



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PSICOPEDAGOGIA

João Antônio Silva Victor

EVIDÊNCIAS PSICOMÉTRICAS DA ESCALA DE PERCEPÇÃO DO ESTRESSE
ACADÊMICO

Orientador(a): Prof. Dr. Renan Pereira Monteiro

JOÃO PESSOA
2024

JOÃO ANTÔNIO SILVA VICTOR

EVIDÊNCIAS PSICOMÉTRICAS DA ESCALA DE PERCEPÇÃO DO ESTRESSE
ACADÊMICO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Bacharelado de
Psicopedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como
requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Psicopedagogia.

Orientador(a): Prof. Dr. Renan Pereira Monteiro

Aprovado em: 29/10/2024.

BANCA EXAMINADORA

Renan Pereira Monteiro

Prof. Dr. Renan Pereira Monteiro (Orientador)

Universidade Federal da Paraíba

Nájila Bianca Campos Freitas

Prof.ª Dr.ª Nájila Bianca Campos Freitas (Membro)

Universidade Federal da Paraíba

Andreza Manguiera Estanislau

Prof.ª Ms.ª Andreza Manguiera Estanislau (Membro)

Universidade Federal da Paraíba

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

V645e Victor, João Antônio Silva.
Evidências psicométricas da escala de percepção do
estresse acadêmico / João Antônio Silva Victor. - João
Pessoa, 2024.
23 f. : il.

Orientação: Renan Pereira Monteiro.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Psicopedagogia) - UFPB/CE.

1. Estresse acadêmico. 2. Análise fatorial
confirmatória. 3. Evidências psicométricas. I.
Monteiro, Renan Pereira. II. Título.

UFPB/CECDU 159.944.4:378 (043.2)

RESUMO

Este estudo objetivou avaliar as evidências psicométricas da versão brasileira da *The Perception of Academic Stress Scale* (PAS). Participaram da pesquisa 511 universitários, apresentando idade média de 22,2 anos, sendo a maioria do sexo feminino (66%). Estes responderam a escala PAS, questões de variáveis externas da rotina acadêmica e perguntas demográficas. Os resultados indicaram que o estresse acadêmico é melhor representado por meio de sua estrutura multifatorial [$\chi^2 = 458,646$ ($p < 0,001$); $\chi^2/df = 3,55$; CFI = 0,91; TLI = 0,90; RMSEA = 0,07 (IC 90% = 0,064 - 0,078)], tendo coeficientes de consistência interna, variando de $\omega = 0,59$ (Pressões para cumprir ou realizar) a $\omega = 0,70$ (Autopercepções). As correlações significativas entre os 4 fatores do instrumento com a satisfação acadêmica e a probabilidade de desistência reforçam a importância dessas dimensões para avaliação das relações do estresse no cotidiano do estudante. No entanto, os fatores Pressões para cumprir ou realizar ($\omega = 0,59$), Limitações de Tempo ($\omega = 0,65$) e Percepções da carga de trabalho e provas ($\omega = 0,66$) apresentaram índices de consistência interna inferiores, sugerindo a necessidade de refinamento da escala. O estudo destaca a importância de intervenções institucionais focadas em programas de suporte ao gerenciamento do estresse e monitoramento contínuo das demandas acadêmicas para a melhoria da satisfação e retenção estudantil. Conclui-se que o uso da PAS é promissor, mas ainda precisa de ajustes para abranger com maior precisão todos os aspectos do estresse acadêmico.

Palavras-chave: Estresse acadêmico; Análise Fatorial Confirmatória; Evidências Psicométricas.

ABSTRACT

This study aimed to evaluate the psychometric evidence of the Brazilian version of the Perception of Academic Stress Scale (PAS). A total of 511 university students participated in the research, with an average age of 22.2 years, and the majority were female (66%). They responded to the PAS scale, questions about external academic routine variables, and demographic questions. The results indicated that academic stress is best represented through its multifactorial structure [$\chi^2 = 458.646$ ($p < 0.001$); $\chi^2/df = 3.55$; CFI = 0.91; TLI = 0.90; RMSEA = 0.07 (90% CI = 0.064 - 0.078)], with internal consistency coefficients ranged from $\omega = 0.59$ (pressures to perform) to $\omega = 0.70$ (academic self-perceptions). The significant correlations between the four factors of the instrument with academic satisfaction and dropout probability underscore the importance of these dimensions in assessing stress-related aspects in students' daily lives. However, the factors pressures to perform ($\omega = 0.59$), time restraints ($\omega = 0.65$), and perceptions of workload ($\omega = 0.66$) showed lower internal consistency indices, suggesting the need for scale refinement.. The study highlights the importance of institutional interventions focused on support programs for stress management and continuous monitoring of academic demands to improve student satisfaction and retention. It is concluded that the use of the PAS is promising, but it still needs adjustments to more accurately cover all aspects of academic stress.

Keywords: Academic Stress; Confirmatory Factor Analysis; Psychometric Evidence.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Eltink e Nunes (2020) o estresse define-se como uma reação do organismo em relação a qualquer situação em que o indivíduo se sinta desafiado ou ameaçado em sua saúde física ou mental. Borine, Wanderley e Bassitt (2015) dissertam que estes sintomas podem advir traumas, emoções fortes, fadiga, exposição a situações de conflito e gerar diversas perturbações orgânicas e psíquicas ao sujeito.

O estresse pode ser classificado em duas categoriais (Abacar et al., 2021): eustresse e distresse. O eustresse é uma forma benéfica de estresse que promove adaptação e gera uma sensação de realização pessoal e bem-estar. Em contrapartida, o distresse, derivado do prefixo latino "dis" (que significa "ruim"), refere-se a uma tensão prejudicial que compromete o equilíbrio biopsicossocial do indivíduo. O estresse ocorre quando o esforço exigido é desproporcional ao tempo disponível e aos resultados esperados, resultando em frustração e em efeitos patológicos que afetam negativamente a saúde e o bem-estar (Abacar, 2011).

Levando em consideração a extensão desse fenômeno na sociedade, ele tem sido estudado em diversos âmbitos, como no ambiente de trabalho (Lopes et al., 2021), em relação a grupos minoritários (Chinazzo et al., 2021) e até no contexto universitário, tanto pela perspectiva docente (Menta, Pinto, e Santiago, 2021; Oliveira et al., 2022), como discente (Freires et al., 2021; Costa et al., 2022).

