



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

REBECA DA SILVA CAMPOS

Percepção de Estresse, Satisfação com a Vida, Autocuidado e Relação com o Ambiente
Universitário na Pós-graduação *stricto sensu*.

BRASÍLIA - DF
2024

REBECA DA SILVA CAMPOS

Percepção de Estresse, Satisfação com a Vida, Autocuidado e Relação com o Ambiente
Universitário na Pós-graduação *stricto sensu*.

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo / Ecologia Humana e Práxis Pedagógica.

Orientadora: Prof^a Dra^a Claudia Marcia Lyra Pato

Brasília/DF
2024

Inserir ficha catalográfica

REBECA DA SILVA CAMPOS

Percepção de Estresse, Satisfação com a Vida, Autocuidado e Relação com o Ambiente
Universitário na Pós-graduação *stricto sensu*

Tese defendida em 24 de julho de 2024
e avaliada pela banca examinadora:

Prof.^a Dra. Claudia Marcia Lyra Pato

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação (Presidente)

Prof.^a Dra. Viviany Silva Pessoa

Universidade Federal da Paraíba – Departamento de Psicopedagogia (Membro Titular Externo)

Prof.^a Dra. Rute Grossi Milani

Universidade Cesumar – Departamento de Psicologia (Membro Titular Externo)

Prof.^a Dr.^a Larissa Polejack Brambatti

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia (Membro Titular Interno)

Prof.^a Dr.^a Katia Elizabeth Puente-Palacios

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia (Suplente)

À menina que sonhava em ser Doutora e hoje é!

“Não é o crítico que importa; nem aquele que aponta onde foi que o homem tropeçou ou como o autor das façanhas poderia ter feito melhor. O crédito pertence ao homem que está por inteiro na arena da vida, cujo rosto está manchado de poeira, suor e sangue; que luta bravamente; que erra, que decepciona, porque não há esforço sem erros e decepções; mas que, na verdade, se empenha em seus feitos; que conhece o entusiasmo, as grandes paixões; que se entrega a uma causa digna, que na melhor das hipóteses, conhece no final o triunfo da grande conquista e que, na pior, se fracassar, ao menos fracassa ousando grandemente”.

Theodore Roosevelt, 1910.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela grandeza da vida e pelas oportunidades de muitas realizações e à minha família que muito me ensinaram sobre sonhos, força e resiliência.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pela concessão do Afastamento Remunerado para estudos.

Às Sras. Nilce Coimbra e Deisiane Mendes que, frente à Direção do Centro de Ensino Fundamental 01 da Vila Planalto, me deram todo apoio e suporte necessários no momento em que o afastamento ainda não havia sido concedido.

À Universidade de Brasília e todos os professores que fizeram parte da minha formação acadêmica.

À minha professora orientadora Dra Cláudia Pato pelo acolhimento, pelo incentivo, pelas orientações, pela amizade, pelos debates e pelas provocações acadêmicas. Sobretudo por nunca ter duvidado da minha capacidade, mesmo quando eu não tive tanta certeza assim. Sua firmeza me ergueu fazendo acreditar que seria possível fazer mais e muito melhor.

Aos membros do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e Ecologia Humana pelas contribuições teórico-metodológicas, pelas trocas afetivas, pelo incentivo, pelo suporte acadêmico e emocional sem o qual tudo teria se tornado muito mais difícil.

Aos meus queridos amigos Marcos Vinícius Guimarães, Valdivan Ferreira, Marcela Peruzzo, Gisele Louzada, Vanessa Oliveira e Graziela Jacynto. Que jornada incrível compartilhada com vocês! Obrigada pelos conselhos acadêmicos, pelas discussões teóricas, pelos cafezinhos, pelas risadas e conversas aleatórias, pelos bons conselhos, por secarem minhas lágrimas, por acreditarem em mim quando eu desacreditei, por estarem sempre por perto. Vocês estão entre as coisas mais lindas, ricas e profundas que a Universidade proporcionou para minha vida.

Aos meus admiráveis doutores colegas de profissão Luiz Nolasco e Luiz Lapa. Análogo ao jogo de xadrez, vocês foram meus bispos conselheiros. Quanta sabedoria acadêmica e espiritual! Obrigada pela parceria, pelas contribuições com o texto da tese, pelas conversas terapêuticas, pelos conselhos, pelo carinho e sobretudo pelo acolhimento desta pesquisadora iniciante. Gratidão e admiração profunda por vocês.

Aos participantes da pesquisa, meu agradecimento e carinho especial. Sem vocês a construção deste trabalho não seria possível. Obrigada por terem compartilhado um pouco das suas histórias comigo. Desejo a todos muito sucesso e realizações.

Ao Yuri, meu pequeno incentivador e entusiasta, companheiro de muitas madrugadas. Compartilho com você meu título de doutora (enquanto você não tem um somente seu). Você sempre me diz que merece. De fato, eu concordo!

Agradeço também aos demais colegas da universidade e aos meus amigos pessoais. Não consigo mencionar o nome de todos e certamente seria injusta omitindo qualquer nome que falhasse na minha memória. Mas dedico a todos que estiveram na torcida, por todos os gestos de empatia e ternura, minhas intenções de afeto e meu sincero agradecimento.

MEMORIAL

Formada em Pedagogia em 2002, minha profissão foi escolhida muito tempo antes dessa data. A qualquer um que me perguntasse, respondia sempre que seria professora. Os anos de ensino médio fomentaram o que eu já sabia e queria. Em 1999 fui aprovada na primeira turma do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília, tendo sido habilitada para o magistério para séries iniciais e o magistério para o ensino especial.

O desenvolvimento atípico de crianças e adolescentes sempre foi objeto de investigação, ação e atuação. Em 2003, tornei-me professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e dos 21 anos de atuação, nove deles foram dedicados ao Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Formando uma equipe com o Serviço de Orientação Educacional e a Psicologia Escolar, nosso foco de atuação juntamente com os docentes das escolas, focava na prevenção, acompanhamento e intervenção pedagógica junto a crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem e/ou desenvolvimento atípico. Dessa atuação, surgiu o objeto de estudo da minha dissertação de mestrado que investigou formas de intervenção na aprendizagem de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade.

Mestrado concluído em 2012 na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, retornei à SEDF, onde pude aplicar amplamente os conhecimentos acadêmicos. Tempos depois, surge uma nova inquietação. Exercendo cargo de Direção de uma escola, observei diversas situações de adoecimento dos servidores, decorrentes das relações estabelecidas no ambiente de trabalho. Na ocasião, esse fato gerava um número expressivo de absenteísmo, afastamentos e substituições, além da necessidade de remanejamento desses servidores para outras unidades de serviço. Meu projeto de seleção para o doutorado previa a investigação de fatores de adoecimento e intervenções que melhorassem a qualidade de vida desses servidores. Mas... houve uma mudança no percurso.

Ao ingressar no curso de doutorado em 2019, fui convidada a fazer parte da Comissão de Seleção de Bolsistas como representante discente. No semestre seguinte, o mundo passou a viver em contexto de pandemia. O vínculo com os estudantes tornou-se algo que foi além da representação de seus interesses como bolsistas; passou a ser uma relação também de empatia, escuta e acolhimento. Posteriormente, em 2021, passei a fazer parte também da Comissão de Acolhimento da Faculdade de Educação da UnB.

