



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - CEUB

PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

LUCAS BOUDENS ROCHA

**A RELAÇÃO ENTRE O ESTRESSE E A ADAPTAÇÃO ACADÊMICA NO ENSINO
SUPERIOR**

BRASÍLIA

2023



LUCAS BOUDENS ROCHA

**A RELAÇÃO ENTRE O ESTRESSE E A ADAPTAÇÃO ACADÊMICA NO ENSINO
SUPERIOR**

Relatório final de pesquisa de Iniciação Científica apresentado à Assessoria de Pós-Graduação e Pesquisa.

Orientação: Adriana Satiko Ferraz

BRASÍLIA

2023

DEDICATÓRIA

Dedico o presente trabalho a meu avô, Emile Boudens, que através do seu exemplo me inspira e motiva a continuar estudando e me desenvolvendo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, em especial minha mãe, Francisca, pois sem seu apoio nada seria possível. Agradeço também à minha orientadora, Adriana Satiko, pela oportunidade de realizar este trabalho. Por fim, agradeço à equipe do Ceub pelo suporte para a elaboração desta pesquisa.

RESUMO

O período de formação no Ensino Superior pode ser um momento extremamente positivo na vida do estudante, trazendo consigo grandes sentimentos de realização pessoal e profissional. Entretanto, a depender do modo como se adapta a essa fase, da forma pela qual a enxerga e das estratégias que utiliza para lidar com os estudos e com as situações estressantes, também é possível que o aluno apresente problemas como estresse, frustração e fragilidade emocional. Diante da problemática descrita, o presente estudo visa investigar a relação entre as variáveis de Adaptação Acadêmica, Motivação e Estresse, por meio da análise correlacional e da análise de mediação. A Adaptação Acadêmica foi avaliada por meio do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES), que investiga as vivências, as opiniões e os sentimentos do estudante diante deste período. A Motivação, por sua vez, foi medida pela Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem (EMAPRE-U), que examina o perfil motivacional do aluno de acordo com as Metas de Realização. O Estresse foi avaliado a partir da Escala de Estresse Percebido, que explora os sentimentos e os pensamentos do indivíduo nos últimos trinta dias. A Meta Aprender apresentou correlações positivas com a dimensão institucional, o planejamento de carreira e os comportamentos relacionados ao estudo, assim como correlações negativas com a dimensão pessoal/emocional e o estresse. A Meta Performance-Aproximação obteve correlação positiva apenas com os comportamentos relacionados ao estudo, enquanto a Meta Performance-Evitância apresentou correlações positivas com a dimensão pessoal/emocional e o estresse, além de correlações negativas com a dimensão institucional, o planejamento de carreira e os comportamentos relacionados ao estudo. A presente pesquisa se mostra relevante na medida em que contribui com a compreensão de aspectos que influenciam a saúde mental e a motivação do estudante, possibilitando um aumento em seu desempenho acadêmico e em sua chance de sucesso profissional.

Palavras-chave: Adaptação Acadêmica; Estresse; Metas de Realização.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
OBJETIVOS	9
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
3. MÉTODO	10
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	11
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	11
REFERÊNCIAS	12
APÊNDICES	13
ANEXOS	14

1. INTRODUÇÃO

O Ensino Superior pode ser um período que traz um grande sentimento de realização pessoal e profissional ao estudante, mas também pode se caracterizar como uma fase de intenso estresse, frustração e fragilidade emocional, a depender do modo como o aluno se adapta ao ambiente acadêmico, da forma como ele enxerga essa fase e das estratégias que utiliza para lidar com as questões estressoras (Oliveira, Carlotto, Vasconcelos, & Dias, 2014; Marchini, Cardoso, Oswaldo & Pires, 2019). Por isso, é importante que ele adquira novas habilidades, capacidades e competências a fim de aumentar as suas chances de sucesso.

A Adaptação Acadêmica refere-se justamente aos fatores que influenciam a maneira como o estudante lida com as situações que o contexto do Ensino Superior lhe impõe (Ferraz, Lima & dos Santos, 2020). Existem seis aspectos que compõem a Adaptação Acadêmica, são eles: fatores pessoais, fatores emocionais, fatores sociais, fatores institucionais, planejamento da carreira e comportamentos relacionados ao estudo. Os fatores pessoais e emocionais referem-se aos conceitos de autoestima, bem-estar físico e bem-estar psicológico, enquanto os fatores sociais dependem da qualidade das relações interpessoais que o discente forma ao longo do curso e de sua rede de apoio. Os fatores institucionais representam as características relacionadas à qualidade do ensino e da divulgação dos serviços que a Instituição de Ensino Superior oferece. Já o planejamento da carreira inclui os planos que o aluno tem para o futuro e sua perspectiva sobre sua carreira profissional. Por fim, os comportamentos relacionados ao estudo são ações que o indivíduo adota durante o processo de formação acadêmica, que podem facilitar ou dificultar a aprendizagem. Logo, é fundamental que o aluno se atente a cada um destes aspectos e busque desenvolvê-los ao longo do processo de formação.

O conceito acima também sofre a influência de diversas condições. Uma delas é o estresse que o sujeito experimenta durante a fase do Ensino Superior, causado por uma série de motivos tais como a necessidade de alcançar boas notas e a alta carga horária de estudos, assim como a grande quantidade de exames e trabalhos (Matta, Lebrão & Heleno, 2017). Hoje, sabe-se que o estresse, quando encontrado em níveis elevados ou em estado crônico, além de afetar negativamente processos fisiológicos, psicológicos, cognitivos e comportamentais, também causa prejuízos tanto no aprendizado quanto no processo de ajustamento ao curso de graduação (Lima, Soares, Prado, & Albuquerque, 2016).

