificuldades acadêmicas
DA_023	Organizo meus materiais de estudo frequentemente
DA_025	Consigo conciliar trabalho e estudos
DA_026	Elaboro estratégias para conciliar a faculdade com minhas outras atividades
DA_028	Mantenho meus materiais de estudo sempre organizados
DA_029	Minha agenda é um item importante para gerenciamento da minha vida acadêmica

<b>Cód.</b>	<b>Item</b>
RI_001	Busco por apoio de amigos para enfrentar as dificuldades da vida acadêmica
RI_002	Busco por apoio de familiares para enfrentar as dificuldades da vida acadêmica
RI_007	A didática dos professores do meu curso é excelente
RI_008	Os professores do curso se preocupam em estabelecer uma boa relação com a turma
RI_009	Tenho uma boa relação com os professores do curso
RI_010	O clima em sala de aula é sempre respeitoso entre alunos e professores
RI_011	Os professores promovem um clima competitivo em sala de aula
RI_013	Os professores promovem um clima colaborativo em sala de aula
RI_014	Os professores se preocupam em promover uma boa formação
RI_017	A estrutura de laboratórios de minha instituição é excelente
RI_018	A infraestrutura física da instituição é excelente
RI_021	Existe uma boa comunicação entre a coordenação de curso e os alunos
RI_023	O coordenador de curso é acessível aos estudantes
RI_026	Tenho uma boa relação com meus colegas de faculdade
RI_027	Meus colegas me ajudam na realização das tarefas acadêmicas
RI_028	Eu ajudo meus colegas na realização das tarefas acadêmicas
RI_029	Os trabalhos da faculdade em grupo são sempre produtivos
RI_030	Eu prefiro fazer trabalhos da faculdade em equipe
RI_031	Não me sinto integrado com a turma
RI_032	Me sinto excluído da minha turma de faculdade
RI_033	Fiz boas amizades com colegas de classe durante o curso
RI_034	O clima em sala de aula é sempre respeitoso entre colegas
RI_035	Há muitos conflitos entre os alunos em minha sala
RI_036	Meus colegas de faculdade são muito competitivos
RI_037	Há muita competitividade entre os estudantes do curso
SA_002	Estou satisfeito com a infraestrutura oferecida pelo meu curso
SA_003	Estou satisfeito com a grade curricular do meu curso
SA_004	Estou satisfeito com o corpo docente de meu curso
SA_005	Estou satisfeito com as metodologias de ensino-aprendizagem empregadas nas aulas
SA_006	Estou satisfeito com a instituição de ensino que escolhi para minha formação superior
SA_007	Estou satisfeito com os métodos avaliativos empregados no curso
SA_009	Estou satisfeito com a qualidade dos serviços de apoio aos estudantes oferecidos pela instituição de ensino
SA_010	Estou insatisfeito com a didática do corpo docente
SA_011	Estou insatisfeito com a infraestrutura que a instituição fornece
SA_012	Estou insatisfeito com o serviço prestado pela coordenação de curso
SA_013	Estou insatisfeito com a qualificação dos professores do curso
SA_014	Estou satisfeito com as atividades extracurriculares oferecidas pela instituição
SA_016	Estou satisfeito com a profissão que escolhi
SA_017	O mercado de trabalho está favorável para minha área de atuação
SA_018	Estou satisfeito com o progresso que tenho realizado em direção aos meus objetivos de carreira
SA_019	Me identifico com a carreira que escolhi
SA_020	Faço planos a longo prazo para meu desenvolvimento de carreira
SA_021	Penso em mudar de curso
SA_022	Estou satisfeito com minha escolha de curso
SA_023	A profissão que escolhi me traz satisfação pessoal
SA_024	Acredito que serei um bom profissional

<b>Cód.</b>	<b>Item</b>
SA_025	Eu não me sinto emocionalmente apegado à área de atuação escolhida
SA_026	Existem poucas perspectivas de crescimento na carreira
SA_028	Sinto-me motivado a executar as atividades extracurriculares

### ***Etapa 2: Evidências de Validade da Estrutura Interna e de Consistência Interna***

Instrumentos de medida buscam, sempre que possível, tornar objetivo o processo de aferição e padronização dos seus estimadores (Anunciação, 2018). Para tanto, a validade das interpretações dos resultados obtidos por tais instrumentos está intimamente associada à qualidade das evidências teóricas e empíricas que eles detêm. Entende-se, hoje, que o conceito de validade é cumulativo e pode ser estudado por fontes relacionadas ao conteúdo dos itens de um instrumento, sua estrutura interna, seu relacionamento com outras variáveis, o processo de resposta e as consequências da testagem (AERA, 2014).

A busca de evidências de validade da estrutura interna e precisão do EEA-Uni levou em consideração os resultados a sua aplicação em uma amostra de 1230 estudantes universitários, maiores de 18 anos, brasileiros, regularmente matriculados cursos de graduação de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. A coleta de dados para esta etapa da pesquisa foi executada por meio de uma ferramenta on-line, no qual constavam a EEA-Uni e as demais variáveis da pesquisa, tendo sido divulgada para o público por meio de redes sociais dirigidas e e-mails.

Inicialmente, é importante descrever principais características da distribuição estatística do geral da EEA-Uni. O teste de normalidade indica média de 186,17 (DP=32,75) e mediana= 185,00, com valor mínimo=92 e máximo=294). Ou seja, a distribuição dos resultados é modelada por uma distribuição normal (KMO/Shapiro-Wilk), para  $p > 0,05$  (Figura 11).

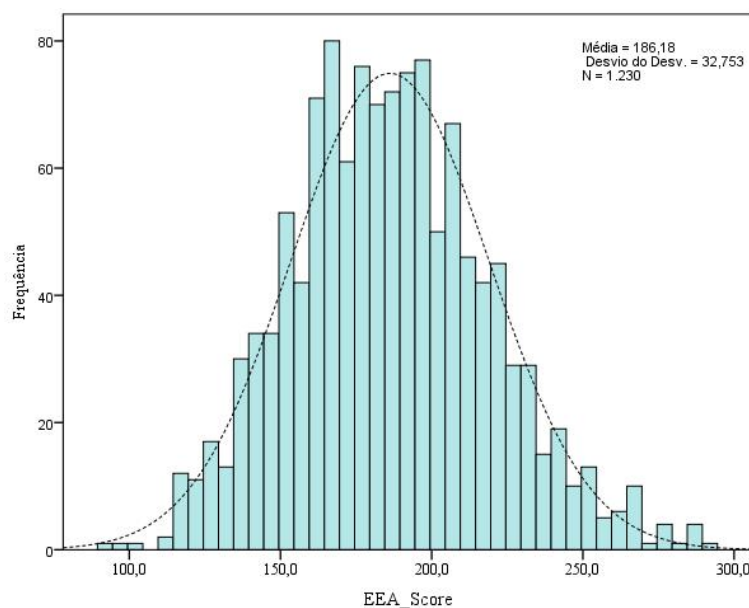


Figura 11. Distribuição dos resultados brutos da EEA-Uni por meio da curva de normalidade

A consistência interna de um instrumento oferece um indicador associado à fonte de evidência de validade com base em sua estrutura interna. Analiticamente, métodos correlacionais tendem a ser implementados em conjunto com o cálculo do coeficiente Alfa de Cronbach. Neste caso, o coeficiente Alfa foi de 0.913 (IC 95% 0.91-0.94) e o Coeficiente Ômega foi de 0.941 (IC 95% 0.92-0.94). O Coeficiente Alfa, calculado para cada um dos itens, permite comparar o quanto a consistência interna total dos itens pode variar se um item específico for suprimido. A correlação item-total indica a natureza e a força do relacionamento entre cada item específico e um valor total hipotético do instrumento. A correlação inter-item média foi de 0,352. Em síntese, todos os itens mostraram-se consistentes internamente, com correlações entre 0.158 (fraca, “Meus pais tiveram forte influência na minha escolha de curso”) e 0.789 (forte, “Estou satisfeito com a profissão que escolhi”) (Tabela 17).

Tabela 17

*Estatísticas descritivas da EEA-Uni*

Item	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação	Alfa de Cronbach se o item for excluído
DA_008_INV	183,60	1046,039	,274	,912
DA_002	182,90	1063,022	,202	,914
RI_007_INV	183,48	1031,145	,632	,911
RI_017_INV	183,56	1044,226	,498	,912
RI_018_INV	183,83	1047,084	,548	,912
DA_013	182,59	1058,742	,448	,913
SA_023_INV	184,17	1035,971	,717	,911

<b>Item</b>	<b>Média de escala se o item for excluído</b>	<b>Variância de escala se o item for excluído</b>	<b>Correlação</b>	<b>Alfa de Cronbach se o item for excluído</b>
DA_004	182,64	1062,182	,393	,914
DA_016_INV	182,30	1066,684	,289	,914
SA_024_INV	184,31	1038,528	,467	,911
DA_014	183,17	1051,183	,427	,912
DA_007	183,10	1053,300	,273	,913
RI_001_INV	183,59	1062,817	,472	,915
DA_021_INV	183,61	1051,497	,555	,913
RI_002_INV	182,85	1056,554	,180	,914
DA_015	182,21	1047,905	,454	,912
DA_025_INV	183,27	1044,420	,268	,912
DA_018	183,01	1040,819	,597	,912
DA_019	182,59	1041,307	,589	,912
DA_026_INV	183,95	1047,627	,357	,912
DA_017_INV	182,36	1078,852	,302	,915
SA_010	183,47	1028,546	,597	,911
SA_011	183,77	1033,424	,590	,911
SA_013	184,31	1042,498	,497	,912
SA_012	184,01	1031,263	,589	,911
SA_003_INV	183,63	1037,594	,418	,911
SA_002_INV	183,73	1037,075	,546	,911
SA_006_INV	184,42	1045,536	,359	,912
SA_016_INV	184,21	1033,421	,789	,911
SA_009_INV	183,47	1029,647	,550	,911
SA_014_INV	183,52	1035,793	,478	,911
SA_005_INV	183,34	1025,999	,645	,910
SA_022_INV	184,33	1034,143	,772	,911
SA_004_INV	183,91	1029,424	,630	,910
SA_018_INV	183,77	1027,723	,529	,910
SA_007_INV	183,49	1026,696	,534	,910
RI_028_INV	184,05	1049,614	,472	,913
SA_025	183,61	1040,551	,362	,912
RI_030_INV	182,72	1057,097	,426	,914
RI_021_INV	183,59	1030,323	,611	,911
SA_026	183,83	1038,667	,437	,912
SA_020_INV	184,00	1044,277	,346	,912
RI_033_INV	183,90	1044,916	,535	,913
RI_037	183,39	1047,309	,658	,913
RI_035	184,01	1047,217	,564	,912
DA_028_INV	183,72	1049,531	,542	,913
SA_019_INV	184,34	1037,860	,717	,911
RI_032	183,62	1029,408	,563	,911
RI_036	183,73	1044,468	,703	,912
RI_027_INV	183,64	1045,185	,551	,912
SA_027	184,29	1074,641	,158	,915
DA_029_INV	183,63	1054,840	,355	,914
RI_031	183,24	1031,902	,513	,911
RI_010_INV	184,35	1048,628	,562	,912
RI_034_INV	184,26	1047,758	,623	,912
RI_023_INV	184,10	1037,009	,561	,911



Item	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação	Alfa de Cronbach se o item for excluído
SA_017_INV	183,67	1037,152	,446	,912
DA_023_INV	183,76	1043,891	,638	,912
RI_008_INV	184,04	1032,470	,699	,911
RI_013_INV	184,04	1031,211	,713	,910
RI_011	184,07	1060,010	,315	,914
RI_014_INV	184,26	1036,741	,600	,911
RI_029_INV	183,13	1038,921	,486	,912
DA_003	182,15	1062,648	,474	,913
DA_012	182,17	1058,948	,584	,913
SA_021	184,34	1036,412	,501	,911
DA_011	182,32	1050,020	,402	,913
DA_001	182,64	1058,436	,398	,913
SA_028_INV	183,16	1029,978	,387	,911
RI_026_INV	184,05	1039,270	,670	,911
RI_009_INV	184,23	1040,443	,492	,911

A busca de evidências de validade da estrutura interna tem como principal função verificar em que medida o conjunto de itens que compõem a escala se relacionam empiricamente e como eles refletem o construto teórico (Ambiel & Carvalho, 2017). As etapas preliminares às análises exploratórias indicaram KMO=0.909 e Bartlett=42624,269;  $gl=2485$ ,  $p<0.001$ . Esses resultados demonstraram a adequação de procedimentos multivariados, especialmente análises fatoriais e modelos da Teoria de Resposta ao Item (Borsa & Seize, 2017). A realização da análise fatorial permite verificar se a escala é passível de fatoração, com base em uma matriz de correlações.

A análise fatorial, para o estudo da dimensionalidade dos conjuntos dos dados, foi realizada na extração do gráfico de sedimentação (*screeplot*), na análise paralela de Horn e no método de seleção de fatores comuns de Hull, via extração por mínimos quadrados não ponderados (ULS) e não ponderados robustos (RULS) (Lorenzo-Seva et al., 2011; Muthén & Muthén, 2017). O gráfico de sedimentação sugeriu, inicialmente, a retenção de 17 componentes, com o método de exclusão *listwise*, que explicariam 60,64 da variância, compartilhada total, sendo que apenas sete componentes explicariam 60,31% da variância compartilhada (Figura 12).

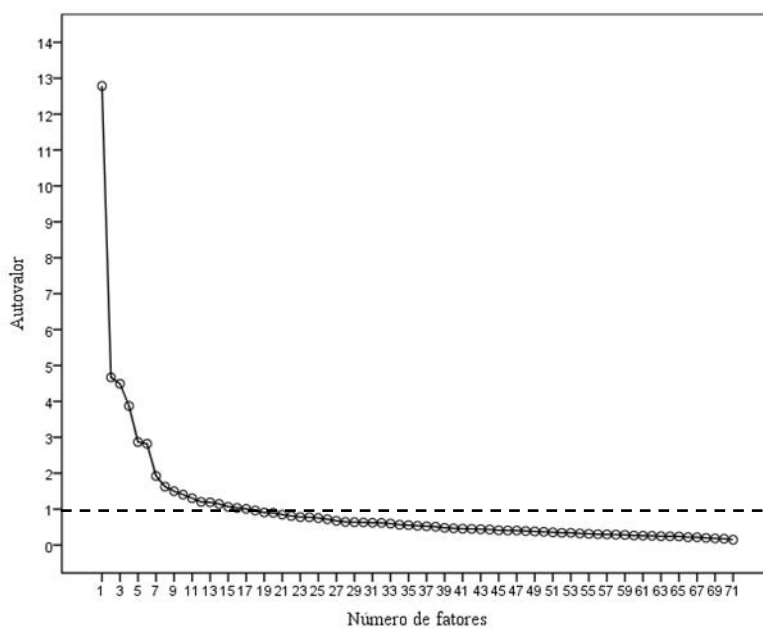


Figura 12: Gráfico de sedimentação dos componentes principais da EEA-Uni

Um dos principais produtos da AFE são as cargas fatoriais, que informa o quanto uma variável (item) contribui para um componente ou fator, expressas por meio de coeficientes de correlação (entre -1 e 1). Quanto maior a carga fatorial maior será a correlação com determinado componente ou fator. Foi realizado um novo procedimento de análise fatorial exploratória, com extração para 7 componentes principais, conforme sugerido na solução fatorial anterior. As cargas fatoriais identificadas, com supressão daquelas com valores  $\leq 0,30$ , permitiu identificar dois itens (RI\_002\_INV e SA\_027) que não apresentaram cargas fatoriais em nenhum dos componentes principais (Tabela 18).

Tabela 18

Cargas fatoriais, variância compartilhada e específica para a análise fatorial exploratória com extração para 7 componentes

Item	PC1	PC2	PC3	PC4	PC5	PC6	PC7	h2	u2
DA_001			0.44					0.442	0.56
DA_002								0.204	0.80
DA_003			0.49					0.408	0.59
DA_004			0.35	0.36				0.351	0.65
DA_007								0.228	0.77
DA_008_INV	0.38							0.191	0.81
DA_011			0.53					0.419	0.58
DA_012			0.62	0.36				0.597	0.40
DA_013			0.48	0.40				0.452	0.55
DA_014			0.44	0.35				0.398	0.60
DA_015			0.54					0.482	0.52
DA_016_INV			0.31					0.314	0.69
DA_017_INV								0.312	0.69

Item	PC1	PC2	PC3	PC4	PC5	PC6	PC7	h2	u2
DA_018	0.33	0.31			0.38	-0.36		0.572	0.43
DA_019	0.36		0.31		0.36	-0.32		0.541	0.46
DA_021_INV		0.41	-0.44	0.32				0.553	0.45
DA_023_INV	0.35	0.33			0.42	-0.45		0.650	0.35
DA_025_INV	0.33							0.244	0.76
DA_026_INV	0.31	0.35			0.36			0.396	0.60
DA_028_INV					0.46	-0.40		0.556	0.44
DA_029_INV		0.38			0.36			0.388	0.61
RI_001_INV		0.38	-0.41					0.432	0.57
RI_007_INV	0.66							0.610	0.39
RI_008_INV	0.64							0.654	0.35
RI_009_INV	0.57							0.438	0.56
RI_010_INV	0.43	-0.31						0.422	0.58
RI_011					-0.32	-0.37		0.359	0.64
RI_013_INV	0.68							0.673	0.33
RI_014_INV	0.64						-0.35	0.619	0.38
RI_017_INV	0.45						0.36	0.485	0.52
RI_018_INV	0.42						0.40	0.499	0.50
RI_021_INV	0.58							0.432	0.57
RI_023_INV	0.53							0.345	0.66
RI_026_INV	0.42		-0.39	0.52				0.663	0.34
RI_027_INV		0.31	-0.42	0.50				0.610	0.39
RI_028_INV		0.45	-0.32					0.503	0.50
RI_029_INV	0.41							0.398	0.60
RI_030_INV			-0.32					0.369	0.63
RI_031	0.37			0.45				0.443	0.56
RI_032	0.41			0.50				0.496	0.50
RI_033_INV		0.33	-0.38	0.46				0.561	0.44
RI_034_INV	0.40							0.476	0.52
RI_035				0.36		-0.49		0.604	0.40
RI_036				0.45	-0.31	-0.50		0.697	0.30
RI_037				0.38	-0.32	-0.47		0.607	0.39
SA_002_INV	0.53						0.38	0.566	0.43
SA_003_INV	0.49							0.337	0.66
SA_004_INV	0.71							0.647	0.35
SA_005_INV	0.71							0.618	0.38
SA_006_INV	0.47							0.353	0.65
SA_007_INV	0.67							0.520	0.48
SA_009_INV	0.63							0.510	0.49
SA_010	0.62							0.508	0.49
SA_011	0.55	-0.32					0.38	0.588	0.41
SA_012	0.56							0.450	0.55
SA_013	0.51							0.386	0.61
SA_014_INV	0.56							0.398	0.60
SA_016_INV	0.58	0.42			-0.40			0.795	0.20
SA_017_INV	0.42							0.239	0.76
SA_018_INV	0.60	0.35						0.517	0.48
SA_019_INV	0.53	0.47			-0.39			0.738	0.26
SA_020_INV	0.37	0.41						0.347	0.65
SA_021	0.44				-0.42			0.545	0.46
SA_022_INV	0.59	0.39			-0.46			0.805	0.20
SA_023	0.54	0.40			-0.40			0.718	0.28
SA_024	0.55	0.36						0.478	0.52
SA_025	0.36	0.31			-0.35			0.413	0.59
SA_026	0.40							0.299	0.70
SA_028_INV	0.51							0.328	0.67

Obs.: PC= Componentes Principais; h2=variância compartilhada; u2=variância específica

Fonte: Autor (2022)

Dado o baixo valor de variância explicada em 3 fatores, e a solução de agrupamentos dos itens por sete componentes não evidenciar a divisão teórica proposta, foi optado por testar cada dimensão, como uma subescala, individualmente, de modo a fazer uma redução de itens, e depois testar novamente a ferramenta total.

A subescala Demanda Acadêmica, teoricamente subdivide-se em 3 fatores: demanda acadêmica, recursos de gerenciamento das demandas acadêmicas e carga mental. Dessa forma, foram realizados os testes de Teste de KMO e de Bartlett para avaliar a adequação dos dados à realização da Análise Fatorial. Os resultados, indicam que a análise fatorial pôde ser realizada (Tabela 19)

Tabela 19

*Resultados do Teste de KMO e Barlett Subescala Demanda Acadêmica*

Teste		Estatística
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,819
Teste de esfericidade de Bartlett	$\chi^2$	7475,800
	Gl	210
	P	0,000

A solução inicial da Análise Fatorial para essa escala apresentava uma solução com 6 fatores, explicando 59,49% da variância. A partir do gráfico de escarpa, optou-se por forçar a solução em 3 fatores, explicando 42,94% da variância, dessa forma a solução irá utilizar das 3 facetas propostas pelo modelo teórico.

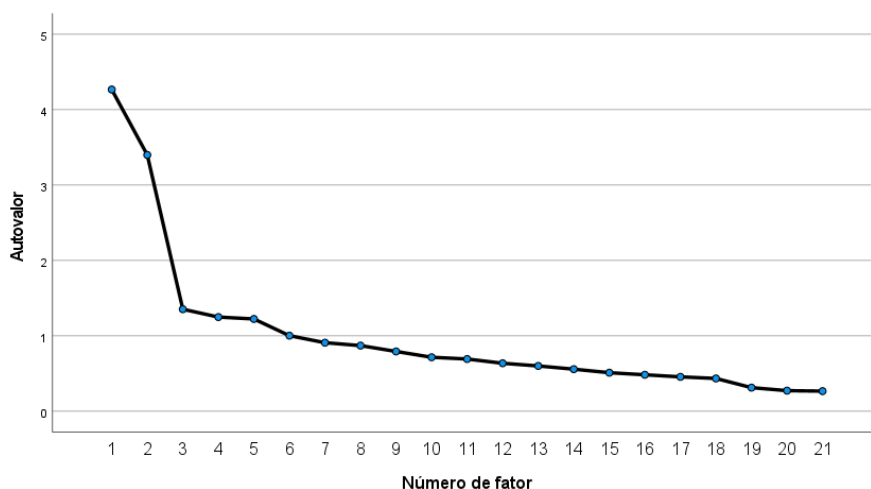


Figura 13: Análise Fatorial Variância Total Explicada – Subescala Demanda Acadêmica

Para a solução forçada com três fatores foi utilizada a rotação de *promax*, e o método de extração foi de eixos principais. Após Análise Fatorial, foram excluídos três itens, sendo eles os itens DA\_008, DA\_002 e DA\_021 pois apresentaram fatoração abaixo de 0.30 em todas as dimensões. Após a exclusão dos itens, foi realizada nova análise fatorial, forçada em três fatores, por extração de componentes principais, e rotação *promax* com normalização de Kaiser, e a variância explicada foi de 48,77%. Três dos itens da faceta Carga Mental fatoraram também na faceta ações gerenciais, mas foi optado por manter os itens para novas análises (Tabela 20). Pela análise de comunalidades não foi verificado nenhum item a ser excluído.

Tabela 20

*Análise Fatorial da Subescala Demanda Acadêmica*

Itens	Componente		
	1	2	3
DA_023_INV Organizo meus materiais de estudo frequentemente	,819		
DA_028_INV Mantenho meus materiais de estudo sempre organizados	,757		
DA_018 Costumo deixar tudo para última hora	,743		
DA_019 Costumo procrastinar na hora dos estudos	,712		
DA_026_INV Elaboro estratégias para conciliar a faculdade com minhas outras atividades	,644		
DA_029_INV Minha agenda é um item importante para gerenciamento da minha vida acadêmica	,606		
DA_012 Para realização dos trabalhos da faculdade é necessário empregar grande esforço cognitivo		,718	
DA_016_INV A realização das avaliações me exige baixo nível de esforço cognitivo		,703	
DA_003 Os trabalhos da faculdade exigem muitas horas para elaboração		,677	
DA_001 São necessárias muitas horas semanais de preparo para avaliações		,652	
DA_017_INV Emprego pouco esforço cognitivo nas atividades acadêmicas	-,312	,595	
DA_011 Prestar atenção nas aulas exige alto nível de esforço		,494	
DA_015 Concentrar-me para produzir os trabalhos da faculdade exige muito esforço	,317	,451	
DA_025_INV Consigo conciliar trabalho e estudos	,340	,422	
DA_004 A quantidade de leitura obrigatória é extensa			,862
DA_014 As leituras obrigatórias das disciplinas são de difícil compreensão			,793
DA_007 A carga horária de atividades extracurriculares é extensa			,626
DA_013 A leitura dos textos das aulas me exige alto nível de esforço cognitivo			,617

Para a Subescala de Relações Interpessoais no ensino superior, primeiramente foi realizado o Teste de KMO e Bartlett para avaliar a adequação dos dados para realização da Análise Fatorial. Os resultados indicam que a análise fatorial pode ser realizada (Tabela 21).

Tabela 21

Teste de KMO e Bartlett da Subescala de Relações Interpessoais no Ensino Superior

Teste	Estatística	
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.	,845	
Teste de esfericidade de Bartlett	$\chi^2$	13862,313
	Gl	300
	P	0,000

Foi realizada a análise fatorial, por meio do método de extração de componentes principais e rotação *promax*. A solução inicial apresentava 7 fatores, explicando 67,21% da variância. Através do gráfico de escharpa observou-se 4 fatores principais, no entanto, 3 fatores que explicam a maior parte da variância (47,73%). Optou-se então por testar a solução forçada em três fatores, de modo a convergir com o modelo teórico, e observar o funcionamento dos itens.

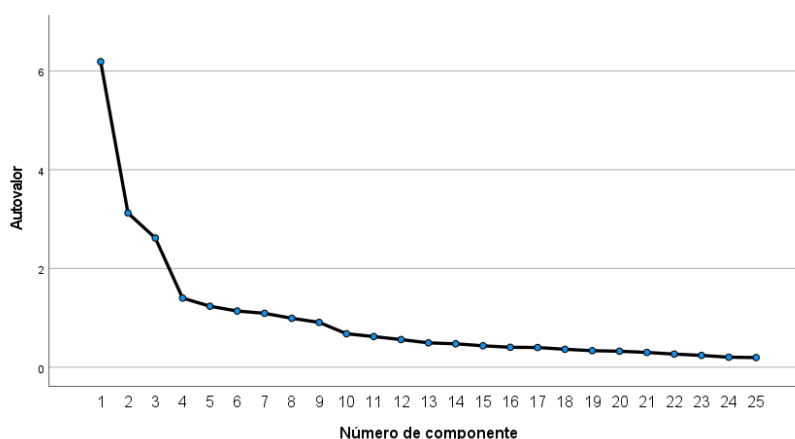


Figura 14: Gráfico de Escarpa da Subescala de Relações Interpessoais no Ensino Superior

O item RI\_002 foi excluído por apresentar fatoração insatisfatória em todos os componentes ( $<0,03$ ). Foi novamente realizada a análise fatorial, após a exclusão do item, usando dos mesmos métodos de extração e rotação e forçando a solução em três fatores. Dessa

forma a variância total explicada foi de 49,42%. Quatro dos itens apresentaram fatoração superior a 0,3 em duas facetas, conforme observado na Tabela 22.

Tabela 22

*Análise Fatorial da Subescala Relações Interpessoais no Ensino Superior*

Itens	Componentes		
	1	2	3
RI_008_INV Os professores do curso se preocupam em estabelecer uma boa relação com a turma	,806		
RI_013_INV Os professores promovem um clima colaborativo em sala de aula	,804		
RI_014_INV Os professores se preocupam em promover uma boa formação	,785		
RI_007_INV A didática dos professores do meu curso é excelente	,774		
RI_021_INV Existe uma boa comunicação entre a coordenação de curso e os alunos	,641		
RI_023_INV O coordenador de curso é acessível aos estudantes	,620		
RI_017_INV A estrutura de laboratórios de minha instituição é excelente	,558		
RI_018_INV A infraestrutura física da instituição é muito boa	,546		
RI_009_INV Tenho uma boa relação com os professores do curso	,534	,310	
RI_010_INV O clima em sala de aula é sempre respeitoso entre alunos e professores	,464		,350
RI_033_INV Fiz boas amizades com colegas de classe durante o curso		,809	
RI_027_INV Meus colegas me ajudam na realização das tarefas acadêmicas		,775	
RI_026_INV Tenho uma boa relação com meus colegas de faculdade		,730	
RI_028_INV Eu ajudo meus colegas na realização das tarefas acadêmicas		,727	
RI_001_INV Busco por apoio de amigos para enfrentar as dificuldades da vida acadêmica		,595	
RI_031_INV Não me sinto integrado com a turma		,589	
RI_032 Me sinto excluído da minha turma de faculdade		,540	,333
RI_030_INV Eu prefiro fazer trabalhos da faculdade em equipe		,539	
RI_029_INV Os trabalhos da faculdade em grupo são sempre produtivos	,338	,394	
RI_036 Meus colegas de faculdade são muito competitivos			,898
RI_037 Há muita competitividade entre os estudantes do curso			,869
RI_035 Há muitos conflitos entre os alunos em minha sala			,821
RI_011 Os professores promovem um clima competitivo em sala de aula			,596

Itens	Componentes		
	1	2	3
RI_034_INV O clima em sala de aula é sempre respeitoso entre colegas			,521

Optou-se por excluir os itens RI\_009, RI\_010, RI\_029 e RI\_032 que apresentaram fatoração acima de 0,3 em mais de um fator. Foi novamente realizada a análise fatorial, após a exclusão dos itens, usando dos mesmos métodos de extração e rotação e forçando a solução em três fatores. Dessa forma a variância total explicada foi de 51,98%.

Tabela 23

*Análise Fatorial da Subescala Relações Interpessoais*

Itens	Componente		
	1	2	3
RI_013_INV Os professores promovem um clima colaborativo em sala de aula	,793		
RI_008_INV Os professores do curso se preocupam em estabelecer uma boa relação com a turma	,790		
RI_007_INV A didática dos professores do meu curso é excelente	,773		
RI_014_INV Os professores se preocupam em promover uma boa formação	,765		
RI_021_INV Existe uma boa comunicação entre a coordenação de curso e os alunos	,654		
RI_023_INV O coordenador de curso é acessível aos estudantes	,626		
RI_017_INV A estrutura de laboratórios de minha instituição é excelente	,584		
RI_018_INV A infraestrutura física da instituição é muito boa	,568		
RI_033_INV Fiz boas amizades com colegas de classe durante o curso		,805	
RI_027_INV Meus colegas me ajudam na realização das tarefas acadêmicas		,783	
RI_028_INV Eu ajudo meus colegas na realização das tarefas acadêmicas		,746	
RI_026_INV Tenho uma boa relação com meus colegas de faculdade		,712	
RI_001_INV Busco por apoio de amigos para enfrentar as dificuldades da vida acadêmica		,625	
RI_031 Não me sinto integrado com a turma		,536	
RI_030_INV Eu prefiro fazer trabalhos da faculdade em equipe		,522	
RI_036 Meus colegas de faculdade são muito competitivos			,905
RI_037 Há muita competitividade entre os estudantes do curso			,880
RI_035 Há muitos conflitos entre os alunos em minha sala			,820
RI_011 Os professores promovem um clima competitivo em sala de aula			,601
RI_034_INV O clima em sala de aula é sempre respeitoso entre colegas			,498



Na subescala de Satisfação Acadêmica, também foi realizado, primeiramente, o Teste de KMO e Bartlett para avaliar a adequação dos dados para realização da Análise Fatorial. Os resultados, conforme indicam que a análise fatorial pode ser realizada.

Tabela 24

Teste KMO e Barlett da Subescala Satisfação Acadêmica

Teste		Estatística
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,921
Teste de esfericidade de Bartlett	$\chi^2$	14682,652
	G1	300
	P	0,000

A solução inicial, usando do método de extração por componentes principais e rotação *promax*, indicava cinco fatores, que explicavam 61,88% da variância. Ao observar o gráfico de escapa, é possível identificar 3 fatores principais, mas 2 fatores que explicam 47,21% da variância.

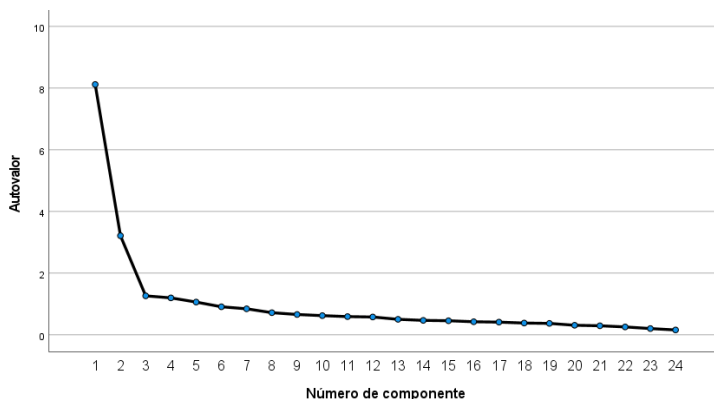


Figura 15: Gráfico de escala Subescala Satisfação Acadêmica

Sendo assim, optou-se por testar a subescala em dois fatores, de modo a testar o previsto no modelo teórico proposto. usando o método de extração de componentes principais, rotação *promax* com normalização de kaiser. Com base nessa análise o item SA\_027 “Meus pais tiveram forte influência na minha escolha de curso” não apresentou carga fatorial satisfatória (<0.03).

Dessa forma optou-se pela exclusão do item SA\_027 da subescala de Satisfação Acadêmica. Pela análise de comunalidades não foi verificado nenhum item a ser excluído. A análise fatorial, usando o método de extração de componentes principais, rotação *promax* com normalização de kaiser, forçada em dois fatores, a variância explicada foi de 47,20% (Tabela 25).

Tabela 25  
Análise Fatorial da Subescala de Satisfação Acadêmica

Itens	Componente	
	1	2
SA_019_INV Me identifico com a carreira que escolhi	0,904	
SA_016_INV Estou satisfeito com a profissão que escolhi	0,895	
SA_022_INV Estou satisfeito com minha escolha de curso	0,884	
SA_023 A profissão que escolhi me traz satisfação pessoal	-0,865	
SA_021 Penso em mudar de curso	0,704	
SA_025 Eu não me sinto emocionalmente apegado à área de atuação escolhida	0,657	
SA_024 Acredito que serei um bom profissional	-0,637	
SA_018_INV Estou satisfeito com o progresso que tenho realizado em direção aos meus objetivos de carreira	0,595	
SA_020_INV Faço planos a longo prazo para meu desenvolvimento de carreira	0,543	
SA_026 Existem poucas perspectivas de crescimento na carreira	0,405	
SA_028_INV Sinto-me motivado a executar as atividades extracurriculares	0,379	
SA_017_INV O mercado de trabalho está favorável para minha área de atuação	0,325	
SA_004_INV Estou satisfeito com o corpo docente de meu curso		0,753
SA_011 Estou insatisfeito com a infraestrutura que a instituição fornece		0,75
SA_005_INV Estou satisfeito com as metodologias de ensino-aprendizagem empregadas nas aulas		0,745
SA_010 Estou insatisfeito com a didática do corpo docente		0,725
SA_009_INV Estou satisfeito com a qualidade dos serviços de apoio aos estudantes oferecidos pela instituição de ensino		0,723
SA_012 Estou insatisfeito com o serviço prestado pela coordenação de curso		0,686
SA_002_INV Estou satisfeito com a infraestrutura oferecida pelo meu curso		0,667
SA_013 Estou insatisfeito com a qualificação dos professores do curso		0,648
SA_007_INV Estou satisfeito com os métodos avaliativos empregados no curso		0,647
SA_014_INV Estou satisfeito com as atividades extracurriculares oferecidas pela instituição		0,598
SA_003_INV Estou satisfeito com a grade curricular do meu curso		0,547
SA_006_INV Estou satisfeito com a instituição de ensino que escolhi para minha formação superior		0,529

Após exclusão do item SA\_027 foi realizada nova análise fatorial da subescala Satisfação Acadêmica, usando o método de extração por componentes principais, com rotação

*promax*, forçando em dois fatores, os resultados apontam para uma variância explicada de 47,21%.

Tabela 26

*Análise Fatorial da Subescala de Satisfação Acadêmica*

Itens	Componentes	
	1	2
SA_019_INV Me identifico com a carreira que escolhi	,904	
SA_016_INV Estou satisfeito com a profissão que escolhi	,895	
SA_022_INV Estou satisfeito com minha escolha de curso	,884	
SA_023_INV A profissão que escolhi me traz satisfação pessoal	,865	
SA_021 Penso em mudar de curso	,704	
SA_025 Eu não me sinto emocionalmente apegado à área de atuação escolhida	,657	
SA_024_INV Acredito que serei um bom profissional	,637	
SA_018_INV Estou satisfeito com o progresso que tenho realizado em direção aos meus objetivos de carreira	,595	
SA_020_INV Faço planos a longo prazo para meu desenvolvimento de carreira	,543	
SA_026 Existem poucas perspectivas de crescimento na carreira	,405	
SA_028_INV Sinto-me motivado a executar as atividades extracurriculares	,379	
SA_017_INV O mercado de trabalho está favorável para minha área de atuação	,325	
SA_004_INV Estou satisfeito com o corpo docente de meu curso		,753
SA_011 Estou insatisfeito com a infraestrutura que a instituição fornece		,750
SA_005_INV Estou satisfeito com as metodologias de ensino-aprendizagem empregadas nas aulas		,745
SA_010 Estou insatisfeito com a didática do corpo docente		,725
SA_009_INV Estou satisfeito com a qualidade dos serviços de apoio aos estudantes oferecidos pela instituição de ensino		,723
SA_012 Estou insatisfeito com o serviço prestado pela coordenação de curso		,686
SA_002_INV Estou satisfeito com a infraestrutura oferecida pelo meu curso		,667
SA_013 Estou insatisfeito com a qualificação dos professores do curso		,648
SA_007_INV Estou satisfeito com os métodos avaliativos empregados no curso		,647
SA_014_INV Estou satisfeito com as atividades extracurriculares oferecidas pela instituição		,598
SA_003_INV Estou satisfeito com a grade curricular do meu curso		,547
SA_006_INV Estou satisfeito com a instituição de ensino que escolhi para minha formação superior		,529

Após a exclusão dos itens de cada subescala foi novamente realizada a Análise Fatorial da EEA-Uni, por método de extração por componentes principais e rotação *promax*, também

foi feito o teste KMO e *Bartlett* para verificar a possibilidade de fatoração da escala, e os resultados indicam critérios satisfatórios para fatoração da escala.

Tabela 27

Teste KMO e Bartlett da Escala de Estressores Acadêmicos

Teste	Estatística	
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,909
Teste de esfericidade de Bartlett	$\chi^2$	37100,479
	Gf	1891
	P	0,000

A solução inicial apresentou 13 fatores, que explicavam 61,96% da variância. A partir do gráfico optou-se por forçar a solução em oito fatores, que explicavam 52,25% da variância. A opção por forçar em oito fatores também se deu em função do modelo teórico que apresentar oito facetas em suas três dimensões.

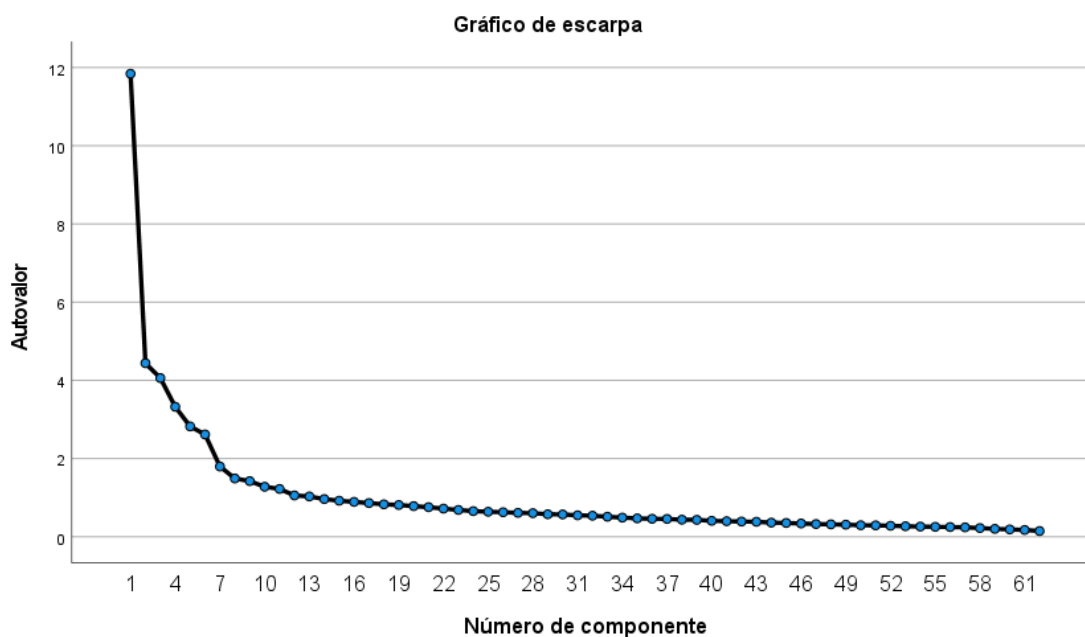


Figura 16: Gráfico de escala Subescala Estressores Acadêmicos

Com base nessa análise, optou-se por excluir o item SA\_028, dado que esse não apresentou fatoração satisfatória em nenhuma dimensão, assim como optou-se por excluir os seguintes itens: DA\_007, DA\_025, DA\_017, SA\_009, SA\_014 e SA\_017 por apresentarem fatoração incoerente com o componente ou fatoração em dois ou mais componentes

apresentou fatoração baixa em duas dimensões. Manteve-se a solução forçada em oito fatores, explicando 55,33% da variância.

