

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**PERCEPÇÕES DE BEM-ESTAR ACADÉMICO DE ESTUDANTES
DE ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: FATORES
DE STRESS & COPING**

Bianca Vilhena de Mendonça

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Área de Especialização em Psicologia da Educação e da Orientação

2021

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**PERCEPÇÕES DE BEM-ESTAR ACADÉMICO DE ESTUDANTES
DE ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: FATORES
DE STRESS & COPING**

Bianca Vilhena de Mendonça

Dissertação orientada pela Professora Doutora Alexandra Marques Pinto

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Área de Especialização em Psicologia da Educação e da Orientação

2021

Agradecimentos

À Professora Doutora Alexandra Marques Pinto, pela paciência, empenho e disponibilidade em acompanhar-me nesta jornada. Agradeço a confiança depositada, a experiência partilhada e todo o feedback no sentido de desafiar-me a ir mais longe.

Aos docentes da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, pelo incentivo ao longo destes anos.

Aos meus colegas de curso Carolina Dias, João Sacadura, Joaquim e Sara cujo apoio incondicional foi fundamental para o meu sucesso académico e concretização de mais esta vivência académica.

À minha família, marido Jorge e filho David, pela tranquilidade, força e motivação que me deram para realizar este projeto. Aos meus pais, pelo carinho e valores passados.

À minha equipa de trabalho, à Sofia Calheiros pela referência de liderança e inspiração para dar este passo de voltar a estudar. Às minhas colegas Anita, Andreia e Ana, pela tolerância e otimização da gestão de tempo e carga de trabalho.

E a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para o resultado deste projeto de investigação.

Índice Geral

Resumo.....	v
Abstract	vi
Introdução.....	7
Enquadramento Teórico.....	10
Percepções de Bem-Estar em Estudantes de Ensino Superior	10
Fatores de Stress e Coping em Estudantes Universitários	11
Fatores de Stress e Coping nos Estudantes Universitários em Contexto de Pandemia – Covid 19.....	13
Envolvimento Académico em Estudantes do Ensino Superior	16
Método.....	18
Participantes.....	19
Instrumentos	20
1) PSLFQ 1 - Questionário de Fatores e Níveis de Stress Percebidos	20
2) Questionário Brief COPE.....	20
3) Utercht Work Engagament Scale - Short Version	22
4) Questionário Biográfico e Académico	23
Procedimentos de Recolha de Dados	23
Procedimento de Análise dos Dados	24
Resultados	25
Discussão dos Resultados.....	31
Considerações Finais.....	32
Conclusões.....	32
Limitações	34
Investigações Futuras.....	34

Referências Bibliográficas	35
----------------------------------	----

Índice de Tabelas

Tabela 1. Características sociodemográficas.....	19
Tabela 2. Estatísticas descritivas e consistência interna das escalas Breve-COPE 2 e UWES-SV 5	27
Tabela 3. Matriz de correlações para as variáveis envolvidas.....	27
Tabela 4. Regressão linear hierárquica para o envolvimento acadêmico - vigor	28
Tabela 5. Regressão linear hierárquica para o envolvimento acadêmico - dedicação ...	29
Tabela 6. Regressão linear hierárquica para o envolvimento acadêmico - absorção	30

Índice de Figuras

Figura 1: Categorização dos dados qualitativos	24
Figura 2. Cinco principais fatores de stress académico identificados pelos estudantes entre 14 de outubro e 30 de novembro de 2020	26
Figura 3. Distribuição das variáveis de stress na atividade académica	26

Resumo

Em dezembro de 2019 foi descoberta uma nova estirpe do coronavírus, o COVID-19, uma doença respiratória que pode ter consequências mortais. No ensino superior observou-se o encerramento de universidades e campus universitários, tendo-se interrompido as aulas presenciais e passando ao ensino online de emergência, num processo de adaptação sem precedentes de toda a comunidade educativa. Além das óbvias consequências financeiras que este processo teve, também devemos ter em consideração as consequências ao nível pessoal, académico e social junto dos alunos. A saúde mental dos estudantes foi seriamente afetada, devido ao isolamento, aos sentimentos de incerteza no futuro, tendo aumentado, por exemplo, os indícios de ansiedade e sentimentos depressivos. Deste modo, este estudo teve como objetivo estudar quais os principais fatores de stress académico vividos durante o período da pandemia pelos estudantes de ensino superior e quais as principais formas de coping por eles utilizadas para fazer face a esse stress. Ao mesmo tempo foi avaliado o envolvimento académico neste período, de acordo com as próprias percepções dos alunos. Para tal foi desenvolvido um estudo misto, qualitativo e correlacional, mediante a aplicação de um questionário sobre a adaptação dos estudantes universitários às alterações associadas ao Covid-19 a 203 estudantes do ensino superior. Os resultados mostraram que os principais fatores de stress académico se relacionaram com um aumento do trabalho, com o próprio isolamento, alterações relativamente às aulas e à avaliação, falta de organização da instituição, assim como as dificuldades relativas às aulas online. Para enfrentar estes fatores de stress, os alunos desenvolveram estratégias de coping maioritariamente baseados na resolução de problemas. No que concerne ao envolvimento os alunos que apresentaram mais estratégias de coping encontravam-se mais envolvidos nos estudos, sendo que estes eram, maioritariamente, os alunos mais velhos.

Palavras-chave: Estudantes Ensino Superior; Covid-19; Fatores de Stress; Coping; Engagement.

Abstract

In December 2019, a new strain of coronavirus, COVID-19, was discovered, a respiratory disease that can have deadly consequences. In higher education, universities and campuses have been closed and face-to-face classes have been discontinued, moving on to emergency online learning, in an unprecedented adaptation process for the entire educational community. Apart from the obvious financial consequences that this process had, we must also take into consideration the consequences on a personal, academic, and social level with the students. The students' mental health was seriously affected, due to isolation, feelings of uncertainty about the future, increased anxiety, and depressive feelings. Thus, this study aims to study the main factors of academic and personal stress experienced during the pandemic period by higher education students and the main coping factors to cope with this stress. At the same time, the students' engagement and academic performance during this period were also assessed, according to their own perceptions. To this end, we developed a study based on a quantitative methodological paradigm and applied a questionnaire on college students' adjustment to the changes associated with Covid-19 to 203 higher education students. The results showed that the main stressors are related to an increase of work, the students' own isolation, changes regarding classes and assessment, lack of organization of the institution, as well as difficulties regarding online classes. To cope with these stressors, students develop coping strategies mostly based on problem-solving. About engagement, students who show more coping strategies are more involved in their studies, and these are mostly older students.

Keywords: Higher Education Students; Covid-19; Stress Factors; Coping; Engagement

Introdução

O ano de 2020 ficará para sempre na história mundial uma vez que foi o ano em que o mundo parou devido a uma nova doença, a Covid-19. O seu primeiro caso foi relatado a partir da cidade de Wuhan, China, a 31 de dezembro de 2019. A 30 de janeiro a Organização Mundial de Saúde – OMS(2020), declarou o surto como uma emergência de saúde pública de carácter internacional, sendo que, a 11 de março de 2020, declarou-se uma pandemia global.

A Covid-19 é uma doença respiratória de efeitos variáveis que vão desde a total ausência de sintomas até ao desenvolvimento de quadros clínicos muito graves que podem levar à sequelas profundas ou à morte. Esta doença é transmitida através de gotículas de água quando se está em contato próximo com alguém que esteja infetado sem usar proteção (OMS, 2020). Devido à sua rápida propagação mundial e gravidade, e também à sua novidade, não existiam farmacologias ou outras intervenções para tratar ou prevenir a Covid-19, o que fez com que fossem tomadas medidas comportamentais de saúde pública, onde se incluem o isolamento, distanciamento físico, quarentena, verificando-se o encerramento de comunidades inteiras e territórios, sendo as únicas formas eficazes de responder ao surto (OMS, 2020). Deste modo, a maior parte dos setores da sociedade foram profundamente afetados, como é o caso do setor da educação, em particular, do ensino superior.

As universidades e campus universitários são lugares onde professores, estudantes e outros membros da comunidade académica vivem e estudam numa estreita proximidade uns com os outros. São, também, importantes centros culturais onde se reúnem estudantes e investigadores de todo mundo. O sistema de ensino viu-se obrigado a reestruturar as suas práticas pedagógicas e de avaliação. Em Portugal, as instituições de ensino fecharam a partir de 16 de Março de 2020, tendo-se verificado uma transição para o ensino à distância (Seabra et al. 2020).

A falta de conhecimento sobre plataformas virtuais, a falta de conetividade e habilidades digitais, gerou preocupações, *stress*¹, ansiedade, insónia, medo e mudanças de humor nos alunos (Scotta et al., 2020). Segundo a American College Health

¹ Optou-se por usar este termo na língua original

Association (ACHA, 2020) a saúde mental dos estudantes, foi significativamente afetada pela pandemia: 2/3 dos alunos relataram que a sua situação financeira ficou mais complicada e que conseqüentemente contribuiu para o aumento de stress; a grande maioria dos alunos referiu que sentiu apoio da universidade, especialmente dos professores; 70% dos alunos indicaram que a pandemia tornou mais difícil o acesso aos cuidados de saúde mental.

Uma revisão de literatura realizada no início de 2020 sobre os impactos psicológicos de quarentenas prévias (Brooks *et al.*, 2020), revelou efeitos psicológicos negativos, incluindo sintomas de stress pós-traumático, confusão e raiva, e algumas das pesquisas revistas sugeriram inclusivamente, efeitos de longa duração. As principais fontes stressoras incluíam a maior duração da quarentena, o medo de infecção, a frustração/tédio, suprimentos insuficientes, informações inadequadas, perda financeira e estigma.

