

Estresse e bem/mal-estar Subjetivo em Estudantes Universitários: Um Modelo Explicativo

Stress and Subjective Well/Ill-Being in Undergraduate Students: An Explanatory Model

Estrés y Bien/Malestar Subjetivo en Estudiantes Universitarios: Un Modelo Explicativo

*Leogildo Alves Freires(1); Renan Pereira Monteiro(2); Elisa Tavares Rios Gouveia(3);
Juliana Gomes Yabe(4); Gleidson Diego Lopes Loureto(5); Sheyla Christine Santos Fernandes(6)*

1 Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió - AL, Brasil.

E-mail: leogildo.alves.freires@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5149-2648>

2 Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá - MT, Brasil.

E-mail: renanpmonteiro@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5745-3751>

3 Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió - AL, Brasil.

E-mail: lilah_rios@hotmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2226-9890>

4 Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió - AL, Brasil.

E-mail: julianayabe20@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3388-3132>

5 Universidade Federal da Paraíba (UFPB), PB, Brasil.

E-mail: diego_loureto@hotmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0889-6097>

6 Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió - AL, Brasil.

E-mail: sheyla.fernandes@ip.ufal.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4759-1314>

Revista de Psicologia da IMED, Passo Fundo, vol. 13, n. 2, p. 39-58, julho-dezembro, 2021 - ISSN 2175-5027

[Submetido: julho 21, 2020; Revisão: fevereiro 3, 2021; Aceito: março 2, 2021;

Publicado: dezembro 23, 2021]

DOI: <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2021.v13i2.4230>

Endereço correspondente / Correspondence address

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*

Editor: Jean Von Hohendorff

Como citar este artigo / To cite this article: [clique aqui!/click here!](#)

Resumo

O presente estudo objetivou investigar o poder preditivo do cotidiano universitário estressante e do estresse (i.e., acadêmico e percebido) frente ao bem/mal-estar subjetivo em universitários, propondo e testando um modelo explicativo. Para tanto, contou-se com a participação de 306 universitários ($M_{idade} = 22,7$; 68,3% mulheres) que responderam as escalas de Bem-Estar Subjetivo, Estresse Acadêmico e Percebido e o Questionário de Saúde Geral, além de perguntas sociodemográficas e sobre o cotidiano universitário. Os resultados indicaram a adequação de ajuste do modelo explicativo aos dados em que o cotidiano estressante (e.g., horas de sono durante a semana, horas de lazer/relacionamentos durante a semana e no fim) explicam o estresse (i.e., acadêmico e percebido) que, por sua vez, explica o bem-estar (i.e., afetos positivos e satisfação com a vida) e mal-estar psicológicos (i.e., desconforto psicológico e afetos negativos). Tais resultados corroboram a ideia de que o estresse impacta negativamente na saúde mental dos universitários. Em resumo, tais evidências apresentadas podem fomentar a elaboração de propostas interventivas voltadas à saúde mental dos universitários.

Palavras-chave: saúde mental, estudantes, ensino superior

Abstract

This study aimed to investigate the predictive power of the stressful university day-to-day and stress towards subjective well/ill-being in undergraduate students, proposing and testing an explanatory model. Participants were 306 undergraduate students ($M_{age} = 22.7$; 68.3% women) that answered the Subjective Well-Being Scale, Academic and Perceived Stress Scales and the General Health Questionnaire, as well as sociodemographic and questions about their daily life. The results indicated an adequate model fit to the explanatory model in which *stressful daily life* (e.g., hours of sleep during the week, leisure time/relationships during the week and at the end) explain the *stress* (i.e., academic and perceived), which in turn explain *well-being* (i.e., positive affects and life satisfaction) and *ill-being* (i.e., psychological discomfort and negative affects). These results corroborate the idea that stress impact mental health, and the evidence presented in the current study could be useful to planning interventions that aim improve the mental health of undergraduate students.

Keywords: mental health, students, higher education

Resumen

Este estudio tiene como objetivo investigar el poder predictivo de la vida universitaria cotidiana estresante y del estrés (es decir, académico y percibido) frente al bien/malestar subjetivo en estudiantes universitarios. Del estudio han participado 306 estudiantes (Media de edad = 22,7; 68,3% mujeres), que han contestado las escalas de bienestar subjetivo, estrés académico y percibido, y el cuestionario de salud general, además de preguntas sociodemográficas y de su cotidiano. Los resultados indican adecuación de ajuste para el modelo explicativo en que el cotidiano estresante (e.g., horas de sueño durante la semana, horas de ocio/relaciones durante la semana y el fin de semana) explica el estrés (i.e., académico y percibido) que, a su vez, explica el bienestar (i.e., afectos positivos y satisfacción con la vida) y el malestar psicológico (i.e., incomodidad psicológica y afectos negativos). Estos resultados corroboran la idea de que el estrés impacta en la salud mental, y la evidencia presentada puede alentar el desarrollo de propuestas de intervención destinadas a mejorar la salud mental de los estudiantes universitarios.

Palabras clave: salud mental, estudiantes, educación superior

Historicamente, no decorrer do século XX, observou-se considerável expansão da educação superior em escala mundial (Heringer, 2018). Especificamente, entre 1900 e 2000, evidencia-se um crescimento de 500 mil para 100 milhões de estudantes matriculados no ensino superior no mundo (Neves, Sampaio, & Heringer, 2018). No Brasil, tais dados se refletem nos quase seis milhões de inscritos na edição de 2019 do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e nos 17.616.175 de universitários brasileiros, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017). Ainda, por se tratar de um processo que envolve a transição para a vida adulta e novas responsabilidades, o contexto acadêmico pode ser fonte de estresse e propiciador de transtornos psicológicos (Freires, Sousa, Loureto, Monteiro, & Gouveia, 2018). Apesar do potencial papel estressor do ambiente universitário, tendo em vista se tratar de um ambiente competitivo associado à vulnerabilidade à depressão, ansiedade e estresse (Gilbert et al., 2009), os estudos nacionais ainda são escassos na estimação do impacto do estresse acadêmico para o adoecimento mental.

É importante ressaltar que o período prévio ao ingresso na universidade também é marcado por intenso estresse (Calais, Andrade, & Lipp, 2003). Os jovens costumam passar por processos seletivos competitivos, além da intensa cobrança dos pais por resultados positivos em tais exames de admissão e, posteriormente, para que consigam inserção no mercado de trabalho (Alsulami et al., 2018). Por outro lado, há também um perfil de universitários com idades mais avançadas, que trabalham, têm filhos e necessitam encontrar um equilíbrio com a vida universitária (Borine, Wanderley, & Bassitt, 2015). Logo, os indivíduos terão que conciliar e administrar dificuldades, ânsias, cobranças e preocupações da vida pessoal e do trabalho, com os estressores típicos da vida acadêmica. Como resultado, o indivíduo é exposto contínua e excessivamente a tais estressores ao longo de anos o que acaba tornando a comunidade universitária vulnerável ao adoecimento (Ribeiro et al., 2018).

