

O ESTRESSE EM GRADUANDOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ADMINISTRAÇÃO

Taís Duarte Silva¹
Janser Moura Pereira²
Gilberto José Miranda³

Resumo: Pesquisas de diversas áreas têm apontando a incidência de adversidades psicológicas em estudantes no período universitário, dentre as quais, destaca-se o estresse. Esse fenômeno tem sido investigado, principalmente, em relação às suas causas e possíveis implicações no ambiente acadêmico. Nesse cenário, situa-se a proposta deste estudo, o qual objetivou investigar o nível de estresse, bem como as fontes do estresse, em alunos de Ciências Contábeis e Administração em uma instituição de ensino superior pública federal. Para cumprir tal objetivo, foram investigados 684 estudantes, sendo 60% do curso de Ciências Contábeis e 40%, do curso de Administração. Por meio da análise descritiva, verificou-se que 51,17% dos respondentes se encontram com altos níveis de estresse. Para averiguar possíveis fatores relacionados ao estresse, utilizou-se da análise de regressão linear múltipla. Dentre os resultados encontrados, destaca-se a relação significativa das variáveis sexo e renda, evidenciando que estudantes do sexo feminino e com menor renda familiar apresentaram maiores níveis de estresse. Já os estressores mais frequentes são a falta de motivação e a decepção com determinadas disciplinas. Para avaliar a relação do estresse com o rendimento acadêmico dos alunos, realizou-se o teste de correlação de Spearman, o qual não evidenciou relação significativa. Desse modo, entende-se que é preciso direcionar a atenção aos principais elementos que se relacionam com o estresse, visto que esse fenômeno, em níveis elevados, pode gerar implicações diversas na vida dos estudantes.

Palavras-chave: Estresse, Estressores, Universitários, Ciências Contábeis, Administração.

¹ taisduartes@yahoo.com.br - Universidade Federal de Uberlândia

² janser@ufu.br - Universidade Federal de Uberlândia

³ gilbertojm@ufu.br - Universidade Federal de Uberlândia

■ DOI: <http://dx.doi.org/10.14392/asaa.2018110208>

■ Artigo submetido em: 15/01/2018. Revisões requeridas em: 29/06/2018. Aceito em: 23/07/2018.

STRESS IN UNDERGRADUATE STUDENTS OF ACCOUNTING SCIENCES AND ADMINISTRATION

Abstract: Research from several domains has been pointing at the incidence of psychological drawbacks in undergraduate students, whose stress stands out. This phenomenon has been investigated mainly as for its causes and possible implications concerning the academic ambience. In such a scenario, the proposal of the present study is made, aiming at investigating both the level of stress and the sources of stress in undergraduate students of Business Administration and Accounting courses in a Higher Education Federal Institution. In order to achieve such a goal, 684 students were investigated, being 60% belonging to Accounting Sciences course and 40% coming from Business Administration course. Through descriptive analysis, it was verified that 51,17% of interviewees were highly stressed out. In order to investigate the possible factors related to stress, a multiple linear regression analysis was employed. Among the results found, a meaningful relation between gender and income variables, showing that female students with less family income present higher levels of stress. The more frequent stressing factors are lack of motivation and disappointment with certain college subjects. In order to assess the relation between stress and academic performance, Spearman's correlation teste was used, which posed no meaningful evidence. Thus it is mandatory to focus on the main elements related to stress, since this phenomenon, in high levels, is able to bring about several implications in the students' lives.

Keywords: Stress. Stressors. University Students. University. Accounting Sciences. Administration.

1. INTRODUÇÃO

O período universitário representa um momento significativo na vida dos estudantes, sendo marcado por transformações pessoais e pela busca do desenvolvimento profissional. Entretanto, o ambiente que deveria atrair os estudantes não tem sido muito agradável. Essa realidade é percebida pelo aumento de pesquisas e notícias a respeito da saúde mental dos universitários. Adversidades de cunho psicológico, relacionadas ao estresse, ansiedade e depressão são cada vez mais percebidas e relatadas pelos estudantes.

Ao ingressar no ensino superior, muitos estudantes apresentam expectativas sobre o curso, a instituição e a nova etapa que está se iniciando (Soares, Mello & Baldez, 2011; Gomes & Soares, 2013). As características da instituição de ensino, por vezes, não são compatíveis com o alto nível de expectativas criadas pelos alunos (Soares et al., 2011), o que pode gerar frustrações entre os futuros profissionais.

A trajetória universitária demanda dos estudantes um processo de adaptação ao novo ambiente, sendo inúmeros os desafios. Na rotina acadêmica, surgem novas exigências, ritmos mais intensos de estudo e necessidade de mais autonomia. Fora da sala de aula, surgem outras situações, precisando muitos estudantes aprenderem a lidar com o distanciamento da família, buscar novas relações com colegas (Teixeira, Dias, Wottrich & Oliveira, 2008), gerir suas próprias finanças e tomar decisões relativas à carreira (Credé & Niehorster, 2012).

Dessa forma, a realização de um curso superior pode ser, para alguns, uma experiência estressora (Mondardo & Pedon, 2005; Calais et al., 2007; Teixeira et al., 2008; Wynaden, Wichmann & Murray, 2013). Nesse período, os alunos são expostos a desafios envoltos por elementos potencialmente estressores (Credé & Niehorster, 2012) que podem aumentar os níveis de estresse (Bukhsh, Shahzad & Nisa, 2011) e afetar a saúde mental dos estudantes (Tosevski, Milovancevic & Gajic, 2010).

É oportuno destacar que o estresse apresenta um conceito amplo, muitas vezes, utilizado para expressar adversidades relacionadas a mudanças comportamentais ou fisiológicas dos indivíduos, estando, portanto, presente no cotidiano das pessoas. Se esse estresse torna-se elevado, pode gerar sérios problemas de saúde e sociais (Bukhsh et al., 2011). No presente estudo, adota-se o conceito de estresse baseado na abordagem cognitiva, a qual evidencia seu surgimento a partir da relação entre situações do ambiente e características dos indivíduos (Lazarus & Folkman, 1984).

Quando são afetados demasiadamente pelo estresse, ou quando apresentam insucesso em lidar com as fontes desse estresse, os estudantes podem sofrer diversas consequências pessoais e profissionais (Hamaideh, 2011), tais como: dificuldades no processo de ensino-aprendizagem (Bukhsh et al., 2011); transtornos prejudiciais ao bem-estar (Baker, 2004); e redução da qualidade de vida (Guimarães, 2014). Dessa maneira, o estresse pode apresentar impactos significativos no período universitário, especialmente, ao se considerar que esse é um momento de decisões na vida dos estudantes.

Diante do exposto, o presente estudo investiga a seguinte questão: Qual o nível de estresse e quais estressores afetam os estudantes dos cursos de Administração e Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior pública brasileira?

O objetivo geral do estudo é investigar o nível de estresse dos estudantes, bem como as fontes desse estresse. Como objetivos específicos, têm-se: i) averiguar diferenças do nível de estresse, observando-se cursos, campus, estado civil e idade; ii) investigar diferenças entre a exposição dos estressores comparada

aos níveis de estresse; iii) analisar características dos alunos e estressores que podem estar relacionados com o nível de estresse; e iv) investigar a relação entre nível de estresse e rendimento acadêmico.

Ressalta-se que os dois cursos em análise apresentam algumas características comuns em suas diretrizes curriculares (Brasil, 2004; 2005), o que sugere possíveis semelhanças no desenvolvimento dos cursos e na profissão. Além disso, os cursos estão entre os cinco maiores em número de matrículas no Brasil (Inep, 2017), abarcando, assim, parcela significativa dos estudantes brasileiros.

Importante evidenciar que pesquisas sobre o estresse no contexto acadêmico são fundamentais para que as instituições possam ter conhecimento do assunto e, então, promover ações com vistas à melhoria da trajetória universitária (Bardagi, 2007; Calais et al., 2007; Bardagi & Hutz, 2011). A partir da identificação do estresse, os professores, os gestores e as instituições de ensino, de modo geral, poderão ajudar os alunos a superarem os problemas causados por esse fenômeno (Bukhsh et al, 2011).

Além do mais, os universitários têm sido apontados como uma população vulnerável a desenvolver problemas psicológicos (Wynaden et al., 2013). Assim, o estudo poderá contribuir para alertar as instituições sobre a incidência do estresse e sobre possíveis estressores. Conseqüentemente, o estudo poderá estimular a reflexão por parte dos docentes e gestores das instituições para que busquem meios de promover um ambiente de ensino menos estressante, proporcionando aos alunos uma melhor experiência acadêmica que, por sua vez, poderá ser refletida em um melhor preparo profissional.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O estresse

O estresse tem sido citado como um dos fatores associados ao desenvolvimento de diversos problemas psicológicos e físicos (Monroe, 2008) e está intrinsecamente relacionado ao processo de adaptação do organismo quando exposto a situações diversas (Monroe, 2008; Faro & Pereira, 2013a). Três principais abordagens conceituais do estresse têm sido discutidas na literatura: a perspectiva baseada na resposta, a baseada no estímulo e a cognitiva (Faro & Pereira, 2013b).

