

## Relação da ansiedade e estresse no desempenho acadêmico em avaliações sob metodologia ativa

Relationship of anxiety and stress in academic performance in evaluations under active methodology

Relación de ansiedad y estrés en el desempeño académico en evaluaciones bajo metodología activa

Recebido: 03/07/2021 | Revisado: 09/07/2021 | Aceito: 13/07/2021 | Publicado: 23/07/2021

### Francisca Alana de Lima Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9333-8155>  
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, Brasil  
E-mail: [kaysume@gmail.com](mailto:kaysume@gmail.com)

### Wenderson Pinheiro de Lima

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4460-9830>  
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, Brasil  
E-mail: [wenderson.pdl@gmail.com](mailto:wenderson.pdl@gmail.com)

### Marcos Antônio Araújo Bezerra

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3385-4024>  
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, Brasil  
E-mail: [marcosantonio@leaosampaio.edu.br](mailto:marcosantonio@leaosampaio.edu.br)

### Ivo Cavalcante Pita Neto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5485-6678>  
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, Brasil  
E-mail: [ivo@leaosampaio.edu.br](mailto:ivo@leaosampaio.edu.br)

### Resumo

Este estudo objetiva analisar a relação da ansiedade e estresse no desempenho de acadêmicos do curso de Odontologia em avaliações sob metodologia ativa. Caracteriza-se como transversal e retrospectivo, com abordagem quantitativa desenvolvida através de formulário eletrônico, com 71 acadêmicos do curso de odontologia de uma ficha de identificação do participante, do inventário beck de avaliação da ansiedade (BAI), e da ficha de percepção de estresse antes, durante e após a metodologia ativa aplicada em suas avaliações. Percebeu-se maior parcela de estudantes com idade entre 18 e 24 anos (80,02%), apresentando entre 1 e 3 horas diárias de estudo (30,98%). Quanto a avaliação de ansiedade, maior grau de ansiedade moderada ou grave (53,5%). Contudo, na análise do valor médio atribuído ao estresse, observou-se predominância antes e durante a avaliação, tendo redução após seu término (6,30±3,07; 6,73±2,85; e 3,42±3,16, respectivamente). Ao estabelecer a correlação entre os valores médios de percepção de estresse e os níveis de ansiedade, percebeu-se correlação positiva, moderada e significativa nos três momentos avaliados ( $p < 0,05$ ) e ainda obteve-se diferença significativa entre os valores de estresse durante (A) e após a avaliação (B) com os valores de nota indicados pelos acadêmicos (A:[ $F(1,718) = 529,27$ ;  $p > 0,037$ ]; B:[ $F(10,24) = 569,7$ ;  $p < 0,001$ ]). Portanto, reforça-se a percepção multifatorial da influência no desempenho acadêmico, podendo o estresse e ansiedade serem estimulantes ou bloqueadores desse desempenho, cabendo ao docente o uso de metodologias que estimulem um resultado mais próximo da realidade de aprendizado do educando.

**Palavras-chave:** Ansiedade; Estresse; Desempenho acadêmico; Metodologia ativa.

### Abstract

This study aims to analyze the relationship between anxiety and stress in the performance of dental students in evaluations under active methodology. It is characterized as cross-sectional and retrospective, with a quantitative approach developed through an electronic form, with 71 academics from the dentistry course using a participant identification form, the anxiety assessment beck inventory (BAI), and the stress perception form before, during and after the active methodology applied in their evaluations. A greater portion of students aged between 18 and 24 years (80.02%) was noticed, with between 1 and 3 hours of study a day (30.98%). As for the assessment of anxiety, a higher degree of moderate or severe anxiety (53.5%). However, in the analysis of the mean value attributed to stress, there was a predominance before and during the assessment, with a reduction after its completion (6.30±3.07; 6.73±2.85; and 3.42±3.16, respectively). By establishing the correlation between the mean values of perceived stress and anxiety levels, a positive, moderate and significant correlation was observed in the three evaluated moments ( $p < 0.05$ ) and a significant difference was also obtained between the stress values during (A) and after the evaluation (B) with the grade values indicated by the students (A:[ $F(1,718) = 529.27$ ;  $p > 0.037$ ]; B:[ $F(10.24) = 569.7$ ;  $p < 0.001$ ]). Therefore, the multifactorial perception of the influence on academic performance is reinforced, and stress and anxiety can be

stimulants or blockers of this performance, and it is up to the teacher to use methodologies that encourage a result closer to the student's learning reality.

**Keywords:** Anxiety; Stress; Academic performance; Active methodology.

### Resumen

Este estudio tiene como objetivo analizar la relación entre ansiedad y estrés en el desempeño de estudiantes de odontología en evaluaciones bajo metodología activa. Se caracteriza por ser transversal y retrospectivo, con un abordaje cuantitativo desarrollado a través de un formulario electrónico, con 71 académicos del curso de Odontología utilizando un formulario de identificación de participante, el inventario de evaluación de ansiedad (BAI) y el formulario de percepción de estrés antes, durante y luego de la metodología activa aplicada en sus evaluaciones. Se notó una mayor proporción de estudiantes con edades comprendidas entre 18 y 24 años (80,02%), con entre 1 y 3 horas diarias de estudio (30,98%). En cuanto a la valoración de la ansiedad, mayor grado de ansiedad moderada o severa (53,5%). Sin embargo, en el análisis del valor medio atribuido al estrés, hubo un predominio antes y durante la evaluación, con una reducción después de su finalización ( $6,30 \pm 3,07$ ;  $6,73 \pm 2,85$ ; y  $3,42 \pm 3,16$ , respectivamente). Al establecer la correlación entre los valores medios de estrés percibido y los niveles de ansiedad, se observó una correlación positiva, moderada y significativa en los tres momentos evaluados ( $p < 0,05$ ) y también se obtuvo una diferencia significativa entre los valores de estrés durante (A) y luego de la evaluación (B) con los valores de calificación indicados por los estudiantes (A: [F (1,718) = 529.27;  $p > 0.037$ ]; B: [F (10.24) = 569.7;  $p < 0.001$ ]). Por tanto, se refuerza la percepción multifactorial de la influencia en el rendimiento académico, y el estrés y la ansiedad pueden ser estimulantes o bloqueadores de este rendimiento, y corresponde al docente utilizar metodologías que propicien un resultado más cercano a la realidad de aprendizaje del alumno.

**Palabras clave:** Ansiedad; Estrés; Rendimiento académico; Metodología activa.

## 1. Introdução

A saúde mental de um indivíduo é considerada um dos pontos básicos para torná-lo apto a aprender. Ao apresentar qualquer alteração que comprometa o estado emocional e/ou cognitivo este, como resposta, desenvolverá dificuldades de assimilação e aprimoramento no meio em que convive (Mascarenhas et al., 2012).

Segundo Eisenberg e colaboradores (2007), estima-se que aproximadamente três quartos dos indivíduos que apresentaram desordens mentais ao longo da vida desenvolveram seu primeiro episódio aos 24 anos de idade. Nesse contexto, faculdades e universidades abrangem cerca de metade da população jovem que se encontram nessa idade e, desse modo, apresentam-se como um ambiente propício ao desenvolvimento de desordens mentais, como ansiedade e estresse (Silva & Romarco, 2021).

A ansiedade é definida por Hyman e Cohen (2014) como uma resposta orgânica fisiológica que desencadeia tensão em situações de ameaça ou perigo vividos pelo indivíduo. Já Margis e colaboradores (2003) complementam que esta reação de medo e tensão também pode ser desenvolvida por situações vivenciadas, visto que esta pode ter origem por alterações hormonais e cerebrais, ou ainda, por fatores individuais e hábitos diários (Batista & Oliveira, 2005), o que justifica a presença sintomas ansiosos no meio acadêmico mediante tantas mudanças e cobranças que ali se encontram.

Já o estresse pode ser caracterizado como reação orgânica aos eventos do dia a dia que exijam alterações e adaptações do indivíduo de forma global, física e psicológica, desencadeando respostas excitatórias, preparando o indivíduo para algo, ou inibitórias, fragilizando-o (Camargo et al., 2015).

A prevalência de transtornos mentais comuns como a ansiedade em acadêmicos do ensino superior vem crescendo consideravelmente desde meados do ano 2000 (Leão et al., 2018). E quando levada essa estatística para acadêmicos que cursam a área da saúde, são elevados os índices de depressão, estresse e ansiedade encontrados nestes, principalmente quando na presença de fatores relacionados como ser tabagista, ter realizado curso pré-vestibular e o pertencimento ao sexo feminino, visto que estes podem estar associados a uma maior susceptibilidade ao desenvolvimento desses distúrbios (Kulsoom & Afsar, 2015).

Os estudantes universitários compõem uma parcela da população em que a presença da ansiedade possui vínculo direto com o ingresso no ensino superior, visto que este acarreta a exposição desses indivíduos a estímulos nocivos como

exaustão emocional e perspectiva de realização profissional baixa (Pasqualucci et al., 2019). Ainda, a rotina do ambiente acadêmico com constante cobranças, avaliações e prazos, em um indivíduo ansioso, culmina na dificuldade de assimilação de conteúdos e reprovações recorrentes (Bernardo, 2010). Isto pode gerar carga de estresse, decorrentes de fatores como cobrança pedagógicas, familiares, longas horas de estudos, privação de sono, expectativas em relação ao futuro dentre outros fatores desencadeantes (Ferreira et al., 2009; Lima et al., 2019).

É sabido que os momentos de avaliação de acadêmicos são acompanhados por diversos sentimentos que podem ou não prejudicar seu rendimento, contudo, a escolha do instrumento correto para tal função é um desafio ao docente, uma vez que a avaliação deve ser multifatorial (Fragelli & Fragelli, 2017). Nesse contexto, a avaliações mediante metodologia ativa são boas opções para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem, auxiliando ao professor na elaboração de um instrumento que permita ao aluno a participação em experiências diferentes de aprendizagem com foco em suas habilidades (Bacich, 2020).

De modo geral, as metodologias ativas (MA) são métodos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem tornando-o mais dinâmico, colaborativo, centrados no aluno, na sua autonomia e, no desenvolvimento de habilidades e competências (Bacich & Moran, 2018). A utilização das MA motiva o desenvolvimento do discente, melhorando sua relação com o professor, tendo o conhecimento como uma ferramenta multiplicadora (Roman et al., 2017).