Mais especificamente, o ambiente acadêmico demanda altos níveis de esforço, dedicação e tempo dos estudantes. Não raramente, os universitários se deparam com número expressivo de disciplinas para cursar em um semestre, gerando um volume acentuado de trabalhos, provas e conteúdos para estudar. É importante pontuar, também, que estudantes em fase final do curso são mais propensos ao adoecimento (Cestari, Barbosa, Florêncio, Pessoa, & Moreira, 2017). Nessa fase, os estudantes se deparam com um dos momentos mais estressantes da graduação que é a elaboração e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Ademais, exige-se a conciliação entre o TCC com os estágios profissionais e com as incertezas que permeiam essa fase final do curso ao se pensar sobre a futura inserção profissional (Silva, Chiquito, Andrade, Brito, & Camelo, 2011). Paralelo a isso, os estudantes se engajam em diversas atividades de ensino (e.g., monitorias e tutorias), pesquisa (e.g., iniciação científica, grupos de pesquisa) e extensão, além do investimento para

participar de eventos científicos, o envolvimento em órgãos de representação estudantil e a busca por estágios (Fior & Mercuri, 2018; Kuh et al., 1991).

Portanto, os universitários se deparam com uma série de desafios para conseguir alcançar metas no contexto acadêmico (Struthers, Perry, & Menec, 2000), sendo que para alcançá-las, se demanda alta produtividade e um desempenho acadêmico de excelência, resultando em um ambiente altamente competitivo. Alguns conseguem crescer em tais circunstâncias, outros não conseguem lidar com esses eventos culminando em diferentes quadros psicopatológicos, a exemplo de ansiedade e depressão (Evans, Bira, Gastelum, Weiss, & Vanderford, 2018; Pizzie & Kraemer, 2019), que podem se acentuar em períodos prévios a provas, trabalhos e seminários (Bedewy & Gabriel, 2015).

Ainda, dentro deste contexto é fundamental citar o estresse acadêmico, concebido como uma resposta a estímulos e eventos acadêmicos que ativam aspectos fisiológicos, emocionais, cognitivos e comportamentais (Faro, 2015). Ressalta-se que o estresse pode ser classificado tanto como “hiperestresse”, ou seja, por uma superativação de demandas em termos de tempo ou responsabilidades, ou “hipoestresse”, em que o indivíduo sofre com a falta de ativação, caracterizando um estado de tédio (Pestonjee, 1997). Portanto, o estresse possui uma faceta adaptativa que permite a um organismo responder a uma situação possibilitando alcançar um estado de homeostase (Hollon, Burgeno, & Phillips, 2015). Desta forma, quando o estudante avalia que não têm recursos e capacidades para lidar com uma situação, o estresse surge como resposta, intensificando-se, sendo uma predisposição para o surgimento de emoções negativas, ansiedade, dificuldade de concentração e memória, prejudicando o desempenho acadêmico (Faro, 2015; Freires et al. 2018; García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco, & Natividad, 2012).

Assim, o ambiente universitário pode envolver estímulos que mantêm e cronificam o estresse (Freires et al., 2018). A propósito, um dos resultados é a atual crise na saúde mental dos universitários (Evans et al., 2018). Estes autores verificaram que estudantes de mestrado e doutorado apresentaram seis vezes mais probabilidade de experienciarem depressão e ansiedade em comparação à população geral. Em outro estudo, Lipson, Zhou, Wagner, Beck e Eisenberg (2016) avaliaram depressão, ansiedade, ideação suicida e autoagressão em universitários, verificando, por exemplo, que 38,9% dos estudantes de ciências humanas preenchiam os critérios para, pelo menos, um problema de saúde mental. Essa porcentagem alcança 44,4% quando se considera os estudantes dos cursos de artes e *design*. Considerando dados com 2,903 pós-graduandos do Brasil, Costa e Nebel (2018) observaram que 74% indicaram sofrer de ansiedade, 31% apontaram ter insônia e 25% reportaram ter depressão.

Em razão das múltiplas tarefas, os estudantes, com relativa frequência, costumam ter problemas de sono, com poucas horas destinadas para o descanso, o que está associado a baixos níveis de saúde mental e elevado nível de estresse (Milojevich &

Lukowski, 2016; Valerio, Kim, & Sexton-Radek, 2015). Associado a isso, muitos fazem uso de substâncias estimulantes (e.g., metilfenidato) para manterem-se em alerta e aumentar o rendimento para que consigam dar conta das atividades acadêmicas (Monteiro et al., 2017). Não obstante, o uso contínuo e a alta dosagem podem estar relacionados a diversos problemas, a exemplo de ansiedade, depressão e ideação suicida (Pereira, Ferreira, Azevedo, Barroso, & Monteiro, 2018). Logo, a rotina cansativa e os vários estressores acadêmicos podem ter repercussões concretas em diferentes níveis, afetando a saúde física e mental, bem como tendo efeitos negativos no desempenho acadêmico (Shankar & Park, 2016).

Considerando as informações prévias, é importante pontuar fatores protetivos que podem amenizar os níveis de estresse e, com isso, reduzir a propensão para o desenvolvimento de psicopatologias. Por exemplo, estudantes que conseguem encontrar um equilíbrio entre trabalho e vida social, tendo tempo disponível para satisfazer necessidades pessoais, tendem a apresentar melhor saúde mental (Evans et al., 2018; Gröpel & Kuhl, 2011; Wang, Kao, Huan, & Wu, 2010). Além disso, discentes que apresentam vivências universitárias positivas, a exemplo de integração com colegas e percepção de suporte, satisfação com a escolha profissional e com a instituição a qual está vinculado, tendem a apresentar nível mais alto de satisfação com a vida e afetos positivos e baixos níveis de afetos negativos (Zanon, Rosin, & Teixeira, 2014).