O ensino superior é frequentemente considerado um fator chave para o desenvolvimento profissional e a busca por melhores salários e inserção no mercado de trabalho. De acordo com o Cadastro Central de Empresas (CEMPRE) em parceria com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2022), um levantamento em 9 milhões de empresas no Brasil apontou para uma renda média dos trabalhadores sem nível superior de R\$ 2.441,16, enquanto aqueles com ensino superior receberam, em média, R\$ 7.094,17, valor aproximadamente três vezes maior. Estes dados corroboram como o ensino superior tem um impacto direto na renda dos trabalhadores, oferecendo maiores oportunidades de crescimento econômico e estabilidade financeira.

Diversos fatores emergem como gatilhos que podem tornar as atividades acadêmicas estressantes como a competição, a cobrança social e pessoal, e a possibilidade de fracasso, citam Karino e Laros (2014). Compreendendo esses diversos fatores estressores que podem afetar as capacidades de aprendizagem, Lima e colaboradores (2021) destacam como

principais consequências a redução na qualidade de vida e na produtividade, além de prejuízos acumulados nos dias de estudo dos universitários.

A relação entre o estresse acadêmico e o número de disciplinas cursadas é um aspecto crucial a ser considerado. Levantamento realizado por Monteiro e colaboradores (2007) indicam que um excesso de carga horária e disciplinas pode resultar em sobrecarga de trabalho e aumento da pressão sobre os estudantes, intensificando a percepção de estresse e ansiedade. Concomitantemente, Tanure e colaboradores (2014) apontam uma relação entre o estresse com o uso do tempo, a partir de um levantamento realizado com executivos brasileiros, onde aqueles que demandam de mais de 12 horas de trabalho diárias, possuem níveis de estresse mais elevados em relação aos que trabalham 8 a 9 horas por dia. Assim, a carga excessiva de disciplinas está associada a um ciclo vicioso de estresse, insatisfação e intenção de abandono.

A literatura aponta também que o estresse acadêmico pode ser fator crítico que impacta a experiência dos alunos no ensino superior, afetando a satisfação com o curso e programas acadêmicos. Em um estudo realizado por Oliveira e colaboradores (2022), a insatisfação acadêmica está relacionada à presença de condições emocionais de depressão, estresse e ansiedade, onde os autores ressaltam fatores como não estar no curso escolhido como primeira opção e relação insatisfatória com os colegas, como potenciais gatilhos para estes sintomas.

Estudos com o objetivo de mensurar o fenômeno do estresse entre estudantes universitários por todo o mundo apontam para uma incidência significativa de estudantes com elevados níveis de estresse. Um levantamento realizado nos Estados Unidos por Hill, Goicochea e Merlo (2018) com cerca de mil participantes de universidades de medicina, mostraram que 11,9% dos estudantes se encaixavam em níveis de estresse 'grave e debilitante', 68,6% se encaixavam em 'significante, mas administrável', 15,4% em 'moderado', 3,8% na categoria 'leve' e apenas 0,3% em 'nenhum'. No Brasil, essa realidade é evidenciada por números semelhantes. Levantamentos de Mondardo e Pedon (2005) apontam que 74% dos participantes apresentaram níveis relevantes de estresse, assim como os dados obtidos por Vieira e Schermann (2015), que indicaram 63,3%, e Assis e colaboradores (2013), que registraram 72% dos estudantes com sintomas de estresse resultantes de sua jornada acadêmica.

Em consonância com esses resultados, o Censo da Educação Superior (2022) revela uma tendência alarmante de aumento na taxa de abandono da graduação, que passou de 11% em 2013 para 58% em 2022. Esse cenário é corroborado pelo levantamento do Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP) (2021), que mostra que, em 2019 cerca de 14,3% dos alunos desistiram de seus cursos de graduação na rede pública de ensino já no primeiro ano, evidenciando a necessidade urgente de avaliar a influência dos estressores no cotidiano dos universitários. Esses dados destacam a necessidade urgente de mecanismos que avaliem e reduzam os estressores acadêmicos e promovam maior permanência dos estudantes no ensino superior.

Diversos instrumentos psicométricos foram desenvolvidos para mensurar o fenômeno do estresse, cada um voltado para diferentes públicos e contextos. Entre os mais utilizados em pesquisas quantitativas destacam-se o Inventário de Sintomas de Stress para Adultos (Lipp e Guevara, 1994), amplamente aplicado para avaliar sintomas de estresse em adultos. A Escala de Estresse Percebido (Cohen, Karmack e Mermelstein, 1983) é outra ferramenta importante, voltada para medir o nível de estresse percebido pela pessoa em diversas situações cotidianas. Já a Parental Stress Scale (Berry e Jones, 1995) foi criada para avaliar o estresse específico relacionado à parentalidade. Por fim, a Escala de Avaliação de Estresse em Estudantes de Enfermagem (Costa e Polak, 2009) tem sido empregada para medir o estresse entre estudantes de enfermagem, um grupo particularmente vulnerável devido às demandas acadêmicas e emocionais da formação.

Tendo em vista a necessidade de um instrumento composto por fatores e itens específicos para avaliar os estressores que compõem o contexto do estudante universitário, Bedewy e Gabriel (2015) desenvolveram a The Perception of Academic Stress Scale (PAS), buscando avaliar o estresse acadêmico a partir da percepção do próprio estudante. A escala PAS é composta por 18 itens definidos por evidências psicométricas e revisões da literatura que justificam a percepção do estresse acadêmico a partir dos seguintes fatores: 1. Pressões para cumprir ou realizar, que refere-se ao estresse que emerge da pressão imposta pela expectativa dos pais, competitividade entre colegas e críticas dos professores ao desempenho dos alunos; 2. Percepções sobre carga de trabalho e provas, que avalia o estresse que surge das longas atividades, trabalhos excessivos e medo por falhar em provas; 3. Autopercepções, avaliando autoconfiança acadêmica, confiança no futuro profissional e em estar fazendo as decisões acadêmicas corretas; 4. Limitações de Tempo, que mede a percepção do estresse a

partir do tempo limitado destinado para aulas ou para descanso, além da dificuldade para finalizar atividades.

Em sua construção, a escala PAS possui confiabilidade interna (alfa de Cronbach) de 0,70 para os seus 18 itens. Houve uma concordância de 89% entre os doze especialistas sobre a relevância de seu conteúdo para medir as fontes de estresse acadêmico dos alunos, e sua estrutura com quatro fatores explicou 43% da variância nas respostas relacionadas às experiências dos alunos com estresses relacionados ao ambiente acadêmico.

