



doi: <http://dx.doi.org/10.7213/psicolargum.39.104.AO02>

## **Envolvimento acadêmico, funcionamento adaptativo, problemas internalizantes e problemas externalizantes em universitários**

*Academic involvement, adaptive functioning, internalizing problems and externalizing problems in college students*

*Envolvimento académico, funcionamiento adaptativo, problemas internalizantes y problemas externalizantes de estudiantes de educación superior*

---

Fernanda Ribeiro de Araujo  
Universidade Federal de SP

Marcos Roberto Silva de Oliveira  
Universidade Federal de SP

Nancy Ramacciotti de Oliveira-Monteiro  
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)  
nancy.unifesp@gmail.com

## Resumo

**Introdução:** coincidente com distanciamento da família e interação com novos grupos sociais, a etapa da universidade traz oportunidades para incremento da autonomia frente às tarefas da vida adulta. A literatura aponta dificuldades psicológicas ocorrendo nos primeiros anos universitários, que podem se refletir negativamente no desempenho acadêmico. **Objetivo:** verificar condições psicológicas de universitários do primeiro ano com respeito a funcionamento adaptativo, problemas internalizantes, problemas externalizantes e envolvimento acadêmico. **Método:** participaram da pesquisa 50 alunos de primeiro ano de um curso de bacharelado interdisciplinar, de uma universidade pública. Foram utilizados o Adult Self-Report e a Escala de Envolvimento Acadêmico. A aplicação dos instrumentos ocorreu coletivamente, em salas de aula, nos meses de maio e setembro de 2018. Os dados foram analisados estatisticamente e tratados de forma descritiva e inferencial, pela variável sexo. **Resultados:** médias dos escores de problemas internalizantes foram indicadas em faixas limítrofe/clínicas, nos homens e nas mulheres avaliados. Encontrada correlação positiva moderada entre envolvimento em atividades obrigatórias e funcionamento adaptativo; e correlação negativa moderada entre problemas externalizantes e envolvimento em atividades obrigatórias. **Discussão:** problemas internalizantes nos homens investigados (em nível semelhante aos das estudantes) não são comumente reportados na literatura concernente, carecendo de mais investigações.

**Palavras-chave:** *estudantes universitários; características psicológicas; envolvimento acadêmico.*

## Abstract

**Introduction:** *the years at university, which often coincides with distancing from the family, end up becoming interaction with new social groups, college stage brings opportunities to increase autonomy in relation to the tasks of adult life. Literature points out psychological difficulties that occur in the first university years, which may reflect negatively on academic performance.*

**Objective:** *to verify psychological characteristics of first year undergraduate college students, with respect to adaptive functioning, internalizing problems, externalizing problems and academic involvement.* **Method:** *50 first year students participated in the study from an interdisciplinary bachelor degree course from a public university. Adult Self-Report and Academic Involvement Scale were used. The instruments were applied in classrooms, collectively, in the months of May and September of 2018. Data was statistically treated in a descriptive and inferential manner, by gender variable.* **Results:** *mean scores of internalizing problems were indicated in borderline/clinical ranges among men and women in the sample. Moderate positive correlation was found between involvement in mandatory activities and adaptive functioning; and negative moderate correlation between externalizing problems and involvement in mandatory activities.* **Discussion:** *internalizing problems in the investigated men (similar to those of the female students) are not commonly reported in the literature, requiring further investigation.*

**Keywords:** *college students; psychological characteristics; academic involvement.*

## Resumen

**Introducción:** *coincidiendo con el distanciamiento de la familia y la interacción con nuevos grupos sociales, la etapa universitaria brinda oportunidades para una mayor autonomía frente a las tareas de la edad adulta. La literatura apunta a las dificultades psicológicas que ocurren en los primeros años universitarios, que pueden reflejarse negativamente en el rendimiento académico.* **Objetivo:** *verificar las condiciones psicológicas de los estudiantes universitarios de primer año con respecto al funcionamiento adaptativo, problemas de internalización, problemas de externalización y envolvimento académico.* **Método:** *50 estudiantes de primer año de un curso de*

*bachillerato interdisciplinario de una universidad pública participaron en la investigación. Utilizamos el Autoinforme de Adultos y la Escala de participación académica. La aplicación de los instrumentos ocurrió colectivamente, en las aulas, en los meses de mayo y septiembre de 2018. Los datos fueron analizados estadísticamente y tratados de manera descriptiva e inferencial por la variable género. **Resultados:** las puntuaciones medias de problemas de internalización se indicaron en rangos límite/clínicos en hombres y mujeres participantes. Se encontró una correlación positiva moderada entre la participación en actividades obligatorias y el funcionamiento adaptativo; y correlación negativa moderada entre problemas de externalización y participación en actividades obligatorias. **Discusión:** los problemas de internalización en los hombres investigados (similares a los de las estudiantes) no se informan comúnmente en la literatura, lo que requiere una mayor investigación.*

**Palabras clave:** *estudiantes universitarios; características psicológicas; involucramiento académico.*

## Introdução

Na transição para a vida adulta emergem maiores perspectivas de liberdade pessoal e independência financeira, além de pressões internas e sociais para incremento de autonomia e responsabilidade necessárias às tarefas da “adulterez” (Andrade, 2010, Arnett, 2000). Um dos eventos que costumam marcar a transição para a vida adulta é a entrada na universidade.

A vida universitária é presente em muitos jovens brasileiros. A 10ª edição do Mapa do Ensino Superior no Brasil (Instituto Semesp, 2020) apresenta dados de 2018 com um número de quase oito milhões e meio de brasileiros matriculados em universidades brasileiras, públicas e privadas. Segundo esse mapa, na década finalizada em 2018, houve aumento de 41,2% de matrículas universitárias, o número de Instituições de Ensino Superior (IES) subiu quase 10%, e faixa etária mais presente no ensino superior era de jovens de 19 a 24 anos. Esses dados apontam para a importância do ensino superior no Brasil, justificada pela maior remuneração que a condição de graduado pode trazer ao indivíduo.