Quanto ao modelo avaliativo que utilize metodologias ativas, como apontam Oliveira-Barreto e colaboradores (2017), este pode ser encarado pelo docente como um momento de otimização do aprendizado, além de permitir que o discente se expresse com maior liberdade e autonomia, com o desenvolvimento da busca ativa e resolutiva frente ao desafio proposto, minimizando o desconforto de ser avaliado observado em avaliações tradicionais, reduzindo as chances do desenvolvimento de sintomas ansiosos ou estressantes, que podem contribuir para o mal desempenho destes.

O alto índice de estresse e ansiedade entre estudantes universitários influenciam não apenas no desenvolvimento educacional, saúde e qualidade de vida desses, mas também suas interações sociais sejam no âmbito familiar, dentro das instituições e até mesmo nas relações com amigos. Por muito tempo a saúde mental de estudantes, especialmente os sinais desses distúrbios, pode ter sido negligenciado como um problema de saúde pública em instituições de ensino superior. A saúde mental dos acadêmicos é um problema global, e independentemente do nível de desenvolvimento socioeconômico do país, nenhuma comunidade está imune dessa desordem estando a solução atrelada ao estado de alerta ao problema, à intervenção precoce e ao provimento de suporte com serviços adequados e apropriados (Bayram& Bilgel, 2008).

De acordo com Sadock e colaboradores (2016), a presença de ansiedade em acadêmicos resulta em alterações na cognição, dificuldades no aprendizado, mudanças na percepção de lugares, pessoas e significados, o que pode ter reflexo na associação de conceitos, dificuldade de aprendizado e desempenho acadêmico baixo.

No curso de graduação em Odontologia, é senso comum que os acadêmicos são instigados a desenvolver sua expertise nas mais diversas áreas de atuação. Contudo, até chegar o momento de conclusão do curso, é árduo o caminho percorrido, com a necessidade de adquirir habilidades práticas e teóricas para a prática profissional. Porém, para adquirir essas habilidades, muitas vezes estes se encontram em momentos de estresse e ansiedade, sintomas que quando não controlados, podem prejudicar seu aprendizado e seus desempenhos em avaliações.

Em relação ao processo acadêmico dos estudantes, percebe-se que durante o período de avaliações, o discente passa a ter seus níveis de estresse e ansiedade aumentados, devido à sobrecarga de estudos o que contribui para o desencadeamento dos sintomas que, uma vez manifestos, passam a comprometer o rendimento e o desempenho do indivíduo.

Considerando, neste contexto, que a avaliação do desempenho acadêmico é necessária para legitimar a aprendizagem, esta apresenta-se como instrumento norteador para compreender o processo de ensino e de aprendizagem. Desta forma, investigar a influência dos sintomas da ansiedade e do estresse no desempenho dos acadêmicos possibilitará o

desenvolvimento de ações preventivas que colaborem para a qualidade de vida e saúde mental dos estudantes universitários, assim como melhorem o aprendizado.

Portanto, esta pesquisa objetiva analisar a relação da ansiedade e estresse no desempenho de acadêmicos do curso de Odontologia em avaliações sob metodologia ativa.

## 2. Metodologia

Trata-se de um estudo transversal e retrospectivo, com abordagem quantitativa, desenvolvido através de formulário eletrônico na internet com o aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google (Google Forms), administrado de maneira remota, entre os meses de outubro e novembro de 2020.

A população do estudo foi constituída pelos 138 acadêmicos do curso de Odontologia que cursaram a disciplina de “Estágio Supervisionado em Clínica Integrada 1 (ESCI1)” em uma instituição de ensino superior nos semestres letivos 2019.1 e 2019.2. O convite para a participação na pesquisa, bem como o envio do formulário eletrônico ocorreu por comunicação via e-mails de turma, redes sociais e aplicativos de conversação.

A determinação da amostra foi intencional, em que participaram do estudo todos os acadêmicos que se enquadraram nos critérios de elegibilidade e acessaram o formulário no período de um mês (das 00:00hs de 14 de outubro a 23:59hs de 14 de novembro de 2020).

Foram inclusos na pesquisa acadêmicos maiores de 18 anos, independente de sexo, que obtiveram o status de aprovados na disciplina de ESCI1 do curso de odontologia de uma instituição de ensino superior em Juazeiro do Norte- CE, nos semestres letivos 2019.1 ou 2019.2.

Na disciplina de ESCI1, acontece um dos primeiros momentos em que há o uso de metodologias com simulação em manequins e entre os próprios alunos. Também é nesse momento que se intensificam os relatos constantes de sentimentos como a ansiedade e estresse percebido, nos momentos avaliativo, por se dar início ao ciclo profissional. De acordo com os professores do curso, a presença de tais sentimentos pode prejudicar o desempenho do acadêmico mediante processos avaliativos, o que justifica a escolha por esta disciplina específica para o desenvolvimento da pesquisa.

Foram definidos, como critérios de exclusão, situações em que os acadêmicos ainda estivessem cursando a disciplina no momento da coleta de dados; que responderam algum dos instrumentos utilizados na pesquisa de forma incompleta; que se recusaram a participar da pesquisa após o início desta; que possuíam algum déficit neuropsíquico ou visual autodeclarado que impedissem de preencher os instrumentos propostos mediante declaração do participante; ou ainda, que estivessem em tratamento de transtorno de ansiedade ou estresse sob tratamento prescrito.

Inicialmente, foi realizada a divulgação da pesquisa em redes sociais, aplicativo de conversas instantâneas e e-mails das turmas, no intuito de explicar os objetivos do estudo e convidá-los a participar deste. Após a manifestação do interesse dos indivíduos, foi disponibilizado o link para acesso ao formulário eletrônico através da plataforma on-line Google Forms, que foi acessado pelos participantes da pesquisa em seus dispositivos pessoais (smartphones, tablets ou notebooks).

Em todos os momentos do formulário, foi lembrado ao aluno que suas respostas correspondem ao período em que cursava a disciplina de ESCI1 e aos períodos antes, durante e após aos momentos avaliativos sob a metodologia de gincana. É nessa disciplina que há a introdução das práticas cirúrgicas e anestésicas, operacionais do profissional odontólogo. As avaliações são desenvolvidas através da metodologia de Gincana.

A gincana, como termo, refere-se a uma competição em equipe em que é necessário responder perguntas, cumprir tarefas e mostrar habilidades desafiadoras (Risco, 2020). Na metodologia em si, de acordo com a experiência dos docentes, o aluno, individualmente, percorre um espaço pedagógico da disciplina, que pode ser laboratório ou a clínica, em que os desafios são postos ilhas com perguntas acerca de um caso clínico exposto na forma textual, com instrumentos e manequins. Situações

que simulam práticas no exercício profissional da disciplina estudada, e guiadas pelo professor, que ao final atribuirá uma nota de acordo com o desempenho geral que envolve conhecimento e destreza manual.

Foi realizada a adaptação de três instrumentos para o formulário eletrônico: a ficha de identificação do participante, o Inventário Beck de Avaliação da Ansiedade (BAI) e a Percepção de Estresse e Demais Sensações antes, durante e após a metodologia de Gincana.

### **Ficha de Identificação do Participante**

A ficha de identificação do participante, idealizada pelos autores da presente pesquisa, se trata de um documento introdutório de coleta de dados referentes a sexo, idade, cor, exerce atividade remunerada, religião, realização de terapia comportamental e, consumo de drogas lícitas terapêuticas, forma de financiamento estudantil e horas de dedicação ao estudo nos períodos.

Houve a dicotomização das variáveis cor (pardo/não pardo), atividade remunerada (trabalha/não trabalha), religião (católico/não católico) e, financiamento do estudo (bolsas e financiamento/custeio), permitindo a realização de testes estatísticos mais específicos. A escolha pelas variáveis dicotomizadas se deu pelas duas variáveis que apresentavam, em cada questão, as maiores frequências.

### **Inventário Beck de Avaliação da Ansiedade (BAI)**

Foi utilizado para esta pesquisa uma forma adaptada do BAI para o formulário eletrônico. O Inventário Beck de Avaliação da Ansiedade (BAI) foi criado por Beck e Steer (1988) e adaptado por Cunha (2001), e tem sido utilizado em diversas pesquisas auto-relato (Bartholomeu et al., 2018; Gomes & Oliveira, 2013; Bittar & Kohlsdorf, 2017), sendo composto por 21 itens, dentre os quais investiga a auto-percepção dos sintomas de ansiedade.

De acordo com o BAI, cada variável analisada pode obter uma pontuação de 0 a 3 pontos, sendo 0 atribuída a opção “Absolutamente não”, 1 a “Levemente”, 2 a “Moderadamente” e 3, para “Gravemente”. Em seguida é feito o somatório das pontuações classificando a sintomatologia apresentada: Nível Mínimo de Ansiedade (De 0 a 10 pontos); Nível Leve de Ansiedade (De 11 a 19 pontos); Nível Moderado de Ansiedade (De 20 a 30 pontos); e Nível Grave de Ansiedade (De 31 a 63 pontos) (Bartholomeu et al., 2018).

Para realização desse estudo, a pesquisa contou com a participação de um psicólogo que atuou como colaborador da pesquisa, visto que instrumentos como o BAI só podem ser aplicados por profissional psicólogo ou médico.

### **Percepção de Estresse e Demais Sensações**

Em continuação, foi solicitada a Percepção de Estresse e Demais Sensações antes, durante e após a metodologia de Gincana, onde o acadêmico pode relatar sua percepção de estresse referindo uma nota de 0 a 10 para essa sensação de estresse, sendo 0 "não fiquei de forma alguma" e 10 "Fiquei extremamente estressado". Além disso, pode apontar sensações que pode ter sentido nos três momentos já citados.

Vale salientar que a variável percepção de estresse antes, durante e após a metodologia foi analisada de duas formas. Na primeira foi utilizada a média dos valores percebidos e, na segunda, foi estabelecido o ponto de corte no valor 5, onde de 0 a 5 pontos equivalia a “pouco ou nenhum estresse”, e de 6 a 10, “estresse considerável”. Ao final deste instrumento, os acadêmicos foram questionados quanto à nota obtida na avaliação da disciplina, além de questões de livre expressão sobre qual foi sua percepção de desempenho e quais os fatores precipitantes de sintomas/sensações que interferiram no mesmo.

Vale ressaltar que os participantes da pesquisa responderam ao formulário com informações referentes à disciplina já cursada em semestres anteriores.