Uma nova análise fatorial exploratória com os 55 itens da EEA-UNI foi realizada. A análise fatorial, para busca de confirmação da dimensionalidade dos conjuntos dos dados, por meio extração por mínimos quadrados não ponderados (ULS) e não ponderados robustos (RULS) (Lorenzo-Seva et al., 2011; Muthén & Muthén, 2017). Foi mantido o ponto de corte da carga fatorial em 0,30. Os 55 itens restantes, após as Análises Fatoriais Exploratórias realizadas, por cada subescala, agruparam-se da seguinte maneira (Tabela 28).

Tabela 28

*Análise Fatorial da Escala de Estressores Acadêmicos (EEA-Uni)*

Itens	Componentes							
	1	2	3	4	5	6	7	8
RI_008_INV Os professores do curso se preocupam em estabelecer uma boa relação com a turma	,843							
RI_013_INV Os professores promovem um clima colaborativo em sala de aula	,836							
RI_014_INV Os professores se preocupam em promover uma boa formação	,820							
RI_007_INV A didática dos professores do meu curso é excelente	,792							
SA_005_INV Estou satisfeito com as metodologias de ensino-aprendizagem empregadas nas aulas	,696							
SA_004_INV Estou satisfeito com o corpo docente de meu curso	,682							
SA_010_INV Estou insatisfeito com a didática do corpo docente	,584							
SA_007_INV Estou satisfeito com os métodos avaliativos empregados no curso	,572							
SA_013_INV Estou insatisfeito com a qualificação dos professores do curso	,365							
SA_022_INV Estou satisfeito com minha escolha de curso		,928						
SA_016_INV Estou satisfeito com a profissão que escolhi		,913						
SA_019_INV Me identifico com a carreira que escolhi		,886						
SA_023_INV A profissão que escolhi me traz satisfação pessoal		,877						
SA_021_INV Penso em mudar de curso		,767						
SA_025_INV Eu não me sinto emocionalmente apegado à área de atuação escolhida		,675						
SA_024_INV Acredito que serei um bom profissional		,552						
SA_018_INV Estou satisfeito com o progresso que tenho realizado em direção aos meus objetivos de carreira		,512						
SA_020_INV Faço planos a longo prazo para meu desenvolvimento de carreira		,440						
SA_026_INV Existem poucas perspectivas de crescimento na carreira		,409						
DA_012_INV Para realização dos trabalhos da faculdade é necessário empregar grande esforço cognitivo			,792					
DA_013_INV A leitura dos textos das aulas me exige alto nível de esforço cognitivo			,686					
DA_001_INV São necessárias muitas horas semanais de preparo para avaliações			,647					

Itens	Componentes							
	1	2	3	4	5	6	7	8
DA_003 Os trabalhos da faculdade exigem muitas horas para elaboração			,634					
DA_014 As leituras obrigatórias das disciplinas são de difícil compreensão			,608					
DA_015 Concentrar-me para produzir os trabalhos da faculdade exige muito esforço			,606					
DA_011 Prestar atenção nas aulas exige alto nível de esforço			,591					
DA_004 A quantidade de leitura obrigatória é extensa			,569					,303
DA_016_INV A realização das avaliações me exige baixo nível de esforço cognitivo			,486					
DA_023_INV Organizo meus materiais de estudo frequentemente				,816				
DA_028_INV Mantenho meus materiais de estudo sempre organizados				,774				
DA_018 Costumo deixar tudo para última hora				,732				
DA_019 Costumo procrastinar na hora dos estudos				,688				
DA_029_INV Minha agenda é um item importante para gerenciamento da minha vida acadêmica				,640				
DA_026_INV Elaboro estratégias para conciliar a faculdade com minhas outras atividades				,617				
RI_033_INV Fiz boas amizades com colegas de classe durante o curso					,791			
RI_027_INV Meus colegas me ajudam na realização das tarefas acadêmicas					,784			
RI_028_INV Eu ajudo meus colegas na realização das tarefas acadêmicas					,714			
RI_026_INV Tenho uma boa relação com meus colegas de faculdade					,711			
RI_001_INV Busco por apoio de amigos para enfrentar as dificuldades da vida acadêmica					,603			
RI_030_INV Eu prefiro fazer trabalhos da faculdade em equipe					,559			
RI_031 Não me sinto integrado com a turma					,492			
RI_018_INV A infraestrutura física da instituição é muito boa						,887		
RI_017_INV A estrutura de laboratórios de minha instituição é excelente						,825		
SA_002_INV Estou satisfeito com a infraestrutura oferecida pelo meu curso						,805		
SA_011 Estou insatisfeito com a infraestrutura que a instituição fornece						,631		
SA_003_INV Estou satisfeito com a grade curricular do meu curso						,515		
SA_006_INV Estou satisfeito com a instituição de ensino que escolhi para minha formação superior						,416		
RI_036 Meus colegas de faculdade são muito competitivos							,893	
RI_037 Há muita competitividade entre os estudantes do curso							,869	
RI_035 Há muitos conflitos entre os alunos em minha sala							,822	
RI_011 Os professores promovem um clima competitivo em sala de aula							,609	
RI_034_INV O clima em sala de aula é sempre respeitoso entre colegas							,487	
RI_023_INV O coordenador de curso é acessível aos estudantes								,826
SA_012 Estou insatisfeito com o serviço prestado pela coordenação de curso								,762
RI_021_INV Existe uma boa comunicação entre a coordenação de curso e os alunos								,746

Com base no agrupamento apresentado na análise fatorial (Tabela 28), observa-se que os itens se distribuem em oito categorias, no entanto, as categorias observadas não correspondem as facetas do modelo teórico proposto inicialmente. Os agrupamentos de itens divergem do modelo nas facetas de demanda acadêmica, onde os itens de Carga Mental e de Demanda Acadêmica se agruparam, e a faceta Ações Gerenciais permaneceu conforme o modelo teórico. A faceta de Satisfação com o Curso e a de Satisfação de carreira foram agrupadas em uma única dimensão, e alguns itens de satisfação fatoraram nas dimensões de relacionamento, como por exemplo, Relacionamento com Professores. Dessa forma, itens que avaliavam a satisfação com didática e os de relacionamento com professores foram agrupados, formando uma nova categoria. Já a nova dimensão de Satisfação com a Instituição agrupou itens de relacionamento com instituição e satisfação com o curso. Uma nova dimensão emergiu, e foi denominada de Clima, onde alguns itens de relacionamento com pares e com professores se agruparam. A faceta Relacionamento com pares permaneceu conforme modelo teórico, com perda de alguns itens. A dimensão Satisfação com a Coordenação também emergiu após análise fatorial exploratória, onde foram agrupados itens de satisfação com o curso e relacionamento com a instituição.

Dessa forma, de acordo com os 55 itens agrupados em cada componente, a dimensionalidade da escala passa a ser composta da seguinte maneira: a) “Relação com Professores e Didática de aula”; b) “Satisfação com curso e carreira”; c) “Satisfação com a instituição”; d) Demandas Acadêmicas e Carga mental; e) Relações com Pares; f) Clima; g) Ações Gerenciais; e h) Relação com a coordenação de curso (Tabela 29).

Tabela 29

*Dimensionalidade da Escala após Análise Fatorial Exploratória*

<b>Dimensão</b>	<b>Itens</b>
Relação com Professores e Didática de aula	SA_004_INV Estou satisfeito com o corpo docente de meu curso; SA_005_INV Estou satisfeito com as metodologias de ensino-aprendizagem empregadas nas aulas; SA_007_INV Estou satisfeito com os métodos avaliativos empregados no curso; SA_010_INV Estou insatisfeito com a didática do corpo docente; SA_013_INV Estou insatisfeito com a qualificação dos professores do curso; RI_007_INV A didática dos professores do meu curso é excelente; RI_008_INV Os professores do curso se preocupam em estabelecer uma boa relação com a turma; RI_013_INV Os professores promovem um clima colaborativo em sala de aula; RI_014_INV Os professores se preocupam em promover uma boa formação.
Satisfação com curso e carreira	as_016_INV Estou satisfeito com a profissão que escolhi; SA_018_INV Estou satisfeito com o progresso que tenho realizado em direção aos meus objetivos de carreira; SA_019_INV Me identifico com a carreira que escolhi; SA_020_INV Faço planos a longo prazo para meu desenvolvimento de carreira; SA_021_INV Penso em mudar de curso; SA_022_INV Estou satisfeito com minha escolha de curso; SA_023_INV A

Dimensão	Itens
	profissão que escolhi me traz satisfação pessoal; SA_024_INV Acredito que serei um bom profissional; SA_025 Eu não me sinto emocionalmente apegado à área de atuação escolhida; SA_026 Existem poucas perspectivas de crescimento na carreira.
Satisfação com a Instituição	Satisfação com a instituições SA_002_INV Estou satisfeito com a infraestrutura oferecida pelo meu curas; SA_003_INV Estou satisfeito com a grade curricular do meu caso; SA_006_INV Estou satisfeito com a instituição de ensino que escolhi para minha formação suasrior; SA_011 Estou insatisfeito com a infraestrutura que a instituição fornece; RI_017_INV A estrutura de laboratórios de minha instituição é excelente; RI_018_INV A infraestrutura física da instituição é muito boa.
Demandas Acadêmicas e Carga mental	DA_001 São necessárias muitas horas semanais de preparo para avaliações; DA_003 Os trabalhos da faculdade exigem muitas horas para elaboração; DA_004 A quantidade de leitura obrigatória é extensa; DA_011 Prestar atenção nas aulas exige alto nível de esforço; DA_012 Para realização dos trabalhos da faculdade é necessário empregar grande esforço cognitivo; DA_013 A leitura dos textos das aulas me exige alto nível de esforço cognitivo; DA_014 As leituras obrigatórias das disciplinas são de difícil compreensão; DA_015 Concentrar-me para produzir os trabalhos da faculdade exige muito esforço; DA_016_INV A realização das avaliações me exige baixo nível de esforço cognitivo.
Relações com Pares	RI_001_INV Busco por apoio de amigos para enfrentar as dificuldades da vida acadêmica; RI_026_INV Tenho uma boa relação com meus colegas de faculdade; RI_027_INV Meus colegas me ajudam na realização das tarefas acadêmicas; RI_028_INV Eu ajudo meus colegas na realização das tarefas acadêmicas; RI_030_INV Eu prefiro fazer trabalhos da faculdade em equipe; RI_031 Não me sinto integrado com a turma; RI_033_INV Fiz boas amizades com colegas de classe durante o curso.
Clima	RI_011 Os professores promovem um clima competitivo em sala de aula; RI_034_INV O clima em sala de aula é sempre respeitoso entre colegas; RI_035 Há muitos conflitos entre os alunos em minha sala; RI_036 Meus colegas de faculdade são muito competitivos; RI_037 Há muita competitividade entre os estudantes do curso.
Ações Gerenciais	DA_018 Costumo deixar tudo para última hora; DA_019 Costumo procrastinar na hora dos estudos; DA_023_INV Organizo meus materiais de estudo frequentemente; DA_026_INV Elaboro estratégias para conciliar a faculdade com minhas outras atividades; DA_028_INV Mantenho meus materiais de estudo sempre organizados; DA_029_INV Minha agenda é um item importante para gerenciamento da minha vida acadêmica.
Relação com a coordenação de curso	RI_021_INV Existe uma boa comunicação entre a coordenação de curso e os alunos; RI_023_INV O coordenador de curso é acessível aos esadantes; SA_012 Estou insatisfeito com o serviço prestado pela coordenação de curso

Com base nessa dimensionalidade, testou-se a consistência interna da EEA-Uni, apresentando-se evidências satisfatórias de confiabilidade, com valores de Alfa de Cronbach variando de  $\alpha = 0,796$  a  $\alpha = 0,911$  nos fatores, e  $\alpha = 0,900$  para a escala geral (Tabela 30 **Erro!** *Fonte de referência não encontrada.*).

Tabela 30



*Índices de consistência interna da EEA-Uni por fator e total*

<b>Fator</b>	<b><math>\alpha</math></b>	<b>Itens</b>
Relação com Professores e Didática de aula	0,911	9
Satisfação com curso e carreira	0,877	10
Relação com a coordenação de curso	0,832	3
Clima	0,812	5
Ações Gerenciais	0,810	6
Satisfação com a instituição	0,809	6
Demandas Acadêmicas e Carga mental	0,802	9
Relações com Pares	0,796	7
EEA-Uni Total	0,900	55

Para comparar os resultados da Análise Fatorial Exploratória com Análise Fatorial Confirmatória (AFC), cada uma contemplando uma parte da amostra total. Para tanto, foi realizada a divisão da amostra, de maneira aleatória, em aproximadamente 50% dos casos válidos e rodada uma nova análise fatorial. Foi utilizado o método de extração de componentes principais, com rotação *promax*, forçando a solução em oito fatores. Dessa maneira a variância explicada foi de 55,46%. E os itens se agruparam de acordo com os oito fatores encontrados em na análise fatorial exploratória.

Tabela 31

*Análise fatorial a partir de metade da amostragem (n = 630)*

<b>Itens</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
Os professores se preocupam em promover uma boa formação	0,847							
Os professores do curso se preocupam em estabelecer uma boa relação com a turma	0,816							
A didática dos professores do meu curso é excelente	0,814							
Os professores promovem um clima colaborativo em sala de aula	0,785							
Estou satisfeito com as metodologias de ensino-aprendizagem empregas nas aulas	0,693							
Estou satisfeito com o corpo docente de meu curso	0,67							
Estou insatisfeito com a didática do corpo docente	0,631							

<b>Itens</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
Estou satisfeito com os métodos avaliativos empregados no curso	0,577							
Estou insatisfeito com a qualificação dos professores do curso	0,45							
Estou satisfeito com minha escolha de curso		0,921						
Estou satisfeito com a profissão que escolhi		0,916						
A profissão que escolhi me traz satisfação pessoal		0,894						
Me identifico com a carreira que escolhi		0,857						
Penso em mudar de curso		0,72						
Eu não me sinto emocionalmente apegado à área de atuação escolhida		0,68						
Acredito que serei um bom profissional		0,582						
Estou satisfeito com o progresso que tenho realizado em direção aos meus objetivos de carreira		0,57						
Existem poucas perspectivas de crescimento na carreira		0,45						
Faço planos a longo prazo para meu desenvolvimento de carreira		0,433						
Para realização dos trabalhos da faculdade é necessário empregar grande esforço cognitivo			0,79					
A leitura dos textos das aulas me exige alto nível de esforço cognitivo			0,723					
São necessárias muitas horas semanais de preparo para avaliações			0,653					
As leituras obrigatórias das disciplinas são de difícil compreensão			0,634					
Concentrar-me para produzir os trabalhos da faculdade exige muito esforço			0,624					
A quantidade de leitura obrigatória é extensa			0,611					
Os trabalhos da faculdade exigem muitas horas para elaboração			0,603					
Prestar atenção nas aulas exige alto nível de esforço			0,598					
A realização das avaliações me exige baixo nível de esforço cognitivo			0,375					
Meus colegas me ajudam na realização das tarefas acadêmicas				0,804				

<b>Itens</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
Fiz boas amizades com colegas de classe durante o curso				0,793				
Tenho uma boa relação com meus colegas de faculdade				0,725				
Eu ajudo meus colegas na realização das tarefas acadêmicas				0,705				
Busco por apoio de amigos para enfrentar as dificuldades da vida acadêmica				0,635				
Eu prefiro fazer trabalhos da faculdade em equipe				0,584				
Não me sinto integrado com a turma				0,489				
Organizo meus materiais de estudo frequentemente					0,79			
Mantenho meus materiais de estudo sempre organizados					0,751			
Costumo deixar tudo para última hora					0,717			
Costumo procrastinar na hora dos estudos					0,665			
Minha agenda é um item importante para gerenciamento da minha vida acadêmica					0,629			
Elaboro estratégias para conciliar a faculdade com minhas outras atividades					0,622			
Meus colegas de faculdade são muito competitivos						0,903		
Há muita competitividade entre os estudantes do curso						0,881		
Há muitos conflitos entre os alunos em minha sala						0,836		
Os professores promovem um clima competitivo em sala de aula						0,59		
O clima em sala de aula é sempre respeitoso entre colegas						0,492		
A estrutura de laboratórios de minha instituição é excelente							0,866	
A infraestrutura física da instituição é muito boa							0,862	
Estou satisfeito com a infraestrutura oferecida pelo meu curso							0,748	
Estou insatisfeito com a infraestrutura que a instituição fornece							0,525	
Estou satisfeito com a grade curricular do meu curso							0,508	

Itens	1	2	3	4	5	6	7	8
Estou satisfeito com a instituição de ensino que escolhi para minha formação superior							0,395	
O coordenador de curso é acessível aos estudantes								0,838
Estou insatisfeito com o serviço prestado pela coordenação de curso								0,745
Existe uma boa comunicação entre a coordenação de curso e os alunos								0,718

Em seguida, foi realizada a Análise Fatorial Confirmatória (AFC), com 50% da amostra para determinar se o modelo teórico previsto é capaz de explicar a variação e a covariação entre o conjunto das medidas observáveis produzidas nesta pesquisa. Na AFC, é importante identificar os fatores que, por sua vez, por sua vez, são a “causa” das variáveis observadas. É esperado, portanto, uma correlação entre fatores e variáveis observáveis.

Os critérios adotados para aceitar a adequação do modelo à AFC foram: Teste de Esfericidade de Bartlett significativo; critério de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) igual ou superior a 0,7; o Robust Comparative Fit Index (CFI), o Tucker-Lewis Index (TLI) ou o Goodness of Fit Index (GFI) iguais ou acima de 0,9; o Root Mean Square of Error of Approximation (RMSEA) abaixo de 0,08 e, aceitável, quando abaixo de 0,1; e as cargas fatoriais, em sua maioria, fossem significativas e preferencialmente acima ou igual a 0,3 (Costello & Osborne, 2005).

Por fim, o modelo descritivo proporcionado pela AFC no estudo da dimensionalidade da EEA-Uni e respectivas correlações entre as dimensões constituídas (**Erro! Fonte de referência não encontrada.**).

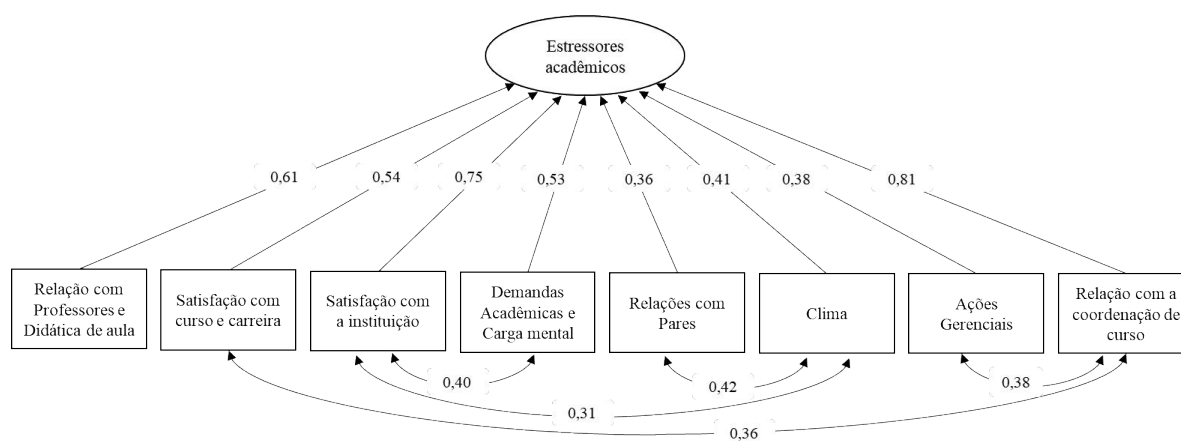


Figura 17: Modelo de Estressores Acadêmicos

Os resultados produzidos pela AFC indicaram plausibilidade do modelo multidimensional, em que os seguintes ajustes foram alcançados:  $\chi^2(1325) = 19090,703$ ;  $p < 0,001$ ; CFI = 0.901, TLI= 0.901, RMSEA= 0,064, SRMR = 0.088 e *Factor Determinance Index* de 0,9122.

### ***Etapa 3: Evidências de Validade Baseada em Medidas Externas***

Trata-se de um estudo correlacional, de caráter quantitativo e corte transversal. Teve como objetivo verificar se a *EEA-Uni* mensura adequadamente o construto proposto, a partir das associações dos escores deste com demais instrumentos (Freitas & Damásio), foram realizados testes para verificação de evidências de validade baseadas em Medidas Externas. Para tanto foi feita a Validade Convergente, que consiste em verificar se os escores do instrumento apresentam relações em direção e magnitude esperada com outros fenômenos correlatos ao fenômeno mensurado pelo instrumento em foco foi realizada. Para busca de evidências de validade convergente foi-se utilizado os instrumentos DASS-21 e Escala de Satisfação de Vida.

A coleta de dados foi realizada via protocolo digital, divulgada em espaços digitais como as redes sociais e e-mails, convidando aos alunos que estejam matriculados em IES brasileiras, interessados em participar, para acessarem a pesquisa por meio de um *link* disponibilizado. Para coleta de dados foram utilizados dois instrumentos, autoadministráveis, com perguntas abertas e fechadas, que serão articulados em um formulário digital, disponibilizado em rede. Os instrumentos que compuseram o protocolo de coleta de dados foram, respectivamente:

1) O Questionário Sociodemográfico e Acadêmico teve como objetivo a caracterização da amostra. Foi elaborado pela pesquisadora para atender os objetivos da presente pesquisa.

2) Escala de Avaliação de Estressores Acadêmicos que teve como objetivo mensurar o nível de estressores acadêmicos percebidos por estudantes universitários.

3) Escala de Satisfação com a vida que teve como objetivo mensurar o grau de satisfação geral de vida dos participantes

4) DASS-21 que teve como objetivo avaliar sintomas de stress, ansiedade e depressão no público da pesquisa

Na primeira página do protocolo, foi apresentado o Termo de Concordância, com os esclarecimentos acerca da natureza da Pesquisa, justificativa, objetivos, métodos, direitos do participante e os potenciais benefícios e riscos; também foi informado um meio de contato do Pesquisador responsável para possíveis questionamentos e dúvidas dos participantes, ao final desta etapa o participante fornecia seu consentimento clicando na opção “concordo” dessa forma era redirecionado para próxima etapa; ou optando pela opção “não concordo” a pesquisa encerrava automaticamente. Nesta etapa do protocolo os participantes tiveram o acesso a uma cópia do Termo de Concordância, disponível para download em PDF.

Participaram da pesquisa 1.230 estudantes universitários, majoritariamente mulheres cisgênero (68,2%) com idade média de 25 anos (mediana = 23; DP = 7,94; min-máx = 17 – 60 anos), provenientes de 20 estados brasileiros, mas a maioria sendo do estado de Santa Catarina (59%). A média de renda per capita dos estudantes que participaram da pesquisa foi de R\$ 2.865,22. Apenas 38 pessoas transexuais participaram da amostra, sendo 1 mulher trans, 1 homem trans, 16 pessoas de gênero fluído e 20 pessoas não-binárias. A média de horas semanais de trabalho foi de 17,49 horas (mediana = 12,00; DP = 17,06 min-máx = 0 – 50), e no que se refere ao tempo de traslado até a instituição de ensino a média de tempo foi de 71,56 minutos (mediana = 50,00; DP = 62,77; min-máx = 2 – 360 minutos).

Os participantes da pesquisa eram majoritariamente de instituições públicas de ensino (n = 841, 68,4%), localizadas em zonas urbanas (n = 1211, 99,5%), matriculados em seu primeiro curso superior (n = 907, 73,7%), sendo que pouco mais da metade dos estudantes não usaram de recursos para ingresso e permanência como bolsas, cotas etc. (n = 634, 51,5%). Os discentes que participaram da pesquisa não precisaram se mudar para estudar (n = 877, 71,3%), e residem na mesma cidade que a IES em que estudam (n = 793, 64,5%). No que se refere ao período do curso, a distribuição dos participantes variou de 7,6% (nono período) a 11,8% (quarto período).

Dentre os participantes da pesquisa, 25,3% (n = 311) apresentavam algum diagnóstico de transtorno mental, e 38,5% (n = 473) relatam algum histórico familiar de doenças mentais. Os resultados nas escalas de avaliação de saúde aplicadas indicam uma média de Ansiedade de 16,24 (mediana = 16, DP = 4,98, min. 2 – máx. 29), sendo que 92,9% dos respondentes apresentaram resultados indicativos de níveis extremos severos de ansiedade. Se considerarmos os respondentes com resultados indicativos de transtorno de ansiedade (que envolvem os níveis moderados, severos e extremos severos) temos 1220 estudantes, ou seja, 99% dos estudantes (Tabela 32).

Tabela 32

Resultados das subescalas do DASS-21

Classificação	Ansiedade		Depressão		Stress	
	N	%	N	%	N	%
Normal	2	0,20	340	27,60	307	25,00
Suave	8	0,70	150	12,20	115	9,30
Moderado	24	2,00	249	20,20	176	14,30
Severo	53	4,30	185	15,00	288	23,40
Extremo severo	1143	92,90	306	24,90	344	28,00
Total	1230	100,0	1230	100	1230	100

Já para Depressão, a média foi de 8,71 (mediana = 9, DP = 5,42, min. 0 – máx. 18), sendo que aproximadamente  $\frac{1}{4}$  da amostra encontra-se no nível extremos severo de sintomas, e aproximadamente 40% nos níveis severo e extremo severo de sintomas indicativos de depressão. Na escala de Stress a média foi de 12,1 (mediana 13, DP = 5,89, min. 0 – máx. 21), sendo que mais da metade dos respondentes apresentou níveis severos e extremos severos de sintomas indicativos de stress. Na escala de satisfação de vida a média foi de 23,1 (mediana = 24, DP = 6,98, min. 5 – máx. 35), sendo que mais da metade dos respondentes apontam ao menos para um nível satisfatório (Tabela 33).

Tabela 33

*Resultados da Escala de Satisfação de Vida*

Resultados	N	%
Extremamente insatisfeito	40	3,3
Insatisfeito	115	9,3
Razoavelmente insatisfeito	218	17,7
Razoavelmente satisfeito	287	23,3
Satisfeito	336	27,3
Extremamente satisfeito	234	19,0
Total	1230	100

A maioria dos estudantes não relatou consumo de cigarros (n = 1103, 89,7%), mas bebidas alcoólicas (79,8%), sendo que a frequência de consumo mais frequente foi a ocasional, de 1 a 4 vezes ao mês (Tabela 34). Dentre os discentes, 10,6% relataram consumir algum tipo de substância ilícita (n = 130).

Tabela 34

*Frequência do consumo de álcool*

<b>Frequência</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Frequentemente (Duas ou mais vezes na semana)	132	10,7
Ocasionalmente (1 a 4 vezes no mês)	550	44,7
Raramente (1 a 3 vezes no ano)	299	24,3
Não consumo	249	20,2
<i>Total</i>	<i>1230</i>	<i>100</i>

Para análise dos escores da EEA-Uni, dado que cada dimensão da escala era composta por quantidade diferentes de itens, optou-se por usar a média simples para cálculo do escore final de cada fator. As maiores médias de estressores acadêmicos dentre a amostra pesquisada foram as Demandas Acadêmicas e Carga Mental, seguido pelas ações gerenciais e Relação com Pares, a menor média foi de Satisfação com Curso e Carreira (Tabela 35).

Tabela 35

*Média de estressores acadêmicos (EEA-Uni)*

<b>Variáveis</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>mediana</b>	<b>DP</b>	<b>min</b>	<b>máx.</b>
Demandas Acadêmicas e Carga mental	3,7126	3,7778	0,70750	1,33	5,00
Ações Gerenciais	2,7352	2,6667	0,94611	1,00	5,00
Relações com Pares	2,5818	2,4286	0,91242	1,00	5,00
Relação com Professores e Didática de aula	2,3647	2,2222	0,86395	1,00	5,00
Satisfação com a instituição	2,3554	2,3333	0,82735	1,00	5,00
Clima	2,2867	2,2000	0,94265	1,00	4,80
Relação com a coordenação de curso	2,2762	2,0000	1,08398	1,00	5,00
Satisfação com curso e carreira	2,0882	1,9000	0,84895	1,00	5,00
EEA-Uni Total	2,5901	2,5818	0,48221	1,25	4,20

Ao comparar as médias de Ansiedade, Depressão, Stress e Satisfação de Vida entre os grupos que apresentam diagnóstico de transtorno mental em relação àqueles que não apresentam diagnóstico, foram evidenciados resultados estatisticamente significativos (Tabela 36). Estudantes com diagnóstico de transtorno mental também apresentaram maiores médias de sintomas de depressão, ansiedade e stress, com alto tamanho de efeito, e menores médias de satisfação de vida, com médio tamanho de efeito.



Tabela 36

*Comparações das Médias de Ansiedade, Depressão, Stress e Satisfação de Vida entre estudantes com e sem diagnóstico de transtornos mentais*

Variável de comparação	Diagnóstico	T	Gl	Sig.	$\bar{x}$	D-Cohen
Ansiedade	Não	-7,401	491,089	0,001	15,62	0,511
	Sim				18,11	
Stress	Não	-10,646	609,406	0,001	11,16	0,651
	Sim				14,86	
Depressão	Não	-10,030	1228	0,001	5,24	0,658
	Sim				5,16	
Satisfação de Vida	Não	5,943	1228	0,001	23,76	0,390
	Sim				21,08	

Foram comparadas as médias de estressores acadêmicos entre estudantes com e sem diagnóstico de transtornos mentais. Os resultados indicam diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ) nas médias de “Relação com Professores e Didática de aula”, “demanda acadêmica e carga mental”, “Relações com Pares”, “clima” e “Relação com a coordenação de curso”, em todos os casos os estudantes com diagnóstico de transtorno mental apresentaram maiores médias estressores acadêmicos em relação àqueles sem diagnóstico, a diferença entre os grupos apresenta um efeito pequeno ( $d < 0,20$ ).

Ao comparar-se estudantes com filhos em relação àqueles que não possuem filhos, observou-se diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ), com tamanho de efeito variando de pequeno a média com: Relação com Professores e Didática de aula; Satisfação com curso e carreira; Relação com a coordenação de curso; Ações Gerenciais; Satisfação com a instituição; Relações com Pares e Estressores Acadêmicos Total. Sendo que, estudantes com filhos apresentaram maiores médias em relação aos demais.

Tabela 37

*Comparação da média de estressores acadêmicos entre alunos com e sem filhos*

Variáveis	t	df	p	d-cohen
EEA-Uni Total	5,663	1228	0,000	0,480
Relação com Professores e Didática de aula	5,832	221,317	0,000	0,459
Demandas Acadêmicas e Carga mental	0,999	1228	0,318	0,085
Satisfação com curso e carreira	6,133	229,983	0,000	0,462
Ações Gerenciais	3,796	1228	0,000	0,322

Variáveis	t	df	p	d-cohen
Relações com Pares	1,295	1228	0,195	0,110
Satisfação com a instituição	1,712	1228	0,087	0,145
Clima	1,139	1228	0,255	0,097
Relação com a coordenação de curso	3,645	219,607	0,000	0,290

Ao comparar-se os alunos em relação á sexo (homens x mulheres), observou-se diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0.05$ ) entre: Clima ( $t = -2,131$ ,  $gl = 1192$ ,  $p = 0,028$ ,  $d = 0,135$ ), Demandas Acadêmicas e Carga mental ( $t = -5,052$ ,  $gl = 1192$ ,  $p = 0,001$ ,  $d = 0,320$ ) onde mulheres apresentaram maiores níveis de estressores quando comparadas aos Homens. Também foram encontradas diferenças entre: Ações Gerenciais ( $t = 2,478$ ,  $gl = 1192$ ,  $p = 0,013$ ,  $d = 0,157$ ) e Relações com Pares ( $t = 2,765$ ,  $gl = 1192$ ,  $p = 0,006$ ,  $d = 0,175$ ), nesse caso, homens apresentaram maiores médias de estressores em relação às mulheres.

Estudantes casados apresentaram menores níveis de estressores acadêmicos, quando comparados àqueles que não estavam em um relacionamento nos seguintes fatores: Relação com Professores e Didática de aula; Satisfação com curso e carreira; Relação com a coordenação de curso; Ações Gerenciais; e Estressores Acadêmicos Total.

Tabela 38

*Comparação da média de estressores acadêmicos entre estudantes casados em relação àqueles que não possuíam um cônjuge.*

Variáveis	t	df	p	d
EEA-Uni Total	4,262	1228	0,000	0,326
Relação com Professores e Didática de aula	4,178	1228	0,000	0,32
Demandas Acadêmicas e Carga mental	0,440	1228	0,660	0,034
Satisfação com curso e carreira	3,951	1228	0,000	0,302
Ações Gerenciais	3,895	1228	0,000	0,298
Relações com Pares	0,968	1228	0,333	0,074
Satisfação com a instituição	1,777	1228	0,076	0,136
Clima	-0,473	1228	0,636	-0,036
Relação com a coordenação de curso	2,804	1228	0,005	0,215

Também foram comparadas as diferenças nas médias de estressores acadêmicos percebidos entre alunos de instituições públicas e privadas, sendo encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos para: Relação com Professores e Didática de aula; Satisfação com curso e carreira; Clima; Satisfação com a instituição; Demandas

Acadêmicas e Carga mental; e Estressores Acadêmicos Total. Sendo que, alunos de instituições privadas apresentaram maiores estressores para todas as variáveis exceto para Clima, onde os estudantes de instituições privadas apresentaram maiores médias em relação aos de instituições públicas.

Tabela 39

*Comparação de estressores acadêmicos entre estudantes de IES públicas e privadas*

<b>Variáveis</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>p</b>	<b>d</b>
EEA-Uni Total	4,882	1228	0,000	0,299
Relação com Professores e Didática de aula	5,332	1228	0,000	0,327
Demandas Acadêmicas e Carga mental	5,692	1228	0,000	0,349
Satisfação com curso e carreira	6,879	848,868	0,000	0,403
Ações Gerenciais	1,611	1228	0,107	0,099
Relações com Pares	-0,392	1228	0,695	-0,024
Satisfação com a instituição	2,752	698,018	0,006	0,174
Clima	-4,676	1228	0,000	-0,287
Relação com a coordenação de curso	-0,648	688,328	0,517	-0,041

Alunos que estão no primeiro curso superior apresentaram maiores médias de estressores em relação aos que não estão no primeiro curso nas seguintes dimensões: Estressores Acadêmicos Total; Relação com Professores e Didática de aula; Demandas Acadêmicas e Carga mental; Satisfação com curso e carreira; Relação com a coordenação de curso (Tabela 40).

Tabela 40

*Comparação das médias de estressores entre estudantes que estão no primeiro curso superior em relação aos que não estão*

<b>Variáveis</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>p</b>	<b>d</b>
EEA-Uni Total	-2,665	1228	0,008	-0,173
Relação com Professores e Didática de aula	-2,456	1228	0,014	-0,159
Demandas Acadêmicas e Carga mental	-1,962	510,782	0,050	-0,135
Satisfação com curso e carreira	-3,771	632,396	0,000	-0,231
Ações Gerenciais	-1,746	1228	0,081	-0,113
Relações com Pares	1,621	1228	0,105	0,105
Satisfação com a instituição	1,034	1228	0,301	0,067
Clima	-1,333	1228	0,183	-0,086

Variáveis	t	df	p	d
Relação com a coordenação de curso	-2,267	1228	0,024	-0,147

Os alunos que se mudaram para estudar apresentaram maiores médias de Estressores Acadêmicos totais em relação aos que não se mudaram para estudar ( $t = -2,234$ ,  $gl = 1228$ ,  $p = 0,026$ ,  $d = 0,127$ ). Alunos que trabalham, por sua vez, se comparados aos alunos que não trabalham apresentaram maiores médias de estressores na Relação com Professores e Didática de aula ( $t = -2,131$ ,  $gl = 1228$ ,  $p = 0,033$ ,  $d = 0,141$ ) e Clima ( $t = -2,177$ ,  $gl = 1228$ ,  $p = 0,030$ ,  $d = 0,130$ ).

#### *Correlações com variáveis externas*

Observou-se correlações positivas, estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ), de Depressão, assim como Stress com: Relação com Professores e Didática de aula, Satisfação com curso e carreira, Relação com a coordenação de curso, Clima, Ações Gerenciais, Satisfação com a instituição, Demandas Acadêmicas e Carga mental e Relações com Pares. No entanto a magnitude de relação foi baixa para todos os casos acima descritos. Já no que se refere a Ansiedade, observou correlações positivas, estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ), com: Clima, Ações Gerenciais, Demandas Acadêmicas e Carga mental, e Relações com Pares. Todas as correlações de ansiedade com os fatores acima descritos apresentaram baixa magnitude ( $< 0,2$ ).

Satisfação de vida apresentou correlações negativas, estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ), com todas as dimensões de estressores acadêmicos, sendo que em todas elas a magnitude de correlação variou entre muito fraca e fraca, exceto com Satisfação com o Curso, onde a magnitude de correlação foi média ( $r = 0,348$ ). No entanto, ao correlacionar o escore total de estressores acadêmicos com DASS-21 e SWLS, observou-se correlações estatisticamente significativas, de efeito moderado com Depressão e Satisfação de Vida, e com efeito fraco com Stress (Tabela 41).

Tabela 41

#### *Correlações entre as escalas EEA-Uni, DASS-21 e SWLS*

Variáveis		Estressores Acadêmicos	Depressão	Ansiedade	Stress	Satisfação de Vida
Estressores Acadêmicos	r	1,000	,396**	0,028	,269**	-,419**
	p		0,000	0,159	0,000	0,000

Variáveis		Estressores Acadêmicos	Depressão	Ansiedade	Stress	Satisfação de Vida
Depressão	r	,396**	1,000	,434**	,717**	-,528**
	p	0,000		0,000	0,000	0,000
Ansiedade	r	0,028	,434**	1,000	,633**	,155**
	p	0,159	0,000		0,000	0,000
Stress	r	,269**	,717**	,633**	1,000	-,353**
	p	0,000	0,000	0,000		0,000
Satisfação de Vida	r	-,419**	-,528**	,155**	-,353**	1,000
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	

As correlações entre as variáveis de saúde e os estressores acadêmicos apresentam alguns resultados estatisticamente significativos, no entanto, em sua maioria com magnitude de correlação fraca. Satisfação de vida apresentou correlações negativas, estatisticamente significativas com todas as dimensões de estressores acadêmicas, todas com baixa magnitude, exceto Satisfação com o Curso e Carreira, em que a magnitude de correlação foi moderada. A escala de Depressão apresentou correlações positivas, estatisticamente significativas com todas as dimensões de estressores acadêmicos, também de baixa magnitude, com exceção de Satisfação com o curso e Carreira que obteve correlação de magnitude moderada. A fim de se testar possível interveniência da Depressão para correlação entre Satisfação de vida e Satisfação do curso e carreira, realizou-se uma correlação parcial, e os resultados indicam uma correlação positiva, estatisticamente significativa, mas a magnitude foi baixa ao executar esse controle.

Ansiedade apresentou correlações positivas, estatisticamente significativas com as dimensões Demanda Acadêmica e Carga Mental, Ações Gerenciais, Relação com Pares e Clima. A escala de Stress apresentou correlações positivas com todas as dimensões, mas todas com baixa magnitude (Tabela 42).