Condição comum na entrada no ensino superior, a mudança de residência e distanciamento da família são tidos como importantes fatores para o entendimento da problemática enfrentada por jovens estudantes, no contexto universitário. Muitos jovens vêm-se obrigados a mudar de cidade para cursar a universidade, uma mudança nem sempre percebida de forma positiva (Beck, Taylor, & Robbins, 2017; Gonçalves, & Espírito-Santo). As saudades do lar (Gonçalves & Espírito-Santo, 2010), o afastamento da família, e a necessidade de gestão de problemas pessoais, acadêmicos e/ou financeiros de maneira autônoma (Ferreira & Castro, 1994) podem aumentar, em alguns jovens, a insegurança pessoal – o que pode causar problemas no rendimento acadêmico, além de efeitos desagradáveis do estresse (Rull et al, 2011).

Estudando universitários de um curso de Fisioterapia, de uma universidade paulista privada, Torquato, Goulart, Vicentin e Correa (2010) apontaram o ambiente universitário como associado a impactos nos estados psicológicos dos estudantes, de forma negativa. Dificuldades financeiras para subsistência, fragilidades nas habilidades

sociais, problemas nas interações sociais e na adaptação a novos ambientes cotidianos, todos são fatores que, isolada ou concomitantemente, podem desencadear desequilíbrios psicológicos, e também dificuldades acadêmicas em universitários (Macário, 2014; Ribeiro & Bolsoni-Silva, 2011). Nesse sentido, transtornos de ansiedade e de depressão, distúrbios de sono, transtornos psicossomáticos e estresse têm sido frequentemente identificados em estudantes de nível superior (Association for University and College Counseling Center Directors, 2012; Cerchiari, Caetano, & Faccenda, 2005; Costa & Moreira, 2016; Meia-Via, 2013), o que pode sobremaneira afetar sua produtividade, causando falhas no desempenho acadêmico, e também evasão (Neves & Dalgarrondo, 2007). Outros problemas, como alterações nas inter-relações com a família e amigos, problemas com a Lei e danos físicos e mentais, também têm sido referidos em universitários (Castaño-Perez & Calderon-Vallejo, 2014). Além disso, pela exposição a novas experiências e diminuição e/ou distanciamento de supervisão parental, muitos estudantes abusam do álcool e de outras drogas (Manzatto, Rocha, Júnior, & Lopes, 2011; Silva & Tucci, 2016), agentes facilitadores de mortes violentas e diminuição do rendimento acadêmico.

Apesar não se tratar de dados diagnósticos, organizações ligadas a universidades têm acessado condições de saúde mental em seus estudantes no Brasil e fora dele. Por exemplo, dados do National College Health Assessment (American College Health Association, 2018), em uma investigação em estudantes de 140 instituições de ensino superior dos Estados Unidos da América, indicaram como problemas emocionais desses estudantes sintomas depressivos (68,7%), de ansiedade (63,4%), consideração de suicídio (12,1%), entre outros problemas de ordem emocional. No Brasil, o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) apresentou dados similares em 2014, que indicavam que a ansiedade tinha sido uma dificuldade emocional que interferira na vida acadêmica em mais da metade dos alunos investigados (64,4%) (FONAPRACE, 2016). Na avaliação de 2018 desse mesmo fórum, 83,5% dos estudantes universitários avaliados assinalaram ter sofrido alguma dificuldade de ordem emocional, tendo “ansiedade” afetado seis em cada 10 dos investigados (FONAPRACE, 2019).

As tarefas da vida universitária conjugadas com as tarefas evolutivas próprias da entrada da vida adulta têm sido consideradas como propulsoras a estados de estresse. Por

isso, Rull et al (2011) destacam o período de estudo em ensino superior como o de clímax de estresse acadêmico, se comparado a outras etapas escolares. Estudando universitários mexicanos, esses autores destacaram que aqueles estudantes que estavam vivendo sozinhos ou com amigos, mas distantes da família, e também as mulheres investigadas (assim como em Torquato et al [2010]) apresentaram-se com maior nível de estresse acadêmico. Por sua vez, o estudo de Brandão, Bolsoni-Silva e Loureiro (2017) indicaram que foram os universitários homens, das áreas de exatas e biológicas, os mais propensos a demorarem mais tempo que o previsto para concluírem seus cursos de graduação, por dificuldades encontradas em seus primeiros anos de curso. Dessa maneira, embora atingindo domínios diferentes de desenvolvimento (aspectos psicossociais e/ou acadêmicos), homens e mulheres podem ser igualmente afetados por desafios da vida universitária.

Por outro lado, Tomás et al (2015), por sua vez, ressaltaram que a personalidade e o suporte social exercem poder preditivo sobre a adaptação pessoal e emocional dos estudantes à universidade. Nesse sentido, Rocha e Silves (2010) apresentaram evidências de que as habilidades sociais, como recursos adaptativos, influenciavam o sucesso no ambiente acadêmico, e prejuízos nessas habilidades estavam associados a sintomas de ansiedade e depressão nos estudantes. Graus positivos de enfrentamento e questionamento, autocontrole, autoafirmação e envolvimento com a instituição de ensino associam-se à positividade na adaptação acadêmica. Para Cunha e Carrilho (2005), um bom relacionamento com os amigos e família e uma boa gestão de tempo e das finanças, são elementos que impactam positivamente a entrada na universidade. Alunos que vivenciam boas experiências acadêmicas e pessoais em seus primeiros anos de universidade tendem a ter melhor rendimento acadêmico e a desenvolverem menos distúrbios psicológicos (Cunha & Carrilho, 2005).