Outros estudos revelaram que durante a pandemia Covid-19, várias emoções negativas foram vivenciadas pelos estudantes universitários, tédio (45,2%), ansiedade (39,8%), frustração (39,1%), raiva (25,9%), falta de alento (18,8%), vergonha (18,8%). Os maiores níveis de ansiedade foram encontrados na América do Sul (65,7%) e Oceania (64,4%), seguido pela América do Norte (55,8%) e Europa (48,7%). Menos ansiosos foram os estudantes de África (38,1%) e da Ásia (32,7%) (Aristovnik *et al.*, 2020).

Em Portugal, de acordo com o relatório do Observatório das Políticas de Educação, Formação e Ciência (Benavente *et al.*, 2020), 40% dos estudantes do ensino universitário reportaram níveis mais elevados de ansiedade relacionados com o confinamento e mais de 60% dos alunos mencionam a aprendizagem online como sendo de pouco agrado, o que contribui para maior desinteresse e menor participação. Os alunos mencionam igualmente, a elevada sobrecarga de trabalho e preocupação com a avaliação final.

Acresce que as medidas de bloqueio e afastamento social podem escalar os problemas psicológicos existentes anteriormente podendo contribuir para a ansiedade, abuso de drogas e álcool e violência doméstica em muitos casos (Brooks *et al.*, 2020; Pandita *et al.*, 2020).

É importante destacar que existe um outro lado da pandemia, em que diferenças individuais em variáveis como a proximidade familiar, a facilidade na mudança para soluções digitais e apoio ao nível do e-learning, confiança no sistema governamental entre outras, podem atenuar o mal-estar. O efeito de Covid-19 sobre o comportamento individual varia também de acordo com a idade, cultura, género, personalidade e status socioeconómico (Pandita et al., 2020).

A presente dissertação encontra-se organizada em diferentes capítulos, para além da presente Introdução. Primeiramente é apresentado o Enquadramento Teórico onde serão abordados as variáveis e processos centrais deste estudo, nomeadamente os fatores de stress e coping relativamente aos estudantes de ensino superior, estes fatores em contexto de pandemia e o envolvimento académico desta população. De seguida, o Método inclui a caracterização da amostra do estudo, dos instrumentos usados e dos procedimentos de recolha e análise dos dados. Depois, são apresentados os principais Resultados tendo em conta as perguntas de investigação estabelecidos, e a respetiva Discussão. Finalizando, nas Considerações Finais são descritas as principais Conclusões deste estudo e apresentadas as suas Limitações, bem como Pistas para investigações futuras e Implicações práticas. As referências bibliográficas foram organizadas de acordo com as regras da APA na sua sétima edição.

Enquadramento Teórico

Percepções de Bem-Estar em Estudantes de Ensino Superior

O bem-estar dos estudantes universitários é um importante indicador de saúde mental e igualmente importante pelo seu papel no sucesso académico. Importa pois refletir sobre o conceito de bem-estar e sobre as variáveis que podem contribuir, concretamente, para o bem-estar dos estudantes universitários.

Uma estrutura conceitual que pode ser usada para explicar o desenvolvimento do bem-estar é a teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2017). Esta teoria assume que os seres humanos têm uma tendência inata para crescer e dominar desafios e oportunidades de aprender. No entanto, essas tendências inatas não se desenvolvem e funcionam automaticamente, mas são influenciadas por variáveis (por exemplo dos contextos e ambientes), que podem melhorar ou impedir o florescimento e o bem-estar humano (Ryan & Deci, 2017).

Numa aceção mais específica, o bem-estar académico, designadamente dos estudantes do ensino superior, tem sido conceptualizado como engagement ou envolvimento académico. Vários estudos referem que o envolvimento é um fator positivo de bem-estar ou realização, outros estudos sublinham e defendem a ideia de que indivíduos envolvidos/motivados têm altos níveis de energia, revelam entusiasmo e mostram forte identificação com as suas tarefas (Maslach et al., 2001; Martinez et al., 2019). Os alunos que se sentem bem dentro do contexto dos seus estudos estão mais envolvidos, motivados, havendo uma melhor aprendizagem (Jang et al., 2009).

Diversas variáveis têm sido estudadas na sua relação com o engagement académico. Por exemplo, Lorens et al. (2006) mostraram que os recursos associados às tarefas académicas, como as crenças de autoeficácia e o envolvimento académico têm relações recíprocas positivas ao longo do tempo. Medina et al., (2020), completa referindo que quão maior for a resiliência, melhor será a resposta ao stress e menor será o impacto deste no envolvimento académico. A literatura supracitada ilustra a relação do envolvimento académico dos alunos universitários com diversas variáveis como as crenças de autoeficácia e a resiliência.

Contudo, a conceptualização do bem-estar enquanto envolvimento académico tem sido mais frequentemente associada ao modelo das Exigências e dos Recursos do Trabalho (Job-Demands and Resources Model, Demerouti et al., 2007). À luz do supracitado modelo, o envolvimento é definido como um estado de espírito positivo, gratificante e relacionado com o trabalho, caracterizado por vigor (um estado de vitalidade mental e resiliência, vontade de investir esforços e persistir em situações adversas), dedicação (sentimentos de orgulho em relação à atribuição de alguém e senti-la como significativa) e absorção (total imersão e concentração na tarefa, tendo uma percepção subjetiva do tempo – estado de fluxo) (Schaufeli, Salanova, et al., 2002).

Salanova et al. (2010) argumentaram que as atividades principais dos alunos podem ser consideradas como "trabalho", como assistir a palestras, trabalhar em direção a objetivos específicos incluindo bom desempenho académico e obtenção de diploma.

Estudos longitudinais indicaram que o envolvimento aumenta quando os alunos percebem as tarefas escolares como desafiadoras, mas ao mesmo tempo sentem algum grau de controlo sobre o ambiente de aprendizagem (Marques-Pinto et al., 2019).

Fatores de Stress e Coping em Estudantes Universitários

Em contextos de grande incerteza, como os vividos desde o início da pandemia por Covid-19, níveis elevados de ansiedade e preocupação são esperados, podendo contribuir para outros problemas mentais e físicos, como por exemplo a insónia. De salientar que a insónia e a ansiedade / preocupação foram associadas a uma diminuição do investimento no trabalho e do envolvimento académico (Miranda et al., 2020). A ansiedade é uma resposta de *distress* que pode ser apropriada para aumentar a velocidade de resposta e estado de alerta do cérebro, melhorando assim a eficiência de aprendizagem e satisfação (Chen, 2019; Hordacre et al., 2016). Contudo, a ansiedade excessiva reduz o nível de envolvimento dos alunos na aprendizagem e o seu desempenho académico (Yang et al., 2020). Deste modo importa compreender os factores que contribuem para respostas de *distress* / ansiedade excessivas por parte dos estudantes universitários bem como aqueles que possibilitam a sua regulação.

Coiro et al.(2017) explicam que a gestão de stress envolve uma compreensão precisa do nível de controle sobre as fontes de stress ou stressores, bem como a seleção de um padrão de estratégias de *coping*² adequadas para lidar com o mesmo.

O coping é definido como os esforços cognitivos e comportamentais do indivíduo em resposta a ameaças externas e / ou internas (Lazarus & Folkman, 1984). Segundo Lazarus e Folkman as formas de coping podem ser classificadas em duas categorias: coping focado no problema e coping focado na emoção. O primeiro concentra-se na resolução do problema gerador de distress (procurar mais informação, por exemplo). O segundo prende-se com a tentativa de normalizar as emoções negativas, de distress (através da participação em atividades prazerosas, procurar apoio emocional e cultivando o pensamento positivo (Prentice et al., 2020).

Alguns autores propõem outras classificações do coping, como por exemplo as que contrastam o coping de aproximação (i.e., enfrentar as fontes de stress) e o coping de evitamento (Mikulic & Crespi, 2008).

Dentro destas grandes categorias de coping distinguem-se estratégias mais específicas e mais utilizadas, como é o caso das estratégias de autocontrole, resolução de problemas, procura de apoio social, negação e ganho de perspectiva (Eryilmaz & Başal, 2021).

São mencionadas como principais fontes de stress do ambiente universitário as constantes mudanças nas atividades sociais, os conflitos com colegas e amigos, as relações amorosas mais ou menos profícuas, mudanças nas rotinas, hábitos de sono e dificuldades financeiras (Gallagher et al., 2019).

Também Hubbard et al. (2018) identificaram stressores intrapessoais como a aparência física, autoestima e autoconfiança; e fatores interpessoais como dificuldades de relacionamentos, problemas de saúde ou morte.

² Optou-se por utilizar o termo na língua original

Além das fontes de stress pessoais, os alunos enfrentam exigências ou stressores académicos, entre os quais, os mais frequentes são a competição pelas notas, a escolha de carreira e as expectativas futuras (Gallagher et al., 2019).

O stress pode comprometer o nível de bem-estar dos alunos. Numa pesquisa recentemente realizada pela American College Health Association (ACHA, 2017), 41,5% dos estudantes universitários relataram ter um nível de stress “acima da média” e 12,5% relatou ter um nível “excessivo” de stress. Perante estes números é importante analisar os diferentes recursos e estratégias de coping que os estudantes usam para enfrentar o stress académico sabendo de antemão o papel fundamental que a maior ou menor eficácia nesta gestão terá na sua saúde mental, bem-estar e desempenho (Marques-Pinto, 2019; Pidgeon & Pittner, 2017; Shaw et al., 2017).

Dito de outra forma, os impactos negativos do stress académico, vão depender das estratégias de coping / gestão de stress utilizadas pelos estudantes. De todo o modo, Gallagher et al. (2019) menciona que é fundamental identificar o stress para saber lidar com ele, uma vez que quando não é percebido torna-se difícil utilizar estratégias eficazes na sua gestão.

De referir que o impacto do stress e das estratégias de coping na saúde / bem-estar e desempenho é moderado por diversas variáveis, como é o caso dos recursos pessoais do indivíduo. A título ilustrativo, alguns estudos mostraram que o pessimismo mitiga o impacto positivo das estratégias de coping, ao passo que a espiritualidade e o pensamento otimista, têm um impacto positivo na gestão de stress e promoção de bem-estar (Eryilmaz & Başal, 2021).