Outro fator relacionado à Adaptação Acadêmica é o perfil motivacional do aluno frente

aos estudos. De acordo com Bzuneck e Boruchovitch (2016), existem três tipos distintos de perfis, chamados de Metas de Realização: o Meta Aprender, o Performance-Aproximação e o Performance-Evitativo. Cada perfil representa o modo como o estudante lida com as questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem, mas também a forma como enxerga estas questões. Pessoas cujo principal objetivo é aumentar o seu conhecimento se encaixam no perfil Meta Aprender, enquanto aquelas que visam demonstrar seu sucesso acadêmico aos outros pertencem ao perfil Meta Performance-Aproximação e as que buscam evitar o fracasso acadêmico se inserem no perfil Meta Performance-Evitativo. Deste modo, é interessante que o aluno identifique qual dos três perfis melhor lhe representa e, caso necessário, adote características daqueles que melhor lhe convêm.

A partir dos conceitos citados anteriormente, o presente trabalho visa investigar a relação entre o estresse presente em alunos universitários e o processo de Adaptação Acadêmica vivenciado por eles, avaliando de acordo com o tipo de Meta de Realização que cada um possui.

OBJETIVOS

A presente pesquisa tem como objetivo investigar as relações entre as variáveis adaptação acadêmica, motivação e estresse em estudantes universitários. Além disso, deseja-se verificar se a interação entre adaptação acadêmica e estresse é mediada pelo perfil motivacional do aluno.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Ensino Superior representa um período de importantes conquistas pessoais e profissionais para os estudantes universitários, no entanto, também pode se caracterizar como uma fase carregada de estresse, frustração e fragilidade emocional. De modo geral, o ES tende a ser mais desafiador do que as etapas anteriores do processo de formação, pois ocorre um aumento das demandas cognitivas, sendo necessário realizar mais atividades extraclasse, lidar com leituras mais complexas e refletir de maneira mais aprofundada sobre os conteúdos aprendidos (Baptista, Ferraz & Inácio, 2021). Nesse sentido, a forma como o aluno se adapta ao ambiente acadêmico, a perspectiva que tem sobre essa fase e as

estratégias que utiliza para lidar com as situações estressoras são fatores determinantes para a qualidade de sua experiência (Marchini, Cardoso, Oswaldo & Pires, 2019; Oliveira, Carlotto, Vasconcelos & Dias, 2014).

A Adaptação Acadêmica, portanto, é um conceito complexo e multidimensional que abrange diversos elementos que influenciam o ajustamento do indivíduo ao contexto do Ensino Superior (Ferraz, Lima & Santos, 2020). Desse modo, existem seis aspectos que a definem. Os fatores pessoais e emocionais consideram a saúde física, o bem-estar psicológico e a autoestima. A dimensão social está relacionada à rede de apoio e à qualidade das relações interpessoais estabelecidas ao longo do curso. A dimensão institucional engloba as características ligadas à qualidade do ensino e dos serviços que a Instituição de Ensino Superior oferece. O planejamento da carreira envolve as perspectivas que o estudante tem sobre sua carreira profissional e seus planos para o futuro. Por fim, os comportamentos relacionados ao estudo referem-se às ações adotadas durante o processo de formação acadêmica, como organização, estabelecimento de metas de estudo e participação de atividades extraclasse (Baptista et al., 2021; Ferraz et al., 2020).

A estrutura proposta para o conceito acima evidencia que a integração ao ambiente acadêmico depende, em certa medida, das próprias atitudes do aluno. É importante mencionar que o papel do discente no processo de formação acadêmica vai além de ser um mero receptor passivo de informações. Para obter sucesso no Ensino Superior, o estudante precisa adotar uma postura ativa, o que implica mobilizar aspectos cognitivos, sociais e emocionais no intuito de regular suas cognições, sua motivação, seus comportamentos e seu próprio ambiente (Bzuneck & Boruchovitch, 2016). Por isso, o aluno deve ser incentivado a ampliar sua capacidade de estabelecer metas, planejar e monitorar seus esforços em direção a um melhor desempenho acadêmico. Ao assumir a responsabilidade por seu próprio aprendizado, ele adquire maior controle sobre seu processo de formação e assim pode buscar estratégias mais eficazes para enfrentar os desafios e alcançar seus objetivos (Dalbosco, Ferraz & Santos, 2018; Souza, 2010).

Existem diversas condições que impactam a adaptação do discente ao Ensino Superior. Uma delas é a motivação em relação aos estudos, já que ela está vinculada ao esforço e à persistência que o estudante emprega em suas atividades acadêmicas, assim como à disposição para enfrentar os desafios e dificuldades que surgem durante o curso (Soares,

Monteiro, Medeiros, Maia & Barros, 2021). Além disso, a motivação é capaz de propiciar um maior senso de responsabilidade diante do processo de aprendizagem, promovendo um melhor desempenho acadêmico. Segundo Bzuneck e Boruchovitch (2016), existem três tipos de perfis motivacionais, conhecidos como Metas de Realização: Meta Aprender, Meta Performance-Aproximação e Meta Performance-Evituação. Cada perfil pode ser definido como um conjunto integrado de crenças, percepções e afetos que o aluno possui em relação ao processo de ensino/aprendizagem e que orienta seu propósito ao realizar determinado comportamento (Ames, 1992; Bzuneck & Boruchovitch, 2016). Em outras palavras, as Metas de Realização ditam a forma como o aluno percebe e lida com as questões acadêmicas, encara as atividades, estabelece objetivos de aprendizagem e se organiza para realizá-los, refletindo em seus comportamentos tanto dentro quanto fora da sala de aula (Dalbosco et al., 2018; Ferraz, et al., 2020).