Na perspectiva baseada na resposta, o estresse é conceituado como resultado de alterações no organismo humano advindas de mudanças inesperadas às quais o indivíduo possa ser submetido, podendo ser causadas por diversos fatores (Selye, 1976; Everly Junior & Lating, 2002). Nesse sentido, Selye (1976) explicou o aparecimento do estresse a partir do conceito dos estressores, referindo-se a elementos endógenos ou exógenos que provocam o estresse.

A abordagem do estresse baseada no estímulo tem como foco o estímulo estressor e se fundamenta nas diferenças potenciais desse estímulo em relação à variação do estresse, transmitindo a ideia de que existem acontecimentos, em qualquer nível, que são naturalmente estressores. Sob essa concepção, o estresse está associado a circunstâncias do ambiente (Faro & Pereira, 2013a).

De acordo com a proposta da abordagem cognitiva, ou modelo transacional, o estresse é conceituado, considerando-se a relação entre o ambiente e o organismo, isto é, as características do indivíduo e os acontecimentos de determinado ambiente (Lazarus & Folkman, 1984). Portanto, o estresse tem origem a partir das “[...] relações entre as demandas externas do ambiente, a avaliação das demandas ambientais, a avaliação dos recursos para lidar com as demandas externas e os esforços para lidar com o ambiente” (Lazarus & Folkman, 1984).

Lazarus e Folkman (1984) ressaltaram a necessidade de uma definição relacional, pois não há uma forma objetiva de definir o estresse. Eles destacam dois processos decisivos na relação entre indivíduo e ambiente: a avaliação cognitiva e o coping (enfrentamento). O primeiro avalia o quanto essa relação

é estressante e o segundo refere-se à forma com a qual a pessoa lida com as exigências dessa relação que podem ser estressantes (Lazarus & Folkman, 1984).

Se for excessivo, o estresse poderá gerar consequências físicas e psicológicas, além de trazer prejuízos para a vida das pessoas, tais como, redução da resistência imunológica, cansaço mental, dificuldade de concentração, queda de produtividade e perda de qualidade de vida, o que poderá ser sentido individualmente e de forma mais ampla no ambiente de trabalho e nas relações sociais como um todo (Lipp & Malagris, 2001).

Diante dos problemas que o estresse pode causar, pesquisas científicas têm sido realizadas nas mais diversas áreas (Malagris & Fiorito, 2006), utilizando-se de diferentes formas de mensuração do estresse (Faro & Pereira, 2013a). Dentro da perspectiva cognitiva, adotada no presente estudo, destaca-se a Perceived Stress Scale-PSS (Escala de Estresse Percebido), a qual foi desenvolvida por Cohen, Kamarck e Mermelstein (1983) e testada inicialmente em uma investigação de estresse com alunos de graduação. A versão original dessa escala, formada por 14 itens, é baseada no conceito de que o estresse é derivado da mediação cognitiva (Faro & Pereira, 2013a).

Além da mensuração do nível de estresse, existem também escalas que possibilitam mensurar as fontes de estresse, destacando-se a Escala de Estressores Vocacionais, a qual é adotada no presente estudo. Essa escala apresenta 18 fatores relacionados a características e acontecimentos frequentes no cotidiano universitário e que são considerados estressantes para os estudantes (Bardagi, 2007).

2.2 O estresse em universitários

O processo de transição para o ensino superior é marcado por uma série de desafios, os quais podem ser considerados altamente estressantes e, além disso, podem afetar a trajetória acadêmica (Bukhsh et al., 2011; Credé & Niehorster, 2012). No período universitário, o estudante se depara com estressores específicos, como medo e ansiedade relacionados às dúvidas e desilusões com a escolha da profissão, com as novas responsabilidades, além de problemas com a nova moradia e distanciamento da família (Calais et al., 2007).

A pressão pela busca do sucesso, as incertezas quanto ao futuro e as dificuldades para se integrar ao meio acadêmico (Bukhsh et al., 2011) podem, frequentemente, estressar os universitários, os quais precisam se adequar à diversas novas demandas (Talwar, Kumaraswamy & Fadzil, 2013). Quando altamente estressados, esses estudantes podem sentir cansaço, irritação, ansiedade e dificuldade de concentração, o que impede o aproveitamento integral do processo de ensino-aprendizagem (Bukhsh et al., 2011).

Durante esse processo de integração ao ensino superior, as relações interpessoais vividas pelo estudante universitário e a forma como ele lida com seus relacionamentos também podem ser fatores de estresse. Se, nesse período, o estudante enfrenta dificuldades e problemas nas relações com seus familiares e colegas de classe, poderá ocorrer o aumento do nível de estresse (Ji & Zhang, 2011). Mas, caso o estudante perceba um maior apoio social de pessoas próximas, seu nível de estresse tende a se reduzir (Talwar et al., 2013).

Alguns aspectos referentes às características pessoais dos próprios alunos têm sido investigados como fonte de estresse, como é o caso do fator motivacional. A falta de motivação para estudar e frequentar as aulas foi avaliada em estudos sobre universitários (Baker, 2004; Bondan & Bardagi, 2008). Baker (2004) constatou que a desmotivação tem relação com maior nível de estresse, visto que o aluno desmotivado sente mais dificuldade em se adaptar ao meio acadêmico, o que, conseqüentemente, afeta seu bem-estar.

A preocupação com a atuação profissional também é recorrente entre os universitários, pois muitos deles não se sentem preparados para atuar no mercado de trabalho (Bondan & Bardagi, 2008; Assis, Silva, Lopes, Silva & Santini, 2013). Ademais, quando iniciam as atividades práticas, esses estudantes sentem o aumento da responsabilidade e inseguranças, o que contribui para o aumento do estresse (Aguiar, Vieira, Vieira, Aguiar & Nóbrega, 2009; Sekhon, Grewal, Gambhir & Sharma, 2016).

A própria rotina acadêmica também pode ser potencialmente estressora, conforme verificado em estudos anteriores (Pereira, Miranda & Passos, 2010; Elias, Ping & Abdulah, 2011; Sekhon et al, 2016). Essas pesquisas evidenciam que a sobrecarga de atividades acadêmicas e avaliações geram estresse nos alunos, os quais têm medo de falhar, além de se sentirem preocupados em cumprir os requisitos acadêmicos. Concomitantemente, a falta de tempo (Bondan & Bardagi; 2008) e poucas horas de sono (Elias et al., 2011) também são citadas como fatores que contribuem para maiores níveis de estresse.

Ainda, alguns estudos têm demonstrado que a exposição a diversos estressores no meio acadêmico pode afetar o estado emocional dos alunos, seus resultados acadêmicos e gerar consequências para sua saúde (Tosevski, Milovancevic & Gajic, 2010; Hamaideh, 2011). Assim, os universitários têm sido vistos como uma população de risco para desenvolver problemas relacionados à saúde mental, sendo a depressão, a ansiedade e o estresse os mais citados (Wynaden et al., 2013).

Em outras palavras, alguns estudos têm apontado que a maior parte dos alunos se sentem estressados (Pereira et al., 2010; Lameu, Salazar & Souza, 2016; Sekhon et al., 2016) e muitos apresentam sintomas que indicam fases avançadas e altos níveis de estresse (Campos, Kuhl, Andrade & Stefano, 2016; Sekhon et al., 2016; Bakar, Ghani & Madji 2017). Entretanto, existem diferenças na forma como cada aluno reage ao estresse, visto que essa reação vai depender de como o aluno enfrenta a situação estressora (Anitei, Cojocar, Burtaverde & Mihaila, 2015).

As pesquisas com a população universitária apontam diferenças significativas do estresse quando se analisa a variável sexo, apontando que as mulheres são mais afetadas e têm nível de estresse mais elevado (Calais et al., 2007; Aguiar et al., 2009; Gabre & Kumar, 2012; Vieira & Schermann, 2015; Lameu et al., 2016).

Alguns autores têm investigado também se o estresse pode afetar o rendimento acadêmico dos alunos, porém os resultados são diversos (Gabre & Kumar, 2012). Enquanto alguns autores não encontraram relação entre as variáveis (Mondardo & Pedon, 2005; Vieira & Schermann, 2015; Lameu et al., 2016), outros identificaram relação significativa e negativa, indicando que, quanto maior nível de estresse, menor será o rendimento (Elias et al., 2011; Melaku, Mossie & Negash, 2015).

Em relação aos estudos anteriores em cursos da área de negócios acerca do estresse, Sancovski, Fernandes e Santos (2009) empreenderam uma pesquisa a respeito das relações entre o empenho imoderado nos estágios, sobrecarga de trabalho e estresse no trabalho com graduandos de Ciências Contábeis de uma instituição pública federal. Os autores verificaram, por meio do teste de correlação de Pearson, que há um relação positiva entre o empenho dos estudantes durante o estágio e a percepção de recompensa, tendo sido também identificada relação positiva entre o empenho e o aumento de sobrecarga de trabalho e de estresse.

Por sua vez, Campos et al. (2016) realizaram um estudo com 107 alunos do último ano dos cursos de Ciências Contábeis e Administração de uma IES pública do Paraná, buscando avaliar os níveis de estresse entre esses estudantes. Para tanto, os autores consideraram quatro fases do estresse: alerta, resistência, quase-exaustão e exaustão, tendo sido encontrado que: 40,4% das mulheres estão na fase sem estresse; 34,6% estão na fase resistência; e 25,0% estão na fase de exaustão. Quanto aos homens, 29,1% estão na fase sem estresse, 54,5% estão na fase de resistência e 16,4% se encontram na fase de exaustão.