A pesquisa em questão foi previamente submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (UNILEÃO) para apreciação, tendo obtido parecer de aprovação sob o número 4.480.537. Todos os participantes foram informados dos procedimentos a serem adotados na pesquisa, sendo convidados a conhecer o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e assinar o Termo de Consentimento Pós Esclarecido (TCPE) conforme previsto pelas resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

A assinatura do TCPE se deu através da seleção da opção “Eu aceito os Termos e Condições para participar da pesquisa” no formulário online, de modo que também puderam solicitar cópia digital do TCLE através da disponibilização de e-mail para envio posterior pelo pesquisador. Os participantes não receberam gratificações, sendo resguardada a participação voluntária, anônima e informada sobre o objetivo do estudo, tendo direito a desistência sem prejuízos.

O tipo de procedimento apresentou um risco mínimo de constrangimento e desconforto ao responder os instrumentos de coleta de dados, podendo ser assim classificado por considerar a subjetividade dos participantes da pesquisa. Desta forma, estes puderam manifestar cansaço durante a coleta dos dados.

Os riscos foram minimizados através da não contabilização do tempo para resposta momentânea e, o participante foi previamente informado sobre o sigilo em relação as respostas e que não era possível identificá-lo no estudo, no intuito de proporcionar um ambiente mais confortável para o participante.

### **Análise de dados**

O tratamento preparatório para a análise dos dados resultou na elaboração de um banco de dados, ou seja, na tabulação e digitação no software Microsoft Excel® 360. Em seguida, as análises dos dados da pesquisa foram conduzidas através do software estatístico JASP, versão 0.14. No presente estudo foram realizadas análises estatísticas descritivas por distribuição de frequência (absolutas e percentuais), além das medidas de média e desvio padrão.

Para verificar a normalidade e homogeneidade da variância dos dados foram utilizados *os testes de Shapiro-Wilk e de Levene*, respectivamente. Foi utilizado teste heterogeneidade do Qui-quadrado para identificar associações entre o sexo e as características pessoais e acadêmicas dos participantes da pesquisa. Em seguida, utilizou-se o Teste T independente para verificar a diferença dos níveis de ansiedade entre os sexos, e em relação às características de consumo. Além disso, foi realizada a Correlação de Pearson para verificação de associações entre os níveis de ansiedade e médias de percepção de estresse nos momentos antes, durante e após a avaliação em gincana.

Para verificação de diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de ansiedade e média de estresse apresentados em relação à nota obtida ou ainda, em relação à percepção de rendimento dos acadêmicos, foi realizado o teste ANOVA e, para distinção do ponto de significância, foi realizado o teste de Post-Hoc de Bonferroni.

Em todas as análises, foram consideradas significativos resultados de alfa < 0,05.

### **3. Resultados e Discussão**

Enfatiza-se que o objetivo desse estudo foi analisar a relação da ansiedade e estresse no desempenho no acadêmico em avaliação. Participaram da pesquisa 71 universitários (59,2% do gênero feminino e 40,8% do gênero masculino). A distribuição das variáveis de identificação dos participantes, em relação ao sexo, pode ser observada na Tabela 1.

**Tabela 1** – Distribuição das proporções das características gerais da amostra estratificado por sexo. Juazeiro do Norte, CE, 2020.

VARIÁVEIS	Feminino (n=42)	Masculino (n=29)	p-valor
<b>Idade (%)</b>			
18 a 24 anos	81%	65,5%	0,526
25 a 30 anos	11,9%	20,7%	
30 a 35 anos	2,4%	3,4%	
Acima de 35 anos	4,8%	10,3%	
<b>Função Laboral (%)</b>			
Não Trabalha	95,2%	69%	0,003*
Trabalha	4,8%	31%	
<b>Cor da pele (%)</b>			
Não Pardo	50%	48,3%	0,886
Pardo	50%	51,7%	
<b>Religião (%)</b>			
Não Católico	66,7%	51,7%	0,204
Católico	33,3%	48,3%	
<b>Terapia Comportamental (%)</b>			
Não	92,9%	79,3%	0,092
Sim	7,1%	20,7%	
<b>Custeio do curso (%)</b>			
Bolsas/Financiamento	95,2%	69%	0,003*
Próprio	4,8%	31%	
<b>Horas de estudo (%)</b>			
Até 1 hora	19%	17,2%	0,477
De 1 a 3 horas	35,7%	51,7%	
De 3 a 5 horas	28,6%	24,1%	
Mais de 5 horas	16,7%	6,9%	

\* Qui-Quadrado. Fonte: Santos et al. (2021).

Observou-se diferença significativa na comparação do desempenho da função laboral e na forma de financiamento do curso entre os gêneros, sendo mais frequente acadêmicos que não trabalham e que realizam o custeio da faculdade através de bolsas e financiamento.

Vale ressaltar que a busca por terapias comportamentais por acadêmicos é uma realidade como alternativa de tratamento não medicamentoso para sintomas de ansiedade, como confirma o estudo de Chaves e colaboradores (2015), contudo, é animador perceber o aumento do número de homens em busca de terapias, como identificado na presente pesquisa, uma vez que a não busca por tratamentos está arraigado à cultura, podendo estimular o seu surgimento e manutenção (Silva & Macedo, 2012).

Quanto a escolha estudar ou trabalhar, nota-se predominância de acadêmicos que não desenvolvem atividade remunerada, uma vez que, o que talvez se justifique diante de um curso de carga horária extensa, número de práticas elevado e importantes vivências didático-pedagógicas, onde trabalhar e estudar torna-se um fator importante para evasão junto ao curso de Odontologia, visto que optar pelo primeiro torna-se um desafio a mais pelo cansaço apresentado ao final do dia (Lamers et al., 2017).

De acordo com Santos e Souza (2014), para o indivíduo aprender é necessário estar física, emocional, intelectual e socialmente saudáveis. Qualquer fator ou situação que comprometa esse estado influenciam diretamente na aprendizagem. Então como um indivíduo que trabalha e estuda aprende?

O acadêmico, ao conciliar as atividades de trabalho e estudo, adaptar-se a um universo novo, juntamente com os problemas que envolvem esse universo. A sobrecarga de atividades impõe ao sujeito uma série de adaptações fisiológicas e psicológicas, como redução nas horas de sono, diminuição de algumas funções orgânicas, além de problemas de atenção,

concentração e, sem dúvida, aprendizagem (Lisboa et al., 2006), uma vez que, na construção da experiência, este discente terá que testar, sentir, observar, analisar suas ações (Farias & Nascimento, 2009).

Talvez sejam estes os motivos para o público pesquisado neste estudo optar por cursar a graduação apenas estudando, visto que os próprios indivíduos caracterizados como estudantes-trabalhadores na pesquisa de Fontana & Brigo (2011), reconhecem que a situação de dualidade entre trabalho e estudo é desgastante, porém, necessitam manter o trabalho para custear os estudos. Eles apontam dificuldades em conciliar os estudos com o trabalho e que as principais dificuldades são a fadiga e o sono que, em algumas situações os impede de melhor aproveitar os conteúdos apresentados pelo professor, ou até mesmo, estudar para uma prova.

Vale ressaltar que para custear o curso de Odontologia é necessário quantia significativa, o que leva a maioria dos acadêmicos pesquisados a adotar financiamentos estudantis como o Fies, ou ainda, batalhar por bolsas de estudo, como o ProUni.

O programa de financiamento estudantil conhecido como FIES – Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior, assim como o Programa Universidade para todos (ProUni), foram criados e aprimorados no decorrer da história do ensino superior do país e acompanha o seu desenvolvimento, permitindo, como apontado por Azevedo (2015), a “transnacionalização da educação”, com tendência de democratização do ensino superior e crescimento das instituições privadas, o que favoreceu o acesso à cursos como de Odontologia.

Na observação dos hábitos de consumo entre os acadêmicos, percebeu-se maior consumo de tabaco e álcool por homens, contudo, apresentando diferença significativa apenas para o primeiro ( $p = 0,043$ ), como observado na Tabela 2.

**Tabela 2** – Distribuição das proporções das características de consumo da amostra estratificado por sexo. Juazeiro do Norte, CE, 2020.

VARIÁVEIS	Feminino (n=42)	Masculino (n=29)	p-valor
<b>Tabaco (%)</b>			
Não uso	92,9%	75,9%	0,043*
Uso	7,1%	24,1%	
<b>Álcool (%)</b>			
Não uso	64,3%	41,4%	0,057
Uso	35,7%	58,6%	
<b>Medicações prescritas (%)</b>			
Não uso	66,7%	72,4%	0,607
Uso	33,3%	27,6%	
<b>Anfetaminas (%)</b>			
Não uso	95,2%	93,1%	0,701
Uso	4,8%	6,9%	
<b>Calmantes/Sedativo (%)</b>			
Não uso	73,8%	69%	0,656
Uso	26,2%	31%	
<b>Alucinógenos (%)</b>			
Não uso	95,2%	86,2%	0,179
Uso	4,8%	13,8%	

\* Qui-Quadrado. Fonte: Santos et al. (2021).

A entrada do estudante na universidade vem carregada de emoções e desafios, acarretando um novo estilo de vida, onde as dificuldades fazem parte do cotidiano. Os ingressantes buscam na universidade um melhor estilo de vida, seja econômico e/ou social, buscando assim um crescimento pessoal e profissional. Porém, à medida que ele se insere neste novo

meio, maior a sua facilidade para conhecer e ter novas experiências, implicando nem sempre em experiências positivas (Dázio et al., 2016).

Muitos jovens já ingressam na faculdade fazendo o uso de substâncias psicoativas com frequência, outros, tendem a ter as primeiras experiências ao ingressarem no ensino superior. A falta de supervisão dos pais ou responsáveis deixa os jovens mais suscetíveis a entrarem em contato com tais substâncias, sendo o álcool o mais consumido entre os jovens no estudo de Pedrosa e colaboradores (2011), corroborando com a presente pesquisa.

O consumo de álcool por universitários observado na presente pesquisa não difere de outros estudos realizados no Brasil (Andrade et al., 2012; Carneiro et al., 2012) e em outros países (Grácio, 2009; Tovar et al., 2010), em que, como no estudo desenvolvido por Pecoli e colaboradores (2017) com 619 estudantes de 12 cursos da área da saúde no Rio Grande do Sul, observa-se consumo elevado, em maioria de baixo risco, porém predominantemente em homens, demonstrando exposição precoce para futuros profissionais da saúde. Tal resultado, juntamente com aqueles obtidos na presente pesquisa, traz a preocupação de como tais profissionais da saúde em formação poderão trabalhar vícios e prevenção de abusos contra substâncias psicoativas, quando já fazem uso destas em demasia.