No perfil Meta Aprender, a motivação surge da própria vontade do estudante de aprender, pois seu principal objetivo é adquirir novos conhecimentos e habilidades. Esses alunos tendem a valorizar o próprio esforço, ser mais perseverantes, ter uma qualidade nos estudos mais elevada e adotar estratégias eficazes de aprendizagem e autorregulação (Bzuneck & Boruchovitch, 2016; Ferraz, et al., 2020). Por outro lado, nas Meta Performances, o estudante se motiva a partir de um referencial externo, ou seja, comparando-se com outras pessoas. Nessa situação, a aprendizagem é vista apenas como um meio para atingir determinado fim, pois o aluno acredita que sua identidade está diretamente ligada ao desempenho acadêmico (Ames, 1992; Bzuneck & Boruchovitch, 2016). Caso o estudante sinta a necessidade de tirar notas altas e demonstrar publicamente seu conhecimento, ele pertence ao perfil Meta Performance-Aproximação (Bzuneck & Boruchovitch, 2016; Ferraz et al., 2020). Já na Meta Performance-Evituação, o aluno tem a motivação baseada no medo do fracasso e na necessidade de esconder qualquer demonstração de incompetência. Consequentemente, ele tende a apresentar sensação de inferioridade e incapacidade (Bzuneck & Boruchovitch, 2016; Ferraz, et al., 2020). É possível que o discente seja orientado por mais de um tipo de Meta de Realização, mas geralmente um perfil motivacional é predominante e possui mais impacto na maneira como ele trata as questões acadêmicas (Zenorini, Santos & Monteiro, 2011).

Em relação à Adaptação Acadêmica, indivíduos que se enquadram no perfil Meta Aprender são considerados mais adaptados quando comparado aos perfis Meta Performance.

Isso se deve ao fato de serem mais engajados nos estudos, considerarem os temas como mais interessantes, serem mais perseverantes e se utilizarem de estratégias de aprendizagem e de autorregulação mais eficazes (Bzuneck e Boruchovitch, 2016; Santos, Mognon, Lima & Cunha, 2011). Como resultado, eles demonstram um maior esforço e tendem a permanecer no curso até o final, alcançando um bom desempenho acadêmico (Ferraz, et al., 2020). Os estudantes da Meta Aprender possuem uma razão clara para executarem comportamentos relacionados ao estudo, o que os leva a desenvolver habilidades essenciais, como percepção das próprias competências cognitivas e capacidade de compreensão, resolução de problemas e concentração (Santos et al., 2011). Além disso, diante dos fracassos, eles buscam assumir a responsabilidade e aprender com seus erros (Dalbosco et al., 2018).

Outra condição que afeta o ajustamento dos estudantes ao Ensino Superior é o estresse. As próprias vivências acadêmicas, ou seja, as situações relacionadas ao contexto do ES, influenciam o amadurecimento e os hábitos de estudo do aluno, mas são também potenciais geradores de estresse, pois requerem uma postura ativa e que ocorra um desenvolvimento pessoal, social e cognitivo por parte do discente (Matta, Lebrão & Heleno, 2017). Da mesma forma, as demandas acadêmicas, como a necessidade de alcançar boas notas, a alta carga horária de estudos e a grande quantidade de exames e trabalhos, são fatores que contribuem para a elevação dos níveis de estresse dos alunos (Matta et al., 2017). Além disso, fontes adicionais de estresse incluem a transição para a vida universitária e as pressões impostas pelo ambiente acadêmico (Lima, Soares, Prado & Albuquerque, 2016), assim como os fatores psicológicos e pessoais de cada estudante, suas condições socioeconômicas, aspectos relacionados aos primeiros anos e ao currículo do curso, e as configurações pedagógicas e estruturais da instituição de ensino (Matta et al., 2017).

O estresse pode ser definido como um conjunto de reações adaptativas que são provocadas por mecanismos regulatórios do organismo diante de situações que possuem a capacidade de afetar negativamente a integridade física ou o bem-estar psicológico (Chaves, Souza, Silva, Oliveira, Lipp & Pinto, 2016; Sousa, Loureto, Freires, Monteiro & Gouveia, 2018; Vieira & Schermann, 2015). No intuito de preparar o corpo para lidar com a ameaça, são desencadeadas diversas alterações fisiológicas, assim como mudanças emocionais, cognitivas e comportamentais, propiciando numerosas condições favoráveis à sobrevivência. Destaca-se que o estressor envolvido na circunstância, ou seja, o estímulo que fomenta a resposta ao estresse, pode advir de fontes ambientais, fisiológicas ou psicológicas (Antunes, 2019).

As respostas fisiológicas que decorrem da experiência estressora são mediadas, principalmente, por dois processos: a estimulação do sistema nervoso autonômico simpático, que proporciona um aumento na liberação de catecolaminas, como adrenalina e noradrenalina, e a ativação do eixo hipotálamo-pituitária-adrenal (HPA), que promove a secreção de glicocorticóides, em particular o cortisol (Antunes, 2019; Chaves et al., 2016). A atuação em conjunto das catecolaminas e dos glicocorticóides produz uma gama de modificações metabólicas no organismo, tais quais o aumento da pressão sanguínea, aumento da frequência cardiorrespiratória e a quebra de glicogênio de modo a fornecer mais energia.

A curto prazo, as mudanças metabólicas causadas pelo estresse são adaptativas para o indivíduo, entretanto, caso o estímulo estressor persista por muito tempo ou tenha sua magnitude intensificada, ocorre o chamado estresse crônico. Devido a uma condição de inflamação excessiva no organismo, o estresse crônico está associado a uma série de doenças metabólicas, psiquiátricas e neurodegenerativas, além de poder provocar prejuízos no sono, perda de energia e distúrbios no sistema imunológico (Sadir, Bignotto & Lipp, 2010; Chaves et al., 2016; Sousa et al., 2018; Antunes, 2019; Junior, 2020). Desse modo, é possível que a resposta ao estresse se torne mais prejudicial do que a própria situação ameaçadora em si (Sapolsky, 2004).