No cenário internacional, Gabre e Kumar (2012) analisaram efeitos do estresse percebidos no rendimento acadêmico de estudantes de contabilidade. Os resultados identificados por meio de análise de regressão não apresentaram relação significativa do estresse com o rendimento, contudo, apontaram que as mulheres são mais estressadas e as que apresentaram maiores níveis de estresse obtiveram rendimento menor.

Em estudo similar, Azila-Gbetteor, Atatsi, Danku & Soglo (2015) investigaram a relação de estressores, estresse e rendimento acadêmico em um público-alvo composto por 275 estudantes de negócios no país de Gana. Inicialmente, os autores identificaram estressores acadêmicos, intrapessoais, interpessoais, bem como os relacionados à gestão de tempo, aos professores e à instituição. Dentre os mais frequentes, os estudantes citam a quantidade de matéria para estudar, a pressão por obter notas boas o suficiente, gerenciamento das responsabilidades, cansaço por estudar, medo de falhar, demora dos professores para dar feedback e falta de instalações adequadas na IES. Os autores constataram ainda que apenas os estressores intrapessoais mostraram relação significativa ($p=0,023$) e negativa com o rendimento acadêmico. Por sua vez, o nível de estresse não apresentou relação significativa ($p=0,155$) com o rendimento dos estudantes.

Bakar et al. (2017) realizaram um estudo com 150 alunos de Contabilidade e verificaram que todos os alunos apresentavam alto nível de estresse. Os autores destacaram que, dentre os estressores percebidos, alguns são acadêmicos, sendo os mais mencionados a quantidade de matérias e de atividades solicitadas pelos professores, além do tratamento de assuntos que eles não percebem como relevantes para o curso. Os demais estressores são os não acadêmicos, dentre os quais, destacam-se as questões políticas e econômicas relacionadas ao seu próprio futuro, visto que os alunos se preocupam em se qualificar mais e conseguir emprego após a conclusão do curso.

Ainda no âmbito do curso de Ciências Contábeis, pode ser citado o estudo de Rezende, Miranda, Pereira & Cornacchione Junior (2017), que analisou 309 alunos de pós-graduação stricto-sensu em Ciências Contábeis no Brasil. Os autores verificaram que 48,87% dos respondentes estavam com nível de estresse alto e 6,80%, muito alto. Eles também encontraram relação significativa do estresse com o rendimento acadêmico percebido pelos estudantes. Tal pesquisa evidencia que a problemática do estresse é percebida não somente na graduação, mas também nos cursos de pós-graduação.

A partir dos estudos identificados na literatura nacional e internacional, pode-se perceber que muitos alunos têm apresentado certo nível de estresse, estando esse fenômeno associado a inúmeros fatores presentes na rotina dos estudantes. Tais indicativos são preocupantes, pois denotam que o ambiente de aprendizagem dos alunos tem se mostrado estressante, o que pode ser prejudicial para a formação acadêmica e profissional.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Com vistas a atingir o objetivo proposto, realizou-se um estudo descritivo, com abordagem quantitativa. Para a coleta dos dados, utilizou-se de um levantamento por meio de questionário aplicado a alunos de Ciências Contábeis e de Administração de uma instituição pública federal brasileira. De forma complementar, utilizou-se também de pesquisa documental para obtenção de dados referentes à quantidade de alunos matriculados, bem como ao coeficiente de rendimento acadêmico.

3.1 Instrumento da pesquisa

O questionário utilizado para a coleta dos dados foi estruturado em três partes. A primeira parte foi composta de questões relativas às características dos respondentes (expostas no Quadro 1). A segunda parte objetivou mensurar o nível de estresse percebido. Para tanto, utilizou-se a versão traduzida (Luft, Sanches, Mazo & Andrade, 2007) da “Perceived Stress Scale”, de autoria de Cohen et al., (1983), que se baseia na abordagem cognitiva. Optou-se também pela escala completa, formada por 14 itens, os quais buscam medir o nível do estresse de um indivíduo em situações consideradas estressantes (Cohen et al., 1983). O estudante deveria responder a cada questão, considerando um intervalo de 0 (nunca) a 10 (sempre), podendo utilizar valores pertencentes ao conjunto dos números reais com até duas casas decimais após a vírgula, ou seja, a forma de mensuração das repostas foi alterada para uma escala contínua. A proposta da versão original adotava a escala likert de 0 (nunca) a 4 (sempre), isto é, uma escala categórica com apenas cinco níveis (0, 1, 2, 3 e 4). Entende-se que esse ajuste traz mais benefícios/possibilidades em termos de análise estatística, ou seja, a escala contínua, além dos testes não paramétricos, possibilita aplicar também testes paramétricos como ANAVA, correlação, regressão, dentre outros.

A terceira parte do instrumento abordou fatores que provocam o estresse nos universitários, tendo sido, nesse caso, utilizada a “Escala de Estressores Vocacionais” (Bardagi, 2007), a qual se baseia na abordagem do estímulo estressor. Essa escala é constituída por 18 itens que se referem às situações frequentes no âmbito relacional e educacional as quais os universitários estão sujeitos a enfrentar. Destaca-se que houve alteração dessa escala, da mesma forma que na Escala de Estresse Percebido, pois, na versão original, a mensuração das respostas se dava pela escala likert e variava de 1 (nunca) a 5 (muito). Com esse ajuste, o aluno deveria responder a cada questão, seguindo a pontuação de 0 (nunca ocorre) a 10 (sempre ocorre).

Em suma, a partir dos dados coletados pelo questionário, foi possível investigar a relação entre nível de estresse, estressores e características pertencentes aos alunos, por meio das variáveis dispostas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Variáveis analisadas no estudo

Variável	Medida	Fundamentação teórica
Campus	Locais em que a IES analisada oferece os cursos, os quais foram denominados de campus principal (A) e campus secundário (B)	Azila-Gbetteo et al. (2015)
Sexo	Feminino ou masculino	Calais et al. (2007); Aguiar et al. (2009); Gabre & Kumar (2012); Vieira & Scherman (2015); Lameu, Salazar & Souza (2016)
Trabalho/estágio remunerado	Atuação do aluno em trabalho ou estágio remunerado, tendo sido estabelecidas as alternativas: sim, na área de formação; sim, mas não na área; não	Sancovschi, Fernandes & Santos (2009)
Renda	Faixas de renda com base em salários mínimos, tendo sido considerado: até 2 salários; de 2 a 4; de 4 a 10; de 10 a 20; acima de 20	Melaku, Mossie & Negash (2015)
Horas de estudo	Horas de estudo semanais, além da sala de aula, com as alternativas: nenhuma; de uma a três; de quatro a seis; de sete a nove; mais de nove	Elias, Ping & Abdullah (2011); Azila-Gbetteo et al. (2015)
Idade	Faixas etárias: até 20 anos; de 21 a 24 anos; acima de 24 anos	Melaku, Mossie & Negash (2015)
Estressores	Escala de Estressores Vocacionais	Bardagi (2007); Bondan & Bardagi (2008)
Atividade acadêmica	Atuação dos alunos em atividades extracurriculares, como Iniciação Científica (IC), Empresa Júnior, Programa de Educação Tutorial (PET).	Variável exploratória
Estado civil	Solteiro(a), casado (a), divorciado(a), outro	Variável exploratória
Curso	Administração ou Ciências Contábeis	Variável exploratória

Fonte: elaborado pelos autores

Em relação as variáveis investigadas, ressalta-se que não foram identificados estudos que abordassem, de forma específica, a relação do estresse com atuação em atividades acadêmicas. Entretanto, essa variável foi inserida na análise, pois entende-se que a participação em tais atividades pode se assemelhar a uma atuação profissional que demanda do tempo e dedicação do aluno. Da mesma forma, optou-se por inserir a variável estado civil, visto que as relações interpessoais também são apontadas como

fontes de estresse (Ji & Zhang, 2011). Além disso, foi inserida a variável curso para averiguar possíveis diferenças entre os cursos analisados.

Por fim, foram coletadas, no setor de coordenação dos cursos, os dados referentes ao coeficiente de rendimento acadêmico dos alunos que autorizaram a consulta dessa informação, logo após responderem o questionário. Tal coeficiente é calculado pela instituição investigada por meio da seguinte fórmula:

$$CRA = \frac{(\sum(Nota \times CHc)) / (\sum CHm) \times (1 - 1/2 (\sum CHrf) / (\sum CHm))}{1}$$

Em que: CHc refere-se à carga horária cursada; CHm refere-se à carga horária matriculada; e CHrf refere-se à carga horária em componentes curriculares com reprovação por frequência.

Ressalta-se que, antes da aplicação do questionário, realizou-se um pré-teste com dez alunos de um curso de pós-graduação. A partir desse pré-teste, foram feitos alguns ajustes no arranjo e na ordem das questões, bem como algumas adequações ortográficas com vistas a uma melhor compreensão dos respondentes. Importante destacar também que esse instrumento foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da instituição na qual a pesquisa foi proposta.