Num estudo prévio à pandemia por Covid 19, Gallagher et al. (2019) verificaram que os estudantes percebiam a vida académica como geradora de stress e que as estratégias de coping que mais reportavam eram estar sozinho e descontraír, ouvir música e conviver.

Fatores de Stress e Coping nos Estudantes Universitários em Contexto de Pandemia – Covid 19

Diversos estudos realizados em contextos de pandemia destacam que os estudantes do ensino superior ao enfrentarem mudanças profundas de estilo de vida, estão

mais suscetíveis ao stress e conseqüentemente a maiores riscos ao nível da saúde mental (Wang et al., 2011; Wang et al., 2020). Concretamente, as conseqüências da quarentena incluem distúrbios emocionais, depressão, irritabilidade, insónia, raiva, e exaustão emocional, entre outras condições de saúde (Brooks et al. 2020; Shafiq et al., 2020)

Relativamente aos fatores de risco para o desenvolvimento de sintomatologia psicológica em situações de pandemia / quarentena, Hamza et al., (2020), revelaram nos seus estudos que o impacto psicológico da Covid-19 é mais saliente entre alunos sem história ao nível da saúde mental; inclusivamente alunos com problemas de saúde mental pré-existentes, não demonstraram maior sofrimento psicológico em resposta à pandemia, alguns até melhoraram.

Um estudo conduzido em estudantes universitários franceses mostrou que os alunos que moravam sozinhos foram mais suscetíveis a stress excessivo e ansiedade devido à pandemia, por comparação com alunos que moravam com seus pais e parentes. (Rahman, 2020).

Durante o confinamento, os fatores que parecem afetar mais profundamente o bem-estar físico e psicológico prendem-se com a perda de hábitos e rotinas e o stress psicossocial. O primeiro estudo que analisou o impacto psicológico da quarentena na China, menciona que a interrupção de hábitos durante o confinamento e o estabelecimento de outros pouco saudáveis (maus hábitos alimentares, padrões de sono irregulares, estilo de vida sedentário e maior uso de dispositivos digitais) levaram a diversos problemas de saúde (Fernandez et al., 2020).

Relativamente ao stress psicossocial, o stressor que parece afectar mais os alunos em contexto pandémico é a incerteza que sentem em relação aos exames e avaliação. Apesar de não ser um resultado generalizado, alguns estudos realizados com estudantes universitários portugueses, apontaram a sobrecarga de trabalho e a pressão de tempo como sendo dos principais fatores de stress académico, a par da incerteza da avaliação (Aristovnik et al., 2020; Seabra et al., 2020).

As exigências oriundas do aumento de trabalho, os problemas de internet e as limitações digitais, são alguns outros stressores que colocaram os alunos em risco (burnout e depressão) (Moawad, 2020). Ainda, dificuldades nas interações com

professores e colegas, na gestão do seu próprio distress, (e.g., sintomas de ansiedade e depressão entre outras emoções negativas, e alterações na qualidade do sono) e preocupação com a diminuição dos recursos financeiros são outros exemplos de fatores de stress referidos na literatura sobre a adaptação de estudantes do ensino superior portugueses à pandemia / quarentena (Aristovnik et al., 2020; Branquinho et al., 2020; Seabra et al., 2020; Xavier et al., 2020).

No que concerne à passagem do ensino presencial para um formato online, os estudantes referiram desvantagens (falta de componente prática, limitações de conectividade e equipamento, falta de contacto social com colegas e professores) mas também vantagens (evitamento do contágio, flexibilidade de tempo, desenvolvimento de competências digitais) (Aristovnik et al., 2020; Gonçalves *et al.*, 2020; Seabra et al., 2020). Um estudo sobre os impactos da pandemia de COVID-19 na vida dos estudantes do ensino superior de 62 países, incluindo Portugal (Aristovnik et al., 2020), revelou que o apoio dos docentes (enquadramento sobre conteúdos relevantes e processo de avaliação) e a gravação de aulas (qualidade do ensino) foram determinantes para a satisfação dos estudantes neste regime online.

Os estudos sobre a adaptação dos estudantes universitários à pandemia / confinamento revelaram também que estes usaram diferentes estratégias para lidar com a incerteza e interrupção das rotinas. Uns utilizaram um coping mais orientado para a tarefa (aproveitaram tempo para fazer exercício físico, estudar, ler), outros usaram um coping mais orientado para a emoção, aproveitando para passar mais tempo com a família e consigo mesmos. A construção de resistência psicológica por parte dos estudantes passa por falar sobre as emoções e ouvir os outros. Contudo, como vimos, as estratégias de coping / gestão de stress e seus impactos, dependem de características pessoais como é o caso das competências emocionais (Wang et al., 2020).

A escolha de fontes de informação fidedignas, o estudo regular, a prática de exercício físico, de uma dieta saudável, os bons hábitos de sono, são outros comportamentos de coping dos estudantes universitários, apontados na literatura, que os ajudaram a manter o bem-estar durante a pandemia / quarentena (Wang et al., 2020). O conhecimento sobre estas formas de coping e seus impactos positivos poderá incentivar os estudantes universitários a serem pró-ativos na sua autogestão, autocontrolo,

autoatualização e realização de atividades produtivas que alicersem um estilo de vida saudável (Wang et al., 2020).

Apesar do interesse pela compreensão dos esforços adaptativos dos estudantes universitários em tempos de pandemia, a investigação em Portugal no que respeita ao stress e em particular ao coping desta população nestes tempos é contudo ainda escassa. Encontra-se sobretudo no estudo de Branquinho et al. (2020) que sublinha a importância de estratégias como a manutenção dos afetos e o contacto regular com a rede familiar e social próxima, o envolvimento em atividades prazerosas, o estabelecimento de rotinas com objetivos específicos, a promoção de uma atitude positiva e calma.

Envolvimento Académico em Estudantes do Ensino Superior

O stress pode ter impactos negativos no bem-estar académico e na motivação dos alunos, podendo colocar em risco a aprendizagem e o sucesso académico. Diversos estudos indicam contudo que alguns alunos permanecem positivos e avançam na sua aprendizagem, apesar de todas as limitações que enfrentam (Rahiem, 2020).

A investigação tem demonstrado que existe uma relação negativa entre *burnout*³ e bem-estar e uma relação positiva entre envolvimento e bem-estar (Cadime et al., 2016).

Salgado e Au-Yong-Oliveira (2021), realizaram um estudo em faculdades portuguesas e concluíram que cerca de 29% dos estudantes mostra sinais de burnout. Mencionam igualmente que os principais fatores protetores de burnout são o envolvimento académico, a motivação intrínseca, a inteligência emocional, a resiliência e as estratégias de coping e apoio social.

O conceito de burnout é entendido como uma erosão do envolvimento ocupacional (Maslach & Leiter, 2008) e constitui um continuum que tem um pólo positivo (envolvimento) e um pólo negativo (esgotamento). Inclui exaustão emocional (sentir-se esgotado e desinteressado devido à sobre solicitação de recursos), despersonalização ou indiferença (atitude distanciada) e redução da realização pessoal (diminuição dos sentimentos de competência e prazer relativos ao trabalho) (Daumiller et al., 2020).

³ Optou-se por utilizar o termo na língua original

A investigação demonstrou que alunos envolvidos, revelam intrinsecamente motivação para investir na aprendizagem, são vigorosos, dedicados, estão imersos nos estudos e são bem-sucedidos (Salanova et al., 2010; Bakker et al., 2015)

O envolvimento é definido como um estado de espírito positivo, duradouro, gratificante e relacionado com o trabalho, caracterizado por vigor (um estado de vitalidade mental e resiliência, vontade de investir esforços e persistir em situações adversas), dedicação (sentimentos de orgulho em relação à atribuição de alguém e senti-la como significativa) e absorção (total imersão e concentração na tarefa, tendo uma percepção subjetiva do tempo – estado de fluxo) (Schaufeli et al., 2002).

Uma vez que o nível de envolvimento académico é um preditor de sucesso (Schaufeli et al., 2002), as análises e estudos sobre os elementos motivacionais associados ao envolvimento são cruciais. Ouweneel et al., (2011) descobriram num dos seus estudos, que a experiência de emoções positivas permitiu o desenvolvimento de recursos pessoais, que por sua vez potenciaram o envolvimento académico. Alunos auto-eficazes em relação ao seu estudo, sentem esperança e otimismo sobre o seu futuro e como tal, revelam níveis mais altos de envolvimento (Siu et al., 2014).

Num contexto pandémico de Covid-19, a preferência dos alunos pela aprendizagem presencial, reduz o nível de envolvimento nas tarefas académicas. Estudos que comparam a atitude dos alunos em relação ao método educacional com o envolvimento cognitivo, descobriram que quanto mais os alunos preferem o formato presencial, menor foi o seu envolvimento na aprendizagem online (Hermida, 2020).

A investigação em Portugal é escassa no que concerne aos processos de adaptação dos estudantes universitários à Covid-19. O objetivo geral deste estudo prende-se com explorar os principais fatores de stress académico, as estratégias de coping utilizadas pelos estudantes universitários e a sua relação com o bem estar académico, entendido como *engagement*⁴ (envolvimento) académico.

No seguimento deste objetivo, foram traçadas as seguintes questões de investigação: i) quais os principais fatores de stress académico e stress pessoal vividos durante o período do estudo (14 de Outubro a 30 de Novembro 2020), de acordo com o

⁴ Optou-se por utilizar o termo na língua de origem

relato dos estudantes? ii) quais as estratégias de coping mais referidas pelos estudantes para lidar com os fatores de stress identificados? iii) quais os níveis de bem-estar académico (envolvimento) percebidos pelos estudantes no final do 2º semestre de 2019/2020? iv) qual a relação entre as vivências de stress, as estratégias de coping e os níveis de bem-estar percebido pelos estudantes?