Nesta representação, muitas vezes me coloquei em escuta sensível aos colegas que compartilharam seus sentimentos de angústia, ansiedade, mal-estar, desânimo e desesperança em relação à continuidade e conclusão do curso de pós-graduação. Diversos motivos eram postos em discussão, entre eles: ritmo de trabalho exigido, inabilidade na administração das demandas acadêmicas conjuntamente com a vida pessoal, problemas de saúde, problemas financeiros e sentimento de inadequação em relação à academia. Não bastassem todas essas questões, o advento da pandemia também trouxe sérios problemas tais como: adoecimento pelo vírus, luto e dificuldades logísticas para o desenvolvimento das pesquisas. Alguns estudantes mencionavam a impossibilidade de abandonar a pós-graduação por estarem em condição de bolsistas ou afastados com remuneração de suas instituições de trabalho. Vários desistiram da pós-graduação e infelizmente alguns desistiram também de continuar a viver.

Diante desse cenário surge o objeto desta pesquisa: como anda a saúde emocional dos estudantes de pós-graduação? Um volume significativo de investigações, tem se voltado à saúde mental do público que ingressa na graduação. Essas pesquisas contextualizam os estudantes no início da vida acadêmica e lança um holofote sobre questões de estresse, bem-estar, estratégias de coping, fatores de risco para adoecimento psíquico e suicídio. Contudo, a literatura ainda demonstra lacunas acerca dessas temáticas em relação aos estudantes de pós-graduação.

Parte dos sujeitos participantes desta pesquisa, tem uma característica de dupla vinculação: a pós-graduação e o exercício na educação básica. São professores em formação continuada em diferentes programas de mestrado e doutorado, vinculados a universidades brasileiras. São profissionais que, em função da natureza de seu trabalho, já apresentam alguns fatores de risco para o desenvolvimento de estresse e sofrimento psíquico que estão vinculados à complexidade das demandas emocionais e físicas da profissão. Alguns dos principais fatores de risco incluem violência nas escolas, relações interpessoais, sobrecarga de trabalho e baixo estímulo financeiro. Por esta razão, essa pesquisa busca trazer não somente referências importantes do ponto de vista teórico e metodológico, mas também dar a esse grupo de pessoas voz dentro da universidade. Vozes algumas vezes sufocadas pelo receio das hierarquias e represálias, pelo receio do isolamento, pelo receio da não compreensão de suas angústias e pelo receio das consequências de sua autoexposição. Mas, como disse Foucault (1979), “existe uma série de equívocos a respeito do “oculto”, do “recalcado”, do “não dito” que permite “psicanalisar” a baixo preço o que deve ser objeto de luta. O segredo é talvez mais difícil de revelar que o inconsciente” (p. 76). Nesse sentido, acredito como professora, pesquisadora e estudante de pós-graduação que esse talvez seja o meu lugar mais importante de representação.

Talvez, o maior desafio dos estudantes da pós-graduação, seja a apropriação do espaço da universidade como um espaço legítimo de construção de conhecimento, de aprimoramento intelectual de alto nível, porém sem tantas dores. Que esta tese seja oportuna para repensar a cultura do sofrimento de que para ser bom, tem que ser doloroso e sofrível o processo de tornar-se mestre ou doutor. Que seja uma oportunidade de discutir sobre um ambiente verdadeiramente promotor de conquistas que ao mesmo tempo presa e preserva a qualidade de vida de seus estudantes.

RESUMO

O estresse é uma resposta psicofisiológica a um estímulo que demanda recursos pessoais frente a situações cotidianas. Em níveis elevados, pode levar ao esgotamento físico e mental, havendo consequências como a diminuição na qualidade de vida dos indivíduos. A exigência por um elevado nível de dedicação, juntamente com fatores socioeconômicos podem levar ao surgimento de significativo estresse acadêmico, especificamente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. O objetivo geral desta pesquisa foi identificar os níveis de estresse percebido pelos estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, bem como a maneira como essa percepção se relaciona com o bem-estar subjetivo e o autocuidado. Como objetivos específicos buscamos categorizar as principais variáveis que são percebidas como estressores no ambiente acadêmico, identificar as estratégias de autocuidado, enfrentamento e manejo de estresse durante a formação continuada e explorar possibilidades de intervenções promotoras de bem-estar subjetivo capazes de contribuir para mitigar o estresse percebido por estes estudantes. Para tanto, foi utilizado o método misto sequencial exploratório composto por um survey constituído da Escala de Percepção de Estresse (BPSS-10), da Subescala 2 de Bem-Estar Subjetivo e da Subescala de Autocuidado da Escala de Comportamento Sustentável e um roteiro de entrevista semi-estruturada. Participaram do survey 190 estudantes de pós-graduação matriculados em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, nas cinco regiões do Brasil. Das entrevistas participaram 17 estudantes matriculados na Universidade de Brasília, todos professores do ensino básico em formação continuada. A partir dos resultados foram realizadas análises estatísticas e análise de conteúdo. Os principais resultados demonstraram que os participantes do estudo apresentam níveis de moderado a alto para o fator de Satisfação com a Vida ($M=3,11$; $DP=0,20$), níveis de alto a severo para Estresse Percebido ($M=33,68$) e nível moderado de Autocuidado ($M=3,74$; $DP=0,55$). Os estudantes entrevistados percebem como fatores estressores na pós-graduação: excesso de atividades de caráter obrigatório, dificuldades financeiras, conflitos entre demandas pessoais e acadêmicas e relações interpessoais com os/as orientadores. A presente tese pretende contribuir para uma reflexão sobre o papel da Educação na Promoção de Saúde, considerando aspectos preventivos para manutenção da qualidade de vida desse grupo, que representa uma importante força de produção intelectual para o desenvolvimento do país.

Palavras-chave: Estresse. Satisfação com a vida. Educação ambiental. Promoção de saúde. Ambientes restauradores. Pós-graduação *stricto sensu*.

ABSTRACT

Stress is a psychophysiological response to a stimulus that requires personal resources in the face of specific daily demands. At high levels, it can lead to physical and mental exhaustion, with consequences such as reduced quality of life. The demand for a high level of dedication, together with socio-economic factors, can lead to the emergence of significant academic stress, specifically in *stricto sensu* postgraduate courses. The general aim of this research was to identify the levels of stress perceived by *stricto sensu* postgraduate students, as well as how this perception relates to subjective well-being and self-care. The specific objectives are to categorize the main variables that are perceived as stressors in the academic environment, to identify strategies for self-care, coping and stress management during continuing education and to explore possibilities for interventions that promote subjective well-being and can help mitigate the stress perceived by these students. To this end, the exploratory sequential mixed method was used, comprising a survey made up of the Stress Perception Scale (BPSS-10), the Subjective Well-Being Subscale 2 and the Self-Care Subscale of the Sustainable Behavior Scale and a semi-structured interview script. The survey sample consisted of 190 postgraduate students enrolled in *stricto sensu* postgraduate courses in the five regions of Brazil. The interview sample consisted of 17 students enrolled at the University of Brasilia, all of whom were elementary school teachers undergoing continuing education. Statistical analysis and content analysis were carried out on the results. The main results show that the study participants have moderate to high levels of Satisfaction with Life ($M=3.11$; $SD=0.20$), high to severe levels of Perceived Stress ($M=33.68$) and moderate levels of Self-Care ($M=3.74$; $SD=0.55$). The students interviewed perceive the following as stress factors in postgraduate studies: too many compulsory activities, financial difficulties, conflicts between personal and academic demands and interpersonal relationships with supervisors. This thesis expect to contribute to a reflection on the role of Education in Health Promotion, considering preventive aspects to maintain the quality of life of this group which represents an important force of intellectual production for the development of the country.