3.2 Coleta de dados, população e amostra

A coleta de dados foi realizada presencialmente nas salas de aula após autorização dos docentes e com agendamento prévio de modo a não interromper as aulas, nem causar qualquer tipo de transtorno aos professores ou aos alunos. Os pesquisadores se dirigiram a cada sala, explicaram o objetivo da pesquisa e entregaram aos alunos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como o questionário. Nesse momento, os alunos foram avisados que a participação era voluntária, assim, aqueles que aceitaram participar da pesquisa responderam o questionário, cujo tempo de aplicação foi de aproximadamente 10 minutos.

A população alvo do presente estudo corresponde a todos os alunos matriculados do segundo ao último período nos cursos de Ciências Contábeis e de Administração da instituição de ensino objeto de análise no período em que a pesquisa ocorreu. Os cursos são ofertados em dois campi, de cidades diferentes, tendo sido denominados na pesquisa de “Campus A” e “Campus B”. No Campus A, ambos os cursos são ofertados em dois turnos (integral e noturno), enquanto, no Campus B, o curso de Ciências Contábeis é ofertado no turno noturno e o de Administração, no turno matutino.

A escolha da instituição se deu por acessibilidade e viabilidade da pesquisa. Além disso, estudos em instituições públicas têm apontado a incidência de dificuldades de cunho psicológico nos alunos, com destaque para ansiedade (Cepes, 2016). Entende-se que esse pode ser um indicativo de que o estresse também acomete os estudantes e, dessa forma, esta pesquisa, ainda que em uma única instituição, pode trazer contribuições para discussão acerca do tema.

Ainda sobre a população do estudo, deve-se destacar que nem todos os alunos estavam presentes nos dias da aplicação do questionário e nem todos os presentes quiseram participar da pesquisa. Assim, ao término da coleta de dados, foi possível identificar a amostra do estudo, a qual foi determinada por amostragem não probabilística, considerando os estudantes que responderam ao questionário. Da coleta total, 19 questionários foram descartados por incompletude de algumas respostas, o que impediria a análise estatística. A amostra final é constituída por 684 estudantes, que correspondem a 33% da população.

3.3 Procedimentos para análise dos dados

Inicialmente, realizou-se a análise dos dados por meio de estatística descritiva no que tange à caracterização dos respondentes. Em seguida, identificou-se o nível de estresse dos graduandos de Ciências Contábeis e de Administração por meio da Escala de Estresse Percebido. Para tanto, considerou-se como resultado a soma das 14 questões da escala, com pontuação (score final) variando de 0 a 140,

sendo a metade das questões considerada negativa (1, 2, 3, 8, 11, 12, 14) e a outra metade (4, 5, 6, 7, 9, 10, 13), positiva. Assim, para fins de cálculo do escore final, atribuiu-se pontuação invertida aos itens positivos para, em seguida, realizar o somatório das questões e obter a pontuação final que permite a classificação do nível de estresse dos alunos.

Com a apuração do escore final, recorreu-se ao método das separatrizes de Tukey, determinando-se os quartis 25%, 50% e 75% da escala, os quais foram ordenados conforme a intensidade do estresse em quatro níveis: baixo [0; 25%]; médio (25%; 50%]; alto (50%; 75%]; e muito alto (acima de 75%), sendo esses aplicados dentro da escala de 0 a 140 pontos. Tais procedimentos de separação por níveis têm por base o estudo de Faro e Pereira (2013a). Os resultados foram analisados por meio do teste F da Análise de Variância (ANAVA) com a finalidade de averiguar se havia diferenças significativas entre as médias dos níveis de estresse em alguns grupos (curso, campus, sexo, idade e estado civil), os quais também foram considerados na análise de regressão.

Para a análise dos estressores, utilizou-se a Escala de Estressores Vocacionais. Os mesmos foram apresentados por análise descritiva e, posteriormente, analisados por meio do teste de Kruskal-Wallis para averiguar se o nível dos estressores se diferenciava quanto aos quatro níveis de estresse. Optou-se por esse teste após analisar as pressuposições do teste F da Análise de Variância e verificar que essas não foram atendidas. A análise do Kruskal-Wallis permite a comparação de, no mínimo, três amostras independentes a partir da transformação dos valores em ranks e agrupamento dos dados, o que possibilita identificar se há diferenças entre os grupos ou, ao menos, se um difere dos demais (Conover, 1999).

Na sequência, procedeu-se à análise de regressão, buscando averiguar a relação do nível de estresse com os estressores e algumas variáveis relacionadas aos alunos (expostas no Quadro 1). Para tanto, investigou-se a existência de multicolinearidade entre as variáveis por meio do fator de inflação de variância (VIF), tendo sido considerado que não há multicolinearidade quando as variáveis apresentam valor do $VIF < 10$ (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2009). Verificou-se também, por meio dos testes de Shapiro-Wilk, Durbin-Watson e Barlett, se as pressuposições acerca dos resíduos foram atendidas. Para a seleção das variáveis, utilizou-se o critério de backward, o qual inicia com todas as variáveis, retirando-se uma variável por vez, isto é, excluem-se as que não apresentam contribuição significativa para o modelo (Draper & Smith, 1998).

Após realizar a análise dos fatores associados ao nível de estresse, decidiu-se por investigar de forma complementar a relação entre o nível de estresse e o rendimento acadêmico, utilizando-se, para tanto, o teste de correlação de Spearman. Esse teste se mostrou mais adequado para tal análise, visto que é utilizado para averiguar a correlação entre variáveis e quando os dados não atendem à normalidade bivariada (Martins, 2006). Realizou-se também o teste de Kruskal-Wallis para analisar se o rendimento acadêmico se diferenciava quando comparado aos quatro níveis de estresse.

As análises estatísticas apresentadas neste trabalho foram implementadas pelo freeware R (R Development Core Team, 2017).

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Análise do perfil dos estudantes e do nível de estresse

Inicialmente, apresenta-se a análise descritiva das variáveis relativas às características dos estudantes. A amostra é composta por 410 alunos do curso de Ciências Contábeis e 274 do curso de Administração, ambos de uma IES pública brasileira, estando 84,50% desses alunos vinculados ao Campus A e 15,50%, ao Campus B. Quanto ao horário de estudo, 54,09% estudam no turno noturno e 45,91%, no diurno (integral/matutino), ressaltando-se que havia respondentes matriculados do 2º ao último período.

Em relação à variável sexo, observa-se a predominância do sexo feminino na amostra total (53,22%), bem como no curso de Ciências Contábeis (55,37%), enquanto, no curso de Administração, não há diferenças em relação à porcentagem de gênero. No que se refere à idade, nota-se que 35,82% dos

pesquisados estão com idades entre 21 e 24 anos. Já quanto ao estado civil, 89,47% dos respondentes se declararam solteiros.

No tocante à atuação profissional, 63,89% da amostra total declararam trabalhar ou atuar em estágio remunerado, sendo 40,67% na área de formação. Sobre a atuação acadêmica, questionou-se aos alunos sobre a participação em projetos ou atividades (como IC, monitoria, PET, Empresa Júnior), afirmando 71,78% que nunca participaram e 13,01%, que estão participando de algum tipo de projeto.

Sobre o status socioeconômico dos estudantes, verificou-se que a maior parte (38,74%) tem renda familiar de 4 a 10 salários mínimos. Entretanto, comparando-se os cursos, verifica-se algumas diferenças, visto que, enquanto, no curso de Administração, 18,98% dos alunos têm renda mais elevada, de 10 salários mínimos ou mais, no curso Ciências Contábeis, apenas 9,02% estão na mesma situação.

Outra variável analisada refere-se à quantidade de horas de estudos fora da sala de aula. Observou-se que 51,02% dos estudantes afirmaram estudar apenas de uma a três horas por semana, sendo essa, em ambos os cursos, a resposta mais citada. Por outro lado, ao analisar os alunos que estudam mais de nove horas semanais, verifica-se que o número representa apenas 5,56% da amostra total, estando a maior quantidade desses alunos vinculados ao curso de Administração.

Quadro 1: Variáveis analisadas no estudo

Nível de Estresse	Administração		Ciências Contábeis		Amostra Total	
Baixo	7	2,55%	12	2,93%	19	2,78%
Médio	104	37,96%	169	41,22%	273	39,91%
Alto	142	51,82%	208	50,73%	350	51,17%
Muito Alto	21	7,66%	21	5,12%	42	6,14%
Total	274	100,00%	410	100,00%	684	100,00%

Fonte: elaborado pelos autores

Pode-se verificar ainda que 51,17% da amostra apresentam nível de estresse alto e 7,66% apresentam nível de estresse muito alto, sendo os percentuais similares quando se analisam os cursos separadamente. Em contraposto, os alunos classificados com nível de estresse baixo representam a menor faixa, ou seja, 2,78% da amostra total. Estudos anteriores sobre o estresse em alunos de cursos diversos na graduação também têm evidenciado a incidência do estresse, em alguns casos, com fases avançadas e níveis elevados (Pereira et al., 2010; Elias et al., 2011; Campos et al., 2016; Sekhon et al., 2016).