O termo “envolvimento acadêmico” tem significados variados. Astin (1984, p. 82) descreve envolvimento acadêmico como “a quantidade e a qualidade de energia despendida na realização das tarefas acadêmicas”. Engers e Morosini (2007, p. 82) o entendem como “envolvimento individual do estudante com atividades relevantes que são instrumentais para sua aprendizagem”. Já Felicetti e Morosini (2010, p. 25) definem envolvimento acadêmico como “a relevância dada ao como aprender, isto é, a variedade

e intensidade de meios utilizados para tal, como também o tempo disponibilizado para este fim”. De toda maneira, o envolvimento acadêmico é um fator indispensável para desenvolvimento positivo na universidade e alunos envolvidos de maneira positiva nas atividades da universidade tendem a apresentar um bom rendimento associado (Gomes & Soares, 2013).

Parâmetros psicológicos de saúde mental, do ponto de vista da Psicologia Positiva (Armenta & Gaxiola, 2016) englobam o estudo e incremento dos recursos de funcionamento adaptativo das pessoas, além dos domínios relacionados a problemas psicológicos. O funcionamento adaptativo refere-se a recursos do desenvolvimento do âmbito das competências, especialmente as sociais, que emergem das interações das pessoas, seus processos de desenvolvimento, o contexto de diferentes sistemas ambientais, e aspectos cronológicos, conforme a teoria bioecológica de Bronfenbrenner e Morris (Collodel Bennett, Vieira, Crepaldi, & Schneider, 2013). Os problemas psicológicos seriam disfunções também emergentes dessas mesmas interações das pessoas, processos, contextos ambientais e dimensões temporais.

Para Achenbach, Ivanova, Rescorla, Turner e Althoff (2016), o funcionamento adaptativo refere às competências, associadas aos relacionamentos familiares e de amizade, à educação, ao trabalho, e ao lazer. Também em Achenbach et al. (2016) é indicada uma classificação para os problemas psicológicos, descritos como “internalizantes” e “externalizantes”, termos frequentemente utilizados para a descrição do amplo espectro desses problemas. Tais denominações foram introduzidas à literatura em 1966, para fins de descrição de grupos de problemas encontrados em crianças e adolescentes (Achenbach et al., 2016).

Nos limites dessas considerações, apresenta-se um estudo que avaliou funcionamento adaptativo, problemas psicológicos internalizantes e externalizantes, e envolvimento acadêmico em estudantes do primeiro ano de uma universidade pública.

### **Método**

Trata-se de um estudo quantitativo de natureza transversal. O projeto da pesquisa teve aprovação de Comitê de Ética em Pesquisa.

Participaram da investigação estudantes de primeiro ano de um curso de bacharelado interdisciplinar em ciência e tecnologia, de uma universidade pública do Estado de São Paulo. Esses estudantes estavam pela primeira vez num curso de educação superior. A primeira coleta de dados, para obtenção dos resultados do ASR, contou com 103 participantes. A segunda leva de coleta de dados, para aferição do envolvimento acadêmico, contou com a participação de 52 estudantes. Para tornar possível a correlação dos escores dos dois instrumentos utilizados, foram considerados válidos somente os participantes que responderam completamente aos dois questionários, totalizando assim, 50 participantes. Dados de caracterização da amostra final estão apresentados na Tabela 1.

**Tabela 1** – Caracterização da amostra

|                         |               | <b>Frequência</b> | <b>Porcentagem</b>   |
|-------------------------|---------------|-------------------|----------------------|
| <b>Sexo</b>             | <b>Homem</b>  | 21                | 42%                  |
|                         | <b>Mulher</b> | 29                | 58%                  |
| <b>Classe econômica</b> | <b>A</b>      | 12                | 24%                  |
|                         | <b>B</b>      | 28                | 56%                  |
|                         | <b>C</b>      | 10                | 20%                  |
|                         | <b>D/E</b>    | 0                 | 0%                   |
|                         |               | <b>Média</b>      | <b>Mínimo-máximo</b> |
| <b>Idade (anos)</b>     | <b>Homem</b>  | 19,90             | 18-24                |
|                         | <b>Mulher</b> | 19,90             | 18-34                |

Os instrumentos utilizados na avaliação foram:

1) Inventário de Auto-Avaliação para Adultos, do inglês Adult Self-Report (ASR) (Achenbach & Rescorla, 2010) um instrumento com 126 itens, que contém duas escalas: a) a de funcionamento adaptativo; e b) a de problemas de comportamento. A escala de funcionamento adaptativo engloba elementos de competência total, atividades e competência social, investigando relacionamento com amigos e família, funcionamento educacional, situação de trabalho e relacionamento com o esposo/a ou companheiro/a. A segunda escala do ASR referente a problemas que podem ser de ordem internalizante ou externalizante. O instrumento oferece também uma escala para problemas gerais e uso de



substâncias. O estudo de análise fatorial de escalas do ASR foi conduzido no Brasil por Lucena-Santos, Moraes e Oliveira (2014). O ASR tem validação multicultural realizada por Ivanova et al. (2014) e Ivanova et al. (2015).

2) Escala de Envolvimento Acadêmico (EEA) de Fior, Mercuri e Silva (2013), uma escala de auto-relato sobre experiências acadêmicas realizadas durante a graduação. O instrumento é constituído por 23 itens numa escala de resposta de tipo likert, que se estende de um (1) (nunca ou quase nunca tem essa expectativa) até cinco (5) (sempre ou quase sempre tem essa expectativa). Os escores da EEA referem-se a aspectos relativos a três subescalas: a) a de atividades obrigatórias (que o estudante deve cumprir para sua formação); b) a de atividades não obrigatórias (de valia para a boa formação acadêmica, mas não obrigatórias para a conclusão do curso); e c) a de envolvimento acadêmico geral. É requisito da EEA que o estudante avaliado esteja a, pelo menos, seis meses cursando a graduação.

Com obediência a procedimentos éticos de pesquisa com seres humanos, a coleta de dados ocorreu no ano de 2018, de forma coletiva, em salas de aula, em dois momentos: o ASR foi aplicado durante o primeiro semestre letivo (mês de maio), e a EEA, no segundo semestre (mês de setembro).