Considerando o contexto acadêmico, é possível notar diversas consequências negativas que o estresse crônico causa na vida dos estudantes (Araldi-Favassa, Armiliato & Kalinine, 2005). No âmbito fisiológico, as alterações no sistema imunológico comprometem a saúde dos alunos. Na esfera psicológica, ocorre uma diminuição do bem-estar emocional, podendo resultar em sintomas de ansiedade e depressão. Na dimensão cognitiva, há uma piora na concentração, na memória e na capacidade de resolução de problemas. No aspecto comportamental, verifica-se uma maior dificuldades em lidar com as demandas, associada a um aumento na frequência de comportamentos de evitação, procrastinação e uso de drogas, como cafeína, álcool e nicotina. Em conjunto, tais efeitos atrapalham tanto a aprendizagem quanto a adaptação do aluno ao curso de graduação (Lima et al., 2016). Portanto, o presente trabalho visa investigar as relações que as variáveis de adaptação acadêmica, motivação e estresse estabelecem entre si através do método correlacional, e também verificar se o perfil motivacional do aluno possui potencial mediador na interação entre a adaptação acadêmica e o estresse.

3. MÉTODO

A presente pesquisa, de natureza quantitativa, teve como objetivo investigar as relações entre adaptação acadêmica, motivação e estresse em estudantes do Ensino Superior.

Participantes

Ao todo, participaram da pesquisa 207 estudantes de uma Instituição de Ensino Superior particular em Brasília (DF), selecionados por conveniência. Entretanto, excluindo os dados de indivíduos que deixaram de responder a um ou mais dos instrumentos, o número de casos válidos resultante foi de 199 pessoas. A idade da amostra variou de 18 a 57 anos, com média de 23,9 (DP=7,31). Em relação ao sexo, 149 estudantes eram do sexo feminino, 45 do sexo masculino e 5 não informaram. Além disso, 20 alunos se encontravam no segundo semestre, 10 no terceiro, 48 no quarto, 4 no quinto, 29 no sexto, 36 no sétimo e 48 no oitavo semestre de seus respectivos cursos, de modo que 146 eram graduandos em Psicologia, 47 em Nutrição e 3 em Direito. Por fim, 27,6% dos participantes (n=55) afirmaram ter recebido diagnóstico de transtornos psicológicos, como Transtorno de Ansiedade Generalizada e Transtorno Depressivo Maior, enquanto os demais não possuíam diagnóstico de transtornos psicológicos.

Instrumentos

Foram utilizados três instrumentos do tipo Likert para medir as variáveis de interesse: a Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem (EMAPRE-U; Zenorini & Santos, 2010), o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES; Araújo, Almeida, Ferreira, Santos, Noronha & Zanon, 2014) e a Escala de Estresse Percebido 10 (EEP-10; Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983; Luft, Sanchez, Mazo & Andrade, 2007). A EMAPRE-U é composta por 28 itens e avalia a motivação que o estudante tem para aprender de acordo com a perspectiva das metas de realização. Seus itens são distribuídos em três fatores que representam os perfis motivacionais: Meta Aprender, Meta Performance-Aproximação e Meta Performance-Evitância. O QAES contém 40 itens que medem as vivências, opiniões e sentimentos do aluno em relação aos elementos que compõem a adaptação acadêmica, indicando que, quanto maior o escore obtido, mais adaptado o indivíduo está ao ambiente acadêmico. Por fim, a EEP-

10 possui 10 itens que aferem a frequência associada a determinados sentimentos e pensamentos que envolvem o estresse. Assim, escores mais altos nesta escala sugerem que o estudante percebe-se vivenciando níveis mais elevados de estresse. Ao final do questionário, também havia perguntas sobre questões sociodemográficas, como idade e sexo do participante.

Procedimento de Coleta de Dados

Mediante a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ensino Unificado de Brasília (CEUB) (Parecer de aprovação nº 5.736.237) e com a devida autorização da Instituição de Ensino Superior, realizou-se a etapa da coleta de dados de forma presencial. Assim, criou-se um protocolo com base nos instrumentos selecionados. Os questionários foram distribuídos, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para os participantes no campus do CEUB de Taguatinga durante o horário de aula e puderam ser respondidos no momento que fosse mais conveniente. O tempo aproximado para responder o protocolo de pesquisa foi de 10 a 15 minutos. A coleta de dados ocorreu em novembro de 2022, pelo fato de que o final do semestre é considerado uma etapa na qual os estudantes tendem a estar menos motivados e mais estressados em decorrência das provas, exames e trabalhos a serem realizados (Oliveira et al., 2014).

Procedimento de Análise de Dados

Após a devolução dos questionários, os dados foram tabulados e em seguida analisados através do *software* Mplus (versão 8.8; Muthén & Muthén, 2017). Na etapa das estatísticas descritivas, obteve-se a média e desvio padrão dos instrumentos utilizados e a caracterização amostral. Em seguida, as relações entre os construtos foram investigadas a partir de correlações ρ de Spearman, tendo o seguinte referencial de interpretação da magnitude das correlações: $r < 0,10$ (trivial); r entre 0,11 e 0,29 (baixa); $r >$ entre 0,30 e 0,49 (moderada); $r > 0,50$ (alta) (Goss-Sampson, 2022).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os dados coletados, referentes à Adaptação Acadêmica, as médias obtidas em cada um dos fatores avaliados foram as seguintes: 4,02 (DP=0,75) para

planejamento da carreira; 3,80 (DP=0,90) para a dimensão social; 3,62 (DP=0,83) para a dimensão pessoal/emocional; 3,23 (DP=0,69) para a dimensão institucional; e 3,22 (DP=0,74) para os comportamentos relacionados ao estudo. Estes resultados mostram que o planejamento da carreira foi o fator com a maior adaptação apresentada pela mostra, e sugere a relevância da perspectiva dos estudantes sobre suas carreiras e planos para o futuro no processo de ajustamento ao Ensino Superior. Por outro lado, a dimensão institucional e os comportamentos relacionados ao estudo foram os que tiveram as menores médias. Isso indica que há um desalinhamento entre a qualidade do ensino e/ou dos serviços oferecidos pela IES e aquilo que os alunos esperam da própria instituição. Além disso, as estratégias adotadas pelos discentes quanto ao estudo não favorecem tanto o aprendizado quanto poderiam caso a média fosse mais elevada. Um ponto de preocupação é observado na dimensão pessoal/emocional, em que uma média mais elevada traduz sentimentos mais intensos de tristeza, ansiedade e baixa autoestima, a partir da escala utilizada (QAES).