A PAS foi adaptada em outros países, como a Indonésia (Murdhiono e Vidayanti, 2022), Paquistão (Kahn e Saleem, 2020) e Índia (Darmawanti, Dewi e Jannah, 2022). As evidências psicométricas para validação de cada estudo apontam, simultaneamente, para resultados de consistência interna de Murdhiono e Vidayanti (2022) e Kahn e Saleem (2020) $\alpha = 0,80$, Darmawanti, Dewi e Jannah (2022) $\alpha = 0,84$.

No Brasil, França e Dias (2021) conduziram um estudo de validação da versão brasileira da escala, realizado em duas etapas: a primeira consistiu na tradução, adaptação e validação de conteúdo; a segunda, na avaliação da consistência interna por meio de uma Análise de Componentes Principais. Os resultados foram positivos, com concordância total de 0,72 no valor do kappa de Fleiss, coeficiente de validade de conteúdo (CVC) de 0,92 e bons índices de consistência interna, evidenciados por um alfa de Cronbach geral de 0,83 (IC 95%: 0,79-0,85). A partir da adaptação da PAS por França e Dias (2021), avanços consideráveis foram alcançados na aplicação dessa ferramenta. O estudo ofereceu aos pesquisadores brasileiros e às instituições de ensino superior um instrumento eficaz para identificar fatores que afetam a saúde mental dos universitários. Além disso, os autores superaram a limitação da amostra restrita do estudo original e, em suas análises, apresentaram evidências de confiabilidade que estão em consonância com estudos anteriores (Kahn & Saleem, 2020; Murdhiono e Vidayanti, 2022).

A realização de uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC) oferece vantagens significativas sobre a Análise de Componentes Principais (ACP) na validação de instrumentos psicométricos, pois, enquanto a ACP busca apenas reduzir a dimensionalidade dos dados sem pressuposições teóricas, a AFC testa hipóteses sobre uma estrutura fatorial previamente definida (Brown, 2015). A AFC, ao incluir variância específica e comum, pode inflar as cargas fatoriais, fornecendo resultados menos precisos (Damásio, 2012). A partir disto, a AFC se destaca por fornecer evidências psicométricas mais robustas, sendo essencial

para avaliar a validade interna de instrumentos, garantindo uma análise mais sólida dos construtos latentes (Rogers, 2023).

Uma das hipóteses deste estudo, tendo em vista os pressupostos teóricos anteriormente citados é que os fatores da Escala de Percepção do Estresse Acadêmico apresentam correlação significativa com variáveis externas, como satisfação e identificação com o curso, probabilidade de desistência e número de disciplinas cursadas. Busca-se assim, uma validade do instrumento baseada na correlação com variáveis externas, para assim, analisar a capacidade do instrumento de se correlacionar de forma significativa com outras variáveis que teoricamente deveriam estar associadas a ele, demonstrando sua aplicabilidade e generalização para diferentes situações ou grupos (Vasconcelos, 2016).

Espera-se que estudantes com maior percepção de estresse acadêmico relatem menor satisfação com o curso, menor identificação e maior intenção de desistência (Guedes, 2023; Oliveira et al., 2022). Além disso, o número de disciplinas cursadas pode estar relacionado ao aumento da percepção de estresse, refletindo a sobrecarga acadêmica (Santos et al., 2019). A identificação dessas correlações reforçaria a aplicabilidade prática da escala e sua relevância no acompanhamento de estudantes em situação de risco.

Desta forma o presente estudo tem como objetivo principal avaliar as evidências psicométricas da versão brasileira da escala de Percepção do Estresse Acadêmico, a partir da testagem de sua estrutura fatorial, por meio da Análise Fatorial Confirmatória, além de avaliar um possível modelo fatorial mais adequado para o instrumento, a partir de uma AFC de modelo multifatorial, uma unifatorial e uma de com fator segunda ordem, além analisar sua consistência interna e avaliação da relação do instrumento com variáveis externas.

2 MÉTODO

2.1 DELINEAMENTO

O delineamento desta pesquisa caracteriza-se como **transversal e quantitativo**, com abordagem descritiva e analítica.

2.1 PARTICIPANTES

Utilizou-se o critério de conveniência para a seleção dos participantes, sendo esta uma seleção amostral não probabilística. Participaram da pesquisa 511 estudantes universitários,

com idades entre 18 e 56 anos ($M_{idade} = 22,2$; $DP_{idade} = 5,31$), sendo a maioria do sexo feminino (66,3%), solteira (88,3%) e de classe média (41,5%). Quanto à distribuição dentre os cursos de graduação, o curso com maior porcentagem amostral foi o de Psicologia ($n = 139$; 27,4%).

2.2 INSTRUMENTOS

Foi aplicada a versão em português brasileiro da Escala de Percepção do Estresse Acadêmico (EPEA; França e Dias, 2021) inicialmente desenvolvido por Bedewy e Gabriel (2015). Sendo composta por 18 itens, a escala é subdividida em uma estrutura de quatro fatores, a saber: Autopercepções (Item 1 "Eu estou confiante de que serei um estudante bem-sucedido"), Limitações de tempo (Item 4 "O tempo destinado às aulas e aos trabalhos acadêmicos é suficiente"), Percepções sobre carga de trabalho e provas (Item 11 "Eu acredito que a quantidade de compromissos/trabalhos é exagerada") e Pressões para cumprir ou realizar (Item 6 "Meus professores são críticos do meu desempenho acadêmico"). Cada um dos itens foi respondido de acordo com uma escala Likert variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). Além da PAS, os estudantes responderam um questionário contendo informações demográficas (estado civil, idade, sexo, etc.) e um questionário estruturado para avaliação de sua situação no curso de graduação, avaliando satisfação e identificação com o curso, probabilidade de desistência e número de disciplinas.

2.3 PROCEDIMENTO

Os dados foram coletados por meio de um questionário eletrônico disponibilizado via internet. A página inicial do formulário apresentava os objetivos da pesquisa e incluía instruções detalhadas para o preenchimento dos instrumentos. Os participantes foram informados sobre a natureza voluntária da pesquisa e, ao concordarem com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os pesquisadores aderiram aos princípios éticos estabelecidos para pesquisas com seres humanos, conforme as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. O estudo conta com parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE nº 12175819.0.0000.5690).

