

## **ESTRESSE, ANSIEDADE E DISTORÇÕES COGNITIVAS NA FASE FINAL DA GRADUAÇÃO<sup>1</sup>**

### *STRESS, ANXIETY AND COGNITIVE DISTORTIONS IN THE FINAL PHASE OF GRADUATION*

**Marcus Vinicius Bitencourt da Silva<sup>2</sup> e Andriza Corrêa Pereira<sup>3</sup>**

#### **RESUMO**

O estresse e a ansiedade são alguns dos fatores comuns que podem surgir durante a fase final da graduação, visto que este é um momento de incertezas e inseguranças sobre o futuro. Diante disso, é válido questionar como este período pode servir como um estressor para o indivíduo e ativar distorções cognitivas. Portanto, o objetivo deste estudo foi compreender como a fase final da graduação pode ser causadora de estresse e ansiedade e ativadora de distorções cognitivas. Foi realizada uma pesquisa de campo qualitativa, com objetivo exploratório e como instrumento de coleta de dados foi utilizado a aplicação de um questionário de organização semiestruturada e mista, contemplando questões a respeito da temática central do estudo. Como resultado foi possível observar como o estresse e ansiedade estão presentes no dia a dia dos estudantes, assim como distorções cognitivas e, além disso, identificar como a terapia cognitivo-comportamental pode contribuir para a promoção do bem-estar dos estudantes de modo geral. Os resultados obtidos mostraram a presença de distorções cognitivas em todos os participantes da pesquisa, assim como grande presença de estresse e ansiedade devido a questões acadêmicas.

**Palavras-chave:** Estresse, Ansiedade, Estudantes.

#### **ABSTRACT**

*Stress and anxiety are some of the common factors that can arise during the final phase of graduation, as this is a time of uncertainty and insecurities about the future. Therefore, it is valid to question how this period can serve as a stressor for the individual and activate cognitive distortions. Therefore, the objective of this study was to understand how the final phase of graduation can cause stress and anxiety and trigger cognitive distortions. A qualitative field research was carried out, with an exploratory objective and as a data collection instrument, the application of a semi-structured and mixed organization questionnaire was used, contemplating questions about the central theme of the study. As a result, it was possible to observe how stress and anxiety are present in the daily lives of students, as well as cognitive distortions, and, in addition, to identify how cognitive behavioral therapy can contribute to the promotion of student well-being in general. The results obtained showed the presence of cognitive distortions in all research participants, as well as a great presence of stress and anxiety due to academic issues.*

**Keywords:** *Stress, Anxiety, Students.*

---

1 Trabalho de pesquisa.

2 2 Discente do Curso de Psicologia da Faculdade Integrada de Santa Maria - FISMA. E-mail: marcusvbitencourt@outlook.com

3 Orientadora. Docente do Curso de Graduação em Psicologia da Faculdade Integrada de Santa Maria - FISMA. E-mail: andrizacorrea@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A fase final de uma graduação é uma etapa já conhecida por ser estressante e grande geradora de ansiedade nos estudantes de diferentes áreas. Sendo uma fase geralmente marcada por medos, inseguranças e dúvidas, é comum que os indivíduos que a estão vivenciando acabem sofrendo com o estresse e ansiedade e, concomitantemente a isso, passem a ter dificuldades de encarar a realidade como ela é, criando ideias fictícias que acabam servindo como uma forma de manutenção de inseguranças e angústias.

O desenvolvimento do estresse depende, em partes, do modo como o indivíduo avalia os estressores e sua própria capacidade de enfrentamento. Um indivíduo que enxerga um estressor como um perigo excessivo ou que se considera uma pessoa frágil terá uma resposta mais intensificada ao ser colocado diante de tais estressores do que um indivíduo que consegue avaliar seu meio com mais realismo (RANGÉ, 2001).