O ASR foi analisado com uso do software ADM, próprio da avaliação do instrumental. Com a inserção das respostas às questões do ASR no software, são gerados os resultados pelo próprio programa. Os resultados do ASR foram utilizados na forma de escore e também agrupados nas faixas “não clínica” (não indicativa de preocupações de ordem clínica; para problemas, escores até 60; para funcionamento adaptativo, escores acima de 35) e “limítrofe/clínica” (indicativas de necessidades de intervenção; para problemas, escores acima de 60; para funcionamento adaptativo, escores abaixo de 35). Os dados da EEA foram analisados segundo normas do próprio instrumento, que indicam média aritmética de determinados itens para obtenção dos escores, para cada sub-escala. Os dados foram tratados por análise estatística descritiva (frequências, médias e porcentagens) e inferencial (comparações segundo sexo com uso do teste t de Student). Para verificar correlações entre as escalas avaliadas pelo ASR e a EEA, foi utilizado o teste de correlação de Pearson com parâmetros para análise de acordo com Cohen (1988). Para todas as análises, foi considerado significativo p valor <0,05.

## Resultados

Medidas descritivas para as escalas avaliadas pelo ASR de funcionamento adaptativo, problemas internalizantes e problemas externalizantes, segundo sexo, e resultados do teste t de Student (p valor), estão apresentadas na Tabela 2.

**Tabela 2** - Resultados para as escalas avaliadas pelo ASR (problemas internalizantes, problemas externalizantes e meios adaptativos), segundo sexo

|                                  |                 | Média | Desvio-padrão | Mínimo-máximo | p valor |
|----------------------------------|-----------------|-------|---------------|---------------|---------|
| <b>Problemas internalizantes</b> | <b>Homens</b>   | 62,67 | 12,45         | 41-90         | 0,852   |
|                                  | <b>Mulheres</b> | 63,31 | 11,35         | 39-86         |         |
| <b>Problemas externalizantes</b> | <b>Homens</b>   | 55,86 | 9,88          | 41-73         | 0,202   |
|                                  | <b>Mulheres</b> | 52,03 | 10,89         | 30-70         |         |
| <b>Funcionamento adaptativo</b>  | <b>Homens</b>   | 42,81 | 9,23          | 28-59         | 0,306   |
|                                  | <b>Mulheres</b> | 45,76 | 10,83         | 26-64         |         |

Nos resultados encontrados com uso do ASR, meios de funcionamento adaptativo (competências) dos investigados apresentaram-se em escores médios de 42,81 ( $\pm 9,23$ ) e 45,76 ( $\pm 10,53$ ) para homens e mulheres, respectivamente, em faixa não clínica, aquela indicativa de positividade desses recursos. Por outro lado, participantes de ambos os sexos apresentaram médias em faixas limítrofe/clínica nos escores relativos a problemas internalizantes com indicadores de média de 62,67 ( $\pm 12,45$ ) para homens, e de 63,31 ( $\pm 11,35$ ) para mulheres, índices referenciados como passíveis de intervenção. Embora sem diferença significativa entre os resultados de homens e mulheres da amostra, 62,06% da amostra feminina encontrava-se com escores de problemas internalizantes em faixas limítrofe/clínica. Resultados do teste t de Student permitem afirmar que não houve diferença significativa entre homens e mulheres da amostra, para todas as escalas avaliadas pelo ASR.

Medidas descritivas para as escalas avaliadas pela EEA de envolvimento em atividades não obrigatórias, envolvimento em atividades obrigatórias e escala de

envolvimento acadêmico total, segundo sexo, e resultados do teste t de Student (p valor), estão apresentadas na Tabela 3. De forma geral, homens e mulheres da amostra apresentaram maiores médias para envolvimento em atividades obrigatórias. Resultados do teste t de Student evidenciam que não houve diferença significativa entre homens e mulheres, para todas as escalas avaliadas pela EEA.

**Tabela 3** – Resultados para as escalas avaliadas pela EEA (envolvimento em atividades não obrigatórias, envolvimento em atividades obrigatórias e envolvimento acadêmico total), segundo sexo

|  |                 | Média | Desvio-padrão | Mínimo-máximo | p valor |
|--|-----------------|-------|---------------|---------------|---------|
| <b>Envolvimento em atividades não obrigatórias</b> | <b>Homens</b>   | 2,24  | 0,73          | 1,11-3,44     | 0,713   |
|  | <b>Mulheres</b> | 2,17  | 0,57          | 1,11-3,11     |         |
| <b>Envolvimento em atividades obrigatórias</b>     | <b>Homens</b>   | 3,55  | 0,67          | 2,5-4,71      | 0,380   |
|  | <b>Mulheres</b> | 3,71  | 0,58          | 2,21-4,71     |         |
| <b>Envolvimento acadêmico total</b>                | <b>Homens</b>   | 3,04  | 0,64          | 2,04-4,17     | 0,752   |
|  | <b>Mulheres</b> | 3,09  | 0,49          | 1,78-3,91     |         |

O teste de correlação de Pearson indicou correlações pequenas e moderadas, conforme parâmetros de Cohen (1988), entre a maioria das escalas avaliadas pelo ASR e pela EEA (Tabela 4). Cabe destacar correlação positiva moderada encontrada entre envolvimento em atividades obrigatórias e funcionamento adaptativo ( $R=0,40[0,14; 0,61]$ ) e correlação negativa moderada para envolvimento em atividades obrigatórias e problemas externalizantes ( $R=-0,37[-0,58; -0,1]$ ). Também houve correlação positiva moderada entre escala de envolvimento acadêmico total e funcionamento adaptativo ( $R=0,34[0,06; 0,56]$ ).