Na busca de um espaço social e de interação entre outros estudantes no meio acadêmico, o álcool é visto como uma porta de entrada para tal, sendo facilmente aceito e bem visto, o que pode justificar o número elevado de consumo nessa pesquisa. Porém, a vulnerabilidade pode acarretar uso abusivo, podendo se comportar como porta de entrada para outros tipos de drogas e até mesmo a associação de álcool e tabaco, como mostra Ramis e colaboradores (2012) em seu estudo com estudantes universitários.

Nesse contexto pode haver o desenvolvimento de um ciclo vicioso nas experiências do acadêmico com o álcool e o tabaco, uma vez que as vivências novas do ensino superior instigam ao consumo experimental, ou momentâneo, contudo, a medida que se avançam os estudos e demandas, parece aumentar a busca por consumo dessas substâncias, agora não mais para experimentar, mas para sanar o estresse e a ansiedade que o próprio sistema causa.

Quanto ao uso de tabaco, há indícios que o aumento do consumo, assim como do álcool, se dá no decorrer do curso, como demonstra o estudo de Gomes e Colaboradores (2019). Estes avaliaram uma média de 360 acadêmicos de medicina em dois momentos distintos (em 2012 e 2019), constatando o aumento do consumo de tabaco e álcool após a passagem dos anos. Ainda, observaram que as mudanças no padrão de moradia, influência de terceiros ou a dificuldade em se perceber com a possibilidade de desenvolver patologia grave, foram os fatores que mais influenciaram os acadêmicos.

Se, como os autores supracitados apontam, o avançar no curso pode ter relação com o uso do tabaco, tal fato justificaria a presença da parcela fumante nos acadêmicos participantes do presente curso, uma vez que estes já se encontram no quarto semestre de curso, o que traz a reflexão de que o uso dessas substâncias, como já apontado há anos na literatura (Zettler et al., 2005), pode influenciar no mau desempenho acadêmico, assim como o contrário também pode ocorrer.

Ao investigar a média do escore de ansiedade através do BAI, essa foi de  $21,62 \pm 14,45$  pontos, o que caracteriza a amostra com ansiedade moderada. Os resultados apontam existir uma diferença significativa da ansiedade entre os sexos [ $t(2,160)$ ;  $p=0,034$ ], onde mulheres apresentam uma média de  $24,62 \pm 14,90$  pontos e homens  $17,28 \pm 12,80$  pontos.

O maior número de mulheres com sintomas de ansiedade no meio acadêmico é algo evidenciado com frequência na literatura (Portelo et al., 2018; Pinto et al., 2018; Medeiros & Bittencourt, 2017; Fernandes et al., 2018), contudo, ainda se questionam os fatores que levam a esse quadro, uma vez que há índices de ansiedade elevados não somente entre acadêmicas, mas, em mulheres no geral.

As mudanças nos papéis desempenhados pela mulher no meio social, juntamente com a sobreposição de funções como mãe/mulher/profissional podem ser alguns dos fatores que as tornam mais predispostas ao desenvolvimento de sintomas ansiosos, visto que tais, juntamente com a transição entre o seio familiar e a “autonomia” do ambiente universitário, a tornam

menos disponíveis para atividades de lazer e acrescentam ao seu escopo mais responsabilidades e cobranças (Chaves et al., 2015; Paro & Bittencourt, 2013).

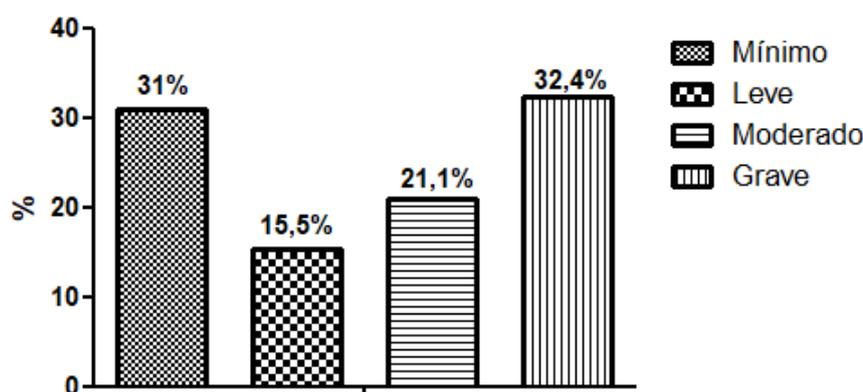
Faz-se importante destacar que a ansiedade em pequenas doses pode ser propulsora de desempenho cognitivo (Leite et al., 2016), contudo, quando exacerbada e desproporcional ao estímulo, pode comprometer o aprendizado, atenção, concentração, podendo resultar em desempenho acadêmico insuficiente (Ferreira et al., 2009).

Os dados apresentam ainda existir uma diferença significativa da média do escore de ansiedade quanto ao uso de calmantes e sedativos [ $t(3,132)$ ;  $p=0,003$ ], onde o universitário que fazem uso dos mesmos tem uma média de  $18,45 \pm 13,61$  pontos no questionário de ansiedade.

De acordo com Neri e colaboradores (2020), o uso de calmantes e sedativos é uma prática frequente entre acadêmicos para controle de transtornos como ansiedade e depressão, sendo o uso por este público já abordado na literatura (Favero et al., 2018; Galato et al., 2012) contudo, deve ser feito o acompanhamento profissional, uma vez que há frequente auto medicação, que pode gerar dependência, risco de vida, ou ainda, agravo da enfermidade (Grassi et al., 2014).

Ao realizar a classificação de ansiedade de acordo com o somatório do BAI, foi possível determinar a distribuição desta na amostra total estudada, percebendo-se que a maior parcela apresenta ansiedade moderada ou grave (53,5%), de acordo com a Figura 1.

**Figura 1** – Distribuição das frequências da ansiedade.



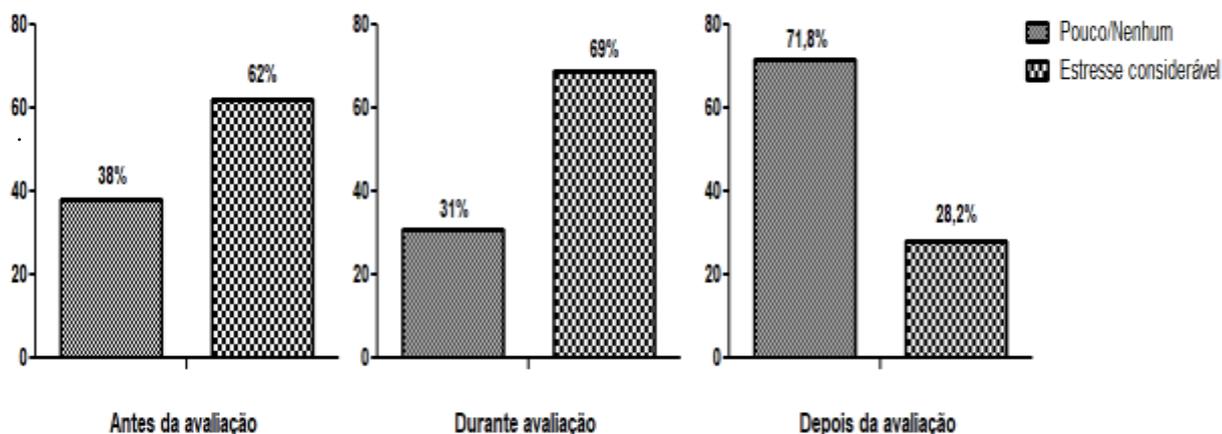
Fonte: Santos et al. (2021).

Vale salientar que a presença de ansiedade entre os acadêmicos de Odontologia também foi observada nos estudos de Montezuma (2020), em que avaliou 130 alunos que cursavam entre o 1º e 5º ano. Destes, 60% apresentavam algum nível de ansiedade, o que traz a questão se o ano do curso ao qual o acadêmico está matriculado pode influenciar no nível da ansiedade apresentada e, como tal, trazer prejuízos para ele.

Mesmo variando o instrumento de avaliação da ansiedade, estudos vem demonstrando a presença desta em alunos da odontologia (Gerreth et al., 2019; Vergara et al., 2013; Bathla et al., 2015), sendo apontados como fatores precipitantes a situação econômica, dificuldades de relacionamento com a família e amigos e, relacionamento difícil com a faculdade (Vergara et al., 2013; Basudan et al., 2017).

Em relação à percepção de estresse identificou-se predominância do estresse considerável antes e durante a avaliação, tendo redução deste após seu término (Figura 2). Contudo, na análise do valor médio atribuído a esse estresse nos três momentos avaliados, observa-se o seguinte comportamento: antes da avaliação  $6,30 \pm 3,07$ ; durante da avaliação  $6,73 \pm 2,85$ ; depois da avaliação  $3,42 \pm 3,16$ .

**Figura 2** – Distribuição das frequências do estresse antes, durante e depois da avaliação.



Fonte: Santos et al. (2021).

Historicamente o estresse tem sido proposto como um fator deletério à performance acadêmica. Apesar disso, teorias recentes têm desafiado a ideia de que se trate de algo, exclusivamente, problemático. Se por um lado o estresse é potencialmente danoso, sendo capaz inclusive de se relacionar a situações de ansiedade e depressão, por outro, pode ser benéfico ao indivíduo quando percebido na forma de desafio, atuando como fator motivacional e oportunidade de crescimento. Especificamente no ambiente universitário, existem inúmeros fatores que podem afetar a percepção de estresse por parte dos alunos, de modo que a determinação geral de sua consequente relação com o desempenho acadêmico em uma grande população torna-se desafiadora dado que, individualmente, o estresse pode ter atuado de maneira motivacional ou incapacitante (Lazarus, 2006; Travis et al., 2020).

Estudo de Akgun e Ciarrochi (2003), sugere, por exemplo, que o impacto do estresse no desempenho acadêmico sofre influência da desenvoltura individual. Nesse estudo, que avaliou o estresse percebido e o desempenho acadêmico de estudantes do primeiro ano na Universidade de Wollongong, Austrália, o estresse acadêmico exerceu efeito significativamente negativo na performance de alunos com baixa desenvoltura, ao passo que nenhum efeito foi evidenciado em estudantes com elevada desenvoltura. Tendo em vista a inexistência de evidências que apontem que alguns alunos tenham experimentado estresse de maneira mais severa que outros, os autores sugerem que estudantes com maior desenvoltura sentem tanto estresse quanto alunos com menor desenvoltura, mas conseguem lidar com esse estresse de maneira mais eficiente.