Gabre e Kumar (2012) também identificaram níveis moderados de estresse em alunos de Ciências Contábeis. Já Campos et al. (2016), pesquisando alunos de Ciências Contábeis e de Administração, verificaram que 25% das mulheres e 16,4% dos homens estão em fase de exaustão, que seria a fase mais grave do estresse. Por sua vez, Bakar et al. (2017) apontaram que estudantes de contabilidade têm se declarado altamente estressados. Na pós-graduação em Ciências Contábeis, Rezende et al. (2017) também identificaram que quase metade dos estudantes apresentam nível alto de estresse.

Considera-se que o estresse é associado ao processo de adaptação de um indivíduo diante de qualquer circunstância adversa (Monroe, 2008; Faro & Pereira, 2013a), e, se em excesso, pode provocar efeitos como dificuldade de concentração, queda de produtividade e redução da qualidade de vida (Lipp & Malagris, 2001). Logo, essa questão precisa ser considerada pelas IES, visto que o estresse em excesso pode provocar consequências negativas para a vida desses estudantes, seja no âmbito profissional ou pessoal (Hamaideh, 2011).

Para evidenciar possíveis diferenças entre o nível de estresse e algumas características, foram analisadas as variáveis curso, campus, sexo, estado civil e idade (Tabela 2). Os resultados devem ser analisados, considerando a pontuação da Escala de Estresse Percebido, cujo escore final varia de 0 a 140 pontos.

Quadro 1: Variáveis analisadas no estudo

Curso	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Administração	22,50	140,00	75,82a	21,21
Ciências Contábeis	17,50	127,50	73,41a	19,56

Campus				
Campus A	17,50	140,00	73,84a	20,65
Campus B	21,70	130,00	77,30a	17,73
Sexo				
Feminino	25,00	140	78,25a	19,03
Masculino	17,50	125	69,96b	20,73
Estado Civil				
Solteiro	17,50	140,00	74,28a	20,20
Casado	27,50	113,00	73,53a	20,96
Divorciado	40,00	94,00	78,41a	20,73
Outro	67,50	87,50	72,92a	7,04
Idade				
Até 20 anos	22,50	140,00	74,97a	21,60
De 21 a 24 anos	17,50	126,00	74,71a	20,47
Acima de 24 anos	27,50	112,50	72,92a	19,92

Fonte: Dados da pesquisa
Letras minúsculas distintas nas colunas: as médias diferem entre si pelo teste F da ANOVA, ao nível de significância de 5%.

Observa-se que o menor nível de estresse se refere a um estudante do curso de Ciências Contábeis (17,5 pontos), sendo esse estresse classificado como nível baixo, enquanto o maior foi verificado no curso de Administração (140 pontos). Destaca-se se que esse é o maior nível que poderia ser mensurado pela escala, tendo sido classificado como muito alto, contudo, comparando os cursos, percebe-se que não há diferença significativa entre as médias dos dois cursos (teste F da ANOVA). O resultado corrobora o estudo realizado por Campos et al (2016), que também não encontraram diferenças significativas de estresse entre esses dois cursos, o que sugere que tal resultado possa estar associado ao fato de os cursos apresentarem características semelhantes.

Ao comparar os dois campi, verifica-se que tanto o menor quanto o maior nível de estresse foram mensurados em estudantes do campus A. Entretanto, ao analisar as médias, verifica-se que não há diferenças significativas entre os campi. Azila-Gbettor et al. (2015) destacam que podem existir estressores relacionados ao ambiente institucional. Entende-se porém que, no presente estudo, as características institucionais dos campi não se diferem ou não afetaram o nível de estresse dos alunos.

Em relação ao nível de estresse e à variável sexo, observa-se que o estudante menos estressado é do sexo masculino, enquanto a estudante do sexo feminino é mais estressada. Ao comparar as médias, nota-se que há diferença significativa, apresentando as mulheres a maior média de estresse. Tal resultado é similar aos achados de estudos anteriores (Calais et al., 2007; Aguiar et al., 2009; Vieira & Schermann, 2015; Lameu et al., 2016), os quais têm identificado a maior incidência de estresse no sexo feminino. O estudo de Gabre e Kumar (2012) na área contábil também identificou que as mulheres apresentaram maiores níveis de estresse.

Quando se compara o nível de estresse relacionado ao estado civil, nota-se que tanto o maior quanto o menor nível de estresse se encontram em indivíduos solteiros. Verifica-se ainda que a maior média numérica se refere a estudantes divorciados, porém não há diferenças significativas. Esse resultado é análogo aos achados de Vieira e Schermann (2015), os quais também não encontraram diferenças significativas do estresse quando comparado o estado civil.

Por fim, analisou-se o nível de estresse por faixa etária, tendo sido verificado que o menor nível de estresse se encontra em um estudante de 21 anos, e o maior, em uma estudante de 19 anos. Ao analisar as médias, não foram identificadas diferenças significativas entre as faixas etárias. No estudo de Vieira e Schermann (2015), também não foi identificada relação entre idade e estresse.

4.2 Análise dos estressores

Os resultados expostos na Tabela 3 apresentam os estressores que acometem os estudantes pesquisados, tendo por base a Escala de Estressores Vocacionais.

Tabela 3: Estressores dos alunos de Administração e Ciências Contábeis

Fontes de Estresse	Administração		Ciências Contábeis	
	Média	Desv. Padrão	Média	Desv. Padrão
E1 Decepção com conteúdo das disciplinas	5,91	2,35	5,37	2,31
E2 Dificuldade em relacionar conteúdos e a prática profissional	5,46	2,55	5,32	2,50
E3 Falta de motivação para estudar ou frequentar aulas	5,98	2,88	5,37	2,75
E4 Desempenho insatisfatório nas disciplinas	4,57	2,65	4,60	2,45
E5 Conflitos/brigas com professores	1,13	2,09	0,77	1,43
E6 Conflitos/brigas com colegas	1,40	2,06	1,09	1,80
E7 Dificuldades para adquirir livros ou materiais necessários	2,02	2,40	1,98	2,22
E8 Experiências insatisfatórias de estágio ou trabalho	2,32	2,84	2,54	2,99
E9 Desapontamento com professores (pela qualificação ou didática)	5,51	2,68	5,03	2,58
E10 Experiência de relacionamento "frio", "distante" com os professores	4,92	2,76	3,94	2,57
E11 Falta de entrosamento com os colegas	3,05	2,73	2,59	2,54
E12 Greves, paralisações	5,03	2,85	5,16	2,93
E13 Incompatibilidade entre a estrutura do curso e seu estilo de vida	3,61	2,83	3,14	2,54
E14 Sentimento de que o curso não prepara para o trabalho	4,49	3,06	4,67	3,24
E15 Falta de tempo para se dedicar ao curso, aos estudos	5,40	3,28	5,10	3,22
E16 Percepção de que o curso não é essencial para a atividade a ser desempenhada	3,70	2,94	2,77	2,70
E17 Diferença de crenças e valores em relação aos colegas e professores	4,14	3,02	2,58	2,68
E18 Percepção de falta de companheirismo dos colegas	4,37	3,04	3,51	3,10

Fonte: elaborado pelos autores

Inicialmente, percebe-se que as médias dos estressores são similares quando se comparam os cursos. A falta de motivação para estudar ou frequentar aulas, estressor E3, foi o que apresentou maior média no curso de Administração (5,91 pontos) e no curso de Ciências Contábeis (5,37 pontos). A decepção com o conteúdo das disciplinas, estressor E1, foi o segundo estressor apontado, tanto por alunos de Administração (5,46 pontos), quanto por alunos de Ciências Contábeis (5,37 pontos).

Os estressores E2, E9 e E15 também estão entre as maiores médias nos dois cursos (médias maiores que 5), assemelhando-se os resultados aos achados de Bondan e Bardagi (2008). Quanto ao estressor E2 (dificuldade em relacionar conteúdos e prática profissional), verificou-se, em estudos anteriores, especialmente, em cursos da área da saúde, que o início da experiência profissional tem sido um fator de estresse (Aguar et al., 2009; Sekhon et al., 2016). No que se refere ao estressor E9 (desapontamento com professores), nota-se similaridade com os resultados do estudo de Bukhsh et al. (2011), segundo o qual os alunos citaram dificuldade em entender os professores como uma das maiores fontes de estresse.

De modo geral, percebe-se que os alunos sentem um distanciamento entre o que estão aprendendo e o modo como vão aplicar no exercício profissional o conteúdo visto em sala de aula, o que, talvez, possa ser um dos motivos da falta de motivação. Sugere-se ainda que a dificuldade de relacionar a teoria com a prática possa estar associada à forma como as aulas são conduzidas, visto que o desapontamento com os professores é um dos estressores mais citados.

Entende-se que tais resultados podem ser indicativos da necessidade de mudanças na estrutura curricular, ou mesmo de uma maior preparação dos docentes, como também podem apontar a necessidade de maior dedicação dos alunos, visto que muitos destacam a falta de tempo para estudar, o que pode estar associado ao fato de que muitos alunos trabalham durante a graduação.

Em contrapartida, os estressores E5 e E6 são os que apresentaram menor média, indicando que conflitos com professores e/ou colegas são os que menos provocam o estresse dos alunos. É possível

perceber ainda que, mesmo estando desapontados com os professores, devido à qualificação ou didática adotada, os alunos não entendem que há uma relação conflituaosa entre os mesmos ou, se há, essa é uma das menores causas de estresse. O estressor conflito/briga com colegas também está entre os menos frequentes no trabalho de Bondan e Bardagi (2008).