Tabela 42

*Correlação entre SWLS, DASS-21 e dimensões do EEA-Uni*

	ESA	Dep.	Ans.	Stress	Relação Prof. e Didática	DAcad e Carga mental	Satisf. curso e carreira	Ações Gerenciais	Relações com Pares	Satisf. com a instituição	Clima	Relação coord. curso	
ESA_	r	1	-,531**	,205**	-,360**	-,261**	-,204**	-,367**	-,240**	-,245**	-,240**	-,120**	-,178**
Total	p		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dep.	r	-,531**	1	,420**	,716**	,210**	,290**	,338**	,250**	,181**	,165**	,135**	,155**
	p	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Ans.	r	,205**	,420**	1	,603**	-0,003	,128**	-0,032	-,065*	-,083**	-0,032	,129**	0,032
	p	0	0		0	0,918	0	0,255	0,022	0,004	0,264	0	0,259
Stress	r	-,360**	,716**	,603**	1	,181**	,291**	,170**	,109**	,070*	,138**	,197**	,146**
	p	0	0	0		0	0	0	0	0,015	0	0	0
Relação Prof. e Didática	r	-,261**	,210**	-0,003	,181**	1	,110**	,394**	,221**	,131**	,585**	,293**	,559**
	p	0	0	0,918	0		0	0	0	0	0	0	0
DA e Carga mental	r	-,204**	,290**	,128**	,291**	,110**	1	,137**	,093**	-0,028	,061*	,088**	,074**
	p	0	0	0	0	0		0	0,001	0,327	0,033	0,002	0,009
Satisf. curso e carreira	r	-,367**	,338**	-0,032	,170**	,394**	,137**	1	,338**	,194**	,313**	,096**	,273**
	p	0	0	0,255	0	0	0		0	0	0	0,001	0
Ações Gerenciais	r	-,240**	,250**	-,065*	,109**	,221**	,093**	,338**	1	,121**	,141**	0,033	,144**
	p	0	0	0,022	0	0	0,001	0		0	0	0,249	0
Relações com Pares	r	-,245**	,181**	-,083**	,070*	,131**	-0,028	,194**	,121**	1	,123**	,146**	,143**
	p	0	0	0,004	0,015	0	0,327	0	0		0	0	0
Satisfação com a instituição	r	-,240**	,165**	-0,032	,138**	,585**	,061*	,313**	,141**	,123**	1	,158**	,467**
	p	0	0	0,264	0	0	0,033	0	0	0		0	0
Clima	r	-,120**	,135**	,129**	,197**	,293**	,088**	,096**	0,033	,146**	,158**	1	,216**
	p	0	0	0	0	0	0,002	0,001	0,249	0	0		0
Relação com a coord. curso	r	-,178**	,155**	0,032	,146**	,559**	,074**	,273**	,144**	,143**	,467**	,216**	1
	p	0	0	0,259	0	0	0,009	0	0	0	0	0	

Ao comparar-se a média de estressores acadêmicos por nível de satisfação de vida, os resultados foram estatisticamente significativos para todas as dimensões, sendo que estudantes com melhores níveis de satisfação apresentaram menores médias de estressores. No entanto, todas as diferenças apresentaram efeito baixo ( $d < 0,03$ ).

Tabela 43

Diferenças de média de estressores acadêmicos por nível de satisfação de vida

Variáveis	Satisfação de Vida		
	Z	gl	Sig.
Relação com Professores e Didática de aula	17,482	5	<,001
Demandas Acadêmicas e Carga mental	11,301	5	<,001
Satisfação com curso e carreira	37,996	5	<,001
Ações Gerenciais	14,573	5	<,001
Relações com Pares	16,423	5	<,001
Satisfação com a instituição	11,948	5	<,001

Variáveis	Satisfação de Vida		
	Z	gl	Sig.
Clima	5,184	5	<,001
Relação com a coordenação de curso	8,542	5	<,001
EEA-Uni Total	56,816	5	<,001

As diferenças de média de estressores, segundo o nível de sintomas depressivos, foram estatisticamente significativas para todas as dimensões de estressores, sendo que estudantes com níveis normais de sintomas apresentaram menores médias em relação aos com níveis mais elevados. No entanto, o tamanho de efeito foi baixo para todas as diferenças encontradas. Já as diferenças nas médias de estressores segundo o nível de sintomas ansiosos apresentou diferenças apenas nas seguintes dimensões: EEA-Uni Total, Satisfação com os professores e didática, Demanda Acadêmica e Carga Mental, Relação com Pares e Satisfação com a Instituição. Todas as diferenças apresentaram tamanho de efeito muito pequeno ( $d > 0,05$ ), e o teste post-hoc não indicou diferenças entre grupos específicos. E, segundo o nível de Stress, houve diferenças para todas as dimensões, exceto para Relação com pares, sendo todas as diferenças com tamanho de efeito diminuto ( $d > 0,10$ ). Além disso, o teste *post-hoc* mostrou menores médias de estressores entre estudantes que apresentaram menores índices de Stress.

Tabela 44

*Diferenças nas médias de estressores segundo níveis de Depressão Ansiedade e Stress*

Variáveis	Depressão			Ansiedade			Stress		
	F	gl	p	F	gl	p	F	gl	p
Relação com Professores e Didática de aula	15,375	4	<,001	1,733	4	0,14	4,364	4	0,002
Demandas Acadêmicas e Carga mental	27,339	4	<,001	3,108	4	0,015	12,175	4	<,001
Satisfação com curso e carreira	38,673	4	<,001	1,944	4	0,101	5,345	4	<,001
Ações Gerenciais	21,607	4	<,001	1,213	4	0,303	2,589	4	0,036
Relações com Pares	9,25	4	<,001	2,459	4	0,044	1,492	4	0,203
Satisfação com a instituição	8,902	4	<,001	2,541	4	0,038	3,749	4	0,005
Clima	8,152	4	<,001	0,078	4	0,989	7,402	4	<,001
Relação com a coordenação de curso	7,85	4	<,001	0,602	4	0,662	3,664	4	0,006
EEA-Uni Total	61,141	4	<,001	3,079	4	0,015	13,801	4	<,001

Para verificar o poder preditivo do modelo teórico para Depressão Ansiedade Stress e Satisfação de Vida realizou-se uma regressão linear. Dessa forma, as variáveis que compõe o modelo preditivo são: Relação com Professores e Didática de aula, Satisfação com curso e carreira, Relação com a coordenação de curso, Clima, Ações Gerenciais Satisfação com a instituição, Demandas Acadêmicas e Carga mental e Relações com Pares. O Modelo explicou 21% da variância de Depressão e de Satisfação de vida, embora para ansiedade não tenha sido encontrado valores estatisticamente significativos.

Tabela 45

*Poder preditivo dos estressores acadêmicos para Depressão, Ansiedade, Stress e Satisfação de vida*

Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado	Erro padrão da estimativa	B	t	p
Para Depressão	,462 <sup>a</sup>	,214	,209	4,82	-6,42	-6,680	0,001
Para Ansiedade	,221 <sup>a</sup>	,049	,053	4,88	-14,12	14,79	0,001
Para Stress	,369 <sup>a</sup>	,136	,130	5,49	-1,46	-1,357	0,175
Para Satisfação de Vida	,469 <sup>a</sup>	,220	,215	6,18	41,34	34,175	0,001

Os índices de satisfação com o curso e carreira, satisfação com a instituição, satisfação com professores e didática, satisfação com a coordenação puderam explicar a variância de Depressão, Stress e Satisfação de vida. Mas não apresentaram resultados estatisticamente significativos para explicar a variância dos sintomas de ansiedade (Tabela 46).

Tabela 46

*Poder preditivo de satisfação com o curso e carreira, satisfação com a instituição, satisfação com professores e didática, satisfação com a coordenação para Depressão, Ansiedade, Stress e Satisfação de vida.*

Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado	Erro padrão da estimativa	B	t	p
Para Depressão	0,349	0,122	0,119	5,09	3,144	6,065	0,001
Para Ansiedade	0,070	0,005	0,002	4,982	-	-	0,197
Para Stress	0,217	0,047	0,044	5,76	7,919	13,505	0,001
Para Satisfação de Vida	0,395	0,156	0,154	6,42	31,818	48,666	0,001

A satisfação com curso e carreira por si só explicou 3% da variância de sintomas de stress ( $R^2 = 0,029$ ,  $p = 0,001$ ), cerca de 11% da depressão ( $R^2 = 0,114$ ,  $p = 0,001$ ), e 16% da



satisfação de vida ( $R^2 = 0,156$ ,  $p = 0,001$ ). As ações gerenciais apresentaram poder explicativo para Stress ( $p < 0,05$ ), explicando aproximadamente 1% da variância ( $R^2 = 0,012$ ).

## **Discussão**

Este estudo teve como objetivo construir os parâmetros psicométricos da Escala de Estressores Acadêmicos para Universitários (EEA-Uni), baseado em um modelo teórico de investigação da saúde mental em universitários. Para atingir tal objetivo foram realizados os procedimentos empíricos e analíticos voltados à construção e obtenção de evidências de validade e precisão.

Do ponto de vista da análise de conteúdo, foi possível verificar que número de juízes ainda que não haja um consenso na literatura, foi adequado ao sugerido por Damásio e Borsa (2017), que indica ao menos dois, e no máximo 10 juízes. Usaram-se duas análises para avaliar os dados coletados com juízes, o índice Kappa, que tem como função analisar a razão da proporção de vezes que os juízes concordam com a proporção máxima que os juízes deveriam concordar e o Índice de Validade de conteúdo do Item que tem como objetivo avaliar a proporção de especialistas que estão em concordância sobre os itens (Borsa & Seize, 2017).

Nos índices de concordância, diversos itens de Relações Interpessoais foram considerados pelos juízes como Satisfação Acadêmica, o que corrobora com os resultados da AFE, em que houve o reagrupamento de itens, sendo que as mudanças mais significativas foram com os itens de relações interpessoais e satisfação acadêmica. Tal dado já indicava as fragilidades em relação a conceituação teórica do construto, principalmente no que se refere a consistência da definição com o fator (Borsa & Seize, 2017).

No entanto, o processo de seleção de juízes para análise dos itens, constituiu-se como uma das principais fragilidades da pesquisa. Na literatura especializada sobre construção de instrumentos psicológicos, a orientação é que os especialistas tenham domínio do construto estudado como também da construção de ferramentas psicológicas (Damásio & Borsa, 2017; Pasquali et al., 2009). Mas, dado a dificuldade em encontrar especialistas na temática que também apresentassem a algum conhecimento de psicometria e construção de instrumentos, a escolha acabou se limitando a um ou outro critério.

E umas implicações percebidas, em decorrência dessa fragilidade, foi a dificuldade em relação a dimensionalidade da ferramenta, em que muito foi atribuída as definições e categorizações que se sobrepunham e implicou em alterações do modelo após as análises

fatoriais realizadas. A conceituação do construto, que inclui a definição operacional, é uma etapa fundamental do processo de construção de ferramentas psicológicas, pois é a partir dessas definições que os itens são construídos e nessa etapa que a dimensionalidade é estabelecida buscando refletir teoricamente o construto investigado (Damásio & Borsa, 2017). Caso a escolha de especialistas atendesse a ambos os critérios apontados, acredita-se que esses pequenos erros categóricos seriam detectados e corrigidos antes da coleta de dados.

A validade semântica da EEA-Uni procurou atender ao preconizado pela literatura especializada, em termo de tamanho dos grupos trabalhados, usando-se de grupos pequenos, em formato de *Brainstorm* (Damásio & Borsa, 2017). A seleção dos participantes foi por conveniência, e dado essa característica, a composição do público-alvo ficou restrita a estudantes de psicologia, não envolvendo estudantes de outros cursos, sendo essa uma fragilidade detectada, no entanto, na aplicação geral não houve maiores problemas para aplicação da escala em estudantes de outros cursos. No que se refere aos procedimentos aplicados para a análise semântica com o público-alvo, foram seguidas as orientações de Pasquali (2010), sendo apresentados os itens de maneira verbal aos participantes, e solicitada a compreensão para cada item.

A presente escala apresentou índices satisfatórios validade e precisão. Os índices de precisão são uma condição necessária para as buscas de evidências de validade (Damásio & Borsa, 2017). A precisão ou fidedignidade indicam a quantidade de erro, segundo Pasquali (2009), precisão ou fidedignidade “diz respeito à característica que ele deve possuir, a saber, a de medir sem erros” (p.998). Na presente pesquisa, os índices de precisão foram calculados a partir do Alpha de Cronbach, e indicaram boas evidências de consistência interna. Na maioria das dimensões os valores foram bons (entre 0,80 e 0,89), em uma dimensão foi excelente (acima de 0,90) e em outra foi aceitável (entre 0,70 e 0,79) (Hutz, Bandeira & Trentini, 2015).

Cabe ressaltar que o processo de busca de evidências de validade de um instrumento é um processo contínuo (Damásio & Borsa, 2017), sendo necessária a continuidade do aperfeiçoamento das propriedades psicométricas da EEA-Uni em pesquisas ampliadas, em diferentes públicos-alvo e em grupos contrastantes, visando a busca de evidência de validade de critério preditiva (Ottati & Noronha, 2003).

Um dos pontos satisfatórios da presente pesquisa, foi o tamanho da amostra, 1230 estudantes, uma média de 16 sujeitos para cada item da escala, atendendo ao recomendado pela literatura, que sugere que para buscar-se evidências de validade e precisão com segurança estatística é preciso uma amostra de no mínimo cinco sujeitos por item (Nunes & Cruz, s/d),

e outros autores sugerem ao menos 10 sujeitos por item (Gorenstein, Yuan-Pang Wang, ano). Outros autores indicam que amostras de 500 sujeitos apresentam parâmetros acurados para análises psicométricas, e apenas para ferramentas com mais de 240 itens seria necessária uma amostra igual ou superior a mil participantes (Chu Wang & Weiss, 2016).

No que se refere a padronização da aplicação da escala, por se tratar de uma escala de autorrelato, a aplicação pode ser coletiva ou individual, e as instruções de aplicação constam no cabeçalho da ferramenta. A padronização da correção, ainda que estudos de normatização não tenham sido realizados para o presente instrumento, será proposta com base em critérios percentílicos. Os critérios para interpretação dos resultados são elementos básicos para ferramentas psicológicas (Damásio & Borsa, 2017; Urbina, 2007). No entanto, os estudos de normatização deverão ser desenvolvidos com a versão final do instrumento, para que o ponto de corte e a comparação com grupo normativo seja confiável (Damásio & Borsa, 2017).

No entanto, apesar de a amostra haver sido constituída por conveniência, a amplitude da coleta em tamanho amostral, assim como na variabilidade de regiões do país, de condições sociodemográficas e acadêmicas, possibilita uma proposta prévia para interpretação dos resultados. Além disso os dados apresentarem evidências de normalidade de distribuição para a EEA-Uni, o que indica que a maioria dos escores tendem a se agrupar em um valor central, possibilitando que os escores sejam analisados a partir de pontos percentílicos (Urbina, 2007). A sugestão de análise da escala pode ser consultada na Tabela 47.

Tabela 47

*Sugestão de interpretação dos resultados para a EEA\_Uni*

<b>Escala</b>	<b>Muito Baixo</b>	<b>Abaixo da média</b>	<b>Médio</b>	<b>Acima da média</b>	<b>Muito alto</b>
EEA_Uni Total	Abaixo de 123	123 - 141	142	143 – 159	Acima de 159
Relação com Professores e Didática de aula	Abaixo de 15	15 a 19	20	21 - 26	Acima de 26
Demandas Acadêmicas e Carga mental	Abaixo de 29	29 - 33	34	35 – 38	Acima de 38
Satisfação com curso e carreira	Abaixo de 14	14 a 18	19	20 - 26	Acima de 26
Ações Gerenciais	Abaixo de 12	12 a 15	16	17 – 20	Acima de 20
Relações com Pares	Abaixo de 13	13 a 16	17	18 a 22	Acima de 22
Satisfação com a instituição	Abaixo de 11	11 a 13	14	15 a 17	Acima de 17

Clima	Abaixo de 8	8 a 10	11	12 a 15	Acima de 15
Relação com a coordenação de curso	Abaixo de 4	4 a 5	6	7-9	Acima de 9

A subescala Demanda Acadêmica, foi a escala que apresentou maiores problemas técnicos, sendo excluídos um total de 5 itens, restando 15 itens construídos originalmente para a dimensão Demanda Acadêmica. Foram excluídos cinco itens de Relações Interpessoais, fica com 20 itens. Já os itens de Satisfação Acadêmica, ao total, foram cinco itens excluídos, restando 20 itens de Relações Interpessoais. As três subescalas, ao serem testadas individualmente apresentaram resultados satisfatórios para a dimensionalidade prevista no modelo teórico. Para Demanda Acadêmica os itens puderam ser agrupados em três fatores: Demanda Acadêmica real, Carga Mental e Ações Gerenciais. Para Satisfação com o Curso e carreira, foi possível agrupar os itens em dois grandes fatores: Satisfação com o Curso e Satisfação com a carreira. No entanto, para relações interpessoais, ainda que tenha sido possível forçar o agrupamento em três componente, observou-se que os itens se agruparam de maneira distinta ao previsto no modelo, ficando então como Relação com Pares, Relação com professores e instituição, e por último o fator que será nomeado como Clima.

Ainda que haja sido testado o funcionamento das três subescalas individualmente, a análise fatorial da EEA-Uni demonstrou que a melhor composição para o instrumento é a partir de oito dimensões.

Observou-se problemas técnicos na dimensionalidade proposta no modelo teórico proposto no Estudo 1. O primeiro foi a definição operacional das categorias propostas, que acabavam se sobrepondo em alguns casos, por exemplo os itens de relação interpessoal e de satisfação, e a análise fatorial apresentou resultados que ressaltam tais problemas. No entanto, o modelo final, apresentou uma estrutura coerente com a teoria e supriu as fragilidades técnicas da definição operacional das dimensionalidades propostas.

### ***Dimensionalidade do Construto Estressores Acadêmicos***

O modelo original sofre algumas alterações em sua dimensionalidade após os estudos psicométricos desenvolvidos. Originalmente o modelo era constituído por três dimensões e oito facetas, mas observou-se que uma melhor explicação empírica se daria por oito dimensões. No modelo original as três dimensões eram: Relações Interpessoais, Satisfação Acadêmica e Demanda Acadêmica. Relações Interpessoais apresentaria três facetas: Relações com professores, Relações com instituição e relação com colegas. Já a dimensão Satisfação

Acadêmica apresentaria duas facetas a de Satisfação com o Curso e a de Satisfação com a Carreira. E a dimensão Demanda Acadêmica teria três facetas: Demanda Acadêmica Real, Carga Mental e Ações Gerenciais.

A dimensão Relações Interpessoais que se referia a percepção da qualidade da relação com os colegas de curso, com a instituição e com os professores, abrangendo também: dificuldades na interação social dentro do contexto acadêmico; Apoio Social recebido por outros colegas de faculdade, professores, coordenação de curso e institucional. Se reconfigura em novas dimensões, independentes, sendo elas “Relação com a coordenação de curso”, “Relação com pares” e “Relação com Professores e Didática de aula”. Os itens de relação com a instituição se agrupam com os itens de “Satisfação com a Instituição”, e alguns dos itens de Relações Interpessoais passam a integrar o fator “Clima”.

As reconfigurações sofridas pelos fatores de relações interpessoais, agruparam itens de Satisfação Acadêmica, que na formulação original do modelo, se referia ao nível de Satisfação com a qualidade da estrutura curricular, com a estrutura física oferecida pelo curso, com a qualidade do corpo docente, o envolvimento em Atividades extracurriculares. Além da identificação com o fazer profissional da área escolhida, nível de motivação para execução das atividades curriculares, escolha de curso influenciada pelos pais, percepção favorável do mercado de trabalho, e o planejamento de metas para o desenvolvimento de Carreira. Teve parte dos itens integrados a outras dimensões. No entanto, o subfator de Satisfação com a Carreira permanece como um fator independente.

A dimensão Demanda Acadêmica, no modelo inicial proposto no Estudo 1, era definida como “quantidade de atividades acadêmicas, tempo dispendido na realização das tarefas, carga horária de aula, assim como ao nível de esforço cognitivo necessário para execução de tais atividades e todos os comportamentos emitidos para organizar, sistematizar e gerenciar a vida acadêmica”. No entanto, após as análises psicométricas, os itens desse fator se subdividiram em dois fatores, o primeiro permanece como Demanda Acadêmica, mas um dos subfatores previstos inicialmente, o de Ações Gerenciais, se mostrou como uma dimensão independente das demandas Acadêmicas. Sendo assim, a faceta Ações Gerenciais passa a ser uma dimensão do modelo, e os itens correspondentes aos comportamentos emitidos para organizar, sistematizar e gerenciar a vida acadêmica ficam agrupados nesse fator.

A partir dessa reorganização dos itens e da dimensionalidade da escala, observa-se uma melhor explicação do fenômeno, sendo coerente com os achados teóricos. As novas definições foram criadas de acordo com os itens agrupados e a teoria. Na hipótese inicial a maior parte dos fatores acadêmicos associados à saúde mental do corpo discente seriam as

“demandas acadêmicas”. Ou seja, a quantidade a quantidade de demanda gerada pelas atividades formativas, assim como nível de esforço cognitivo necessário para a execução das atividades formativas, quantidade de conteúdo a ser estudado, quantidade de horas diárias em sala de aula e em atividades curriculares, além da quantidade de horas necessárias para cumprir as tarefas e dar conta do conteúdo a ser estudado dentro do prazo estipulado, além das avaliações e provas a serem realizadas. Assim como o modo como tais demandas seriam geridas poderiam ser fonte estresse para os alunos (Souza et al., 2016). No entanto, empiricamente, os itens e a dimensão “Demanda Acadêmica” não apresentaram um bom funcionamento dentro da escala de estressores Acadêmicos.

A dimensão Demanda Acadêmica, mesmo no modelo final, apresentou correlação de baixa magnitude com a escala total e não apresentou correlação com outras dimensões da escala demonstrando certa independência desse estressor em relação aos demais. As Demandas Acadêmicas e Carga mental correspondem não somente com a quantidade de atividades e tarefas do curso, mas também engloba a percepção do aluno sobre o nível de exigência cognitivo para realização dessas. As demandas acadêmicas, tais como a carga de trabalho, exames, obter boas notas, compreender requisitos de avaliação, são alguns estressores importantes apontados pelos estudantes (Brown, Qin, & Esmail, 2017; Deepthi, Ashakiran, Akhilesh, & Reddy, 2015; Kulsoom, & Afsar, 2015; Redfern, 2016; Uraz, Tocak, Yozgatligil, Cetiner, & Bal, 2013; Zunhammer, Eichhammer, & Busch). Com o período de provas, o aumento de demanda de estudos pode acarretar um aumento de sintomas de ansiedade, depressão e estresse (Deepthi, Ashakiran, Akhilesh, & Reddy, 2015; Kulsoom, & Afsar, 2015), além de se constituir como um fator de risco para problemas de sono (Zunhammer, Eichhammer & Busch, 2014).

A sobrecarga acadêmica e as atividades avaliativas aparecem como os principais desencadeadores de estresse entre universitários de um curso da área da saúde (Santos, Dalla Vecchia & Batista, 2020). Além disso, o fracasso acadêmico ou reprovação, aumentam a probabilidade de desenvolvimento de problemas de saúde mental e emocional (Chau, & Vilela, 2017), além da possibilidade de se constituir como um motivo para evasão (Ambiel, Santos & Dalbosco, 2016).

Para minimizar os efeitos das demandas acadêmicas sobre a realidade dos alunos, existem as estratégias adotadas pelos estudantes para enfrentamento de tais demandas, que envolvem desde organização de tempo e táticas de estudo, os itens correspondentes a essas estratégias foram agrupados na dimensão aqui nomeada como Ações Gerenciais. O gerenciamento das demandas acadêmica pode ser preditor de estresse dentre os estudantes

universitários (Souza et al., 2016). As estratégias de organização e gerenciamento de tempo, por exemplo, podem dificultar o processo de adaptação do estudante ao ensino superior, dado o elevado nível exigências acadêmicas (característico do ES) pode provocar desmotivação, frustração e redução da autoeficácia acadêmica (Matta, Lebrão & Heleno, 2017; Oliveira & Dias, 2014).

Além das dificuldades de gestão de tempo, a falta de tempo no cotidiano do estudante para realizar tarefas acadêmicas, constitui-se como um importante estressor apontados pela literatura (Brown, Qin, & Esmail, 2017; Deepthi, Ashakiran, Akhilesh, & Reddy, 2015; Kulsoom, & Afsar, 2015; Redfern, 2016; Uraz, Tocak, Yozgatligil, Cetiner, & Bal, 2013; Zunhammer, Eichhammer, & Busch). Ponderando que na realidade brasileira atual, grande parte dos estudantes vivenciam uma dupla jornada trabalho-estudo, e essa realidade de conciliar trabalho e estudo dificultam a organização de tempo e de estratégias de estudos que por sua vez podem aumentar o nível de stress entre os universitários (Uraz, Tocak, Yozgatligil, Cetiner, & Bal, 2013).

O perfil dos discentes no país indica uma problemática importante, o público com maior poder aquisitivo acessa a rede pública e gratuita de ensino, e em sua maioria não precisam trabalhar para se manter durante o período de formação, enquanto os de menor condição socioeconômica acessam o ensino superior pela rede privada de ensino (SEMESP, 2020). No setor privado, um a cada cinco é a pessoal responsável financeiramente pela renda familiar, aproximadamente 70% dos estudantes da rede privada trabalham mais de 31 horas na semana, além disso, no que diz respeito a renda per capita da população universitária brasileira, resultados indicam que mais de 70% dos discentes ganham até 2 salários-mínimos (Figura 18) (SEMESP, 2020).

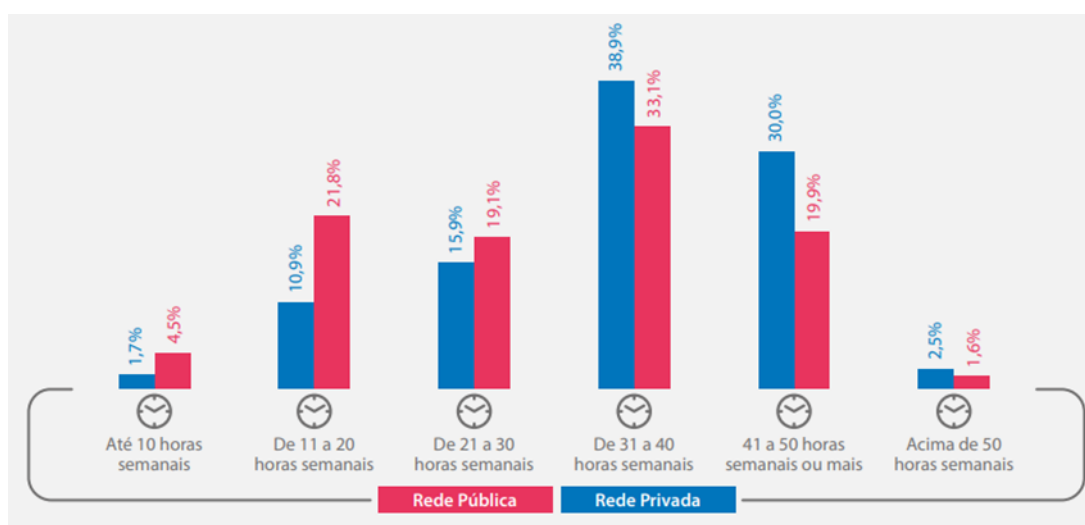


Figura 18: Carga horária de trabalho de estudantes universitários brasileiros

Fonte: SEMESP, 2020

As dificuldades financeiras, e de conciliação trabalho-estudos podem, inclusive, afetar a escolha vocacional, uma vez que as possibilidades de realizar um determinado curso podem estar atreladas a condição de pagar a mensalidade do mesmo (Ambiel & Barros, 2018). Outra condição importante a ser pensada em relação às condições socioeconômicas é a formação de base que os alunos possuem ao entrar no ensino superior, dado que, ao contrário de estudantes de baixa renda, aqueles com melhores condições socioeconômicas podem frequentar melhores escolas, cursos preparatórios e dedicar-se integralmente ao estudo, dessa forma a adaptação ao Ensino Superior, assim como as dificuldades relacionadas ao rendimento acadêmico em função da adaptação são vivenciadas de maneiras diferentes entre estudantes com diferentes faixas de renda (Ambiel & Barros, 2018).

Em função da relevância que as condições financeiras têm sobre a experiência universitária, podendo ser desfavoráveis e dificultar a adaptação, dentro de um panorama nacional em que a maioria dos estudantes provém do ensino público e de condições financeiras menos favorecidas (SEMESP, 2020), é necessário pensar políticas públicas de democratização de acesso e permanência, visando reduzir a evasão universitária.

Aliado a esse cenário, a emergência da pandemia impactou seriamente a economia do Brasil, aumentando os índices de desemprego, provocando uma diminuição da renda da população, e aumentando as taxas de insegurança alimentar, colocando a classe trabalhadora em uma situação de maior vulnerabilidade econômico-política (Moutinho, 2021; Santos & Freitas, 2021). Essa mudança de panorama político-econômico, acaba por impactar também a população universitária (Morales & Lopez, 2020), principalmente no setor privado de ensino, onde tais estudantes são predominantemente classes econômicas inferiores quando comparados aos estudantes de IES públicas, mas também pelo fato de que tais estudantes vivenciam a dupla jornada estudo-trabalho com muito mais frequência e intensidade do que aqueles que não são responsáveis financeiros de suas famílias.

Tais impactos econômicos, sanitários e políticos acabam por afetar a saúde mental da população (De Boni et al., 2020; Moutinho, 2021). Alguns estudos indicam que durante a pandemia, quase metade dos trabalhadores dos serviços essenciais do Brasil tinham sintomas de ansiedade e depressão, além de elevado consumo de álcool e mudanças nos hábitos de sono (De Boni et al., 2020). Para além dos impactos supracitados, a crise econômica agravada pela pandemia pode impactar na situação das universidades federais (Moutinho, 2021). No



relatório do SEMESP (2020), observa-se que o número de matrículas nas IES públicas teve sua ascendência interrompida em 2020, enquanto nas IES privadas o número de matrículas segue em uma crescente desde o ano de 2011. Tal queda pode se dar pelo alto índice de Evasão por trancamento de matrícula vivenciado pelas IES públicas em 2020 (SEMESP, 2020).

Evasão pode ser compreendida como o desligamento do estudante de um curso por um motivo qualquer, exceto a sua conclusão (Ambiel & Barros, 2018), ou seja, a desistência de um curso (Ambiel, 2015). É possível classificar os motivos para evasão do ensino superior em cinco fatores: Motivos Institucionais, Motivos Pessoais, Motivos relacionados à falta de suporte, Motivos relacionados à carreira, Motivos relacionados ao desempenho acadêmico, Motivos interpessoais e Motivos relacionados à autonomia (Ambiel, Santos, & Dalbosco, 2016). Dentre alguns fatores importantes para permanência no ES temos a integração social, que se refere ao sentimento pertencer a um grupo e sentir-se bem no contexto acadêmico, e se manifesta pela satisfação com os contatos com colegas de curso, com a IES, com professores e com outros funcionários e apoio acadêmico do curso (Tinto, 1975), como por exemplo o coordenador de curso.

A instituição de ensino é corresponsável pelo processo de adaptação do estudante, criando espaços para que os discentes possam desenvolver o senso de pertencimento. E não se faz necessária a criação de ações e programas complexos, com alto custo, para retenção dos alunos, ações cotidianas simples já são capazes de aumentar a sensação de bem-estar e pertencimento do aluno à instituição (Bardagi & Hutz, 2012). Uma das possibilidades é a promoção de espaços e ações que visem integrar corpo discente com professores, pares, funcionários e coordenação de curso (Ambiel & Barros, 2018). Esses recursos podem auxiliar com que os alunos se adaptem mais fácil a instituição (Ambiel & Barros, 2018; Almeida & Soares, 2003; Oliveira et al., 2014).

Tais intervenções devem ocorrer ao longo de todo processo de formação do aluno, considerando as características de cada etapa (Ogushi e Bardagi, 2015). Ainda que alguns momentos da trajetória acadêmica apresentem maior vulnerabilidade, como a transição para o Ensino Superior, em que estudante, em função das características dos vínculos estabelecidos, que podem não ter tanta proximidade e proteção como o que foi vivenciado ensino médio, vivencia algumas dificuldades adaptativas específicas (Bardagi & Hutz, 2012). O estreitamento dos vínculos com os professores e com a coordenação de curso pode minimizar os efeitos das fragilidades na escolha da profissão, que pode acontecer com conhecimento sobre a carreira e mercado de trabalho, sobre a permanência do aluno (Campos, 2018; Bardagi

& Hutz, 2005). A proximidade da coordenação com o corpo discente possibilitaria o monitoramento daqueles sujeitos mais propensos à evasão (Campos, 2018).

A função de retenção dos alunos, assim como de captação de estudantes são apenas algumas das diversas atribuições do coordenador de curso (Bassoli, 2014; Delpino, Candido, Mota, Campos & Dejuste, 2008; Nunes & Leão, 2015; Silva, 2013). Com as mudanças vividas pela universidade na última década, o papel do coordenador de curso também sofreu alterações, e esse trabalhador passa a exercer funções políticas, institucionais, administrativas e acadêmicas (Bassoli, 2014; Delpino, Candido, Mota, Campos & Dejuste, 2008; Nunes & Leão, 2015; Silva, 2013). No que se refere a questões acadêmica e pedagógicas o coordenador de curso deve ter vínculos com seus discentes, adequando sua linguagem a realidade dos estudantes, assim como ter ciência do perfil de aluno que compõe seu curso, de modo compreender as problemáticas do cotidiano acadêmico como conflitos em sala, problemas financeiros, relação com o curso, didática docente e o impacto na satisfação do aluno, dentre outros (Delpino, Candido, Mota, Campos & Dejuste, 2008).

A Relação com a coordenação de curso engloba itens de satisfação com o papel do coordenador de curso. Estudos apontam que a fragilidade dos vínculos entre alunos e coordenação de curso podem levar a evasão universitária (Campos, 2018). O coordenador deve conhecer a realidade de seu corpo docente, e, enquanto representante da instituição de ensino superior, implicar-se na busca pela satisfação dos estudantes em conjunto com os demais setores institucionais (Bardagi, 2007). A inserção dos discentes no mercado de trabalho, também é uma das atribuições do coordenador de curso, pois é ele que, em seu papel gerencial, se responsabiliza pela empregabilidade dos egressos, certificando o potencial de crescimento profissional que a IES pode proporcionar ao corpo discente (Bassoli, 2014; Delpino, Candido, Mota, Campos & Dejuste, 2008). Com isso a satisfação com o papel do coordenador de curso se relaciona a satisfação com o curso e carreira, uma vez que o coordenador assume a incumbência de

“(…) gerir e executar as determinações do Ministério da Educação, o projeto pedagógico do curso, conhecer e operar novas tecnologias, gerir equipes de professores avaliando o processo de ensino-aprendizagem e adequar o curso às novas necessidades do mercado de trabalho, sem perder a qualidade de ensino” (Delpino, Candido, Mota, Campos & Dejuste, 2008, p.1).

A Satisfação com curso e carreira, engloba itens de satisfação com a escolha de carreira e de satisfação com aspectos institucionais relativos ao curso do estudante. Segundo a literatura tais fatores podem impactar na saúde dos estudantes, por exemplo, a insatisfação

com os estudos se associa a maior exaustão emocional e menor nível de bem-estar (Bergin, & Jimmieson, 2017), assim como maior satisfação acadêmica está associada a menores níveis de burnout (Gómez et al., 2015), e maiores chances de desenvolver um quadro depressivo (Paula, Borges, Bezerra, Parente, Paula, Wajnsztein, Carvalho, Valenti & Abreu, 2014). A falta de interesse pelo seu campo de estudo, assim como a insatisfação com a escolha de curso podem acarretar duas vezes mais chances de sofrimento mental (Costa, Mendes, & Andrade, 2017; Dachew, Azale Bisetegn, Berhe Gebremariam, 2015).

Intervenções voltadas para orientação de carreira são necessárias em todo período formativo do aluno, a fim de minimizar o impacto desses estressores na saúde mental do estudante. Espaços que permitam os alunos refletirem sobre sua escolha profissional inicial e sobre todas as etapas que surgirem no decorrer do curso são fundamentais para garantir a satisfação do aluno com a carreira escolhida (Ogushi & Bardagi, 2015), reduzindo assim a probabilidade de evasão desse aluno (Campos, 2018; Ambiel & Barros, 2018). No entanto, ainda que a evasão possa se constituir um problema em função aos seus diversos impactos sociais, institucionais e individuais (Ambiel, 2015; Ambiel, Santos & Dalbosco, 2016; Ambiel & Carvalho, 2017; Ambiel & Barros, 2018; Campos, 2018), ela pode ser benéfica, e ocorrer em função do amadurecimento das preferências, assim como de uma maior clareza dos dos projetos vocacionais (Ambiel & Barros, 2018). Mas, também pode ocorrer por uma compreensão tardia da exploração vocacional (Ambiel & Barros, 2018), que poderia ser evitada com programas de orientação de carreira. O que se sabe é que independente de qual for a situação, quando o discente tem clareza do seu projeto profissional e de carreira, a probabilidade de ele evadir do curso diminui (Ambiel & Barros, 2018).

A evasão e dificuldade de adaptação ao ensino superior pode se dar em função do descontentamento com questões institucionais (Bardagi & Hutz, 2005). Dessa forma, no presente instrumento, a Satisfação com a instituição se constitui como um dos estressores acadêmico, e é compreendida como a nível de satisfação do estudante com os serviços prestados pela instituição de maneira geral. A pretensão de descontinuidade do curso aumenta o risco de Depressão (Arria, Caldeira, Vincent, Winick, Baron, & Grady, 2013), Síndrome de Burnout (Neves & Ribeiro, 2016) e pessimismo (Roso-Bas, Pades & García-Buades, 2013). Em contrapartida a intenção de se manter na instituição está associado ao bem-estar e baixo nível de exaustão emocional (Bergin, & Jimmieson, 2017). O suporte ofertado pela universidade também impacta em outras facetas da saúde mental, como redução do estresse aculturativo em estudantes imigrantes (Bai, 2016).

O senso de pertencimento e integração social do estudante ao ES se desenvolve a partir das relações com a instituição, professores, atividades acadêmicas, mas também pela convivência com pares (Magalhães, 2013). Segundo Tinto (1993, 2003, 2005) integração social diz respeito a percepção do estudante acerca da coerência dos seus valores e crenças com as da comunidade universitária ao modo como o estudante percebe a sua coerência pessoal com as atitudes, valores, crenças e normas da comunidade universitária, em seus diversos níveis, incluindo na relação com seus colegas. A relação com os pares portanto, constitui-se como um estressor acadêmico, podendo acarretar evasão (Ambiel, 2015, Matta, Lebrão & Heleno, 2017) e adoecimento do estudante (Paula, et. al, 2014). A qualidade das relações interpessoais pode impactar diretamente na saúde dos estudantes, no estudo de Paula e colaboradores (2014), estudantes com dificuldades de relacionamento apresentaram 11,4% mais chances de desenvolver depressão do que aqueles com bons relacionamentos. Assim como, uma boa integração social aumenta a probabilidade de permanência do estudante no curso escolhido (Ambiel & Barros, 2018, Bardagi & Hutz, 2012, Matta, Lebrão & Heleno, 2017). Dessa forma, o fator Relações com Pares é compreendido como o nível de satisfação com os colegas de sala de aula e o envolvimento com outros estudantes e senso de pertencimento ao grupo.

Uma das dimensões que compõe o modelo final de Estressores Acadêmicos para estudantes universitários desenvolvido por essa pesquisa, se refere ao clima percebido em sala de aula (fator Clima). Esse fator fica definido como qualidade percebida do ambiente universitário, englobando questões como o clima competitivo do contexto acadêmico. Tal dimensão converge com alguns dados encontrados na literatura que discute saúde mental na universidade, que relata que o incentivo a competitividade e a individualidade no ambiente acadêmico pode levar a fragilidade dos laços entre pares e se constituir como um fator estressor para tal comunidade (Figueiredo & Andrade, 2018). Mas também, pode-se fazer um paralelo ao que se sabe sobre o impacto do clima de uma organização sobre seus atores, a Organização Mundial da Saúde (2019), por exemplo, aponta que um ambiente de trabalho negativo pode levar a problemas mentais, além dos impactos físicos, aumento do abuso de substância e redução da produtividade.

Além da relação com seus pares e do clima percebido, outro fator que se constitui como um estressor para universitários diz respeito a Relação com Professores e Didática de aula. Esse fator é definido aqui como o nível de satisfação do discente com os professores e a didática empregada em sala de aula. Estratégias de ensino empregadas pelo corpo docente podem ser fatores de risco à saúde mental dos discentes (Costa, Mendes, & Andrade, 2017).

A docente possui um papel fundamental na promoção de um ambiente acolhedor, facilitando os debates sobre o conteúdo, articulando teoria e prática, além de integrar a própria escola de carreira, e ser um modelo aos alunos quanto à carreira e profissão (Ambiel & Dalbosco, 2016).

Dado a importância do papel do professor perante o corpo discente, tal relação aluno-professor pode se constituir como um fator ansiogênico para os discentes (Santos, Dalla Vecchia & Batista, 2020). Na relação com os professores, além da identificação com a forma de lecionar de cada professor, a postura do professor, muitas vezes pode ser mais agressiva, e até mesmo situações de assédio são vivenciadas por estudantes em sala de aula, dessa forma, é possível compreender tal relação como fundamental para o bem-estar dos estudantes (Santos, Dalla Vecchia & Batista, 2020). Oliveira, Wiles, Fiorin e Dias (2014) indicam cinco aspectos nas relações entre docente e discente que podem impactar no processo de adaptação do estudante ao ES: diferenças no tipo de vínculo que o discente tinha com os professores ensino médio para o tipo de vinculação estabelecida no ensino superior; a formação e competências didáticas, postura de receptividade e incentivo aos alunos, a relação entre questões acadêmicas e pessoais do docente, além da relevância percebida do professor para o processo formativo.

### ***Relação de Estressores Acadêmicos com Saúde Mental***

O baixo poder preditivo do modelo para previsão em saúde mental refuta parcialmente a hipótese da pesquisadora. Mas, ainda que o poder preditivo dos estressores acadêmicos tenha sido baixo, o modelo explicativo teve significância estatística, comprovando que os estressores acadêmicos podem explicar, ainda que em partes o cenário de vulnerabilidade da população universitária.