Keywords: Stress. Satisfaction with life. Environmental education. Health promotion. Restorative environments. Postgraduate studies.

RESUMEN

El estrés es una respuesta psicofisiológica a un estímulo que exige recursos personales ante determinadas demandas cotidianas. En niveles elevados, puede conducir al agotamiento físico y mental, con consecuencias como la reducción de la calidad de vida. La exigencia de un alto nivel de dedicación, unida a factores socioeconómicos, puede dar lugar a la aparición de un importante estrés académico, concretamente en los cursos de postgrado *stricto sensu*. El objetivo general de esta investigación fue identificar los niveles de estrés percibidos por los estudiantes de postgrado, así como la relación de esta percepción con el bienestar subjetivo y el autocuidado. Los objetivos específicos fueron categorizar las principales variables que son percibidas como estresoras en el ámbito académico, identificar posibles estrategias de autocuidado, afrontamiento y manejo del estrés durante la formación continua y explorar posibilidades de intervenciones que promuevan el bienestar subjetivo y puedan ayudar a mitigar el estrés percibido por estos estudiantes. La tesis utilizó como método de investigación el método mixto secuencial exploratorio, compuesto por una encuesta compuesta por la Escala de Percepción del Estrés (BPSS-10), la Subescala de Bienestar Subjetivo 2 y la Subescala de Autocuidado de la Escala de Comportamientos Sostenibles y un guión de entrevista semiestructurada. La muestra de la encuesta estuvo formada por 190 estudiantes de posgrado matriculados en cursos de posgrado *stricto sensu* en las cinco regiones de Brasil. La muestra de entrevistas estuvo formada por 17 estudiantes matriculados en la Universidad de Brasilia, todos ellos profesores de enseñanza primaria en formación continua. Se realizaron análisis estadísticos y análisis de contenido de los resultados. Los principales resultados muestran que los participantes en el estudio presentan niveles moderados a altos de Satisfacción con la Vida ($M=3,11$; $DE=0,20$), niveles altos a severos de Estrés Percibido ($M=33,68$) y niveles moderados de Autocuidado ($M=3,74$; $DE=0,55$). Los estudiantes entrevistados perciben como factores de estrés en los estudios de postgrado: el exceso de actividades obligatorias, las dificultades económicas, los conflictos entre las exigencias personales y académicas y las relaciones interpersonales con los supervisores. Esta tesis espera haber contribuido para una reflexión sobre el papel de la Educación en la Promoción de la Salud, considerando aspectos preventivos para mantener la calidad de vida de este grupo que representa una importante fuerza de producción intelectual para el desarrollo del país.

Palabras clave: Estrés. Satisfacción con la vida. Educación ambiental. Promoción de la salud. Entornos restaurativos. Programa de postgrado *Stricto sensu*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura do Comportamento Sustentável.....	47
Figura 2 – Análise Fatorial Confirmatória da Subescala de Satisfação com a Vida..	60
Figura 3 – Scree Plots dos engevalues da Escala de Percepção de Estresse BPSS-10.....	64
Figura 4 – Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Percepção de Estresse BPSS-10.....	67
Figura 5 – Análise Fatorial Confirmatória da Subescala de Autocuidado.....	74
Figura 6 – Relação produtiva com o(a) orientador(a).....	82
Figura 7 – Relação conflituosa com o(a) orientador(a).....	82
Figura 8 – Relação respeitosa com o(a) orientador(a).....	83
Figura 9 – Relação entre Percepção de Satisfação com a Vida e Estresse.....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Publicação de teses e dissertações entre os anos de 2014 e 2023.....	23
Quadro 2 – Publicação de artigos entre os anos de 2014 e 2023.....	24

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados pessoais – Survey.....	55
Tabela 2 – Dados pessoais – Entrevistas.....	56
Tabela 3 – Dados acadêmicos – Survey.....	56
Tabela 4 – Dados acadêmicos – Entrevistas.....	57
Tabela 5 – Médias dos itens do fator satisfação com a vida.....	58
Tabela 6 – Índices de ajustes do modelo da Subescala de Satisfação com a Vida.....	59
Tabela 7 – Índices de correlação de Spearman com os itens de Satisfação com a Vida.....	61
Tabela 8 – Valores de variância total explicada.....	64
Tabela 9 – Cargas fatoriais e comunalidades na BPSS-10 da pesquisa.....	66
Tabela 10 – Índices de ajuste dos modelos dos dois fatores da BPSS-10.....	66
Tabela 11 – Índices de correlação de Spearman com os fatores da BPSS-10.....	67
Tabela 12 – Índices de correlação de Spearman com os itens da BPSS-10.....	68
Tabela 13 – Médias dos itens da BPSS-10.....	68
Tabela 14 – Categoria ambiente acadêmico.....	70
Tabela 15 – Médias dos itens da Subescala de Autocuidado.....	72
Tabela 16 – Índices de ajuste dos modelos da Subescala de Autocuidado.....	73
Tabela 17 – Índices de correlação de Spearman da Subescala de Autocuidado.....	75
Tabela 18 – Teste de Post-Hoc de Bonferroni – Grupo gênero.....	76
Tabela 19 – Teste de Post-Hoc de Bonferroni – Grupo faixa etária.....	77
Tabela 20 – Teste de Post-Hoc de Bonferroni – Grupo atuação docente.....	78
Tabela 21 – Categoria desafios.....	79
Tabela 22 – Categoria frustrações.....	80
Tabela 23 – Relação com o(a) orientador(a) – Entrevistas.....	84
Tabela 24 – Correlação entre Estresse e Satisfação com a Vida.....	86
Tabela 25 – Categoria representação da pós-graduação.....	87
Tabela 26 – Correlação entre Estresse e Autocuidado.....	88
Tabela 27 – Categoria manejo de estresse.....	89
Tabela 28 – Correlação entre Autocuidado e Satisfação com a Vida.....	89
Tabela 29 – Regressão linear simples entre Autocuidado e Satisfação com a Vida.....	90
Tabela 30 – Regressão linear simples entre Autocuidado e Estresse.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACP – Análise dos Componentes Principais
- AFC – Análise Fatorial Confirmatória
- AFE – Análise Fatorial Exploratória
- BDBTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BES – Bem-estar Subjetivo
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CFI – *Comparative Fit Index* / Índice de Ajuste Comparativo
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CoAP – Coordenação de Atenção Psicossocial
- CoAVS – Coordenação de Atenção e Vigilância em Saúde
- CoEduca – Coordenação de Articulação da Comunidade Educativa
- CoRedes – Coordenação de Articulação de Redes para a Prevenção e Promoção de Saúde
- DASU – Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária
- DP – Desvio Padrão
- DPG – Departamento de Pós-Graduação
- EBES – Escala de Bem-estar Subjetivo
- EBPSS-10 – Escala de Percepção de Estresse-10 adaptada para o Brasil
- EPSS-10 – Escala de Percepção de Estresse-10
- H1 – Hipótese 1
- H2 – Hipótese 2
- H3 – Hipótese 3
- H4 – Hipótese 4
- KMO – *Kaiser Meyer-Olkin*
- M – Média
- N - Número
- OMS – Organização Mundial de Saúde
- OPAS – Organização Panamericana de Saúde
- PAF – *Principal Axis Factoring*
- PS – Promoção de Saúde
- Rebraup – Rede Brasileira de Universidades Promotoras de Saúde
- RIUPS – Rede Interamericana de Universidades Promotoras de Saúde