Adicionalmente, foram analisados os estressores a partir de uma comparação com os quatro níveis de estresse identificados nos alunos (muito alto, alto, médio e baixo). Para isso, utilizou-se o teste de Kruskal-Wallis, conforme exposto na Tabela 4. Os resultados da média dos ranks com letras diferentes (a, b ou c) indicam que os alunos percebem esses estressores com intensidades estatisticamente diferentes quando comparados aos alunos com outros níveis de estresse.

Tabela 4: Teste de Kruskal-Wallis para estressores e níveis de estresse

Estressores	Valor da estatística	Valor-p	Média dos ranks			
			Muito Alto	Alto	Médio	Baixo
E1	37,96	0,0288	420,81a	375,01a	295,86b	240,76b
E2	27,77	< 0,000	433,31a	366,26b	299,99c	314,89bc
E3	59,26	<0,000	428,43a	387,03a	277,96b	259,71b
E4	54,24	<0,000	419,39a	385,22a	283,04b	239,92b
E5	9,07	0,0283	370,01a	356,07a	324,82ab	239,92ab
E6	23,33	0,0003	415,62a	361,30a	312,90b	259,82b
E7	7,49	0,0579	378,62a	355,91a	323,33ab	291,18ab
E8	20,42	0,0001	406,14a	364,08a	310,04b	270,63b
E9	30,65	<0,000	439,69a	366,28b	297,04c	342,71bc
E10	21,38	0,0008	415,89a	364,10a	308,97b	264,16b
E11	25,27	0,0001	414,02a	362,19a	316,47b	195,74c
E12	2,26	0,5211	301,62a	348,19a	342,46a	328,53a
E13	33,36	<0,000	432,54a	370,76b	295,20c	302,47bc
E14	12,57	0,0056	373,25a	362,42a	310,14ab	372,53a
E15	46,96	0,0003	434,12a	379,20ab	282,85c	320,95bc
E16	12,38	0,0062	384,49a	360,59ab	311,17b	366,63ab
E17	9,12	0,0276	409,37a	351,09ab	324,38b	296,68b
E18	31,86	0,5594	426,33a	366,98a	308,21b	198,89c

Fonte: elaborado pelos autores
 Letras minúsculas distintas nas linhas: as médias diferem entre si, ao nível de significância de 5%.

Percebe-se ainda que, com exceção do E12, os demais estressores apresentam diferenças significativas quando comparados aos níveis de estresse. Nos estressores E1, E3, E4, E5 E6, E7, E8 e E10, os níveis alto e muito alto não se diferem, mas ambos se diferem quando comparados com os níveis médio e baixo. Nos estressores E2, E9, E13, E15, a diferença é percebida quando se comparam os níveis muito alto, alto e médio.

Por sua vez, os estressores E11 e E18 apresentam diferenças entre os níveis baixo e médio, bem como dos dois níveis comparados ao alto e muito alto (que não se diferem). No estressor E14, apenas o nível de estresse médio difere se comparado aos demais. Quanto ao E16, a maior diferença é percebida entre os níveis muito alto e médio. Já no E17, o nível muito alto se difere do médio e baixo.

Em todos os casos, é possível perceber que alunos com nível de estresse muito alto são mais afetados por tais estressores quando comparados aos alunos que apresentaram os outros níveis de estresse.

4.3 Análise da relação entre nível de estresse, estressores e características dos alunos

A fim de identificar elementos que poderiam ter relação com o nível de estresse dos alunos, ajustou-se, por meio do critério de backward, um modelo de regressão múltipla. Para tanto, foram consi-

deradas as seguintes variáveis independentes: curso, turno, campus, sexo, idade, estado civil, trabalho, atividade acadêmica, renda, horas de estudo, e os estressores E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17 e E18.

Com o intuito de verificar se as pressuposições dos resíduos do modelo foram atendidas, realizaram-se os testes de normalidade, independência, homogeneidade de variância, bem como analisou-se a presença de multicolinearidade por meio do teste VIF. Os resultados desses testes e o modelo ajustado são apresentados na Tabela 5.

Tabela 5: Resultado do modelo final com a variável dependente nível de estresse

Parâmetros (β)	Estimativa	Erro-padrão	T	valor-p	VIF
Intercepto (β0)	65,6424	3,0123	21,7910	<0,000	-
Campus A (β1)	-4,8970	1,9232	-2,5460	0,0111	1,07
Sexo masculino (β2)	-5,9583	1,3808	-4,3150	0,0000	1,04
Trabalho em área distinta (β3)	-5,6231	1,981	-2,8380	0,0047	1,55
Trabalho na área (β4)	-4,3869	1,8118	-2,4210	0,0157	1,74
Renda 2-R2 (β5)	-0,3691	2,2115	-0,1670	0,8675	2,43
Renda 3-R3 (β6)	-4,6354	2,2109	-2,0970	0,0364	2,57
Renda 4-R4 (β7)	-9,3552	2,929	-3,1940	0,0015	1,69
Renda 5-R5 (β8)	-17,098	4,3539	-3,9270	0,0001	1,26
E3 (β9)	1,2236	0,2902	4,2170	0,0000	1,48
E4 (β10)	1,3541	0,3193	4,2400	0,0000	1,43
E8 (β11)	0,8909	0,2463	3,6170	0,0003	1,13
E11 (β12)	0,9588	0,2701	3,5500	0,0004	1,12
E15 (β13)	0,8177	0,2681	3,0500	0,0024	1,66
Pressuposições dos resíduos	Normalidade	Independência	Homogeneidade	R2	
	Shapiro-Wilk	Durbin-Watson	Teste de Bartlett		
valor da estatística	0,9981	2,0463	2,4926	0,2806	
valor-p	0,6689	0,7041	0,1144		

Fonte: elaborado pelos autores

Nota-se que, ao nível de 5% de significância, todos os pressupostos foram atendidos e, além disso, considerando VIF < 10, não há multicolinearidade. Destaca-se que foram selecionadas somente as variáveis que apresentaram maior contribuição ao ajuste do modelo, sendo essas: campus A; sexo masculino; trabalho; os estressores E3; E4; E8; E11; E15; e faixas de renda 2, 3, 4, 5. Assim, com exceção da renda 2, todas variáveis que compõem o modelo se mostraram significativas a um nível de 5% de significância. Em relação ao coeficiente de determinação (R2) encontrado, entende-se que seu valor baixo se deve ao fato de existirem diversas outras variáveis no cotidiano dos alunos que podem explicar a variação do nível de estresse, mas que não foram investigadas no presente estudo.

Quando se analisa a variável campus, percebe-se que os estudantes do campus A apresentam nível de estresse de 4,89 pontos a menos do que os discentes do campus B. É preciso ressaltar que essa estimativa é analisada dentro do modelo com as demais variáveis, pois, quando se analisou somente a variável campus de forma isolada (Tabela 2), não houve diferenças. Em relação à variável gênero, nota-se que os homens apresentaram, na estimativa do modelo, um nível de estresse de 5,95 pontos a menos do que as mulheres, ou seja, os homens têm menos estresse, conforme verificado também por meio do teste F de ANOVA (Tabela 2). Tal resultado corrobora os achados de estudos anteriores (Gabre & Kumar, 2012; Vieira & Schermann, 2015; Lameu et al., 2016).

Analisando-se a variável trabalho, percebe-se que os alunos que estão atuando, seja em emprego ou em estágio, têm menos estresse do que os que não têm uma ocupação. Além disso, se o trabalho é executado em área diferente daquela da formação profissional, o nível de estresse é ainda menor. Tal resultado diverge dos achados de Sancovschi et al. (2009), os quais identificaram que maior envolvi-

mento no trabalho ou estágio aumenta o estresse. No tocante à variável renda, verifica-se que essa se altera gradualmente, evidenciando que, quanto maior a renda, menor é o nível de estresse do estudante, sendo esse um resultado similar ao encontrado por Melaku et al. (2015).

Quanto aos estressores, à medida que se tornam mais frequentes, maiores são os níveis de estresse. A falta de motivação dos universitários (E3) já foi analisada em outros estudos (Baker, 2004; Bondan & Bardagi, 2008), os quais identificaram que alunos desmotivados tendem a apresentar maior nível de estresse. Referente ao estressor E4 (desempenho insatisfatório nas disciplinas), considera-se alguma similaridade com achados de estudos anteriores, os quais apontaram alta preocupação dos alunos quanto a cumprir as obrigações acadêmicas e conseguir bom desempenho nas avaliações e disciplinas (Azila-Gbettor et al., 2015; Sekhon et al., 2016).

Sobre o estressor E8 (experiência insatisfatória no estágio/trabalho), os alunos que trabalham apresentaram menor estresse. Assim, considera-se a possibilidade de esse estressor ser mais percebido pelos alunos que não estão trabalhando e que tenham tido alguma experiência desagradável anteriormente. Destaca-se que, no estudo de Sancovschi et al. (2009), estudantes com maior envolvimento e sobrecarga de trabalho apresentaram maior nível de estresse.