Outro ponto a ser destacado é o momento histórico no qual se foi realizada a coleta de dados. Com a emergência da pandemia de COVID19, e o estado de calamidade pública que se instaurou, a saúde mental de toda população sofreu um grande impacto (Brooks et al., 2020; Gundim, Encarnação, Santos, Santos, Vasconcellos & Souza, 2021), o que pode explicar, ao menos em parte, o motivo de os estressores acadêmicos apresentarem baixo poder preditivo para desfechos em saúde. Sabe-se também que quarentenas impostas no passado, registraram casos de suicídio e agressividade extrema, além da manifestação de sintomas de estresse agudo poucos dias após a implementação de tais estratégias (Cruz et al., 2020).

A ansiedade e a depressão, potencializadas pelo cenário de incertezas e intensificação do fluxo de informações, tendem a ser amplificadas, juntamente com as consequências

fisiológicas negativas do estresse. Além disso, o aumento da solidão tende a impactar negativamente a educação, ocasionando dor e sofrimento psicológicos (Araújo et al., 2020). Outros estudos, tanto internacionais como nacionais, também identificaram que as medidas de distanciamento social impostas pela situação pandêmica podem estar associadas a ocorrência de sintomas de estresse, depressão e ansiedade (Gundim, Encarnação, Santos, Santos, Vasconcellos, & Souza, 2021; Maia & Dias, 2020; Li et al., 2020a, Shah et al., 2020; Tengilimoğlu et al., 2021; Zheng et al., 2021). Ou seja, a ausência de correlações e o baixo poder preditivo dos estressores acadêmicos para ansiedade e stress, por exemplo, pode-se explicar em função do cenário de calamidade pública instaurado no momento da coleta de dados. Os sintomas atrelados a esses dois desfechos em saúde são considerados normais e até mesmo esperados diante de um contexto como o da pandemia de Covid-19 (Carvalho & Silveira, 2021).

A vulnerabilidade da população ao adoecimento mental, durante a pandemia, incluindo depressão, ansiedade, stress, Transtorno de Estresse Pós-traumático (TEPT), ideação suicida etc., é reportada em diversos estudos (Barbosa, Melo, Cunha, Albulquerque, Costa & Silva, 2021; Barros et al., 2020; Marin, Bianchin, Caetano & Cavicchioli, 2020; Silva, 2021; Garrido & Rodrigues, 2020; Ornell, Schuch, Sordi, & Kessler, 2020; Pereira, Oliveira, Costa, Bezerra, Pereira, Santos & Dantas, 2020). Estima-se que aproximadamente 1/3 a metade da população, frente ao cenário pandêmico, experiencie algum transtorno mental (Pereira et al., 2020). Barros e colaboradores (2020) por sua vez reportam que dentre a sua amostra a tristeza/depressão atingiu 40% dos adultos brasileiros, e que a frequente sensação de ansiedade e nervosismo foi reportada por mais de 50% deles. Dados convergentes com os achados do presente estudo, em que dentre os estudantes participantes, a prevalência de sintomas indicativos de stress e depressão (nível severo e extremo severo) variou entre 40 e 60%. No entanto, os dados de ansiedade detectados no presente estudo, onde mais de 96% da amostra apresentou sintomas indicativos de ansiedade, expressam prevalência muito superior as reportadas em diversos estudos no contexto brasileiro (Freitas, Ramos, Freitas, Souza, Pereira & Lessa, 2021; Lipp & Lipp, 2020; Guiland, Klokner, Knapik, Croce-Carlotto, Ródio-Trevisan, Zimath & Cruz, 2022; Silva, Cobucci, Soares-Rachetti, Lima & Andrade, 2021; Sousa, Albuquerque, Cunha & Santos, 2021; Urzal, Donas-Boto, Moreira, Nogueira & Vian, 2021).

Para além do impacto na saúde mental da população os danos cerebrais ocasionados pela infecção por COVID, ocasionando distúrbios com sintomas semelhantes a depressão por exemplo (Marin, Bianchin, Caetano, & Cavicchioli, 2020). Esses distúrbios orgânicos foram

reportados por jovens estudantes (Marin, Bianchin, Caetano, & Cavicchioli, 2020), adultos jovens apresentaram ainda maior prevalência de sintomas negativos de saúde mental no decorrer da pandemia, frente aos participantes nas idades mais avançadas (Barros et al., 2020, Huang & Zhao, 2020).

As diferenças nas médias de Ansiedade, Stress e Depressão entre a população universitária e a população geral são reportadas pela literatura. Marin, Bianchin, Caetano e Cavicchioli (2020), indicaram que estudantes de medicina estiveram mais fragilizados frente ao contexto pandêmico do que os profissionais da área, assim como reportam um aumento de ansiedade e depressão entre universitários no primeiro semestre de 2020. No estudo de Barbosa e colaboradores (2021), por exemplo, os autores comparam estudantes com profissionais de saúde e professores e outras profissões, e os apresentaram médias de escores significativamente maiores do que os demais. Essas diferenças nas médias também podem ser encontradas quando comparados os resultados do estudo de Barbosa e colaboradores com os resultados da presente pesquisa. Barbosa e cols (2021) utilizaram também da escala DASS-21 para detecção de sintomas de Depressão, Ansiedade e Stress com a população geral (n=1775), e encontraram um escore médio para depressão de 5,54, enquanto a presente pesquisa, em que participaram apenas estudantes universitários o escore médio da amostra foi de 8,71. Já a média para ansiedade no estudo de Barbosa foi de 4,47, e na presente pesquisa a média também foi maior (16,24), o mesmo para a escala de stress, no estudo Barbosa e cols (2021) a média foi de 8,22 enquanto na nossa pesquisa foi de 12,1. Tais diferenças reproduzem o cenário pré-pandêmico em que as pesquisas já reportavam que estudantes apresentavam piores estados de saúde mental em comparação com a população geral (Almeida, 2014; Bohry, 2007; Bayram & Bilgel, 2008; Eisenberg et al., 2007; Ibrahim et al., 2013).

Além dos impactos na saúde mental, a pandemia COVID19 impactou também na vida acadêmica dos universitários e na forma como esses se relacionam e experienciam a universidade. E com as mudanças sociais necessárias para contenção da pandemia, o Ensino Superior teve sua estrutura também alterada. Uma nova modalidade de ensino surge, e os estudantes passam a ter que vivenciar a universidade de maneira remota. Sendo assim, a infraestrutura necessária para estudar com qualidade foi uma das principais dificuldades trazidas pelos estudantes. Estrutura essa que perpassa questões sociais e financeiras.

O período de adaptação dos estudantes às aulas remotas gerou experiências particulares, muito influenciadas pelo ambiente em que esses estudantes tinham acesso durante o ensino remoto. Dentre estas, ressalta-se que o acesso à internet insuficiente e de baixa cobertura também exerce influência negativa na assiduidade dos estudantes (Pereira et

al., 2020), já que se sabe que muitos estudantes têm escassos recursos financeiros e tecnológicos e, por isso, enfrentam dificuldades no acesso às aulas disponibilizadas nas plataformas online (Silva, & Brêtas, 2021). Na pesquisa de Dosea et al. (2020), ainda que a maior parte dos acadêmicos percebam o processo de aprendizagem não presencial significativo, essa modalidade conta com fragilidades, devido principalmente a problemas com a internet, com as plataformas online, e com o ambiente de estudo. Dificuldades para adaptar-se aos novos métodos de aprendizagem, vivências acadêmicas de maneira remota, interrupção das aulas práticas e dos estágios curriculares, dificuldades referentes a acesso à Internet, além da preocupação com o possível atraso para conclusão de curso também são fatores que podem haver causado as alterações na saúde mental dos estudantes (Gundim, Encarnação, Santos, Santos, Vasconcellos & Souza, 2021).

Mas mesmo antes do cenário pandêmico a literatura, nacional e internacional, já apontava a população universitária como vulnerável ao adoecimento (Almeida, 2014; Ariño & Bardagi, 2018; Bayram & Bilgel, 2008; Bohry, 2007; Bresolin, Dalmolin & Vasconcellos, 2018; Eisenberg et al., 2007; Freires, Monteiro, Goiveia, Yabe, Loureto & Fernandes, 2021; Souza, Caldas & Antoni, 2017). Segundo Abacar, Aliante e António (2021) os estudantes estão expostos a maior prevalência de estresse, dado que o ambiente acadêmico é caracterizado por uma série de exigências que podem ir além dos limites das capacidades dos discente. Tais resultados convergem com os dados encontrados na presente pesquisa em que a prevalência de sintomas indicativos de ansiedade, depressão e stress ultrapassaram os 40%, chegando até a 98% da amostra.

Na presente pesquisa, ainda que os estressores acadêmicos tenham explicado um percentual baixo da variância de estresse e depressão, a literatura converge com os achados. Autores apontam que tanto o estresse quanto a depressão podem ser uma consequência das adversidades no contexto universitário (Bresolin, Dalmolin & Vasconcellos (2018). Por sua vez, o modelo explicativo construído por Freires e colaboradores (2021), indica que cotidiano de estresse é preditor de estresses acadêmico, e este por sua vez, explicam o adoecimento mental dos estudantes universitários. Outros estudos, como na revisão realizada por Faria, Silveira e Viegas (2021) diversos estressores (relacionados ao cotidiano acadêmico) são apontados como fatores de risco para adoecimento mental da população, tais como sobrecarga acadêmica, didática docente, provas, conteúdo ministrado em aula, falta de interesse área de estudo etc. Dados semelhantes são reportados por Abacar, Aliante e António (2021), que apontam como principais fontes de estresse em universitários a sobrecarga de



matéria/trabalhos acadêmicos e a atuação dos professores, além disso o desempenho acadêmico também é um fator de risco à saúde (Souza, Caldas & Antoni, 2017).

Ainda que o fator Demanda Acadêmica e Carga Mental tenham apresentado correlações estatisticamente significativas com as variáveis de saúde, a magnitude baixa dessas correlações diverge do que a teoria indica. Segundo a teoria a carga de trabalho vivenciada pelos estudantes impacta negativamente na saúde dos mesmos, aumentando a prevalência de sintomas de ansiedade, estresse, e depressão, reduzindo a qualidade de vida da população (Brown, Qin, & Esmail, 2017; Deepthi, Ashakiran, Akhilesh, & Reddy, 2015; Kulsoom, & Afsar, 2015; Redfern, 2016; Uraz, Tocak, Yozgatligil, Cetiner, & Bal, 2013; Zunhammer, Eichhammer, & Busch).

O fator demanda acadêmica apresentou poder preditivo baixo para os itens de saúde, mas o modelo explicativo foi estatisticamente significativo. Esse resultado converge parcialmente com a literatura, em que as demandas acadêmicas afetam a saúde dos estudantes (Brown, Qin, & Esmail, 2017; Uraz, Tocak, Yozgatligil, Cetiner, & Bal, 2013), impactando na qualidade do Sono (Brown, Qin, & Esmail, 2017), por exemplo, Zunhammer, Eichhammer e Busch (2014), apontam que períodos que antecedem os exames e provas há um aumento significativo nos sintomas de insônia em universitários. Problemas relacionados ao sono, como a insônia podem acarretar maior irritabilidade pior qualidade de vida e maior cansaço, assim como aumentar a suscetibilidade ao desenvolvimento de ansiedade, depressão, abuso ou dependência de substâncias (Galvão, Pinheiro, Gomes & Ala, 2017; Taylor et al., 2011; Walsh, 2004).

Além de problemas do sono, o período de exames/provas, também acarreta um aumento de sintomas de ansiedade, depressão e estresse (Deepthi, Ashakiran, Akhilesh, & Reddy, 2015; Kulsoom, & Afsar, 2015). Outros estudos, como o de Barbosa e cols. (2016) reportam que a elevada carga horária de estudo, são preditoras de burnout no início e no final do ano letivo, sendo que ao final do ano letivo a motivação para ação de apreender e o planejamento também são preditores da síndrome de burnout, por exemplo. O alto grau de exigências acadêmicas acarreta sentimento de estar sobrecarregado e assim serem vivenciados como estressores (Bonifácio, Silva, Montesano, & Padovani, 2011). Estes mesmos autores indicam que 68,3% dos participantes relataram eventos estressores relacionados a prazos, carga horária, atividades extracurriculares, e avaliações. Outros fatores de risco que estão associados a saúde mental da população universitária, segundo a literatura, que correspondem ao que aqui é descrito como Demanda Acadêmica, são: carga de trabalho, exames, obter boas notas, compreender requisitos de avaliação, falta de tempo para realizar tarefas acadêmicas

(Brown, Qin, & Esmail, 2017; Deepthi, Ashakiran, Akhilesh, & Reddy, 2015; Kulsoom, & Afsar, 2015; Redfern, 2016; Uraz, Tocak, Yozgatligil, Cetiner, & Bal, 2013; Zunhammer, Eichhammer, & Busch).

Na pesquisa de Ariño (2019) foi observada que a qualidade vivências acadêmicas, incluindo os hábitos de trabalho, competências de estudo, gestão do tempo e recursos de aprendizagem, e o envolvimento em atividades extracurriculares apresentaram correlações negativas significativas com sintomas de depressão, ansiedade e estresse. Tais dados também reforçam o papel das Ações Gerenciais frente às demandas acadêmicas, uma vez que os hábitos de trabalho e de estudo, a gestão do tempo e os recursos utilizados para uma aprendizagem eficaz se correlacionam negativamente com o adoecimento, indicando que quando melhor ocorre o gerenciamento das demandas melhor serão as condições de saúde mental dos estudantes. O gerenciamento das demandas, além de impactar na percepção das demandas acadêmicas, pode ser preditor de estresse dentre os estudantes universitários (Souza et al., 2016), quando os alunos fracassam, ou reprovam no curso, aumenta a probabilidade de desenvolvimento de problemas de saúde mental e emocional (Chau, & Vilela, 2017). No entanto, ao investigar o poder preditivo das ações gerenciais sobre Stress, os resultados explicaram apenas 1% da variância, ainda que o modelo se apresente como estatisticamente significativos.

A satisfação acadêmica (com curso, escolha profissional, instituição e desempenho), teoricamente, impactaria positivamente na saúde mental dos universitários (Gómez et al., 2015; Lipson, & Eisenberg, 2018; Osama et al., 2014; Payakachat, Gubbins, Ragland, Flowers, & Stowe, 2014; Simić-Vukomanović et al. 2016; Yao, Han, Zeng, & Guo, 2013). Já a insatisfação acadêmica segundo a literatura seria um fator de risco para a ideação suicida (Osama et al., 2014), Burnout (Gómez et al., 2015), depressão e ansiedade (Osama, 2014; Vukomanović et al. 2016), assim como insatisfação com a escolha de curso (Simić-Vukomanović et al., 2016). No entanto, os resultados da presente pesquisa, indicaram que a Satisfação com curso e carreira possui pode explicar 11% da variância dos sintomas de depressão e apenas 3% dos sintomas de stress, e não apresentaram resultados estatisticamente significativos para ansiedade.

A satisfação com carreira e curso, satisfação com coordenação de curso, satisfação com professores e didática de aula, e satisfação com a instituição explicaram aproximadamente 16% da variância de Satisfação de Vida, 12% de depressão e 4% de stress, ainda que o poder explicativo seja baixo, os modelos tiveram significância estatísticas e convergem com o que é esperado pela literatura. Bergin e Jimmieson, (2017) afirmam que a

insatisfação com os estudos se associa a maior exaustão emocional e menor nível de bem-estar, já Gómez e colaboradores (2015) indicam que quanto a satisfação acadêmica está associada a menores níveis de burnout. Outros estudos indicam que os estudantes que apresentam falta de interesse pelo seu campo de estudo, tem duas vezes mais chances de sofrimento mental (Dachew, Azale Bisetegn, Berhe Gebremariam, 2015), assim como aqueles que estão insatisfeitos com a escolha de curso, e com as estratégias de ensino empregadas pelo corpo docente (Costa, Mendes, & Andrade, 2017).

### **Considerações Finais**

A principal dificuldade encontrada para execução dessa pesquisa foi decorrente das mudanças estruturais do modelo de ensino e educação vigente no país. Com a emergência da pandemia, o estado de calamidade pública instaurado, os impactos socioafetivos em função do isolamento e da tragédia vivida pelo país com mais de 680 mil mortes, além da interrupção das aulas em diversas universidades, e da implementação de um modelo remoto de educação, o modelo teórico proposto passa a ser questionado. No entanto, não havia tempo hábil ou informações suficientes para revisão do modelo teórico no panorama vigente, dessa forma optou-se por esperar diversos meses até iniciar a coleta de dados, na expectativa inicial de o cenário voltar a normalidade, mas posteriormente apenas adiou-se o início da coleta no intuito de se permitir que houvesse o mínimo de estabilidade no modelo de educação vigente no país.

No entanto, sabe-se que a emergência da pandemia trouxe impactos e mudanças ainda não conhecidas sobre a sociedade em que vivemos, e sobre a universidade, assim como na forma como os protagonistas desta se relacionam com o processo formativo. É necessário que novas pesquisas sejam realizadas a fim de se conhecer melhor as vivências acadêmicas, e os estressores acadêmicos vivenciados pelos estudantes. Com mais dados sobre a nova realidade, será possível revisar o modelo aqui proposto.

Ainda que o modelo final apresente coerência teórica, sugere-se novos estudos com a ferramenta para testagem do poder preditivo do modelo. Dado que a estrutura educacional, vem, aos poucos, voltando a sua normalidade, com o retorno das atividades presenciais, a experiência do estudante também vai mudar, portanto, novos dados vão auxiliar no fortalecimento e desenvolvimento da presente ferramenta.

## **Estudo 4 – Impacto da Pandemia COVID19 na experiência Acadêmica de Estudantes Universitários**

### **Introdução**

A primeira metade de 2020 ficará conhecida pelo grau de severidade e dos impactos da pandemia da COVID-19 em quase todas as regiões do planeta. A inesperada e intensa proliferação do vírus em quase todos os países revelou, de forma genérica, o despreparo dos governos, políticos, instituições de saúde e de educação para o enfrentamento de situações de pandemia. Os impactos devastadores na saúde das pessoas e na dinâmica de mobilidade das populações, apesar das medidas de isolamento social e quarentena adotadas, expôs também uma crise econômica grave, com efeitos certamente duradouros nos próximos anos, especialmente frente à possibilidade de novas ondas de transmissão da doença e suas variantes.

As medidas de confinamento aceleraram o processo de informatização e digitalização dos processos de trabalho, assim como a busca e oferecimento de serviços prestados on-line, especialmente no campo da educação, do teletrabalho, da telemedicina e semelhantes. Essa tendência já estava em curso antes da crise da pandemia, mas foram intensificados com a pandemia da COVID-19. O uso de tecnologias e meios de comunicação virtuais alcançaram níveis nunca experimentados, repercutindo na qualidade e na disponibilidade de serviços de internet (Cruz et al., 2020).

Em março de 2020, diversos países já haviam anunciado o fechamento de estabelecimentos de ensino, incluindo o Brasil. A crise provocada pelo coronavírus levou a uma mudança significativa na adoção do ensino por meio eletrônico (síncrono ou assíncrono) e uma ampliação de cursos on-line (UNESCO, 2020). Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) autorizou, por meio da Portaria n. 343/2020208, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia no território brasileiro. Em 1º de abril de 2020, aprova-se a medida provisória Nº 934, em que as instituições de educação básica e de ensino superior ficam dispensadas do mínimo de dias efetivos de trabalho de trabalho escolar, desde que seja cumprida a carga mínima anual. Em 17 de junho de 2020, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria n. 544/2020209, que regulamenta a realização de atividades práticas e laboratoriais e a oferta de estágios das instituições de ensino superior (IES) enquanto durasse a pandemia da Covid-19, assim como também prorroga até 31 de dezembro de 2020 a autorização para que o ensino presencial seja substituído pelas aulas remotas por meios tecnológicos e digitais.

No estado de Santa Catarina, em 29 de junho de 2020, publica-se a Portaria SES N° 447 que autoriza o retorno das atividades de ensino presenciais, em instituições públicas e privadas, para o ensino de nível superior e pós-graduação. Essa portaria também estabelece algumas obrigações para as instituições ao retornarem às atividades, por meio do estabelecimento de diversas medidas de segurança elencadas no documento. No entanto, para além do espaço institucional foi necessário avaliar também o transporte e acesso seguro dos estudantes ao campus, principalmente para aqueles que dependem de transporte público para sua locomoção, ou até mesmo os serviços de fretamento contratados por alguns municípios.

A condição de escolas, universidades e centros de educação e formação profissional fechados, ampliou a discussão e a oferta por uso de ferramentas digitais para evitar a suspensão das aulas. O desafio dos gestores da educação foi duplo: garantir aulas on-line e acesso para todos, ou seja, um desafio marcadamente significativo quando se observa o desfavorecimento de condições e meios de uma parcela da população para o uso de ferramentas digitais. A transição do ensino presencial abruptamente para um modelo digital de educação foi complexa, as experiências educacionais pregressas nesse sentido já sinalizavam que o movimento não seria simples, nem de fácil absorção social. Os problemas estruturais de acesso à banda larga e aos meios tecnológicos de comunicação via internet ainda se configuram como uma realidade desigual para um grande contingente de pessoas.

Segundo o IBGE, em 2018, mais de 25% da população brasileira não acessava a internet, entre os principais motivos relatados estavam “não saber usar a internet” ou “ser um serviço caro”. Há, também, a falta de treinamento em geral de professores para realizar educação digital, despreparo dos gestores de instituições de ensino para planejar ações de médio e longo prazo nessa direção, além das incertezas e inseguranças típicas de um processo de adaptação cultural para o qual não se tem ao certo definidas suas chances de sucesso.

Diferentes movimentos e estratégias foram adotadas em função do nível de ensino, região do país, tipo de instituição. Enquanto as Universidades privadas buscaram pela continuidade imediata de todas as disciplinas de modo digital, as públicas não acataram as orientações de transição de um modelo de ensino virtual. A adoção do ensino remoto de forma imediata (modalidade que utiliza plataformas digitais realização da mediação didática e pedagógica de forma síncrona, ou seja, em tempo real) buscou minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes advindos do sistema de ensino originalmente presencial.

As aulas realizadas em plataformas digitais, em ambiente virtual, buscam compensar parcialmente o ensino presencial, dado que comumente são realizadas em um período menor e com interações restritas entre professores e alunos, e deles entre si. O uso de plataformas e sistemas de vídeo conferências constituiu um recurso relevante nas medidas adotadas para continuação do ano letivo. No entanto isso exigiu adaptações nas metodologias tradicionais de ensino. Com os sistemas de videoconferência é necessário que o educador compreenda os “fatores técnicos, individuais e organizacionais que podem afetar o aprendizado por meio de videoconferência” (p.10).

Devido à pandemia da COVID-19, professores tiveram que adaptar rapidamente os seus planos de aulas e de atividades, ao mesmo tempo em que tiveram de organizar procedimentos de ensino-aprendizagem realizados em espaços residenciais. Mudanças no formato das avaliações de aprendizagem também se fizeram necessárias. Além das mudanças no modo que se estabelecem as relações professor-aluno e aluno-aluno. Essas adaptações e seus resultados são aspectos bastante relevantes de investigação durante e após a pandemia.

É importante frisar que a substituição de aulas presenciais por aquelas que utilizam meios e tecnologias de informação e comunicação (TIC) não constituem necessariamente o ensino a distância (EAD). Além disso, é essencial considerar que um grande percentual de alunos, por questões estruturais, não teve acesso a esses novos espaços virtuais de ensino. De fato, a pandemia da COVID-19 provocou e continuará provocando a emergência de parâmetros legais para a institucionalização de processos educativos por meio de TIC's.

Além de parâmetros legais para esse modelo de ensino, faz-se necessário conhecer os impactos de tais mudanças na experiência acadêmica dos estudantes. Visando suprir essa lacuna na literatura é que se propõe o presente estudo. Para tanto, essa pesquisa é orientada pela seguinte pergunta: Qual o impacto da pandemia COVID19 na experiência acadêmica de estudantes universitários brasileiros?

## **Método**

Este estudo é um recorte de uma pesquisa mais ampla, realizada para obtenção do título de doutora em psicologia. O presente estudo teve como objetivo investigar o impacto da pandemia de COVID19 na experiência acadêmica de estudantes universitários brasileiros. Trata-se de um *survey*, de corte transversal, de caráter quantitativo. Como instrumentos para levantamento dos dados foram aplicados os seguintes instrumentos:

a) Questionário sociodemográfico e de perfil acadêmico: desenvolvido para esta pesquisa com intuito de caracterizar o perfil dos estudantes: idade, gênero, estado civil, escolaridade. Itens acerca do impacto do COVID19 também foram incluídos.

b) Depression Anxiety and Stress Scale (DASS-21) - Short Form, versão validada para o Brasil (Vignola, 2013). A escala, na sua versão resumida, é composta por 21 itens de autorrelato. É formada por três dimensões, cada uma com sete itens, que avaliam os estados emocionais: depressão, ansiedade e estresse. Há quatro possibilidades de resposta de gravidade, organizadas em uma escala ordinal de quatro pontos (1 = nunca, 2 = algumas vezes, 3 = frequentemente, 4 = quase sempre), sendo o resultado obtido pelo somatório das respostas aos itens que compõem cada uma das três subescalas. A classificação dos escores para cada uma das subescalas pode ser: normal, leve, moderado ou severo, ou extremamente severo. Dentre os sintomas de depressão avaliados estão: inércia, anedonia, disforia, falta de interesse/envolvimento, autodepreciação, desvalorização da vida e desânimo. Os sintomas de ansiedade avaliados são: excitação do sistema nervoso autônomo, efeitos musculoesqueléticos, ansiedade situacional e experiências subjetivas de ansiedade. Os sintomas avaliados na subescala de estresse: dificuldade em relaxar, excitação nervosa, fácil perturbação/agitação, irritabilidade/reação exagerada e impaciência.

c) Satisfaction With Life Scale (SWLS) - Escala de Satisfação de Vida (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985) é uma escala de 5 itens, tipo Likert, que varia de 0 a 10 pontos, que tem como objetivo avaliar a satisfação de vida.

## **Resultados**

Participaram da pesquisa 1230 estudantes universitários, majoritariamente mulheres cisgênero (68,2%) com idade média de 25 anos (mediana = 23; DP = 7,94; min-máx. = 17 – 60 anos), provenientes de 20 estados brasileiros, a maioria sendo do estado de Santa Catarina (59%). A média de renda per capita informada pelos estudantes que participaram da pesquisa foi de R\$ 2.865,22 (mediana = R\$ 1.800,00, DP = 4111,280). Apenas 38 pessoas transexuais participaram da amostra, sendo 1 mulher trans, 1 homem trans, 16 pessoas de gênero fluído e 20 pessoas não-binárias. A média de horas semanais de trabalho foi de 17,49 horas (mediana = 12,00; DP = 17,06 min-máx. = 0 – 50), e no que se refere ao tempo de traslado até a instituição de ensino a média de tempo foi de 71,56 minutos (mediana = 50,00; DP = 62,77; min-máx. = 2 – 360 minutos).

Os universitários participantes da pesquisa eram majoritariamente de instituições públicas de ensino (n = 841, 68,4%), localizadas em zonas urbanas (n = 1211, 99,5%), matriculados em seu primeiro curso superior (n = 907, 73,7%), sendo que pouco mais da metade dos estudantes não usaram de recursos para ingresso e permanência como bolsas, cotas, entre outros (n = 634, 51,5%). Os discentes que participaram da pesquisa não precisaram se mudar para estudar (n = 877, 71,3%), e residem na mesma cidade que a IES (Instituição de Ensino Superior) em que estudam (n = 793, 64,5%). No que se refere ao período do curso, a distribuição dos participantes variou de 7,6% (nono período) a 11,8% (quarto período), metade da amostra encontrava-se aproximadamente na primeira metade do curso, ou seja, até o quinto período.

Dentre os participantes da pesquisa, 25,3% (n = 311) apresentavam algum diagnóstico de transtorno mental, e 38,5% (n = 473) relatam algum histórico familiar de doenças mentais. Os resultados nas escalas de avaliação de saúde aplicadas indicam uma média de Ansiedade de 16,24 pontos brutos (mediana = 16, DP = 4,98, min. 2 – máx. 29), sendo que 92,9% dos respondentes apresentaram resultados indicativos de níveis extremos severos de ansiedade. Se considerar os respondentes com resultados indicativos de transtorno de ansiedade (que envolvem os níveis moderados, severos e extremos severos) tem-se na amostra 1220 estudantes, ou seja, 99% dos estudantes (Tabela 48).

Tabela 48

Resultados do DASS-21

Escala	Ansiedade		Depressão		Stress	
	N	%	N	%	N	%
Normal	2	0,20	340	27,60	307	25,00
Suave	8	0,70	150	12,20	115	9,30
Moderado	24	2,00	249	20,20	176	14,30
Severo	53	4,30	185	15,00	288	23,40
Extremo severo	1143	92,90	306	24,90	344	28,00
Total	1230	100	1230	100	1230	100

Quanto a avaliação de Depressão, a média foi de 8,71 (mediana = 9, DP = 5,42, min. 0 – máx. 18), sendo que aproximadamente ¼ da amostra encontra-se no nível extremos severo de sintomas, e aproximadamente 40% nos níveis severo e extremo severo de sintomas indicativos de depressão. Na escala de Stress a média foi de 12,1 (mediana 13, DP = 5,89, min. 0 – máx. 21), sendo que mais da metade dos respondentes apresentou níveis severos e extremos severos de sintomas indicativos de stress.



Na escala de satisfação de vida a média foi de 23,1 (mediana = 24, DP = 6,98, min. 5 – máx. 35), sendo que mais da metade dos respondentes apontam ao menos para um nível satisfatório conforme observado na Tabela 49.

Tabela 49

Resultados da Escala de Satisfação de Vida

Resultados	N	%
Extremamente insatisfeito	40	3,3%
Insatisfeito	115	9,3%
Razoavelmente insatisfeito	218	17,7%
Razoavelmente satisfeito	287	23,3%
Satisfeito	336	27,3%
Extremamente satisfeito	234	19,0%
Total	1230	100

A maioria dos estudantes não relatou consumo de cigarros (n = 1103, 89,7%), no entanto a maioria relatou consumir bebidas alcoólicas (79,8%). A frequência de consumo mais frequente foi a ocasional que pode ser de 1 a 4 vezes ao mês (Tabela 50). E no que se refere a outras substâncias, apenas 10,6% dos discentes relataram consumir algum tipo de substância ilícita (n = 130).

Tabela 50

Frequência do consumo de álcool

Frequência	N	%
Frequentemente (Duas ou mais vezes na semana)	132	10,7
Ocasionalmente (1 a 4 vezes no mês)	550	44,7
Raramente (1 a 3 vezes no ano)	299	24,3
Não consumo	249	20,2
Total	1230	100

Dado que a coleta de dados ocorreu ao longo da emergência da pandemia de COVID-19, foi questionado aos estudantes se estes tiveram suas aulas interrompidas. A minoria relata não ter suas aulas interrompidas (n = 302, 24,6%), e a maioria relata ter tido suas aulas interrompidas por alguns meses (n = 651, 52,9%). Ao questionar acerca das principais dificuldades acadêmicas percebidas durante a pandemia, a maioria dos estudantes apontou para dificuldades de concentração, falta de motivação e mudanças nas relações, outras dificuldades também são indicadas conforme Tabela 51.

Tabela 51

## Dificuldades acadêmicas durante a pandemia

Dificuldades durante a pandemia	N	%
Dificuldades de concentração	943	76,67
Falta de motivação	847	68,86
Mudanças nas relações	644	52,36
Falta de infraestrutura	427	34,72
Qualidade da internet	405	32,93
Falta de tempo para se dedicar aos estudos	359	29,19
Dificuldades financeiras	295	23,98
Falta de suporte institucional	249	20,24
Falta de habilidades para usar as tecnologias digitais	109	8,86
Ausência de conexão com internet	32	2,60

Até o momento em que os dados foram coletados, a maior parte dos respondentes não havia apresentado diagnóstico de COVID (75,2%), no entanto a maioria teve algum familiar diagnosticado (72,1%), conforme pode ser observado na Tabela 52.

Tabela 52

### Diagnóstico de Covid-19

Respostas	Diagnóstico de COVID		Diagnóstico de familiar com COVID	
	N	%	N	%
Não	925	75,2	343	27,9
Sim, com sintomas leves	202	16,4	488	39,7
Sim, com sintomas moderados e/ou graves	64	5,2	352	28,6
Sim, mas não tive sintomas	34	2,8	45	3,7
Total	1225	99,60	1228	99,9

Os respondentes majoritariamente indicaram alto medo de contaminar ou perder alguém próximo, e um medo médio a alto de se contaminar, no entanto, a maioria apresenta baixo medo de morrer em função do COVID (Tabela 53).

Tabela 53

### Descritivas da Escala de Medo no enfrentamento do COVID 19

Nível	Medo de Morrer		Medo de me contaminar		Medo de contaminar alguém		Medo de perder alguém	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Baixo	759	61,7	460	37,4	358	29,1	386	31,4
Médio	207	16,8	226	18,4	166	13,5	163	13,3
Alto	264	21,5	544	44,2	706	57,4	681	55,4
Total	1230	100	1230	100	1230	100	1230	100

Estudantes com níveis baixos e médios de ‘medo de morrer no último mês’ apresentam menores médias de Demanda Acadêmica quando comparados àqueles com

níveis altos. Já estudantes com baixos níveis ‘medo de morrer no último mês’ apresentaram menores médias de Estressores Acadêmicos e no fator Clima, quando comparados aos estudantes com alto medo de morrer. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ( $p > 0,05$ ) nas médias de Satisfação com a coordenação, Satisfação com a Instituição, Ações Gerenciais, Relação com Pares, Satisfação com o Curso e Carreira e Professores e Didática.

Ao comparar as médias de Ansiedade, Stress, Depressão e Satisfação de Vida, também foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. As médias de Ansiedade, Depressão e Stress foram mais baixas para o grupo com baixo medo de morrer em relação aos demais. E o grupo com baixo medo de morrer no último mês apresentou maiores médias de Satisfação de Vida em relação aos demais (Tabela 54).

Tabela 54

*Comparação das Médias de Ansiedade, Depressão, Stress, Satisfação de Vida e Estressores Acadêmicos entre estudantes com baixo, médio e alto medo de morrer no último mês*

Variável	F	gl	Sig.
EEA-Uni Total	3,550	2	0,029
Demandas Acadêmicas e Carga mental	14,278	2	0,001
Clima	4,146	2	0,016
Ansiedade	52,719	2	0,001
Stress	55,270	2	0,001
Depressão	44,063	2	0,001
Satisfação de vida	12,381	2	0,001

Estudantes com níveis baixos de ‘medo de me contaminar com COVID no último mês’ apresentam menores médias de Estressores Acadêmicos, e menores médias de Demanda Acadêmica e Carga Mental, Satisfação com Coordenação e Clima quando comparados àqueles com aqueles que apresentaram níveis altos. Nas demais dimensões de estressores acadêmicos as diferenças entre os grupos não foram estatisticamente significativas ( $p > 0,05$ ).

Ao comparar as médias de Ansiedade, Stress, Depressão e Satisfação de Vida, também foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. As médias de Ansiedade, Depressão e Stress foram mais baixas para o grupo com baixo medo de se contaminar em relação ao grupo com alto medo de se contaminar. E o grupo com baixo medo de se contaminar apresentou média de satisfação de vida mais elevada quando comparado ao grupo com alto medo de se contaminar.

Tabela 55

*Comparação das Médias de Ansiedade, Depressão, Stress, Satisfação de Vida e Estressores Acadêmicos entre estudantes com baixo, médio e alto medo de se contaminar com COVID último mês*

Variável	F	gl	Sig.
EEA-Uni	3,919	2	0,020
Demandas Acadêmicas e Carga mental	131,087	2	0,001
Satisfação com a Coordenação	3,838	2	0,022
Clima	6,681	2	0,001
Ansiedade	23,462	2	0,001
Stress	25,598	2	0,001
Depressão	10,733	2	0,001
Satisfação de vida	3,144	2	0,043

Estudantes com níveis baixos de ‘medo de contaminar alguém com COVID no último mês’ apresentam menores médias de Satisfação com Professores e Didática de aula quando comparados com aqueles com médio e alto medo de contaminar alguém. Já estudantes com níveis baixos de ‘medo de contaminar alguém com COVID no último mês’ apresentam menores médias Estressores Acadêmicos, Demanda Acadêmica, Ações Gerenciais e Clima quando comparados com aqueles que apresentaram níveis altos. Ao comparar as médias de Ansiedade, Stress, Depressão e Satisfação de Vida, também foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Nas demais dimensões de estressores acadêmicos as diferenças entre os grupos não foram estatisticamente significativas ( $p > 0,05$ ).

As médias de Ansiedade, Depressão e Stress foram mais baixas para o grupo com baixo medo de se contaminar em relação ao grupo com alto medo de se contaminar. E o grupo com baixo medo de se contaminar apresentou média de satisfação de vida mais elevada quando comparado ao grupo com alto medo de se contaminar (Tabela 56).

Tabela 56

*Comparação das Médias de Ansiedade, Depressão, Stress, Satisfação de Vida e Estressores Acadêmicos entre estudantes com baixo, médio e alto medo de se contaminar com COVID último mês*

Variável	F	gl	Sig.
EEA-Uni Total	7,455	2	0,001
Demandas Acadêmicas e Carga mental	11,422	2	0,001
Relação com Professores e Didática de aula	5,305	2	0,005
Ações Gerenciais	3,511	2	0,030
Clima	3,548	2	0,029
Ansiedade	36,949	2	0,001
Stress	38,312	2	0,001

Depressão	27,179	2	0,001
Satisfação de vida	3,353	2	0,035

Estudantes com níveis baixos de ‘medo de perder alguém por COVID no último mês’ apresentam menores médias de Estressores Acadêmicos comparados àqueles com aqueles que apresentaram níveis médios e altos de medo de perder alguém. Já os discentes com níveis baixos de ‘medo de perder alguém por COVID no último mês’ também apresentam menores médias Demanda Acadêmica e Carga Mental e Clima quando comparados àqueles com aqueles que apresentaram níveis altos. E os alunos com níveis baixos de ‘medo de perder alguém por COVID no último mês’ apresentaram menores médias em relação aos com nível médio, no fator Satisfação com a Coordenação. Nas demais dimensões de estressores acadêmicos as diferenças entre os grupos não foram estatisticamente significativas ( $p > 0,05$ ).

Ao comparar as médias de Ansiedade, Stress, Depressão e Satisfação de Vida, também foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. As médias de Ansiedade e Depressão mais baixas para o grupo com baixo medo de perder alguém para COVID em relação ao grupo com alto medo de perder alguém. O grupo com níveis baixos de medo de perder alguém apresentou médias menores de Ansiedade em relação aos grupos com níveis médios e altos. E o grupo com baixo medo de perder alguém apresentou média de satisfação de vida mais elevada quando comparado ao grupo com alto medo de perder alguém (Tabela 57).

Tabela 57

*Comparação das Médias de Ansiedade, Depressão, Stress, Satisfação de Vida e Estressores Acadêmicos entre estudantes com baixo, médio e alto medo de perder alguém por COVID último mês*

Variável	F	gl	Sig.
EEA-Uni Total	5,843	2	0,003
Demandas Acadêmicas e Carga mental	18,469	2	0,001
Satisfação com a Coordenação	3,732	2	0,024
Clima	7,535	2	0,001
Ansiedade	42,136	2	0,001
Stress	41,838	2	0,001
Depressão	30,275	2	0,001
Satisfação de vida	3,881	2	0,021

Estudantes que tiveram suas aulas interrompidas pela pandemia obtiveram maiores médias de Estressores Acadêmicos, Depressão, Ansiedade, Stress, e menores médias de

Satisfação com a Vida em relação àqueles que não tiveram suas aulas interrompidas. Apenas não se observou diferenças estatisticamente significativas nas médias de Relação com Pares, Clima e Relação com a coordenação de curso.

Tabela 58

*Comparação de Depressão, Ansiedade, Stress, Satisfação de Vida e Estressores Acadêmicos entre estudantes que tiveram as aulas interrompidas pela pandemia em relação àqueles que não tiveram suas aulas interrompidas*

Variáveis	t	df	p	d
EEA-Uni Total	-6,758	1228	0,000	-0,448
Relação com Professores e Didática de aula	-6,132	1228	0,000	-0,406
Demandas Acadêmicas e Carga mental	-3,340	1228	0,001	-0,221
Satisfação com curso e carreira	-7,002	576,370	0,000	-0,434
Ações Gerenciais	-5,385	1228	0,000	-0,357
Relações com Pares	0,271	1228	0,786	0,018
Satisfação com a instituição	-4,015	1228	0,000	-0,266
Clima	0,227	1228	0,821	0,015
Relação com a coordenação de curso	-1,839	1228	0,066	-0,122
Depressão	-5,274	1228	0,000	-0,349
Ansiedade	-2,544	1228	0,011	-0,169
Stress	-4,478	461,948	0,000	-0,317
Satisfação de Vida	3,185	1228	0,001	0,211

## Discussão

Quando se trata de saúde mental na população de estudantes universitários, as pesquisas, no período pré-pandêmico já apresentavam índices de sintomas de ansiedade mais elevados que a população geral, como identificado na pesquisa de Souza (2017), com prevalência de 70,4% de sintomas de ansiedade, na pesquisa de Leão et al. (2018), em que 36,1% da amostra tinha tais sintomas antes da pandemia e nos estudos de Bezerra, Siquara e Abreu (2018), em que 42% da amostra demonstrou possuir ansiedade traço em nível alto e 27% apresentaram nível alto de estado de ansiedade. No estudo de Ariño e Bardagi (2018) a prevalência de sintomas indicativos de ansiedade dentre estudantes universitários foi de 50,4%.