A partir do exposto, universitários configuram-se como um grupo propenso a desenvolver transtornos mentais, sendo fundamental conduzir estudos sobre a saúde mental desta população, estimando fatores de risco para o adoecimento e fatores de proteção (Yusuf, Saitgalina, & Chapman, 2020). Isso pode fomentar a elaboração de estratégias interventivas, baseadas em evidências, buscando a promoção da saúde mental dos discentes. Não obstante, apesar do grande volume de publicações internacionais que abordam o tema, a literatura brasileira ainda é incipiente, mesmo considerando os quase 18 milhões de universitários brasileiros. Inexistindo evidências empíricas, não há possibilidades de se pensar estratégias eficazes de intervenção e prevenção para mudar tal panorama. Sendo assim, com o intuito de preencher a lacuna na literatura brasileira anteriormente mencionada, o presente estudo objetivou conhecer o poder preditivo do cotidiano universitário estressante e do estresse acadêmico e percebido frente ao bem/mal-estar subjetivo em universitários. Estes últimos foram considerados na medida em que são comumente utilizados como indicadores para avaliação de políticas públicas em diferentes domínios, tais como de saúde pública, saúde mental, vida profissional, etc. (Diener, 2006).

Dessa forma, aqui assume-se o bem-estar subjetivo dos estudantes universitários como as avaliações cognitivas e afetivas das pessoas sobre suas vidas (Diener, 2000), sendo compostas pelas dimensões de afetos positivos, afetos negativos e avaliações cognitivas da satisfação com a vida (Busseri & Sadava, 2011; Tov & Diener, 2013).

Por outro lado, o mal-estar psicológico, entendido como a experiência evidente de afeto negativo, como angústia, nervosismo, raiva e aversão que pode ocorrer se as necessidades individuais forem explicitamente frustradas (Stebbing, Taylor, Spray, & Ntoumanis, 2012), é mensurado a partir dos indicadores psicológicos de afetos negativos, ansiedade e depressão (Ryff et al., 2006). Especificamente, hipotetiza-se que quanto menos tempo as pessoas disponibilizam para o lazer (Gröpel & Kuhl, 2011; Wang et al., 2010) e quanto menor as horas de sono (Milojevich & Lukowski, 2016; Valerio et al., 2015), mais estudantes universitários experimentam o estresse e, conseqüentemente, estarão mais propensos para desenvolver o mal-estar psicológico (Bedewy & Gabriel, 2015; Lipson et al., 2016; Shankar & Park, 2016). Tais relações serão testadas através da técnica de Modelagem por Equações Estruturais (MEE), permitindo empregar a direcionalidade esperada entre as variáveis supracitadas.

Método

Participantes

Contou-se com a participação de 306 universitários de uma instituição de ensino superior pública do Estado de Alagoas. Estes foram selecionados a partir de critério de conveniência, sendo, portanto, amostra não probabilística, em que os indivíduos voluntariamente decidiram participar, ou seja, amostragem de bola de neve (Dusek, Yurova, & Ruppel, 2015). Os participantes tinham idades variando entre 17 e 48 anos ($M = 22,7$; $DP = 4,28$), a maioria da área de Saúde (34,6%), do sexo feminino (68,3%), solteiros (86,9%) e de turno integral (64,1%). Com relação aos cursos de graduação, a maior parte da amostra distribuiu-se nos cursos de Psicologia (15,36%), Nutrição (14,5%), Engenharia civil (10,78%), Ciências contábeis (6,21%) e Engenharia ambiental (7,52%). Os demais distribuíram-se nos cursos de Administração, Enfermagem, Relações Públicas, Serviço Social, Licenciatura em Química, Medicina, Ciências da Computação, Biblioteconomia, Ciências Biológicas, Design Gráfico, Economia e Terapia Ocupacional. Por fim, 35,95% estudavam em turno único (apenas matutino ou vespertino) e 64,5% cursavam graduações com turno misto (turnos matutino e vespertino).

Instrumentos

Os participantes responderam a um livreto com os seguintes instrumentos: Escala de Bem-Estar Subjetivo (EBES). Desenvolvida por Albuquerque e Tróccoli (2004), esta escala possui 69 itens, distribuídos em três fatores: satisfação com a vida (e.g., Estou satisfeito com minha vida), afetos negativos (e.g., Ultimamente tenho me sentido aflito) e afetos positivos (e.g., Ultimamente tenho me sentido feliz). Os

índices de consistência interna (alfas de Cronbach) dos fatores foram 0,93, 0,94 e 0,94, respectivamente. Seus itens são respondidos em escala de cinco pontos (1 = Nenhum pouco; 5 = Extremamente).

Escala de Estresse Acadêmico (EEA). Proposta por Freires et al. (2018), é composta por 13 itens que cobrem aspectos relacionados ao âmbito acadêmico (e.g., A forma como as atividades são distribuídas no meu curso tem me deixado nervoso; Fico irritado por ser pouco valorizado por meus professores). Trata-se de medida unifatorial, apresentando consistência interna (alfa de Cronbach) de 0,88. Seus itens são respondidos em escala de cinco pontos (1 = Discordo totalmente; 5 = Concordo totalmente).

Escala de Estresse Percebido (EEP): Foi originalmente desenvolvida por Cohen, Kamarck e Mermelstein (1983), sendo validada em contexto brasileiro por Luft, Sanches, Mazo e Andrade (2007). É composta por 14 itens, sendo sete positivos (e.g. No mês passado, quantas vezes você lidou com sucesso com os problemas e aborrecimentos do dia a dia?) e sete negativos (e.g. No mês passado, quantas vezes você se sentiu incapaz de controlar as coisas importantes na sua vida?) que são respondidos em uma escala de cinco pontos (0 = Nunca; 4 = Muito frequente). Trata-se de uma medida unifatorial, cujo coeficiente de consistência interna (alfa de Cronbach) foi de 0,83.

Questionário de Saúde Geral (QSG). Proposto por Goldberg (1972), a versão usada é composta por 12 itens (QSG-12), os quais avaliam o quanto a pessoa tem experimentado os sintomas descritos, sendo as respostas dadas em escala de quatro pontos. No caso de itens negativos (e.g., Tem se sentido pouco feliz e deprimido), as alternativas variam de 1 = Absolutamente não a 4 = Muito mais que de costume, enquanto que em itens positivos (e.g., Tem se sentido capaz de tomar decisões?) as respostas variam de 1 = Mais que de costume a 4 = Muito menos que de costume. Gouveia et al. (2003) sustentam a adequação da estrutura bifatorial: depressão (itens 1, 2, 5, 6, 7 e 9; $\alpha = 0,85$) e disfunção social/ansiedade (itens 3, 4, 8, 10, 11 e 12; $\alpha = 0,82$).