Diante de estressores, é comum que os indivíduos acabem criando ideias irreais sobre sua realidade, ideias essas que são chamadas de distorções cognitivas que podem ser entendidas como interpretações tendenciosas da realidade que acarretam no sofrimento do indivíduo e podem ter grande impacto na origem e manutenção do estresse e da ansiedade (BECK, 2014). Advindas de experiências passadas e reforçadas em momentos de estresse, as distorções cognitivas muitas vezes servem como ferramenta de manutenção da ansiedade, ocasionando mudanças comportamentais que podem prejudicar o indivíduo em sua vida pessoal, profissional e acadêmica.

O estresse e a ansiedade são alguns dos fatores comuns que podem surgir diante da pressão da fase final da graduação, visto que este é um momento de incertezas e inseguranças sobre o futuro. Diante disso, é válido questionar como este período pode servir como um estressor para o indivíduo, fazendo com que o mesmo passe a interpretar a sua realidade de forma distorcida, gerando ansiedade e construindo um ciclo que com o passar do tempo fica mais difícil de ser quebrado.

A partir disso, este estudo buscou, através de uma análise quantitativa e qualitativa, compreender como a fase final da graduação pode ser causadora de estresse e ansiedade e ativadora de distorções cognitivas. Neste sentido, foi realizado levantamento de porcentagens como faixa etária, semestre que o aluno está cursando e das respostas sobre presença de estresse e ansiedade nos acadêmicos, assim como a frequência com que a ansiedade e estresse prejudicam o desempenho e qualidade de vida destes alunos. Ainda, realizou-se a interpretação das respostas obtidas por meio das questões que tinham o intuito de identificar a presença de distorções cognitivas, e a maneira com que as demandas acadêmicas podem afetar os estudantes.

## **METODOLOGIA**

### **DELINEAMENTO**

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa de campo qualitativa com objetivo exploratório, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Franciscana, e sob o Certificado de Apresentação para Apreciação de Ética (CAAE) nº 57844322.5.0000.5306. Em termos metodológicos, classifica-se quanto à abordagem como qualitativa, com objetivo exploratório.

O levantamento de informações e conhecimento sobre o estresse, ansiedade e distorções cognitivas na fase final da graduação é de grande auxílio para a compreensão da problemática, visto que a própria amostra proporcionou as informações necessárias.

### **PROCEDIMENTOS**

Foi aplicado um questionário online, de autoria própria, por meio da plataforma digital Google Forms, à alunos da fase final da graduação. O questionário é de organização semiestruturada e mista, contemplando questões a respeito da temática central do estudo e elaborado com intuito de ser acessível e prático para responder, mesmo necessitando de algumas respostas discursivas.

Para acesso facilitado a estes estudantes, o contato ocorreu através das redes sociais (sendo divulgado pelo próprio pesquisador), onde foi lançada a pesquisa juntamente de um link de acesso ao questionário desta. Além disso, os participantes foram convidados a compartilhar o questionário com pessoas de seu convívio social que estão passando pela fase final da graduação, conforme o modelo de amostragem por “bola de neve” (DEWES, 2013). Essa proposta, refere-se a uma amostragem em cadeia e não probabilística, ou seja, participantes servem de semeadores e novos participantes são selecionados por conveniência e não de forma aleatória. A coleta dos dados foi saturada quando nenhum novo elemento foi encontrado em cada nível das respostas do questionário, e o acréscimo de novas informações deixou, portanto, de ser necessário.

### **AMOSTRA**

A amostra foi composta de estudantes que estão passando pela fase final da graduação, independentemente de área ou curso, e todos os participantes confirmaram digitalmente o aceite ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, a amostra pode ser classificada como não probabilística e intencional, alcançada pelo modelo de conveniência, abrangendo a quantidade de pessoas disponíveis e interessadas em responder ao questionário (MARCONI, 2018).

## ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados quantitativamente e qualitativamente. A análise quantitativa foi realizada através do levantamento de porcentagens como faixa etária, semestre que o aluno está cursando e das respostas sobre presença de estresse e ansiedade nos acadêmicos, assim como a frequência com que a ansiedade e estresse prejudicam o desempenho e qualidade de vida destes alunos.

Os dados qualitativos foram analisados através da análise de conteúdo (BARDIN, 2016) com a interpretação das respostas obtidas por meio das questões objetivas que possuíam o intuito de identificar a presença de distorções cognitivas, e das questões discursivas que visavam coletar dados acerca do modo que as demandas acadêmicas podem afetar os estudantes.