2.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados por meio do software JASP versão 19.1 (Jeffrey's Amazing Statistics Program). A normalidade dos dados foi avaliada por meio do teste Shapiro-Wilk e

o procedimento de *bootstrapping* com 1000 re-amostragens (95% IC BCa) foi empregado, a fim de se obter uma maior confiabilidade dos resultados e corrigir desvios de normalidade. Realizou-se assim, uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC), com o objetivo de avaliar a plausibilidade dos modelos, multifatorial, de segunda ordem e unifatorial para a PAS (Bedewy e Gabriel, 2015). Para realização da análise, foi utilizado o método de estimação *Robust Diagonally Weighted Least Squares* (RDWLS), que possui maior adequação para dados categóricos (DiStefano e Morgan, 2014; Li, 2016). Para avaliar o ajuste do modelo, foram considerados os indicadores de ajuste (pontos de corte para um modelo aceitável; Brown, 2015): χ^2/gf ($\leq$ que 5); *Comparative Fit Index* (CFI > 0,90) e *Tucker-Lewis Index* (TLI > 0,90), e *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA < 0,10).

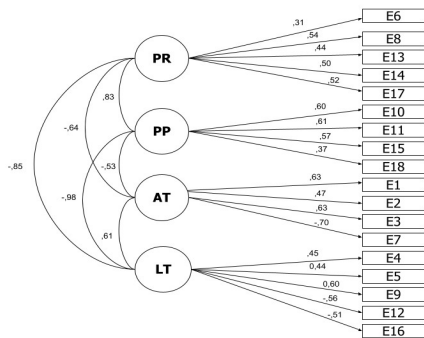
Para a avaliação da consistência interna da escala foi utilizado o coeficiente ômega (ω) de McDonald, o qual estima a confiabilidade de uma escala, com base nas recomendações de Revelle e Zinbarg (2009). Os parâmetros recomendados por Campo-Arias e Oviedo (2008) foram adotados, onde valores do ω (ômega total) entre 0,70 e 0,90 são considerados aceitáveis na avaliação da confiabilidade de um instrumento. Também foi realizada uma análise de correlação de Pearson para verificar a validade da PAS baseada na relação com variáveis externas. Especificamente, esta medida foi relacionada com a identificação, satisfação e probabilidade de desistência em relação ao curso de graduação que o participante estaria cursando.

3 RESULTADOS

Inicialmente, observa-se que o teste de distribuição de normalidade de Shapiro-Wilk indicou que os dados não apresentam distribuição normal ($S-W(504) = 0,0960$; $p < 0,001$). A partir disso, foram testados 3 modelos estruturais para o instrumento por meio da AFC. O modelo de 4 fatores interrelacionados (Bedewy e Gabriel, 2015), encontrou-se um ajuste aceitável [$\chi^2 = 458,646$ ($p < 0,001$); $\chi^2/gf = 3,55$; CFI = 0,91; TLI = 0,90; RMSEA = 0,07 (IC 90% = 0,064 - 0,078)]. A método de comparação, foram realizadas duas AFC's compostas respectivamente por um fator geral de segundo grau (Estresse Total), e um modelo unifatorial (Estresse Geral). Os índices de ajuste do modelo hierárquico sugerem uma boa adequação aos dados observados [$\chi^2 = 403,962$ ($p < 0,001$); $\chi^2/gf = 3,10$; CFI = 0,93; TLI = 0,92; RMSEA = 0,06 (IC 90% = 0,058 - 0,072)]. Entretanto, o fator *Limitações de Tempo* ($\gamma = -0,99$; $p = 0,903$) não apresentou significância, indicando que não contribui de forma relevante ao

modelo, proporcionando assim, uma inadequação da estrutura fatorial hierárquica. Já o modelo unifatorial apresentou índices de ajuste insatisfatórios [$\chi^2 = 571,449$ ($p < 0,001$); $\chi^2/df = 4,23$; CFI = 0,89; TLI = 0,87; RMSEA = 0,080 (IC 90% = 0,073 - 0,087)], apontando também, para uma inadequação deste modelo, tornando assim, pertinente a escolha do modelo multifatorial como mais adequado para o instrumento. A estrutura multifatorial testada pode ser vista na Figura 1.

Figura 1. Estrutura fatorial da escala PAS



Com base no modelo que apresentou melhor ajuste (multifatorial), foi observado, para o fator Pressões para cumprir ou realizar, uma média das cargas fatoriais (Lambda) de 0,46 (DP = 0,08), com variações entre 0,31 (Item 6) e 0,65 (Item 14). No fator Percepção sobre carga de trabalho e provas, a média do Lambda foi de 0,54 (DP = 0,09), variando de 0,37 (Item 18) a 0,61 (Item 11). Para o fator Autopercepções, a média do Lambda foi de 0,24 (DP = 0,54), com variações de -0,74 (Item 7) a 0,63 (Item 1). Finalmente, para o fator Limitações de Tempo, a média do Lambda foi de -0,16 (DP = 0,49), variando de -0,60 (Item 9) a 0,45 (Item 4). Vale destacar que todas as cargas fatoriais foram estatisticamente significativas e diferentes de zero.

Os fatores que compõem o modelo multifatorial apresentaram os seguintes índices de confiabilidade: Pressões para cumprir ou realizar ($\omega = 0,59$), Percepção sobre carga de

trabalho e provas ($\omega = 0,66$), Autopercepções ($\omega = 0,70$), e Limitações de tempo ($\omega = 0,65$). A confiabilidade total foi $\omega = 0,84$. Esses resultados indicam que, embora o fator Autopercepções apresente um índice de confiabilidade dentro da margem aceitável, os demais fatores apresentam confiabilidade abaixo do ideal.

As correlações entre os fatores estressores e as variáveis externas revelaram associações significativas. A Autopercepção apresentou correlação negativa com a Probabilidade de Desistência ($r = -,16$, $p < 0,001$) e positiva com a Satisfação com o Curso ($r = -,24$, $p < 0,001$), sugerindo que quanto melhor a percepção do estresse, maior a satisfação e menor a propensão à desistência. As percepções sobre carga de trabalho e provas também se correlacionaram negativamente com a Satisfação com o Curso ($r = -0,13$, $p = 0,006$) e positivamente com a Probabilidade de Desistência ($r = 0,10$, $p < 0,001$). O fator Limitações de Tempo seguiu um padrão similar, com correlações negativas com a Satisfação com o Curso ($r = -0,14$, $p < 0,001$) e positivas com a Probabilidade de Desistência ($r = 0,24$, $p < 0,001$). O número de disciplinas matriculadas não apresentaram correlações significativas com os fatores estressores.