Método

Neste capítulo será feita a descrição dos procedimentos metodológicos utilizados com o intuito de atingir os objetivos antes enunciados, garantindo assim a fundamentação das opções metodológicas tomadas.

Para o presente estudo optou-se por uma abordagem metodológica mista, qualitativa e quantitativa. A abordagem qualitativa permite recolher informação e compreender as vivências e experiências de stress dos participantes. É um método que estuda aspetos subjetivos de fenómenos sociais e do comportamento humano. Uma pesquisa qualitativa aborda temas que não podem ser quantificados em equações e estatísticas. Ao contrário, estudam-se os símbolos, as crenças, os valores e as relações humanas de determinado grupo social (Godoy, 1995).

A abordagem quantitativa dá ênfase aos factos, comparações, relações, causas, produtos e resultados do estudo, sendo que a investigação é baseada na teoria, os conceitos, variáveis e hipóteses não sofrem alterações ao longo da investigação. Coutinho (2011) destaca o facto de a abordagem quantitativa desenvolver, habitualmente, generalizações de forma a contribuir para o aumento do conhecimento e permitir prever, explicar e controlar determinados fenómenos.

Este trabalho de dissertação foi desenvolvido no âmbito de uma investigação transcultural que envolveu universidades Europeias (Portugal e Espanha), Africanas (Angola) e da América Latina (Brasil, Chile e Porto Rico) cujo intuito foi estudar as experiências de adaptação destes estudantes ao contexto Covid-19 (Marques Pinto, 2020).

O estudo implica a resposta a um questionário online feita por estudantes universitários. O questionário leva cerca de 30 minutos a ser respondido e consiste num conjunto de escalas internacionais previamente traduzidas para Português e estudadas em Portugal. Apenas parte das escalas foram utilizadas para o presente estudo: 1)

Questionário de Dados Biográficos e Académicos (desenvolvimento especificamente para este projeto) – 16 itens); 2) Questionário de Fatores e Níveis de Stress Percebido (Marques Pinto, 2020) – 12 itens; 3) Estratégias de Confronto – Brief Cope (Carver, 1997) – 28 itens; 4) Utrecht Work Engagement Scale, versão resumida (Schaufeli et al., 2006) – 9 itens.

Participantes

A amostra deste estudo incluiu 203 estudantes a frequentar, no momento atual, o ensino superior na Universidade de Lisboa e na Universidade do Minho.

Foram analisados os dados de 203 estudantes, 169 (83.3%) do sexo feminino e 34 (16.7%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 18 e 61 anos, média de 23.82 anos (DP=7.76), na sua maioria de nacionalidade portuguesa (n=178, 87.7%). Na Tabela 1 podem ser observadas as restantes características avaliadas como ano atual de frequência de estudos e faculdade.

Tabela 1. Características sociodemográficas

	<i>n (%)</i>
Género	
Feminino	169 (83.3%)
Masculino	34 (16.7%)
Nacionalidade	
Portuguesa	178 (87.7%)
Brasileira	19 (9.4%)
Outras	6 (3.0%)
Atualmente está em que ano	
1	17 (8.4%)
2	37 (18.2%)
3	22 (10.8%)
4	13 (6.4%)
5	5 (2.5%)
Sem dados	94 (46.3%)

Faculdade	
Faculdade de Letras	105 (51.7%)
Universidade de Lisboa	4 (2.0%)
ISCSP	36 (17.7%)
Instituto de Educação	20 (9.9%)
Faculdade de Direito	19 (9.4%)
FMH	10 (4.9%)
Faculdade de Medicina Veterinária	7 (3.5%)
Faculdade de Desporto	1 (0.5%)
IGOT	1 (0.5%)
	M (DP) [mín-máx]
Idade	23.82 (7.76) [18-61]

Instrumentos

1) PSLFQ 1 - Questionário de Fatores e Níveis de Stress Percebidos

Este instrumento foi desenvolvido no âmbito do presente projeto. É composto por uma pergunta sobre os fatores de stress académico, na qual foi pedido aos participantes que pensassem em cinco fatores de stress relacionados com a sua atividade académica, desde o início do confinamento até ao final do 2º semestre do ano letivo de 2019/2020 e os descrevessem nos respetivos espaço reservados para as cinco respostas. Por forma a avaliar cada um desses fatores foi fornecida uma *rating scale*⁵ entre 1 – nada frequente a 5 – extremamente frequente.

Uma segunda alínea deste bloco relativo aos fatores e níveis de stress percebidos questionava em que medida os alunos consideravam que a atividade académica em geral foi geradora de stress ao longo desses meses. Para esta alínea houve igualmente uma *rating scale* entre 1 – nada geradora de stress a 5 – extremamente geradora de stress.

2) Questionário Brief COPE

Este instrumento tem como objetivo avaliar as estratégias de coping, tendo sido desenvolvido por Carver e seus colaboradores (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989). A

⁵ Optou-se por usar o termo na língua original

sua versão original era constituída por 60 questões organizadas por 15 escalas, o que fazia com que este fosse um instrumento bastante longo e, conseqüentemente, bastante demorado no que concerne à sua aplicação. Deste modo foi feita a sua versão reduzida, a que se deu o nome de “Brief COPE”, constituído por 28 itens distribuídos por 14 escalas. A escala foi traduzida e adaptada para a população portuguesa por Pais-Ribeiro e Rodrigues (2004).

Os itens descrevem ações implementadas pelos indivíduos, como por exemplo “procurei obter apoio emocional de outras pessoas”, sendo que a resposta é dada segundo uma escala de Likert com quatro alternativas (de “0” a “3”) em que “0” corresponde a “nunca faço isto” e “3” corresponde a “faço quase sempre isto”. O resultado final apresenta-se em forma de perfil das várias estratégias utilizados, não se somando estratégias diferentes. As 14 subescalas do Brief COPE são, então, as seguintes:

1. Coping ativo: iniciar uma ação ou fazer esforços para remover ou controlar o elemento *stressor*;
2. Planeamento: pensar sobre a forma de confrontar o elemento *stressor*. Implica o planeamento de esforços ativos;
3. Utilização de suporte instrumental: refere-se à procura de ajuda, informações ou conselhos sobre o que fazer;
4. Utilização de suporte social emocional: conseguir simpatia ou suporte emocional de terceiros;
5. Religião: aumento de participação em atividades religiosas;
6. Reinterpretação positiva: prende-se com a resiliência, ou seja, fazer o melhor tendo em conta a situação, crescendo a partir dela, ou encarando-a como mais favorável;
7. Autoculpabilização: culpar-se e criticar-se a si próprio pela situação;
8. Aceitação: aceitar o facto de que o evento *stressantes* é real;
9. Expressão de sentimentos: refere-se ao aumento da consciência do *stress* emocional pessoal, existindo a tendência para exprimir ou descarregar os seus sentimentos;

10. Negação: diz respeito à tentativa de rejeitar a realidade da situação e acontecimento stressante;
11. Autodistração: desinvestimento mental do objetivo com que o *stressor* se encontra a interferir, através do sono, sonho acordado ou de distrações;
12. Desinvestimento comportamental: desistir ou deixar de se esforçar para atingir o objetivo com o qual o *stressor* se encontra a interferir;
13. Uso de substâncias: utilização de álcool ou substâncias psicotrópicas como meio de desinvestir no *stressor*;
14. Humor: fazer piadas acerca do *stressor*.

Este instrumento apresenta uma consistência interna adequada e satisfatória, medida através do Alfa de Cronbach, tendo em conta que apenas existem dois itens por escala (Pais-Ribeiro & Rodrigues, 2004). No estudo de Pais-Ribeiro (2004), os valores dos alfas variaram entre .54 e .90.

Lazarus e Folkman (1984) propuseram que as estratégias de coping podem ser centradas na resolução do problema ou centradas na regulação da emoção, incluindo estas estratégias mais passivas de negação e evitamento, tendencialmente mais disfuncionais. Com base nesta diferenciação mais abrangente, optou-se no presente estudo por seguir a mesma orientação agrupando os itens da escala em três principais grupos – estratégias ativas focadas na resolução de problemas (8 itens) – “tentei definir uma estratégia sobre o que fazer”; estratégias ativas de regulação emocional (11 itens) – “procurei obter o apoio emocional de outras pessoas” e estratégias passivas (9 itens) – “usei álcool ou drogas para me fazer sentir melhor”. Os indicadores construídos (pela média da resposta aos itens dessas escalas) de estratégias ativas focadas na resolução de problemas, na regulação emocional e passivas apresentaram um alfa respetivamente de .70, .71 e .71.

3) Utrecht Work Engagement Scale - Short Version

Esta escala foi utilizada para a medição do envolvimento académico esta escala é constituída por 9 itens, distribuídos por três dimensões a avaliar: vigor, dedicação e absorção, sendo a versão reduzida da escala original, que apresentava 17 itens. Devido às inconsistências encontradas em dois itens, através de análises psicométricas, foi

desenvolvida uma versão com 15 itens (Demerouti et al., 2001). Mais tarde Shaufeli e Salanova (2007) desenvolveram a referida escala de 9 itens, que foi a utilizada neste estudo.

Em cada item da escala pedido aos participantes que pensassem nas suas tarefas ocupacionais, avaliando com que frequência experimentam os sentimentos que se encontram expressos nas questões. As respostas são dadas de acordo com sete níveis (“0” – “6”): *nenhuma vez, algumas vezes por ano, uma vez ou menos por mês, algumas vezes por mês, uma vez por semana, algumas vezes por semana, todos os dias*. Para que o envolvimento seja avaliado pode recorrer-se aos valores das subescalas ou ao valor total da escala. Assim, valores mais elevados na UWES total e em cada uma das subescalas revelam um maior nível de envolvimento. Os alfas no estudo de Carmona-Halty et al., (2019) encontram-se entre .73 e .90, no presente estudo foram encontrados os seguintes alfas (vigor - .88; dedicação - .92; absorção - .74)

4) Questionário Biográfico e Académico

Com o objetivo de caracterizar a amostra, recorreu-se a um questionário biográfico, que permitiu recolher dados relativamente ao sexo e idade assim como dados relativamente ao percurso e futuro académico dos elementos da amostra. Este questionário apresenta 16 itens e foi desenvolvido para este projeto de pesquisa. Para além de informação sobre a faculdade, o ano de frequência e regime de aulas; inclui o número de estudante e respetiva autorização para aceder a dados sobre o desempenho académico, contudo para efeitos deste trabalho essa informação não foi analisada.