RMSEA – *Root Mean Square Error of Aproximation* / Raiz do Erro Médio Quadrático

SEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*

SRMR – *Standardized Root Mean Residual* / Raiz do Erro Médio Quadrático Residual Padronizado

SV – Satisfação com a Vida

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TLI – *Tucker-Lewis Index* / Índice de Ajuste Não Normalizado

UnB – Universidade de Brasília

UPS – Universidades Promotoras de Saúde

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	BREVE REVISÃO DA LITERATURA	22
3	REFERENCIAL TEÓRICO	28
3.1	Bem-vindos à universidade!	28
3.1.1	<i>Estresse no contexto acadêmico</i>	30
3.1.2	<i>Universidades promotoras de saúde</i>	33
3.2	Bem-estar subjetivo	36
3.2.1	<i>Contribuições da Psicologia Ambiental</i>	37
3.2.1.1	<u>Teoria da Restauração da Atenção</u>	40
3.2.1.2	<u>Teoria da Recuperação Psicofisiológica ao Estresse</u>	42
3.2.2	<i>Contribuições da Psicologia Positiva</i>	44
3.2.3	<i>Relação entre Psicologia Positiva e comportamento sustentável</i>	45
3.3	Educação ambiental como promotora de saúde na perspectiva da ecologia humana	48
4	MÉTODO	51
4.1	Participantes	51
4.2	Instrumentos	52
4.3	Procedimentos	54
4.4	Análise de dados	54
4.5	Resultados	55
5	DISCUSSÃO	92
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS	98
	ANEXO 1 – Instrumentos	108
	Instrumento I – Escala de Bem-Estar Subjetivo (EBES)	108
	Instrumento II – Escala de Percepção de Estresse-10 (eps-10)	109
	Instrumento III – Escala de Comportamento Sustentável	110
	Instrumento IV – Roteiro de Entrevista Semiestruturada	112
	ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	113

1 INTRODUÇÃO

Os estudantes de pós-graduação ingressam nos mais diferentes cursos de mestrado e doutorado com muitas expectativas que no decurso do processo, podem ser alteradas. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* objetivam formar, de modo prioritário, profissionais aptos a atuarem como pesquisadores com alto nível de competência e professores para atuação no ensino superior (Redel; Martiny; Garcia, 2019). No Brasil, esses cursos possuem peculiaridades que geram demandas cujas influências não passam despercebidas pelos estudantes que se lançam ao desafio acadêmico, muitas vezes associado a demandas da vida cotidiana e, algumas vezes, também atividades profissionais.

Exigências relativas ao cumprimento de prazos, à produção científica, à entrega de resultados de alta performance, quando associadas às demandas financeiras, de vida pessoal e profissional dos estudantes, podem gerar uma pressão maior do que supunham suportar inicialmente. Frequentemente, esse contexto pode expor esses sujeitos a uma situação de sofrimento psíquico e conseqüentemente a desequilíbrios emocionais (Pontes, 2018).

Abreu *et al.* (2021) evidenciam que estudos sobre a vulnerabilidade da saúde mental entre estudantes de graduação foram desenvolvidos com mais robustez quando comparados com estudos desenvolvidos sobre estudantes de pós-graduação. Contudo, nos últimos cinco anos, a condição de saúde mental deste público vem chamando a atenção de pesquisadores. Situações de abandono do curso e o aumento substancial de casos de agravo na saúde física e mental de estudantes e egressos tem sido alvo de investigação, principalmente na área das ciências da saúde. Em seu artigo, Gherardi-Donato *et al.* (2020) apresentam estudos cujos resultados demonstram níveis que variam entre alta e muito alta a percepção de estresse em pelo menos 46,8% dos estudantes brasileiros de pós-graduação *stricto sensu* pesquisados. Essa condição foi relacionada especificamente a situações próprias da vida acadêmica.

A amostra de participantes que compõe o presente estudo, apresenta uma particularidade: mais de 64% são professores em formação continuada. A depender do local de atuação desses profissionais, o plano de carreira lhes outorga o direito de usufruir de uma licença remunerada para sua formação. Em contrapartida, o servidor beneficiado deverá apresentar semestralmente bom desempenho acadêmico, cumprimento dos prazos de permanência na instituição de ensino superior equivalente ao tempo de concessão da licença, além de se comprometer a não abandonar o curso, sob pena de ressarcimento aos cofres públicos (SEDF, 2019).

Ao buscar estudos referentes a níveis de estresse e bem-estar subjetivo entre estudantes de pós-graduações *stricto sensu* nos últimos dez anos, foram encontradas 8 dissertações, 4 teses e 23 artigos desenvolvidos no Brasil entre os anos de 2014 e 2023. Apesar dos estudos darem ênfase à saúde mental, não foram encontradas investigações que propusessem intervenções a partir de uma visão da educação ambiental como promotora de saúde. Esse cenário, abre uma perspectiva de estudos nesta área em interface com a psicologia ambiental, pois demonstra uma lacuna de estudos científicos.

Pelo exposto, considerando a relevância da temática e as evidências de que níveis elevados de estresse podem alterar a qualidade do desempenho acadêmico (César *et al.*, 2018), são questões norteadoras desta pesquisa: como está a percepção de estresse e satisfação com a vida entre os estudantes de pós-graduação das universidades brasileiras? Professores em formação continuada apresentam maior vulnerabilidade para estresse e diminuição do bem-estar subjetivo em comparação com outros sujeitos? Em caso afirmativo, como mitigar o estresse e melhorar o bem-estar subjetivo desses estudantes? Como os princípios da educação ambiental poderiam intervir para fomentar práticas de autocuidado e comportamento sustentável nos/nas estudantes? O campus universitário poderia ser um potencial ambiente restaurador para esses estudantes?