No entanto, uma prevalência de 98% (n = 1230) de sintomas indicativos de ansiedade é um dado bastante impactante. O aumento nos níveis de sintomas de ansiedade parece ter se desenvolvido ao longo da pandemia, em um estudo comparativo com dados antes da pandemia e durante o pandêmico com estudantes universitários também se identificou um

aumento significativo de sintomas de ansiedade, juntamente com sintomas de depressão e estresse (Maia, & Dias, 2020). As mudanças sociais provocadas pela pandemia COVID19, como o estado de calamidade pública, o isolamento social por exemplo pode “levar ao agravamento de condições psíquicas já preexistentes em grupos específicos” (Silva, Santos & Oliveira, 2020, p.5). Machado e colaboradores (2020) também reportam que a pandemia de COVID19 tem relação com sintomas de ansiedade.

Observou-se também que o medo de morrer, de perder alguém, de se contaminar, e ou contaminar alguém tiveram relação com a saúde mental dos estudantes participantes da pesquisa. Isso corrobora com dados apresentados por outros autores, que relatam que a preocupação com o de contrair a doença, assim como a preocupação com o estado de saúde de entes queridos e pessoas próximas são alguns dos fatores de risco para aumento de sintomas de ansiedade (Cao et al., 2020; Machado, Teixeira, Rocha & Alvez, 2020). Da mesma forma que “o estresse causado pelo iminente risco de ser infectado pelo novo coronavírus e de morte pela doença – especialmente entre as pessoas dos grupos de maior risco –, bem como o estresse causado pela incerteza do impacto econômico, podem aumentar o risco de ansiedade e depressão na população” (Machado, Teixeira, Rocha & Alvez, 2020, p.4). Alzqueta et al. (2020) apresenta resultados congruentes com os resultados da presente pesquisa, indicando que o medo de perder alguém, ou de se contaminar ou contaminar alguém, assim como o medo de morrer tem relação com desfechos de saúde mental em estudantes universitários como Ansiedade, Stress, Depressão e satisfação de vida.

Ainda que não tão elevados quanto os sintomas de ansiedade, o estudo também evidenciou sintomas de depressão e estresse, em 24 e 28% da amostra, respectivamente. Os dados obtidos são congruentes com informações publicadas por Brooks et al. (2020) a respeito dos impactos psicológicos causados por pandemias, reiterados por Cruz et al. (2020), em que quarentenas impostas no passado, registraram casos de suicídio e agressividade extrema, além da manifestação de sintomas de estresse agudo poucos dias após a implementação de tais estratégias. A ansiedade e a depressão, potencializadas pelo cenário de incertezas e intensificação do fluxo de informações, tendem a ser amplificadas, juntamente com as consequências fisiológicas negativas do estresse. Além disso, o aumento da solidão tende a impactar negativamente a educação, ocasionando dor e sofrimento psicológicos (Araújo et al., 2020). Outros estudos, tanto internacionais como nacionais, também identificaram que as medidas de distanciamento social impostas pela situação pandêmica podem estar associadas a ocorrência de sintomas de estresse, depressão e

ansiedade (Maia & Dias, 2020; Li et al., 2020a, Shah et al., 2020; Tengilimoğlu et al., 2021; Zheng et al., 2021).

Além dos impactos na saúde mental, a pandemia COVID19 impactou também na vida acadêmica dos universitários. Com as mudanças sociais necessárias para contenção da pandemia, o Ensino Superior teve sua estrutura também alterada. Uma nova modalidade de ensino surge, e os estudantes passam a ter que vivenciar a universidade de maneira remota. Sendo assim, a infraestrutura necessária para estudar com qualidade foi uma das principais dificuldades trazidas pelos estudantes. Estrutura essa que perpassa questões sociais e financeiras. O período de adaptação dos estudantes às aulas remotas gerou experiências particulares, muito influenciadas pelo ambiente em que esses estudantes tinham acesso durante o ensino remoto. Dentre estas, ressalta-se que o acesso à internet insuficiente e de baixa cobertura também exerce influência negativa na assiduidade dos estudantes (Pereira et al., 2020), já que se sabe que muitos estudantes têm escassos recursos financeiros e tecnológicos e, por isso, enfrentam dificuldades no acesso às aulas disponibilizadas nas plataformas online (Silva, & Brêtas, 2021). Na pesquisa de Dosea et al. (2020), ainda que a maior parte dos acadêmicos percebam o processo de aprendizagem não presencial significativo, essa modalidade conta com fragilidades, devido principalmente a problemas com a internet, com as plataformas online, e com o ambiente de estudo.

Além disso, mudanças significativas têm ocorrido em todo mundo em relação à expansão quantitativa e qualitativa da internet, redes sociais e de pessoas que a utilizam. O uso excessivo das redes sociais tem consequências acadêmicas, sociais e de saúde positiva e negativa para os alunos. A redução do desempenho acadêmico é uma das consequências mais importantes do uso excessivo das redes sociais para os alunos. Os resultados de um estudo sobre estudantes de medicina mostraram que os alunos que usavam redes sociais e internet, acima da média, tiveram um baixo desempenho acadêmico e baixo nível de concentração em sala (Upadhyay et al., 2017). Essa preocupação é enfatizada pela pesquisa de Gomes et al. (2021) com estudantes universitários, em que foi observada uma prevalência de Transtornos Mentais Comuns de 58,5%, correlacionada positivamente com a frequência de uso de internet e com a utilização de estratégias de enfrentamento evitativa. Dentre essas, estratégias de enfrentamento baseadas no confronto foram as variáveis que proporcionaram melhor explicação para o uso problemático de internet. Nesse sentido, há necessidade de considerar a intensa sociabilidade digital dos estudantes universitários ao pensar nas estratégias de cuidado em saúde mental para essa população.



Outros fatores do ambiente podem influenciar na concentração e no desempenho escolar, como por exemplo, a luz natural, podendo ter papel fundamental na regulação dos comportamentos e na motivação (Boubekri et al., 2014). Com o isolamento social, a migração do ensino superior para modalidade remota, e o trabalho para home office, a exposição à luz solar pode ser prejudicada (Oliveira, Morais & Silva, 2021). Uma das razões se dá pelos neurônios sensíveis à luz na retina, que modulam a atividade de uma região cerebral Habenula lateral, que por consequência modula as atividades do Núcleo da Raphe e Área Tegmentar Ventral, responsáveis pela produção de serotonina e dopamina, neurotransmissores importantes na aprendizagem e na concentração.

### **Considerações Finais**

Mesmo após o alívio das medidas de isolamento, os sintomas de ansiedade, stress, e depressão, assim como outros problemas de saúde mental como o trauma secundário, podem permanecer. Por esta razão, observa-se que a Psicologia pode contribuir significativamente no enfrentamento das consequências da COVID-19, incluindo intervenções psicológicas durante e após a pandemia, especialmente pela necessidade de readaptação e lidar com possíveis perdas e mudanças, visando a promoção de saúde mental.

As incertezas sobre os reflexos da pandemia ainda se mantêm, especialmente sobre a manutenção de medidas utilizadas em tempos de crise. Por isso é importante avaliar as estratégias utilizadas para melhor adaptação a esse período, a fim de usar as experiências positivas como parâmetro ao se pensar as ações futuras, assim como dados científicos. As instituições de ensino superior precisam criar protocolos, projetos e programas visando a promoção da saúde mental e qualidade de vida não só dos estudantes, como também de professores e outros profissionais envolvidos pelo contexto universitário.

Políticas públicas voltadas para a democratização da permanência no ensino superior, pensando nessa nova modalidade de ensino instaurada no Brasil – ensino remoto – e as limitações acarretadas por esse por uma parcela da população universitária que não tem acesso à uma infraestrutura adequada para dar continuidade aos estudos, além das próprias dificuldades de alfabetização tecnológica que também está presente dentre o corpo discente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi subdividida em quatro estudos para que fosse possível atingir os objetivos propostos. No estudo 1, buscou-se sistematizar os fatores associados à saúde mental de estudantes universitários, discutidos na literatura especializada. Nessa primeira parte da pesquisa foi possível identificar um amplo rol de variáveis associadas ao adoecimento mental dos estudantes universitários, que após um extenso trabalho, foram analisados e categorizados de modo a construir a proposta de modelo preditivo para saúde mental de estudantes universitários. Dentre os fatores mapeados, alguns já são fatores de risco conhecidos no campo da saúde mental, como sexo, status socioeconômico etc. No entanto, quando se trata de estudantes universitários, existem alguns fatores que diferem da população geral, como a satisfação acadêmica, a demanda acadêmica percebida, e a relação com os professores, com os colegas e com a própria instituição que afetam direta e indiretamente a saúde desta população.

A proposta de modelo considera fatores contextuais, acadêmicos e individuais, mas para as etapas seguintes da pesquisa, partiu-se pressuposto que os aspectos da dimensão acadêmica e de carreira seriam preditores importantes do adoecimento da população universitária, e explicariam a vulnerabilidade da população investigada. Portanto o instrumento construído teve como foco apenas a dimensão em questão. Mas, destaca-se que nenhuma maneira se menosprezou a relevância das demais dimensões (individual e contextual) para a explicação do fenômeno, apenas o objetivo foi compreender outros aspectos envolvidos no processo de saúde-doença dos estudantes.

Ao testar-se a proposta do modelo teórico, observou-se que ele predizia saúde mental, mais especificamente sintomas depressivos em estudantes, mas o poder preditivo foi baixo, o que pode ser explicado por diversas variáveis intervenientes. Sabe-se que depressão é multifatorial, e que isso, por si só, já indica que é necessário um amplo rol de fatores para que seja possível explicar a maior parte da sua variância. Além disso, o momento histórico no qual os dados foram coletados, após a emergência de uma pandemia, acarretou mudanças a nível micro e macro na vida de toda população. E com isso a maneira de vivenciar a universidade mudou, e os estudantes passaram a experimentar uma mistura de espaços com o ensino remoto, e novas dificuldades além das já conhecidas pela literatura passam a ser enfrentadas pelo corpo discente, com atravessamentos políticos, sanitários e socioeconômicos.

Após testar a proposta inicial, mudanças na estrutura do modelo foram realizadas com base nos resultados empíricos. O modelo final é apresentado no estudo 3, e apesar de diversas mudanças, apresentou coerência teórica. Mas sugerem-se novos estudos com a ferramenta EEA-Uni para ampliação dos dados e das evidências do seu poder preditivo para saúde mental. Sugere-se também que pesquisas futuras investiguem o poder preditivo dos estressores acadêmicos para a evasão, assim como para a autoeficácia acadêmica. Ainda que novos estudos se façam necessário, destaca-se a relevância de tal ferramenta para um cenário onde poucos instrumentos são dispostos para avaliação de desfechos e para preditores de saúde mental na população universitária brasileira, tal como fica evidenciado nos resultados do Estudo 2.

Dentre todos os instrumentos rastreados no estudo, voltados para mensuração de aspectos relacionados a saúde da população universitária, utilizados nas pesquisas nacionais e internacionais, apenas um foi traduzido e validado para a população brasileira, a escala de Burnout Acadêmico. Além disso, dentre os instrumentos rastreados apenas alguns deles foram construídos exclusivamente para população em questão.

Em um panorama geral das produções detectadas neste levantamento, percebeu-se uma preferência dos autores pela utilização de instrumentos de avaliação de aspectos de saúde que tenham como foco o público adulto geral, como as escalas Beck e o DASS. No entanto, já foram produzidos instrumentais de mensuração de aspectos variados de saúde mental, voltados exclusivamente para a população de estudantes universitários. Tais ferramentas consideram em sua estrutura o papel do contexto universitário na saúde dos estudantes. A dimensão acadêmica e de carreira aparecem tanto nos fatores propostos nas escalas, como no USDI (Motivação Acadêmica) e no SBI (Exaustão Acadêmica).

Do ponto de vista psicológico, as características relacionadas à saúde mental de universitários estão situadas no plano das teorias de carreira e psicologia do trabalho, em termos de saúde mental trata-se de agravos que precisam ser avaliados levando em consideração as situações específicas vivenciadas em virtude das mudanças exigidas pela inserção no ensino superior. Ou seja, a análise realizada por meio dos instrumentos de mensuração é parte de uma avaliação de maior amplitude onde variáveis pessoais, acadêmicas e contextuais exercem influência. A complexidade de atributos associados à essa proposta de avaliação, saúde mental de universitários, assim como o desenvolvimento de estudos empíricos em busca de evidências de validade e confiabilidade de instrumentos de

mensuração destes, incita a necessidade de produzir instrumentos e protocolos de avaliação neste campo.

A restrição de instrumentais disponíveis reforça a necessidade da criação de instrumentos brasileiros que tenham como objetivo avaliar aspectos de saúde em estudantes universitários. No entanto, ainda que os termos de pesquisa tenham sido abrangentes e os idiomas selecionados permitiram localizar publicações oriundas de diversos países, salienta-se que os resultados aqui apresentados não revelam uma totalidade produções acerca do tema, mas uma pequena parte dos materiais dispostos em rede e rastreados nas bases utilizadas.

A partir da leitura e análise dos instrumentos exclusivos para população universitária, é que foi possível realizar uma adequação teórica do modelo teórico proposto no Estudo 1, trazendo subsídios para finalizar a proposta de modelo teórico que foi usado para construção da ferramenta e testado seu funcionamento no estudo 3. Ainda que a tradução e adaptação destes instrumentos apresentados seja uma possibilidade, para a presente pesquisa de tese optou-se pela construção de uma nova escala pois os instrumentos analisados não foram tão abrangentes ao incluir fatores acadêmicos em seu escopo, e tão pouco utilizaram de algum modelo teórico ou sistematização destes fatores para basear sua construção.

Sendo assim, visando construir um instrumento mais abrangente, com alto poder preditivo, é que se realizou o estudo 3. O objetivo desse estudo foi construir uma ferramenta para avaliação de estressores acadêmicos e buscar evidências de validade e precisão da ferramenta. Os resultados empíricos demonstraram evidências de um funcionamento satisfatório, tanto no que confere a sua precisão, assim como validade interna e externa do instrumento.

A principal dificuldade encontrada para execução dessa pesquisa foi decorrente das mudanças estruturais do modelo de ensino e educação vigente no país. Com a emergência da pandemia, o estado de calamidade pública instaurado, os impactos socioafetivos em função do isolamento e da tragédia vivida pelo país com mais de 680 mil mortes, além da interrupção das aulas em diversas universidades, e da implementação de um modelo remoto de educação, o modelo teórico proposto passa a ser questionado. No entanto, não havia tempo hábil ou informações suficientes para revisão do modelo teórico no panorama vigente, dessa forma optou-se por esperar diversos meses até iniciar a coleta de dados, na expectativa

inicial de o cenário voltar à normalidade, mas posteriormente apenas adiou-se o início da coleta no intuito de se permitir que houvesse o mínimo de estabilidade no modelo de educação vigente no país.

No entanto, sabe-se que a emergência da pandemia trouxe impactos e mudanças ainda não conhecidas sobre a sociedade em que vivemos, e sobre a universidade, assim como na forma como os protagonistas desta se relacionam com o processo formativo. É necessário que novas pesquisas sejam realizadas a fim de se conhecer melhor as vivências acadêmicas, e os estressores acadêmicos vivenciados pelos estudantes. Com mais dados sobre a nova realidade, será possível revisar o modelo aqui proposto.

As incertezas sobre os reflexos da pandemia ainda se mantêm, especialmente sobre a manutenção de medidas utilizadas em tempos de crise. Por isso é importante avaliar as estratégias utilizadas para melhor adaptação a esse período, a fim de usar as experiências positivas como parâmetro ao se pensar as ações futuras, assim como dados científicos. As instituições de ensino superior precisam criar protocolos, projetos e programas visando a promoção da saúde mental e qualidade de vida não só dos estudantes, como também de professores e outros profissionais envolvidos pelo contexto universitário.

Políticas públicas voltadas para a democratização da permanência no ensino superior, pensando nessa nova modalidade de ensino instaurada no Brasil – ensino remoto – e as limitações acarretadas por esse por uma parcela da população universitária que não tem acesso à uma infraestrutura adequada para dar continuidade aos estudos, além das próprias dificuldades de alfabetização tecnológica que também está presente dentre o corpo discente.

Dentre as fragilidades da pesquisa destaca-se a seleção de juízes no estudo 3, que, em função de não ter seguido todos os critérios indicados pela literatura especializada, pode haver impactado na crítica e detecção precoce de problemas relativos a dimensionalidade e definição dos fatores apresentados. Além dessa fragilidade, a ausência de dados sobre o novo formato de educação vigente no Brasil no momento da coleta de dados, pode haver comprometido, mesmo que parcialmente a proposta do modelo teórico inicial.

Mas, dentre os pontos fortes da pesquisa tem-se o tamanho da amostra, mais de mil e duzentos estudantes responderam ao questionário, provenientes de vinte estados brasileiros. A amplitude da amostra nos permite confiar nos dados estatísticos e psicométricos apresentados. O segundo ponto a ser destacado na relevância da pesquisa foi

a adequação do modelo aos dados empíricos, e poder preditivo do mesmo para explicar sintomas depressivos em universitários.

Por fim, salienta-se a necessidade de seguir-se com as investigações, de modo que a ferramenta seja testada em amostras em mais extensas, e novas evidências de validade e precisão sejam coletadas. Além de buscar-se por novos índices de validade, como por exemplo, a validade preditiva. Sugere-se também, que novas pesquisas busquem investigar o impacto dos estressores acadêmicos em outros desfechos, como burnout acadêmico, bem-estar, evasão acadêmica, autoeficácia, rendimento acadêmico, dentre outros.

## REFERÊNCIAS

- Abacar, M., Aliante, G., & António, J.F. (2021). Stress e estratégias de coping em estudantes universitários. *Aletheia*, 54(2): 133-144
- Abello Riquelme, R., Díaz Mujica, A., Pérez Villalobos, M.V., Almeida, L.S., Lagos Herrera, I., González Puentes, J., & Strickland, B. (2012). Vivencias y Implicación Académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. *Estudios Pedagógicos*, 38(2): 7-19. doi: 10.4067/S0718-07052012000200001
- Abikoye, G. E., Eze, C. U., & Uchendu, I. U. (2014). Co-Occurrence of Substance Use and Study Difficulty Among University Students. *Psychological Studies*, 59(4): 408–412. doi:10.1007/s12646-014-0265-7
- Aboalshamat, K., Hou, X.Y., & Strodl, E. (2015). Psychological well-being status among medical and dental students in Makkah, Saudi Arabia: A cross-sectional study. *Medical Teacher*, 37(1): 75–81. doi:10.3109/0142159x.2015.1006612
- Abu-Ghazaleh, S. B., Sonbol, H. N., & Rajab, L. D. (2016). A longitudinal study of psychological stress among undergraduate dental students at the University of Jordan. *BMC Medical Education*, 16(1). doi:10.1186/s12909-016-0612-6.
- Afsar, N., & Kulsoom, B. (2015). Stress, anxiety, and depression among medical students in a multiethnic setting. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 1713. doi:10.2147/ndt.s83577
- Alcara, R., & Guimaraes, S. E. R. (2010). Orientações motivacionais de alunos do curso de biblioteconomia. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2): 211-220. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572010000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000200004&lng=pt&nrm=iso)
- AlFaris, E., Irfan, F., Qureshi, R., Naeem, N., Alshomrani, A., Ponnampereuma, G., ... van der Vleuten, C. (2016). Health professions' students have an alarming prevalence of depressive symptoms: exploration of the associated factors. *BMC Medical Education*, 16(1). doi:10.1186/s12909-016-0794-y
- AlFaris, E., Irfan, F., Qureshi, R., Naeem, N., Alshomrani, A., Ponnampereuma, G., Yousufi, N. A., Maflehi, N.A., Naami, M.A., Jamal, A., & Van der Vleuten, C. (2016). Os estudantes das profissões de saúde têm uma alarmante prevalência de sintomas

- depressivos: exploração dos fatores associados. *Educação médica BMC*, 16 (1): 279.  
doi: 10.1186/s12909-016-0794-y
- Alfinito, S. (2007). *Educação superior no Brasil: análise do histórico recente (1994-2003)*.  
Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.  
MEC - Ministério da Educação.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação Acadêmica em  
estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Psico-USF*,  
6(1): 01-10. Disponível em:  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12097>
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências  
Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários.  
*Avaliação Psicológica*, 1(2): 81-93. Disponível em:  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12074>
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2003). *Os estudantes universitários: sucesso escolar e  
desenvolvimento psicossocial*. In: E. Mercuri, & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante  
universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral.
- Almutairi, K. M. (2015). Predicting Relationship of Smoking Behavior Among Male Saudi  
Arabian College Students Related to Their Religious Practice. *Journal of Religion  
and Health*, 55(2): 469–479. doi:10.1007/s10943-015-0003-z
- Alzayyat, A., & Al-Gamal, E. (2014). Correlates of Stress and Coping among Jordanian  
Nursing Students during Clinical Practice in Psychiatric/Mental Health Course.  
*Stress and Health*, 32(4), 304–312. doi:10.1002/smi.2606
- Alzqueta, E., Perrin, P., Baker, F. C., Caffarra, S., Ramos-Usuga, D., Yuksel, D., & Arango-  
Lasprilla, J. C. (2020). How the COVID-19 pandemic has changed our lives: A study  
of psychological correlates across 59 countries. *Journal of clinical Psychology*,  
77(3). <https://doi.org/10.1002/jclp.23082>
- Ambiel, R.A.M. (2015). Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior.  
*Avaliação Psicológica*, 14(1): 41-52. DOI: 10.15689/ap.2015.1401.05
- Ambiel, R. A., Hernández, D. N., & Martins, G. H. (2016). Relações entre adaptabilidade  
de carreira e vivências acadêmicas no ensino superior. *Psicología desde el Caribe*,  
33(2), 158-168.
- Ambiel, R. A. M., Santos, A. A. A., & Dalbosco, S. N. P. (2016). Motivos para evasão,  
vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. *Psico (Porto  
Alegre)*, 47(4): 288-297. <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2016.4.23872>



- Ambiel, R. A., & Carvalho, L. F. (2017). *Definições e Papel das Evidências de Validade Baseadas na Estrutura Interna em Psicologia*. In: Manual de Desenvolvimento de Instrumentos Psicológicos, 1ª Ed. Damásio, B. F., & Borsa, J. C. (Org). São Paulo: Vetor Editora.
- Ambiel, R. A. M., & Barros, L. O. (2018). Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. *Psicologia: Teoria e Prática*, 20(2): 254-267.
- Angkurawaranon, C., Jiraporncharoen, W., Sachdev, A., Wisetborisut, A., Jangiam, W., & Uaphanthasath, R. (2016). Predictors of quality of life of medical students and a comparison with quality of life of adult health care workers in Thailand. *SpringerPlus*, 5(1). doi:10.1186/s40064-016-2267-5
- Antunes, I. C. B., Silva, R. O., & Bandeira, T. S. (2011). *A Reforma Universitária de 1968 e as transformações nas instituições de ensino superior*. Departamento de história - UFRN. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT29/A%20REFORMA%20UNIVERSIT%C1RIA%20DE%201968%20E%20AS%20TRANSFORMA%C7%D5ES%20NAS%20INSTITUI%C7%D5ES%20DE%20ENSINO%20SUPERIOR.pdf>
- Araújo, F. J.O., de Lima, L. S. A., Cidade, P. I. M., Nobre, C. B., & Neto, M. L. R. (2020). Impact of Sars-Cov-2 and its reverberation in global higher education and mental health. *Psychiatry research*, 288(112977). <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112977>
- Ariño, D. O. (2018). *Relação entre Vulnerabilidade Psicológica, Vivências Acadêmicas e Autoeficácia*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.
- Ariño, D. O., & Bardagi, M. P. (2018b). Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários. *Psicologia em Pesquisa*, 12(3): 44-52. DOI: 10.24879/2018001200300544
- Ariño, D.O., Bardagi, M.P. (2018). Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários. *Pesquisa em psicologia*. <https://doi.org/10.24879/2018001200300544>
- Ariño, D.O., & Bardagi, M. P. (2019). Prevalência de Ansiedade Depressão e Stress [artigo no prelo]
- Arnett, J. J. (2007). Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For? *Child Development Perspective*, 1(2): 68-73.

- Arria, A. M., Caldeira, K. M., Vincent, K. B., Winick, E. R., Baron, R. A., & O'Grady, K. E. (2013). Discontinuous College Enrollment: Associations With Substance Use and Mental Health. *Psychiatric Services*, *64*(2): 165–172. doi:10.1176/appi.ps.201200106
- Artes, A., & Ricoldi, A. M. (2015). Acesso de Negros no Ensino Superior: O que mudou entre 2000 e 2010. *Cadernos de Pesquisa*, *45*(158): 858:881. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143273>
- Asencio-López, L., Almaraz-Celis, G. D., Carrillo Maciel, V., Huerta Valenzuela, P., Silva Goytia, L., Muñoz Torres, M., Monroy Caballero, F., Regalado Tapia, J., Dipp Martin, K., Miranda, D.L., Medina Lavenant, C., Pizarro Rodríguez, K., Santiago Martínez, C. | Saucedo Aparicio, A.G., & Flores Lepe, R. (2016). Burnout syndrome in first to sixth-year medical students at a private university in the north of Mexico: descriptive cross-sectional study. *Medwave*, *16*(3):e6432. doi: 10.5867/medwave.2016.03.6432
- Astill, S., Ricketts, N., Singh, L. A., Kurtz, D., Gim, Y. H., & Huang, B. (2016). Environmental and perceived stress in Australian dental undergraduates: Preliminary outcomes. *J Dent Res Dent Clin Dent Prospects*, *10*(4): 270–279.
- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D. D., Green, J. G., Hasking, P., Murray, E., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., Zaslavsky, A. M., Kessler, R. C., & WHO WMH-ICS Collaborators. (2018). The WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and Distribution of Mental Disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, [Epub ahead of print]. Disponível em: [https://www.hcp.med.harvard.edu/wmh/college\\_student\\_survey.php](https://www.hcp.med.harvard.edu/wmh/college_student_survey.php)
- Bai, J. (2016). Perceived Support as a Predictor of Acculturative Stress Among International Students in the United States. *Journal of International Students*, *6*(1):93-106.
- Bajwa, H. Z., Al-Turki, A. S. A., Dawas, A. M. K., Behbehani, M. Q., Al-Mutairi, A. M. A., Al-Mahmoud, S., Shukkur, M., & Thalib, L. (2013). Prevalence and Factors Associated with the Use of Illicit Substances among Male University Students in Kuwait. *Medical Principles and Practice*, *22*(5), 458–463. doi:10.1159/000350609
- Barbosa, J. I. R. A., & Beresin, R. (2007). A síndrome de burnout em graduandos de enfermagem. *Einstein*, *5*(3), 225-230. Disponível em: <http://apps.einstein.br/revista/arquivos/PDF/599-einstein.5.3.1.online.artigo.a%20sindrome.225-230.pdf>

- Barbosa, J., Silva, Á., Ferreira, M. A., & Severo, M. (2016). Transition from Secondary School to Medical School: The Role of Self-Study and Self-Regulated Learning Skills in Freshman Burnout. *Acta Médica Portuguesa*, 29(12), 803. doi:10.20344/amp.8350
- Barbosa, LNF, Melo, MCB, Cunha, MCV, Albuquerque, EN, Costa, JM, & Silva, EFF. (2021). Frequência de sintomas de ansiedade, depressão e estresse em brasileiros na pandemia COVID-19. *Rev. Bras. Saúde Matern. Infant., Recife*, 21(2): S421-S428. <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9304202100S200005>
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2005). Evasão e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. *Psicologia Revista*, 14(2),279-301. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/18107>
- Bardagi, M. P. (2007). *Evasão e comportamento vocacional de universitário: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2012). Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. *Psico*, 43(2): 174-184. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/te/ojs/index.php/revistapsico/article/view/7870/8034>
- Barros, M.B.A. e colaboradores. (2020). Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de COVID-19. *Epidemiol. Serv. Saude, Brasília*, 29(4):e2020427. doi: 10.1590/S1679-49742020000400018
- Bartolo, A., Monteiro, S.E., & Pereira, A. (2017). Estrutura fatorial e validade de construto do Transtorno de Ansiedade Generalizada - 7 itens (GAD-7) entre universitários portugueses. *Cad. Saúde Pública*, 33(9): e00212716. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00212716>.
- Bassoli, D. A. (2014). *O coordenador de curso superior de instituições de ensino superior privadas: análise dos contributos políticos, gerenciais, acadêmicos e institucionais*. Tese de Doutorado, Escola de Engenharia de São Carlos, University of São Paulo, São Carlos. doi:10.11606/T.18.2014.tde-17072014-092602.
- Bavarian, N., Flay, B. R., Ketcham, P. L., Smit, E., Kodama, C., Martin, M., & Saltz, R. F. (2014). Using structural equation modeling to understand prescription stimulant misuse: A test of the Theory of Triadic Influence. *Drug and Alcohol Dependence*, 138, 193–201. doi:10.1016/j.drugalcdep.2014.02.700

- Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and sócio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43, 667-672. doi: 10.1007/s00127-008-0345-x
- Bergin, A. J., & Jimmieson, N. L. (2017). The Implications of University Outcome Expectations for Student Adjustment. *Journal of College Student Development*, 58(5), 752–770. Acessado em 23 de maio de 2019, de: doi:10.1353/csd.2017.0058.
- Bezerra, M. L. O., Siquara, G. M., & Abreu, J. N. S. (2018). Relação entre os pensamentos ruminativos e índices de ansiedade e depressão em estudantes de psicologia. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 7(2): 235-244. doi: 10.17267/2317-3394rpds.v7i2.1906
- Bohry, S. (2007). *Crise Psicológica do Universitário e Trancamento Geral de Matrícula por motivos de Saúde*. (Dissertação de Mestrado) Universidade de Brasília.
- Bonifácio, S. P., Silva, R. C. B., Montesano, F. T., & Padovani, R. C. (2011). Investigação e manejo de eventos estressores entre estudantes de Psicologia. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 7(1).
- Borine, R. C. C., Wanderley, K. S., & Bassitt, D. P. (2015). Relação entre a Qualidade de Vida e o Estresse em Acadêmicos da Área da Saúde. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 6(1): 100-118. doi: 10.5433/2236-6407.2015v6n1p100
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Adaptação e Validação de Instrumentos Psicológicos entre Culturas: Algumas Considerações. *Paidéia*, 22(53): 423:432. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272253201314>
- Borsa, J.C., & Seize, M. M. (2017). *Construção e Adaptação de Instrumentos Psicológicos: Dois Caminhos Possíveis*. In: Manual de Desenvolvimento de Instrumentos Psicológicos, 1ª Ed. Damásio, B. F., & Borsa, J. C. (Org). São Paulo: Vetor Editora.
- Bortolanza, J. (2017). *Trajetória do Ensino Superior Brasileiro: uma busca da origem até a atualidade*. In Anais XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária: Universidade desenvolvimento e futuro na Sociedade do Conhecimento. Mar del Plata, Argentina.
- Brandão, A. S., Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2017). The Predictor of Graduation: Social Skills, Mental Health, Academic Characteristics. *Paidéia*, 27(66): 117-125.
- Brasil. (2010). Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Caderno de Atenção Primária: Rastreamento*, n.29. Brasília : Ministério da Saúde.

- Brasil. (2011). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 6. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara.
- Bresolin, J.Z., Dalmolin, G.L. & Vasconcellos, S.J.L. (2018). *Sintomas comuns de depressão e estresse percebido em estudantes universitários da área da saúde*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria.
- Brito, T. T. R., & Cunha, A. M. O. (2009). Revisitando a História da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. *APRENDER: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, 12 (3): 43-63.
- Brooks, S. K., Webster, R. K, Smith, L.E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., et al., (2020). The psychological impact of quarantine and how o reduce it: rapid review of the Evidence. *Lancet*; 395, 912-20
- Brown, C. A., Qin, P., & Esmail, S. (2017). Sleep? Maybe Later ... A Cross-Campus Survey of University Students and Sleep Practices. *Educational Sciences*, 7(66). doi:10.3390/educsci7030066
- Brown, C., Qin, P., & Esmail, S. (2017). “Sleep? Maybe Later...” A Cross-Campus Survey of University Students and Sleep Practices. *Education Sciences*, 7(3), 66. doi:10.3390/educsci7030066.
- Brownson, C., Drum, D. J., Swanbrow Becker, M. A., Saathoff, A., & Hentschel, E. (2016). Distress and Suicidality in Higher Education: Implications for Population-Oriented Prevention Paradigms. *Journal of College Student Psychotherapy*, 30(2): 98–113. doi:10.1080/87568225.2016.1140978
- Burns, S., Jancey, J., Crawford, G., Hallett, J., Portsmouth, L., & Longo, J. (2016). A cross sectional evaluation of an alcohol intervention targeting young university students. *BMC Public Health*, 16(1). doi:10.1186/s12889-016-3314-4
- Calais, S. L., Andrade, L. M. B., & Lipp, M. E. N. (2003). Diferenças de Sexo e Escolaridade na Manifestação de Stress em Adultos Jovens. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16(2): 257-263. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a05v16n2>
- Campos, C. A. (2018). *Motivos da evasão: Um estudo com estudantes evadidos do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina*. Dissertação de Mestrado em Psicologia – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina.

- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry research*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Capri, B., Ozkendir, O. M., Ozkurt, B., & Karakus, F. (2012). General self-efficacy beliefs, life satisfaction and burnout of university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 47, 968-973. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.765
- Carvalho, E. A., Bertolini, S. M. M. G., Milani, R. G., & Martins, M. C. (2015). Índice de ansiedade em universitários ingressantes e concluintes de uma instituição de Ensino Superior. *Ciência, Cuidado e Saúde*, 14(3): 1290-1298. doi: 10.4025/ciencucuidaude.v14i3.23594
- Carvalho, L. F., & Ambiel, R.A. (2017). *Construção de Instrumentos Psicológicos*. In: *Manual de Desenvolvimento de Instrumentos Psicológicos*, 1ª Ed. Damásio, B. F., & Borsa, J. C. (Org). São Paulo: Vetor Editora.
- Castillo, A. R. G., Recondo, R., Asbahr, F. R., & Manfro, G. G. (2000). Transtornos de ansiedade. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 22, 20-23. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000600006>
- Cavalcante, J. F. (2000). *Educação Superior: conceitos, definições e classificações*. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Cavestro, J.M., & Rocha, F.L. (2006) Prevalência de depressão entre estudantes universitários. *J. bras. psiquiatr.* 55 (4). <https://doi.org/10.1590/S0047-20852006000400001>
- Cerchiari, E. A. N., Caetano, D., & Faccenda, O. (2005). Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 10(5): 413-420.
- Certo, A. C. T. (2016). *Qualidade do sono e suas implicações ao nível da ansiedade depressão e stress nos estudantes do ensino superior*. Relatório de Estágio para a obtenção de Grau de Mestre em Enfermagem Comunitária. Escola Superior de Saúde. Bragança.
- Chau, C., & Vilela, P. (2017). Determinantes de la salud mental en estudiantes universitarios de Lima y Huánuco. *Revista de Psicología*, 35(2): 387-422. <https://doi.org/10.18800/psico.201702.001>
- Chau, C., & Vilela, P. (2017). Variables asociadas a la salud física y mental percibida en estudiantes universitarios de Lima. *Liberabit*, 23(1). <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.06>.

- Chen, C., Fan, J. Q., & Jury, M. (2017). Are perceived learning environments related to subjective well-being? A visit to university students. *Learning and Individual Differences, 54*, 226-233. doi: 10.1016/j.lindif.2017.01.001
- Chernomas, W. M., & Shapiro, C. (2013). Stress, Depression, and Anxiety among Undergraduate Nursing Students. *International Journal of Nursing Education Scholarship, 10*(1). doi:10.1515/ijnes-2012-0032
- Cheung, T., Wong, S., Wong, K., Law, L., Ng, K., Tong, M., Wong, K.Y., Ng, H.Y., & Yip, P.S.F. (2016). Depression, anxiety and symptoms of stress among baccalaureate nursing students in Hong Kong: a cross-sectional study. *International journal of environmental research and public health, 13*(8), 779. doi: 10.3390/ijerph13080779
- Chu Wang, S. J., & Weiss, D. J. (2016). Sample Size Requirement for Estimation of Item Parameters in the Multidimensional Graded Response Model. *Frontiers in Psychology, 7*(109). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00109>
- Coentre, R., Faravelli, C., & Figueira, M. L. (2016). Assessment of depression and suicidal behaviour among medical students in Portugal. *International Journal of Medical Education, 7*, 354–363. doi:10.5116/ijme.57f8.c468
- Conley, C. S., Durlak, J. A., & Kirsch, A. C. (2015). A Meta-analysis of Universal Mental Health Prevention Programs for Higher Education Students. *Prevention Science, 16*(4): 487–507. doi:10.1007/s11121-015-0543-1
- Constantinidis, T.C., & Matsukura, T.S. (2021). Distanciamento social durante a pandemia de covid-19: impactos no cotidiano acadêmico e na saúde mental de estudantes de terapia ocupacional. *Sustinere: Revista de Saúde e Educação v. 9*(2).
- Costa, E. F. D., Mendes, C. M. C., & Andrade, T. M. (2017). Common mental disorders in medical students: A repeated cross-sectional study over six years. *Revista da Associação Médica Brasileira, 63* (9). <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9282.63.09.771>
- Cunha, S.M.; Carrilho, D.M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional, 9*(2), 215-224.
- Cuttilan, A. N., Sayampanathan, A. A., & Ho, R. C. (2016). Mental health issues amongst medical students in Asia: a systematic review [2000-2015]. *Ann Transl Med, 4*(4): 72.
- da Silva Nunes, C. H. S., & Primi, R. (2005). Impacto do tamanho da amostra na calibração de itens e estimativa de escores por teoria de resposta ao item. *Avaliação Psicológica, 4*(2), 141-153. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3350/335027498006.pdf>

- Dachew, B. A., Azale Bisetegn, T., & Berhe Gebremariam, R. (2015). Prevalence of Mental Distress and Associated Factors among Undergraduate Students of University of Gondar, Northwest Ethiopia: A Cross-Sectional Institutional Based Study. *PLOS ONE*, *10*(3), e0119464. doi:10.1371/journal.pone.0119464
- Damásio, B. F., & Borsa, J. C. (2017). *Manual de Desenvolvimento de Instrumentos Psicológicos*, 1ª Ed. São Paulo: Vetor Editora.
- Deb, S., Banu, P. R., Thomas, S., Vardhan, R. V., Rao, P. T., & Khawaja, N. (2016). Depression among Indian university students and its association with perceived university academic environment, living arrangements and personal issues. *Asian Journal of Psychiatry*, *23*, 108–117. doi:10.1016/j.ajp.2016.07.010
- De Boni, R. B.; Balanzá-Martínez, V.; Mota, J. C.; Cardoso, T. D. A.; Ballester, P.; Atienza-Carbonell, B.; Bastos, F. I.; & Kapczinski, F. (2020). Depression, Anxiety, and Lifestyle Among Essential Workers: A Web Survey From Brazil and Spain During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Medical Internet Research*, *22*(10).
- Deepthi, R., Ashakiran, S., Akhilesh, T. V., & Reddy, M. (2015). Good mental health status of medical students: Is there a role for physical activity?. *JKIMSU*, *4*(1).
- De-la-Torre-Ugarte, M. C., Takahashi, R. F., & Bertolozzi, M. R. (2011). Revisão sistemática: noções gerais. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, *45*(5), 1260-1266.
- Delpino, R., Candido, M. L. B., Mota, A. D., Campos, L., & Dejuste, M. T. (2008). *Ensino Superior: o novo perfil do coordenador de curso*. Encontro latino americano de iniciação científica. Disponível em: [https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2008/anais/arquivosEPG/EPG00823\\_01\\_O.pdf](https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2008/anais/arquivosEPG/EPG00823_01_O.pdf)
- Demenech, L. M., Schmidt, B., Crepaldi, M. A., & Neiva-Silva, L. (2021). Anxiety in the COVID-19 pandemic context: merging demands and reflections for the practice. *Estudos de Psicologia (Natal)*, *26*(1): 94-104. DOI: 10.22491/1678-4669.20210010
- Dessie, Y., Ebrahim, J., & Awoke, T. (2013). Mental distress among university students in Ethiopia: a cross sectional survey. *Pan African Medical Journal*, *15*. doi:10.11604/pamj.2013.15.95.2173
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*(1): 71-75. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)



- Dois-Castellón, A. M. (2015). La formación universitaria como factor de riesgo para la ocurrencia de hostigamiento laboral en enfermería. *FEM: Revista de La Fundación Educación Médica*, 18(2): 95–101. doi:10.4321/s2014-98322015000200004
- Dominguez-Lara, S. A., & Merino-Soto, C. (2016). Coping with Pre-exam Anxiety and Uncertainty (COPEAU)-brief version in Peruvian college students. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(2). doi: 10.1016/j.edumed.2017.04.011
- DU, Junfeng et al. (2020). Mental health burden in different professions during the final stage of the Covid-19 lockdown in China: cross-sectional survey study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(12): e24240. DOI: 10.2196/24240.
- Duru, E., Duru, S., & Balkis, M. (2014). Analysis of Relationships among Burnout, Academic Achievement and Self-regulation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1274-1284. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1045080>
- Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., & Hefner, J. L. (2007). Prevalence and Correlates of Depression, Anxiety and Suicidality Among University Students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 534-532.
- El Ansari, W., Vallentin-Holbech, L., & Stock, C. (2014). Predictors of Illicit Drug Use Among University Students in Northern Ireland, Wales and England. *Global Journal of Health Science*, 7(4). doi:10.5539/gjhs.v7n4p18
- El-Ghoroury, N., Galper, D. I., Sawaqdeh, A., & Bufka, L. F. (2012). Stress, Coping, and Barriers to Wellness Among Psychology Graduates Students. *Training and Educacional in Professional Psychology*, 6(2), 122-134.
- Farahangiz, S., Mohebpour, F., & Salehi, A. (2016). Assessment of mental health among Iranian medical students: a cross-sectional study. *International journal of health sciences*, 10(1), 49. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4791157/>
- Faria, E.L., Silveira, E.A.A., & Viegas, S.M.F. (2021). Vivências cotidianas na Graduação e o Impacto na Saúde Mental dos Estudantes Universitários: *Scoping Review*. *Scielo Preprint*. <http://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.274>
- Fatehi, F., Monajemi, A., Sadeghi, A., Mojtahedzadeh, R., & Mirzazadeh, A. (2016). Quality of Life in Medical Students With Internet Addiction. *Acta medica Iranica*, 54(10)
- Fávero, M. L. A. (2006). *A Universidade no Brasil: das origens à Reforma universitária de 1968*. *Educar*, 28, 17:36. Editora UFPR: Curitiba.