Procedimentos de Recolha de Dados

Como já foi referido anteriormente, e tendo em conta os contornos metodológicos apresentados, optou-se por uma análise segundo o paradigma metodológico misto, qualitativo e quantitativo para uma compreensão mais profunda do fenómeno em estudo. Deste modo procedeu-se à aplicação dos questionários de forma a recolher os dados necessários para a condução do presente estudo.

Devido à pandemia e às suas contrariedades, nomeadamente no que concerne a regras de distanciamento social e ao confinamento, os questionários foram aplicados via

internet, entre 14 de outubro e 30 de novembro de 2020. O questionário foi colocado à disposição através de link que remetia para a plataforma do Qualtrics disponibilizado aos alunos da Universidade de Lisboa e da Universidade do Minho através de email / convite enviado pelas direções das diversas escola destas universidades.

Procedimento de Análise dos Dados

A interpretação dos dados qualitativos relativos aos fatores de stress académico, foi realizada com recurso à metodologia de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo tem três grandes etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados e interpretação (Bardin, 2006). A análise realizada, obedeceu ao método indutivo, no qual o material qualitativo foi explorado com vista à criação de um sistema de categorias. O material qualitativo foi sucessivamente explorado para refinar o sistema de categorias, colapsando aquelas cujo conteúdo era muito próximo.

Por exemplo, os comentários “a carga de trabalho aumentou praticamente em todas as disciplinas”; “a quantidade de trabalhos”; “a abundância de trabalhos para entregar” entre outros comentários idênticos foram agrupados e colocados no fator de stress – Aumento de carga de trabalho/exigência.

Q9_1	Aumento Carga
A carga de trabalho aumentou para praticamente todas as disciplinas.	1,00
A incerteza de como iriam decorrer as aulas.	,00
A internet fraca as vezes fazia com que as videochamada travassem muito e eu não conseguia apanhar tudo nas aulas.	,00
A mudança repentina de tipos de avaliação	,00
A quantidade de trabalhos	1,00
A quantidade de trabalhos aumentou consideravelmente	1,00
Abundância de trabalhos para entregar	1,00
Acesso a Aulas Online	,00
Acumulado de trabalhos e exames	1,00

Figura 1: Categorização dos dados qualitativos

O mesmo procedimento foi adotado para identificar e agrupar os restantes fatores de stress.

A análise de dados quantitativos foi realizada com o programa SPSS, versão 22. Na análise descritiva foram utilizadas médias (M) e desvios padrão (DP) para as variáveis contínuas e frequências (n) e percentagens (%) para as variáveis categóricas. A fiabilidade das escalas foi avaliada com o alfa de Cronbach, de acordo com o critério de Nunnally (1978) (>0.70). A regressão linear foi utilizada para medir a associação entre variáveis dependentes e os seus preditores. Em primeiro lugar foram avaliados os pressupostos inerentes ao método das regressões lineares. Foram avaliados e confirmados os pressupostos da normalidade e independência dos resíduos com os testes Shapiro-Wilks ($p > .05$) e Durbin-Watson (≈ 2 ; não inferior a 1), respetivamente. A existência de *outliers* foi avaliada pelo cálculo dos resíduos padronizados. Não foram encontrados outliers, considerando a condição ($r_i > |3|$). Confirmados estes pressupostos avançou-se para as análises subsequentes. O cálculo das estimativas obedeceu ao método dos mínimos quadrados. O ajustamento dos modelos foi medido com o teste F e o valor de R^2 , utilizado para avaliar a contribuição das variáveis independentes para explicar a variável dependente. O nível de significância considerado foi de 5%.

Resultados

Os cinco principais fatores de stress académico identificados pelos estudantes entre 14 de outubro e 30 de novembro de 2020 foram o aumento da carga ou exigência de trabalho, com 56 referências, alterações sobre o regime de aulas e avaliações, com 28 referências, isolamento ou falta de comunicação com a comunidade escolar, incluindo falta de acesso a espaços da escola, com 25 referências, dificuldades inerentes às aulas online como acesso, qualidade de som e imagem, com 26 referências e falta de organização da faculdade, com 18 referências (Figura 2).

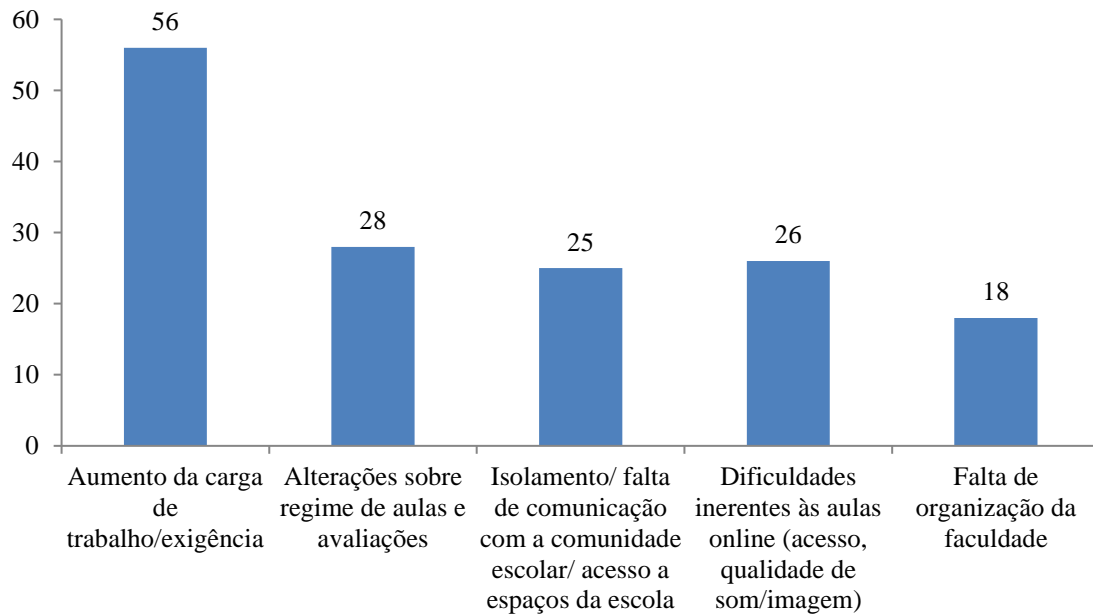


Figura 2. Cinco principais fatores de stress académico identificados pelos estudantes entre 14 de outubro e 30 de novembro de 2020

Na Figura 3 são apresentadas as distribuições da frequência dos fatores de stress académico identificados pelos estudantes bem como o grau de stress associado à atividade académica em geral. Os fatores identificados pelos estudantes foram percebidos como muito (31.0%) e extremamente (48.3%) frequentes pelos participantes. As respostas dos estudantes apontaram ainda para uma percepção da actividade académica em geral moderadamente (30.0%) e muito (38.9%) geradora de stress. Ambas as variáveis de stress obtiveram distribuições assimétricas à esquerda, i.e. com concentração de respostas mais elevadas nos níveis mais altos da escala.

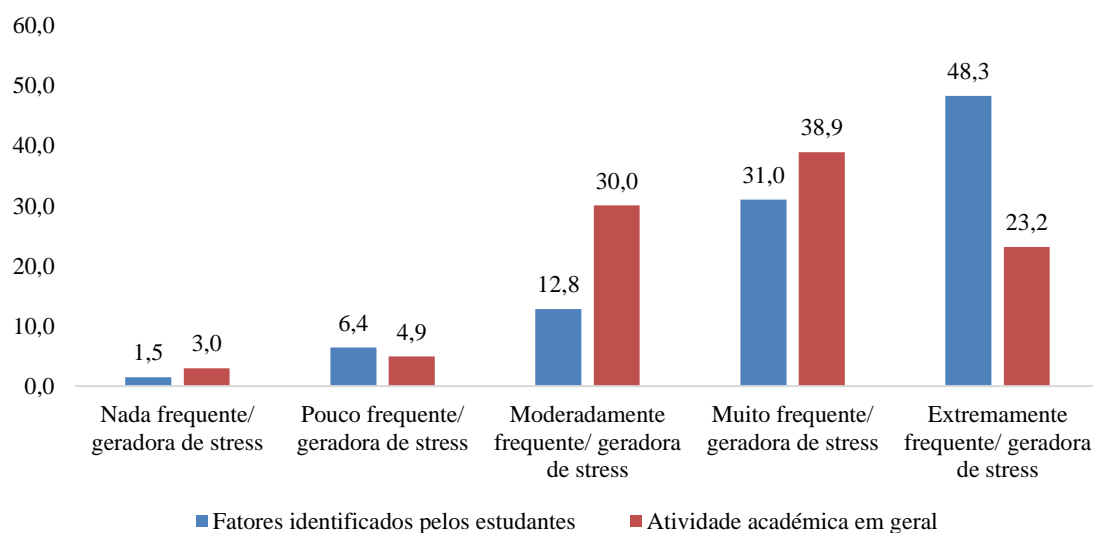


Figura 3. Distribuição das variáveis de stress na atividade académica

Na Tabela 2 são apresentados os resultados relativos à escala de Estratégias de Coping percebido (Breve-COPE 2) e à escala de Envolvimento acadêmico (UWES-SV 5). São apresentados os valores médios por cada dimensão da respectiva escala e a consistência interna avaliada pelo alfa de Cronbach.