Tabela 2

Padrão de correlações entre PAS Scale e variáveis externas

	SC	IC	PD	DM
PR	-,13**	-,04	,16***	,02
PP	-,13**	-,07	,10*	,02
AT	,24***	-,21***	-,16***	,03
LT	-,14**	,08	,24***	-,02

Nota:***p < .001 **p < .01; *p < .05. Identificação das variáveis: PR = Pressões para cumprir ou realizar; PP = Percepções sobre carga de trabalho e provas; AT = Autopercepções; LT = Limitações de tempo; SC = Satisfação com o curso; IC = Identificação com o curso; PD = Probabilidade de desistir; DM = Disciplinas Matriculadas.

4 DISCUSSÃO

Este estudo visou fornecer evidências psicométricas de um instrumento para avaliar o estresse no ambiente universitário, compreendido como uma resposta que abrange aspectos fisiológicos, emocionais, cognitivos e comportamentais diante das demandas acadêmicas. A

EPEA, adaptada da medida original de Bedewy e Gabriel (2015), demonstrou cumprir esse objetivo, conforme indicam os resultados. A seguir, discute-se os principais achados.

A análise fatorial confirmatória (AFC) revelou que o modelo unifatorial, composto pelo fator Estresse Geral, possui índices de ajuste insatisfatórios (Brown, 2015). Já fatorial de segunda ordem, que propunha um único fator geral (Estresse Total) a partir de quatro fatores de primeira ordem (Pressões para Cumprir, Autopercepções, Percepções sobre Carga de Trabalho e Limitações de Tempo), apresentou inadequações, especificamente, em um dos quatro fatores, Limitações de Tempo ($\gamma = -0,99$; $p = 0,903$), que não mostrou carga fatorial significativa com o fator de segundo grau, sugerindo que esse construto não contribuiu de maneira relevante para a formação de um fator geral de estresse acadêmico.

Esses resultados se somam ao modelo de validação original propostos por Bedewy e Gabriel (2015), onde o instrumento pode ser melhor representado por uma estrutura multifatorial, a partir de seus índices de ajuste favoráveis ao modelo (Brown, 2015), do que por um unifatorial ou hierárquico de segunda ordem, pois, neste último, apenas três dos fatores (Percepção sobre carga de trabalho e provas, Pressões para Cumprir e Autopercepções) contribuíram significativamente para o estresse geral. Tal efeito, sugere a sobrecarga de atividades, exigência por resultados e a autoimagem, como elementos centrais e aspectos amplamente documentados, como umas das principais fontes de estresse em ambientes universitários (Archanjo e Rocha, 2019; Barraza, 2004; Dávila, Gotorate e Solano, 2019).

Por outro lado, a falta de significância de Limitações de Tempo no modelo hierárquico sugere que esse fator pode estar mais relacionado a aspectos contextuais e operacionais da rotina acadêmica, que, embora importante, não necessariamente compõe a percepção de estresse total de forma integrada (Tanure et al., 2014). Essa discrepância também pode ser resultado de variáveis não controladas, como a relativa percepção individual dos participantes acerca da gestão do tempo (Lipp, 1996) ou as especificidades dos cursos em que estão inseridos, o que justifica a necessidade de mais estudos para entender melhor o papel desses fatores.

Os fatores Pressões para Cumprir (PR) e Autopercepções (AT) se destacaram como os mais significativos em ambos modelos analisados, tanto na estrutura multifatorial quanto na de segunda ordem. Esses achados corroboram pesquisas que identificam a pressão por

desempenho e a percepção pessoal de estresse como os principais preditores de estresse acadêmico (Eltink e Nunes, 2020; Halboub et al., 2018). Assis e colaboradores (2013) corroboram teoricamente com os resultados apontados e ressaltam a pressão para obter resultados elevados e a autoavaliação negativa em relação ao próprio desempenho como fatores que podem impactar diretamente a saúde mental dos estudantes, contribuindo para quadros de ansiedade e depressão. Além disso, estes fatores podem afetar a capacidade de adaptação dos alunos ao ambiente universitário, levando a dificuldades de integração social e acadêmica (Lima et al, 2021).

A análise de consistência interna dos fatores revelou índices satisfatórios para Autopercepções, enquanto Limitações de Tempo, Percepções sobre Carga de Trabalho e Pressões para Cumprir (PR) apresentaram valores mais baixos (Streiner & Kottner, 2014). Essa discrepância nos índices de confiabilidade sugere a necessidade de refinamento em alguns itens da escala, especialmente aqueles relacionados aos 3 fatores com índices abaixo do ideal (Kline, 2015). A partir disso, futuras pesquisas devem se concentrar na revisão e aprimoramento desses itens para garantir que o instrumento reflita de maneira precisa e consistente as pressões, limitações e padrões da percepção da carga acadêmica que os estudantes enfrentam em seus ambientes acadêmicos.

Os resultados da presente pesquisa corroboram com a literatura (Castro, Jardim e Rodrigues, 2020; Monteiro et al., 2007; Tanure et al., 2014) ao indicar associações significativas entre os fatores estressores acadêmicos e variáveis externas, como satisfação com o curso, probabilidade de desistência e identificação com o curso. Pressões para cumprir ou realizar revelou-se um fator significativo, apresentando correlação negativa com a Satisfação com o Curso e positiva com a Probabilidade de Desistência. Esses achados sugerem que estudantes que se percebem pressionados pelas demandas acadêmicas tendem a estar menos satisfeitos com o curso, além de apresentarem menor probabilidade de desistência (Tanure et al., 2014; Oliveira et al. 2022).

De maneira semelhante, o fator percepções sobre carga de trabalho e provas mostrou-se associado a níveis reduzidos de satisfação e maiores intenções de desistência. Esse resultado reforça o papel negativo que o estresse frente às avaliações pode desempenhar no bem-estar acadêmico e na continuidade dos estudos (Silva et al., 2023). O fator Limitações de Tempo, que reflete a percepção de sobrecarga e escassez de tempo para atender às demandas acadêmicas, também apresentou correlações negativas com a Satisfação com o

Curso e positivas com a Probabilidade de Desistência, alinhando-se com a ideia de que uma carga de trabalho excessiva pode comprometer tanto a experiência educacional quanto o comprometimento dos estudantes (Moura et al., 2024)

Por fim, a variável o número de disciplinas matriculadas não apresentou correlações significativas com os fatores de estresse, sugerindo que o número de disciplinas cursadas por si só não está diretamente associado às percepções de estresse. Esses resultados ressaltam a importância de intervenções que busquem reduzir as percepções de pressão acadêmica e proporcionar um ambiente mais equilibrado (Abacar, Aliante e António, 2021). Ações como essas podem contribuir para aumentar a satisfação acadêmica e diminuir a probabilidade de evasão (Magalhães e Marra, 2024).