- Figueiredo, A.A.F., Andrade, M.G. (2018). "Oficinas do Cuidado": Uma Experiência de Cuidado em Saúde Mental com Estudantes de Graduação de um Curso de Medicina. In Anais do 13º Congresso Internacional da Rede Unida, v. 4, Suplemento 1 . ISSN 2446-4813]
- Freire, C., Ferradás, M. D. M., Valle, A., Núñez, J. C., & Vallejo, G. (2016). Profiles of Psychological Well-being and Coping Strategies among University Students. *Frontiers in Psychology*, 7. doi:10.3389/fpsyg.2016.01554
- Freires, L.A., Monteiro, R.P., Gouveia, E.T.R., Yabe, J.G., Loureto, G..D.L. & Fernandes, S.C.S. (2021). Estresse e bem-estar subjetivo em estudantes universitários: um modelo explicativo. *Revista de Psicologia da IMED*, 13(2): 39-59. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2021.v13i2.4230>
- Freitas, C. P. P., & Damásio, B. F. (2017). *Evidências de Validade com Base as Relações com Medidas Externas: Conceituação e Problematização*. In: Manual de Desenvolvimento de Instrumentos Psicológicos, 1ª Ed. Damásio, B. F., & Borsa, J. C. (Org). São Paulo: Vetor Editora.
- Freitas, R. F., Ramos, D. S., Freitas, T. F., Souza, G. R. D., Pereira, É. J., & Lessa, A. D. C. (2021). Prevalência e fatores associados aos sintomas de depressão, ansiedade e estresse em professores universitários durante a pandemia da COVID-19. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 70, 283-292.
- Gadassi, R., Waser, A., & Gati, I. (2015). Gender differences in the Association of Depression With Career Indecisiveness, Career-Decision Status, and Career-Preference Crystallization. (2015). *Journal of Counseling Psychology*, 62(4): 632-641.
- Galvão, A. M., Pinheiro, M., Gomes, M. J., & Ala, S. (2017). Ansiedade, stress e depressão relacionados com perturbações do sono-vigília e consumo de álcool em alunos do ensino superior. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*.
- Garrido, RG , & Rodrigues, RC. (2020). Restrição de contato social e saúde mental na pandemia: possíveis impactos das condicionantes sociais. *J. Health Biol Sci*. 8(1):1-9. doi: 10.12662/2317-3325jhbs.v8i1.3325
- Gaultney, J. F. (2016). Risk for Sleep Disorder Measured During Students' First College Semester May Predict Institutional Retention and Grade Point Average Over a 3-Year Period, With Indirect Effects Through Self-Efficacy. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 18(3): 333–359. 2019, de doi:10.1177/1521025115622784

- Gimenez, A. M. N.; & Bonacelli, M. B. M. (2013). Repensando o Papel da Universidade no Século XXI: Demandas e Desafios. *Revista Tecnologia e Sociedade*, 9(18).
- Gomes, I. S., & Caminha, I. D. O. (2014). Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. *Movimento*, 20(1): 395-411.
- Gómez H, P., Pérez V, C., Parra P, P., Ortiz M, L., Matus B, O., McColl C, P., Torres A, G., & Meyer K, A. (2015). Academic achievement, engagement and burnout among first year medical students. *Revista Medica Chilena*, 143(7): 930-937.
- Gonçalves, A., Duarte, J., Sequeira, C., Cabral, L., & Freitas, P. (2016). Attachment patterns and suicidal behaviours on higher education students. *Atención Primaria*, 48(0212-6567):157-162
- Gorenstein, C, & Wan, Yuan-Pang. (2016). *Fundamentos de mensuração em saúde mental*. In: Gorenstein C, Wang YP, Hungerbühler I (orgs). Instrumentos de avaliação em saúde mental. Porto Alegre: Artmed
- Guilland, R., Klokner, S. G. M., Knapik, J., Croce-Carlotto, P. A., Ródio-Trevisan, K. R., Zimath, S. C., & Cruz, R. M. (2022). Prevalência de sintomas de depressão e ansiedade em trabalhadores durante a pandemia da Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, 20.
- Guljor, A. P. F., de Souza Ramos, E., & da Cruz, P. N. (2020). Clima organizacional e seus reflexos na saúde mental dos trabalhadores. *Revista Interdisciplinar em Gestão, Educação, Tecnologia e Saúde-GETS*, 3.
- Gundim VA, Encarnação JP, Santos FC, Santos JE, Vasconcellos EA, & Souza RC. (2021). Saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia de COVID-19. *Revista baiana enfermagem*, 35, e37293
- Gupta, N., Garg, S., & Arora, K. (2016). Pattern of mobile phone usage and its effects on psychological health, sleep, and academic performance in students of a medical university. *National Journal of Physiology, Pharmacy and Pharmacology*, 6(2).
- Hallett, J., Howat, P., McManus, A., Meng, R., Maycock, B., & Kypri, K. (2013). Academic and personal problems among Australian university students who drink at hazardous levels: web-based survey. *Health Promotion Journal of Australia*, 24(3), 170–177. doi:10.1071/he13094
- Han, X., Han, X., Luo, Q., Jacobs, S., & Jean-Baptiste, M. (2013). Report of a Mental Health Survey Among Chinese International Students at Yale University. *Journal of American College Health*, 61(1): 1–8. doi:10.1080/07448481.2012.738267

- Harris, R. C., Millichamp, C. J., & Thomson, W. M. (2015). Stress and coping in fourth-year medical and dental students. *The New Zealand dental journal*, *111*(3):102-108
- Hayley, A. C., Sivertsen, B., Hysing, M., Vedaa, Ø., & Øverland, S. (2017). Sleep difficulties and academic performance in Norwegian higher education students. *British Journal of Educational Psychology*, *87*(4), 722-737. doi: 10.1111/bjep.12180
- Henning, M. A., Krägeloh, C., Thompson, A., Sisley, R., Doherty, I., & Hawken, S. J. (2013). Religious Affiliation, Quality of Life and Academic Performance: New Zealand Medical Students. *Journal of Religion and Health*, *54*(1), 3–19. doi:10.1007/s10943-013-9769-z
- Hettiarachchi, M., Lakmal Fonseka, C., Gunasekara, P., Jayasinghe, P., & Maduranga, D. (2014). How does the quality of life and the underlying biochemical indicators correlate with the performance in academic examinations in a group of medical students of Sri Lanka? *Medical Education Online*, *19*(1), 22772. doi:10.3402/meo.v19.22772
- Hu, H., Alsrn, B., Xu, B., & Hao, W. (2016). Comparative Analysis of Results from a Cognitive Emotion Regulation Questionnaire Between International Students from West Asia and Xinjiang College Students in China. *Shanghai archives of psychiatry*, *28*(6), 335–342. doi:10.11919/j.issn.1002-0829.216067
- Huang Y, Zhao N. (2020). Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID-19 outbreak in China: a web-based cross-sectional survey. *Psychiatry Research*, *288*, 12954. doi: 10.1016/j. psychres.2020.112954
- Hutz, C.S., Bandeira, D.R., & Trentini, C. M. (2015). *Psicometria*. Porto Alegre: Artmed.
- Ibrahim, A. K., Kelly, S.J., Adams, C. E., & Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of Psychiatric Research*, *47*, 391-400.
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. (2016). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2016*. Brasília: Inep.
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. (2017). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2017*. Brasília: Inep.
- Jacob, T., Itzchak, E. B., & Raz, O. (2012). Stress among healthcare students – A cross disciplinary perspective. *Physiotherapy Theory and Practice*, *29*(5): 401–412. doi:10.3109/09593985.2012.734011

- Jamali, A., Tofangchiha, S., Jamali, R., Nedjat, S., Jan, D., Narimani, A., & Montazeri, A. (2013). Medical students' health-related quality of life: roles of social and behavioural factors. *Medical Education*, 47(10): 1001–1012. doi:10.1111/medu.12247
- James, B. O., Thomas, I.F., Omoaregba, J. O., Okogbenin, E. O., Okonoda, K. M., Ibrahim, A. W., Salihu, A. S., Oshodi, Y. O., Orovwigho, A., Odinka, P. C., Eze, G. O., Onyebueke, G. C. & Aweh, B. E. (2017). Psychosocial correlates of perceived stress among undergraduate medical students in Nigeria. *International Journal of Medical Education*, 8, 382-388. doi: 10.5116/ijme.59c6.3075
- Jerez-Mendoza, M., & Oyarzo-Barría, C. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 53(3): 149–157. doi:10.4067/s0717-92272015000300002
- Jones, N., Brown, R., Keys, C. B., & Salzer, M. (2015). Beyond symptoms? Investigating predictors of sense of campus belonging among postsecondary students with psychiatric disabilities. *Journal of Community Psychology*, 43(5): 594–610. doi:10.1002/jcop.21704
- Junior, M. A. G. N., Braga, Y. A., Marques, T. G., Silva, R. T., Vieira, S.D., Coelho, V. A. F., & Gobira, T. A. A. (2015). Depressão em estudantes de Medicina. *Revista Médica Minas Gerais*, 25(4): 562-567.
- Kananifar, N., Seghatoleslam, T., Atashpour, S. H., Hoseini, M., Habil, M. H. B., & Danaee, M. (2015). The relationships between imposter phenomenon and mental health in Isfahan universities students. *International Medical Journal*, 22(3): 144-146.
- Ketchen Lipson, S., Gaddis, S. M., Heinze, J., Beck, K., & Eisenberg, D. (2015). Variations in Student Mental Health and Treatment Utilization Across US Colleges and Universities. *Journal of American College Health*, 63(6): 388–396. doi:10.1080/07448481.2015.1040411
- Kiekens, G., Claes, L., Demyttenaere, K., Auerbach, R. P., Green, J. G., Kessler, R. C., Mortier, P., Nock, M. K., & Bruffaerts, R. (2016). Lifetime and 12-Month Nonsuicidal Self-Injury and Academic Performance in College Freshmen. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 46(5): 563–576. doi:10.1111/sltb.12237
- Kurt, D. G. (2015). Suicide Risk in College Students: The Effects of Internet Addiction and Drug Use. *Educational Sciences-Theory & Practice*, 15(4): 841-848. doi: 10.12738/estp.2015.4.2639

- Lantyer, A. S., Varanda, C. C. Souza, F. G. Padovani, R. C., & Viana, M. B. (2016). Ansiedade e Qualidade de Vida entre Estudantes Universitários Ingressantes: Avaliação e Intervenção. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 18(2)
- Larcombe, W., Finch, S., & Sore, R. (2015). Who's Distressed? Not Only Law Students: Psychological Distress Level in University Students Across Diverse Fields of Study. *Sydney Law Review*, 37(2).
- Latas, M., Stojkovic, T., Ralic, T., Jovanovic, S., Spiric, Z., & Milovanovic, S. (2014). Medical students' health-related quality of life - a comparative study. *Military Medical and Pharmaceutical Journal of Serbia*, 71(8): 751–756. doi:10.2298/vsp14087511
- Leão, A.M. et al. (2018). Prevalência e fatores associados à depressão e ansiedade entre estudantes universitários da área da saúde de um grande centro urbano do nordeste do Brasil. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 42(4): 55-65. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v42n4RB20180092>.
- Lee, R. B., Maria, M. S., Estanislao, S., & Rodriguez, C. (2013). Factors Associated with Depressive Symptoms among Filipino University Students. *Plos One*, 8(11). doi: 10.1371/journal.pone.0079825
- Lepp, A., Barkley, J. E., & Karpinski, A. C. (2014). The relationship between cell phone use, academic performance, anxiety, and Satisfaction with Life in college students. *Computers in Human Behavior*, 31, 343–350. doi:10.1016/j.chb.2013.10.049
- Li, Q., Guan, X., Wu, P., Wang, X., Zhou, L., Tong, Y., ... & Xing, X. (2020). Early transmission dynamics in Wuhan, China, of novel coronavirus–infected pneumonia. *New England Journal of Medicine*, 382, 13. <https://doi.org/10.1056 / NEJMoa2001316>
- Linares-Manrique, M., Linares-Girela, D., Schmidt-Rio-Valle, J., Mato-Medina, O., Fernández-García, R., & Cruz-Quintana, F. (2016). Relación entre autoconcepto físico, ansiedad e IMC en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16 (62): 497-519
- Ling, Y., He, Y. S., Wei, Y., Cen, W. H., Zhou, Q., & Zhong, M. T. (2016). Intrinsic and extrinsic goals as moderators of stress and depressive symptoms in Chinese undergraduate students: A multi-wave longitudinal study. *BMC Psychiatry*, 16(8). doi: 10.1186/s12888-016-0842-5

- Lipp, M. E. N., & Lipp, L. M. N. (2020). Stress e transtornos mentais durante a pandemia da COVID-19 no Brasil. *Boletim-Academia Paulista de Psicologia*, 40(99): 180-191.
- Lipson, S. K., & Eisenberg, D. (2018). Mental health and academic attitudes and expectations in university populations: results from the healthy minds study. *Journal of Mental Health*, 27(3). doi: 10.1080/09638237.2017.1417567.
- Long, J., Liu, T.-Q., Liao, Y.-H., Qi, C., He, H.-Y., Chen, S.-B., & Billieux, J. (2016). Prevalence and correlates of problematic smartphone use in a large random sample of Chinese undergraduates. *BMC Psychiatry*, 16(1). doi:10.1186/s12888-016-1083-3
- Lúcio, S. S. R., Medeiros, L. G. S., Barros, D. R., Ferreira, O. D. L., & Rivera, G. A. (2019). Níveis de ansiedade e estresse em estudantes universitários. *Revista Temas em Saúde*, 19, 260-274.
- Machado, D. B., Alves, F. J., Teixeira, C. S., Rocha, A. S., Castro-de-Araujo, L. F., Singh, A., & Barreto, M. L. (2020). Effects of COVID-19 on Anxiety, Depression and Other Mental Health Issues: A worldwide scope review. DOI:10.21203/rs.3.rs-58186/v1
- Machado, D. B.; Teixeira, C. S. S.; Rocha, A. Dos S.; Alves, F. J. O. (2020) COVID-19 e saúde mental: potenciais impactos e estratégias de atenção psicossocial. In: Barreto, M. L.; Pinto Junior, E. P.; Aragão, E.; Barral-Netto, M. (org.). Construção de conhecimento no curso da pandemia de COVID-19: aspectos biomédicos, clínico-assistenciais, epidemiológicos e sociais. *Salvador: Edufba*, 2. <https://doi.org/10.9771/9786556300757.010>
- Mafla, A. C., Villa-Torres, L., Polychronopoulou, A., Polanco, H., Moreno-Juvinao, V., Parra-Galvis, D., Durán, C., Villalobos, M. J., & Divaris, K. (2014). Burnout prevalence and correlates amongst Colombian dental students: the STRESSCODE study. *European Journal of Dental Education*. 19(4): 242-50. doi: 10.1111/eje.12128
- Magalhães, M.O. (2013). Sucesso e fracasso na integração do estudante à universidade: um estudo comparativo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2): 215-226
- Maia, B. R., & Dias, P. C. (2020). Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. *Estudos de psicologia (Campinas)*, 37. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>
- Maia, B. P., Dias, P. C. (2020). Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. *Estudo de Psicologia*. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>

- Marin, G.A., Bianchin, J. M., Caetano, I.R.A., & Cavicchioli, F.L. (2020). Depressão e efeitos da COVID em universitários. *Interamerican Journal of medicine and Health*, 3. <http://doi.org/10.31005/iajmh.v3i0.90>
- Martinez, J. A., Roth, M. G., Johnson, D. N., & Jones, J. A. (2015). How Robustly Does Cannabis Use Associate to College Grades? Findings From Two Cohorts. *Journal of Drug Education*, 45(1): 56–67. doi:10.1177/0047237915596606
- Martins, C. B. (2009). A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educ. Soc., Campinas*, 30 (106): 15-35.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113. doi: 10.4069 / kjwhn.2008.14.4.278
- Matheson, K. M., Barrett, T., Landine, J., McLuckie, A., Soh, N. L.-W., & Walter, G. , (2015). Experiences of Psychological Distress and Sources of Stress and Support During Medical Training: a Survey of Medical Students. *Academic Psychiatry*, 40(1): 63–68. doi:10.1007/s40596-015-0395-9
- Matta, C.M.B., Lebrão, S.M.G., & Heleno, M.G.V. (2017). Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3). <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111118>
- May, R. W., Bauer, K. N., & Fincham, F. D. (2015). School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences*, 42, 126–131. doi:10.1016/j.lindif.2015.07.015
- May, R. W., Seibert, G. S., Sanchez-Gonzalez, M. A., & Fincham, F. D. (2016). Physiology of school burnout in medical students: *Hemodynamic and autonomic functioning Burnout Research*, 3(3): 63-68. doi: 10.1016/j.burn.2016.05.001
- Merino-Soto, C., Dominguez-Lara, S., & Fernández-Arata, M. (2017). Preliminary validation of a Brief Scale of Study Satisfaction in university students of Lima. *Educación Médica*, 18(1): 74-77. doi: 10.1016/j.edumed.2016.06.016
- Michelis, G.T., Galvão, J., Freitas, S.A., Murgu, C.S., & Baptista, C.C.T.V. (2021). Adaptação acadêmica e saúde mental de estudantes de medicina na covid19: estudo exploratório no brasil. *Colloquium Humanarum, Presidente Prudente*, 18, 159-170. DOI: 10.5747/ch.2021.v18.h517
- Miquel, L., Rodamilans, M., Giménez, R., Cambras, T. Canudas, A. M., Gual, A. (2015). Evaluación del consumo de riesgo de alcohol en estudiantes universitarios de la Facultad de Farmacia. *Adicciones*, 27(3).



- Moayedi, F., Bastami, M. M., Ashouri, F. P., Hamadiyan, H., & Rasekhi, S. (2016). Comparison of Sources and Severity of Perceived Stress between Paramedical and Medical Students. *International Journal of Medical Research & Health Sciences*, 5(6):183-190
- Morales, V.J., & Lopez, Y.A.F. (2020). Impactos da Pandemia na Vida Acadêmica dos Estudantes Universitários. *Revista Angolana de Extensão Universitária*, 2(3): 53-67.
- Moreira, S.N. T., Vasconcellos, R. L. S. S. , & Heath, N. (2015). Estresse na Formação Médica: como Lidar com Essa Realidade?. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 39(4) ]: 558-564. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v39n4/1981-5271-rbem-39-4-0558.pdf>
- Mota, N. I. F., Alves, E. R. P., Leite, G. O., Sousa, B.S.M. A., Filha, M. O. F., & Dias, M. D. (2016). Stress among nursing students at a public university. SMAD. *Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog.*, 12(3):163-70. DOI:10.11606/issn.1806-6976.v12i3p163-170
- Moutinho, F.F.B. (2021). Extensão universitária: uma luz na escuridão da pandemia de covid-19. *Intermédius: revista de extensão UNIFIMES*, 1(1): 63-72.
- Moura, I. H., Nobre, R. S., Cortez, R. M. A. , Campelo, V., Macêdo, S. F., Silva, A. R.V. (2016). Qualidade de vida de estudantes de graduação em enfermagem. *Revista Gaúcha Enfermagem*. [online], 37(2): e55291. <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2016.02.55291>.
- Mousa, O. Y., Dhamoon, M. S., Lander, S., & Dhamoon, A. S. (2016). The MD Blues: Under-Recognized Depression and Anxiety in Medical Trainees. *PLOS ONE*, 11(6): e0156554. doi:10.1371/journal.pone.0156554
- Naseem, S., Orooj, F., Ghazanfar, H., & Ghazanfar, A. (2016). Quality of life of Pakistani medical students studying in a private institution. *Journal of the Pakistan Medical Association*, 66(5):579-583
- Neves, C. P. , & Ribeiro, D. M. (2016). Burnout em estudantes de graduação em Odontologia. *Revista da ABENO*, 16 (1): 39-49. Doi: 10.30979/ver.abeno.v16il.232
- Neves, M. C. C., & Dalgalarrongo, P. (2007). Transtornos Mentais auto-referidos em estudantes universitários. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 56(4): 237-244.
- Nieto, I. E. (2016). Consumo de alcohol entre los estudiantes de la Universidad de Extremadura. *Metas de Enfermaria*, 19(8): 6-11

- Nimkuntod, P., Uengarpon, N., Benjaoran, F., Pinwanna, K., Ratanakeereepun, K., & Tongdee, P. (2016). Psychometric Properties of Depression Anxiety and Stress in Preclinical Medical Students. *J Med Assoc Thai.*, 99 (7): 111-117.
- Nunes, C.S.S., & Cruz, R.M. (sem ano). Evidências baseadas na estrutura interna (validade de construto). Material não publicado.
- Nunes, T.P., & Leão, J. O. (2015). O Coordenador de Curso de Instituição de Ensino Superior Privado (Iesp) como Ferramenta de Gestão Estratégica Universitária: um estudo de caso em uma instituição de Montes Claros/MG. *Cadernos Zygmunt Bauman* 5(9). Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/3813/1936>
- Ogushi, M. M. P., & Bardagi, M. P. (2015). Reflexões sobre a relação estudante-universidade a partir de uma experiência de atendimento em orientação profissional. *Extensio: Revista Eletrônica de Extensão*, 12(19): 33-50. doi:10.5007/1807-0221.2015v12n19p33
- Oliveira, C. T., Carlotto, R. C., Vasconcelos, S. J. L., & Dias, A. C. G. (2014). Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários brasileiros: uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2): 177-186. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v15n2/08.pdf>
- Oliveira, C. T., Wiles, J. M., Fiorin, P. C., & Dias, A. C. G. (2014). Percepção de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2): 239-246. doi:10.15 90/2175-3539/2014/0182739
- Oliveira, HCR, Moraes, VMS, & Silva, JM. (2021). *A Vitamina D é Essencial no Contexto da Pandemia COVID-19*. In Anais do XI Congresso Virtual de Gestão, Educação, e Promoção de saúde. Disponível em: <https://convibra.org/congresso/saude/home/>
- Oliveira, C.T.; Dias, A.C.G. (2014). Dificuldades na Trajetória Universitária e Rede de Apoio de Calouros e Formandos. *Psico*, 45(2), 187-197.
- Oliveira, C.T.; Wiles, J.M.; Fiorin, P.C.; Dias, A.C.G. (2014). Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 239-246.
- Opoku-Acheampong, A., Kretchy, I. A., Acheampong, F., Afrane, B. A., Ashong, S., Tamakloe, B., & Nyarko, A. K. (2017). Perceived stress and quality of life of pharmacy students in University of Ghana. *BMC Research Notes*, 10(1). doi:10.1186/s13104-017-2439-6.

- Organização Mundial da Saúde. (2017). *Constituição da Organização Mundial da Saúde* (OMS/WHO) – 1946. 2017 [cited Mar 21 2017]. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-daSa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundialda-saude-omswwho.html>>
- Organização Mundial da Saúde. (2019). *Mental Health in the Workplace Information Sheet*. Genebra.
- Ornell, F., Schuch, J. B., Sordi, A. O., & Kessler, F. H. P. (2020). Pandemia de medo e Covid-19: impacto na saúde mental e possíveis estratégias. *Debates em Psiquiatria*, 10(2): 12-16. <http://dx.doi.org/10.25118/2236-918x-10-2-2>
- Osama, M., Islam, M. Y., Hussain, S. A., Masroor, S. M. Z., Burney, M. U., Masood, M. A., ... & Rehman, R. (2014). Suicidal ideation among medical students of Pakistan: A cross-sectional study. *Journal of Forensic and Legal Medicine*, 27, 65–68. doi:10.1016/j.jflm.2014.08.006
- Osti, A., Junior, JAFP, Almeida, LS. (2021). O comprometimento acadêmico no contexto da pandemia da covid-19 em estudantes brasileiros do ensino superior. *Revista Praxis*, 19(3). Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2676/2934>
- Ottati, F., & Noronha, A.P.P. (2003). Parâmetros psicométricos de instrumentos de interesse profissional. *Estud. pesqui. psicol.* 3(2).
- Pasquali, L. (2009). Psicometria. *Rev Esc Enferm USP*, 43(Esp): 992-9. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342009000500002>
- Pasquali, L. e cols (2009). *Instrumentação Psicológica: Fundamentos e práticas*. Editora: Jones & Bartlett.
- Pasquali, L. (2010). *Testes referentes a construto: teoria e modelo de construção*. In: L. Pasquali et. Al (Orgs.), *Instrumentação Psicológica: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Artmed.
- Paula, J.A., Borges, A.M.F.S., Bezerra, L.R.A., Parente, H.V., Paula, R.C.A., Wajnsztein, R., Carvalho, A.A.S., Valenti, V.E. & Abreu, L.C. (2014). Prevalência e fatores associados à depressão em estudantes de medicina. *Journal of Human Growth and Development*, 24(3): 274-281.
- Payakachat, N., Gubbins, P. O., Ragland, D., Flowers, S. K., & Stowe, C. D. (2014). Factors Associated With Health-Related Quality of Life of Student Pharmacists. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(1): 7. doi:10.5688/ajpe7817

- Peltzer, K., & Pengpid, S. (2014). Health Behaviour and Self-reported Academic Performance among University Students: An International Study. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. doi:10.5901/mjss.2014.v5n27p998
- Peltzer, K., Yi, S., & Pengpid, S. (2017). Suicidal behaviors and associated factors among university students in six countries in the Association of Southeast Asian Nations (ASEAN). *Asian Journal of Psychiatry*, 26, 32-38.
- Pereira, A. G., & Cardoso, F. S. (2015). Ideação Suicida na População Universitária: Uma revisão de Literatura. *Revista E-Psi*, 5(2): 16-34. doi: 10.15446/rcp.v26n1.56221.
- Pereira, H. P., Santos, F. V., & Manenti, M. A. (2020). Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 3(9): 26–32. DOI: 10.5281/zenodo.3986851.
- Pereira, MD, Oliveira, LC, Costa, CFT, Bezerra, CMO, Pereira, MD, Santos, CKA, & Dantas, EHM. (2020). A pandemia de COVID-19, o isolamento social, consequências na saúde mental e estratégias de enfrentamento: uma revisão integrativa. *Research, Society and Development*, 9(7): 1-35. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4548>.
- Pereira, R. M. S., de Souza Selvati, F., de Souza Ramos, K., Teixeira, L. G. F., & da Conceição, M. V. (2020). Vivência de estudantes universitários em tempos de pandemia do Covid-19. *Revista Praxis*, 12(1sup). Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3458/2703>
- Pereira, RMS, Selvati FS, Ramos KS, Teixeira LGF, Conceição, MV (2020). Vivência de estudantes universitários em tempos de pandemia do Covid-19. *Revista Praxis*, 12(1). Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3458/2703>
- Phillips, K. T., Lalonde, T. L., Phillips, M. M., & Schneider, M. M. (2017). Marijuana use and associated motives in Colorado university students. *The American Journal on Addictions*, 26(8):830-837. doi: 10.1111/ajad.12640.
- Phimarn, W., Kaewphila, P., Suttajit, S., & Saramunee, K. (2015). Depression screening and advisory service provided by community pharmacist for depressive students in university. *SpringerPlus*, 4(1). doi:10.1186/s40064-015-1259-1
- Pocinho, M., & Capelo, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35(2): 351-367.
- Radomski, S. A., Read, J. P., & Bowker, J. C. (2015). The role of goals and alcohol behavior during the transition out of college. *Psychology of Addictive Behaviors*, 29(1): 142–153. doi:10.1037/a0038775

- Ramos, D. A. S. M. (2015). *Burnout, percepção de suporte social e autoeficácia em estudantes do ensino superior*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia) Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17250>
- Ran, M.-S., Mendez, A. J., Leng, L.-L., Bansil, B., Reyes, N., Cordero, G., Carreon, C., Fausto, M., Maminta, L., & Tang, M. (2016). Predictors of Mental Health Among College Students in Guam: Implications for Counseling. *Journal of Counseling & Development, 94*(3): 344–355 doi:10.1002/jcad.12091
- Rania, N., Siri, A., Bagnasco, A., Aleo, G., & Sasso, L. (2013). Academic climate, well-being and academic performance in a university degree course. *Journal of Nursing Management, 22*(6): 751–760. doi:10.1111/j.1365-2834.2012.01471.x
- Redfern, K. (2015). An empirical investigation of the incidence of negative psychological symptoms among Chinese international students at an Australian university. *Australian Journal of Psychology, 68*(4): 281–289. doi:10.1111/ajpy.12106
- Renshaw, T. L., & Cohen, A. S. (2013). Life Satisfaction as a Distinguishing Indicator of College Student Functioning: Further Validation of the Two-Continua Model of Mental Health. *Social Indicators Research, 117*(1): 319–334. doi:10.1007/s11205-013-0342-7
- Reyes-Rodríguez, M. L., Rivera-Medina, C. L., Cámara-Fuentes, L., Suárez-Torres, A., & Bernal, G. (2013). Depression symptoms and stressful life events among college students in Puerto Rico. *Journal of Affective Disorders, 145*(3): 324–330. doi:10.1016/j.jad.2012.08.010
- Riaz, M., Abid, M., & Bano, Z. (2021). Psychological problems in general population during covid-19 pandemic in Pakistan: role of cognitive emotion regulation. *Annals of Medicine, Pakistan, 53*(1): 189-196, DOI: 10.1080/07853890.2020.1853216.
- Ricardo, I. R., & Paneque, F. R. R. (2013). University student Burnout. Conceptualization and Study. *Salud Mental, 36*, 309-317.
- Richardson, T., Elliot, P., Roberts, R., & Jansen, M. (2017). A Longitudinal Study of Financial Difficulties and Mental Health in a National Sample of British Undergraduate Students. *Community Mental Health Journal, 53*, 344–352.
- Riquelme, R. A. et al. (2012). Vivencias y Implicación Académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. *Estudios Pedagógicos, 38*(2): 7-19.
- Riveros, F., & Vinaccia-Alpi, S. (2017). Relationship between sociodemographic, pathogenic and salutogenic variables and the quality of life of Colombian university

- students. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 22(3). doi: 10.5944/rppc.vol.22.num.3.2017.16330
- Roczanski, C. R. M. (2016). *O Papel Das Universidades Para O Desenvolvimento Da Inovação No Brasil*. In: Anais do XVI Colóquio Internacional de Gestão Universitaria: Gestão de la Investigación y Compromiso Social de la Universidad. Arequipa-Perú, novembro de 2016.
- Rodrigues, B. B., Cardoso, R. R. D. J., Peres, C. H. R., & Marques, F. F. (2020). Aprendendo com o imprevisível: saúde mental dos universitários e educação médica na pandemia de Covid-19. *Revista brasileira de educação médica*, 44. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200404>
- Rodrigues, E. O. L., Marques, D. A., Neto, D. L., Montesinos, M. J. L., De Oliveira, A. S. A. (2016). Stressful situations and factors in students of nursing in clinical practice. *Invest Educ Enferm.*, 34(1).
- Rogers, M. E., Creed, P. A., & Searle, J. (2011). Person and environmental factors associated with well-being in medical students. *Personality and Individual Differences*. 52(4): 472-477.: doi: 10.1016/j.paid.2011.11.006
- Rosa, S. V. L. (2009). *Reflexões sobre o ensino superior brasileiro e o papel social da universidade na formação de professores*. In: Anais do Congresso ANPAE, 2009.
- Rosiek, A., Rosiek-Kryszewska, A., Leksowski, Ł., & Leksowski, K. (2016). Chronic Stress and Suicidal Thinking Among Medical Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(2): 212. doi:10.3390/ijerph13020212
- Rosin, A.B., Teixeira, M.A.P., & Zanon, C. (2012). *Bem-estar subjetivo, personalidade e vivências acadêmicas em estudantes universitários*. Monografia Especialização em Avaliação Psicológica Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Roso-Bas, F., Jiménez, A. P., & García-Buades, E. (2016). Emotional variables, dropout and academic performance in Spanish nursing students. *Nurse education today*, 37, 53-58. doi: 10.1016/j.nedt.2015.11.021
- Rottinghaus, P. J., Jenkins, N., & Jantzer, A. M. (2009). Relation of Depression and Affectivity to Career Decision Status and Self-Efficacy in College Students. *Journal of Career Assessment*, 17(3): 271-285. Disponível em: [jca.sagepub.com](http://jca.sagepub.com)
- Saïas, T., du Roscoät, E., Véron, L., Guignard, R., Richard, J.-B., Legleye, S., ... & Beck, F. (2014). Psychological distress in French college students: demographic, economic

- and social stressors. Results from the 2010 National Health Barometer. *BMC Public Health*, 14(1). doi:10.1186/1471-2458-14-256
- Saldaña O. C., De Loera Soto, L. A., & Torres, B. E. M. (2017). Evaluation of Stress Academic Levels of Medical Students of The South University Center. *Ciencia & Trabajo*, 19 (58): 31-34. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cyt/v19n58/0718-2449-cyt-19-58-00031.pdf>
- Salmela-Aro, K., & Kunttu, K. (2010). Study Burnout and Engagement in Higher Education: Burnout and Engagement im Studium. *Unterrichtswissenschaft*, 38, 318-333. Disponível em: [http://www.yths.fi/filebank/677-Salmela-Aro\\_Kunttu\\_Study\\_Burnout\\_and\\_Engagement.pdf](http://www.yths.fi/filebank/677-Salmela-Aro_Kunttu_Study_Burnout_and_Engagement.pdf)
- Santos, C.E.A.R., Dalla Vecchia, M., & Batista, C.B. (2020). *A saúde mental do estudante de psicologia: estudo de caso em uma universidade pública de minas gerais*. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de São João Del-Rei. São João del-Rei - PGPSI-UFSJ.
- Sampaio, S. S., Rocha, M. M. R., Cavalcante, S. M. A., & Rodrigues, M.V. (2019). *Fatores determinantes para a evasão universitária: um estudo com ingressantes do curso de ciências contábeis de universidades federais da região nordeste*. Anais do XIX Colóquio Internacional de Gestão Universitária - Universidade e Desenvolvimento sustentáveis: desempenho acadêmico e desafios da sociedade contemporânea. Florianópolis.
- Santos, F. S., Maia, C. R. C., Faedo, F. C., Gomes, G. P. C., Nunes, M. E., & Oliveira, M. V. M. (2017). Estresse em Estudantes de Cursos Preparatórios e de Graduação em Medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 41(2): 194:200. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v41n2RB20150047>
- Santos, J. A. F., Lucena, N. M. G., Rocha, T.V. , Aragão, P.O.R., Gatto-Cardia, M. C., Carvalho, A.G.C., & Barros, M.F.A. (2012). Estresse em Acadêmicos do Curso de Fisioterapia. *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*, 16(2), 89-94 DOI:10.4034/RBCS.2012.16.s2.12
- Schmidt, B., Crepaldi, M. A., Bolze, S. D. A., Neiva-Silva, L., & Demenech, L. M. (2020). Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). *Estudos de Psicologia (campinas)*, 37. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200063>

- Scholz, M., Neumann, C., Ropohl, A., Paulsen, F., & Burger, P. H. M. (2016). Risk factors for mental disorders develop early in German students of dentistry. *Annals of Anatomy - Anatomischer Anzeiger*, 208, 204–207. doi:10.1016/j.aanat.2016.06.004
- SEMESP. (2020). *Mapa do Ensino Superior no Brasil*. 10ª ed. Instituto SEMESP.
- Seun-Fadipe, C. T., & Mosaku, K. S. (2017). Sleep quality and psychological distress among undergraduate students of a Nigerian university. *Sleep Health*, 3, 190-194
- Silva, R. S., Costa, L. A. (2012). Prevalência de Transtornos Mentais Comuns entre Estudantes Universitários da Área da Saúde. *Encontro Revista de Psicologia*, 15 (23).
- Shah, S. M. A., Mohammad, D., Qureshi, M. F. H., Abbas, M. Z., & Aleem, S. (2020). Prevalence, psychological responses and associated correlates of depression pandemic. *Community mental health journal*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s10597-020-00728-y>
- Shareef, M. A., AlAmodi, A. A., Al-Khateeb, A. A., Abudan, Z., Alkhani, M. A., Zebian, S. I., Qannita, A. Z., & Tabrizi, M. J. (2015). The interplay between academic performance and quality of life among preclinical students. *BMC Medical Education*, 15(1). doi:10.1186/s12909-015-0476-
- Sheridan, Z., Boman, P., Mergler, A., & Furlong, M. J. (2015). Examining well-being, anxiety, and self-deception in university students. *Cogent Psychology*, 2(1), 17. doi: 10.1080/23311908.2014.993850
- Sidani, J. E., Shensa, A., & Primack, B. A. (2012). Substance and Hookah Use and Living Arrangement Among Fraternity and Sorority Members at US Colleges and Universities. *Journal of Community Health*, 38(2): 238–245. doi:10.1007/s10900-012-9605-5
- Silva, A. C., & Brêtas, A. A. (2021). Saúde estudantil universitária e as tecnologias virtuais: relato de experiência. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 13(2): 6090-e6090. <https://doi.org/10.25248/REAS.e7120.2021>
- Silva, A. de O., & Cavalcante Neto, J. L. (2014). Associação entre níveis de atividade física e transtorno mental comum em estudantes universitários. *Motricidade*, 10(1). doi:10.6063/motricidade.10(1).2125
- Silva, D. F. O., Cobucci, R. N., Soares-Rachetti, V. D. P., Lima, S. C. V. C., & Andrade, F. B. D. (2021). Prevalência de ansiedade em profissionais da saúde em tempos de COVID-19: revisão sistemática com metanálise. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26, 693-710.