Examinando o tipo de perfil motivacional, a média dos escores dos participantes foi de 2,45 (DP=0,34) para a Meta Aprender, seguido de 1,70 (DP=0,59) para a Meta Performance-Evitância e 1,59 (DP=0,47) para a Meta Performance-Aproximação. Logo, percebe-se que a amostra é majoritariamente motivada pela vontade de adquirir novos conhecimentos e habilidades, enxergando a aprendizagem como um fim em si mesma. Já sobre a percepção de estresse, a média de escore dos foi de 2,47 (DP=0,63).

Ao investigar as relações com significância estatística ($p < 0,05$), foram encontradas diversas correlações entre as variáveis. A Meta Aprender apresentou correlação negativa em relação à dimensão pessoal/emocional ($r = -0,39$) e correlações positivas com as dimensões institucional ($r = 0,24$), planejamento da carreira ($r = 0,32$) e comportamentos relacionados ao estudo ($r = 0,49$). Os resultados apontam que alunos com perfil Meta Aprender tendem a manifestar melhor saúde física, psicológica, bem como uma maior autoestima. Além disso, possuem estratégias eficazes referentes ao estudo, como gerenciamento de tempo e criação de metas, aliadas a uma visão positiva em relação ao futuro e à carreira, tirando maior proveito da estrutura oferecida pela instituição.

O perfil Meta Performance-Aproximação demonstrou correlação positiva apenas acerca dos comportamentos relacionados ao estudo ($r = 0,18$). Embora fraca, a relação indica que os estudantes guiados por este perfil manifestam ações que favorecem a qualidade do

aprendizado. A Meta Performance-Evitção, por sua vez, apresentou correlações positivas em relação à dimensão pessoal/emocional ($r=0,45$) e correlações negativas referentes às dimensões institucional ($r=-0,16$), planejamento da carreira ($r=-0,21$) e comportamentos relacionados ao estudo ($r=-0,28$). Isso sugere que alunos do perfil MPE tendem a vivenciar sentimentos mais acentuados de tristeza, ansiedade, incapacidade e baixa autoestima. As demais relações apontam que eles fazem uso menos frequente dos serviços da IES, têm maior dificuldade em adotar estratégias que incrementam a aprendizagem, e apresentam perspectivas mais negativas sobre o futuro e a carreira.

A percepção de estresse obteve correlação positiva em relação à dimensão pessoal/emocional ($r=0,61$), indicando uma forte associação entre a percepção de estresse e essa dimensão. Por outro lado, houve correlações negativas acerca das dimensões institucional ($r=-0,16$), planejamento da carreira ($r=-0,17$) e comportamentos relacionados ao estudo ($r=-0,25$), mostrando que alunos com níveis mais elevados de estresse tendem a fazer menos uso dos recursos institucionais, ter uma visão menos otimista sobre o futuro e a carreira, e adotar estratégias que desfavorecem a qualidade do estudo. Além disso, a percepção de estresse apresentou correlação negativa com Meta Aprender ($r=-0,24$) e correlação positiva com Meta Performance-Evitção ($r=0,23$). Este resultado corrobora a hipótese inicial de que o perfil Meta Performance-Evitção estaria mais associado ao estresse do que o Meta Aprender.

Tabela 1.

Médias e correlações dos fatores

	M (DP)	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Meta Aprender	2,45 (0,34)	-	0,02	- 0,38 **	- 0,39 **	0,08	0,24 **	0,32 **	0,49 **	-0,24 **
2. Meta Performance Aproximação	1,59 (0,47)		-	-0,01	0,01	0,04	0,00	0,08	0,18 *	0,03
3. Meta Performance Evitção	1,70 (0,59)			-	0,45 **	-0,12	- 0,16 *	- 0,21 **	- 0,28 **	0,23 **

4. Pessoal/Emocional	3,62 (0,83)	-	-0,07	- 0,22 **	- 0,34 **	- 0,41 **	0,61 **
5. Social	3,80 (0,90)		-	0,08	0,26 **	0,24 **	-0,06
6. Institucional	3,23 (0,69)			-	0,34 **	0,27 **	- 0,16 *
7. Planejamento de Carreira	4,02 (0,75)				-	0,35 **	- 0,17 *
8. Comportamentos Relacionados ao Estudo	3,22 (0,74)					-	- 0,25 **
9. Estresse	2,47 (0,63)						-

Nota.*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral). **. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou investigar as relações entre adaptação acadêmica, motivação e estresse em estudantes do Ensino Superior. Portanto, a partir dos resultados encontrados, foi possível identificar informações valiosas sobre como se dão tais relações. Inicialmente, destaca-se a importância do planejamento de carreira na adaptação acadêmica, bem como as implicações dos diferentes perfis motivacionais na saúde psicológica, nas estratégias de estudo e na percepção de estresse dos alunos. Os achados indicam que estudantes guiados pela Meta Aprender demonstraram maior adaptação acadêmica em relação a discentes motivados pelos demais perfis, apresentando melhores níveis de saúde emocional e autoestima. Eles também tenderam a adotar estratégias de estudo mais eficazes e a manter uma visão positiva sobre seu futuro profissional. Por outro lado, alunos com o perfil Meta Performance-Evitância mostraram maior propensão a experimentar emoções negativas, como tristeza e ansiedade, além de apresentarem dificuldades na gestão do tempo e na

adoção de estratégias que favorecem o estudo. Esses resultados destacam a importância do perfil motivacional na influência das vivências acadêmicas e no bem-estar psicológico dos estudantes.