No que se refere à Brief-COPE 2, cuja escala variou entre 1-4 pontos, os resultados médios mais elevados foram observados nas estratégias ativas focadas na resolução de problemas ($M=2.69$, $DP=0.59$); seguiram-se as dimensões das estratégias ativas focadas na regulação emocional ($M=2.48$, $DP=0.53$) e as estratégias passivas ($M=1.91$, $DP=0.46$). Os resultados da consistência interna foram superiores aos pontos de corte considerados ($\alpha > .70$), sugerindo fiabilidade elevada. Quanto à escala UWES-SV 5, cuja escala variou entre 1-7 pontos, os resultados médios mais elevados foram obtidos nas dimensões da dedicação ($M=4.42$, $DP=1.85$) e vigor ($M=4.16$, $DP=1.60$). Relativamente à consistência interna os resultados foram todos superiores ao ponto de corte $\alpha > 0.70$, sugerindo fiabilidade elevada.

Tabela 2. Estatísticas descritivas e consistência interna das escalas Breve-COPE 2 e UWES-SV 5

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>α</i>
Estratégias de Coping percebido (Breve-COPE 2) [1 - 4]			
Estratégias ativas focadas na resolução de problemas	2.69	0.59	.70
Estratégias ativas focadas na regulação emocional	2.48	0.53	.71
Estratégias passivas	1.91	0.46	.71
Envolvimento acadêmico (UWES-SV 5) [1 - 7]			
Vigor	3.63	1.77	.88
Dedicação	4.42	1.85	.92
Absorção	4.16	1.60	.74

De seguida são apresentados os resultados relativos às correlações entre todas as variáveis de stress, coping e envolvimento acadêmico. A sombreado observam-se as correlações entre o envolvimento acadêmico e as estratégias de coping e entre o envolvimento acadêmico e o stress. Foram identificadas correlações estatisticamente significativas do EA vigor, EA dedicação e EA absorção com as estratégias de coping ativas focadas na resolução de problemas, estratégias ativas focadas na regulação emocional e estratégias passivas, bem como com os fatores de stress identificados e com o stress da atividade académica em geral (Tabela 3).

Tabela 3. Matriz de correlações para as variáveis envolvidas

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 EA focadas na resolução de problemas	1	.564**	.171*	.198**	.206**	.191**	.055	.150*
2 EA focadas na regulação emocional		1	.124	.192**	.221**	.180*	.005	.027
3 Estratégias passivas			1	-.281**	-.196**	-.150*	.324*	.389**
4 EA - Vigor				1	.743**	.766**	-.276**	-.355**
5 EA - Dedicção					1	.778**	-.207**	-.286**
6 EA - Absorção						1	-.169*	-.280**
7 Stress - Fatores de stress identificados							1	.491**
8 Stress - Atividade académica em geral								1

Estratégias ativas (EAI) *p<.05;**p<.05

Posto isto, foram construídos três regressões lineares hierárquicas, em que se controlaram as variáveis demográficas género e idade, cujas equações finais são:

Vigor= Género + Ano académico (bloco 1) + 5 fatores de stress (bloco 2) + estratégias de coping (bloco 3)

Dedicção= Género + Ano académico (bloco 1) + 5 fatores de stress (bloco 2) + estratégias de coping (bloco 3)

Absorção= Género + Ano académico (bloco 1) + 5 fatores de stress (bloco 2) + estratégias de coping (bloco 3)

Nas Tabelas 4, 5 e 6 são apresentados os resultados das regressões lineares hierárquicas ajustadas aos múltiplos preditores. Todos os modelos foram estatisticamente significativos.

O vigor (Tabela 4) associou-se de forma positiva com a idade em todos os blocos de análise ($\beta=0.08$, $p<.001$). Não foi encontrado qualquer fator de stress com significado estatístico no segundo e terceiro blocos de análise. O incremento da variância explicada no primeiro bloco (13.8%) foi estatisticamente significativo ($p<.001$), mas não no segundo bloco de análise, onde os cinco fatores de stress não forneceram um contributo importante para a variância explicada ($p=.865$). Já a introdução das variáveis das estratégias de coping resultou no aumento da variância explicada para 22.5% ($p<.001$), com uma associação significativa positiva com as estratégias ativas focadas na resolução de problemas ($\beta=0.66$, $p=.005$) e associação significativa negativa com as estratégias passivas ($\beta=-0.98$, $p<.001$).

Tabela 4. Regressão linear hierárquica para o envolvimento académico - vigor

	EA Vigor – Bloco 1	EA Vigor – Bloco 2	EA Vigor – Bloco 3
--	--------------------	--------------------	--------------------

Dados demográficos	β (SE)	p-valor	β (SE)	p-valor	β (SE)	p-valor
Gênero (masculino)	-0.36 (0.32)	p=.264	-0.33 (0.32)	p=.301	-0.35 (0.31)	p=.264
Idade	0.08 (0.02)	p<.001	0.08 (0.02)	p<.001	0.08 (0.02)	p<.001
Fatores de stress						
Aumento de carga	-	-	-0.07 (0.32)	p=.819	0.04 (0.30)	p=.900
Alterações sobre regime de aulas/aval.	-	-	0.33 (0.39)	p=.397	0.20 (0.37)	p=.586
Isolamento/ falta de comunicação	-	-	0.32 (0.40)	p=.423	0.22 (0.37)	p=.549
Dificuldades inerentes às aulas online	-	-	0.21 (0.40)	p=.596	0.09 (0.37)	p=.812
Falta de organização da faculdade	-	-	-0.05 (0.43)	p=.900	0.08 (0.41)	p=.843
Estratégias de coping						
EA focadas na resolução de Problemas	-	-	-	-	0.66 (0.23)	p=.005
EA focadas na regulação emocional	-	-	-	-	0.23 (0.26)	p=.377
Estratégias passivas	-	-	-	-	-0.98 (0.26)	p<.001
Teste F	F=16.81 (p<.001)		F=4.99 (p<.001)		F=6.72 (p<.001)	
Graus de liberdade	(2, 197)		(7, 190)		(10, 187)	
R ²	R ² =0.138		R ² =0.124		R ² =0.225	
Incremento do R ² (p-valor)	p<.001		p=.865		p<.001	

Estratégias ativas (EA)

A dedicação (Tabela 5) associou-se de forma positiva com a idade em todos os blocos de análise ($\beta=0.05$, $p<.001$, blocos 1 e 3; $\beta=0.06$, $p<.001$, bloco 2). Não foi encontrado qualquer fator de stress com significado estatístico no segundo e terceiro blocos de análise. O incremento da variância explicada no primeiro bloco (5.7%) foi estatisticamente significativo ($p<.001$). No segundo bloco, dos fatores de stress isso não aconteceu, uma vez que os cinco fatores de stress não forneceram um contributo importante para a variância explicada ($p=.199$). Por sua vez, a inclusão das variáveis de coping representou um contributo estatisticamente significativo da variância explicada ($p<.001$), elevando-a para 15%. No bloco 3, para além da idade, foram identificadas duas associações estatisticamente significativas, uma positiva, com as estratégias ativas focadas na resolução de problemas ($\beta=0.59$, $p=.022$) e outra negativa, com as estratégias passivas ($\beta=-0.83$, $p=.003$).

Tabela 5. Regressão linear hierárquica para o envolvimento académico - dedicação

	EA Dedicção – Bloco 1		EA Dedicção – Bloco 2		EA Dedicção – Bloco 3	
Dados demográficos	β (SE)	p-valor	β (SE)	p-valor	β (SE)	p-valor
Gênero (masculino)	-0.59 (0.35)	p=.091	-0.59 (0.35)	p=.093	-0.55 (0.34)	p=.108
Idade	0.05 (0.02)	p=.001	0.06 (0.02)	p=.001	0.05 (0.02)	p=.004
Fatores de stress						
Aumento de carga	-	-	0.19 (0.35)	p=.580	0.28 (0.33)	p=.398
Alterações sobre regime de aulas/aval.	-	-	0.68 (0.43)	p=.112	0.59 (0.41)	p=.155
Isolamento/ falta de comunicação	-	-	0.77 (0.43)	p=.076	0.66 (0.41)	p=.113
Dificuldades inerentes às aulas online	-	-	-0.07 (0.43)	p=.867	-0.20 (0.41)	p=.631
Falta de organização da faculdade	-	-	-0.62 (0.47)	p=.186	-0.48 (0.45)	p=.291
Estratégias de coping						

EA focadas na resolução de Problemas	-	-	-	-	0.59 (0.25)	p=.022
EA focadas na regulação emocional	-	-	-	-	0.39 (0.29)	p=.181
Estratégias passivas	-	-	-	-	-0.83 (0.28)	p=.003
Teste F	F=6.90 (p<.001)		F=3.05 (p=.005)		F=4.48 (p<.001)	
Graus de liberdade	(2, 197)		(7, 190)		(10, 187)	
R ²	R ² =0.057		R ² =0.068		R ² =0.150	
Incremento do R ² (p-valor)	p=.001		p=.199		p<.001	

Estratégias ativas (EA)

Por fim são apresentados os resultados para a absorção (Tabela 6). Tal como nos modelos anteriores, a idade foi um preditor estatisticamente significativo nos três blocos de análise

A dedicação (Tabela 5) associou-se de forma positiva com a idade em todos os blocos de análise ($\beta=0.05$, $p<.001$, blocos 1 e 3; $\beta=0.06$, $p<.001$, bloco 2). Não foi encontrado qualquer fator de stress com significado estatístico no segundo e terceiro blocos de análise. O incremento da variância explicada no primeiro bloco (5.7%) foi estatisticamente significativo ($p<.001$). No segundo bloco, dos fatores de stress isso não aconteceu, uma vez que os cinco fatores de stress não forneceram um contributo importante para a variância explicada ($p=.199$). Por sua vez, a inclusão das variáveis de coping representou um contributo estatisticamente significativo para a variância explicada ($p<.001$), elevando-a para 15%. No bloco 3, para além da idade, foram identificadas duas associações estatisticamente significativas, uma positiva, com as estratégias ativas focadas na resolução de problemas ($\beta=0.59$, $p=.022$) e outra negativa, com as estratégias passivas ($\beta=-0.83$, $p=.003$).