Sendo assim, o **objetivo geral** desta pesquisa foi identificar os níveis de estresse percebidos pelos(as) estudantes, bem como a maneira como essa percepção se relaciona com o bem-estar subjetivo e o autocuidado. Como **objetivos específicos** buscamos categorizar as principais variáveis que são percebidas como estressoras no ambiente acadêmico, identificar as possíveis estratégias de autocuidado, enfrentamento e manejo de estresse durante a formação continuada e explorar possibilidades de intervenções promotoras de bem-estar subjetivo capazes de contribuir para mitigar o estresse percebido por esses/as estudantes.

A pesquisa se desenvolveu a partir do método misto, explorando dados qualitativos e quantitativos para a interpretação dos dados. Foram estabelecidas e verificadas cinco hipóteses para este estudo. H1: Existe correlação negativa entre estresse e o fator de satisfação com a vida; H2: Existe correlação negativa entre estresse e fator de autocuidado; H3: Existe correlação positiva entre fator de autocuidado e satisfação com a vida, H4: O fator de autocuidado é preditor de satisfação com a vida e H5: O fator de autocuidado é preditor de estresse percebido.

A fundamentação teórica desta tese foi organizada em três capítulos. O primeiro capítulo trata sobre o contexto da pós-graduação nas universidades brasileiras e estresse acadêmico (Lazarus e Folkman, 1984; Ribeiro, 1995; Rubião, 2013). Além disso, tratamos

sobre o conceito das Universidades Promotoras de Saúde e a importância da Universidade de Brasília na consolidação desta rede (Brasília, 2021; Cerqueira, 1997; WHO 2002, WHO 2009). O segundo capítulo trata sobre o conceito de bem-estar subjetivo na perspectiva hedemônica (Albuquerque e Tróccoli, 2004; Diener *et al.*, 1999) e na perspectiva da psicologia positiva (Hurtz, 2014; Seligman, 2011; Seligman e Czikszentmihalyi, 2020). Nesse capítulo abrimos uma discussão sobre as contribuições da psicologia ambiental para o bem-estar subjetivo e a relação existente entre a psicologia positiva e o comportamento sustentável (Corral-Verdugo, 2012; Corral-Verdugo, Pato e Torres-Sato, 2011; Hupert e So, 2011). O terceiro capítulo, que finaliza o referencial teórico, tratará sobre a contribuição da educação ambiental como promotora de saúde na perspectiva da ecologia humana (Dansa, Pato e Corrêa, 2017; Marques, 2014; Reigota, 1991; Sauv e, 2005; Venturi e Iared, 2022).

Em seguida, o capítulo 4 descreve o método abordando a distribuição dos participantes em cada fase da pesquisa (qualitativa e quantitativa), menciona os instrumentos utilizados, os procedimentos seguidos e a análise de dados.

Os capítulos 5 e 6 se dedicam respectivamente aos resultados dos qualitativos e quantitativos e discussão. Finalizamos com o capítulo 6 que se refere às considerações finais e proposta para agenda de estudos futuros.

2 BREVE REVISÃO DA LITERATURA

A condução da revisão de literatura se deu obedecendo as seguintes etapas, após a definição da questão da pesquisa: definição dos critérios de inclusão e exclusão, construção do banco de dados, construção dos quadros para identificação do material para análise, interpretação e apresentação.

As bases de dados consultadas foram: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD), o Portal Scielo e o Portal de Periódicos da CAPES. As palavras-chaves utilizadas foram: “ambientes restauradores”, “bem-estar subjetivo”, “estresse”, “estudantes”, “pós-graduação” e “ambientes de aprendizagem” isoladas e/ou em associações. Em todas as bases foram utilizadas as mesmas palavras-chave com objetivo de garantir precisão e abrangência dos termos. A seleção do material nessas bases foi realizada em dois momentos diferentes. O primeiro em julho de 2023 e o segundo em fevereiro de 2024.

Não houve diferenciação entre estudos de abordagem qualitativa e quantitativa, sendo ambos incluídos na amostra para análise. Além desse critério, foram considerados para inclusão da amostra: a) estudos cujos sujeitos da pesquisa fossem estudantes de pós-graduação *stricto sensu*; b) estudos publicados entre janeiro de 2014 e dezembro de 2023 e c) estudos que relacionassem pelo menos uma medida de bem-estar subjetivo e/ou estresse à condição acadêmica dos participantes.

Foram construídos dois quadros de análise, um identificando as dissertações e as teses (Quadro 1) e outro os artigos (Quadro 2). Os quadros identificam título, ano de defesa e universidade e programa de pós-graduação de origem e autor ou autora no caso das teses e dissertações. No caso dos artigos, estão identificados o título, ano de publicação, área de conhecimento, periódico e autor/autores. O quadro que constitui os artigos, inclui as publicações em língua portuguesa e estrangeira.

O resultado da busca na base de dados da BDBTD foi de 342 referências. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 12 estudos, dos quais 4 são teses (T) e 8 são dissertações (D). Após serem organizados por ano decrescente de publicação, obtivemos o seguinte resultando apresentado no Quadro 1.

Título da Dissertação ou Tese	Tipo	Ano da Defesa	Universidade / Programa	Autor(a)
Repercussões na saúde mental de discentes de Graduação e Pós-graduação no contexto da pandemia	D	2022	UFPB Enfermagem	CEZÁRIO, P. F. O.
Relação entre estresse e autoeficácia acadêmicos, em período de pandemia de Covid-19, dos discentes de pós-graduação <i>Stricto sensu</i> da área de negócios	D	2022	UFPR Contabilidade	FERREIRA, J. N.
Fatores de risco e proteção na universidade: associações com resiliência e bem-estar subjetivo acadêmico	D	2022	UNOESTE Educação	GIANFELICE, M. A.
A vida nervosa na pós-graduação	D	2021	UFSC Sociologia e Ciência Política	FORTES, C. S.
Mediação do estresse e enfrentamento na relação de estressores e autoeficácia com o bem-estar de pós-graduandos em Ciências Contábeis	T	2021	UFU Ciências Contábeis	SILVA, T. D.
Caracterização do adocimento psíquico na pós-graduação brasileira: dos dados à teoria	D	2020	UFMT Psicologia	BOCARDI, M. B.
Qual a relação do estresse e satisfação com o curso no rendimento acadêmico? Uma análise em um programa de pós-graduação em administração no Paraná	D	2020	UEL Administração	FERREIRA, J. R.
<i>Mindfulness</i> , regulação emocional e carreira acadêmica: uma investigação com estudantes de pós-graduação	T	2020	UFBA Psicologia	PEIXOTO, L. S. A.
Ansiedade, depressão e estresse, uso de álcool e outras drogas e a satisfação de discentes de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	D	2019	UNIFAP Ciências da Saúde	OLIVEIRA, C. A.
Qualidade de vida de estudantes de pós-graduação <i>strictu senso</i> da área da saúde	D	2018	UFG Ciências da Saúde	CESAR, F. C. R.
Prazer e sofrimento de docentes e discentes na Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Enfermagem	T	2018	UFMT Enfermagem	MOREIRA, D. A.
Síndrome de Burnout e qualidade de vida entre estudantes de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em enfermagem dissertação	T	2015	UEL Enfermagem.	GALDINO, M. J. Q.