No que diz respeito à percepção de estresse, a análise revelou associações significativas com as diferentes dimensões da adaptação acadêmica. Estudantes que relataram maiores níveis de estresse apresentaram uma percepção menos positiva da dimensão pessoal/emocional da adaptação acadêmica, o que sugere que o estresse pode impactar negativamente o bem-estar emocional dos estudantes universitários. Além disso, os resultados indicam que o estresse está relacionado a uma menor utilização dos recursos institucionais, uma visão menos otimista sobre a carreira e estratégias de estudo menos eficazes. Esses achados ressaltam a importância de abordagens de gerenciamento do estresse e suporte emocional para melhorar a experiência dos alunos. Em conclusão, espera-se que as descobertas desta pesquisa tenham implicações significativas para o desenvolvimento de estratégias de apoio e intervenções direcionadas a promover a adaptação acadêmica e o bem-estar dos estudantes no contexto do Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3), 260.
- Antunes, J. (2019). Estresse e doença: o que diz a evidência. *Psicologia, saúde & doenças*, 20(3), 590-603.
- Araldi-Favassa, C. T., Armiliato, N., & Kalinine, I. (2005). Aspectos fisiológicos e psicológicos do estresse. *Revista de psicologia da UnC*, 2(2), 84-92.
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. D., Noronha, A. P., & Zanon, C. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, 18(1), 131-145.
- Baptista, M. N., Ferraz, A. S. & Inácio, A. L. M. (2021). ADAPTAÇÃO ACADÊMICA E SAÚDE MENTAL NO ENSINO SUPERIOR. Em A. B. Soares, L. Mourão & M. C. Monteiro (Orgs). *O ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO: SAÚDE MENTAL, ESCOLHA PROFISSIONAL, ADAPTAÇÃO À UNIVERSIDADE E DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA* (pp. 21-36). Editora Appris.
- Boff, S. R., & Oliveira, A. G. (2021). Aspectos fisiológicos do estresse: uma revisão narrativa. *Research, Society and Development*, 10(17), e82101723561-e82101723561.
- Bzuneck, J. A. (1999). Uma abordagem sócio-cognitivista à motivação do aluno: a teoria de metas de realização. *Psico-USF*, 4(2), 51-66.
- Bzuneck, J. A., & Boruchovitch, E. (2016). Motivação e autorregulação da motivação no contexto educativo. *Psicologia Ensino & Formação*, 7(2), 73-84.
- Cardoso, J. V., Gomes, C. F. M., Junior, R. J. P., & da Silva, D. A. (2019). Estresse em estudantes universitários: uma abordagem epidemiológica. *Revista de Enfermagem UFPE on line*, 13.
- Cardoso, L. R., & Bzuneck, J. A. (2004). Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8, 145-155.
- Carlotto, R. C., Teixeira, M. A. P., & Dias, A. C. G. (2015). Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários. *Psico-USF*, 20, 421-432.
- Chaves, L. B., Souza, T. F. D., Silva, M. V. C. D., Oliveira, C. F. D., Lipp, M. E. N., & Pinto, M. L.

- (2016). Estresse em universitários: análise sanguínea e qualidade de vida. *Revista Brasileira de terapias cognitivas*, 12(1), 20-26.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of health and social behavior*, 385-396.
- Cortez, C. M., & Silva, D. (2007). Implicações do estresse sobre a saúde e a doença mental. *Arquivos Catarinenses de Medicina*, 36(4), 96-108.
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia escolar e educacional*, 9, 215-224.
- Dalbosco, S. N. P., Ferraz, A. S., & dos Santos, A. A. A. (2018). Metas de realização, autorregulação da aprendizagem e autopercepção de desempenho em universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 75-84.
- Dávila, O. S., Gotarate, F. B., & Solano, O. B. (2019). Estresse acadêmico em estudantes universitários usando análise multivariada. *Sigmae*, 8(2), 348-358.
- Ferraz, A. S., Lima, T. H. D., & Santos, A. A. A. D. (2020). O papel da adaptação ao ensino superior na motivação para aprendizagem. *Educação: Teoria e Prática*, 30(63).
- Ferraz, A. S., & dos Santos, A. A. A. (2018). A motivação do aluno para aprender no processo da autorregulação da aprendizagem. In 6th International Congress of Educational Sciences and Development: proceedings (p. 410). Asociación Española de Psicología Conductual AEPC.
- Junior, L. C. L. (2020). Alimentação saudável e exercícios físicos em meio à pandemia da COVID-19. *Boletim de conjuntura (boca)*, 3(9), 33-41.
- Lima, R. L., Soares, M. E. C., do Prado, S. N., & de Albuquerque, G. S. C. (2016). Estresse do Estudante de medicina e rendimento acadêmico Stress among medical Students and academic Performance. *Revista BRasileiRa de educação Médica*, 40(4), 678-684.
- Lipp, M. E. N. (1984). Stress e suas implicações. *Estud. Psicol.(Campinas)*, 5-19.
- Luft, C. D. B., Sanches, S. D. O., Mazo, G. Z., & Andrade, A. (2007). Versão brasileira da Escala de Estresse Percebido: tradução e validação para idosos. *Revista de Saúde Pública*, 41(4), 606-615.
- Machado, W. D. L., Damásio, B. F., Borsa, J. C., & Silva, J. P. D. (2014). Dimensionalidade da escala de estresse percebido (Perceived Stress Scale, PSS-10) em uma amostra de professores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27, 38-43.