Essas correlações fracas, mas significativas, indicam que, embora as dimensões que compõem o instrumento se apresentem fatores críticos, outros aspectos podem também estar em jogo, exigindo uma abordagem multifacetada para entender completamente as dinâmicas que levam à insatisfação e à desistência. A consideração de variáveis adicionais, como apoio social, e estratégias de enfrentamento, poderia enriquecer futuras investigações e intervenções voltadas à melhoria do bem-estar acadêmico (Mussliner et al. 2021).

Os achados deste estudo apresentam importantes implicações práticas para instituições de ensino superior, educadores e profissionais da área de saúde mental. A identificação de Pressões para cumprir ou realizar e Autopercepções como fatores significativos em mais de um modelo fatorial do instrumento sugere que intervenções direcionadas a esses aspectos podem ser fundamentais para melhorar a experiência dos estudantes universitários (Oliveira et al., 2022). As instituições de ensino superior devem considerar implementar programas de apoio acadêmico e emocional que abordem diretamente a pressão por desempenho, incluindo oficinas sobre gerenciamento de tempo, técnicas de estudo e estratégias de enfrentamento do estresse (Pinto, Ramos e Santana, 2023).

Além disso, é fundamental estabelecer mecanismos de monitoramento contínuo do estresse acadêmico. A realização de avaliações periódicas, por meio de questionários e entrevistas, permitirá que as instituições adaptem suas estratégias e programas de apoio acadêmico. Isso garantirá que atendam às reais necessidades da saúde e bem-estar dos estudantes (Archanjo e Rocha, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo indicam que o estresse acadêmico entre os universitários é mais bem compreendido por uma estrutura multifatorial, destacando os fatores Pressões para Cumprir ou Realizar e Autopercepções como componentes de maior significância. Esses fatores refletem a exigência de desempenho e a autoavaliação frente às demandas acadêmicas, que desempenham um papel significativo na experiência de estresse. Por outro lado, as Limitações de tempo e as Percepções sobre carga de trabalho e provas mostraram menor significância, sugerindo que essas dimensões precisam ser refinadas no modelo.

As correlações entre os fatores de estresse e variáveis externas, como satisfação com o curso e probabilidade de desistência, evidenciam o impacto direto das percepções de carga de trabalho e autopercepções na insatisfação acadêmica e na intenção de abandono. Esses achados ressaltam a importância de intervenções que abordem as pressões acadêmicas e proporcionem suporte emocional, permitindo que instituições de ensino identifiquem fatores de risco e desenvolvam estratégias preventivas para promover um ambiente mais saudável. O estudo também aponta limitações, como a amostra restrita e a natureza transversal da pesquisa, e sugere que futuras investigações adotem amostras mais diversificadas e realizem estudos longitudinais para melhor compreender as variações no estresse acadêmico.

REFERÊNCIAS

- ABACAR, M. **Stress ocupacional e o bem-estar de professores do ensino básico em escolas moçambicanas**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2011.
- ARCHANJO, V. P.; ROCHA, F. N. **Estresse acadêmico e o olhar da Psicologia Positiva**. *Revista Mosaico*, v. 10, n. 1, p. 11-19, jan./jun. 2019.
- ASSIS, C. L.; et al. **Sintomas de estresse em concluintes do curso de psicologia de uma faculdade privada do Norte do país**. *Mudanças - Psicologia da Saúde*, v. 21, p. 23-28, 2013. DOI: 10.15603/2176-1019/mud.v21n1p23-28.
- ÁVILA, O. S.; GOTARATE, F. B.; SOLANO, O. B. **Academic stress in college students using multivariate analysis**. *Sigmae*, v. 8, n. 2, p. 348-358, 2019.
- BARRAZA, M. A. **El estrés académico en los alumnos de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango**. *Revista Psicología Científica.com*, v. 6, n. 2, 2004.
- BEDWEY, D.; GABRIEL, A. **Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perception of Academic Stress Scale**. *Health Psychology Open*, 2015. DOI: 10.1177/2055102915596714.
- BORINE, R. C. C.; WANDERLEY, K. S.; BASSIT, D. P. **Relação entre a qualidade de vida e o estresse em acadêmicos da área da saúde**. Londrina: *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, v. 6, n. 1, p. 100-118, jun. 2015.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2022**: notas estatísticas. Brasília, 2023.
- BROWN, T. A. **Confirmatory Factor Analysis for Applied Research Second Version**. Nova York: *The Guilford Press*, 2015.
- CAMPO-ARIAS, A.; OVIEDO, H. **Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna**. *Revista de Salud Pública*, v. 10, n. 5, p. 831-839, 2008. DOI: 10.1590/S0124-00642008000500015.
- CHINAZZO, Í. R. et al. **Impacto do estresse de minoria em sintomas depressivos, ideação suicida e tentativa de suicídio em pessoas trans**. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 26, 5045-5056, 2021. <https://doi.org/10.1590/1413-812320212611.3.28532019>
- COHEN, S.; KARMACK, T.; MERMELSTEIN, R. **A global measure of perceived stress**. *Journal of Health and Social Behavior*, 1983.

COSTA, J. C. A. et al. **Escala de Estresse Acadêmico: avaliando a estabilidade dos parâmetros psicométricos na pandemia da COVID-19**. *Revista Psicologia: Organizações & Trabalho*, v. 22, n. 1, 1867-1876, 2022. <https://doi.org/10.5935/rpot/2022.1.23000>.

DAMÁSIO, B. F. **Uso da análise fatorial exploratória em psicologia**. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, v. 11, n. 2, p. 213-228, 2012.

DEWI, D. K.; JANNAH, M.; DARMAWANTI, I. **Confirmatory factor analysis of the Perception of Academic Stress Scale (PAS)**. *International Conference on Assessment and Learning (ICAL)*, 2022.

DISTEFANO, C.; MORGAN, G. B. **A comparison of diagonal weighted least squares robust estimation techniques for ordinal data**. *Structural Equation Modeling*, v. 21, n. 3, p. 425-438, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915373>.