Quadro 1 – Publicação de teses e dissertações entre os anos de 2014 e 2023

Fonte: BDBTD.

A partir dos dados apresentados pode-se inferir que a maior parte dos estudos realizados nos últimos 10 anos foi desenvolvida na área da saúde: enfermagem, psicologia e ciências da saúde. Os estudos representam 66% do número total das pesquisas realizadas no período. Apenas um estudo foi desenvolvido na área de educação e nenhum na área específica de educação ambiental. Esse achado sustenta a argumentação sobre a necessidade de desenvolver mais pesquisas, com vistas não somente à reparação da saúde, mas à prevenção e promoção de uma saúde que seja coletiva e sustentável.

As principais categorias temáticas sobre estresse e bem-estar de pós-graduandos, em

nível de mestrado e doutorado são: a) impacto do curso de pós-graduação na saúde mental dos estudantes (Cezário, 2022; Gianfelice, 2022; Fortes, 2021; Bocardi, 2020); b) impacto da Covid 19 no desempenho acadêmico (Ferreira, 2022); c) estratégias de coping e manejo de estresse (Silva, 2021; Peixoto, 2020; Oliveira, 2019); d) impacto do adoecimento psíquico no desempenho acadêmico (Ferreira, 2020); e) questões específicas do programa em que a dissertação ou a tese foi produzida (Cesar 2018; Moreira, 2018; Galdino, 2015). Essas categorias demonstram uma questão importante, no sentido de as investigações estarem fazendo apontamentos sobre os problemas mais do que problematizando e discutindo possíveis ações preventivas ou estratégicas.

O Quadro 2 foi construído a partir do resultado da busca de artigos, na qual foram identificados 24 estudos. Não houve exclusão de artigos em língua estrangeira. Após aplicar os critérios de inclusão e exclusão nas bases de dados do Portal Scielo e do Portal de Periódicos da Capes foi possível identificar que, semelhante aos estudos desenvolvidos em nível de mestrado e doutorado, a maior parte das publicações se concentra nas áreas das ciências da saúde.

Título	Ano de Publicação	Área de Conhecimento	Autor(es) / Periódico
Assédio moral: relatos e vivências de estudantes em programas de pós-graduação	2023	Interdisciplinar	COSTA, S. D. M Revista Visão
Um estudo sobre a qualidade de vida de alunos da pós-graduação na área de ensino: impactos e possíveis desdobramentos	2022	Educação	CORTELA, B. S. C. <i>et al.</i> Revista de Educação em Ciências e Matemática
Desempenho acadêmico e bem-estar pessoal subjetivo dos pós-graduandos <i>stricto sensu</i>	2022	Contabilidade	MALDONADO, T. V. <i>et al.</i> Contabilidad y Negocios
Dificuldades, Preocupações e Estresse na Pós-Graduação	2022	Interdisciplinar	MIRANDA, G, J. <i>et al.</i> Revista Gestão Universitária na América Latina
Autoeficácia e síndrome do impostor em pós-graduandos: um retrato da pandemia da covid-19	2022	Psicologia	OGEDA, C. M. M. <i>et al.</i> Interação em Psicologia
A produção acadêmica suscita adoecimento? Revisão sistemática integrativa sobre a saúde discente na Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> .	2022	Interdisciplinar	PEIXOTO, M. T. <i>et al.</i> Revista Brasileira de Pós-Graduação
A cultura acadêmica do sofrimento: será que isso existe?	2022	Psicologia	SILVA, A. S. P. <i>et al.</i> Estudos de Psicologia
Factors associated to suicide risk in <i>stricto sensu</i> postgraduate students: a cross-sectional study	2021	Enfermagem	ABREU, E. K. N. <i>et al.</i> Revista Latino-Americana de Enfermagem
Quality of life of master's and doctoral students in health	2021	Enfermagem	CESAR, F.C.R <i>et al.</i> Revista Brasileira de Enfermagem

Saúde mental e estratégias de <i>coping</i> em pós-graduandos na pandemia da COVID-19	2021	Enfermagem	SCORSOLINI-COMIN, F. <i>et al.</i> Revista Latino-americana de Enfermagem
Estresse, Ansiedade, Depressão e Inflexibilidade Psicológica em Estudantes Universitários de Graduação e Pós-Graduação	2021	Psicologia	ZANCAN, R. K <i>et al.</i> Estudos e Pesquisas em Psicologia
Pleasure-suffering duality in stricto sensu graduate programs in nursing: between bridges and walls	2020	Enfermagem	MOREIRA, D. A. <i>et al.</i> Revista Brasileira de Enfermagem
O desmantelamento da ciência brasileira no deliberado corte de bolsas: aspectos políticos e consequências psicossociais para estudantes de pós-graduação	2020	Política Educacional	REIS, A. C. <i>et al.</i> Muiraquitã
Academic productivism: when job demand exceeds working time	2020	Saúde Pública	TEIXEIRA, T. S. C <i>et al.</i> Revista de Saúde Pública
A trajetória dos estudantes de pós-graduação stricto sensu no Brasil: atrito e tempo para conclusão nos cursos de mestrado e doutorado	2019	Educação	COLOMBO, D. G. Caderno de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais
Explicando o bem-estar de estudantes latino-americanos de pós-graduação no Brasil	2018	Psicologia	BELLO, K. Q. <i>et al.</i> Avances em Psicologia Latinoamericana
Estressores da pós-graduação: revisão integrativa da literatura	2018	Enfermagem	CESAR, F. C. R. <i>et al.</i> Revista Cogitare Enfermagem
O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil	2018	Interdisciplinar	COSTA, E. G. <i>et al.</i> Polis Revista Latioamericana
Espelho, espelho meu, existe alguém mais estressado do que eu? O impacto do mestrado em Servidores Públicos de Universidades Federais	2018	Psicologia	QUIRINO, C. A. S. <i>et al.</i> Revista de Psicologia
Colapso na academia? O comportamento de pós-graduandos em administração e o burnout	2018	Administração	SOUZA, M. B. C. A <i>et al.</i> Cadernos de Estudos Sociais
Discrimination and common mental disorders of undergraduate students of the Universidade Federal de Santa Catarina	2015	Ciências da Saúde	SOUZA, M. V. C. <i>et al.</i> Revista Brasileira de Epidemiologia
A “dor do crescimento”: um estudo sobre o nível de estresse em pós-graduandos de contabilidade	2014	Contabilidade	ALTOÉ, S. M. L. <i>et al.</i> Revista Gestão Universitária na América Latina
Outdoor Exercise, Well-Being and Connectedness to Nature	2014	Psicologia Ambiental	LOUREIRO, A. <i>et al.</i> Revista Psico

Quadro 2 – Publicação de artigos entre os anos de 2014 e 2023

Fonte: Portal Scielo e Portal de Periódicos da CAPES.

A maior parte das publicações concentra-se na área da psicologia, representando 31,6% do total. Destes, um artigo está vinculado à Psicologia Ambiental. É possível identificar um artigo publicado na área de educação, porém na área de políticas públicas. Dentre os vinte e três estudos selecionados, apenas um sugere intervenção para manejo de estresse dos

estudantes de pós-graduação. Esse resultado pode estar relacionado à possibilidade de os estudos sobre estresse e bem-estar subjetivo serem ainda recentes e os pesquisadores ainda estarem buscando mapear a situação desse público.