- Marchini, D. M. F., Cardoso, R., Oswaldo, Y., & Pires, S. R. I. (2019). Análise de estresse e qualidade de vida em alunos universitários. *Revista de Administração Unimep*, 17(3), 141-164.
- Martucci, C., Peron, A. P., & Vicentini, V. E. P. (2004). Aspectos gerais do estresse. *Arquivos do Mudi*, 8(1), 58-62.
- Matta, C. M. B. D., 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, 583-591.
- Morais, L. M., Mascarenhas, S., & Ribeiro, J. L. P. (2010). Diagnóstico do estresse, ansiedade e depressão em universitários: desafios para um serviço de orientação e promoção da saúde psicológica na universidade: um estudo com estudantes da Ufam-Brasil.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus user's guide*. (8th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nodari, N. L., de Araújo Flor, S. R., Ribeiro, A. S., de Carvalho, G. J., & de Albuquerque Hayasida, N. M. (2014). Estresse, conceitos, manifestações e avaliação em saúde: revisão de literatura. *Saúde e Desenvolvimento Humano*, 2(1), 61-74.
- Oliveira, C. T. D., 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.
- Sadir, M. A., Bignotto, M. M., & Lipp, M. E. N. (2010). Stress e qualidade de vida: influência de algumas variáveis pessoais. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 20, 73-81.
- Santos, A. A. A. D., Mognon, J. F., Lima, T. H. D., & Cunha, N. B. (2011). A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15, 283-290.
- Santos, A. A. A., & Ferraz, A. S. (2021). Desafios para motivar os alunos para aprender - Professores e pais podem ajudar. Em G. C. Oliveira, L. D.T. Fini & E. Boruchovitch (Orgs). *Psicopedagogia: Desafios e práticas no contexto educativo* (pp. 67-78). Vozes.
- Sapolsky, R. M. (2004). *Why zebras don't get ulcers: The acclaimed guide to stress, stress-related diseases, and coping*. Holt paperbacks.
- Soares, A. B., Monteiro, M. C., Medeiros, H. C. P., Maia, F. D. A., & Barros, R. D. S. N. (2021).

- Adaptação acadêmica à universidade: relações entre motivação, expectativas e habilidades sociais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25.
- Sousa, E. A., Loureto, G. D. L., Freires, L. A., Monteiro, R. P., & Gouveia, V. V. (2018). Estresse Acadêmico: Adaptação e evidências psicométricas de uma medida. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 12(3).
- Souza, L. F. N. I. D. (2010). Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. *Educar em Revista*, (36), 95-107.
- Tavares, M. L., Soares-Fortunato, J. M., & Leite-Moreira, A. F. (2000). Stress Respostas fisiológicas e fisiopatológicas. *Revista portuguesa de Psicossomática*, 2(2), 51-65.
- Torquato, J. A., Goulart, A. G., Vicentin, P., & Correa, U. (2010). Avaliação do estresse em estudantes universitários. *InterSciencePlace*, 1(14).
- Vieira, L. N., & Schermann, L. B. (2015). Estresse e fatores associados em alunos de psicologia de uma universidade particular do sul do Brasil. *Aletheia*, 46, 120-130.
- Zenorini, R. D. P. C., & Santos, A. A. A. (2010). Escala de metas de realização como medida da motivação para aprendizagem. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 291-298.
- Zenorini, R. D. P. C., Santos, A. A. A., & Monteiro, R. D. M. (2011). Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 21, 157-164.

ANEXOS

Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“A Relação Entre o Estresse e a Adaptação Acadêmica no Ensino Superior”

Instituição dos pesquisadores: Centro de Ensino Unificado de Brasília (CEUB)

Pesquisadora responsável: Adriana Satiko Ferraz

Pesquisador assistente: Lucas Boudens Rocha

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O texto abaixo apresenta todas as informações necessárias sobre o que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

- O objetivo específico deste estudo é investigar as relações entre as variáveis Estresse, Adaptação Acadêmica e Motivação em estudantes universitários.
- Você está sendo convidado a participar exatamente por ser estudante do ensino superior.

Procedimentos do estudo

- Sua participação consiste em responder três instrumentos (Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem, Escala de Estresse Percebido – 10 e Questionário de Adaptação ao Ensino Superior) e um questionário de identificação.
- Os procedimentos são: após a assinatura do termo de consentimento, você será solicitado a responder os instrumentos citados no item anterior e o questionário de identificação.

- Vale ressaltar que o questionário de identificação envolve perguntas como a idade e o sexo do participante, sem questionar seu nome.
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- A pesquisa será realizada de modo presencial nas unidades do Centro de Ensino Unificado de Brasília (CEUB).

Riscos e benefícios

- A resposta a esta pesquisa não causa riscos conhecidos à saúde física e mental, porém é possível que causem algum desconforto emocional devido ao conteúdo de alguns itens.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento, você não precisa realizá-lo.
- Com sua participação nesta pesquisa você poderá refletir sobre os instrumentos utilizados e promover seu autoconhecimento sobre os temas abordados, além de contribuir para maior conhecimento sobre os fatores que influenciam a saúde mental dos estudantes.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

- Seus dados serão manuseados somente pelos pesquisadores e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- Os dados e instrumentos utilizados (por exemplo, escalas e questionários) ficarão guardados sob a responsabilidade de Lucas Boudens Rocha (contato: cel: (61) 99218-4818, email: lucas.boudensr@sempreceub.com), e da Profa. Dra. Adriana Satiko Ferraz (contato: adriana.ferraz@ceub.edu.br; tel: (61) 3966-1474) com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade, e arquivados por um período de 5 anos; após esse tempo serão destruídos.

- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas. Entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Anexo B - Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem (EMAPRE-U)

1. Quando vou mal numa prova, estudo mais para a próxima.

2. Eu não desisto facilmente diante de uma tarefa difícil.
3. Para mim, é importante fazer as coisas melhor que os demais.
4. É importante para mim, fazer as tarefas melhor que os meus colegas.
5. Faço minhas tarefas acadêmicas porque estou interessado nelas.
6. Não respondo aos questionamentos feitos pelo professor, por medo de falar alguma “besteira”.
7. Gosto de trabalhos acadêmicos com os quais aprendo algo, mesmo que cometa uma porção de erros.
8. Na minha turma, eu quero me sair melhor que os demais.
9. Não participo dos debates em sala de aula, porque não quero que os colegas riem de mim.
10. Uma razão pela qual eu faço minhas tarefas acadêmicas é que eu gosto delas.
11. Sinto-me bem sucedido na aula quando sei que o meu trabalho foi melhor que dos meus colegas.
12. Uma razão importante pela qual eu faço as tarefas acadêmicas é porque eu gosto de aprender coisas novas.
13. Gosto de mostrar aos meus colegas que sei as respostas.
14. Quanto mais difícil a matéria, mais eu gosto de tentar compreender.
15. Para mim, é importante, conseguir concluir tarefas que meus colegas não conseguem.
16. Não me posiciono nas discussões em sala de aula, pois não quero que os professores achem que sei menos que os meus colegas.
17. Sucesso na escola é fazer as coisas melhor que os outros.
18. Não participo das aulas quando tenho dúvidas no conteúdo que está sendo trabalhado.
19. Eu gosto mais das tarefas quando elas me fazem pensar.
20. Gosto de participar de trabalhos em grupo sempre que eu possa ser o líder.
21. Gosto quando uma matéria me faz sentir vontade de aprender mais.
22. Uma razão pela qual eu não participo da aula é evitar parecer ignorante.
23. Uma importante razão pela qual eu estudo para valer é porque eu quero aumentar meus conhecimentos.
24. Ser o primeiro da classe é o que me leva a estudar.
25. Gosto de tarefas difíceis e desafiadoras.