**Tabela 4** – Resultados para o teste de correlação de Pearson entre as escalas avaliadas pela EEA (envolvimento em atividades não obrigatórias, envolvimento em atividades obrigatórias e escala de envolvimento acadêmico total) e escalas do ASR (problemas internalizantes, problemas externalizantes e meios adaptativos)

| <b>Variáveis</b>                                   |                                  | <b>Coefficiente</b> | <b>Intervalo de confiança</b> |       |
|--|----------------------------------|---------------------|-------------------------------|-------|
| <b>Envolvimento em atividades não obrigatórias</b> | <b>Meios Adaptativos</b>         | 0,12                | -0,17                         | 0,38  |
|  | <b>Problemas Internalizantes</b> | 0,00                | -0,27                         | 0,28  |
|  | <b>Problemas Externalizantes</b> | -0,10               | -0,37                         | 0,18  |
| <b>Envolvimento em atividades obrigatórias</b>     | <b>Meios Adaptativos</b>         | 0,40                | 0,14                          | 0,61  |
|  | <b>Problemas Internalizantes</b> | -0,23               | -0,48                         | 0,05  |
|  | <b>Problemas Externalizantes</b> | -0,37               | -0,58                         | -0,10 |
| <b>Escala de envolvimento acadêmico total</b>      | <b>Meios Adaptativos</b>         | 0,34                | 0,06                          | 0,56  |
|  | <b>Problemas Internalizantes</b> | -0,14               | -0,40                         | 0,14  |
|  | <b>Problemas Externalizantes</b> | -0,27               | -0,51                         | 0,01  |

## Discussão

A literatura aponta que problemas internalizantes como ansiedade, depressão e queixas somáticas são, em geral, mais prevalentes em mulheres. Por exemplo, Andrade et al. (2012), numa investigação com 5.037 adultos residentes na Região Metropolitana de São Paulo, utilizando o World Mental Health Composite International Diagnostic Interview (WMH-CIDI), instrumento diagnóstico da Organização Mundial de Saúde, indicaram a severidade de problemas internalizantes, como Transtornos de Ansiedade e Transtornos de Humor, em mulheres da amostra. Resultados semelhantes foram encontrados por Bonadiman, Passos, Mooney, Naghavi e Melo (2017) que avaliaram a carga de transtornos mentais no Brasil e tiveram como resultado que mulheres apresentaram maior carga de transtornos depressivos e de ansiedade do que homens.

Com respeito a estudantes universitários, Brandtner e Bardagi (2009), Neves e Dalgalarrodo (2007) e Victoria et al (2013), apresentam dados de depressão e ansiedade em maior grau entre as mulheres do que entre homens, mais uma vez reforçando a

prevalência de problemas emocionais do tipo internalizante em mulheres. Carvalho e Oliveira-Monteiro (2018), em uma amostra de 184 estudantes de ensino privado noturno com uso do ASR, observaram diferenças significativas entre homens e mulheres para problemas internalizantes. Nessa amostra, as mulheres apresentaram mais problemas internalizantes, sendo 45,1% em escores limítrofes/clínicos. Lantyer, Varanda, Souza, Padovani e Viana (2016), em uma avaliação feita com estudantes do primeiro ano da área da saúde com uso do Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE), as mulheres universitárias apresentaram maior grau de ansiedade do que os homens. Victoria et al (2013) e Andrade, Viana e Silveira (2006) discutem esses resultados à luz de aspectos sociais e biológicos, apresentando características distintas entre homens e mulheres que podem levar à essa diferença.

Na presente pesquisa, a avaliação de problemas internalizantes indicou escores na faixa limítrofe-clínica, tanto em mulheres (média=63,31) quanto em homens (média=62,67) da amostra, sem diferenças significativas na comparação pelo teste t de Student ( $p=0,852$ ). Tal resultado não é referido frequentemente na literatura, que aponta a prevalência de problemas de ordem internalizante (como ansiedade e depressão) em mulheres. Pinto, Martins, Pinheiro e Oliveira (2015), numa amostra de adultos e jovens adultos portugueses, utilizando uma escala portuguesa para avaliar ansiedade, depressão e estresse, também não encontraram diferenças significativas para ansiedade, depressão e estresse entre homens e mulheres avaliados. O trabalho de Andrade et al. (2012) já comentava uma tendência contemporânea de mudança, na qual os homens passavam a apresentar mais problemas de ordem internalizante (ansiedade e depressão) do que outrora.

Os resultados para problemas externalizantes também não diferiram significativamente, pela comparação com uso do teste t de Student ( $p=0,202$ ), entre homens (média=55,86) e mulheres (média=52,03) da amostra, escores fora das faixas limítrofe-clínica desses problemas, isto é, não indicativas de necessidade de intervenção. Andrade et al (2012) não encontraram diferenças entre homens e mulheres para Transtornos de Controle de Impulso, um transtorno de ordem externalizante. Oliveira-Monteiro, Scachetti, Frabetti e Aznar-Farias (2015), em uma investigação de problemas externalizantes (com ASR) em 239 adultos, não observaram diferenças entre homens e

mulheres na manifestação destes problemas. Carvalho e Oliveira-Monteiro (2018), na avaliação com estudantes de ensino privado noturno também não encontraram diferenças significativas para problemas externalizantes entre os sexos. Já em Bonadiman et al (2017), transtorno de conduta foi mais frequente nos homens avaliados.

Os problemas de ordem externalizante englobam problemas de conduta, agressividade, comportamento delitivo e de quebra de regras (Achenbach & Rescorla, 2010), e tendem a ser mais frequentes no sexo masculino (Ivanova et al, 2014, Ivanova et al 2015). No entanto, essa tendência tem apresentado sinais de mudanças, a considerar, por exemplo, pelos dados de agressividade entre meninos e meninas, ora indicado com diferença (os meninos apresentando maior agressividade), ora não (Lins, Alvarenga, Paixão, Almeida, & Costa, 2012). Novamente, autores sugerem a interação entre fatores biológicos, sociais e ambientais para esses resultados (Nivette, Eisner, Malti, & Ribeaud, 2014, Pascual-Sagastizabal et al, 2014).