Outra possibilidade pode estar vinculada à dinâmica dos estudantes que precisam equilibrar as atividades acadêmicas com as atividades laborais e as demandas da vida pessoal. A realização de todas essas atividades pode não favorecer usufruir de tempo para desenvolvimento de atividades extracurriculares, contudo investigações sobre essa dinâmica precisam de aprofundamento teórico.

Ao procurar investigações especificamente na área de educação ambiental como potencial promotora de saúde, supomos que estas lacunas existam possivelmente porque essa discussão tem sido elaborada em outras áreas do conhecimento. Pinzón *et al.* (2020) destacam a importância da promoção da saúde mental por meio de práticas pedagógicas em um esforço conjunto de reconhecimento da diversidade nos processos de subjetivação e formas de existência dos estudantes de pós-graduação.

Da mesma forma que foram categorizadas as teses e dissertações por temas de pesquisa, os artigos selecionados na amostra desta revisão também foram categorizados, tendo sido identificadas cinco categorias: a) aspectos de impacto da pandemia (Scorsolini-Comin *et al.*, 2021; Ogeda *et al.*, 2022).; b) relação entre produção acadêmica e sofrimento e/ou adoecimento (Costa *et al.*, 2018; Peixoto *et al.*, 2022; Silva *et al.*, 2022); c) levantamento de fatores que representam estresse, preocupações ou ansiedade (Colombo, 2019; Costa, 2023; Maldonado *et al.*, 2022; Miranda *et al.*, 2022; Zancan *et al.*, 2021; Cezar *et al.*, 2018; Abreu *et al.*, 2021; Teixeira *et al.*, 2020); d) percepção e/ou promoção de bem-estar (Bello *et al.*, 2018; Loureiro *et al.*, 2014); e) questões referentes a programas de pós-graduação ou universidades específicas (Altoé *et al.*, 2014; Souza *et al.*, 2015; Quirino *et al.*, 2018; Souza *et al.*, 2018; Moreira *et al.*, 2020; César *et al.*, 2021, Cortela *et al.*, 2022).

Mais uma vez se fazem mais presentes os estudos de mapeamento de problemas do que os estudos que consideram a implementação de estratégias de suporte acadêmico e psicológico para minimizar prejuízos à qualidade de vida dos estudantes durante o curso. Nesse sentido, Loureiro (2014), na perspectiva da Psicologia Ambiental, ressalta a importância da conexão com a natureza para manejo e reestabelecimento de estresse. Outros estudos apontam os inúmeros benefícios advindos do contato com a natureza, seja como fonte de restauro cognitivo, relaxamento e bem-estar, como redutor de sintomas de estresse e de depressão (Ulrich *et al.*, 1991; Ulrich, 1999; Schultz, 2002; Fedrizzi, 2011; Glessler e Gunther, 2013;

Martin; Czellar, 2017).

Ao identificar, durante a construção desta revisão de literatura, a ausência de estudos na área de educação ambiental, identifica-se também uma lacuna na produção do conhecimento científico nessa área específica. Enquanto a psicologia ambiental aponta a importância da conexão dos seres humanos com a natureza para melhorar o bem-estar físico e mental, a educação pode contribuir sugerindo formas efetivas e eficazes de aplicação deste conhecimento.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Os temas centrais discutidos nesta tese são: o contexto acadêmico na pós-graduação *stricto sensu*, o estresse, o bem-estar subjetivo e o autocuidado dos pós-graduandos. Esses temas estão fundamentados na perspectiva teórica da psicologia ambiental, da psicologia positiva e da ecologia humana (Corral-Verdugo, 2005, 2012; Corral-Verdugo *et al.* 2011, 2021; Dansa, Pato e Corrêa, 2014; Hutz, 2014; Kaplan, 1995; Kaplan e Kaplan, 1989; Seligman, 2011; Marques, 2014; Ulrich, 1999).

Consideramos que uma investigação que tenha interface entre saúde e educação, particularmente desenvolvida na área de Educação Ambiental, tenha o potencial de contribuir com enriquecimento teórico ao discutir a relação das pessoas com os ambientes sociofísicos e como essa relação pode contribuir para redução dos níveis de estresse e ansiedade.

Ancorados em estudos que demonstram que a conectividade do homem com a natureza é potencial promotora de saúde e bem-estar (Bruni *et al.*, 2021; Fedrizzi, 2011; Lumber *et al.*, 2017; Ulrich, 1993; Wang *et al.*, 2016), pretende-se aprofundar essas discussões utilizando o campus universitário como potencial referência de ambiente restaurador.

3.1 Bem-vindos à universidade!

“Se as coisas são inatingíveis... ora!
 Não é motivo para não querê-las.
 Que tristes os caminhos, se não fora
 a mágica presença das estrelas!”
 Das Utopias de Mário Quintana

A Universidade Federal do Paraná é considerada a primeira universidade brasileira, fundada oficialmente em 19 de dezembro de 1912 e iniciado suas atividades de ensino em março de 1913. Meses depois, em dezembro de 1913, foi fundada a Universidade de Manaus (UFPR, 2024).

De acordo com Rubião (2013), com a criação do Ministério da Educação em 1931, foi decretado o Estatuto das Universidades Brasileiras que regulamentou a criação e a organização do sistema de educação superior no país.

Impulsionada pelo aumento da demanda por ensino superior, houve uma expansão das universidades no Brasil a partir da década de 1950. Em janeiro de 1951 foi fundado o Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico (CNPq) com vistas a estimular a ciência, a

tecnologia e a inovação e atuar na elaboração de políticas que contribuam para o avanço do conhecimento científico no país. Em julho do mesmo ano, foi instituída a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem por função expandir e consolidar os cursos de pós-graduação *stricto sensu* no por meio de políticas públicas e subsídios financeiros (Rubião, 2013).

Conforme menciona Fortes (2021), a formalização dos cursos de pós-graduação nas universidades brasileiras se deu a partir de 1965 com a aprovação do Parecer n. 977 do Conselho Federal de Educação. O Parecer Sucupira como ficou conhecido, propõe algumas diretrizes para o organização e desenvolvimento do ensino superior no Brasil. Especificamente sobre a pós-graduação, recomenda a integração com os cursos de graduação, a sucessão de formação em dois ciclos: mestrado e doutorado, intercâmbios e parcerias com vistas à internacionalização dos cursos e à valorização dos professores por meio do reconhecimento de sua formação científico-acadêmica.

Em abril de 1962, com a promessa de reinventar a educação superior no Brasil, foi inaugurada a Universidade de Brasília (UnB). As bases da Instituição, planejadas por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira conceberam o Plano Orientador datado de 1962 que vigora até os dias atuais. A convite de Darcy Ribeiro, aproximadamente vinte cientistas, artistas e professores das mais tradicionais faculdades brasileiras vieram para a capital, selecionados por seu notório saber para “plantar aqui a sabedoria humana”, conforme as palavras do próprio Darcy Ribeiro (Ribeiro, 1995). A partir de 1964, o regime militar passou a intervir nas universidades e então a UnB, assim como outras universidades do país, passou por um período de sérias repressões, controle ideológico e restrição à liberdade de expressão.