26. Não questiono o professor quando tenho dúvidas na matéria, para não dar a impressão de que sou menos inteligente que os meus colegas.
27. Não participo das aulas para evitar que meus colegas e professores me achem pouco inteligente.
28. Sou perseverante, mesmo quando uma tarefa me frustra.

Anexo C - Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES)

1. As salas e os espaços físicos da minha Universidade me agradam.
2. Mesmo que tenha pontos de vistas diferentes, me dou bem com o grupo de amigos que fiz nesta Universidade.
3. Consigo fazer boas anotações nas aulas.
4. Nos últimos tempos na Universidade, me sinto mais irritável do que o habitual.
5. Estou no curso superior que sempre sonhei.
6. Me identifico com a minha Universidade (por ex: valores, regras).
7. Me sinto bastante próximo/a do grupo de amigos que fiz nesta Universidade.
8. Tenho em dia os trabalhos, as matérias ou os exercícios das várias disciplinas.
9. Nas últimas semanas tenho tido pensamentos sobre mim próprio/a que me deixam triste.
10. Acredito que posso me realizar profissionalmente na área do curso que escolhi.
11. Gosto do ambiente intelectual (por ex: palestras, debates, exposições) que se vive na minha Universidade.
12. Me sinto satisfeito/a com os amigos que fiz nesta Universidade.
13. Tenho a preocupação de me avaliar e perceber porque me ocorrem bem ou mal as aprendizagens.
14. Ultimamente tenho me sentido desorientado/a e confuso/a.
15. Sinto que estou num curso que corresponde aos meus interesses e capacidades.
16. Tenho bons professores na minha Universidade.
17. Me sinto integrado/a no grupo de colegas que frequenta as mesmas aulas que eu.
18. Planejo diariamente as minhas atividades de estudo.
19. Nas últimas semanas tenho me sentido ansioso/a.
20. Penso que estou a ter uma boa preparação para a vida profissional que desejo no futuro.
21. Sempre que preciso resolver um problema burocrático ou administrativo, sei que serei bem atendido/a na minha Universidade.
22. Faço amigos com facilidade nesta Universidade.
23. Sou capaz de me concentrar nas tarefas de estudo o tempo necessário.
24. Ultimamente tenho me sentido triste ou abatido/a.
25. Sinto que com este curso poderei atingir meus objetivos.

26. Estou satisfeito/a com as atividades extracurriculares (por ex: culturais, esportivas) disponíveis na minha Universidade.
27. Costumo ter companhia nos momentos livres (por ex: almoço, intervalos) na Universidade.
28. Depois das aulas, organizo e sistematizo a informação para estudar melhor.
29. Ultimamente me sinto pouco confiante nas minhas capacidades.
30. Estou certo/a de que este é o melhor curso para mim.
31. A minha Universidade tem bons espaços para estar nos intervalos entre as aulas.
32. Nesta Universidade, tenho um grupo de amigos a quem posso recorrer sempre que necessitar.
33. Me esforço no estudo, porque estou determinado/a em conseguir bons resultados.
34. Ultimamente há situações em que me sinto a perder o controle.
35. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.
36. Estou satisfeito/a com os espaços de apoio à aprendizagem existentes na minha Universidade (por ex: biblioteca, sala de computadores, salas de estudo).
37. Para mim é fácil estabelecer boas relações com os meus colegas de curso.
38. Mesmo perante alguma dificuldade, não desisto de entender um assunto ou de realizar um exercício.
39. Nas últimas semanas tenho me sentido sem energia e mais cansado/a.
40. Estou certo/a da importância que o meu curso terá na minha vida no futuro.

Anexo D - Escala de Percepção de Estresse - 10 (EPS-10)

As questões nesta escala perguntam a respeito dos seus sentimentos e pensamentos durante os últimos 30 dias (último mês). Em cada questão indique a frequência com que você se sentiu ou pensou a respeito da situação.

1. Com que frequência você ficou aborrecido por causa de algo que aconteceu inesperadamente? (considere os últimos 30 dias)
2. Com que frequência você sentiu que foi incapaz de controlar coisas importantes na sua vida? (considere os últimos 30 dias)
3. Com que frequência você esteve nervoso ou estressado? (considere os últimos 30 dias)
4. Com que frequência você esteve confiante em sua capacidade de lidar com seus problemas pessoais? (considere os últimos 30 dias)
5. Com que frequência você sentiu que as coisas aconteceram da maneira que você esperava? (considere os últimos 30 dias)
6. Com que frequência você achou que não conseguiria lidar com todas as coisas que tinha por fazer? (considere os últimos 30 dias)
7. Com que frequência você foi capaz de controlar irritações na sua vida? (considere os últimos 30 dias)
8. Com que frequência você sentiu que todos os aspectos de sua vida estavam sob controle? (considere os últimos 30 dias)
9. Com que frequência você esteve bravo por causa de coisas que estiveram fora de seu controle? (considere os últimos 30 dias)
10. Com que frequência você sentiu que os problemas acumularam tanto que você não conseguiria resolvê-los? (considere os últimos 30 dias)