Tabela 6. Regressão linear hierárquica para o envolvimento académico - absorção

	EA Absorção – Bloco 1		EA Absorção – Bloco 2		EA Absorção – Bloco 3	
	β (SE)	p-valor	β (SE)	p-valor	β (SE)	p-valor
Dados demográficos						
Género (masculino)	-0.26 (0.30)	p=.388	-0.23 (0.30)	p=.460	-0.19 (0.30)	p=.536
Idade	0.05 (0.01)	p=.001	0.05 (0.01)	p=.001	0.05 (0.01)	p=.001
Fatores de stress						
Aumento de carga	-	-	0.28 (0.30)	p=.346	0.35 (0.29)	p=.237
Alterações sobre regime de aulas/aval.	-	-	0.65 (0.37)	p=.082	0.58 (0.36)	p=.108
Isolamento/ falta de comunicação	-	-	0.77 (0.37)	p=.041	0.69 (0.36)	p=.060
Dificuldades inerentes às aulas online	-	-	0.13 (0.37)	p=.732	0.04 (0.36)	p=.907
Falta de organização da faculdade	-	-	0.19 (0.40)	p=.646	0.26 (0.40)	p=.515
Estratégias de coping						
EA focadas na resolução de Problemas	-	-	-	-	0.52 (0.22)	p=.021
EA focadas na regulação emocional	-	-	-	-	0.20 (0.25)	p=.437
Estratégias passivas	-	-	-	-	-0.53 (0.25)	p=.035
Teste F	F=5.90 (p=.003)		F=2.59 (p=.014)		F=3.37 (p<.001)	

Graus de liberdade	(2, 197)	(7, 190)	(10, 187)
R ²	R ² =0.047	R ² =0.053	R ² =0.107
Incremento do R ² (p-valor)	p=.003	p=.288	p=.003
Estratégias ativas (EA)			

Discussão dos Resultados

A pandemia da Covid-19 representou (e ainda representa) desafios a todos os níveis, sendo que uma sociedade inteira, globalizada viu-se obrigada a modificar, quase de um dia para o outro, as suas rotinas, o seu modo de viver, trazendo profundas alterações ao funcionamento pessoal e profissional das pessoas, afetando a sua saúde física e mental (ACHA, 2020). O setor da educação foi amplamente afetado, os alunos passaram de aulas presenciais e da convivência típica do ambiente escolar para o isolamento, sendo as aulas dadas com recurso a plataformas online.

Os estudantes do ensino superior que participaram neste estudo relataram, então, vários fatores de stress associados à mudança de paradigma de educação e à atuação da universidade, nomeadamente um aumento da carga de trabalho e da exigência, alterações no regime de aulas e avaliações, isolamento e falta de comunicação relativamente à comunidade escolar, dificuldades inerentes às aulas online e falta de organização da própria instituição. Estes resultados, nomeadamente os que se relacionam com a carga de trabalho assim como os que estão relacionados com a falta de organização das instituições vão ao encontro do estudo nacional realizado por Seabra et al. (2020), em que os alunos identificaram vários problemas, passíveis de gerar stress, tais como, a identificação de práticas pedagógicas dispare e diversas, o que revela uma certa descoordenação assim como a ausência de uma estratégia bem delineada de trabalho, assim como um sentimento geral de aumento da carga de trabalho. Também no trabalho realizado por Feitosa et al. (2020), foram identificadas as principais dificuldades reportadas pelos alunos e pelos professores, sendo que, para fim do presente trabalho, o foco será a opinião dos alunos.

No que concerne às estratégias coping, verificou-se que estas estão maioritariamente focadas na resolução de problemas, seguidas das estratégias de regulação emocional e das estratégias passivas. O estudo realizado por Falasifah et al. (2020) identificou as estratégias focadas na resolução de problemas como sendo as principais estratégias utilizadas pelos estudantes universitários durante a pandemia da Covid-19. O mesmo estudo identificou outras estratégias, nomeadamente, a procura de

suporte social (junto dos familiares e amigos), realização de uma reavaliação pessoal positiva, aceitar responsabilidades e distanciar-se do público.

No que concerne ao engagement, a escala revelou valores superiores relativamente à dedicação e ao vigor, sugerindo que, aparentemente, apesar das dificuldades, houve investimento por parte dos estudantes nas atividades académicas. Estes resultados podem ser corroborados pelo estudo realizado por Koob et al. (2021) o qual revelou que, apesar das condições pandémicas, a maior parte dos alunos do ensino superior se mostravam envolvidos e dedicados aos seus estudos. Os mesmos autores identificaram os principais recursos para um bom engagement dos alunos neste contexto, nomeadamente, formatos de aprendizagem digital adequados assim como um forte apoio social, enquanto a resiliência emocional, o autocuidado ativo e a autoeficácia académica são identificados como recursos pessoais importantes.

No que refere ao envolvimento, as várias subescalas obtiveram uma relação positiva com a idade, ou seja, quanto mais velhos os alunos mais envolvidos estes estavam com os seus estudos. O estudo revelou que alunos mais novos, apresentavam estratégias de coping menos funcionais, apresentando mais dificuldade em se envolver com os estudos. Verificou-se também e a destacar em especial, que as estratégias de coping de regulação emocional e resolução de problemas, constituem preditores significativos das dimensões vigor, dedicação e absorção do engagement. Destacando as estratégias de resolução de problemas mais potenciadoras do vigor e absorção e as estratégias de regulação emocional mais potenciadoras da dedicação.

Considerações Finais

Conclusões

A pandemia do COVID-19 veio afetar a sensação de estabilidade e segurança da sociedade atual. Na sequência desta crise de saúde pública, o ensino universitário experimentou mudanças fundamentais nos processos de ensino-aprendizagem e nas suas

vivências em geral. Esta pandemia pressionou os professores e os alunos a fazerem novas adaptações, indo além da sua rotina normal de trabalho. As medidas de distanciamento social e os confinamentos, necessários para evitar a dispersão do vírus obrigaram a fechar universidades e campus universitários em todo o mundo, mudando o paradigma de ensino e aprendizagem das aulas e isolando os alunos em casa, privando-os do ambiente social acadêmico.

Neste contexto, o presente estudo teve como objetivo estudar quais os principais fatores de stress académico vividos durante o período da pandemia pelos estudantes de ensino superior e quais os principais fatores de coping por eles utilizados para fazer face a esse stress. Ao mesmo tempo foi avaliado o envolvimento académico neste período, de acordo com as próprias percepções dos alunos. Os resultados mostraram novos fatores de stress além dos habitualmente associados à vida académica no seu geral, nomeadamente: o aumento da carga ou exigência de trabalho, as alterações no regime de aulas e avaliações, o isolamento ou falta de comunicação com a comunidade escolar, incluindo falta de acesso a espaços da escola, as dificuldades inerentes às aulas online como acesso, qualidade de som e imagem e a falta de organização da faculdade. Estes fatores de stress foram geridos pelos estudantes recorrendo a estratégias de coping, especialmente estratégias ativas, onde se incluem aquelas que são focadas na resolução de problemas, tidas como tendencialmente mais funcionais.

Este estudo também demonstrou que, apesar de todos os obstáculos, o envolvimento com a atividade académica se manteve, com os alunos a referirem vigor e dedicação, especialmente aqueles que mais recorriam a estratégias de coping para lidar com os fatores stressantes, estratégias essas orientadas para a resolução do problema como por exemplo “tentei definir uma estratégia sobre o que fazer”; ou “voltei-me para o trabalho e outras atividades para não pensar no assunto”. A idade influenciou estas variáveis, sendo que alunos mais velhos apresentam um maior desenvolvimento no que concerne às estratégias de coping, e por isso um maior engagement com os estudos durante tempos tão desafiantes com os da pandemia.

Limitações

Todo o desenvolvimento da dissertação foi feito recorrendo a plataformas online, criando entorpias em várias dimensões, seja na recolha de informação junto dos alunos respondentes bem como na dinâmica aluna de mestrado e orientadora.

A não realização de análises confirmatórias, calcular os índices de ajustamento da análise fatorial confirmatória permitiriam assegurar com maior garantia as boas propriedades psicométricas do instrumento.

Investigações Futuras

A investigação sobre as consequências da pandemia da Covid-19 nos alunos do ensino superior ainda se encontra no início, pelo que mais estudos devem ser desenvolvidos, tanto no âmbito académico, pessoa e profissional.

Em futuros estudos, poder conciliar a análise do desempenho académico alinhado com o envolvimento académico

Implicações para a Prática

A saúde mental dos alunos do ensino superior foi particularmente afetada devido à pandemia da Covid-19, muito por causa da mudança de paradigma de ensino e do isolamento social. Os alunos encontraram estratégias para lidar com a adversidade e realizar a manutenção do seu envolvimento académico. Para situações futuras este estudo poderá permitir o desenvolvimento de workshops que promovam competências emocionais e estratégias de coping mais eficazes para lidar com momentos de crise, conferindo uma maior nível de bem-estar e envolvimento académico.