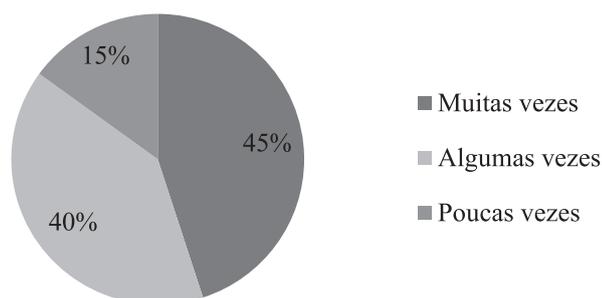
## RESULTADOS

Na pesquisa houve predominância de participantes do sexo masculino e estudantes da área das Ciências Humanas e da área da Saúde. A idade dos participantes da pesquisa variou de 20 a 35 anos, sendo que 65% possuíam de 20 a 25 anos, sendo a maioria, 75%, residente da cidade de Santa Maria.

Com relação às questões acerca da presença de estresse devido a questões acadêmicas, 9 participantes (45%) afirmaram que sentem-se estressados por questões acadêmicas muitas vezes, enquanto 8 (40%) relataram que sentem-se estressados algumas vezes, e 3 (15%) afirmaram que poucas vezes.

**Gráfico 1** - Frequência de estresse devido às questões acadêmicas.

Frequência com que os participantes sentem-se estressados por questões acadêmicas

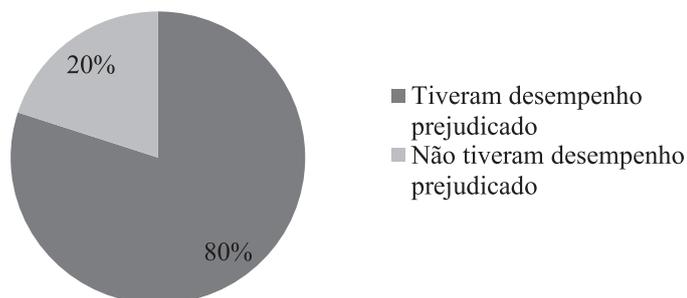


Fonte: Autores, 2022.

Ainda sobre o estresse, 16 (80%) participantes relataram que o estresse já prejudicou seu desempenho acadêmico, enquanto apenas 4 (20%) afirmaram que não tiveram seu desempenho prejudicado.

**Gráfico 2** - Estudantes que já tiveram seu desempenho acadêmico prejudicado pelo estresse.

Estudantes que já tiveram seu desempenho acadêmico prejudicado pelo estresse

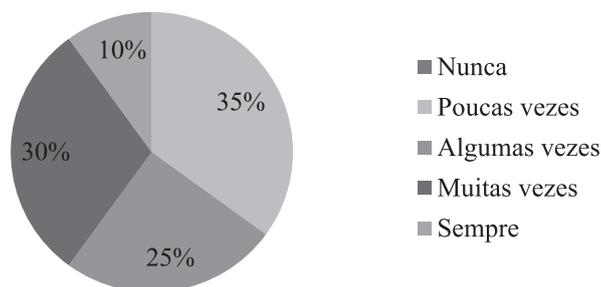


Fonte: Autores, 2022.

Com relação à ansiedade gerada pela rotina acadêmica, 7 (35%) participantes afirmaram que sentem-se ansiosos poucas vezes por questões relacionadas à graduação, 5 (25%) relataram que sentem-se ansiosos algumas vezes, 6 (30%) sentem ansiedade muitas vezes e 2 (10%) afirmaram que sempre sentem-se ansiosos por questões acadêmicas.