Funcionamento adaptativo (competências) apresentaram escores com médias de 42,81 e 45,76 para homens e mulheres, respectivamente. Esse resultado indicou que os participantes possuíam bom desenvolvimento de competências (quanto a amizades, relacionamento com parceiro/cônjuge, relações intrafamiliares, trabalho e educação), um dado otimista, como também encontrado no trabalho de Tomás, Ferreira, Araújo e Almeida (2015), que avaliaram 217 estudantes do primeiro ano da Universidade de Coimbra (Portugal). Resultados apontaram para a importância da rede de suporte social dos estudantes que foram relevantes na explicação dos níveis de adaptação pessoal e emocional destes (Tomás et al, 2015).

Os participantes homens indicaram estar levemente mais envolvidos com as atividades não obrigatórias, enquanto as mulheres, levemente mais envolvidas com as atividades obrigatórias. O estudo de Porto e Gonçalves (2017), relacionou motivação e envolvimento acadêmico em uma amostra de 406 estudantes universitários da região do Vale do São Francisco, com uso da EEA, também indicou mulheres com maior frequência de envolvimento em atividades obrigatórias do que homens. Nesse estudo, foi indicada diferença significativa entre os sexos e os autores relacionam esse dado com o fato de também as mulheres terem apresentado maior frequência na avaliação de motivação – o

que fomenta a argumentação dos autores de que a motivação está diretamente relacionada ao envolvimento com as atividades universitárias (Porto, & Gonçalves, 2017).

A correlação dos resultados da autoavaliação de problemas internalizantes e externalizantes e envolvimento acadêmico indicou, segundo parâmetros de Cohen (1988), correlação positiva moderada entre as variáveis “envolvimento em atividades obrigatórias” e “funcionamento adaptativo” ( $R=0,40[0,14; 0,61]$ ), e correlação negativa moderada entre as variáveis “envolvimento em atividades obrigatórias” e “problemas externalizantes” ( $R=-0,37[-0,58; -0,1]$ ). Esses dados parecem indicar que os estudantes com boas competências sociais se envolviam mais com o ambiente universitário, e, por outro lado, tinham menos problemas psicológicos do tipo externalizante, como agressividade e problemas de conduta.

Cunha e Carrilho (2005) apontaram que o envolvimento acadêmico elevado é um fator de predição do bom desempenho acadêmico, de forma semelhante à correlação encontrada entre o funcionamento adaptativo e o envolvimento com as atividades acadêmicas obrigatórias. Gomes e Soares (2013) não avaliaram problemas psicológicos, mas observaram a relação entre inteligência, habilidades sociais, expectativas acadêmicas e seus impactos no desempenho acadêmico de 196 estudantes universitários do primeiro ano. Resultados sugeriram que habilidades sociais podem influenciar no desempenho acadêmico dos estudantes (Gomes & Soares, 2013), o que aponta para a possibilidade de ações interventivas que auxiliem no desenvolvimento dessas habilidades para melhoria do desempenho dos estudantes.

Levando em conta tais dinâmicas, recomenda-se que a universidade tenha papel central no acolhimento aos alunos, como discutido por Santos (2000), assim auxiliando em seu processo de adaptação. Ações interventivas, por exemplo, já se mostraram eficientes na melhora das condições psicológicas (Cunha & Carrilho, 2005; Lantyer et al, 2016), e podem ser fatores decisivos na consequente melhora acadêmica e psicológica.

### **Considerações finais**

Este trabalho voltou-se para o tema do envolvimento acadêmico e suas possíveis associações com aspectos pessoais de universitários, em termos de seus recursos

adaptativos e da possível presença de problemas psicológicos de ordem internalizante ou externalizante. A verificação de problemas externalizantes nesse enquadre é uma novidade da pesquisa já que os estudos que avaliam, em alguma medida, condições psicológicas e aspectos de saúde mental em estudantes universitários, tendem a privilegiar a verificação de condições internalizantes, como de ansiedade e depressão. Os resultados encontrados nesta investigação, por sua vez, não indicaram associações entre o problemas de envolvimento acadêmico e problemas internalizantes, mas sim as apontaram com problemas externalizantes, que não são frequentemente acessados pelas investigações oferecidas na literatura.

A opção metodológica deste estudo, pelo uso de instrumento ASEBA para a avaliação dos problemas psicológicos, buscou um avanço em relação à oportunidade de utilização de uma avaliação multicultural, baseada em evidências, com aplicabilidade que possibilita comunicação e colaboração entre diferentes profissionais de saúde mental e pesquisadores, nacionais e internacionais. Entretanto, os trabalhos utilizados para comparação dos resultados encontrados utilizaram outros instrumentos de avaliação, por vezes de caráter diagnóstico, e outras vezes, apenas de auto referência de condições de saúde mental.

Os achados desta investigação apontam para a presença de possível (porque moderada) associação negativa entre envolvimento acadêmico em atividades obrigatórias e problemas de ordem externalizante. No entanto, há que se ressaltar limites do estudo apresentado, especialmente pelo pequeno número amostral, restrito a estudantes do primeiro ano de uma universidade pública e, em sua grande maioria, inserida em classes econômicas A e B.

Um envolvimento acadêmico positivo na universidade é fundamental para a ampliação das competências necessárias para o desenvolvimento integral dos estudantes, para aquisição e engrandecimento de habilidades específicas de suas áreas técnicas e de conhecimento, e de habilidades genéricas, aquelas de ordem social, que são fundamentais para uma melhor inserção no mercado laboral. Por isso, fica sugerido avanço nas pesquisas sobre o tema, em particular, aqueles que possam ampliar a verificação da relação entre esse envolvimento acadêmico e evidências de problemas externalizantes.