ELTINK, C. F.; NUNES, C. W. B. **Concepções sobre estresse segundo alunos do ensino médio de uma cidade de pequeno porte**. *REFACS*, 2020. DOI: 10.18554/refacs.v8i0.4668.

FRANÇA, F. D. P.; DIAS, T. L. **Evidências de validade e confiabilidade do The Perceptions of Academic Stress Scale**. São Paulo: *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 23, p. 1-22, 2021.

FREIRES, L. A. et al. **Estresse e bem/mal-estar subjetivo em estudantes universitários: um modelo explicativo**. *Revista de Psicologia da IMED*, v. 13, n. 2, p. 39-58, 2021. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2021.v13i2.4230>

GARBIN, A. J. Í. et al. **Insatisfação com o curso e suicídio: saúde mental do estudante de Odontologia**. *Archives of Health Investigation*, v. 9, n. 3, p. 222-227, 2020.

GUEDES, L. de M. **Burnout acadêmico: o estresse transicional da vida acadêmica para a profissional**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

HALBOUB, E.; et al. **Perceived stress among undergraduate dental students in relation to gender, clinical training and academic performance**. *Acta Stomatologica Croatica*, v. 52, n. 1, p. 37-45, mar. 2018. DOI: 10.15644/asc52/1/6.

HILL, R. M.; GOICOCHEA, S.; MERLO, L. **In Their Own Words: Stressors Facing Medical Students In The Millennial Generation**. *Medical Education Online*. v. 23, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/10872981.2018.1530558>.

IBGE. **Estatísticas do cadastro central de empresas: 2022**. Coordenação de Cadastros e Classificações. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

JARDIM, M. G. L.; CASTRO, T. S.; RODRIGUES, C. F. F. **Sintomatologia Depressiva, Estresse e Ansiedade em Universitários**. Bragança Paulista: *Psico-USF*, v. 25, n. 4, p. 645-657, dez. 2020.

JAMES, C. **Academic stress in student-athletes**. 2017. Thesis (Master of Science in Kinesiology) – University of North Texas, North Texas, 2017.

KAHN, A. M.; SALEEM, M. **Validation and Adaptation of Perception of Academic Stress Scale.** *Psychology and Education*, v. 58, n. 2, 2021.

KARINO, C. LAROS, J. **Ansiedade em situações de prova: evidências de validade de duas escalas.** Bragança Paulista: *Psico-USF*, 2014.

KLIN, P. A. **Handbook of test construction: introduction to psychometric design.** New York: *Routledge*, 2015.

LI, C. H. **Confirmatory factor analysis with ordinal data: comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares.** *Behavior Research Methods*, v. 48, n. 3, p. 936-949, 2016. DOI: <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>.

LIMA, M. M. M. et al. **Perfil de manifestação de estresse em universitários: um estudo transversal.** *Enfermagem Atual*, v. 95, n. 33, 2021. DOI: <https://doi.org/10.31011/reaid-2021-v95-n33-art.903>.

LIPP, E. N.; GUEVARA, A. J. de HOYOS. **Validação empírica do Inventário de Sintomas de Stress (ISS).** *Estudos de Psicologia*, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 43-49, 1994. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/estpsi/article/view/8184>.

LOPES, R. P. **Professional practice environment and nursing work stress in neonatal units.** *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 55, e20200539, 2021. <https://doi.org/10.1590/1980-220X-REEUSP-2020-0539>

MAGALHAES, T. de S.; MARRA, A. V. **Estresse universitário e vivências acadêmicas: uma revisão sistemática.** *Educ. Teoria Prática*, Rio Claro, v. 34, n. 67, e07, 2024.

MARQUES, A. G. V. **Fatores de escolha e permanência no curso de Contabilidade.** Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Ciências Contábeis) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

MOLINA, A. M. **¿Qué significa realmente el valor de p?.** *Revista Pediatría de Atención Primaria*, Madrid, v. 19, n. 76, p. 377-381, dez. 2017.

MONDARDO, A. PEDON, E. **Estresse e desempenho acadêmico em estudantes universitários.** *Revista de Ciências Humanas*, 2005.

MONTEIRO, C. F. de S.; FREITAS, J. F. de M.; RIBEIRO, A. A. P. **Estresse no cotidiano acadêmico: o olhar dos alunos de enfermagem da Universidade Federal do Piauí.** *Revista de Enfermagem*, v. 11, n. 1, p. 66-72, mar. 2007.

MOURA, D. M. O. et al. **Fatores relacionados ao estresse psicológico em estudantes de pós-graduação: revisão integrativa.** *SMAD, Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas*, v. 20, p. e-222660, 2024.

MUSSLINER, B. O. et al. **O problema da evasão universitária no sistema público de ensino superior: uma proposta de ação com base na atuação de uma equipe multidisciplinar.** *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 4, p. 42674-42692, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n4-636.

MURDHIONO, W. R.; VIDAYANTI, V.; **Examining academic stress among co-assistant nursing students using the modified Perception of Academic Stress Scale (PAS).** *Indonesian Nursing Journal of Education and Clinic (INJEC)*, v. 7, 2022. DOI: 10.24990/injec.v7i1.441injec.aipni-ainec.org/index.php/INJECT/index.

OLIVEIRA, L. C. et al. **Escala de estresse acadêmico: evidências psicométricas no contexto docente.** *Revista Psicologia: Organizações & Trabalho*, v. 22, n. 4, 2209-2216, 2022. <https://doi.org/10.5935/rpot/2022.4.23610>

OLIVEIRA, M. J. A. et al. **Satisfação, ansiedade e depressão entre estudantes de graduação em enfermagem.** *Revista de Enfermagem UERJ*, v. 30, n. 1, p. 123-129, 2022.

PINTO, A. P.; MENTA, S. A.; SANTIAGO, D. P. **Estresse no trabalho em professores universitários.** *Research, Society and Development*, v. 10, n. 14, e477101422324, 2021. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i14.22324>.

PINTO, A. L.; SANTANA, G. L.; RAMOS, F. P. **Intervenção psicológica breve para promoção do enfrentamento dos estressores no ensino superior.** *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 27, p. e235552, 2023.

RABELO, L. M. et al. **Estresse e a sua influência em acadêmicos de enfermagem: uma revisão.** *REVISTA LIBERUM ACCESSUM*, v. 1, n. 1, 2020.