Questionário de Avaliação do Cotidiano (QAC). O QCA, elaborado pelos autores do presente estudo, é composto por três questões avaliando o cotidiano em geral dos estudantes, levando em consideração os seguintes aspectos: (1) total de horas de sono durante a semana; (2) quantidade de horas dedicadas ao lazer/relacionamentos durante a semana e (3) durante o final de semana. Tais itens foram respondidos em uma escala de cinco pontos, onde 1 = 4-6 horas, 2 = 6-8 horas, 3 = 8-10 horas, 4 = 10-12 horas e 5 = mais de 12 horas. E o Questionário sociodemográfico, utilizado para obter informações sobre características dos participantes tais como idade, sexo, estado civil, curso, turno, área de conhecimento etc.

Procedimento

Os participantes responderam ao presente estudo por meio de um questionário do tipo lápis e papel, de maneira presencial. Após a assinatura de Carta de Anuência

por parte da instituição de ensino superior ora acessada, solicitou-se a autorização dos docentes para a entrada em salas de aula e, em seguida, aos estudantes universitários. Especificamente, os critérios de inclusão consistiram em: possuir idade igual ou superior a 18 anos, ser estudante universitário e a concordar em participar do estudo; os critérios de exclusão incluíram: sujeitos que não atendessem os critérios de inclusão ou que atendessem tais condições, mas que se recusassem a participar da pesquisa. A primeira página do questionário consistia na apresentação acerca dos objetivos da pesquisa, bem como as respectivas instruções sobre como responder aos instrumentos. Ademais, os colaboradores do estudo permaneceram disponíveis para eventuais dúvidas por parte dos sujeitos de pesquisa. Todos os participantes foram informados do caráter voluntário da pesquisa e indicaram o consentimento via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), respeitando-se os preceitos éticos de pesquisa com seres humanos (Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade **XXXXXX** sob o Parecer **XXXXXX**. O tempo médio para concluir a participação foi de vinte minutos.

Análise de dados

Os dados foram tabulados e analisados no PASW e AMOS (ambos versão 21). O primeiro permitiu a realização de estatísticas descritivas, como cálculo de frequência, média e desvio padrão, e inferenciais, como análise de correlação de *Pearson* com a finalidade de verificar em que medida as variáveis de interesse do presente estudo se relacionam. O segundo, por sua vez, foi utilizado para testar o modelo explicativo, por meio da técnica de MEE; estimador *Maximum Likelihood*). Este programa oferece vários indicadores de ajuste do modelo teórico aos dados empíricos, sendo aqui considerados os seguintes: (1) a razão $\chi^2/g.l.$ (qui- quadrado/graus de liberdade), sendo recomendáveis valores entre 2 e 3, porém admitindo-se até 5 como indicativo de um ajustamento adequado; (2) o *Comparative Fit Index (CFI)* e *Tucker-Lewis Index (TLI)* com valores mais próximos de 1 indicando melhor ajuste, com 0,90 sendo a referência para aceitar o modelo; e (3) o *Root-Mean-Square Error of Approximation (RMSEA)*, com seu intervalo de confiança de 90% (IC90%), baseando-se nos residuais, quanto mais próximo de zero melhor será o ajuste do modelo hipotético aos dados; admitem-se valores de até 0,10, porém tem-se geralmente em conta o ponto de corte de 0,08 (Byrne, 2016; Tabachnick & Fidell, 2013).

Resultados

Os resultados são reunidos em duas partes principais. Primeiramente, descreve-se o padrão geral de associações entre as variáveis. Posteriormente, apresenta-se o

modelo hierárquico testado, onde o equilíbrio entre lazer e trabalho explicará o estresse (acadêmico e percebido) que, por sua vez, predirá o bem/mal-estar psicológico.

Correlatos do estresse e bem/mal-estar psicológico em universitários

Inicialmente, calcularam-se coeficientes r de *Pearson* para verificar as correlações entre as variáveis. De acordo com o que se observa na Tabela 1, verifica-se que o estresse acadêmico se correlacionou com afetos positivos e afetos negativos, estresse percebido, satisfação com a vida, ansiedade e depressão. Ainda, este se relacionou negativamente com horas de sono durante a semana e horas de lazer durante o final de semana. No que tange ao estresse percebido, também na direção esperada, este se correlacionou com afetos positivos e afetos negativos, estresse acadêmico, satisfação com a vida, ansiedade e depressão. Por outro lado, o estresse percebido, se correlacionou positivamente apenas com turno e negativamente com as horas de sono (durante a semana).

Tabela 1. Correlação entre bem-estar, mal-estar subjetivo e variáveis do cotidiano acadêmico

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Afetos Positivos	-									
2. Afetos Negativos	-0,44**	-								
3. Estresse Acadêmico	-0,34**	0,46**	-							
4. Estresse Percebido	-0,55**	0,65**	0,44**	-						
5. Satisfação com a vida	0,54**	-0,53**	-0,41**	-0,45**	-					
6. Ansiedade†	-0,61**	0,65**	0,45**	0,57**	-0,61**	-				
7. Depressão†	-0,55**	0,68**	0,43**	0,60**	-0,54**	0,72**	-			
8. Turno††	-0,11*	0,14**	0,04	0,11*	-0,03	0,09	0,07	-		
9. Horas de Sono (durante a semana)	0,20**	-0,24**	-0,13**	-0,19**	0,19**	-0,21**	0,25**	0,02	-	
10. Horas Lazer (durante a semana)	0,03	-0,05	-0,10	-0,04	0,16**	-0,08	-0,12*	0,08	0,05	-
11. Horas Lazer (final de semana)	0,06	-0,05	-0,16**	-0,09	0,10	-0,08	-0,11*	0,05	-0,01	0,33**

Nota: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$ (teste bicaudal). † = Desconforto psicológico (ansiedade e depressão); †† = Turno (1 = integral; 2 = não integral).

Preditores do estresse em estudantes universitários: elaboração e testagem do modelo explicativo

Conhecido o padrão geral de relações, o passo seguinte consistiu na testagem de um modelo teórico-explicativo. Especificamente, empregou-se a modelagem por

equações estruturais (SEM) que implica em uma extensão da regressão múltipla. Contudo, enquanto que na regressão o pesquisador está interessado em prever uma única variável dependente, na SEM é possível prever mais de uma, além da possibilidade de trabalhar com variáveis latentes (Hair Jr, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2010). Considerando os resultados prévios, buscou-se testar um modelo de natureza integradora, isto é, com poder explicativo frente ao bem/mal-estar psicológicos. Dessa forma, propôs-se a seguinte hierarquia: a variável latente cotidiano estressante (horas de sono e de lazer durante a semana e final de semana e turno do curso) explicando a variável latente estresse (estresses percebido e acadêmico) que, por sua vez, explica as variáveis latentes do bem-estar (afetos positivos e satisfação com a vida) e mal-estar psicológicos (afetos negativos, ansiedade e depressão).