Referências Bibliográficas

- Adler, A. (2017). Well-Being and Academic Achievement: Towards a New Evidence-Based Educational Paradigm. In M. A. White, G. R. Slemp, & A. S. Murray (Eds.), *Future Directions in Well-Being: Education, Organizations and Policy* (pp. 203-208). Springer International Publishing.
- Almeida, L., & Freire, T. (2017). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilíbrios.
- American College Health Association (2020). *Acha-ncha report of the impact of covid-19 on college student well-being*. Retrieved from https://healthymindsnetwork.org/wp-content/uploads/2020/07/Healthy_Minds_NCHA_COVID_Survey_Report_FINAL.pdf
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438.
- Bakker, A. & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328.
- Bakker, A. B., Sanz Vergel, A. I., & Kuntze, J. (2015). Student engagement and performance: A weekly diary study on the role of openness. *Motivation and Emotion*, 39(1), 49–62. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9422-5>
- Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Edições 70
- Benavente, A., Peixoto, P., & Gomes, R. M. (2020). *Impacto da Covid-19 no sistema de ensino português: Resultados parciais a 15 abril de 2020: Parte 4*. Retrieved: <http://www.opedu.eu>
- Branquinho, C., Kelly, C., Arevalo, L. C., Santos, A., & Gaspar de Matos, M. (2020). “Hey, we also have something to say”: A qualitative study of Portuguese adolescents’ and young people's experiences under COVID-19. *Journal of Community Psychology*, 48(8), 2740-2752.

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *Lancet*, 395, 912-920. doi:10.1016/S0140-6736(20)30460-8.

Cadime, I., Lima, S., Marques-Pinto, A., & Ribeiro, I. (2016). Measurement invariance of the Utrecht work engagement scale for students: A study across secondary school pupils and university students. *European Journal of Development Psychology*, 13 (2), 254-263. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2016.1148595>

Carver, C., Scheier, M. & Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.

Carmona-Halty MA, Schaufeli WB and Salanova M (2019) The Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES–9S): Factorial Validity, Reliability, and Measurement Invariance in a Chilean Sample of Undergraduate University Students. *Front. Psychol.* 10:1017. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01017

Chambel, M. J., & Curras, L. (2005). Stress in Academic Life: Work Characteristics as Predictors of Student Well-being and Performance. *Applied Psychology*, 54(1), 135-147. doi:10.1111/j.1464-0597.2005.00200.x

Coiro, M., Bettis, A., & Compas, B. (2017). College students coping with interpersonal stress: Examining a control-based model of coping. *Journal of American College Health*, 65(3), 177-186. <https://doi.org/10.1080/07448481.2016.1266641>

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.

Daumiller M., Rinas R., Hein J., Janke S., Dickhäuser O. & Dresel M. (2020). Shifting from Face-to-Face to Online Teaching During COVID-19: The Role of University Faculty Achievement Goals for Attitudes Towards This Sudden Change, and Their Relevance for Burnout/Engagement and Student Evaluations of Teaching Quality. *Computers in Human Behavior*, 118, 10667.

Eryilmaz, A. & Başal, A. (2021). Student and teacher perspectives: developing the scale of coping strategies for pessimism and subjective well-being model based on coping strategies for COVID-19 and goal striving. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(1). 546-563.

Falasifah, M., Fitria, D. & Hakim, F. (2020). *Coping Strategies Among College Students During Covid-19 Pandemic*. International Conference Labma Scientific Fair 2020, Yogyakarta, 73 -84.

Feitosa, M., Moura, P., Ramos, M., Lavor, O. (2020). Ensino Remoto: O que Pensam os Alunos e Professores? *Sociedade Brasileira de Computação*, 60-68.

Fernandez, J., Ochoa, J., Aliaga, I., Aferez, M., Guzman, M., Ortega, S., Castro, J. (2020). Lockdown, Emotional Intelligence, Academic Engagement and Burnout in Pharmacy Students during Quarantine. *Pharmacy*, 8(4), 194.

Gallagher, K. M., Jones, T. R., Landrosh, N. V., Abraham, S. P., & Gillum, D. R. (2019). College students' perceptions of stress and coping mechanisms. *Journal of Education and Development*, 3(2), 25.

Gonçalves, S. P., Sousa, M. J., & Pereira, F. S. (2020). Distance Learning Perceptions from Higher Education Students—The Case of Portugal. *Education Sciences*, 10(12), 374.

Godoy, A. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Rev. adm. empres.*, 35(3), 20-29. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 17 Out 2021.

Hermida, A. (2020). College student's use and acceptance of emergency online learning due to Covid-19. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100011.

Hamza, C. A., Ewing, L., Heath, N. L., & Goldstein, A. L. (2021). When social isolation is nothing new: A longitudinal study on psychological distress during COVID-19 among university students with and without preexisting mental health concerns. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 62(1), 20–30

Hubbard, K., Reohr, P., Tolcher, L., & Downs, A. (2018). Stress, mental health symptoms, and help-seeking in college students. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 23(4), 293-305. <https://doi.org/10.24839/2325-7342.JN23.4.293>

Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 644-661.

Koob, C., Schröpfer, K., Coenen, M., Kus, S. & Schmidt, N. (2021). Factors influencing study engagement during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study among health and social professions students. *PLoS ONE* 16(7), e0255191.

Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress appraisal and coping*. Springer

Martinez, I. M., Youssef-Morgan, C., Chambel, M. J., & Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: Academic engagement and psychological capital. *Educational Psychology*, 39(8), 1047- 1067. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2019.1623382>

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.498>

Medina, G., Lujano, Y., Aza, F. & Sucari, W. (2020). Resiliencia y engagement en estudiantes universitarios durante el contexto del covid-19. *Revista Innova Educación*, 2 (4), 658-667.

Mikulic, I. & Crespi, M. (2008). Adaptación Y Validación Del Inventario De Respuestas De Afrontamiento De Moos (Cri-A) Para Adultos. *Anuario de Investigaciones*, XV, 305-312

Moawad, R.A. (2020). Online Learning during the COVID- 19 Pandemic and Academic Stress in University Students. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1Sup2), 100-107. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup1/252>

- Nunnally, J. (1978), *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- O'Brien, R. M. (2007). A Caution Regarding Rules of Thumb for Variance Inflation Factors. *Quality & Quantity*, 41(5), 673-690.
- Ouweneel, E., LeBlanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. *The Journal of Positive Psychology*, 6, 142–153.
- Pais-Ribeiro, J., & Rodrigues, A. (2004). Questões acerca do Coping: A propósito do estudo de adaptação do brief COPE. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 5 (1), 3-15.
- Pandita, S., Mishra, H. & Chib, S. (2020). Psychological impact of covid-19 crises on students through the lens of Stimulus-Organism-Response (SOR) model. *Childrean and Youth Services Review*, 120, 105783.
- Pidgeon, A.M., & Pittner, L. (2017). Examining the differences between university students' levels of resilience on mindfulness, psychological distress and coping strategies. *European Science Journal*, 13(12), 103–117.
- Prentice, C., Zeidan, S., Wang, X. (2020). Personality, trait EI and coping with Covid-19 measures. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 51, 101789.
- Rahiem, M. (2020). Remaining motivated despite the limitations. University student's learning propensity during Covid-19 pandemic. *Children and Youth Services Review*, 120, 105802.
- Ribeiro, J. & Rodrigues, A. (2004). Questões acerca do coping: A propósito do estudo de adaptação do brief cope. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5 (1), 3-15.
- Ryan, R., & Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Salanova M., Schaufeli W., Martínez I., & Bresó E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(1), 53–70.

Salgado, S. & Au-Yong-Oliveira, M. (2021). Student Burnout: A Case Study about a Portuguese Public University. *Education Sciences, 11* (1), 31

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. (2003). *UWES Utrecht work engagement scale*. Retrieved from: https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf

Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*(5), 464-481. doi:10.1177/0022022102033005003

Schaufeli, W., & Bakker, A. B. (2004). Job demands and job resources and their relationship with burnout and engagement: A multiple-sample study. *Journal of Organizational Behavior, 25*, 293e315. <http://dx.doi.org/10.1002/job.248>.

Schröpfer, K.; Schmidt, N.; Kus, S.; Koob, C. & Coenen, M. (2021). Psychological Stress among Students in Health-Related Fields during the COVID-19 Pandemic: Results of a Cross-Sectional Study at Selected Munich Universities. *Int. J. Environ. Res. Public Health, 18*, 6611.

Siu, O.L, Bakker, A. & Jiang, X., (2014). Psychological Capital Among University Students Relationships with Study Engagement and Intrinsic Motivation. *Journal of Happiness Stud, 15*, 979-994. Doi:10.1007/s10902-013-9459-2

Scotta, A., Cortez, M. & Miranda, A. (2020). Insomnia is associated with worry, cognitive avoidance, and low academic engagement in Argentinian university students during covid-19 social isolation. *Psychology, Health & Medicine, 31*, 1-16.10.1080/13548506.2020.1869796

Seabra, F., Aires, L., & Teixeira, A. (2020). Transição para o ensino remoto de emergência no ensino superior em Portugal—um estudo exploratório. *Dialogia, 36*, 316-334.

- Shafiq, S., Nipa, S., Sultana, S., Rahman, R. & Rahman, M. (2020). Exploring the triggering factors for mental stress of university students amid Covid-19 in Bangladesh: A perception-based study. *Childrean an Youth Services Review*, 120, 105789.
- Shaw, M.P., Peart, D.J., & William, O.J. (2017). Perceived stress in university students studying in a further education college. *Research on Post-Compulsory Education*, 22, 442–452.
- Siu, O. L., Bakker, A. B., & Jiang, X. (2014). Psychological capital among university students: Relationships with study engagement and intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 15(4), 979–994.
- Wang, Y., Xu, B., Zhao, G., Cao, R., He, X., & Fu, S. (2011). Is quarantine related to immediate negative psychological consequences during the 2009 H1N1 epidemic? *General Hospital Psychiatry*, 33, 75–77.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729.
- Yang, X., Zhang, M., Kong, L., Wang, Q., Hong, J.C., (2020). The Effects of Scientific Self-efficacy and Cognitive Anxiety on Science Engagement with the “Question-Observation-Doing-Explanation” Model during School Disruption in Covid-19 Pandemic. *Journal of Science Education and Technology*, 30 (3), 380-393
- Xavier, B., Camarneiro, A. P., Loureiro, L., Menino, E., Cunha-Oliveira, A., & Monteiro, A. P. (2020). Impact of COVID-19 on the family, social, and academic dynamics of nursing students in Portugal. *Revista de Enfermagem Referência*, 5(4), 1-33.