**Gráfico 3** - Frequência de ansiedade devido às questões acadêmicas.

Frequência com que os participantes sentem-se ansiosos por questões acadêmicas

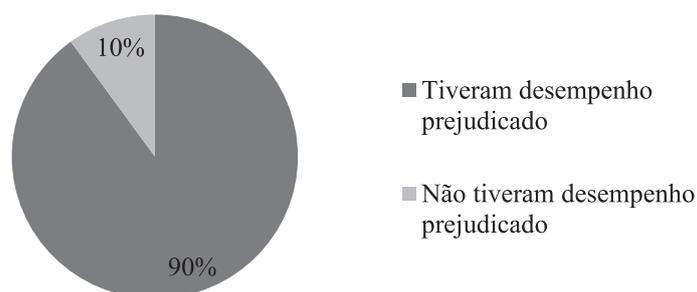


Fonte: Autores, 2022.

Além disso, 18 (90%) participantes da pesquisa afirmaram que a ansiedade já prejudicou o seu desempenho de alguma forma, enquanto apenas 2 (10%) relataram que nunca tiveram seu desempenho prejudicado.

**Gráfico 4** - Estudantes que já tiveram seu desempenho acadêmico prejudicado pela ansiedade.

Estudantes que já tiveram seu desempenho acadêmico prejudicado pela ansiedade



Fonte: Autores, 2022.

Em relação à presença de distorções cognitivas, foram realizadas perguntas visando compreender quais são os pensamentos mais frequentes que os estudantes possuem em meio à vida acadêmica, possibilitando relacioná-los com a definição de cada distorção cognitiva. Na tabela 1 estão expostos os pensamentos mais comuns que os estudantes possuem e em qual distorção cognitiva tais pensamentos se enquadram.

**Tabela 1** - Pensamentos frequentes que os estudantes possuem.

| Pensamentos   | Distorção Cognitiva                   | %   |
|---|---------------------------------------|-----|
| “Meus colegas se saem melhor do que eu, sei menos que os outros”                                  | Comparações pouco razoáveis           | 60% |
| “Eu deveria ter estudado mais, eu não deveria ter dito aquilo”                                    | Tendência à lamentação                | 50% |
| “Só fui bem na prova porque estava muito fácil, foi sorte”  | Desqualificação de aspectos positivos | 40% |
| “Eu deveria conseguir, deveria fazer tudo bem”  | Pensamento do tipo deveria            | 40% |
| “Isso sempre acontece comigo. Tudo sempre dá errado”  | Supergeneralização                    | 30% |
| “Se eu não conseguir fazer algo, significa que sou um fracasso”                                   | Pensamento dicotômico                 | 30% |
| “Vou fazer a prova, mas sei que não tenho nenhuma chance de ser aprovado(a)”                      | Catastrofização                       | 20% |
| “Sou um fracassado, não sirvo para nada”  | Rotulação                             | 15% |
| “Fui elogiado(a), mas provavelmente foi apenas por pena”  | Personalização                        | 10% |
| “Fiquei nervoso(a) por causa das outras pessoas, eles são culpados pelo que estou sentindo agora” | Atribuição de culpa                   | 5%  |
| “As pessoas me acham inepto (a), ignorante, um derrotado”   | Leitura mental                        | 5%  |

Fonte: Autores, 2022.

Ao questionar aos estudantes de que forma como a ansiedade e o estresse prejudicaram seu desempenho acadêmico, os temas que mais emergiram, foram “nervosismo”; excesso de pensamentos relacionados às atividades acadêmicas; perda de foco; excesso de demandas e cansaço. A seguir, algumas falas dos participantes (representados pela letra P), a partir de cada categoria que emergiu:

Nervosismo<sup>4</sup>:

P2: *“Bate muito nervosismo quando se trata de prazos porque é difícil de administrar o tempo, conciliar com o estágio”.*

P7: *“Não conseguir se concentrar em dias de apresentação e ou provas por ter que ir várias vezes no banheiro... ficar muito nervosa e até chorar”.*

P11: *“Nervosismo na hora de provas”.*

P19: *“Me deixando nervoso, pensando em tudo que tenho pra fazer”.*

Excesso de pensamentos:

P5: *“Nunca paro de pensar no depois e isso as vezes me atrapalha no agora”.*

4 Estado de inquietação, irritabilidade, tensão ou agitação psíquica causado pela percepção de um perigo ou pela iminência de um acontecimento. Ligado à ansiedade.