Adicionalmente, estudo realizado por Rodríguez-Hidalgo e colaboradores (2020) que avaliou o estresse acadêmico ao longo da realização da Prueba de Selección Universitaria (PSU), no Chile, chama a atenção para o suporte social (percebido e detectado) que evidenciou exercer pequeno, porém significativo efeito no manejo do estresse antes e após a realização das avaliações. Na visão dos autores, o estresse nesses momentos é desencadeado pelo fato de que, imediatamente antes da realização das provas, os estudantes podem se sentir nervosos devido à pressão pela performance ao passo que, imediatamente após a avaliação, o estresse é desenvolvido devido à recapitulação das questões e/ou dúvidas quanto ao resultado.

Ao serem questionados quanto a nota obtida nas avaliações sob metodologia ativa e, suas respectivas percepções de desempenho nessas, a maior parcela dos acadêmicos participantes da pesquisa apontam notas entre 7 e 9 pontos (69,02%) além de julgarem seus desempenhos como bom ou ótimo (74,65%), como pode ser observado na Tabela 3, o que pode significar que práticas avaliativas sob metodologias ativas tendem a trazer resultados positivos aos educandos.

Segundo Dias-Lima e colaboradores (2019), o emprego de metodologias ativas como método avaliativo permite que o aluno seja sujeito ativo de sua aprendizagem e tenha maior responsabilidade com seu desempenho nas atividades avaliativas, de forma menos passiva e com maior interatividade discente-discente e discente-docente. Nesse contexto, os educandos têm a possibilidade de adquirir novas habilidades como a de comunicação, de organização prévia dos estudos, além de competências cognitivas e comportamentais importantes para sua formação profissional.

A escolha de modelos de aprendizagem e de métodos avaliativos mais atrativos e dinâmicos pode funcionar como suporte aos estudantes diante das dificuldades relacionadas ao conteúdo cobrado e como uma estratégia para minimizar a pressão que os acadêmicos sentem ao serem avaliados, motivando-os ao estudo e oferecendo uma perspectiva diferente do aprendizado (Oenning & Oliveira, 2011).

**Tabela 3** – Distribuição das frequências de nota e percepção de desempenho da amostra. Juazeiro do Norte, CE, 2021.

<b>VARIÁVEIS</b>	<b>n</b> (n:71)	<b>%</b>
<b>Nota</b>		
Entre 5 e 6,9	5	7,04%
Entre 7 e 9	49	69,01%
Maior que 9	17	23,95%
<b>Percepção de Desempenho</b>		
Insuficiente	2	2,82%
Razoável	12	16,9%
Bom	34	47,89%
Ótimo	19	26,76%
Excelente	4	5,63%

Fonte: Santos et al. (2021).

Em se tratando de estudo de do desempenho do acadêmico (DA), são variados os fatores que determinam este no âmbito acadêmico, desde questões relacionadas às características pessoais e de estudo dos educandos até particularidades atreladas as próprias instituições de ensino. Miranda e Colaboradores (2015) apontam a grande quantidade de variáveis influenciadoras e, como pode ser difícil o mapeamento dessas. Contudo, em seus estudos, os autores chegam à conclusão de que, apesar de sofrer influência de corpo docente e da instituição, o que melhor explica o DA são os fatores relacionados ao próprio aluno.

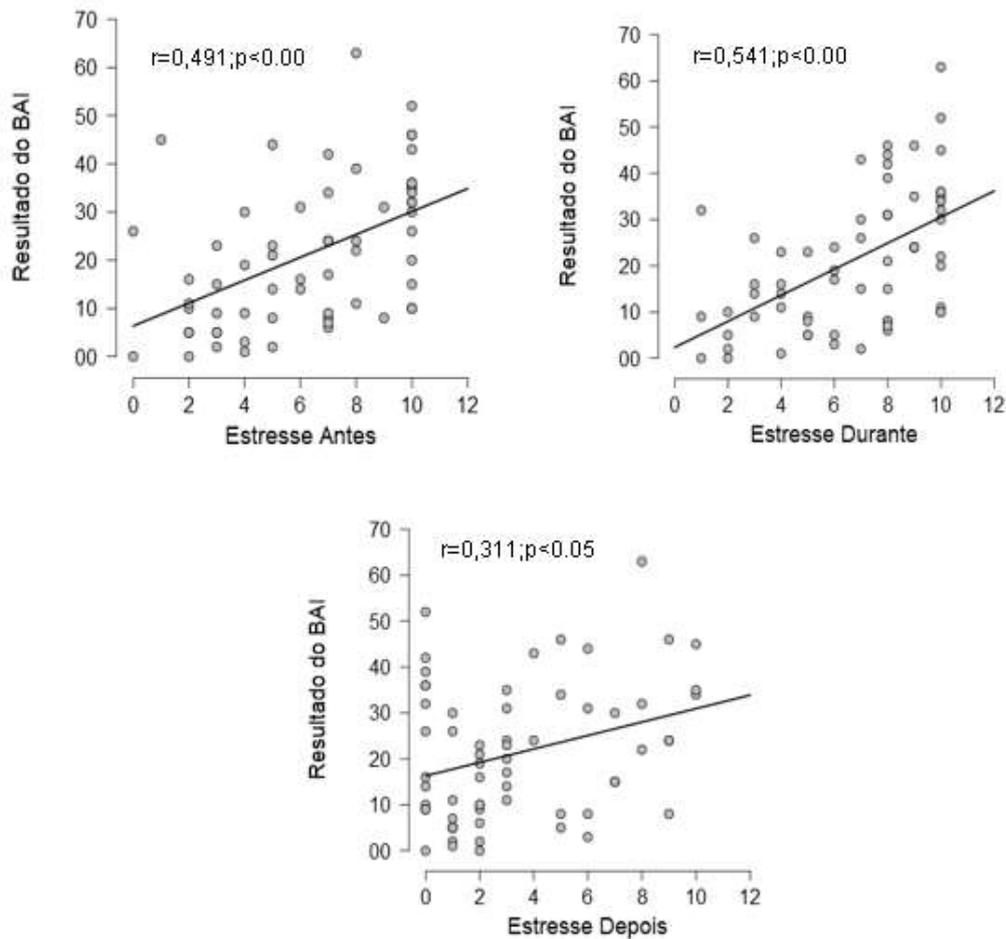
De acordo com Santos e colaboradores (2020), o DA pode variar a depender das características pessoais e dos hábitos de cada indivíduo. A capacidade de compreensão e interpretação dos conteúdos repassados em sala de aula, aumento da dedicação aos estudos em horários extraclasse, qualidade e horas adequadas de sono, além de equilíbrio e autocontrole emocional resultam em repercussões positivas dentro desse processo.

No levantamento de literatura realizada por Miranda e colaboradores (2015), os autores observam que estar motivado, ter aptidão e as metodologias empregadas em sala de aula também influenciam positivamente no desempenho acadêmico, ao passo que o estresse e a ansiedade, negativamente.

O estudo de Mamede e colaboradores (2015) também trouxe considerações importantes sobre características e hábitos pessoais que influenciam no DA, alguns desses apresentados pelos participantes da presente pesquisa como consumo alto de tabaco e álcool. Os autores apontam que, ao realizarem estudo com 494 estudantes de uma universidade pública, o consumo de tabaco por parte dos acadêmicos, influenciou significativamente na redução do DA, além de chamar atenção ao grande consumo de álcool encontrado nos avaliados, que no momento da pesquisa não apresentou estatisticamente significância, porém, alerta para problemas futuros uma vez o vício se instala vagarosamente.

Ao estabelecer a correlação entre os valores médios de percepção de estresse e os níveis de ansiedade de acordo com o BAI, percebeu-se correlação positiva, moderada e significativa nos três momentos avaliados, demonstrando uma evolução dos níveis de ansiedade e de estresse de acordo com o momento da atividade, como é possível observar na Figura 3.

**Figura 3** – Correlação entre os resultados do questionário BAI com a percepção de estresse antes, durante e depois da avaliação.



Fonte: Santos et al. (2021).

A presença de ansiedade e estresse em momentos avaliativos é algo conhecido e relatado desde muito tempo na literatura, assim como a necessidade de controle dessas emoções/sintomas para bom desempenho acadêmico (Bzuneck & Silva, 2004; Zeidner, 1998). Frequentemente associados, o estresse e ansiedade em momentos avaliativos podem trazer efeitos fisiológicos, psicológicos e comportamentais que podem comprometer o desempenho do acadêmico (Strack & Estevez, 2015).

Percebe-se, de acordo com a figura 3, que os níveis de estresse e ansiedade se distribuem de forma semelhante em momentos antes e durante a avaliação, tendo pequena redução após, o que favorece o pensamento que o aparecimento de um pode contribuir/afetar o desenvolvimento do outro. Mac George e colaboradores (2005) apontam que a presença do estresse no acadêmico, pode causar, além de medo, taquicardia e angústia, a própria ansiedade, contribuindo para um mau desempenho (Guo et al., 2011).

Contudo, ainda existem estudos que apontam que algum nível de estresse e/ou ansiedade pode ser favorável ao bom desempenho, sendo ainda percebido como desafiador por alguns alunos (You, 2018; Marchi et al., 2013).

No entanto, vale ressaltar a ausência ou escassez na literatura de estudos que abordam especificadamente estresse e/ou ansiedade no momento da avaliação, talvez pelas sensações inquietantes que estes trazem ao avaliado.

Ao analisar, no presente estudo, a relação entre o nível de ansiedade com a nota relatada (A) e a percepção do desempenho dos acadêmicos na avaliação sobre metodologia ativa de gincana (B), não houve diferença significativa (A:[F(1,132) = 470,7; p>0,05]; B:[F(1,053) = 876,7; p>0,05]), assim como não houve entre o estresse antes da avaliação e a nota (C) e a percepção desempenho (D) dos acadêmicos (C:[F(1,718) = 591,68; p> 0,05]; D:[F(1,111) = 470,7; p> 0,05]).

Entretanto, tais resultados podem não abordar a situação real dos acadêmicos, uma vez que, por se tratar de um estudo retrospectivo, as respostas obtidas com a avaliação dos acadêmicos podem sofrer influência do tempo passado, assim como estes podem se sentir constrangidos a responderem suas notas ou desempenhos reais, podendo supervalorizar estas ou superestimar seu resultado.

Outro fator que pode ter interferido no resultado da presente pesquisa é o fato desta ser realizada apenas com indivíduos que foram aprovados na disciplina de ESCI1, visto que, caso houvesse a reprovação, o acadêmico poderia tê-la como mais um fator para estímulo ao estresse e a ansiedade em avaliações.