Em síntese, o modelo descrito apresentou indicadores de ajuste satisfatórios, como se segue: $\chi^2(44) = 126,09$, $\chi^2/gl = 2,86$, $p < 0,001$, $CFI = 0,93$, $TLI = 0,91$, e $RMSEA = 0,07$ (IC90% = 0,062-0,094). Ademais, todas as saturações entre as variáveis (*paths* e lambdas, λ) são significativas ($\lambda < 1$; $t > 1,96$; $p < 0,05$). Tal modelo apresenta um ajuste empírico dos dados contribuindo para o desenvolvimento teórico acerca do tema, fornecendo evidências adicionais acerca de como essas variáveis se relacionam. Os resultados são apresentados na Figura 1.

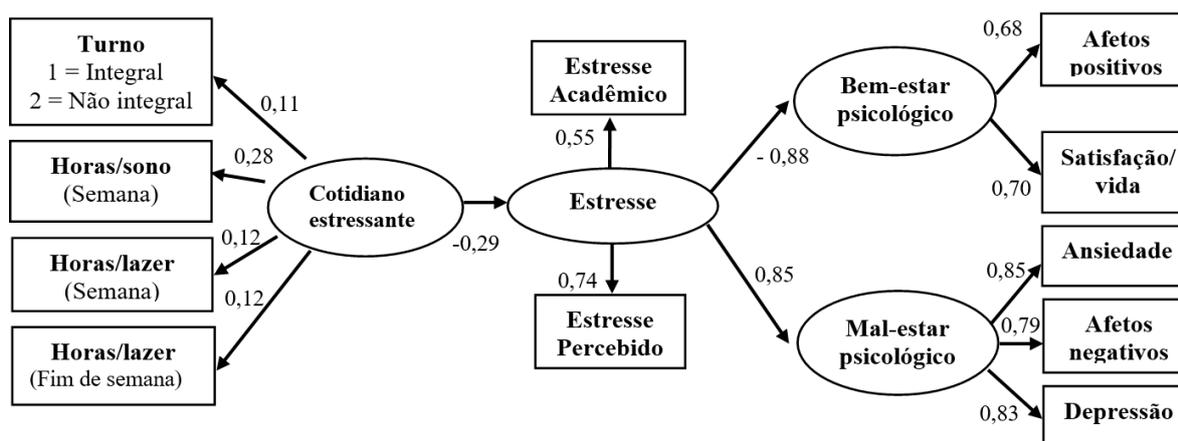


Figura 01. Modelo explicativo para o (bem) mal-estar psicológicos em estudantes universitários.

Discussão

No cenário universitário atual, existem preocupações sistemáticas em relação à crise na saúde mental dos universitários (Evans et al., 2018), de modo que estudos empíricos têm atestado que esta população há uma propensão maior para adoecer em razão dos inúmeros estressores encontrados no ambiente universitário (Freires et al., 2018; Lipson et al., 2016). Não obstante, apesar de representar quase 10% da população brasileira (INEP, 2017), são escassos os estudos buscando prever a saúde mental deste grupo, estimando fatores de risco e proteção. Nesta ocasião, o presente estudo

buscou contribuir com a referida temática ao testar um modelo explicativo do bem/mal-estar psicológico em universitários, tendo como preditores o estresse (acadêmico e percebido) e o equilíbrio entre lazer, trabalho e descanso, mensurado por questões que caracterizam o tipo de cotidiano vivenciado na amostra universitária acessada. Especificamente, confia-se que os objetivos delineados previamente foram alcançados.

Quanto aos resultados, inicialmente observou-se que a ausência de equilíbrio entre lazer e atividades profissionais e descanso, isto é, uma rotina caracterizada por mais horas de atividades acadêmicas em detrimento de momentos de diversão e/ou entretenimento, relacionou-se a maiores níveis de estresses acadêmico e percebido. De fato, estudos têm demonstrado o impacto do contexto cotidiano no funcionamento psicológico das pessoas: a exposição a experiências negativas diárias e contínuas se relaciona negativamente à satisfação global com a vida (McCullough, Huebner, & Laughlin 2000). Assim, o fato de os estudantes ingressarem na universidade, em um novo ambiente físico e social que implica em novos relacionamentos, demandas financeiras e expectativas, assim como novas responsabilidades, pode aumentar os níveis de sofrimento psíquico (Khawaja & Dempsey, 2008) que pode traduzir-se em maiores níveis de estresse.

Ainda, foi possível observar que os estresses acadêmico e percebido são variáveis relacionadas a baixos níveis de afetos positivos e satisfação com a vida e elevados níveis de afetos negativos. Assim, diante de níveis elevados de estresse, o discente passa a avaliar que não dispõe de recursos para lidar com os estímulos típicos do ambiente universitário (e.g., provas, seminários, relatórios de pesquisas, elevada competitividade), o estresse surge como resposta, podendo se intensificar e resultar em comprometimento do rendimento acadêmico (Faro, 2015; Freires et al. 2018). Dessa forma, o estresse acadêmico não adaptativo pode ter impactos na população universitária que exorbitem o ambiente acadêmico, abrangendo aspectos emocionais, seus recursos adaptativos de lidar com situações estressoras e a avaliação que tem sobre si em geral (Beck, Hackett, Srivastava, McKim, & Rockwell, 1997; García-Ros et al., 2012).

Para além do impacto na percepção da forma como os estudantes avaliam subjetivamente suas vidas (Diener, 2000; Tov & Diener, 2013), a literatura em psicologia mostra que o estresse, por sua vez, impacta significativamente outras facetas do funcionamento psicológico de um indivíduo (Liu & Lu, 2012), a exemplo da ansiedade e depressão, conforme demonstrado no presente estudo. Tais resultados convergem com um estudo realizado com estudantes de medicina paquistaneses de que os estressores acadêmicos, embora possam desempenhar um papel significativo para inspirar o aprendizado e criar um senso de competição nos alunos, ao mesmo tempo, pode ser uma via de promoção de ansiedade e depressão (Ali et al., 2015). Estes últimos, por sua vez, associam-se a desfechos negativos, por exemplo, a ansiedade e depressão podem traduzir-se em notas mais baixas nas atividades avaliativas, dificuldades

de concentração e na finalização de tarefas, dentre outros (Humensky et al., 2010; Hysenbegasi, Hass, & Rowland, 2005).