P10: *“Estou sempre pensando em tudo que tenho que entregar e se estou me saindo bem em aula. Existe muita ansiedade em relação a se sair bem e impressionar professores da aula e do laboratório de estágio”.*

Perda de foco:

P2: *“Sobrecarga de tarefas acabaram me desgastando e não conseguia realizar meus trabalhos de forma satisfatória, o estágio me cansa a ponto de não conseguir pensar direito nas disciplinas”.*

P3: *“Fazendo com que diminuísse a atenção e dedicação ao curso”.*

P9: *“Afetando um pensamento organizado e claro”.*

P10: *“Muita coisa pra pensar acabo não conseguindo pensar direito em nada”.*

P13: *“Muitas coisas para fazer as vezes faz com que eu perca o foco”.*

P15: *“Me fazendo perder o foco no presente”.*

Excesso de demandas e cansaço:

P5: *“Cansaço mental por muitas atividades”.*

P15: *“Trabalho em um hospital, em plantões longos. Algumas vezes cheguei perto de pegar no sono durante a aula por estar exausto. A rotina é muito corrida e pesada”.*

P17: *“Muitas demandas pra dar conta”.*

## **DISCUSSÃO**

### **ESTRESSE E ANSIEDADE**

Segundo Lu (1994), ter a possibilidade de estar no Ensino Superior é algo de considerável importância na vida do estudante, implicando grandes mudanças em sua rotina, tal mudança pode ser muitas vezes estressante. Além disso, o dia a dia no meio acadêmico também pode proporcionar diferentes fontes de estresse para o estudante como a ansiedade que as avaliações podem causar, problemas de autoestima e até dificuldades socioeconômicas do acadêmico (PEREIRA *et al.*, 2003).

No meio acadêmico o estresse pode exercer efeitos sobre o comportamento dos estudantes afetando assim seu rendimento, visto que para o estudo e aprendizagem são necessárias atenção, concentração, raciocínio e memória, capacidades que são alteradas e/ou reduzidas consideravelmente em momentos de estresse (ROAZZI *et al.*, 2010). A ansiedade nos estudantes se dá devido às dificuldades que os mesmos enfrentam com as exigências de avaliações, e também com questões de convívio, aceitação e pertencimento (PINTO *et al.*, 2012).

Tais impactos podem ser observados nas respostas de alguns participantes da pesquisa que relataram sofrer com o “nervosismo” antes de provas e apresentações de trabalhos, com a grande

quantidade de demandas advindas da vida acadêmica e com a perda de foco. Assim, o meio acadêmico tem potencial para ser uma fonte estressora com grande influência no desempenho dos estudantes, visto que para a aprendizagem é necessário que o indivíduo possua certo grau de atenção, concentração e raciocínio (ROAZZI *et al.*, 2010).

## DISTORÇÕES COGNITIVAS

No convívio social e cotidiano do indivíduo pode surgir um padrão de processamento de informações advindo das interpretações que o indivíduo faz sobre o seu cotidiano, interferindo diretamente no comportamento ao gerar visões negativas sobre sua vida e seu futuro, tal padrão é denominado de Distorção Cognitiva (RUPKE *et al.*, 2006). Rupke *et al.* (2006) afirmam que as distorções cognitivas são acionadas quando os indivíduos ficam à frente de suas fontes geradoras de estresse e pensamentos negativos. As Distorções Cognitivas estão classificadas na tabela abaixo:

**Tabela 2 - Distorções Cognitivas e suas definições.**

| <b>Distorção</b>                      | <b>Definição</b>   |
|---------------------------------------|--|
| Leitura Mental                        | Acredito que posso dizer o que as outras pessoas estão pensando ou que elas sabem o que estou pensando. Exemplo: “Ele acha que sou boba”.  |
| Catastrofização                       | Posso prever o futuro, que as coisas vão piorar ou que há perigo à frente. Assim, passo para toda sorte de conclusões precipitadas. Exemplo: “Vou ser reprovado no vestibular”.  |
| Pensamento do tipo “e se...”          | Fico imaginando “e se...” isto ou aquilo acontecer... e raramente fico satisfeito com as respostas. Exemplo: “Sim, mas... e se eu ficar ansioso?”.   |
| Desqualificação de aspectos positivos | As minhas realizações não contam ou contam pouco. Exemplo: “A prova foi fácil, por isso consegui tirar 10”.  |
| Filtro negativo ou abstração seletiva | Foco minha atenção quase exclusivamente nos detalhes negativos e raramente noto o todo da situação. Exemplo: “A irmã da anfitriã da festa não gostou de mim”.  |
| Supergeneralização                    | Noto um padrão global de aspectos negativos com base em um único acontecimento. Exemplo: “Isto sempre acontece comigo. Falho em tudo que tenho que fazer”.   |
| Rotulação                             | Dou atributos negativos a mim e a outras pessoas. Exemplo: “Sou um fracassado”.  |
| Pensamento do tipo deveria            | Interpreto os acontecimentos em termos de como as coisas deveriam ser e do que eu deveria fazer ao invés de como as coisas são e do que posso fazer agora ou no futuro. Exemplo: “Eu deveria fazer tudo bem”.  |
| Personalização                        | Interpreto comentários, questões e comportamentos de outras pessoas como crítica sobre o meu valor, mesmo quando não tenho certeza de ser o caso. Exemplo: “Ela disse que estava cansada, mas o que realmente queria dizer foi que não queria ficar comigo”. |
| Pensamento dicotômico                 | Vejo os acontecimentos e as pessoas em termos de pensamentos tipo “tudo ou nada”, “preto-branco”, “oito ou oitenta”. Exemplo: “Se eu não for aceita por todos, isso significa que sou um fracasso”.  |
| Comparações pouco razoáveis           | Interpreto acontecimentos utilizando padrões pouco realistas, focando minha atenção naqueles que se saem melhor do que eu e, então, me julgo inferior nessas comparações. Exemplo: “Ela conseguiu mais sucesso do que eu”.                                   |
| Tendência à lamentação                | Foco minha atenção na idéia do que poderia ter feito melhor no passado e não no que posso fazer melhor agora. Exemplo: “Eu não deveria ter dito aquilo”.   |
| Atribuição de culpa                   | Foco minha atenção nas outras pessoas como fontes dos meus sentimentos negativos e recuso-me a assumir a responsabilidade da minha própria mudança. Exemplo: “Ela é culpada pelo que estou sentindo agora”.  |
| Raciocínio emocional                  | Permito que os meus sentimentos determinem a minha interpretação dos fatos. Exemplo: “Tenho um bom emprego e parece que meus colegas me apreciam, mas eu me sinto incompetente”.   |

Fonte: Beck (2014).

## A ABORDAGEM COGNITIVO-COMPORTAMENTAL

Diante de fatores prejudiciais para o desempenho e saúde mental dos estudantes, a Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) pode ser um meio de enfrentamento e auxílio para as dificuldades a serem enfrentadas no meio acadêmico.

A TCC consiste em uma abordagem de psicoterapia que se baseia na teoria de que os sentimentos e comportamentos não são determinados pelas situações, mas sim pela forma que o indivíduo as interpreta, podendo ser de modo distorcido ou disfuncional (BECK *et al.*, 1997). A TCC auxilia o indivíduo no redirecionamento de sua atenção, na modificação de seus comportamentos e habilidades sociais através de técnicas que beneficiam a resolução de problemas, gestão de tempo, organização e controle emocional (MESQUITA *et al.*, 2009).

“Acredita-se que intervenções baseadas na TCC, que já se revelaram empiricamente válidas, podem contribuir para a promoção do bem-estar de estudantes universitários de maneira geral, auxiliando-os a lidar com os desafios encontrados. Esse serviço pode ser feito por profissionais com formação em TCC que prestam atendimento a esse público no contexto clínico ou acadêmico, combinando elementos da psicoterapia cognitivo-comportamental (como aliança terapêutica, relação colaborativa e estabelecimento de objetivos) com aplicação de técnicas da mesma abordagem” (OLIVEIRA *et al.*, 2013).