Contudo, uma vez que a aprovação na disciplina não depende apenas de um bom desempenho na avaliação sob metodologia ativa, a escolha por estudantes aprovados e depois de corrido alguns meses da avaliação para realização da pesquisa, pode ter contribuído para a percepção mais madura e reflexiva da experiência vivida.

Em sequência, ao realizar teste de ANOVA entre os valores de estresse durante (A) e após a avaliação (B) com os valores de nota indicados pelos acadêmicos, observou-se diferença significativa em ambos (A:[F(1,718) = 529,27; p> 0,037]; B:[F(10,24) = 569,7; p<0,001]), assim como houve diferença significativa entre os valores de estresse após a avaliação (C) e a percepção de desempenho na avaliação sob metodologia ativa (C:[F(5,433) = 557,7; p> 0,001]).

Para detectar em quais grupos houve diferença significativa foi realizado o teste de Post Hoc de Bonferroni entre os grupos descritos acima (A, B e C), como pode ser observado na Tabela 4.

**Tabela 4** – Valores obtidos no Teste de Bonferroni. Juazeiro do Norte, CE, 2020.

Grupos Avaliados	Mean Difference	SE	T	P bonf
<b>(A)</b>				
Entre 5 e 6,9 x Entre 7 e 9	3.192	1,310	2.437	0,052*
Entre 5 e 6,9 x Maior que 9	2.129	1,419	1.500	0,415
Entre 7 e 9 x Maior que 9	-1.062	0,785	-1.353	0,542
<b>(B)</b>				
Entre 5 e 6,9 x Entre 7 e 9	6.139	1,359	4.517	<0,001*
Entre 5 e 6,9 x Maior que 9	5.788	1,473	3.931	<0,001*
Entre 7 e 9 x Maior que 9	-0,351	0,815	-0,430	1,000
<b>(C)</b>				
Insuficiente x Razoável	3.333	2.220	1.501	1,000
Insuficiente x Bom	6.500	2.115	3.073	0,031*
Insuficiente x Ótimo	4.842	2.161	2.241	0,284
Insuficiente x Excelente	8.000	2.517	3.178	0,023*
Razoável x Bom	3.167	0,976	3.244	0,018*
Razoável x Ótimo	1.509	1.072	1.408	1,000
Razoável x Excelente	4.667	1.678	2.781	0,071
Bom x Ótimo	-1.658	0,833	-1.991	0,506
Bom x Excelente	1.500	1.537	0,976	1,000
Ótimo x Excelente	3.158	1.599	1.975	0,525

\*Post Hoc Bonferroni. (A) Teste entre Nota obtida e Estresse Durante a Avaliação; (B) Teste entre Nota obtida e Estresse Após a Avaliação; (C) Teste entre Percepção de Desempenho e Estresse Após a Avaliação. Fonte: Santos et al. (2021).

Nota-se que há diferença significativa entre o estresse de grupos com notas maiores e menores, possibilitando o levantamento da hipótese de que o estresse também pode trazer resultados positivos em avaliações. Zajacova e colaboradores (2015) chegam a afirmar que realizar provas podem compor um dos três maiores estressores no meio acadêmico, contudo, a presença do estresse não determinou relação significativa com as notas obtidas em seu estudo realizado com 107 acadêmicos, em New York, assim como no estudo de Costa (2018).

No estudo de Brookhus e Waard (2001), os autores afirmam que a relação de estresse e desempenho é estabelecida em formato de “U” invertido, em que os extremos (muito-pouco) de estresse repercutem em mau desempenho ao passo que, algum estresse, resulta em desempenho favorável, fato exposto também nas abordagens de Lipp (2003), em que este apresenta que algum estresse, ou “eustresse”, pode tornar o indivíduo mais criativo, participativo, gerando um bom desempenho.

Costa (2018) complementa que o estresse é comum a maioria dos acadêmicos e é constantemente influenciado pela rotina acadêmica, que pode exacerbá-lo, todavia, em pequenas doses e controlado, não prejudica o rendimento acadêmico, o que pode ser percebido nos resultados do presente estudo onde, mesmo na presença de estresse, houve notas e rendimento compatíveis com a aprovação no semestre ou níveis satisfatórios para o acadêmico.

Contudo, You (2018) salienta que o estudo do estresse acadêmico deve ser feito com cautela visto que este sofre influência de variáveis diversas e podem influenciar diretamente na aprendizagem. Ainda, o autor aponta que o estresse pode ser percebido de diferentes formas de acordo com os aspectos culturais de cada um, não podendo generalizar suas repercussões sobre desempenho como sendo exclusivas.

Quanto às questões de livre expressão sobre a experiência da avaliação sob metodologia ativa e os fatores precipitantes, foram apontados que a boa relação com o professor da disciplina, assim como o treino precoce das atribuições necessárias para prova, são estímulos ao sentimento de tranquilidade e confiança durante a avaliação, ao passo que a abordagem do docente, quantidade de conteúdo estudado, sono acumulado, medo e pouca prática são apontados como estímulos ao estresse e a ansiedade.

É perceptível que o papel desempenhado pelo professor no contexto avaliativo vem se modificando no decorrer dos tempos junto com o próprio ato de ensinar, exigindo deste novos conceitos e propostas para desenvolvimento do educando, uma vez que as demandas e perspectivas, principalmente no desempenho de metodologias ativas, requer que este inove e modifique as experiências educacionais que teve quanto aluno, se permitindo atuar agora como mediador do conhecimento e instigando autonomia (Perrenoud et al., 2002; Gaeta & Masetto, 2019).

Portanto, evidencia-se que há a necessidade de constante reestruturação dos processos avaliativos objetivando obter desempenho acadêmico mais próximo do aprendizado real do educando, visto que este carrega um arcabouço de experiências, conceitos e sentimentos que são atuantes constantes na sua formação.

Ainda, apontando o estresse e a ansiedade como presentes no ambiente acadêmico, aponta-se com preocupação para o enfrentamento do período atual de pandemia em que vivemos, visto que pode se comportar como um agravante futuro para qualidade de vida e saúde mental dos estudantes, dificultando o controle emocional destes e interferindo no seu desempenho em avaliações, visto que estas foram totalmente modificadas para se adequar a necessidade do período.

Vale salientar que este estudo se limitou pela amostra reduzida a qual se atentou dentro do período de pandemia. Ainda, pelo próprio momento na qual esta pesquisa é realizada (isolamento social, aulas remotas, restrição de serviços) trazer agravos à saúde mental que podem potencializar aquelas já instaladas ou experienciadas.

## 4. Conclusão

As experiências do ensino superior podem impactar diretamente a saúde mental do acadêmico, sendo o estresse e a ansiedade situações frequentes na rotina diária, como também, em momentos avaliativos. Nesse estudo percebeu-se maior parcela de estudantes do sexo feminino, relatando estudar entre 1 e 3 horas diárias. Em relação a avaliação de ansiedade, percebeu-se que a maioria dos estudantes apresentam nível moderado e estresse considerável, sendo este último, maior antes e durante a prova, reduzindo após seu término.

Quanto aos fatores precipitantes de sintomas ou sensações que interferem no desempenho acadêmico apontados pelos estudantes, percebeu-se a importância do papel docente e treino prévio para estimular tranquilidade e confiança. Contudo, a insegurança, o medo, o excesso de conteúdo e a pouca prática foram apontados como propulsores de estresse e ansiedade.

Portanto reforça-se a percepção multifatorial da influência no desempenho acadêmico, podendo o estresse e ansiedade serem estimulantes ou bloqueadores de tal, cabendo ao docente o uso de instrumentos, como as metodologias ativas, que estimulem um resultado mais próximo da realidade de aprendizado do educando, sem trazer prejuízos para este.

Contudo, tendo em vista as limitações desse estudo e a escassez de trabalhos abordando o estresse e a ansiedade no momento exato da avaliação, sugere-se que novos estudos sejam desenvolvidos, com amostras maiores, ou ainda, pesquisas em que sejam realizadas em diferentes momentos da avaliação, ou comparando instrumentos avaliativos diferentes.

## Agradecimentos

Nossos sinceros agradecimentos ao Centro Universitário Dr. Leão Sampaio que apoiou todo o procedimento dessa pesquisa, sendo ela fruto do Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Saúde da instituição. Nosso muito obrigada.

## Referências

- Angelina, C., & Soligo, S. (2016). Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Comentada / Joyce Marquezin Setubal, Regiane Alves Costa Fayan
- Akgun, S., & Ciarrochi, J. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology*, 23(3), 287-294.
- Altoé, S. M. L., Fragalli, A. C., & Espejo, M. M. D. S. B. (2014). A “dor do crescimento”: um estudo sobre o nível de estresse em pós-graduandos de contabilidade. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 7(1), 213-233.
- Alves, M. G. D. M., Chor, D., Faerstein, E., Werneck, G. L., & Lopes, C. S. (2009). Estresse no trabalho e hipertensão arterial em mulheres no Estudo Pró-Saúde: Estudo Pró-Saúde (Pro-Health Study). *Revista de Saúde Pública*, 43, 893-896.
- Andrade, A. G. D., Duarte, P. D. C. A. V., Barroso, L. P., Nishimura, R., Alberghini, D. G., & Oliveira, L. G. D. (2012). Use of alcohol and other drugs among Brazilian college students: effects of gender and age. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 34(3), 294-305.
- Araújo, T. M. D., Pinho, P. D. S., & Almeida, M. M. G. D. (2015). Prevalência de transtornos mentais comuns em mulheres e sua relação com as características sociodemográficas e o trabalho doméstico. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 5(3), 337-348...
- Azevedo, M. L. N. (2015). Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. *Crítica Educativa*, 1(1), 56-79.
- Bacich, L., & Holanda, L. (2020). *STEAM em Sala de Aula: A Aprendizagem Baseada em Projetos Integrando Conhecimentos na Educação Básica*. Penso Editora.
- Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora.
- Barbosa, J. R. A. (2008). *A avaliação da aprendizagem como processo interativo: um desafio para o educador*. Faetec.
- Bartholomeu, D., Machado, A. A., Spigato, F., Bartholomeu, L. L., Cozza, H. F., & Montiel, J. M. (2018). Traços de personalidade, ansiedade e depressão em jogadores de futebol. *Revista brasileira de psicologia do esporte*, 3(1).
- Basudan, S., Binanzan, N., & Alhassan, A. (2017). Depression, anxiety and stress in dental students. *International journal of medical education*, 8, 179.
- Bathla, M., Singh, M., Kulhara, P., Chandna, S., & Aneja, J. (2015). Evaluation of anxiety, depression and suicidal intent in undergraduate dental students: A cross-sectional study. *Contemporary clinical dentistry*, 6(2), 215.
- Batista, M. A., & Oliveira, S. M. D. S. S. (2005). Sintomas de ansiedade mais comuns em adolescentes. *Psic: Revista da Vetor Editora*, 6(2), 43-50.

- Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 43(8), 667-672.
- Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G., & Steer, R. A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: psychometric properties. *Journal of consulting and clinical psychology*, 56(6), 893.
- Benavente, S. B. T., & Costa, A. L. S. (2011). Respostas fisiológicas e emocionais ao estresse em estudantes de enfermagem: revisão integrativa da literatura científica. *Acta Paulista de Enfermagem*, 24(4), 571-576.
- Bernardo, I. C. (2010). Investigação do nível de ansiedade e sintomas de depressão entre alunos de graduação em Odontologia. Piracicaba, SP.
- Bittar, D., & Kohlsdorf, M. (2017). Ansiedade e depressão em mulheres vítimas de violência doméstica. *Psicologia Argumento*, 31(74).
- Brasil. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. (2016). *Sinopse Estatística da Educação Superior*. <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.
- Brasil. (2004). Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Leis, Brasília, DF.
- Brasil. (2012). Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.
- Brookhuis, K. A., & De Waard, D. (2001). Assessment of drivers'workload: performance and subjective and physiological indexes. *Stress, workload and fatigue*.
- Bzunek, J. A., & Silva, R. (1989). O Problema da Ansiedade nas provas: perspectivas contemporâneas. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 10(3), 195-201.
- Camargo, V. C. V., Calais, S. L., & Sartori, M. M. P. (2015). Estresse, depressão e percepção de suporte familiar em estudantes de educação profissionalizante. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32, 595-604.
- Carneiro, E. B., Braga, R. T., Silva, L. F. D., & Nogueira, M. C. (2012). Fatores associados a beber pesado episódico entre estudantes de medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 36, 524-530.
- Chaves, E. D. C. L., Iunes, D. H., Moura, C. D. C., Carvalho, L. C., Silva, A. M., & Carvalho, E. C. D. (2015). Anxiety and spirituality in university students: a cross-sectional study. *Revista brasileira de enfermagem*, 68, 504-509.
- Clark, D.A.; Beck, A.T. (2012). *Terapia cognitiva para os transtornos de ansiedade: ciência e prática*. Artmed, 640 p.
- Coelho, A. T., Lorenzini, L. M., Suda, E. Y., Rossini, S., & Reimão, R. (2010). Qualidade de sono, depressão e ansiedade em universitários dos últimos semestres de cursos da área da saúde. *Neurobiologia*, 73(1), 35-9.
- Costa, L. B. D. S. (2018). Avaliação do estresse e do o rendimento acadêmico em estudantes da área da saúde da Universidade de Brasília.
- Cruz, M. A. C. (2008). Ansiedade e bem-estar na transição para o ensino superior: o papel do suporte social.
- Cunha, J. A. (2001). *Inventário Beck de Ansiedade (BAI). Manual da versão em português das escalas Beck*. Casa do Psicólogo.
- Dázio, E. M. R., Zago, M. M. F., & Fava, S. M. C. L. (2016). Use of alcohol and other drugs among male college students and their meanings. *Rev Esc Enferm USP*, 50(5), 785-91.
- Dias-Lima, A., Silva, M. D. C., Ribeiro, L. C. V., Bendicho, M. T., Guedes, H. T. V., & Lemaire, D. C. (2019). Avaliação, ensinagem e metodologias ativas: uma experiência vivenciada no componente curricular Mecanismos de Agressão e de Defesa, no curso de Medicina da Universidade do Estado da Bahia, Brasil. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 43, 216-224.
- Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., & Hefner, J. L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *American journal of orthopsychiatry*, 77(4), 534-542.
- Farias, J.; Nascimento, I. (2009). *Didática*. Coleção Formando Educadores, Editora Nupre.
- Fávero, V. R., del Olmo Sato, M., & Santiago, R. M. (2018). Uso de ansiolíticos: abuso ou necessidade? *Visão acadêmica*, 18(4).
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação*, 115-160.
- Fernandes, M. A., Vieira, F. E. R., Silva, J. S., Avelino, F. V. S. D., & Santos, J. D. M. (2018). Prevalence of anxious and depressive symptoms in college students of a public institution. *Revista brasileira de enfermagem*, 71, 2169-2175.
- Ferreira, C. L., Almondes, K. M. D., Braga, L. P., Mata, Á. N. D. S., Lemos, C. A., & Maia, E. M. C. (2009). Universidade, contexto ansiogênico? Avaliação de traço e estado de ansiedade em estudantes do ciclo básico. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14, 973-981.
- Fiorotti, K. P., Rossoni, R. R., Borges, L. H., & Miranda, A. E. (2010). Transtornos mentais comuns entre os estudantes do curso de medicina: prevalência e fatores associados. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 59, 17-23.
- Fontana, R. T.; Brigo, L. (2011). Estudar e Trabalhar: Percepções Técnicas da Enfermagem. *Esc Anna Nery*, 1(16), 128- 133.
- Fragelli, R. R., & Fragelli, T. B. O. (2017). Trezentos: a dimensão humana do método. *Educar em Revista*, 253-265.

- Frison, L. M. B. (2016). Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. *Pro-posições*, 27, 133-153.
- Gaeta, C., & Masetto, M. T. (2019). *O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar*. Editora Senac São Paulo.
- Galato, D., Madalena, J., & Pereira, G. B. (2012). Automedicação em estudantes universitários: a influência da área de formação. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17, 3323-3330.
- Galocha, C., Poletto, S. S., & Tavares, M. (2017). Avaliação no ensino superior: paradoxos e desafios. *Revista@ mbienteeducação*, 10(1), 25-35.
- Gauy, F. V., & Guimarães, S. S. (2006). Triagem em saúde mental infantil. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 22, 5-15.
- Gerreth, K., Chlapowska, J., Lewicka-Panczak, K., Sniatala, R., Ekkert, M., & Borysewicz-Lewicka, M. (2019). Self-evaluation of anxiety in dental students. *BioMed research international*, 2019.
- Glewwe, P., Hanushek, E. A., Humpage, S., & Ravina, R. (2013). 2. School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: A Review of the Literature from 1990 to 2010 (pp. 13-64). *University of Chicago Press*.
- Goldberg, D. P., & Huxley, P. (1992). Common mental disorders: a bio-social model. *Tavistock/Routledge*.
- Gomes, I.P.; et al. (2019). Factors Associated with Continued Smoking Addiction and Alcohol Consumption among Medical Students in Capital City in the Northeast of Brazil. *Rev. Bras. Edu. Méd.* 43(1), 55-64.
- Gomes, R. K., & Oliveira, V. B. D. (2013). Depressão, ansiedade e suporte social em profissionais de enfermagem. *Boletim de Psicologia*, 63(138), 23-33.
- Gonzaga, L. R. V., de Macedo, A. G., & Lipp, M. E. N. (2014). Avaliação das variáveis escolha profissional e vocação no nível de stress de alunos do ensino médio. *em foco*, 189.
- Goulart Júnior, E., Feijó, M. R., Cunha, É. V. D., Corrêa, B. J., & Gouveia, P. A. D. E. S. (2013). Exigências familiares e do trabalho: um equilíbrio necessário para a saúde de trabalhadores e organizações. *Pensando famílias*, 110-122.
- Grácio, J. C. G. (2009). Determinantes do consumo de bebidas alcólicas nos estudantes do ensino superior de Coimbra (Doctoral dissertation).
- Grassi, L. T. V., & Castro, J. E. D. S. (2014). Estudo do consumo de medicamentos psicotrópicos no município de Alto Araguaia-MT. *Faculdade do Pantanal-FAPAN*, Ed, 3.
- Guo, Y. J., Wang, S. C., Johnson, V., & Diaz, M. (2011). College students' stress under current economic downturn. *College Student Journal*, 45(3), 536-544.
- Hyman, S. E.; Cohen, J. D. (2014). Transtornos do humor e de ansiedade. Em Kandel, E. R.; Hudspeth, J.H. *Princípios de Neurociências*. (5a ed.), (pp. 1222-1241), AMGH.
- Sadock, B. J., Sadock, V. A., & Ruiz, P. (2016). *Compêndio de Psiquiatria: Ciência do Comportamento e Psiquiatria Clínica*. Artmed Editora.
- Kulsoom, B., & Afsar, N. A. (2015). Stress, anxiety, and depression among medical students in a multiethnic setting. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 11, 1713.
- Lamers, J. M. D. S., Santos, B. S. D., & Toassi, R. F. C. (2017). Retenção e evasão no ensino superior público: estudo de caso em um curso noturno de odontologia. *Educação em Revista*, 33.
- Lazarus, R. S. (2006). Stress and emotion: A new synthesis. *Springer publishing company*.
- Leão, A. M., Gomes, I. P., Ferreira, M. J. M., & Cavalcanti, L. P. D. G. (2018). Prevalence and Factors Associated with Depression and Anxiety among University Students in the Field of Health in a Large Urban Center in the Northeast of Brazil. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 42(4), 55-65.
- Leite, C. D., Silva, A. A., Angelo, L. F., Rubio, K., & Melo, G. F. (2016). Representações de ansiedade e medo de atletas universitários. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, 6(1).
- Lima, L. D., Silva, L. V., & de Souza, V. R. (2019). Avaliação do nível de estresse em acadêmicos de medicina. *Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-ALAGOAS*, 5(2), 79-79.
- Lipp, M. E. N. (2003). *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: teoria e aplicações clínicas*.
- Lisboa, M. T. L., Oliveira, M. M. D., & Reis, L. D. (2006). O trabalho noturno e a prática de enfermagem: uma percepção dos estudantes de enfermagem. *Escola Anna Nery*, 10, 393-398.
- Loureiro, E., McIntyre, T., Mota-Cardoso, R., & Ferreira, M. A. (2008). A relação entre o stress e os estilos de vida nos estudantes de medicina da Faculdade de Medicina do Porto.
- Lourenço, A. A., & Almeida Paiva, M. O. (2015). Learning Approaches: Dynamics for Academic Success. *CES Psicologia*, 8(2), 47-75.
- MacGeorge, E. L., Samter, W., & Gillihan, S. J. (2005). Academic stress, supportive communication, and health. *Communication Education*, 54(4), 365-372.
- Mamede, S. D. P. N., Marques, A. V. C., Rogers, P., & Miranda, G. J. (2015). Determinantes Psicológicos do Desempenho Acadêmico em Ciências. *CEP*, 38, 902.