ROGERS, P. **Melhores Práticas para sua Análise Fatorial Confirmatória: Tutorial no JASP e lavaan.** *XLVII Encontro da ANPAD*. São Paulo, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21714/2177-2576EnANPAD2023>.

SANTOS, R. J. L. da L. et al. **Estresse em acadêmicos de enfermagem: importância de identificar o agente estressor.** *Brazilian Journal of Health Review*, v. 2, n. 2, p. 1086-1094, 2019.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 11. ed. São Paulo, 2021.

STREINER, D. L.; KOTTNER, J. **Recommendations for reporting the results of studies of instrument and scale development and testing.** *Journal of Advanced Nursing*, v. 70, n. 9, p. 1970-1979, set. 2014.

TANURE, B.; CARVALHO NETO, A.; MOTA SANTOS, C. M.; PATRUS, R. **Estresse, doença do tempo: um estudo sobre o uso do tempo pelos executivos brasileiros.** *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 14, n. 1, p. 65-88, 2014.

VASCONCELOS, B. C. E. **Importância da validade externa na pesquisa científica.** *Revista de Cirurgia e Traumatologia Buco-maxilo-facial*, v. 16, n. 2, 2016.

VIEIRA, L. N.; SCHERMANN, L. G. **Estresse e fatores associados em alunos de psicologia de uma universidade particular do sul do Brasil.** *Aletheia*, p. 120-130, v. 46, 2015.

APÊNDICE

Itens da versão brasileira da Perceptions of Academic Stress Scale (Bedewy e Gabriel, 2015) - Escala de Percepção do Estresse Acadêmico (França e Dias, 2021)

1. Eu estou confiante de que serei um estudante bem-sucedido.
2. Eu estou confiante de que eu serei bem-sucedido em minha futura carreira.
3. Eu posso/consigo tomar decisões acadêmicas facilmente.
4. O tempo destinado às aulas e aos trabalhos acadêmicos é suficiente.
5. Eu tenho tempo suficiente para descansar depois do trabalho.
6. Meus professores são críticos do meu desempenho acadêmico.
7. Eu receio falhar nas disciplinas este ano.
8. Eu considero que minha preocupação sobre as avaliações é uma fraqueza de caráter.
9. Os professores têm expectativas não realistas sobre mim.
10. O tamanho do currículo (carga de trabalho) é excessivo.
11. Eu acredito que a quantidade de compromissos/trabalhos é exagerada.
12. Eu sou incapaz de recuperar o trabalho perdido se deixar algo atrasar.
13. As expectativas não realistas dos meus pais me estressam.
14. A competição por notas com os meus colegas é muito intensa.
15. As questões das avaliações geralmente são difíceis.
16. O tempo das avaliações é curto para completar as respostas.

17. Época de avaliação é muito estressante para mim./Momentos avaliativos são muito estressantes para mim.

18. Mesmo que eu passe nas provas, continuo preocupado(a) sobre conseguir um emprego.

AGRADECIMENTOS

Neste momento de conclusão de minha jornada acadêmica, gostaria de expressar minha sincera gratidão a todos que contribuíram para a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso. O apoio, a orientação e o encorajamento recebidos foram fundamentais para o sucesso desta empreitada.

Agradeço primeiramente a Deus e a Virgem Santíssima, por toda proteção, por serem meus verdadeiros alicerces e iluminarem meu caminho durante toda minha trajetória acadêmica.

Agradeço, assim, ao meu orientador, Professor Renan Pereira Monteiro, pela orientação valiosa e pelo apoio constante ao longo deste trabalho, a realização deste trabalho me abriu portas para ampliar meu conhecimento na área da psicometria, levarei e buscarei edificar cada vez mais esse conhecimento na minha vida, espero ter a oportunidade de colaborar em mais trabalhos ao seu lado no futuro. Sou grato também às colaboradoras da minha banca Andreza Mangueira e Nájila Bianca, vosso aceite em participar deste momento trará contribuições grandiosas na edificação de minha atual e futura trajetória acadêmica.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à Universidade Federal da Paraíba, que foi o alicerce da minha formação acadêmica. A qualidade do ensino, a dedicação dos professores e as oportunidades oferecidas pela instituição foram fundamentais para meu crescimento pessoal e profissional. A UFPB não apenas me proporcionou uma educação de excelência, mas também me inspirou a buscar o conhecimento de forma crítica e reflexiva. Agradeço a todos os colaboradores, docentes e funcionários que contribuíram para a realização deste trabalho e para minha jornada acadêmica. Sinto-me honrado(a) em fazer parte dessa comunidade educacional

Gostaria de também agradecer aos professores do curso de psicopedagogia, em especial Andréia Dutra Escarião e Émille Dias Burity que contribuíram com suas aulas e conhecimento para minha formação, e proporcionaram experiências ímpares na minha trajetória acadêmica a partir dos projetos de iniciação à docência e extensão.

Agradeço aos meus colegas, de graduação em especial Oscar e Jessiane, sem vocês esse momento não seria possível, sou eternamente grato a contribuição de vocês e espero poder realizar mais produções científicas com duas pessoas tão capacitadas como vocês. Obrigado pelas trocas de ideias e apoio nas dificuldades de escrita, estarei com vocês pra qualquer bronca acadêmica!.

Um agradecimento em especial à minha família, meus pais, João Eudes e Jaqueline e meu avós Graça e Veloso, José e Maria, meus irmãos Maria Eduarda (guardo ansiosamente pela sua vez!) e José Pedro, meus tios, em especial Geraldo, Jerônimo, João Paulo, Manoela e Janilson, meus primos Hugo, Miguel, João Pedro e André, vocês foram e serão eternamente a inspiração e alicerce da minha criação e formação como homem e acadêmico. Minha gratidão e amor por vocês, será eterna.

Não poderia deixar de agradecer também aos meus amigos Renato, Matheus Henrique (e o pequeno Thomas), Victor, Marcelo, Deyvid, Mateus, Jonatha, Sidney, e a “Copa Cuiá”. Quando eu mais precisei de apoio emocional, motivos para sorrir e incentivo nos últimos 12 anos, vocês estiveram lá melhorando meu dia, vocês são o melhor significado de amizade e irmandade que tive em minha vida. Obrigado por tudo, vocês também fazem parte deste momento.

Agradeço a todos que não citei aqui, mas que tiveram participação essencial para a realização deste trabalho e para minha jornada acadêmica. Agradeço sinceramente pelo apoio incondicional de todos, que foi essencial para que eu pudesse alcançar meus objetivos e concluir esta etapa com êxito.