Dentro das técnicas utilizadas na TCC, o exame e contestação das distorções cognitivas podem auxiliar os estudantes nas dificuldades pessoais, interpessoais e de administração do tempo (OLIVEIRA *et al.*, 2013). Além dessa técnica, Oliveira *et al.* (2013) também citam o Gráfico em Forma de Torta como uma estratégia eficaz para problemas relacionados à administração de tempo, visto que possibilita ao estudante organizar seu tempo ao dividir o gráfico de acordo com suas atividades e rotina.

Uma modalidade de terapia cognitivo-comportamental que possui como objetivo mudar hábitos de vida e de comportamentos através da identificação de estressores internos e externos é o Treino de Controle do Stress (TCS) (BORGES *et al.*, 2009). O TCS, proposto por Lipp, se fundamenta na identificação e modificação de fontes internas de estresse através da reestruturação cognitiva. Este treino possui caráter educativo, auxiliando o indivíduo a compreender o que é o estresse e identificar seus sintomas; reconhecer as fontes estressoras internas e externas como doenças, problemas familiares, acidentes, trabalho exaustivo, entre outras, e tentar eliminá-las; aprender a diminuir a excitabilidade física e emocional através da prática de exercícios de respiração e relaxamento; reconhecer os próprios limites e praticar técnicas de manejo do estresse para usá-las quando não se pode evitar a fonte estressora (LIPP, 2017; 1998). Deste modo, o TCS mostra-se promissor para auxiliar o indivíduo que esteja passando por momentos de estresse e nervosismo, reestruturando seus comportamentos de modo a proporcionar uma melhora na qualidade de vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender como a fase final da graduação pode ser causadora de estresse e ansiedade e ativadora de distorções cognitivas. Para isso, foi necessário conceituar as distorções cognitivas e definir sua relação com períodos de estresse; verificar estressores comuns na fase final da graduação e relacioná-los com sintomas de ansiedade e estresse; e por fim, identificar como a terapia cognitivo-comportamental pode atuar diante dessa demanda.

Com os resultados apresentados ficou demonstrado que as demandas da fase final da graduação como estágios, provas e o excesso de atividades são as principais causas de estresse e ansiedade. Através do levantamento e análise dos dados, também ficou evidente a presença de distorções cognitivas em todos os estudantes que participaram da pesquisa, com a maioria (60%) apresentando a distorção denominada Comparações pouco razoáveis, caracterizada por uma interpretação com a atenção focada nos outros indivíduos, que foi identificada através da presença de pensamentos como *“Meus colegas se saem melhor do que eu; eu sei menos que os outros”*. Além disso, através deste estudo foi possível compreender que as distorções cognitivas são acionadas quando os indivíduos ficam à frente de suas fontes geradoras de estresse e pensamentos negativos, gerando sentimentos descontextualizados que comprometem a forma que interpretam a sua realidade.

A identificação dos estressores mais comuns na fase final da graduação ocorreu com as respostas discursivas dos participantes nas quais as temáticas mais citadas foram o excesso de demandas, o “nervosismo” diante de provas e trabalhos, dificuldade de concentração, cansaço e exaustão. Tais fatores são condicionantes para o desenvolvimento de ansiedade nos estudantes devido às dificuldades que cada um enfrenta diante deles, e podem causar falta de atenção, pensamentos desorganizados e falta de foco, conforme dados coletados. Além disso, fatores externos como o ambiente acadêmico em si, condições da moradia dos estudantes, transporte, entre outros, também tem grande impacto na manutenção do estresse e ansiedade.

A terapia cognitivo-comportamental pode contribuir para a promoção do bem-estar de estudantes universitários de modo geral, os auxiliando a lidar com os desafios que a vida acadêmica pode apresentar como o nervosismo diante de provas e trabalhos, dificuldades de concentração, dificuldades de administrar o tempo, excesso de demandas, entre outros. Tais desafios podem prejudicar o desempenho acadêmico e as relações interpessoais do indivíduo ao gerar estresse e /ou ansiedade e distorções cognitivas. Diante disso, a TCC, pode auxiliar os estudantes no enfrentamento de suas demandas e promover uma melhor qualidade de vida aos indivíduos através da abertura de espaços de escuta e orientação nos ambientes acadêmicos.