## Referências

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2010). *Manual for the ASEBA adult forms & profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Families.
- Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Rescorla, L. A., Turner, L. V., & Althoff, R. R. (2016). Internalizing/externalizing problems: Review and recommendations for clinical and research applications. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(8), 647-656. doi: 10.1016/j.jaac.2016.05.012
- American College Health Association (2018). *National College Health Assessment II: Reference Group. Executive Summary Spring 2018*. Silver Spring, MD: American College Health Association.
- Andrade, C. (2010). Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas. *Análise Psicológica*, 2, 255-267. Recuperado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v28n2/v28n2a02.pdf>
- Andrade, L. H. S. G., Viana, M. C., & Silveira, C. M. (2006). Epidemiologia dos transtornos psiquiátricos na mulher. *Archives of Clinical Psychiatry*, 33(2), 43-54. doi: 10.1590/S0101-60832006000200003
- Andrade, L. H., Wang, Y. P., Andreoni, S., Silveira, C. M., Alexandrino-Silva, C., Siu, E. R., ... Viana, M. C. (2012). Mental disorders in megacities: Findings from the São Paulo Megacity. Mental Health Survey, Brazil. *PLoS ONE* 7(2), e31879. doi:10.1371/journal.pone.0031879

- Armenta, M. F., & Gaxiola, M. I. B. (2016). Recursos que contribuyen al desarrollo positivo em jóvenes. *Escritos de Psicología*, 9(3), 37-44. doi: 10.5231/psy.writ.2016.2911
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teen through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (2018). *Critério de Classificação Econômica Brasil 2018*. Recuperado de <http://www.abep.org/criterio-brasil>.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(1), 297-308. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/220017441\\_Student\\_Involvement\\_A\\_Development\\_Theory\\_for\\_Higher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/220017441_Student_Involvement_A_Development_Theory_for_Higher_Education)
- Beck, R., Taylor, C., & Robbins, M. (2017). Missing home: sociotropy and autonomy and their relationship to psychological distress and homesickness in college freshmen. *Anxiety, Stress, and Coping*, 16, 155-166. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.538.8740&rep=rep1&type=pdf>
- Brandão, A. S., Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2017). The predictors of graduation: social skills, mental health, academic characteristic. *Paidéia*, 27(66), 117-125. doi: 10.1590/1982-43272766201714
- Brandtner, M., & Bardagi, M. (2009). Sintomatologia de depressão e ansiedade em estudantes de uma universidade privada do Rio Grande do Sul. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 2(2), 81-91. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v2n2/v2n2a04.pdf>

- Bonadiman, C. S. C., Passos, V. M. A., Mooney, M., Naghavi, M., & Melo, A. P. S. (2017). A carga dos transtornos mentais e decorrentes do uso de substâncias psicoativas no Brasil: Estudo de Carga Global de Doença, 1990 e 2015. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 20(suppl. 1), 191-204. doi: 10.1590/1980-5497201700050016
- Carvalho, P. L., & Oliveira-Monteiro, N. R. (2018). Competências genéricas e condições psicológicas de estudantes universitários do ensino privado noturno. *Vozes dos Vales*, 13(ano VII), 1-17. Recuperado de <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/05/Priscila0102.pdf>.
- Castaño-Perez, G. A., & Calderon-Vallejo, G. A. (2014). Problemas associados ao consumo de álcool em estudantes universitários *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 22(5), 739-746. doi: 10.1590/0104-1169.3579.2475
- 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: [10.1590/S1413-294X2005000300010](https://doi.org/10.1590/S1413-294X2005000300010)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New Jersey: Hillsdale.
- Collodel Benett, I. C., Vieira, M. L., Crepaldi, M. A., & Schneider, D. R. (2013). Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia*, 9(16), 89-99.
- Costa, M., & Moreira, Y. B. (2016). Saúde mental no contexto universitário. *Seminários Sobre Ensino em Design*, 2(10), 73-79. doi: 10.5151/despro-sed2016-009

- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 215-224. doi: 10.1590/S1413-85572005000200004.
- Engers, M. E. A., & Morosini, M. C. (2007). *Pedagogia universitária e aprendizagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Felicetti, V. L., & Morosini, M. C. (2010). Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. *Educar em Revista*, (especial 2), 23–43. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/02.pdf>
- Ferreira, J. A., & Castro, M. P. (1994). A adaptação do inventário de desenvolvimento da autonomia de Iowa com jovens universitários. *Psychologica*, 12, 143-153.
- Fior, C. A., Mercuri, E., & Silva, D. Evidências de validade da Escala de Envolvimento Acadêmico para universitários. *Avaliação Psicológica*, 12(1), 81-89, 2013. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v12n1/v12n1a11.pdf>
- Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) (2016). *IV pesquisa do perfil do socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras*. Uberlândia: ANDIFES. Recuperado de [http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES\\_2014.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES_2014.pdf)
- Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) (2019). *V pesquisa do perfil do socioeconômico e cultural dos(as) graduandos(as) das IFES – 2018*. Uberlândia: ANDIFES. Recuperado de <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>

- Gomes, G., & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 780-789. doi: [10.1590/S0102-79722013000400019](https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000400019)
- [Gonçalves, L. M. C.](#), & [Espírito-Santo, H.](#) (2010). *Saudades de casa, depressão e personalidade em estudantes universitários* (Dissertação de mestrado). ISMT, Coimbra. Recuperado de <http://repositorio.ismt.pt/handle/123456789/268>
- Instituto Semesp (2020). *Mapa do Ensino Superior no Brasil*. 10ª ed. São Paulo: Autor. Recuperado de <https://www.semesp.org.br/mapa-do-ensino-superior/edicao-10/download/>
- Ivanova, M. Y., Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., Turner, L. V., Árnadóttir, H. A., Au A., ... Zasepa, E. (2014). Syndromes of collateral-reported psychopathology for ages 18-59 in 18 Societies. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(1), 18-28. doi: 10.1016/j.ijchp.2014.07.001
- Ivanova, M. Y., Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., Turner, L. V., Ahmeti-Pronaj, A., Au, A., ... Zasepa, E. (2015). Syndromes of self-reported psychopathology for ages 18–59 in 29 societies. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 37(2), 171-183. doi: 10.1007/s10862-014-9448-8
- Lantyer, A., Varanda, C., Souza, F., Padovani, R., & Viana, M. (2016). Ansiedade e Qualidade de Vida entre Estudantes Universitários Ingressantes: Avaliação e Intervenção. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 18(2), 4-19. doi: 10.31505/rbtcc.v18i2.880
- Lins, T., Alvarenga, P., Paixão, C., Almeida, E., & Costa, H. (2012). Problemas externalizantes e agressividade infantil: uma revisão de estudos brasileiros. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 64(3), 57-75. Recuperado de