Em seguida, conforme demonstrado, o modelo teórico hierárquico, que estabeleceu a direcionalidade entre as variáveis do presente estudo via MEE, atestou a plausibilidade de que o cotidiano de estresse prediz os estresses acadêmico e percebido e estes últimos, por sua vez, explicam o adoecimento mental. De fato, os valores de ajuste do modelo aos dados dão suporte para o modelo ora testado (Byrne, 2016; Tabachnick & Fidell, 2013). Dessa forma, além de esclarecer e corroborar o importante papel do estresse para o adoecimento mental, o presente estudo incluiu uma variável chave que pode ser um fator de proteção: equilíbrio entre trabalho, lazer e descanso. Observou-se no modelo causal que horas de lazer e sono predizem negativamente o estresse, além de predizer indiretamente a saúde mental. Ou seja, quanto mais tempo disponibilizam para o lazer e quanto mais horas de sono, menor o estresse, e conseqüentemente, maior será o bem-estar psicológico. Tais evidências recebem suporte da literatura (Gröpel & Kuhl, 2011; Milojevich & Lukowski, 2016; Valerio et al., 2015; Wang et al., 2010), indicando que é fundamental encontrar um equilíbrio, ter tempo para satisfazer necessidades pessoais (e.g., ir ao cinema, passear, praticar esportes) e ter horas para o descanso, não substituindo horas de sono por trabalho.

Apesar do presente estudo oferecer importantes insights para se pensar a promoção da saúde mental dos universitários, destaca-se que este não é isento de limitações. Por exemplo, a amostra de conveniência inviabiliza generalizações para além da amostra utilizada. Ainda, o presente estudo não contou com amostras abrangentes de diferentes áreas do conhecimento, de modo a relacionar o estresse à área acadêmica, sendo importante em possibilidades futuras ter em conta tal relação, pois o quadro de saúde mental pode variar em razão das especificidades de cada área (Lipson et al., 2016), além de ampliar a coleta dos dados para estudantes de pós-graduação, que também formam um grupo propício para o adoecimento (Costa & Nebel, 2018; Evans et al., 2018). Outro aspecto importante a ser considerado futuramente é conhecer o papel que a saudade de casa pode ter para a saúde mental dos estudantes (Stroebe, Schut, & Nauta, 2015), principalmente no atual cenário, onde o resultado do SISU (Sistema de Seleção Unificada) pode levar o estudante a cursar a graduação distante geograficamente de suas residências de origem. Ressalta-se, ainda, os possíveis efeitos relativos a dificuldades financeiras para a saúde mental dos estudantes (Richardson, Elliott, Roberts, & Jansen, 2017), sendo importante replicar tais achados no Brasil, para fomentar estratégias que beneficiem estudantes de baixa renda para que se mantenham na universidade, além de promover a saúde mental deste grupo mais vulnerável.

Considerações Finais

Em resumo, os dados denotam a necessidade de planejamento de intervenções em termos de saúde mental dos estudantes universitários, sobretudo pelo fato dos estudos nesta área voltarem-se tão somente à identificação de transtornos mentais em estudantes universitários (Cerchiari, Caetano, & Faccenda, 2005). Ainda, para além de outras demandas desse contexto (e.g., prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis), a literatura no Brasil já tem documentado a necessidade de programas de prevenção em saúde mental (e.g., Assis, Sanabio, Magaldi, & Machado, 2013). Nesse sentido, na direção do que propõe Bleicher e Oliveira (2016), ratifica-se que o planejamento de intervenções assentado em políticas públicas como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), exige a articulação em três níveis: a) no campo político, implica em assegurar a distribuição adequada dos financiamentos para todas as instituições; b) no campo técnico, efetiva-se pela realização de ações a partir de diagnóstico institucional associado com a rede pública de saúde locais e; c) no âmbito acadêmico, sugere-se a realização de pesquisas, compreendendo as demandas de alunos das diferentes instituições (e.g., universidades federais, institutos federais, instituições privadas, etc.) e em diferentes níveis (e.g., graduações universitárias e de pós-graduações).

Estudos anteriores já documentaram a relação de desequilíbrio entre responsabilidades múltiplas e concorrentes dos alunos de graduação, tais como as demandas acadêmicas e pessoais e maiores níveis de estresse que, conseqüentemente, podem predizer menores níveis de bem-estar psicológico (Yusuf, Saitgalina, & Chapman, 2020). O gerenciamento do tempo aparece como uma das dificuldades mais comumente relatadas associadas ao desequilíbrio das múltiplas tarefas para os universitários (Brus, 2006). Dessa forma, os resultados do presente estudo possuem implicações explícitas de caráter interventivo.

Uma primeira via de ação implicaria em intervenções voltadas ao manejo e gestão do tempo, sendo este um elemento central no equilíbrio entre as demandas acadêmicas e pessoais (Yusuf, Saitgalina, & Chapman, 2020). Em outras palavras, equilibrar vida profissional e pessoal requer constante tomada de decisão e ponderação de compensações (Cornwall et al., 2019), pois o tempo dedicado ao trabalho significa menos tempo permitido para outras atividades da vida pessoal, o que pode impactar o bem-estar (Yusuf, Saitgalina, & Chapman, 2020). Um segundo elemento reside na autoeficácia. A forma como os alunos se veem na universidade e sua percepção de autoeficácia para buscar o equilíbrio entre vida profissional e pessoal têm implicações diretas para o mal-estar psicológico (Bandura & Adams, 1977). Tais questões podem ser mais bem respondidas por meio de programas formais das instituições via serviços de atendimento à população universitária (e.g., atendimento psicológico, apoio e orientação psicopedagógicos etc.).

Por fim, outra implicação interventiva aplica-se ao manejo direto das situações de estresse acadêmico e/ou percebido. Especificamente, as estratégias para os estudantes universitários incluem treinos de resiliência frente a estímulos estressores (Hasel, Abdolhoseini, & Ganji, 2011), treinos de manejo dos estressores (e.g., ensino de técnicas de relaxamento progressivo e respiração) (Yazdani, Rezaei, & Pahlavanzadeh, 2010), assim como abordagens psicoeducativas que têm demonstrado impactos importantes nas intervenções de gerenciamento de estresse, segundo estudos metaanalíticos (Van Daele, Hermans, Van Audenhove, & Van den Bergh, 2011). Assim, tendo em vista que estudos empíricos sugerem que as intervenções de gerenciamento de estresse podem ser eficazes na redução do sofrimento psicológico entre os estudantes universitários (Amanvermez et al., 2020), as universidades devem considerar estratégias político-institucionais direcionadas à construção de redes de apoio no âmbito da comunidade universitária voltadas para o público discente (Yusuf, Saitgalina, & Chapman, 2020).