- Silva, H. G. N, Santos, L. E. S., & Oliveira, A. K. S. (2020). Efeitos da pandemia no novo Coronavírus na saúde mental de indivíduos e coletividades. *J. nurs. health., 10*(n.esp.): e20104007
- Silva, J. G. A. R., & Romarco, E. K. S. (2021). Análise dos níveis de ansiedade, estresse e depressão em universitários da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Instrumento: *Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, 23*(1).
- Silva, M.A.A. (2013). *Engineer manager, engineer or educational coordinator entrepreneur: profile analysis course coordinators*. Dissertação (Mestrado em Estratégia; Qualidade; Gestão Ambiental; Gestão da Produção e Operações) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Silva, R. S., & Costa, L. A. (2012). Prevalência de Transtornos Mentais Comuns entre Estudantes Universitários da Área da Saúde. *Encontro Revista de Psicologia, 15* (23). Disponível em: <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/renc/article/view/2473/2369>
- Silva, W.A.D. (2021). Covid no Brasil: estresse como preditor da depressão. *SciELO preprints*. DOI: 10.1590/SciELOpreprints.1132
- Simić-Vukomanović, I., Mihajlović, G., Kocić, S., Djonović, N., Banković, D., Vukomanović, V., & Djukić-Dejanović, S. (2016). The prevalence and socioeconomic correlates of depressive and anxiety symptoms in a group of 1,940 Serbian university students. *Vojnosanit Pregl, 73*(2): 169–177.
- Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior – SEMESP. (2015). *Mapa do Ensino Superior no Brasil 2015*.
- Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior – SEMESP. (2020). *Mapa do Ensino Superior no Brasil 2020*.
- Soares, A. P. C., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (2006). *Questionário de Vivências Acadêmicas: Versão integral (QVA) e versão reduzida (QVA-r)*. In: M. R. Simões (Orgs.). Avaliação psicológica: instrumentos validados para a população portuguesa. (pp. 101-120). Pedroso: Coimbra
- Soares, A. P., Almeida, L. S., & Guisande, M. A. (2011). Ambiente Académico y Adaptación a la Universidad: un estudio con estudiantes de 1º año de la Universidad do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 2*(1): 99-121. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12101>

- Soares, A.B.; Seabra, A.M.R.; Gomes, G. (2014b). Inteligência, autoeficácia e habilidades sociais em estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1): 85-94.
- Sobrinho, J. D. (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. *Avaliação*, 15(1): 195-224. Disponível em: <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/26656>
- Sousa, H., Bardagi, M. P., & Nunes, C. H. S. S. (2013). Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas. *Avaliação Psicológica*, 12(2): 253-261.
- Sousa, L., Albuquerque, J. M., Cunha, M., & Santos, E. J. F. D. (2021). Impacto psicológico da COVID-19 nos profissionais de saúde: revisão sistemática de prevalência. *Acta Paulista de Enfermagem*, 34.
- Souza, D. C. D. (2017). *Condições emocionais de estudantes universitários: estresse, depressão, ansiedade, solidão e suporte social*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Triângulo Mineiro.
- Souza, J. G. (1996). Evolução Histórica da Universidade Brasileira: Abordagens Preliminares. *Revista da Faculdade de Educação*, 1 (1), 42:58.
- Souza, M. R., Caldas, T. C. G., Antoni, C. (2017). Fatores de adoecimento dos estudantes universitários: uma revisão sistemática. *Psicologia e Saúde em Debate*, 3(1): 99-126. DOI: 10.22289/2446-992X.V3N1A8.
- Souza, V. S. de, Costa, M. A. R., Rodrigues, A. C., Bevilaqua, J. de F., Inoue, K. C., Oliveira, J. L. C., & Matsuda, L. M. (2016). Stress among nursing undergraduate students of a Brazilian public university. *Investigación y Educación En Enfermería*, 34(3): 518–527. doi:10.17533/udea.iee.v34n3a11
- Sterling, K., Berg, C. J., Thomas, A. N., Glantz, S. A., & Ahluwalia, J. S. (2013). Factors Associated With Small Cigar Use Among College Students. *American Journal of Health Behavior*, 37(3): 325–333. doi:10.5993/ajhb.37.3.5
- Sunde, R. M. (2022). Saúde mental da comunidade universitária na pós-pandemia: desafios e perspectivas. *PSI UNISC*, 6(2):128-142. <https://orcid.org/0000-0001-5906-3856>
- Tavolacci, M. P., Ladner, J., Grigioni, S., Richard, L., Villet, H., & Dechelotte, P. (2013). Prevalence and association of perceived stress, substance use and behavioral addictions: a cross-sectional study among university students in France, 2009–2011. *BMC Public Health*, 13(1). doi:10.1186/1471-2458-13-724

- Taylor, D. J., Gardner, C. E., Bramoweth, A. D., Williams, J. M., Roane, B. M., Grieser, E. A., & Tatum, J. I. (2011). Insomnia and mental health in college students. *Behavioral Sleep Medicine, 9*(2): 107-116.
- Taylor, D. J., Vathauer, K. E., Bramoweth, A. D., Ruggero, C., & Roane, B. (2013). The Role of Sleep in Predicting College Academic Performance: Is it a Unique Predictor? *Behavioral Sleep Medicine, 11*(3): 159–172. doi:10.1080/15402002.2011.602776
- Tengilimoğlu, D., Zekioğlu, A., Tosun, N., Işık, O., & Tengilimoğlu, O. (2021). Impacts of COVID-19 pandemic period on depression, anxiety and stress levels of the healthcare employees in Turkey. *Legal Medicine, 48*, 101811. <https://doi.org/10.1016/j.legalmed.2020.101811>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2003). *Establishing conditions for success*. In L. Thomas, M. Cooper, & J. Quinn (Eds.), *Improving completion rates among disadvantaged students* (pp. 1-10). Trent, United Kingdom: Trentham.
- Tinto, V. (2005). *Moving from theory to action*. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: Formula for student success* (pp. 317-333). Washington, DC: ACE & Praeger.
- Torquato, J. A., Goulart, A. G., Vicentin, P., & Correa, U. (2010). *Avaliação do Estresse em Estudantes Universitários*. *Revista Científica Internacional, 14*(3), 140-154. Disponível em: <http://interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/142>
- Tosevski, D. L., Milovancevic, M. P., & Gajic, S. D. (2010). Personality and psychopathology of university students. *Current Opinion in Psychiatric, 23*(48): 48-52.
- Tran, A., Tran, L., Geghre, N., Darmon, D., Rampal, M., Brandone, D., Gozzo J.M., Haas H., Rebouillat-Savy K., Caci H., & Avillach, P. (2017). Health assessment of French university students and risk factors associated with mental health disorders. *Plos One, 12*(11), 18. doi: 10.1371/journal.pone.0188187
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Urzal, M., Donas-Boto, I., Moreira, M., Nogueira, P., & Vian, J. (2021). Prevalência e Fatores associados a sintomas de Ansiedade, Depressão e Perturbação Pós-Stress

- Traumático em Profissionais de Saúde durante a Pandemia por COVID-19. *Revista Portuguesa de Saúde Ocupacional online*, 11, 75-87.
- Valdebenito, M. A. B. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas em estudantes universitários. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1): 266-274.
- Vasconcelos, T. C. D., Dias, B. R. T., Andrade, L. R., Melo, G. F., Barbosa, L., & Souza, E. (2015). Prevalência de sintomas de ansiedade e depressão em estudantes de medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 39, 135-142. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n1e00042014>
- Verma, S., & Mishra, A. (2020). Depression, anxiety, and stress and socio-demographic correlates among general Indian public during Covid-19. *International Journal of Social Psychiatry, London*, 66(8):756-762. DOI: 10.1177/0020764020934508.
- Victoria, M.S., Bravo, A, Felix, A.K., Neves, B.G., Rodrigues, C.B., Ribeiro, C.C.P., Canejo, D., Coelho, D., Sampaio, D., Esteves, I.M., Silva, J.A., Marotta, L., Rosa, M.S., Ribeiro, M.Y., Santos, N.S., Barbosa, T.B., Silva, T.M., Brito, T.M., Santos, V.C., Lima, V., Saltoris, W.P. (2013). Níveis de Ansiedade e Depressão em Graduandos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). *Encontro Revista de Psicologia*, 16(25):163-165. Disponível em: <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/renc/article/view/2447/2345>
- Vignola, R. C. B. (2013). *Escala de depressão, ansiedade e estresse (DASS): adaptação e validação para o português do Brasil*. 2013. 56f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Saúde) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/48328/dissertac%cc%a7%cc%83o%20Rose%20sem%anexos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Vungkhanching, M., Tonsing, J. C., & Tonsing, K. N. (2016). Psychological Distress, Coping and Perceived Social Support in Social Work Students. *British Journal of Social Work*. bcw145.doi:10.1093/bjsw/bcw145
- Wallar, L. E., Croteau, S., Estill, A., Robson, L., & Papadopoulos, A. (2013). Analyzing Exposure, Use, and Policies Related to Tobacco Use on Campus for the Development of Comprehensive Tobacco Policies at Canadian Post-secondary Institutions. *Journal of Community Health*, 38(6): 1081–1089. doi:10.1007/s10900-013-9717-6
- Walsh, J. K. (2004). Clinical and socioeconomic correlates of insomnia. *Journal of Clinical Psychiatry*, 65 (Suppl 8): 13-19.

- Walter, G., Soh, N. L.-W., Norgren Jaconelli, S., Lampe, L., Malhi, G. S., & Hunt, G. (2013). Medical students' subjective ratings of stress levels and awareness of student support services about mental health. *Postgraduate Medical Journal*, *89*(1052): 311–315. doi:10.1136/postgradmedj-2012-131343
- World Health Organization – WHO. (2017). *Depression and Other Common Mental Disorders: Global Health Estimates*. Geneva, Suíça: World Health Organization.
- Wyatt, T., & Oswalt, S. B. (2013). Comparing Mental Health Issues Among Undergraduate and Graduate Students. *American Journal of Health Education*, *44*(2): 96–107. doi:10.1080/19325037.2013.764248
- Xiao, H., Carney, D. M., Youn, S. J., Janis, R. A., Castonguay, L. G., Hayes, J. A., & Locke, B. D. (2017). Are we in crisis? National mental health and treatment trends in college counseling centers. *Psychol Serv*, *14*(4): 407-415. doi: 10.1037/ser0000130.
- Yao, B., Han, W., Zeng, L., & Guo, X. (2013). Freshman year mental health symptoms and level of adaptation as predictors of Internet addiction: A retrospective nested case-control study of male Chinese college students. *Psychiatry Research*, *210*(2): 541–547. doi:10.1016/j.psychres.2013.07.023
- Yepes, D., Fanny, L., Salazar, M. B., & Ceferino, E. Y. M. Academic Dropout Among Undergraduate Students From Universidad De Antioquia School of Dentistry, 2004-2014. *Revista Facultad de Odontología Universidad de Antioquia [online]*. *29*(1): 76-95. <http://dx.doi.org/10.17533/udea.rfo.v29n1a5>.
- Youn, S. J., Trinh, N.-H., Shyu, I., Chang, T., Fava, M., Kvedar, J., & Yeung, A. (2013). Using online social media, Facebook, in screening for major depressive disorder among college students. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *13*(1): 74–80. doi:10.1016/s1697-2600(13)70010-3
- Yuan, S., Liao, Z., Huang, H., Jiang, B., Zhang, X., Wang, Y., & Zhao, M. (2020). Comparison of the indicators of psychological stress in the population of Hubei province and non-endemic provinces in China during two weeks during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) outbreak in February 2020. *Medical science monitor: international medical journal of experimental and clinical research*, *26*, e923767-1. DOI: 10.12659/MSM.923767
- Zhang, J., & Zheng, Y. (2017). How do academic stress and leisure activities influence college students' emotional well-being? A daily diary investigation. *Journal of Adolescence*, *60*, 114–118. doi:10.1016/j.adolescence.2017.08.003

- Zhang, J., Lanza, S., Zhang, M. & Su, B. (2015). Structure Of The University Personality Inventory For Chinese College Students. *Psychol Rep.*, *116*(3):821-39. doi: 10.2466/08.02.PR0.116k26w3.
- Zhao, F., Guo, Y., Suhonen, R., & Leino-Kilpi, H. (2016). Subjective well-being and its association with peer caring and resilience among nursing vs medical students: A questionnaire study. *Nurse Education Today*, *37*, 108–113. doi:10.1016/j.nedt.2015.11.019
- Zheng, R., Zhou, Y., Qiu, M., Yan, Y., Yue, J., Yu, L., ... & Hu, Y. (2021). Prevalence and associated factors of depression, anxiety, and stress among Hubei pediatric nurses during COVID-19 pandemic. *Comprehensive psychiatry*, *104*, 152217. <https://doi-org.ez46.periodicos.capes.gov.br/10.1016/j.comppsy.2020.152217>
- Zhou, L. H., & Chen, J. (2017). Life events and hopelessness depression: The influence of affective experience. *Plos One*, *12*(11): 14. doi: 10.1371/journal.pone.0187898
- Zunhammer, M., Eichhammer, P., & Busch, V. (2014). Sleep Quality during Exam Stress: The Role of Alcohol, Caffeine and Nicotine. *PLoS ONE*, *9*(10). doi:10.1371/journal.pone.0109490

## ANEXOS

### Anexo 1: ITENS UNIVERSITY STRESS SCALE

#### University Stress Scale

How often have each of the following caused you stress over the past month? If any are not applicable to you, tick *Not at all*.

	Not at all 0	Sometimes 1	Frequently 2	Constantly 3
1. Academic/coursework demands				
2. Procrastination				
3. University/college environment				
4. Finances and money problems				
5. Housing/accommodation				
6. Transport				
7. Mental health problems				
8. Physical health problems				
9. Parenting issues				
10. Childcare				
11. Family relationships				
12. Friendships				
13. Romantic relationships				
14. Relationship break-down				
15. Work				
16. Parental expectations				
17. Study/life balance				
18. Discrimination				
19. Sexual orientation issues				
20. Language/cultural issues				
21. Other demands				

#### References

Stallman, H. M. (2008). *University Stress Scale*. Brisbane: Queensland University of Technology  
 Stallman, H. M., & Hurst, C. P. (2016). The University Stress Scale: Measuring domains and extent of stress in university students. *Australian Psychologist*, 51(2), 128-134.  
 doi:10.1111/ap.12127

#### Scoring

Problem score = number of items endorsed > 0; Range = 0–22  
 Extent score = sum of all items; Range = 0–66

#### Interpretation

Extent score  $\geq 13$  is predictive of significant psychological distress

## Anexo 2: ITENS DO PMSS

1.) Das Medizinstudium fördert Gefühle von Anonymität und Isolation unter den Studierenden.

*Medical school fosters a sense of anonymity and feelings of isolation among the students.*

2.) Ich mache mir Sorgen, dass ich die langen Arbeitszeiten und die Verantwortung, die mit klinischer Ausbildung und Praxis einhergeht, nicht aushalten werde.

*I am concerned that I will not be able to endure the long hours and responsibilities associated with clinical training and practice.*

3.) Ich weiß nicht, was das Lehrpersonal / die Verwaltung von mir erwartet.

*I do not know what the faculty / administration expect of me.*

4.) Die medizinische Ausbildung bestimmt mein Leben und lässt mir zu wenig Zeit für andere Aktivitäten.

*Medical training controls my life and leaves too little time for other activities.*

5.) Ich mache mir Sorgen, dass ich nicht das gesamte medizinische Fachwissen bewältigen kann.

*I am concerned that I will be unable to master the entire pool of medical knowledge.*

6.) Diese Hochschule fördert eine Arztrolle, die auf Kosten der Persönlichkeit und Interessen des Arztes geht.

*This medical school is fostering a physician role at the expense of one's personality and interests.*

7.) Das Medizinstudium ist konkurrenzbetonter als ich erwartet habe.

*Medical school is more competitive than I expected.*

8.) Die Einstellung von zu vielen Lehrenden ist, dass Studierende eine "Feuertaufe" bestehen sollten.

*The attitude of too many of the faculty is that students should be subjected to 'baptism of fire'.*

9.) Die Mehrheit der Studierenden hat das Gefühl, dass sie trotz und nicht wegen der Verwaltung Erfolg im Medizinstudium hat.

*The majority of students feel that success in medical school is in spite of the administration rather than because of it.*

10.) Das Medizinstudium ist kalt, unpersönlich und unnötig bürokratisch.

*Medical school is cold, impersonal and needlessly bureaucratic.*

11.) Das Medizinstudium ist eher eine Bedrohung als eine Herausforderung.

*Medical school is more of a threat than a challenge.*

12.) Meine finanziellen Verhältnisse bereiten mir Sorgen.

*Personal finances are a source of concern to me.*

13.) Das Thema Wohnen bereitet mir Sorgen.

*Accommodation is a source of concern to me.*

<sup>1</sup>Modified through Bramness et al. [20] and Holm et al. [19]



## APPENDICES

## APPENDIX – A

## ACADEMIC STRESS SCALE

This scale consists of 40 items describing the stress in your institution/ college life from the various sources. The level of stress you feel for each item can be indicated by marking a '✓' mark in the bracket given against each statement.

If you feel No Stress put a '✓' mark in the 1<sup>st</sup> bracket (NS), Slight Stress in the 2<sup>nd</sup> (SS), Moderate Stress in the 3<sup>rd</sup> (MS), High Stress in the 4<sup>th</sup> (HS) and you feel Extreme Stress put a '✓' mark in the 5<sup>th</sup> bracket (ES).

S.No	Statement	NS	SS	MS	HS	ES
1.	Teachers make too many extra demands on students.	( )	( )	( )	( )	( )
2.	Poor interest in some subjects.	( )	( )	( )	( )	( )
3.	Progress reports to parents	( )	( )	( )	( )	( )
4.	The teacher is not humourous towards us.	( )	( )	( )	( )	( )
5.	Lack of concentration during study hours.	( )	( )	( )	( )	( )
6.	Difficulty in remembering all that is studied.	( )	( )	( )	( )	( )
7.	Worrying about the examinations.	( )	( )	( )	( )	( )
8.	Lack of self-confidence.	( )	( )	( )	( )	( )
9.	The teachers do not listen to our ideas.	( )	( )	( )	( )	( )
10.	Conflict with friends/college authorities.	( )	( )	( )	( )	( )
11.	Teachers give more punishment in the class.	( )	( )	( )	( )	( )

12.	Worry about results after examinations.	( )	( )	( )	( )	( )
13.	Hesitate to ask the teacher for detailed explanation.	( )	( )	( )	( )	( )
14.	Biased attitude of the teacher.	( )	( )	( )	( )	( )
15.	Inadequate space or room for study at home.	( )	( )	( )	( )	( )
16.	Not knowing how to prepare for the examinations.	( )	( )	( )	( )	( )
17.	Lack of assertiveness (confidence) in the class.	( )	( )	( )	( )	( )
18.	Lack of opportunity to meet teachers.	( )	( )	( )	( )	( )
19.	Teacher shows socio-economic status on students.	( )	( )	( )	( )	( )
20.	Slow in getting along with the curriculum.	( )	( )	( )	( )	( )
21.	Exam papers are tough and not valued well.	( )	( )	( )	( )	( )
22.	Unable to complete the assignment in time.	( )	( )	( )	( )	( )
23.	Lack of communication between teachers and students.	( )	( )	( )	( )	( )
24.	Monotonous (boring or tedious) teaching style by the teacher.	( )	( )	( )	( )	( )
25.	Not enough discussion in the class.	( )	( )	( )	( )	( )
26.	Lack of mutual help among classmates.	( )	( )	( )	( )	( )
27.	Lack of fluency while speaking the language other than the mother tongue.	( )	( )	( )	( )	( )
28.	Difficulty in public speaking.	( )	( )	( )	( )	( )
29.	The teacher is fast and does not use blackboard legibly.	( )	( )	( )	( )	( )
30.	Teachers lacking interest in students.	( )	( )	( )	( )	( )

## Anexo 4: ITENS BRIEF MULTIDIMENSIONAL STUDENTS' LIFE SATISFACTION SCALE

Peabody Treatment Progress Battery 2010

BMSLSS-PTPB: Youth

### Your Satisfaction with Life

Please place an 'X' in the one box that best indicates how satisfied or dissatisfied you CURRENTLY are with each item below. There is no right or wrong answer.

	HOW SATISFIED OR DISSATISFIED ARE YOU WITH...	Very Dissatisfied	Somewhat Dissatisfied	Neither Satisfied Nor Dissatisfied	Somewhat Satisfied	Very Satisfied
1.	Your family life	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Your friendships	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Your school experience	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Yourself	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Where you live	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Your life overall	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Peabody Treatment Progress Battery 2010

BMSLSS-PTPB: Youth

### BMSLSS-PTPB Self-Scoring Form

Item	Values for Responses					Enter value for selected response here and calculate scores as instructed		
	Very Dissatisfied	Somewhat Dissatisfied	Neither Satisfied Nor Dissatisfied	Somewhat Satisfied	Very Satisfied			
1	1	2	3	4	5	A		
2	1	2	3	4	5	B		
3	1	2	3	4	5	C		
4	1	2	3	4	5	D		
5	1	2	3	4	5	E		
6	1	2	3	4	5	F		
Sum of A-F:						G		
G / 6:							H	

BMSLSS-PTPB Total Score = H

## APÉNDICE

A continuación, se presentan algunas de las cosas que hacemos y pensamos los individuos cuando nos enfrentamos a una situación problemática que nos provoca ansiedad o estrés.

Lea detenidamente cada afirmación e indique EN QUÉ MEDIDA USTED SE COMPORTA ASÍ CUANDO SE ENFRENTA A UNA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.

1.- Cuando me enfrento a una situación problemática, olvido los aspectos desagradables y resalto los positivo

1. NUNCA 2. ALGUNA VEZ 3. BASTANTES VECES 4. MUCHAS VECES 5. SIEMPRE

2.- Cuando me enfrento a una situación problemática, expreso mis opiniones y busco apoyo

1. NUNCA 2. ALGUNA VEZ 3. BASTANTES VECES 4. MUCHAS VECES 5. SIEMPRE

3.- Cuando me enfrento a una situación problemática, priorizo las tareas y organizo el tiempo

1. NUNCA 2. ALGUNA VEZ 3. BASTANTES VECES 4. MUCHAS VECES 5. SIEMPRE

4.- Cuando me enfrento a una situación problemática durante los exámenes, procuro pensar que soy capaz de hacer las cosas bien por mi mismo

1. NUNCA 2. ALGUNA VEZ 3. BASTANTES VECES 4. MUCHAS VECES 5. SIEMPRE

5.- Cuando me enfrento a una situación problemática, pido consejo a un familiar o a un amigo a quien aprecio

1. NUNCA 2. ALGUNA VEZ 3. BASTANTES VECES 4. MUCHAS VECES 5. SIEMPRE

6.- Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes, planifico detalladamente cómo estudiar el examen

1. NUNCA 2. ALGUNA VEZ 3. BASTANTES VECES 4. MUCHAS VECES 5. SIEMPRE

7.- Cuando me enfrento a una dificultad mientras estoy preparando los exámenes, procuro pensar en positivo

1. NUNCA 2. ALGUNA VEZ 3. BASTANTES VECES 4. MUCHAS VECES 5. SIEMPRE

8.- Cuando me enfrento a una situación difícil, hablo de los problemas con otros

---

---

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

9.- Cuando me enfrento a una situación problemática, elaboro un plan de acción y lo sigo

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

10.- Cuando me enfrento a una situación problemática, no permito que el problema me supere; procuro darme un plazo para solucionarlo

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

11.- Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo sobre las situaciones estresantes con mi pareja, mi familia o amigos

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

12.- Cuando me enfrento a una situación problemática mientras estoy preparando los exámenes, me centro en lo que necesito para obtener los mejores resultados

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

13.- Cuando me enfrento a una situación problemática, pienso objetivamente sobre la situación e intento tener mis emociones bajo control

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

14.- Cuando me enfrento a una situación problemática, busco consejo y solicito ayuda a otras personas

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

15.- Cuando me enfrento a una situación problemática, organizo los recursos personales que tengo para afrontar la situación

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

16.- Cuando me enfrento a una situación complicada, en general procuro no darle importancia a los problemas

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

17.- Cuando me enfrento a una situación problemática, manifiesto mis sentimientos y opiniones

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

18.- Cuando me enfrento a una situación problemática, como en los exámenes, suelo pensar que me saldrán bien

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

19.- Cuando me enfrento a una situación difícil, hago una lista de las tareas que tengo que hacer, las hago una a una y no paso a la siguiente hasta que no he finalizado la anterior

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

20.- Cuando me enfrento a una situación problemática la noche antes del examen, trato de pensar que estoy preparado para realizarlo bien

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

21.- Cuando me enfrento a una situación problemática, hablo con alguien para saber más de la situación

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

22.- Cuando me enfrento a un problema, como sentir ansiedad durante el examen, trato de verlo como algo lógico y normal de la situación

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

23.- Cuando me enfrento a una situación problemática, cambio algunas cosas para obtener buenos resultados.

1.NUNCA 2.ALGUNA VEZ 3.BASTANTES VECES 4.MUCHAS VECES 5.SIEMPRE

**Escala de Burnout de Maslach para estudantes**

(Adaptação de J. Maroco &amp; M. Tecedorio a partir da versão de Schaufeli et al., 2002)

As afirmações seguintes são referentes aos sentimentos/emoções de estudantes em contexto escolar. Leia cuidadosamente cada afirmação e decida sobre a frequência com que se sente da forma descrita e de acordo com o Tabela seguinte:

Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Regularmente	Bastantes vezes	Quase sempre	Sempre
⓪	①	②	③	④	⑤	⑥
Nenhuma vez	Poucas vezes por ano	Uma vez por mês	Poucas vezes por mês	Uma vez por semana	Poucas vezes por semana	Todos os dias

Itens	Nunca						Sempre							
	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥
<b>Exaustão emocional</b>														
1. Os meus estudos deixam-me emocionalmente exausto	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥
2. Sinto-me de 'rastos' no final de um dia na universidade.	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥
3. Sinto-me cansado quando me levanto de manhã e penso que tenho de enfrentar mais um dia na universidade.	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥
4. Estudar ou assistir a uma aula deixam-me tenso.	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥
5. Os meus estudos deixam-me completamente esgotado.	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥
<b>Descrença</b>														
1. Tenho vindo a desinteressar-me pelos meus estudos desde que ingressei na universidade.	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥
2. Sinto-me pouco entusiasmado com os meus estudos.	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥
3. Sinto-me cada vez mais cínico relativamente à utilidade potencial dos meus estudos.	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥
4. Tenho dúvidas sobre o significado dos meus estudos.	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥
<b>Eficácia Profissional</b>														
1. Consigo resolver, de forma eficaz, os problemas que resultam dos meus estudos.	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥
2. Acredito que participo, de forma positiva, nas aulas a que assisto.	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥
3. Sinto que sou um bom aluno.	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥
4. Sinto-me estimulado quando alcanço os meus objectivos escolares.	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥
5. Tenho aprendido muitas matérias interessantes durante o meu curso.	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥
6. Durante a aula, sinto que consigo acompanhar as matérias de forma eficaz.	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥

## Anexo 7: ITENS STUDENT STRESS INVENTORY (SSI)



### Student Stress Inventory

Rate each potential source of stress on a scale of 1 (doesn't affect you at all) to 5 (affects you very much). Then list the areas that you rated with a "3" or higher.

Sources of Stress	Ratings Scale				
	None 1	Little 2	Some 3	Much 4	Very Much 5
Academic demands (problems with faculty, class work, fears about upcoming papers, exams, fitting in all the work, failing classes, etc.)	None 1	Little 2	Some 3	Much 4	Very Much 5
Procrastination - Wanting to go have fun but needing to study. Getting nothing done. Balancing work and fun.	None 1	Little 2	Some 3	Much 4	Very Much 5
Campus environment (e.g., fitting in, values conflict)	None 1	Little 2	Some 3	Much 4	Very Much 5
Conflict with authority (deans, police, professors, etc.)	None 1	Little 2	Some 3	Much 4	Very Much 5
Self doubt and negative self-talk	None 1	Little 2	Some 3	Much 4	Very Much 5
Not enough friends	None 1	Little 2	Some 3	Much 4	Very Much 5
Issues with family (parents, siblings) - family expectations, family's dependence, homesickness, lack of understanding/support	None 1	Little 2	Some 3	Much 4	Very Much 5
Separation, conflict with partner or friends	None 1	Little 2	Some 3	Much 4	Very Much 5
Your health	None 1	Little 2	Some 3	Much 4	Very Much 5
Health of parent, friend or other	None 1	Little 2	Some 3	Much 4	Very Much 5
Inadequacy of living arrangements	None 1	Little 2	Some 3	Much 4	Very Much 5
Not enough money	None 1	Little 2	Some 3	Much 4	Very Much 5
Demands of job, work (balancing work and school)	None 1	Little 2	Some 3	Much 4	Very Much 5
Racial or Ethnic Discrimination (Feeling like you need to work harder to prove yourself)	None 1	Little 2	Some 3	Much 4	Very Much 5
Religious/other cultural conflicts	None 1	Little 2	Some 3	Much 4	Very Much 5
Drug and alcohol problems	None 1	Little 2	Some 3	Much 4	Very Much 5
Future planning, decision making - What will I major in, do in the future, will it all work out?	None 1	Little 2	Some 3	Much 4	Very Much 5
Life transitions (moving, etc.)	None 1	Little 2	Some 3	Much 4	Very Much 5
Loss (death or separation from someone close)	None 1	Little 2	Some 3	Much 4	Very Much 5
Other	None 1	Little 2	Some 3	Much 4	Very Much 5



Anexo 8: ITENS STUDENT STRESS INVENTORY (MOHAMED, 2016)

**STUDENT STRESS INVENTORY (SSI)**

Directions: This inventory measures the stresses you have experienced in your study and everyday life in your campus. There are no right and wrong answers. Read each statement and circle the best describes your experiences.

- 1= Never (N)
- 2= Somewhat frequent (S)
- 3= Frequent (F)
- 4= Always (A)

Below is a list of the ways you may have felt or behaved over this semester. Please circle one answer in each box:

Subscale 1: Physical

No	Item	N	SF	F	A
1	Headaches	1	2	3	4
2	Back pain	1	2	3	4
3	Sleep problem	1	2	3	4
4	Difficulty breathing	1	2	3	4
5	Excessive worry	1	2	3	4
6	Stomach pain/nausea	1	2	3	4
7	Constant tiredness/fatigue	1	2	3	4
8	Sweating/sweaty hands	1	2	3	4
9	Frequent cold/flu/fever	1	2	3	4
10	Drastic weight loss	1	2	3	4

Subscale 2: Interpersonal Relationship

No	Item	N	SF	F	A
11	I find difficult to meet my high parent's expectation	1	2	3	4
12	My parents treat me as a helpless person	1	2	3	4
13	I feel guilty if I fail to fulfill my parent's hope	1	2	3	4
14	My parents wish only for my success	1	2	3	4
15	I find difficult to get along with groupmates in doing academic task	1	2	3	4
16	My friends did not care about me	1	2	3	4
17	I feel disturbed when having problem with my boyfriend/girlfriend	1	2	3	4
18	My families are not supportive	1	2	3	4
19	My lecturers/ teachers are not supportive	1	2	3	4

20	I feel frustrated by the lack of faculty management	1	2	3	4
----	---	---	---	---	---

Subscale 3: Academic

No	Item	N	SF	F	A
21	I have a financial problem because of the expenses of the university	1	2	3	4
22	I find difficult to juggle time between study and social activity	1	2	3	4
23	I feel nervous delivering the class presentation	1	2	3	4
24	I feel stressed as submission deadline neared	1	2	3	4
25	I feel stressed to sit for examination	1	2	3	4
26	I find difficult to juggle time between study and society involvement	1	2	3	4
27	I loss interest towards courses	1	2	3	4
28	I feel burden of academic workloads	1	2	3	4
29	I feel stressed dealing with difficult subject	1	2	3	4
30	I feel difficult in handling my academic problem	1	2	3	4

Subscale 4: Environmental

No	Item	N	SF	F	A
31	I have transportation problem	1	2	3	4
32	I feel stressed with bad living condition of hostel	1	2	3	4
33	Surrounding noise distracted me	1	2	3	4
34	Pollution make me uneasy	1	2	3	4
35	Hot weather make me avoid to go out	1	2	3	4
36	Messy living conditions distracted me	1	2	3	4
37	I feel frustrated of inadequate campus facilities	1	2	3	4
38	Crowding make me feel uneasy	1	2	3	4
39	Waited in a long line make me feel uneasy	1	2	3	4
40	I feel scared being at the insecure place	1	2	3	4

## Anexo 9: ITENS SCHOOL BURNOUT INVENTORY (SBI)

### Appendix A Final Version of School Burnout Inventory (SBI)

Please choose the alternative that best describes your situation (estimation from previous month)

Completely disagree	Partly disagree	Disagree	Partly agree	Agree	Completely agree
1	2	3	4	5	6

1. I feel overwhelmed by my schoolwork (EXH1)
2. I feel a lack of motivation in my schoolwork and often think of giving up (CYN1)
3. I often have feelings of inadequacy in my schoolwork (INAD1)
4. I often sleep badly because of matters related to my schoolwork. (EXH2)
5. I feel that I am losing interest in my schoolwork (CYN2)
6. I'm continually wondering whether my schoolwork has any meaning (CYN3)
7. I brood over matters related to my schoolwork a lot during my free time (EXH3)
8. I used to have higher expectations of my schoolwork than I do now (INAD2)
9. The pressure of my schoolwork causes me problems in my close relationships with others (EXH4)

*Note.* EXH = exhaustion at schoolwork; CYN = cynicism toward the meaning of school; INAD = sense of inadequacy at school.

Anexo 10: Tabela com a definição constitutiva e a respectiva classificação dos itens em cada fator (Borsa, & Seize, 2017)

<b>Fatores</b>	<b>Definição</b>	<b>Itens</b>	<b>Fator 1</b>	<b>Fator 2</b>
Fator 1: [nome do fator]	[descrição do fator]	<b>1</b>		
		<b>2</b>		
		<b>3</b>		
		<b>4</b>		
		<b>5</b>		
Fator 2: [nome do fator]	[descrição do fator]	<b>6</b>		
		<b>7</b>		
		<b>8</b>		
		<b>9</b>		
		<b>10</b>		

Anexo 11: Tabela com os Itens do Instrumento (Borsa, & Seize, 2017)

**Preencha a Tabela para avaliar a representatividade de cada item, onde:**

1 = não representativo

2 = item necessita de grande revisão para ser representativo

3 = item precisa de pequena revisão para ser representativo

4 = item representativo

Item 1	[inserir o item]	1	2	3	4
Item 2	[inserir o item]	1	2	3	4
Item 3	[inserir o item]	1	2	3	4
Item 4	[inserir o item]	1	2	3	4

Anexo 12: Tabela de avaliação de representatividade de cada item e sugestão de alterações para cada item (Borsa, & Seize, 2017)

Caso você considere que algum item deva ser alterado para melhor descrever o comportamento avaliado, por favor, preencha sua sugestão de como este item deveria ser escrito. No final da tabela, também há um campo para que você possa indicar quais itens considera redundantes.

<b>Item 1</b>	<b>[inserir o item]</b>
Sugestão de Alteração	
<b>Item 2</b>	<b>[inserir o item]</b>
Sugestão de Alteração	
<b>Item 3</b>	<b>[inserir o item]</b>
Sugestão de Alteração	
<b>Quais itens considera redundante?</b>	

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UMA ESCALA DE AVALIAÇÃO DE ESTRESSORES ACADÊMICOS

**Pesquisador:** Roberto Moraes Cruz

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 28905820.2.0000.0121

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Santa Catarina

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.946.059

**Apresentação do Projeto:**

O presente projeto trata-se de projeto de doutorado de Daniela Ornellas Ariño no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, sob orientação de Roberto Moraes Cruz. A população universitária vem sendo apontada como vulnerável ao adoecimento, e desenvolvimento de transtornos mentais por diversos autores. A prevalência de Transtornos Mentais é superior em jovens adultos universitários, quando comparados com demais jovens adultos não universitários, com estudantes de pós-graduação e com demais protagonistas do ensino superior (docentes e funcionários administrativos). Aspectos amostrais devem ser considerados quando tais índices são avaliados, diferentes cursos, países, tipos de instituição, número amostral, etc, podem intervir diretamente nos resultados encontrados. Os diferentes instrumentos utilizados para mensuração dos desfechos de saúde nesta população também pode se constituir como um fator interveniente, dificultando também, a comparação dos resultados. Ao realizar-se o mapeamento dos instrumentos de mensuração de desfechos em saúde mental em estudantes universitários (Estudo 2), corrobora-se com a constatação de que há uma diversidade de instrumentos sendo empregados nas pesquisas com este público, o que pode dificultar a comparação dos resultados, e implicar no amplo range de percentuais relatados nas pesquisas para descrever o panorama de saúde dos estudantes. Além da grande variedade de instrumentais, a escassez de instrumentos específicos podem impactar diretamente nos resultados, uma vez que instrumentos validados para população geral desconsideram idiosincrasias da população, e utilizam de critérios que não podem ser bons

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 3.946.059

indicadores para avaliação de saúde mental quando se trata de estudantes universitários. Ainda que a maior parte dos instrumentos utilizados na mensuração de desfechos em saúde para esta população não considerem os fatores acadêmicos como critério, a literatura disponível, nacional e internacionalmente, já identifica os preditores de saúde para esta população. A sistematização destes estudos foi realizada no Estudo 1, onde avaliou-se que tais preditores são de três ordens: individual, contextual e acadêmica. Os fatores de ordem contextual se caracterizam pelos aspectos culturais, ambientais e de relacionamento com o outro e com o mundo. Os de ordem individual envolvem características próprias do indivíduo. Enquanto a dimensão Acadêmica e de Carreira é caracterizada pelos processos de adaptação e desenvolvimento do acadêmico no ES, além de experiências de formação e as relações estabelecidas pelo sujeito com o contexto universitário e com a carreira escolhida. Para proposta do presente estudo, que se propõe a construir uma escala de avaliação de estressores acadêmicos, parte-se do pressuposto que, Estressores Acadêmicos podem ser compreendidos através de três dimensões principais, e que se relacionam positivamente com desfechos negativos em saúde mental de estudantes universitários, e positivamente com desfechos positivos em saúde mental. Desta forma o instrumento de mensuração a ser construído terá como base o modelo teórico proposto.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário: Construir e Validar uma escala de avaliação de estressores acadêmicos para estudantes universitários.

Objetivo Secundário:

- a) Caracterizar as variáveis que compõe o modelo de avaliação em saúde mental de estudantes universitários;
- b) Construir instrumento de avaliação de estressores acadêmicos para estudantes universitários;
- c) Buscar evidências de validade e confiabilidade do instrumento de avaliação de estressores acadêmicos para estudantes universitários.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: Os riscos aos quais os participantes podem estar expostos ao aceitar participar da pesquisa, envolvem reflexões acerca da temática, que podem gerar mobilização emocional, e também possível quebra de sigilo. Ressalta-se que todos os cuidados são tomados para proteger o participante da quebra de sigilo, incluindo a não identificação no formulário. Será ainda informado ao participante que caso este sofra qualquer tipo de dano, resultante da participação nesta pesquisa, terá o direito a recorrer à assistência e até mesmo a indenização.

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br



Continuação do Parecer: 3.946.059

**Benefícios:** Além disso, os dados de caracterização do perfil de saúde mental dos participantes da pesquisa, forneçam subsídios para criação de novas políticas de atenção à saúde para esta população. A partir do conhecimento produzido com esta pesquisa será possível planejar ações de assistência, promoção e prevenção de saúde, tanto a nível institucional, quanto a nível governamental. Almeja-se também que o instrumento permita identificar e mensurar fatores preditivos de saúde sem estudantes, a partir das características que permeiam a realidade desta população, o que facilitará a criação de ações futuras para intervenções sobre a realidade já instaurada. Os resultados da presente pesquisa, na forma de dois produtos concretos (modelo e instrumento), também beneficiaram a prática de diversos profissionais que atuam nos serviços de orientação profissional, atenção a saúde mental, pró-reitorias de ensino. Compreender os preditores de saúde mental desta população, a partir do modelo teórico proposto, poderá nortear os encaminhamentos e ações durante as intervenções realizadas, otimizando o trabalho realizado. Da mesma forma, fornecer um instrumento brasileiro, que considere a realidade de nossos estudantes e que permita mensurar estressores, indicará polos e dimensões que estejam impactando na saúde mental dos sujeitos e que merecem atenção dos profissionais da saúde envolvidos nos serviços de atenção ao estudante. Outros benefícios, de caráter financeiro, também devem ser considerados. Novas ferramentas que facilitem predição de adoecimento nesta população favorecem as ações para prevenção de agravos e promoção de saúde, e por consequência uma redução de demanda por serviços especializados em saúde, dessa forma reduzindo os gastos públicos com atenção especializada nesse contexto. Além disso, considerando que, o adoecimento dos estudantes se relaciona a evasão do Ensino Superior, fenômeno que acarreta em prejuízos monetários ao sujeito, à instituição e para o país, portanto, justificasse investimentos para criação de modelos e instrumentais que permitam às IES avaliarem e detectarem precocemente prejuízos mentais no corpo discente.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pode contribuir para o conhecimento generalizável sobre o tema.

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

Constam: (I) Projeto de pesquisa; (II) TCLE; (III) Folha de rosto;

**Recomendações:**

- Com o objetivo de garantir a integridade do TCLE, solicita-se que sejam inseridos os números de cada página, bem com a quantidade total delas, como por exemplo: "1 de X" e assim

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 3.946.059

sucessivamente até a página "X de X".