Em relação a este estudo é considerada uma limitação a amostra que foi composta de 20 participantes, os quais 18 eram homens e apenas 2 mulheres, sendo uma amostra pouco diversificada impedindo a compreensão de variáveis de gênero. Já a literatura mostrou-se muito ampla tratando-se de

estudos sobre estresse e ansiedade, porém há poucos estudos direcionados à comunidade acadêmica.

Com base nos resultados obtidos com essa pesquisa, acredita-se que seja válido realizar estudos futuros no intuito de compreender como a rotina acadêmica pode afetar a qualidade de vida causando sintomas de estresse e ansiedade em estudantes nas diferentes fases da graduação. E a partir disso, planejar estratégias de manejo cognitivo-comportamental frente essas demandas dentro dos ambientes acadêmicos a fim de dar o suporte necessário.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2016.

BECK, Aaron, Temkin; RUSH, John, SHAW, Brian, EMERY, Gary. **Terapia cognitiva da depressão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BECK, Judith S. **Terapia cognitivo-comportamental: teoria e prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2014.

BORGES, Camila; LUIZ, Andreia Mara Angelo Gonçalves; DOMINGOS, Neide Aparecida Micelli. Intervenção cognitivo-comportamental em estresse e dor crônica. **Arq. ciênc. Saúde**, n. 16, p. 181-186, Out-Dez 2009.

DEWES, João Osvaldo. **Amostragem em Bola de Neve e Respondent-Driven Sampling: uma descrição dos métodos**. UFRGS. Porto Alegre. 2013.

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. **Como enfrentar o stress**. São Paulo, 4. ed., p. 93. 1998.

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. O treino de controle do estresse em grupo: um modelo da TCC. In C. B. Neufeld, & B. Rangé (Org.), **Terapia cognitivo-comportamental em grupos: das evidências à prática**. p. 301-318. Porto Alegre: Artmed, 2017.

LU, Luo. **University transition: major and minor stressors, personality characteristics and mental health**. *Psychological Medicine*, n.24, p. 81-87. 1994.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2018.

MESQUITA, Cíntia Machado de; PORTO, Patrícia Ribeiro; RANGÉ, Bernard Pimentel; VENTURA, Paula Rui. Terapia cognitivo-comportamental e o TDAH subtipo desatento: uma área inexplorada. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas.**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 35-45, jun. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3KAyaI1>. Acesso em 05 de jun. 2022.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; DIAS, Ana Cristina Garcia; PICCOLOTO, Neri Maurício. Contribuições da terapia cognitivo-comportamental para as dificuldades de adaptação acadêmica. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas.** Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 10-18, jun. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3KADGdI>. acessos em 05 jun. 2022.

PEREIRA, Anabela Maria de Souza. **University student stress Inventory - an exploratory study.** no 24th International Conference of the Stress and Anxiety Research Society, Book of Abstracts, p. 188. Lisboa: 2003.

PINTO, Teresa Rebelo; AMARAL, Cátia; SILVA, Vera Neves Da; SILVA, Joana; LEAL, Isabel Pereira; PAIVA, Teresa. **Hábitos de sono e ansiedade, depressão e stresse: Que relação?** 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática, p. 990-1006. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2012.

RANGÉ, Bernard. **Transtorno de estresse pós-traumático.** In **B. Rangé (Org.), Psicoterapias cognitivo-comportamentais: um diálogo com a psiquiatria.** 2. ed., p. 257-274. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROAZZI, Antônio, MASCARENHAS, Suely, GUTIERREZ, Denise, PAIS-RIBEIRO, José, SECCO, Mônica. **Avaliação das escalas de ansiedade, depressão e estresse (EADS):** Um estudo universitário do Amazonas. Actas do 8º congresso nacional de psicologia da saúde: saúde, sexualidade e género p. 137-143. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2010.

RUPKE Stuart; BLECKE David; RENFROW, Marjorie. Cognitive therapy for depression. **American Family Physician**, 73(1), p. 83-86, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/40HCiM1>. Acesso em: 2 de ago. 2021.