Referências

- Albuquerque, A. S. & Tróccoli, B. T. (2004). Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20, 153-164. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722004000200008>
- Amanvermez, Y., Rahmadiana, M., Karyotaki, E., de Wit, L., Ebert, D. D., Kessler, R. C., & Cuijpers, P. (2020). Stress management interventions for college students: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*. doi: <https://doi.org/10.1111/cpsp.12342>
- Ali, M., Asim, H., Edhi, A. I., Hashmi, M. D., Khan, M. S., y Naz, F. (2015). Does academic assessment system type affect levels of academic stress in medical students? A cross-sectional study from Pakistan. *Medical education online*, 20(1), 1-10, doi: <https://doi.org/10.3402/meo.v20.27706>
- Alsulami, S., Al Omar, Z., Binnwejim, M. S., Alhamdan, F., Aldrees, A., Al-Bawardi, A., ... & Alhabeeb, M. (2018). Perception of academic stress among health science preparatory program students in two Saudi universities. *Advances in medical education and practice*, 9, 159-164. doi: <https://doi.org/10.2147/AMEP.S143151>
- Assis, A. C. L.; Sanabio, M. T.; Magaldi, C. A.; & Machado, C. S. (2013). As políticas de Assistência Estudantil: experiências comparadas em universidades públicas brasileiras. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, 6(4), 125-146. doi: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2013v6n4p125>
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1, 287-310. doi: <https://doi.org/10.1007/BF01663995>
- Beck, D. L., Hackett, M. B., Srivastava, R., McKim, E., & Rockwell, B. (1997). Perceived level and sources of stress in university professional schools. *Journal of Nursing Education*, 36(4), 180-186. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9107596>
- Bedewy, D., & Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perception of Academic Stress Scale. *Health Psychology Open*, 2, 1-9. doi: <https://doi.org/10.1177/2055102915596714>
- Bleicher, T., & Oliveira, R. C. N. (2016). Políticas de assistência estudantil em saúde nos institutos e universidades federais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 543-549. doi: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031040>
- 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. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072015000100008
- Busseri, M. A., & Sadava, S. W. (2011). A review of the tripartite structure of subjective well-being: Implications for conceptualization, operationalization, analysis, and synthesis. *Personality and social psychology review*, 15(3), 290-314. doi: <https://doi.org/10.1177/1088868310391271>

- Brasil. Presidência da República. (2010). *Decreto no. 7.234. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES*. Recuperado: 27 jul. 2015. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm
- Brus, C. P. (2006). Seeking balance in graduate school: A realistic expectation or a dangerous dilemma? *New Directions for Student Services*, 115, 31-45. doi: <https://doi.org/10.1002/ss.214>
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with amos: basic concepts, applications, and programming* (3^a ed.). New York: Taylor & Francis Group.
- Calais, S. L., Andrade, L. M. B., & Lipp, M. E. N. (2003). Diferenças de sexo e escolaridade na manifestação do stress em adultos jovens. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 16, 257-263. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000200005>
- Cerchiari, E. A. N., Caetano, D., & Faccenda, O. (2005). Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 413-420. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2005000300010>
- Cestari, V. R. F., Barbosa, I. V., Florêncio, R. S., Pessoa, V. L. M. D. P., & Moreira, T. M.M. (2017). Estresse em estudantes de enfermagem: estudo sobre vulnerabilidades sociodemográficas e acadêmicas. *Acta Paulista de Enfermagem*, 30, 190-196. doi: <https://doi.org/10.1590/1982-0194201700029>
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396. doi: <https://doi.org/10.2307/213640>
- Cornwall, J., Mayland, E. C., van der Meer, J., Spronken-Smith, R. A., Tustin, C., & Blyth, P. (2019). Stressors in early-stage doctoral students. *Studies in Continuing Education*, 41, 363-380. doi: <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1534821>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Journal of Happiness Studies*, 7, 397-404. doi: <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9000-y>
- Dusek, G. A., Yurova, Y. V., & Ruppel, C. P. (2015). Using social media and targeted snowball sampling to survey a hard-to-reach population: A case study. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 279-299. <https://doi.org/10.28945/2296>
- Evans, T. M., Bira, L., Gastelum, J. B., Weiss, L. T., & Vanderford, N. L. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature Biotechnology*, 36, 282-284. doi: <https://doi.org/10.1038/nbt.4089>
- Faro, A. (2015). Estresse e distresse: estudo com a escala de faces em Aracaju (SE). *Temas em Psicologia*, 23, 341-354. doi: <https://doi.org/10.9788/TP2015.2-08>
- Fior, C. A., & Mercuri, E. (2018). Envolvimento acadêmico no ensino superior e características do estudante. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19, 85-95. doi: <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p85>
- Freires, L. A., Sousa, E. A., Loureto, G. D. L., Gouveia, V. V., & Monteiro, R. P. (2018). Estresse Acadêmico: Adaptação e evidências psicométricas de uma medida. *Psicologia em Pesquisa*, 12, 22-32. doi: <https://doi.org/10.24879/2018001200300532>

- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, 143-154. doi: <https://doi.org/10.14349/rlp.v44i2.103>
- Gilbert, P., McEwan, K., Bellew, R., Mills, A., & Gale, C. (2009). The dark side of competition: How competitive behaviour and striving to avoid inferiority are linked to depression, anxiety, stress and self-harm. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 82, 123-136. doi: <https://doi.org/10.1348/147608308X379806>
- Goldberg, D. P. (1972). *The detection of psychiatric illness by questionnaire*. Londres: Oxford University Press.
- Gouveia, V. V., Chaves, S. S. S., Oliveira, I. C. P., Dias, M. R., Gouveia, R. S. V. & Andrade, P. R. (2003). A utilização do QSG-12 na população geral: Estudo de sua validade de construto. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19, 241-238. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722003000300006>
- Hair, J. R., Black, W. C., Babin B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hasel, K. M., Abdolhoseini, A., & Ganji, P. (2011). Hardiness training and perceived stress among college students. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 30, 1354-1358. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.262>
- Heringer, R. (2018). Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 7-17. doi: <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p7>
- Hollon, N., Burgeno, L. & Phillips, P. (2015). Stress effects on the neural substrates of motivated behavior. *Natural Neuroscience*, 18, 1405-1412. doi: <https://doi.org/10.1038/nn.4114>
- Humensky, J., Kuwabara, S. A., Fogel, J., Wells, C., Goodwin, B., & Van Voorhees, B. W. (2010). Adolescents with depressive symptoms and their challenges with learning in school. *The Journal of School Nursing: the Official Publication of the National Association of School Nurses*, 26(5), 377-392. doi: <https://doi.org/10.1177/1059840510376515>
- Hysenbegasi, A., Hass, S. L., & Rowland, C. R. (2005). The impact of depression on the academic productivity of university students. *The Journal of Mental Health Policy and Economics*, 8(3), 145-151. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16278502/>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (2017). *Inep Data*. Recuperado de <http://inep.gov.br/inep-data>
- Khawaja, N. G., & Dempsey, J. A. (2008). Comparison of international and domestic tertiary students in Australia. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 18, 30-46. doi: <https://doi.org/10.1375/ajgc.18.1.30>
- Kuh, G.D.; Schuh, J.H.; Whitt, E.J.; Andreas, R.E.; Lyons, J.W.; Strange, C.C.; Krehbiel, L.E., & MacKay, K.A. (1991). *Involving colleges: successful approaches to fostering student learning and development outside the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.