<https://goo.gl/LiA9uP>

Lucena-Santos, P., Moraes, J., & Oliveira, M. (2014). Analysis of the factor structure of syndromes scales of ASR (Adult Self-Report). *Revista Interamericana de psicologia/Interamerican Journal of Psychology*, 48(2), 252-264. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/f884/f30ae1dbc01c29b3547367bcef2fa6f0646c.pdf>

Macário, A. R. F. (2014). *Vulnerabilidade ao stress, coping, qualidade de vida e apoio social numa amostra de estudantes do ensino superior* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal. Recuperado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/27686>

Manzatto, L., Rocha, T. B. X., Júnior, G. B. V., & Lopes, G. M. (2011). Consumo de álcool e qualidade de vida em estudantes universitários *Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde*, 9(1), 37-53. doi: 10.20396/conex.v9i1.8637712

Meia-Via, A. M. (2013). *Sono, qualidade de vida e saúde mental em alunos do ensino superior* (Dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro. Recuperado de <http://ria.ua.pt/handle/10773/11539>

Mistler, B. J., Reetz, D. R., Krylowicz, B., Barr, V. (2012). *The Association for University and College Counseling Center Directors Annual Survey - Reporting period: September 1, 2011 through August 31, 2012*. Recuperado de [https://files.cmglobal.com/Monograph\\_2012\\_AUCCCD\\_Public.pdf](https://files.cmglobal.com/Monograph_2012_AUCCCD_Public.pdf)

Neves, M. C. C., & Dalgarrondo, P. (2007). Transtornos mentais auto-referidos em estudantes universitários. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 56(4), 237-244. doi: [10.1590/S0047-20852007000400001](https://doi.org/10.1590/S0047-20852007000400001).

Nivette, A. E., Eisner, M., Malti, T., & Ribeaud, D. (2014). Sex differences in aggression

- among children of low and gender inequality backgrounds: a comparison of gender role and sexual selection theories. *Aggressive Behaviour*, 40(5), 451-464. doi: 10.1002/ab.21530.
- Oliveira-Monteiro, N. R., Scachetti, R. E., Frabetti, S., & Aznar-Farias, M. (2015). Problemas externalizantes e pró-socialidade em adultos. *Aletheia*, 47-48, 155-168. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n47-48/n47-48a13.pdf>
- Pascual-Sagastizabal, E., Azurmendi, A., Braza, F., Vergara, A. I., Cardas, J., & Sánchez-Martín, J. R. (2014). Parenting styles and hormone levels as predictors of physical and indirect aggression in boys and girls. *Aggressive Behaviour*, 40(5), 465-473. doi: 10.1002/ab.21539
- Pinto, J. C., Martins, P., Pinheiro, T. B., & Oliveira, A. C. (2015). Ansiedade, depressão e stresse: um estudo com jovens adultos e adultos portugueses. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 16(2), 148-163. doi: 10.15309/15psd160202
- Porto, R. C., & Goncalves, M. P. (2017). Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 515-522. doi: 10.1590/2175-35392017021311192
- Ribeiro, D. C., & Bolsoni-Silva, A. T. (2011). Potencialidades e dificuldades interpessoais de universitários: estudo de caracterização. *Acta Comportamentalia*, 19(2), 205-224. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-81452011000200005&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-81452011000200005&lng=pt&tlng=pt)
- Rocha M. M., & Silves, E. F. M. (2010). *Competências de jovens brasileiros*: fator de proteção para problemas comportamentais. In Resumos. Braga, Portugal:

- Universidade do Minho. Recuperado de [http://www.viisimposioinvestigacao.com/images/stories/livros\\_programa.pdf](http://www.viisimposioinvestigacao.com/images/stories/livros_programa.pdf).
- Rull, A. P., Sánchez, M. L. S., Cano, E. V., Méndez, M. T. C., Montiel, P. H., & García, F. V. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología Y Salud*, 21(1), 31-37. Recuperado de <http://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/viewFile/584/1008>
- Santos, L. T. M. (2000). *Vivências acadêmicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano* (Dissertação de Mestrado) Universidade do Minho, Braga.
- Silva, E. C., & Tucci, A. M. (2016). Padrão de consumo de álcool em estudantes universitários (calouros) e diferença entre os gêneros. *Temas em Psicologia*, 24(1), 313-323. doi: 10.9788/TP2016.1-21
- Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: O contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (supl 1), 87-107. Recuperado de <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/2323>
- Torquato, J. A., Goulart, A. G., Vicentin, P., & Correa, U. (2010). Avaliação do estresse em estudantes universitários. *Revista Científica Internacional Indexada*, 1(14), 140-154. Recuperado de <http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/142/141>
- Victoria, M. S., Bravo, A., Felix, A. K., Neves, B. G., Rodrigues, C. B., Ribeiro, C. C. P., ... Saltoris, W. P. (2013). Níveis de ansiedade e depressão em graduandos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). *Encontro – Revista de*



*Psicologia*, 16(25), 163-175. Recuperado de

<https://seer.pgskroton.com/index.php/renc/article/view/2447>