Em relação à falta de entrosamento com os colegas (E11), Ji e Zhang (2011) também identificaram que problemas nessas relações podem contribuir para o aumento do nível de estresse. Quanto ao estressor E15 (falta de tempo para estudar), verifica-se que esse tem sido uma das fontes de estresse mais frequentes entre os universitários (Bondan & Bardagi, 2008). Ressalta-se ainda que a dificuldade de gerir o tempo, diante de inúmeras atividades, também foi verificada como uma das causas do estresse em estudantes (Azila-Gbettor et al., 2015).

A partir dos resultados da análise de regressão, verificou-se que diversos fatores podem contribuir para a explicação do nível de estresse. Diante disso, ao refletir sobre implicações do estresse, investigou-se a relação do nível de estresse (considerando a pontuação de 0 a 140) e rendimento acadêmico dos estudantes, realizando-se, para tanto, o teste de correlação de Spearman.

A correlação de Spearman foi utilizada, pois os dados não apresentaram distribuição normal bivariada, conforme encontrado por meio da aplicação do teste de Shapiro-Wilk multivariado (valor- $p < 0,05$), indicando os resultados correlação negativa, porém fraca ($r_s = -0,0256$) e não significativa (valor- $p > 0,05$). Assim, no que tange ao grupo investigado, não houve relação significativa entre o nível de estresse e o rendimento. Tal resultado corrobora achados de alguns estudos anteriores (Mondardo & Pedon, 2005; Azila-Gbettor et al., 2015; Lameu et al., 2016), mas diverge de outros (Elias et al., 2011; Melaku et al., 2015).

De forma complementar, realizou-se a análise do rendimento acadêmico e estresse, considerando os níveis baixo, médio, alto e muito alto, tendo sido, para isso, utilizado o teste de Kruskal-Wallis. Os resultados indicaram que o rendimento não difere quando analisado com os níveis de estresse (valor- $p = 0,3638$). Dessa forma, ressalta-se que, embora os alunos tenham apresentado altos níveis de estresse, esse não apresentou relação com o rendimento dos estudantes.

A partir dos achados deste estudo, entende-se que os alunos podem ter recebido apoio de outras pessoas e/ou desenvolvido meios de gerir bem o estresse. Conforme destacado por Anitei et al. (2015), a reação ao estresse depende de como o indivíduo lida com o acontecimento estressor. O apoio social que o aluno recebe também pode auxiliar os alunos no enfrentamento do estresse (Talwar et al., 2013). Deve-se considerar ainda que o estresse pode gerar outras implicações nos alunos, como, por exemplo, problemas de saúde, o que não foi analisado no presente estudo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa investigou 684 universitários, sendo 59,95% do curso de Ciências Contábeis e 40,05%, do curso de Administração. A análise pela Escala de Estresse Percebido permitiu constatar

que 51,17% dos estudantes encontram-se altamente estressados, estando somente 2,78% com baixo estresse. Em observância à pontuação do nível de estresse (escala de 0 a 140), verifica-se que o curso de Ciências Contábeis apresentou média de 73,41 pontos e o curso de Administração, 75,82 pontos. Entretanto, verificou-se que não há diferença significativa entre o nível de estresse se comparados os dois cursos.

Quanto aos estressores que atingem os alunos, percebe-se que os mais frequentes estão relacionados à desmotivação e a alguns desapontamentos. Nesse sentido, entende-se que os alunos, por vezes, criam grandes expectativas sem ter conhecimento da realidade que irão vivenciar. Dessa forma, é preciso que os alunos busquem conhecer melhor o curso, as disciplinas e as características da profissão antes de fazer sua escolha profissional e mesmo durante a graduação, pensando nas decisões futuras que irão tomar quando concluírem o curso.

Outro aspecto importante a ser considerado pelos alunos refere-se à organização do tempo para realizar todas as atividades inerentes à rotina universitária. Diante disso, entende-se que as instituições de ensino podem auxiliar os alunos, disponibilizando todas as informações sobre o funcionamento do curso, promovendo constante qualificação dos docentes que irão estar mais próximos dos alunos, bem como buscando trazer aspectos práticos para o curso para que os alunos se sintam mais envolvidos e preparados para a profissão na qual escolheram atuar.

A partir dos resultados encontrados, sugere-se que a realização de algumas ações por parte da instituição, tais como, recepção no início do curso, aproximação dos alunos calouros com veteranos e palestras com profissionais da área, podem ser meios de proporcionar mais conhecimento do aluno sobre o curso. Além disso, é importante que os gestores das instituições acompanhem o andamento das disciplinas para que o conteúdo proposto na estrutura curricular seja, de fato, o conteúdo transmitido aos alunos, buscando amenizar possíveis desapontamentos dos alunos quanto às expectativas sobre as disciplinas.

Para analisar fatores que estão relacionados com o nível de estresse dos estudantes, realizou-se uma análise de regressão múltipla. Verificou-se que o campus, o sexo, a atuação profissional, a renda familiar e alguns estressores (falta de motivação, rendimento insatisfatório nas disciplinas, experiências insatisfatórias no estágio/trabalho, falta de entrosamento com colegas e falta de tempo para se dedicar aos estudos) apresentam relação significativa, contribuindo para a explicação/predição do nível de estresse.

A partir do modelo ajustado pela análise de regressão, pode-se afirmar que os alunos que pertencem ao campus principal, do sexo masculino, que trabalham e que têm maior renda apresentaram menor nível de estresse. Já quanto aos estressores, verifica-se que, quanto maior a sua incidência, maior será o nível de estresse dos estudantes. Tais achados evidenciam a necessidade de direcionar maior atenção para as mulheres, visto que essas se mostraram mais vulneráveis ao estresse. Quanto ao campus, entende-se que é necessário uma análise mais aprofundada para averiguar possíveis diferenças que podem ter gerado tal resultado.

Em relação à renda, destaca-se a relevância de políticas de assistência para os estudantes que apresentem dificuldades financeiras. Entende-se que os alunos com renda inferior podem ter problemas para se manterem enquanto estudam, o que pode contribuir para maior incidência do estresse. Dessa forma, bolsas de auxílio para moradia, alimentação, transporte, dentre outras, podem ser fundamentais para que esses alunos se sintam menos estressados para realizar seus cursos.

Para averiguar a relação entre o nível de estresse e o rendimento acadêmico dos estudantes, realizou-se o teste de correlação de Spearman, verificando-se a existência de uma relação negativa, porém não significativa. Adicionalmente, pelo teste de Kruskal-Wallis, verificou-se que o rendimento acadêmico não difere quando comparado aos quatro níveis de estresse analisados. Observa-se assim que, na amostra estudada, o estresse não afetou o rendimento dos estudantes. Ressalta-se, porém, que

os altos níveis de estresse identificados não devem ser subestimados, pois podem trazer outros efeitos desfavoráveis à vida dos alunos.

Em suma, os achados do presente estudo contribuem para o avanço da literatura sobre a temática investigada, uma vez que propicia a discussão a respeito do estresse e de estressores no âmbito acadêmico, sobretudo, nos cursos de Ciências Contábeis e Administração, os quais abrigam uma parcela relevante da população universitária, visto que estão entre os cinco maiores no número de matrículas. Ademais, foi constatada a existência de poucas pesquisas em âmbito nacional sobre o tema nesses cursos.

Evidencia-se ainda que os altos níveis de estresse apresentados pelos alunos podem indicar dificuldade de adaptação ao ambiente e ao cotidiano universitário, o que, conseqüentemente, pode afetar a decisão do aluno em permanecer ou não no curso. Além do mais, aqueles alunos que concluem o curso com altos níveis de estresse podem iniciar a profissão ou, ainda, avançarem nos estudos, em uma pós-graduação, por exemplo, já estressados, o que poderá refletir negativamente no desenvolvimento profissional desses estudantes.

Os resultados desta pesquisa também trazem contribuições ao conceder informações sobre dificuldades presentes no cotidiano da sala de aula, provocando a reflexão por parte dos docentes. Entende-se que esse pode ser um meio para que os professores repensem a condução de suas aulas e promovam um ambiente de aprendizagem mais harmonioso. Em uma perspectiva mais ampla, essa discussão pode se estender aos gestores de IES para que possam empreender ações focadas em reduzir o impacto negativo de fatores que se relacionam com o estresse.

Diante dos altos níveis de estresse identificados nos alunos, esta pesquisa aponta para a necessidade de debate entre os professores e gestores das IES para que possam planejar mudanças nos cursos, dentre as quais, pode-se destacar a oferta ou ampliação de apoio psicológico para que os alunos aprendam a gerir suas dificuldades, especialmente, as psicológicas, como o estresse, ou mesmo projetos de extensão que contribuam para a adaptação dos estudantes no ambiente e, desse modo, proporcionar uma melhor trajetória acadêmica.

Por fim, entende-se que esta pesquisa traz contribuições para os próprios discentes, os quais poderão deter mais conhecimento sobre o desenvolvimento do estresse em seu cotidiano e, assim, buscar meios de conhecer melhor a rotina do curso escolhido, bem como do espaço universitário para se organizarem e conseguirem conciliar as inúmeras atividades. Entende-se também que a preparação pode auxiliar os alunos para enfrentar algumas dificuldades e estressores frequentes nesse período sem prejuízos na vida acadêmica.