- Marchi, K. C., Bárbaro, A. M., Miasso, A. I., & Tirapelli, C. R. (2013). Ansiedade e consumo de ansiolíticos entre estudantes de enfermagem de uma universidade pública. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 15(3), 729-37.
- Margis, R., Picon, P., Cosner, A. F., & Silveira, R. D. O. (2003). Relação entre estressores, estresse e ansiedade. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 25, 65-74.
- Marques, C. P., Gasparotto, G. D. S., & Coelho, R. W. (2015). Fatores relacionados ao nível de estresse em adolescentes estudantes: uma revisão sistemática. *Salusvita*, 34(1), 99-108.
- Mascarenhas, S.A. Do N.; Roazzi, A., Leon, G. F., & Ribeiro, J. L. P. (2012). Necessidade da gestão do estresse, ansiedade e depressão em estudantes universitários brasileiros. In *Actas do 9º congresso nacional de psicologia da saúde*.
- Matumoto, P., & Peres, T. (2018). As Influências do Estresse no Desempenho Acadêmico de Estudantes Universitários. *UEMG. Monteiro, C*, 66-72.
- Medeiros, P. P., & Bittencourt, F. O. (2017). Fatores associados à ansiedade em estudantes de uma faculdade particular. *Id on Line Revista de Psicologia*, 10(33), 42-55.
- Melguizo, T., & Wainer, J. (2016). Toward a set of measures of student learning outcomes in higher education: evidence from Brazil. *Higher Education*, 72(3), 381-401.
- Melo, De A; Urbanetz, T.S. (2008). *Fundamentos da didática*. Curitiba: IBPEX.
- Mesquita, A. A., Gomes, D. S., Lobato, J. L., Gondim, L., & de Souza, S. B. (2013). Estresse e síndrome de burnout em professores: Prevalência e causas. *Psicologia Argumento*, 31(75).
- Miranda, G. J., da Silva Lemos, K. C., de Oliveira, A. S., & Ferreira, M. A. (2015). Determinantes do desempenho acadêmico na área de negócios. *Revista Meta: Avaliação*, 7(20), 175-209.
- Montezuma, L. Q. V. (2020). Ansiedade e dependência de Smartphone em acadêmicos do curso de odontologia da Universidade Federal do Ceará.
- Morais, L. M., Mascarenhas, S., & Ribeiro, J. L. P. (2010). Diagnóstico do estresse, ansiedade e depressão em universitários: desafios para um serviço de orientação e promoção da saúde psicológica na universidade: um estudo com estudantes da Ufam-Brasil.
- Moreira, S. D. N. T., Silva, C. A. N., Tertulino, F. D. F., Tertulino, F. M. D. F., Vilar, M. J. P., & Azevedo, G. D. D. (2006). Processo de significação de estudantes do curso de medicina diante da escolha profissional e das experiências vividas no cotidiano acadêmico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 30, 14-19.
- Moritz, A. R., Marques-Pereira, E., Pereira-de-Borba, K., Clapis, M. J., Gryczak-Gevert, V., & Mantovani, M. D. F. (2016). Qualidade de vida de estudantes de enfermagem de uma universidade pública brasileira. *Investigación y Educación en Enfermería*, 34(3), 564-572.
- Moura, A.; et al. (2018). Los factores asociados con la ansiedad entre los profesionales de atención primaria. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 19, 17-26.
- Neri, J. V. D. (2020). Uso de ansiolíticos e antidepressivos por acadêmicos da área da saúde: uma revisão bibliográfica. *Brazilian Journal of Development*, 6(9).
- Oenning, V., & De Oliveira, J. M. P. (2011). Dinâmicas em sala de aula: envolvendo os alunos no processo de ensino, exemplo com os mecanismos de transporte da membrana plasmática. *Revista de Ensino de Bioquímica*, 9(1), 18-29.
- Oliveira Barreto, A. C., Granzotti, R. B. G., Domenis, D. R., Pellicani, A. D., da Silva, K., & Dornelas, R. (2017). Métodos de avaliação discente em um curso de graduação baseado em metodologias ativas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(2), 1005-1019.
- Paro, C. A., & Bittencourt, Z. Z. L. D. C. (2013). Qualidade de vida de graduandos da área da saúde. *Revista brasileira de educação médica*, 37, 365-375.
- Pasqualucci, P. L.; Damaso, L.L.M.; Danila, A.H.; et al. (2019). Prevalência e correlatos de depressão, ansiedade e estresse em médicos residentes de um sistema acadêmico de saúde brasileiro. *BMC Med Educ* 19, 193.
- Pedrosa, A. A. D. S., Camacho, L. A. B., Passos, S. R. L., & Oliveira, R. D. V. C. D. (2011). Consumo de álcool entre estudantes universitários. *Cadernos de Saúde Pública*, 27, 1611-1621.
- Pelicioli, M., Barelli, C., Gonçalves, C. B. C., Hahn, S. R., & Scherer, J. I. (2017). Perfil do consumo de álcool e prática do beber pesado episódico entre universitários brasileiros da área da saúde. *Jornal Brasileiro de psiquiatria*, 66, 150-156.
- Perrenoud, P., & Thurler, M. G. (2009). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Artmed Editora.
- Pinto, N. A. J., de Melo Cavestro, J., & Ferreira, W. (2018). Prevalência de transtorno de ansiedade generalizada em estudantes de medicina. *Revista Interdisciplinar Ciências Médicas*, 2(2), 36-43.
- Portz, R. M., & Amazarray, M. R. (2019). Trastornos mentales comunes y factores asociados en trabajadores bancarios de Rio Grande do Sul, Brasil. *Revista Psicología Organizaciones e Trabajo*, 19(1), 515-522.
- Portelo, Aline Da Costa, A., dos Santos, F. A., Pereira, G. A. U., Neto, I. C. P., & de Lima, W. P. Sintomas De Ansiedade E Depressão Em Acadêmicos E Sua Relação Com A Tendência Ao Suicídio. Sintomas De Ansiedade E Depressão Em Acadêmicos E Sua Relação Com A Tendência Ao Suicídio, 1-388.
- Ramis, T. R., Mielke, G. I., Habeyche, E. C., Olíz, M. M., Azevedo, M. R., & Hallal, P. C. (2012). Smoking and alcohol consumption among university students: prevalence and associated factors. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 15(2), 376-385.
- Risco. Em: *Dicio, Dicionário Online de Português*. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/risco/>>. Acesso em: 27/07/2020.

Rodrigues, V. B., & Madeira, M. (2009). Suporte social e saúde mental: revisão da literatura.

Rodríguez-Hidalgo, C. T., Tan, E. S., Verlegh, P. W., Beyens, I., & Kühne, R. (2020). Don't stress me now: assessing the regulatory impact of face-to-face and online feedback prosociality on stress during an important life event. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 25(5), 307-327.

Roman, C., Ellwanger, J., Becker, G. C., Silveira, A. D. D., Machado, C. L. B., & Manfroi, W. C. (2017). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa. *Clinical and biomedical research*. Porto Alegre. Vol. 37, n. 4 (2017), p. 349-357.

Santos, G. C.; Souza, J. F. C. (2014). Acesso às bases de dados de Educação e áreas afins: navegando no conhecimento. *Manuais Técnicos BFE*, n.4, Campinas, SP: FE/UNICAMP.

Santos, M. J. D. C., Vilhena, E. M. D. S. R., Antonelli, R. A., & Meurer, A. M. (2020). Desempenho acadêmico e características sociodemográficas, comportamentais, psicológicas e de formação docente: análise de alunos portugueses da área de negócios. *Contabilidade Vista & Revista*, 31(2).

Silva, F. C. F. D., & Macedo, M. M. K. (2012). A escuta do masculino na clínica psicanalítica contemporânea: singularidades de um padecer. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28, 205-218.

Silva, J. G. A. R., & Romarco, E. K. S. (2021). Análise dos níveis de ansiedade, estresse e depressão em universitários da Universidade Federal de Viçosa (UFV). *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 23(1).

Strack, J., & Esteves, F. (2015). Exams? Why worry? Interpreting anxiety as facilitative and stress appraisals. *Anxiety, Stress, & Coping*, 28(2), 205-214.

Suhr, I. R. F. (2012). *Processo avaliativo no ensino superior*. Editora Ibepex.

Tovar, A. L. L., Díaz Caballero, A. J., González Martínez, F. D., & Simancas Pallares, M. A. (2010). Consumo de Bebidas Alcohólicas y factores relacionados en Estudiantes de Odontología. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 3(2), 93-98.

Travis, J., Kaszycki, A., Geden, M., & Bunde, J. (2020). Some stress is good stress: The challenge-hindrance framework, academic self-efficacy, and academic outcomes. *Journal of educational Psychology*, 112(8), 1632.

Urbina, P. B. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, 40(1), 25-39.

Valmorbida, S. M. I., Ensslin, S. R., Ensslin, L., & Ripoll-Feliu, V. M. (2014). Avaliação de desempenho para auxílio na gestão de universidades públicas: análise da literatura para identificação de oportunidades de pesquisas. *Journal of Accounting, Management and Governance*, 17(3).

Vargas, G. M. G. (2014). Factores asociados al rendimiento académico tomando en cuenta el nivel socioeconómico: Estudio de regresión múltiple en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 119-154.

Vergara, K. A., Cárdenas, S. D., & Martínez, F. G. (2013). Síntomas de depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de odontología: prevalencia y factores relacionados. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 42(2), 173-181.

Verfíssimo, S. M. A. C. (2010). Relações entre ansiedade-estado e ansiedade-traço, sintomas depressivos e sensibilidade ao stress em puérperas (Master's thesis).

You, J. W. (2018). Testing the three-way interaction effect of academic stress, academic self-efficacy, and task value on persistence in learning among Korean college students. *Higher Education*, 76(5), 921-935.

Zeidner, M. (1998). Test anxiety: the state of the art: Springer *Science & Business*.

Zettler, E. W., Nudelmann, L. M., Cunha, D. P. D., Hilgert, C., Mattos, M. D., Scholl, M., ... & Nader, T. L. (2005). Prevalência do tabagismo entre estudantes de Medicina e fatores de risco associados. *Rev. AMRIGS*, 16-19.

Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress and academic success in college. *Research in higher education*, 46(6), 677-706.