- Lipson, S. K., Zhou, S., Wagner III, B., Beck, K., & Eisenberg, D. (2016). Major differences: Variations in undergraduate and graduate student mental health and treatment utilization across academic disciplines. *Journal of College Student Psychotherapy, 30*, 23-41. doi: <https://doi.org/10.1080/87568225.2016.1105657>
- Liu, Y., & Lu, Z. (2012). Chinese high school students' academic stress and depressive symptoms: gender and school climate as moderators. *Stress and Health, 28*(4), 340-346. doi: <https://doi.org/10.1002/smi.2418>
- 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*, 606-615. doi: <https://doi.org/10.1590/S0034-89102007000400015>
- McCullough, G., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2000). Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools, 37*(3), 281-290. doi: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(200005\)37:3<281::AID-PITS8>3.0.CO;2-2](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(200005)37:3<281::AID-PITS8>3.0.CO;2-2)
- Milojevich, H. M., & Lukowski, A. F. (2016). Sleep and mental health in undergraduate students with generally healthy sleep habits. *PloS One, 11*, 1-14. doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0156372>
- Monteiro, B. M. M., Oliveira, K. M., Rodrigues, L. A., Fernandes, T. F., Silva, J. B. M., Viana, N. A. O., ... & Guimarães, D. A. (2017). Metilfenidato e melhoramento cognitivo em universitários: um estudo de revisão sistemática. *SMAD, Revista Electrónica en Salud Mental, Alcohol y Drogas, 13*, 232-242. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.1806-6976.v13i4p232-242>
- Neves, C. E. B., Sampaio, H., Heringer, R. (2018). A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia, 6*, 19-41. doi: <https://doi.org/10.20336/rbs.243>
- Pereira, S., Ferreira, A. M., Azevedo, A., Barroso, C., & Monteiro, V. (2018). Uso ilícito de Metilfenidato: o outro lado da prescrição médica. *Nascer e Crescer, 27*, 98-104. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0872-07542018000200005&lng=pt&nrm=iso
- Pestonjee, D. M. (1997). Executives under stress: Some findings and reflections. In D. M. Pestonjee & U. Pareek (Eds.), *Studies in organizational role stress and coping* (pp. 231-255). New Delhi: Rawat Publications.
- Pizzie, R. G., & Kraemer, D. J. (2019). The Academic Anxiety Inventory: Evidence for dissociable patterns of anxiety related to math and other sources of academic stress. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-20. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02684>
- Ribeiro, I. J., Pereira, R., Freire, I. V., de Oliveira, B. G., Casotti, C. A., & Boery, E. N. (2018). Stress and quality of life among university students: A systematic literature review. *Health Professions Education, 4*, 70-77. doi: <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2017.03.002>
- Richardson, T., Elliott, 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. doi: <https://doi.org/10.1007/s10597-016-0052-0>

- Ryff, C. D., Love, G. D., Urry, H. L., Muller, D., Rosenkranz, M. A., Friedman, E. M., ... & Singer, B. (2006). Psychological well-being and ill-being: do they have distinct or mirrored biological correlates? *Psychotherapy and psychosomatics*, 75(2), 85-95. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>
- Shankar, N. L., & Park, C. L. (2016). Effects of stress on students' physical and mental health and academic success. *International Journal of School & Educational Psychology*, 4, 5-9. doi: <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1130532>
- Silva, V. L. S., Chiquito, N. C., Andrade, R. A. P. O., Brito, M. F. P., & Camelo, S. H. H. (2011). Fatores de estresse no último ano do curso de graduação em enfermagem: percepção dos estudantes. *Revista Enfermagem UERJ*, 19, 121-126. Recuperado de <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-591026>
- Stebbins, J., Taylor, I. M., Spray, C. M., & Ntoumanis, N. (2012). Antecedents of perceived coach interpersonal behaviors: The coaching environment and coach psychological well- and ill-being. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34, 481-502. doi: <https://doi.org/10.1123/jsep.34.4.481>
- Stroebe, M., Schut, H., & Nauta, M. (2015). Homesickness: A systematic review of the scientific literature. *Review of General Psychology*, 19, 157-171. doi: <https://doi.org/10.1037/gpr0000037>
- Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in Higher Education*, 41, 581-592. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1007094931292>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tov, W., & Diener, E. (2013). Subjective well-being. In K. D. Keith (Ed.). *Encyclopedia of cross cultural psychology* (pp. 1239-1245). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Valerio, T. D., Kim, M. J., & Sexton-Radek, K. (2016). Association of stress, general health, and alcohol use with poor sleep quality among US college students. *American Journal of Health Education*, 47, 17-23. doi: <https://doi.org/10.1080/19325037.2015.1111173>
- Van Daele, T., Hermans, D., Van Audenhove, C., & Van den Bergh, O. (2011). Stress reduction through psychoeducation. *Health Education & Behavior*, 39, 474-485. doi: <https://doi.org/10.1177/1090198111419202>
- Wang, W. C., Kao, C. H., Huan, T. C., & Wu, C. C. (2011). Free time management contributes to better quality of life: A study of undergraduate students in Taiwan. *Journal of Happiness Studies*, 12, 561-573. doi: <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9217-7>
- Yazdani, M., Rezaei, S., & Pahlavanzadeh, S. (2010). The effectiveness of stress management training program on depression, anxiety and stress of the nursing students. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, 15, 208-215. doi: <https://doi.org/10.1111/appy.12084>

- Yusuf, J. E., Saitgalina, M., & Chapman, D. W. (2020). Work-life balance and well-being of graduate students. *Journal of Public Affairs Education*, 26, 458-483. doi: <https://doi.org/10.1080/15236803.2020.1771990>
- Zanon, C., Rosin, A. B., & Teixeira, M. A. P. (2014). Bem-estar subjetivo, personalidade e vivências acadêmicas em estudantes universitários. *Interação em Psicologia*, 18, 1-12. doi: <https://doi.org/10.5380/psi.v18i1.27634>