Quanto às limitações, ressalta-se que esta pesquisa contemplou apenas uma instituição de ensino, impossibilitando a análise comparativa, especialmente, ao considerar a existência de características institucionais que possam estar relacionadas com o estresse. Outra questão refere-se à análise das fontes de estresse, visto que, ao utilizar a Escala de Estressores Vocacionais, a pesquisa não considerou a existência de outros estressores que acometem os estudantes.

Para a realização de estudos futuros, sugere-se a utilização de abordagem qualitativa de modo a permitir a identificação dos mais diversos estressores, os quais podem estar relacionados com o estresse, podendo capturar de forma mais detalhada aspectos relativos às características dos cursos. E, para verificar se há outras implicações do estresse afetando a vida desses estudantes, sugere-se a investigação do estresse sob a perspectiva das estratégias de enfrentamento adotadas pelos alunos com a finalidade de detectar o que eles têm feito para lidar com o estresse, bem como verificar se essas estratégias têm funcionado e como os estudantes podem desenvolver suas habilidades para enfrentar as implicações do estresse.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, S. M., Vieira, A. P. G. F., Vieira, K. M. F., Aguiar, S. M., & Nóbrega, J. O. (2009). Prevalência de sintomas de estresse nos estudantes de medicina. *J Bras Psiquiatr*, 58(1), pp.34-8.
- Aniței, M., Cojocar, F., Burtaverde, V., & Mihaila, T. (2015). Differences in Academic Specialization Regarding Stressor Perception, Coping and Stress Effects Perception in Young Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 203, pp. 433-437.
- Assis, C. L., Silva, A. P. F., Souza Lopes, M., Silva, P. D. C. B., & de Oliveira Santini, T. (2013). Sintomas de estresse em concluintes do curso de psicologia de uma faculdade privada do norte do País. *Mudanças-Psicologia da Saúde*, 21(1), pp. 23-28.
- Azila-Gbettor, E. M., Atatsi, E. A., Danku, L. S., & Soglo, N. Y. (2015). Stress and academic achievement: empirical evidence of business students in a Ghanaian polytechnic. *International Journal of Research in Business and Management*, 2, 14.
- Bakar, N. A., Ghani, E. K., & Majdi, S. Reasons to High Stress Level among Undergraduate Accounting Students: A Case Study. *Saudi Journal of Business and Management Studies*, 2(1), pp. 1-11
- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23(3), pp. 189-202.
- Bardagi, M. P. (2007). Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudo sobre desenvolvimento de carreira na graduação. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado de: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10762>
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2011). Eventos estressores no contexto acadêmico: uma breve revisão da literatura brasileira. *Interação em Psicologia*, 15(1).
- Bondan, A. P., & Bardagi, M. P. (2008). Comprometimento profissional e estressores percebidos por graduandos regulares e tecnológicos. *Paidéia*, 18(41).
- Brasil (2004). Resolução CNE/CES nº. 10, de 16 de dezembro de 2004. Institui as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces06_04.pdf>.
- Brasil (2005). Resolução CNE/ CES nº. 4, de 13 de Julho de 2005. Institui as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf>.
- Bukhsh, Q., Shahzad, A., & Nisa, M. (2011). A study of learning stress and stress management strategies of the students of postgraduate level: a case study of Islamia University of Bahawalpur, Pakistan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 182-186.
- Calais, S. L., Carrara, K., Brum, M. M., Batista, K., Yamada, J. K., & Oliveira, J. R. S. (2007). Stress entre calouros e veteranos de jornalismo. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 69-77.
- Campos, E. A. R., Kuhl, M. R., de Andrade, S. M., & Stefano, S. R. (2016). Análise dos níveis de estresse em formandos de administração e ciências contábeis de uma universidade pública. *Revista Gestão & Conexões*, 5(1), pp. 121-140.
- Cepes. Centro de Estudos, Pesquisas e Projetos Econômico-Sociais. (2016). IV Pesquisa Do Perfil Socioeconômico E Cultural Dos Estudantes De Graduação. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES_2014.pdf>
- Credé, M., Niehorster, S. (2012). Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences. *Educ Psychol Rev*, 24,133-165.

- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of health and social behavior*, pp.385-396.
- Conover, W. J. (1999). *Practical nonparametric statistics*. 3rd., Ed., New York : J. Wiley.
- Draper, N.R.; Smith, H. (1998). *Applied regression analysis*. 3. ed. New York: John Wiley e Sons.
- Elias, H., Ping, W. S., & Abdullah, M. C. (2011). Stress and academic achievement among undergraduate students in Universiti Putra Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, pp.646-655.
- Everly Jr, G. S., & Lating, J. M. (2012). *A clinical guide to the treatment of the human stress response*. Springer Science & Business Media
- Faro, A., & Pereira, M. E. (2013a). Estresse: Revisão narrativa da evolução conceitual, perspectivas teóricas e metodológicas. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 14(1), 78-100.
- Faro, A, & Pereira, M. E. (2013b) Medidas do estresse: uma revisão narrativa. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 14(1), 101-124.
- Gabre, H., & Kumar, G. (2012). The effects of perceived stress and Facebook on accounting students' academic performance. *Accounting and Finance Research*, 1(2), 87.
- Gomes, G., & Benevides Soares, A. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4).
- Guimarães, E. R. (2014). A síndrome de Burnout em estudantes de ciências contábeis: pesquisa na cidade de São Paulo.
- Hamaideh, S. H. (2011). Stressors and reactions to stressors among university students. *International journal of social psychiatry*, 57(1), 69-80.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Bookman Editora.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017) Inep divulga indicadores de qualidade da educação superior 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/666223>
- Ji, H., & Zhang, L. (2011). Research on college students' stresses and coping strategies. *Asian Social Science*, 7(10), 30.
- Lazarus, R. S.; Folkman, S. (1984) *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lameu, J. D. N., Salazar, T. L., & Souza, W. F. D. (2016). Prevalência de sintomas de stress entre graduandos de uma universidade pública. *Psicologia da Educação*, (42), 13-22.
- Lipp, M. E. N., & Malagris, L. E. N. (2001). O stress emocional e seu tratamento. *Psicoterapias cognitivo-comportamentais: um diálogo com a psiquiatria*, 475-490.
- Luft, C. D. B., de Oliveira Sanches, S., 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.
- Malagris, L. E. N., & Fiorito, A. C. C. (2006). Avaliação do nível de stress de técnicos da área de saúde. *Estud. psicol.(Campinas)*, 23(4), 391-398.
- Martins, G. A. (2006). *Estatística geral e aplicada*. São Paulo: Editora Atlas.

Melaku, L., Mossie, A., & Negash, A. (2015). Stress among medical students and its association with substance use and academic performance. *Journal of Biomedical Education*, 2015.

Mondardo, A. H., & Pedon, E. A. (2005). Estresse e desempenho acadêmico em estudantes universitários. *Revista de Ciências Humanas*, 6(6), 159-180.

Monroe, S. M. (2008). Modern approaches to conceptualizing and measuring human life stress. *Annu. Rev. Clin. Psychol.*, 4, 33-52.

Pereira, C. D. A., Miranda, L. C. D. S., & Passos, J. P. (2010). O estresse e seus fatores determinantes na concepção dos graduados de enfermagem. *Revista Mineira de Enfermagem*, 14(2), pp.204-209.

R Core Team (2017). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Disponível em: <<http://www.R-project.org/>>

Rezende, M. S.; Miranda, G. J.; Pereira, J. M.; Cornacchione JR, E. B. (2017). Stress e desempenho acadêmico na pós-graduação stricto sensu em ciências contábeis no Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, v. 25, pp 1-23.

Sancovschi, M., Fernandes, L. D. J. D., & Santos, A. D. S. (2009). Custos Pessoais do Empenho Imoderado de Alunos de Cursos de Graduação em Contabilidade nos Estágios: A Relação entre Empenho dos Alunos, Sobrecarga de Trabalho, Estresse no Trabalho e Aspectos Significativos da Vida Acadêmica. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 4(1), 142-157

Sekhon, T. S., Grewal, S., Gambhir, R. S., & Sharma, S. (2016). Perceived sources of stress among dental college students: An Indian perspective. *European Journal of General Dentistry*, 4(3), 121.

Selye, H. (1976) *Stress in health and disease*. Boston: Butterworth Heinemann.

Soares, A. B., Mello, T. V. S., & Baldez, M. D. O. M. (2011). Vivências acadêmicas em estudantes universitários do Estado do Rio de Janeiro. *Interação em Psicologia*, 15(1), pp.59-69.

Talwar, P., Kumaraswamy, N., & AR, M. F. (2013). Perceived social support, stress and gender differences among university students: A cross sectional study. *Malaysian Journal of Psychiatry*, 22(2), pp. 42-49.

Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Machado Oliveira, A. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia escolar e educacional*, 12(1), pp.42-49

Tosevski, D. L., Milovancevic, M. P., & Gajic, S. D. (2010). Personality and psychopathology of university students. *Current opinion in psychiatry*, 23(1), pp.48-52.

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.

Wynaden, D., Wichmann, H., & Murray, S. (2013). A synopsis of the mental health concerns of university students: Results of a text-based online survey from one Australian university. *Higher Education Research & Development*, 32(5), pp.846-860.