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

Considerando que a documentação está adequada, este CEP é de parecer favorável à aprovação do projeto.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

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

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1490074.pdf	16/03/2020 14:08:13		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	16/03/2020 14:06:19	DANIELA ORNELLAS ARINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido.pdf	16/03/2020 11:26:44	DANIELA ORNELLAS ARINO	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_cep_daniela_arino.pdf	05/02/2020 22:17:51	DANIELA ORNELLAS ARINO	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_concordancia.pdf	11/01/2020 09:34:24	DANIELA ORNELLAS ARINO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_TESE_PARA_COMITE_ETICA.docx	11/01/2020 09:26:38	DANIELA ORNELLAS ARINO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FLORIANOPOLIS, 31 de Março de 2020

---

**Assinado por:**  
**Nelson Canzian da Silva**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

## APÊNDICES

### Apêndice 1: Escala de Estressores Acadêmicos para Universitários – Versão 1

Nº	Código	Itens
1	DA_001	São necessárias muitas horas semanais de preparo para avaliações
2	DA_002	A carga horária de disciplinas ocupa maior parte do meu dia
3	DA_003	Os trabalhos da faculdade exigem muitas horas para elaboração
4	DA_004	A quantidade de leitura obrigatória é extensa
5	DA_005	Os prazos estabelecidos para realização das atividades acadêmicas são insatisfatórios
6	DA_006	Os prazos para execução dos trabalhos acadêmicos são satisfatórios
7	DA_007	A carga horária de atividades extracurriculares é extensa
8	DA_008	A carga horária de atividade extracurriculares é satisfatória
9	DA_009	É necessário mais de um turno por dia para cumprimento da carga horária das disciplinas
10	DA_010	Estudo por muitas horas seguidas
11	DA_011	Prestar atenção nas aulas exige alto nível de esforço
12	DA_012	Para realização dos trabalhos da faculdade é necessário empregar grande esforço cognitivo
13	DA_013	A leitura dos textos das aulas me exige alto nível de esforço cognitivo
14	DA_014	As leituras obrigatórias das disciplinas são de difícil compreensão
15	DA_015	Concentrar-me para produzir os trabalhos da faculdade exige muito esforço
16	DA_016	A realização das avaliações me exige baixo nível de esforço cognitivo
17	DA_017	Emprego pouco esforço cognitivo nas atividades acadêmicas
18	DA_018	Costumo deixar tudo para última hora
19	DA_019	Costumo procrastinar na hora dos estudos
20	DA_020	Consigo conciliar minha vida pessoal com a faculdade
21	DA_021	Busco por apoio de colegas quando tenho dificuldades acadêmicas
22	DA_022	Busco por apoio de familiares quando tenho dificuldades acadêmicas
23	DA_023	Organizo meus materiais de estudo frequentemente
24	DA_024	Organizo minha agenda com frequência
25	DA_025	Consigo conciliar trabalho e estudos
26	DA_026	Busco equilibrar estudos e lazer
27	DA_027	Emprego algumas estratégias para conciliar estudos e vida pessoal
28	DA_028	Mantenho meus materiais de estudo sempre organizados
29	DA_029	Minha agenda é um item importante para gerenciamento da minha vida acadêmica
30	RI_001	Busco por apoio de amigos para enfrentar as dificuldades da vida acadêmica
31	RI_002	Busco por apoio de familiares para enfrentar as dificuldades da vida acadêmica
32	RI_003	Os professores são compreensivos
33	RI_004	Os professores são muito exigentes
34	RI_005	Os professores são muito rígidos
35	RI_006	Os professores não têm uma boa didática
36	RI_007	A didática dos professores do meu curso é excelente

<b>Nº</b>	<b>Código</b>	<b>Itens</b>
37	RI_008	Os professores do curso se preocupam em estabelecer uma boa relação com a turma
38	RI_009	Tenho uma boa relação com os professores do curso
39	RI_010	O clima em sala de aula é sempre respeitoso entre alunos e professores
40	RI_011	Os professores promovem um clima competitivo em sala de aula
41	RI_012	Os professores não se mostram acessíveis aos alunos
42	RI_013	Os professores promovem um clima colaborativo em sala de aula
43	RI_014	Os professores se preocupam em promover uma boa formação
44	RI_015	Minha instituição possui uma boa infraestrutura de salas de aula
45	RI_016	Minha instituição fornece uma boa formação
46	RI_017	A estrutura de laboratórios de minha instituição é excelente
47	RI_018	A infraestrutura física da instituição é excelente
48	RI_019	Sinto-me seguro dentro da minha instituição de ensino
49	RI_020	Sou bem recepcionado pelos funcionários da coordenação de curso
50	RI_021	A comunicação da coordenação de curso com o corpo discente é clara
51	RI_022	A instituição promove um clima competitivo entre os discentes
52	RI_023	O coordenador de curso é acessível aos estudantes
53	RI_024	Minha Instituição é bem-conceituada no MEC
54	RI_025	Meu curso é bem-conceituado no MEC
55	RI_026	Tenho uma boa relação com meus colegas de faculdade
56	RI_027	Meus colegas me ajudam na realização das tarefas acadêmicas
57	RI_028	Eu ajudo meus colegas na realização das tarefas acadêmicas
58	RI_029	Os trabalhos da faculdade em grupo são sempre produtivos
59	RI_030	Eu prefiro fazer trabalhos da faculdade em equipe
60	RI_031	Não me sinto integrado com a turma
61	RI_032	Me sinto excluído da minha turma de faculdade
62	RI_033	Fiz boas amizades com colegas de classe durante o curso
63	RI_034	O clima em sala de aula é sempre respeitoso entre colegas
64	RI_035	Há muitos conflitos entre os discentes da minha classe
65	RI_036	Meus colegas de faculdade são muito competitivos
66	RI_037	Há muita competitividade entre os estudantes do curso
67	Sa_001	Estou satisfeito com a administração do meu curso
68	SA_002	Estou satisfeito com a infraestrutura oferecida pelo meu curso
69	Sa_003	Estou satisfeito com a grade curricular do meu curso
70	Sa_004	Estou satisfeito com o corpo docente de meu curso
71	Sa_005	Estou satisfeito com as metodologias de ensino-aprendizagem empregadas nas aulas
72	Sa_006	Estou satisfeito com a instituição de ensino que escolhi para minha formação superior
73	Sa_007	Estou satisfeito com os métodos avaliativos empregados no curso
74	Sa_008	Estou insatisfeito com a relevância dos conteúdos ministrados nas aulas

<b>Nº</b>	<b>Código</b>	<b>Itens</b>
75	Sa_009	Estou satisfeito com a qualidade dos serviços de apoio aos estudantes oferecidos pela instituição de ensino
76	Sa_010	Estou insatisfeito com a didática do corpo docente
77	Sa_011	Estou insatisfeito com a infraestrutura que a instituição fornece
78	Sa_012	Estou insatisfeito com o serviço prestado pela coordenação de curso
79	Sa_013	Estou insatisfeito com a qualificação dos professores do curso
80	Sa_014	Estou satisfeito com as atividades extracurriculares oferecidas pela instituição
81	Sa_015	Estou insatisfeito com a instituição de ensino de modo geral
82	Sa_016	Estou satisfeito com a profissão que escolhi
83	Sa_017	O mercado de trabalho está favorável para minha área de atuação
84	Sa_018	Estou satisfeito com o progresso que tenho realizado em direção aos meus objetivos de carreira
85	Sa_019	Me identifico com a carreira que escolhi
86	Sa_020	Faço planos a longo prazo para meu desenvolvimento de carreira
87	Sa_021	Penso em mudar de curso
88	Sa_022	Estou satisfeito com minha escolha de curso
89	Sa_023	A profissão que escolhi me traz satisfação pessoal
90	Sa_024	Acredito que serei um bom profissional
91	Sa_025	Eu não me sinto emocionalmente apegado à área de atuação escolhida
92	Sa_026	Existem poucas perspectivas de crescimento na carreira
93	Sa_027	Meus pais tiveram forte influência na minha escolha de curso
94	Sa_028	Sinto-me motivado a executar as atividades extracurriculares

## Apêndice 2: Escala de Estressores Acadêmicos para universitários (EEA-Uni) – versão 2

### Instruções

Você está recebendo um instrumento que tem por objetivo avaliar estressores acadêmicos percebidos. Essa ferramenta contém diversas frases sobre situações comuns à rotina acadêmica. As repostas variam em uma escala de (1) Discordo totalmente à (5) Concordo totalmente. Você deve ler atentamente cada uma das afirmativas e assinalar a resposta que mais se adequa a sua realidade.

Não existem respostas certas ou erradas.

É importante que suas respostas sejam honestas.

Por favor, não deixe itens em branco.

1 – Discordo totalmente 2 – Discordo parcialmente 3 – Nem concordo, nem discordo 4 – Concordo parcialmente 5 – Concordo totalmente

	Itens	1	2	3	4	5
Item 1	A carga horária de atividade extracurriculares é satisfatória					
Item 2	A carga horária de disciplinas ocupa maior parte do meu dia					
Item 3	A didática dos professores do meu curso é excelente					
Item 4	A estrutura de laboratórios de minha instituição é excelente					
Item 5	A infraestrutura física da instituição é muito boa					
Item 6	A leitura dos textos das aulas me exige alto nível de esforço cognitivo					
Item 7	A profissão que escolhi me traz satisfação pessoal					
Item 8	A quantidade de leitura obrigatória é extensa					
Item 9	A realização das avaliações me exige baixo nível de esforço cognitivo					
Item 10	Acredito que serei um bom profissional					
Item 11	As leituras obrigatórias das disciplinas são de difícil compreensão					
Item 12	A carga horária de atividades extracurriculares é extensa					
Item 13	A carga horária de atividades extracurriculares é extensa					
Item 14	Busco por apoio de colegas quando tenho dificuldades acadêmicas					
Item 15	Busco por apoio de familiares para enfrentar as dificuldades da vida acadêmica					
Item 16	Concentrar-me para produzir os trabalhos da faculdade exige muito esforço					
Item 17	Consigo conciliar trabalho e estudos					
Item 18	Costumo deixar tudo para última hora					
Item 19	Costumo procrastinar na hora dos estudos					
Item 20	Elaboro estratégias para conciliar a faculdade com minhas outras atividades					
Item 21	Emprego pouco esforço cognitivo nas atividades acadêmicas					
Item 22	Estou insatisfeito com a didática do corpo docente					
Item 23	Estou insatisfeito com a infraestrutura que a instituição fornece					
Item 24	Estou insatisfeito com a qualificação dos professores do curso					
Item 25	Estou insatisfeito com o serviço prestado pela coordenação de curso					
Item 26	Estou satisfeito com a grade curricular do meu curso					
Item 27	Estou satisfeito com a infraestrutura oferecida pelo meu curso					
Item 28	Estou satisfeito com a instituição de ensino que escolhi para minha formação superior					
Item 29	Estou satisfeito com a profissão que escolhi					
Item 30	Estou satisfeito com a qualidade dos serviços de apoio aos estudantes oferecidos pela instituição de ensino					
Item 31	Estou satisfeito com as atividades extracurriculares oferecidas pela instituição					
Item 32	Estou satisfeito com as metodologias de ensino-aprendizagem empregadas nas aulas					
Item 33	Estou satisfeito com minha escolha de curso					
Item 34	Estou satisfeito com o corpo docente de meu curso					
Item 35	Estou satisfeito com o progresso que tenho realizado em direção aos meus objetivos de carreira					
Item 36	Estou satisfeito com os métodos avaliativos empregados no curso					
Item 37	Eu ajudo meus colegas na realização das tarefas acadêmicas					
Item 38	Eu não me sinto emocionalmente apegado à área de atuação escolhida					
Item 39	Eu prefiro fazer trabalhos da faculdade em equipe					
Item 40	Existe uma boa comunicação entre a coordenação de curso e os alunos					
Item 41	Existem poucas perspectivas de crescimento na carreira					
Item 42	Faço planos a longo prazo para meu desenvolvimento de carreira					
Item 43	Fiz boas amizades com colegas de classe durante o curso					
Item 44	Há muita competitividade entre os estudantes do curso					
Item 45	Há muitos conflitos entre os alunos em minha sala					

	<b>Itens</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Item 46	Mantenho meus materiais de estudo sempre organizados					
Item 47	Me identifico com a carreira que escolhi					
Item 48	Me sinto excluído da minha turma de faculdade					
Item 49	Meus colegas de faculdade são muito competitivos					
Item 50	Meus colegas me ajudam na realização das tarefas acadêmicas					
Item 51	Meus pais tiveram forte influência na minha escolha de curso					
Item 52	Minha agenda é um item importante para gerenciamento da minha vida acadêmica					
Item 53	Não me sinto integrado com a turma					
Item 54	O clima em sala de aula é sempre respeitoso entre alunos e professores					
Item 55	O clima em sala de aula é sempre respeitoso entre colegas					
Item 56	O coordenador de curso é acessível aos estudantes					
Item 57	O mercado de trabalho está favorável para minha área de atuação					
Item 58	Organizo meus materiais de estudo frequentemente					
Item 59	Os professores do curso se preocupam em estabelecer uma boa relação com a turma					
Item 60	Os professores promovem um clima colaborativo em sala de aula					
Item 61	Os professores promovem um clima competitivo em sala de aula					
Item 62	Os professores se preocupam em promover uma boa formação					
Item 63	Os trabalhos da faculdade em grupo são sempre produtivos					
Item 64	Os trabalhos da faculdade exigem muitas horas para elaboração					
Item 65	Para realização dos trabalhos da faculdade é necessário empregar grande esforço cognitivo					
Item 66	Penso em mudar de curso					
Item 67	Prestar atenção nas aulas exige alto nível de esforço					
Item 68	São necessárias muitas horas semanais de preparo para avaliações					
Item 69	Sinto-me motivado a executar as atividades extracurriculares					
Item 70	Tenho uma boa relação com meus colegas de faculdade					
Item 71	Tenho uma boa relação com os professores do curso					

### Apêndice 3: Termo de Consentimento Livre

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa "Protocolo de Avaliação de Saúde Mental em Estudantes Universitários Brasileiros". O estudo refere-se à tese de doutorado do programa de pós-graduação em psicologia, desenvolvida pela pesquisadora Daniela Ornellas Ariño, orientada pelo professor doutor Roberto Moraes Cruz.

Em linhas gerais, a pesquisa tem como objetivo desenvolver um protocolo de investigação de saúde mental para a população de estudantes universitários brasileiros. A sua colaboração poderá auxiliar no avanço do conhecimento científico em relação às temáticas abordadas, contribuindo tanto em progresso nos aspectos teóricos quanto na prática de profissionais que atuam na área de saúde assim como aqueles envolvidos na construção de processos formativos.

A participação nesta pesquisa é voluntária e não remunerada, sendo que não envolve nenhum tipo de recompensa financeira. É garantido o seu direito de recusar a participação nesta pesquisa, bem como de interrompê-la a qualquer momento, sem qualquer prejuízo a você. Para tanto, apenas é solicitado que informe sua desistência por meio dos contatos da pesquisadora (listados adiante). É garantido o anonimato dos participantes, não sendo divulgada qualquer informação que vá contra este princípio. Caso você tenha interesse em receber o resultado final da pesquisa, solicita-se, apenas, o preenchimento de seu e-mail no protocolo de pesquisa. Em caso de preenchimento, comprometo-me a encaminhar o estudo finalizado via e-mail. Os resultados globais desta pesquisa provavelmente serão publicados em congressos ou artigos científicos, resguardado o anonimato de todos os participantes. Os dados individuais fornecidos não serão objeto de divulgação. Possíveis dúvidas podem ser esclarecidas antes e durante o curso do estudo. Os procedimentos metodológicos que serão adotados obedecerão aos preceitos éticos implicados em pesquisas envolvendo seres humanos nas ciências humanas e sociais, conforme normatização da Resolução 510/16, do CNS - Conselho Nacional de Saúde.

Ao concordar em participar da pesquisa você declara que está de acordo com este termo e que está ciente: a) da liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como do seu direito de deixar de participar do estudo, sem que isto traga qualquer prejuízo; b) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa; c) da segurança de que não haverá divulgação de dados pessoais e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas; d) de que as informações fornecidas serão arquivadas sem identificação pessoal junto ao banco



de dados do pesquisador responsável na Universidade Federal de Santa Catarina na sala 14A do Departamento de Psicologia, durante cinco anos, e após este período serão apagadas; e) e de que está ciente que eventuais riscos aos quais possa estar exposto em decorrência da participação na presente pesquisa restringem-se às reflexões acerca da temática. No entanto, caso você sofra qualquer tipo de dano, resultante da participação nesta pesquisa, terá o direito a recorrer à assistência e até mesmo a indenização.

Este termo foi elaborado em duas vias, ambas assinadas tanto pelo participante quanto pela pesquisadora, sendo que cada um ficará com uma via assinada. Considerando que a proposta foi apresentada e as dúvidas foram sanadas, solicito o seu consentimento livre e espontâneo, expressando a sua participação neste estudo.

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC. O CEPSH é um órgão vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O contato com o CEP - UFSC pode ser realizado pelo telefone (48) 3721-9206 ou pelo e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br, ou através do endereço Prédio Reitoria II

R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC  
CEP 88.040-400.

Maiores informações ou dúvidas em relação ao estudo podem ser obtidas com os pesquisadores pelos seguintes contatos: e-mails [daniela.arino@gmail.com](mailto:daniela.arino@gmail.com) e [robertocruzdr@gmail.com](mailto:robertocruzdr@gmail.com), ou pelos telefones (47) 99695-3438 ou (48)?, Endereço: Laboratório Fator Humano, sala X, Departamento de Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Universitário Trindade Florianópolis – SC, CEP: 88040-500.

Desde já, agradecemos a sua colaboração!

Florianópolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

Declaro que concordo em participar desta pesquisa e, portanto, assino de livre e espontânea vontade este termo de concordância.

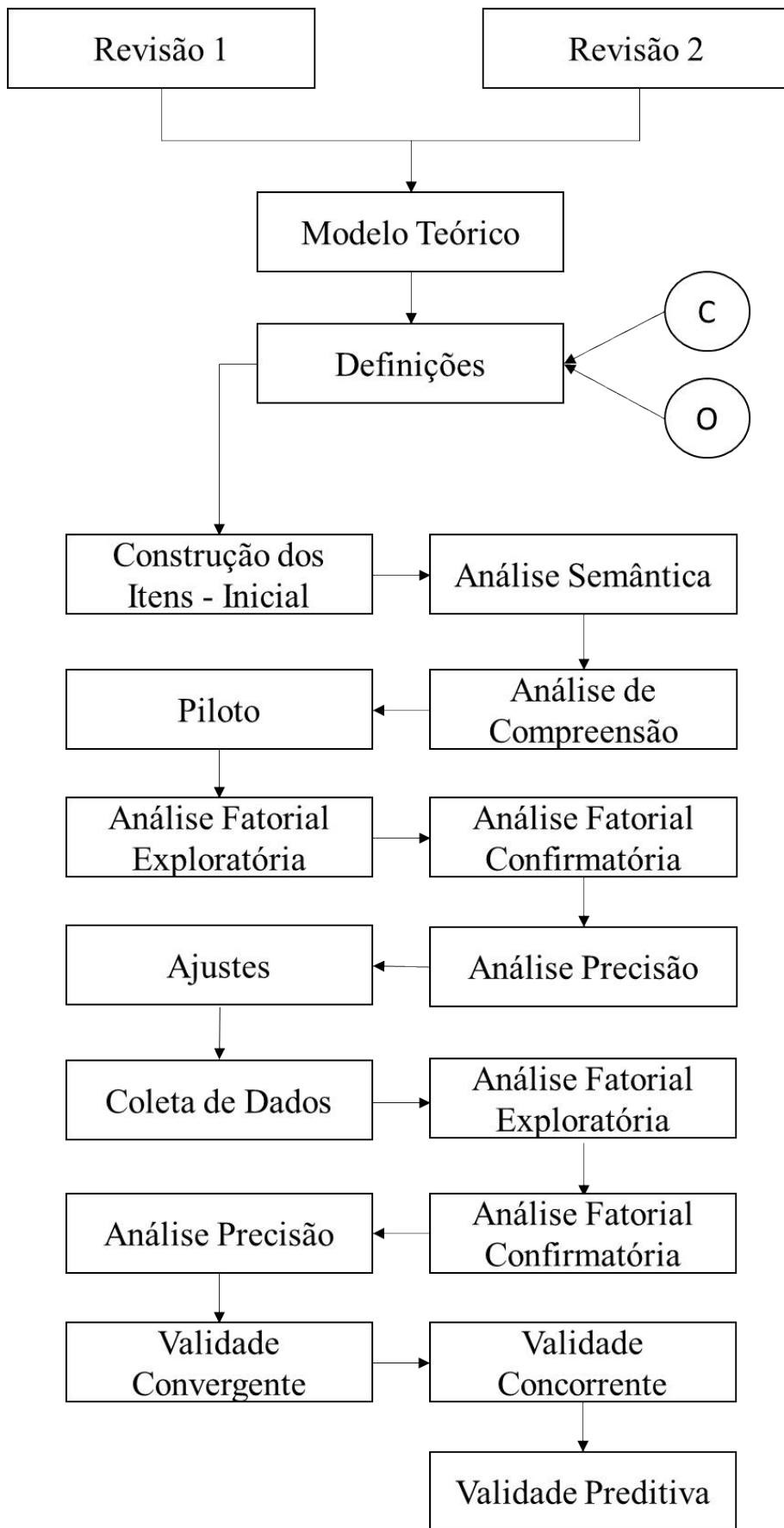
Assinatura do participante:

Pesquisadora responsável: Daniela Ornellas Ariño

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Cecilia P. de F. S.', written in a cursive style.

Assinatura da pesquisadora:

Apêndice 4: Fluxograma de Procedimentos de Pesquisa



Apêndice 5: Questionário Sociodemográfico e Acadêmico

**QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO E ACADÊMICO**

**CPF:** \_\_\_\_\_

**SEXO:**

Feminino

Masculino

**IDADE:** \_\_\_\_\_

**RENDA PER CAPITA:** \_\_\_\_\_

**RAÇA:**

Caucasiana

Negro

Pardo

**ESTADO CIVIL:**

Solteiro

Casado/ União estável

Divorciado

Viuvo

**POSSUI FILHOS:**

Sim  Não

**TRABALHA:**

Sim  Não

**QUANTAS HORAS SEMANAIS?**

Até 20h

de 21h a 30h

de 31 a 40h

Mais de 40h

**SEU TRABALHO É UM ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO?**

Sim  Não

**SEU TRABALHO ESTÁ RELACIONADO AO CURSO SUPERIOR QUE FREQUENTA**

**ATUALMENTE?**  Sim  Não

**ESTADO ONDE RESIDE:** \_\_\_\_\_

**CIDADE ONDE RESIDE:** \_\_\_\_\_

**COM QUEM VIVE?**

Pais

Conjuge

Filhos

Amigos

Outros familiares

**QUANTAS PESSOAS HABITAM A RESIDENCIA? \_\_\_\_\_**

**É PRATICANTE DE ALGUMA RELIGIÃO? ( ) Sim ( ) Não**

**POSSUI ALGUM TRANSTORNO MENTAL DIAGNOSTICADO POR  
PROFISSIONAIS DA SAÚDE?**

Sim ( ) Não

**SE SIM, QUAL? \_\_\_\_\_**

**POSSUI HISTÓRICO FAMILAR DE DOENÇAS MENTAIS? ( ) Sim ( ) Não**

**CONSOME ALGUMA SUBSTÂNCIA ILÍCITA? ( ) Sim ( ) Não**

**FUMA? ( ) Sim ( ) Não**

**CONSOME ALCOOL? ( ) Sim ( ) Não**

### **DADOS ACADÊMICOS**

**CURSO:**

**PERÍODO/ FASE DO CURSO NA QUAL ESTÁ ATUALMENTE MATRICULADO:**

1º

2º

3º

4º

5º

6º

7º

8º

9º

10º

11º (APENAS PARA O CURSO DE MEDICINA)

12º (APENAS PARA O CURSO DE MEDICINA)

**ESTUDOU EM ESCOLAS PÚBLICAS DURANTE O ENSINO BÁSICO?**

Sim ( ) Não

**ESTUDOU EM ESCOLAS PÚBLICAS DURANTE O ENSINO FUNDAMENTAL?**

Sim ( ) Não

**TIPO DE INSTITUIÇÃO:**

Pública ( ) Privada

**Onde está localizada sua Instituição de Ensino Superior?**

Zona Urbana ( ) Zona Rural

**PRIMEIRO CURSO SUPERIOR:**

Sim  Não

**SE MUDOU PARA ESTUDAR?**

Sim  Não

**Utilizou de algum recurso para ingresso ou permanência na universidade (sistema de cotas, bolsa de estudos, etc.)?**

Sim  Não

**Vive na mesma cidade que sua IES?**

Sim  Não

**Quantos minutos de traslado é necessário para se deslocar de sua residência a sua IES?**

**Está envolvido em atividades extracurriculares?**

Sim  Não

**Quais?**

Estágio não-obrigatório

Monitoria

Extensão

Eventos Científicos

Centros ou Diretórios Acadêmicos

Atividades Culturais

Atividades políticas

Outras

## Apêndice 6: Questionário COVID19

1. Você teve diagnóstico de COVID?
  - ( ) *Sim, mas não tive sintomas*
  - ( ) *Sim, com sintomas leves*
  - ( ) *Sim, com sintomas moderados ou graves*
  - ( ) *Não*
2. Algum familiar teve diagnóstico de COVID?
  - ( ) *Sim, mas não tive sintomas*
  - ( ) *Sim, com sintomas leves*
  - ( ) *Sim, com sintomas moderados ou graves*
  - ( ) *Não*
3. No último mês senti medo de morrer.
4. No último mês tive medo de me contaminar com COVID19.
5. No último mês senti medo de contaminar alguém que tenho proximidade afetiva com COVID19.
6. No último mês tive medo de perder alguém que amo por COVID19.
7. Durante a pandemia eu cumpri com todas as medidas de segurança.
8. Durante a pandemia eu me mantive em isolamento.
9. Durante a pandemia quais das situações abaixo descritas você vivenciou?
  - ( ) *Morte de um familiar por COVID*
  - ( ) *Morte de amigo próximo por COVID*
  - ( ) *Morte de pessoas conhecidas por COVID*
  - ( ) *Fiquei desempregado*
  - ( ) *Tive uma queda na renda familiar*

- ( ) Passei fome por não ter dinheiro para comer*
- ( ) Reprovei em disciplinas do curso*
- ( ) Tive um aumento nas demandas de trabalho*
- ( ) Fiquei internado por conta do COVID*
- ( ) Tive um familiar que precisou ser internado por conta do COVID*
- ( ) Minhas aulas foram interrompidas por alguns meses*
- ( ) Precisei mudar de cidade*



## Apêndice 7: Subescala Demanda Acadêmica

<b>Código</b>	<b>Faceta</b>	<b>Item</b>
DA_023_INV	Ações Gerenciais	Organizo meus materiais de estudo frequentemente
DA_028_INV	Ações Gerenciais	Mantenho meus materiais de estudo sempre organizados
DA_018	Ações Gerenciais	Costumo deixar tudo para última hora
DA_019	Ações Gerenciais	Costumo procrastinar na hora dos estudos
DA_026_INV	Ações Gerenciais	Elaboro estratégias para conciliar a faculdade com minhas outras atividades
DA_029_INV	Ações Gerenciais	Minha agenda é um item importante para gerenciamento da minha vida acadêmica
DA_012	Carga Mental	Para realização dos trabalhos da faculdade é necessário empregar grande esforço cognitivo
DA_016_INV	Carga Mental	A realização das avaliações me exige baixo nível de esforço cognitivo
DA_003	Carga Mental	Os trabalhos da faculdade exigem muitas horas para elaboração
DA_001	Carga Mental	São necessárias muitas horas semanais de preparo para avaliações
DA_017_INV	Carga Mental	Emprego pouco esforço cognitivo nas atividades acadêmicas
DA_011	Carga Mental	Prestar atenção nas aulas exige alto nível de esforço
DA_015	Carga Mental	Concentrar-me para produzir os trabalhos da faculdade exige muito esforço
DA_025_INV	Carga Mental	Consigo conciliar trabalho e estudos
DA_013	Carga Mental	A leitura dos textos das aulas me exige alto nível de esforço cognitivo
DA_004	Demanda Acadêmica	A quantidade de leitura obrigatória é extensa
DA_014	Demanda Acadêmica	As leituras obrigatórias das disciplinas são de difícil compreensão
DA_007	Demanda Acadêmica	A carga horária de atividades extracurriculares é extensa

## Apêndice 8: subescala de relações interpessoais

Cód.	Faceta	Item
RI_008_INV	Relação com Instituição e Professores	Os professores do curso se preocupam em estabelecer uma boa relação com a turma
RI_013_INV	Relação com Instituição e Professores	Os professores promovem um clima colaborativo em sala de aula
RI_007	Relação com Instituição e Professores	A didática dos professores do meu curso é excelente
RI_014_INV	Relação com Instituição e Professores	Os professores se preocupam em promover uma boa formação
RI_021_INV	Relação com Instituição e Professores	Existe uma boa comunicação entre a coordenação de curso e os alunos
RI_023_INV	Relação com Instituição e Professores	O coordenador de curso é acessível aos estudantes
RI_018	Relação com Instituição e Professores	A infraestrutura física da instituição é muito boa
RI_017	Relação com Instituição e Professores	A estrutura de laboratórios de minha instituição é excelente
RI_009_INV	Relação com Instituição e Professores	Tenho uma boa relação com os professores do curso
RI_029_INV	Senso de pertencimento com turma e colegas	Os trabalhos da faculdade em grupo são sempre produtivos
RI_033_INV	Senso de pertencimento com turma e colegas	Fiz boas amizades com colegas de classe durante o curso
RI_026_INV	Senso de pertencimento com turma e colegas	Tenho uma boa relação com meus colegas de faculdade
RI_027_INV	Senso de pertencimento com turma e colegas	Meus colegas me ajudam na realização das tarefas acadêmicas
RI_031	Senso de pertencimento com turma e colegas	Não me sinto integrado com a turma
RI_032	Senso de pertencimento com turma e colegas	Me sinto excluído da minha turma de faculdade
RI_001	Senso de pertencimento com turma e colegas	Busco por apoio de amigos para enfrentar as dificuldades da vida acadêmica
RI_035	Clima em sala de aula	Há muitos conflitos entre os alunos em minha sala
RI_036	Clima em sala de aula	Meus colegas de faculdade são muito competitivos
RI_034_INV	Clima em sala de aula	O clima em sala de aula é sempre respeitoso entre colegas
RI_010_INV	Clima em sala de aula	O clima em sala de aula é sempre respeitoso entre alunos e professores

## Apêndice 9: Subescala De Satisfação Acadêmica

Cód	Faceta	Itens
SA_019_INV	Satisfação com a Carreira	Me identifico com a carreira que escolhi
SA_016_INV	Satisfação com a Carreira	Estou satisfeito com a profissão que escolhi
SA_022_INV	Satisfação com a Carreira	Estou satisfeito com minha escolha de curso
SA_023	Satisfação com a Carreira	A profissão que escolhi me traz satisfação pessoal
SA_021	Satisfação com a Carreira	Penso em mudar de curso
SA_025	Satisfação com a Carreira	Eu não me sinto emocionalmente apegado à área de atuação escolhida
SA_024	Satisfação com a Carreira	Acredito que serei um bom profissional
SA_018_INV	Satisfação com a Carreira	Estou satisfeito com o progresso que tenho realizado em direção aos meus objetivos de carreira
SA_020_INV	Satisfação com a Carreira	Faço planos a longo prazo para meu desenvolvimento de carreira
SA_026	Satisfação com a Carreira	Existem poucas perspectivas de crescimento na carreira
SA_028_INV	Satisfação com a Carreira	Sinto-me motivado a executar as atividades extracurriculares
SA_017_INV	Satisfação com a Carreira	O mercado de trabalho está favorável para minha área de atuação
SA_004_INV	Satisfação com o curso	Estou satisfeito com o corpo docente de meu curso
SA_011	Satisfação com o curso	Estou insatisfeito com a infraestrutura que a instituição fornece
SA_005_INV	Satisfação com o curso	Estou satisfeito com as metodologias de ensino-aprendizagem empregadas nas aulas
SA_010	Satisfação com o curso	Estou insatisfeito com a didática do corpo docente
SA_009_INV	Satisfação com o curso	Estou satisfeito com a qualidade dos serviços de apoio aos estudantes oferecidos pela instituição de ensino
SA_012	Satisfação com o curso	Estou insatisfeito com o serviço prestado pela coordenação de curso
SA_002_INV	Satisfação com o curso	Estou satisfeito com a infraestrutura oferecida pelo meu curso
SA_013	Satisfação com o curso	Estou insatisfeito com a qualificação dos professores do curso
SA_007_INV	Satisfação com o curso	Estou satisfeito com os métodos avaliativos empregados no curso
SA_014_INV	Satisfação com o curso	Estou satisfeito com as atividades extracurriculares oferecidas pela instituição
SA_003_INV	Satisfação com o curso	Estou satisfeito com a grade curricular do meu curso
SA_006_INV	Satisfação com o curso	Estou satisfeito com a instituição de ensino que escolhi para minha formação superior

## Apêndice 10: Escala de Estressores Acadêmicos após Análise Fatorial Exploratória

n	Cód.	Dimensão	Itens
1	RI_008_INV	satisfação com professores	Os professores do curso se preocupam em estabelecer uma boa relação com a turma
2	RI_013_INV	satisfação com professores	Os professores promovem um clima colaborativo em sala de aula
3	RI_014_INV	satisfação com professores	Os professores se preocupam em promover uma boa formação
4	RI_007	satisfação com professores	A didática dos professores do meu curso é excelente
5	SA_004_INV	satisfação com professores	Estou satisfeito com o corpo docente de meu curso
6	SA_005_INV	satisfação com professores	Estou satisfeito com as metodologias de ensino-aprendizagem empregadas nas aulas
7	SA_010	satisfação com professores	Estou insatisfeito com a didática do corpo docente
8	RI_009_INV	satisfação com professores	Tenho uma boa relação com os professores do curso
9	SA_007_INV	satisfação com professores	Estou satisfeito com os métodos avaliativos empregados no curso
10	SA_013	satisfação com professores	Estou insatisfeito com a qualificação dos professores do curso
11	RI_023_INV	satisfação com professores	O coordenador de curso é acessível aos estudantes
12	SA_022_INV	Satisfação com a Carreira	Estou satisfeito com minha escolha de curso
13	SA_016_INV	Satisfação com a Carreira	Estou satisfeito com a profissão que escolhi
14	SA_019_INV	Satisfação com a Carreira	Me identifico com a carreira que escolhi
15	SA_023	Satisfação com a Carreira	A profissão que escolhi me traz satisfação pessoal
16	SA_021	Satisfação com a Carreira	Penso em mudar de curso
17	SA_025	Satisfação com a Carreira	Eu não me sinto emocionalmente apegado à área de atuação escolhida
18	SA_024	Satisfação com a Carreira	Acredito que serei um bom profissional
19	SA_018_INV	Satisfação com a Carreira	Estou satisfeito com o progresso que tenho realizado em direção aos meus objetivos de carreira
20	SA_020_INV	Satisfação com a Carreira	Faço planos a longo prazo para meu desenvolvimento de carreira
21	SA_026	Satisfação com a Carreira	Existem poucas perspectivas de crescimento na carreira
22	SA_017_INV	Satisfação com a Carreira	O mercado de trabalho está favorável para minha área de atuação
23	SA_002_INV	Satisfação com o Curso e com a instituição	Estou satisfeito com a infraestrutura oferecida pelo meu curso
24	RI_018	Satisfação com o Curso e com a instituição	A infraestrutura física da instituição é muito boa
25	RI_017	Satisfação com o Curso e com a instituição	A estrutura de laboratórios de minha instituição é excelente
26	SA_011	Satisfação com o Curso e com a instituição	Estou insatisfeito com a infraestrutura que a instituição fornece
27	SA_006_INV	Satisfação com o Curso e com a instituição	Estou satisfeito com a instituição de ensino que escolhi para minha formação superior

28	SA_003_INV	Satisfação com o Curso e com a instituição	Estou satisfeito com a grade curricular do meu curso
29	SA_009_INV	Satisfação com o Curso e com a instituição	Estou satisfeito com a qualidade dos serviços de apoio aos estudantes oferecidos pela instituição de ensino
30	SA_014_INV	Satisfação com o Curso e com a instituição	Estou satisfeito com as atividades extracurriculares oferecidas pela instituição
31	SA_012	Satisfação com o Curso e com a instituição	Estou insatisfeito com o serviço prestado pela coordenação de curso
32	RI_033_INV	Qualidade das Relações com Colegas	Fiz boas amizades com colegas de classe durante o curso
33	RI_026_INV	Qualidade das Relações com Colegas	Tenho uma boa relação com meus colegas de faculdade
34	RI_027_INV	Qualidade das Relações com Colegas	Meus colegas me ajudam na realização das tarefas acadêmicas
35	RI_031	Qualidade das Relações com Colegas	Não me sinto integrado com a turma
36	RI_032	Qualidade das Relações com Colegas	Me sinto excluído da minha turma de faculdade
37	RI_001	Qualidade das Relações com Colegas	Busco por apoio de amigos para enfrentar as dificuldades da vida acadêmica
38	RI_029_INV	Qualidade das Relações com Colegas	Os trabalhos da faculdade em grupo são sempre produtivos
39	DA_014	Demanda Acadêmica	As leituras obrigatórias das disciplinas são de difícil compreensão
40	DA_015	Demanda Acadêmica	Concentrar-me para produzir os trabalhos da faculdade exige muito esforço
41	DA_011	Demanda Acadêmica	Prestar atenção nas aulas exige alto nível de esforço
42	DA_004	Demanda Acadêmica	A quantidade de leitura obrigatória é extensa
43	DA_001	Demanda Acadêmica	São necessárias muitas horas semanais de preparo para avaliações
44	DA_007	Demanda Acadêmica	A carga horária de atividades extracurriculares é extensa
45	DA_019	Demanda Acadêmica	Costumo procrastinar na hora dos estudos
46	RI_035	Clima organizacional	Há muitos conflitos entre os alunos em minha sala
47	RI_036	Clima organizacional	Meus colegas de faculdade são muito competitivos
48	RI_034_INV	Clima organizacional	O clima em sala de aula é sempre respeitoso entre colegas
49	RI_010_INV	Clima organizacional	O clima em sala de aula é sempre respeitoso entre alunos e professores

## Apêndice 11: Escala de Estressores Acadêmicos – EEA-Uni (Versão 3)

### Instruções

Você está recebendo um instrumento que tem por objetivo avaliar estressores acadêmicos percebidos. Essa ferramenta contém diversas frases sobre situações comuns à rotina acadêmica. As repostas variam em uma escala de (1) Discordo totalmente à (5) Concordo totalmente. Você deve ler atentamente cada uma das afirmativas e assinalar a resposta que mais se adequa a sua realidade.

Não existem respostas certas ou erradas.

É importante que suas respostas sejam honestas.

Por favor, não deixe itens em branco.

1 – Discordo totalmente 2 – Discordo parcialmente 3 – Nem concordo, nem discordo 4 – Concordo parcialmente 5 – Concordo totalmente

Item	1	2	3	4	5
Estou satisfeito com o corpo docente de meu curso					
Os professores promovem um clima colaborativo em sala de aula					
Os professores do curso se preocupam em estabelecer uma boa relação com a turma					
Estou satisfeito com as metodologias de ensino-aprendizagem empregadas nas aulas					
A didática dos professores do meu curso é excelente					
Os professores se preocupam em promover uma boa formação					
Estou insatisfeito com a didática do corpo docente					
Estou insatisfeito com a infraestrutura que a instituição fornece					
Estou insatisfeito com o serviço prestado pela coordenação de curso					
Estou insatisfeito com a qualificação dos professores do curso					
Existe uma boa comunicação entre a coordenação de curso e os alunos					
Estou satisfeito com os métodos avaliativos empregados no curso					
Estou satisfeito com a infraestrutura oferecida pelo meu curso					
O coordenador de curso é acessível aos estudantes					
A infraestrutura física da instituição é muito boa					
A estrutura de laboratórios de minha instituição é excelente					
O clima em sala de aula é sempre respeitoso entre colegas					
Estou satisfeito com a grade curricular do meu curso					
Estou satisfeito com a instituição de ensino que escolhi para minha formação superior					
Há muitos conflitos entre os alunos em minha sala					
Meus colegas de faculdade são muito competitivos					
Há muita competitividade entre os estudantes do curso					
Os professores promovem um clima competitivo em sala de aula					
Me identifico com a carreira que escolhi					
Estou satisfeito com a profissão que escolhi					
Estou satisfeito com minha escolha de curso					
A profissão que escolhi me traz satisfação pessoal					
Estou satisfeito com o progresso que tenho realizado em direção aos meus objetivos de carreira					
Acredito que serei um bom profissional					
Faço planos a longo prazo para meu desenvolvimento de carreira					

Penso em mudar de curso					
Eu não me sinto emocionalmente apegado à área de atuação escolhida					
Costumo deixar tudo para última hora					
Costumo procrastinar na hora dos estudos					
Organizo meus materiais de estudo frequentemente					
Elaboro estratégias para conciliar a faculdade com minhas outras atividades					
Minha agenda é um item importante para gerenciamento da minha vida acadêmica					
Mantenho meus materiais de estudo sempre organizados					
Eu ajudo meus colegas na realização das tarefas acadêmicas					
Existem poucas perspectivas de crescimento na carreira					
Não me sinto integrado com a turma					
Para realização dos trabalhos da faculdade é necessário empregar grande esforço cognitivo					
Os trabalhos da faculdade exigem muitas horas para elaboração					
Prestar atenção nas aulas exige alto nível de esforço					
Concentrar-me para produzir os trabalhos da faculdade exige muito esforço					
A leitura dos textos das aulas me exige alto nível de esforço cognitivo					
São necessárias muitas horas semanais de preparo para avaliações					
As leituras obrigatórias das disciplinas são de difícil compreensão					
A quantidade de leitura obrigatória é extensa					
Busco por apoio de amigos para enfrentar as dificuldades da vida acadêmica					
A realização das avaliações me exige baixo nível de esforço cognitivo					
Fiz boas amizades com colegas de classe durante o curso					
Meus colegas me ajudam na realização das tarefas acadêmicas					
Tenho uma boa relação com meus colegas de faculdade					
Eu prefiro fazer trabalhos da faculdade em equipe					