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UnB, iniciaram suas atividades no mesmo ano de inauguração da Universidade (1962), com o curso de mestrado em Arquitetura e Urbanismo. Nessa seara, a UnB seguiu se destacando em importância e peculiaridades. O mestrado em linguística, por exemplo, foi o primeiro oferecido no Brasil. Em todo o Centro-oeste somente a UnB oferece mestrado e doutorado em música e em estatística. Já os cursos de matemática e de direito receberam nota máxima na última avaliação da Capes (Unb, 2023). Segundo informações do Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação (DPG), até março de 2023, o número de cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos ultrapassava 110, nos quatro *campi* da universidade (Asa Norte, Planaltina-DF, Ceilândia e Gama). Nesse universo, constam aproximadamente nove mil alunos com matrícula ativa.

Com investimento em pesquisas tecnológicas de ponta e com uma produção acadêmica capaz de melhorar a realidade brasileira, ao longo dos anos a Universidade de Brasília se tornou uma importante instituição brasileira no cenário nacional, assumindo a 11ª posição entre as universidades federais brasileiras segundo publicação do *Center for World University Ranking*, 2023 (CWUR, 2024).

O ingresso na pós-graduação, resulta numa rotina de alta complexidade em termos de aprendizagem e produção intelectual. Nesse contexto é necessário que os pós-graduandos façam adaptações e empenhem uma dedicação que quando não bem gerenciada, podem acarretar em excesso de cansaço físico e emocional. Também as pressões para manutenção da qualidade dos programas e as cobranças por produtividade podem ser fatores que favoreçam o surgimento de estresse nos estudantes (Malagris *et al.*, 2009).

3.1.1 Estresse no contexto acadêmico

Segundo Lazarus e Folkman (1984), estresse é um conceito extensivamente discutido nos campos dos cuidados da saúde, da economia, da ciência política, da educação e até mesmo no senso comum.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde,

estresse pode ser definido como um estado de preocupação ou tensão mental causado por uma situação difícil. O estresse é uma resposta humana natural que nos leva a enfrentar desafios e ameaças nas nossas vidas. Todas as pessoas sofrem de estresse até certo ponto. No entanto, a forma como respondemos ao estresse faz uma grande diferença no nosso bem-estar geral (WHO, 2013).

O conceito de estresse, conforme ressalta Ferreira (2020) tem evoluído ao longo do tempo, à medida que avançam as pesquisas científicas e ocorrem transformações na sociedade. Trata-se de um processo que faz parte do cotidiano e que se apresenta como desafios adaptativos à condição de vida humana. De acordo com Santos e Castro (1998) o estresse tem como implicações, respostas biopsicossociais por ser uma condição que surge a partir de interações que ocorrem entre o indivíduo e o ambiente. Essas interações demandam esforços pessoais que passam por níveis biológicos, psicológicos e sociais.

O estresse também pode ser considerado como um estado psicofisiológico responsável por desequilíbrio interno do organismo. O impulso adaptativo natural em busca de reestabelecer o equilíbrio irá exigir do indivíduo um desgaste de energia física e mental. Isso pode ocorrer com o fim da fonte de estresse ou mesmo diante dela, dependendo da maneira como o indivíduo

consegue lidar com essas questões. Quando se consegue utilizar estratégias adequadas de enfrentamento se estabelece novamente o equilíbrio interior, sendo então possível dizer que o estresse foi eliminado (Lipp, 2000).

O modelo teórico que alcançou maior expansão sobre o conceito de estresse e estratégias de enfrentamento foi o de Lazarus e Folkman (1984). As estratégias de enfrentamento, segundo esse modelo, sugerem que em vista de manejar demandas excessivas internas e externas ao indivíduo são feitos esforços cognitivos e comportamentais. Nesse sentido, “o enfrentamento é um mediador cognitivo do estresse, com o papel fundamental de combater os efeitos resultantes da percepção de estressores e encontrar formas de administrar o acúmulo de excitação provocado pela necessidade de alteração do status adaptativo” (Faro, 2013, p. 655).

Ainda de acordo com Lazarus e Folkman (1984), há duas estratégias fundamentais de enfrentamento ao estresse. A primeira é focar no problema. Essa estratégia envolve processos cognitivos como tomada de decisões, planejamento e resolução de problemas para lidar ou eliminar o elemento estressor. A segunda estratégia é focar na emoção. Isso irá exigir auto-regulação das emoções e avaliação da situação estressora com vistas a gerenciar as reações desencadeadas pelo estímulo. Outras formas de manejo de estresse são conexão do indivíduo com a espiritualidade que transcende a filiação religiosa e o suporte social (Faro, 2013).

Um estudo realizado por Faro (2013) com estudantes de pós-graduação em 66 instituições brasileiras identificou que dos 2.157 participantes do estudo, 46,8% apresentavam níveis alto ou muito alto de estresse. Outro estudo desenvolvido por Cesar *et al.* (2018) revela que entre 38,9% e 90,6% dos estudantes de pós-graduação pesquisados identificam elementos estressores em algum momento de sua trajetória de formação acadêmica.

Periodicamente, os programas de pós-graduação das universidades e instituições de ensino superior passam por avaliações que incluem critérios como produções intelectuais do corpo docente, do corpo discente e produção das teses e dissertações no período regular. Os investimentos em recursos humanos e financeiros dependem do resultado dessas avaliações realizadas pela Capes. Conseqüentemente, se estabelece um padrão de exigência alto para todos que fazem parte do programa, que se materializa no cumprimento de prazos, em publicações e na realização de densas disciplinas para integralização dos créditos obrigatórios (Silva *et al.*, 2022).

Fortes (2021) argumenta que apesar de existir uma preocupação com a qualificação dos profissionais e conseqüentemente com o desenvolvimento do país, diante dos rigorosos

critérios de avaliação pelo qual estão submetidos os programas de pós-graduação, passou a vigorar dentro do ambiente acadêmico um sistema de forte pressão e competitividade.

Bocardi (2020) afirma que não é possível precisar com exatidão se

os estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, por assumirem esse tipo exigente de carreira, já trazem padrões psicológicos anteriores de risco para o adoecimento psíquico em maior intensidade, ou se o ambiente acadêmico é a principal fonte estressora per se (...) porém é mais parcimonioso pensar em fontes estressoras contextuais, às quais todos os discentes (ou pelo menos grande parte) se expõem. Profissionais de carreiras que apresentam altos índices de competitividade (muitos indivíduos para poucos postos de destaque) tendem a sofrer o que teóricos denominam “ansiedade de desempenho” (p. 19).

Segundo Malagris *et al.* (2009), de fato, um pouco de estresse pode deixar os indivíduos alertas e melhorar o desempenho de algumas tarefas. Contudo altos níveis de estresse podem ter como consequências: alteração na produtividade, no desempenho e em alguns casos adoecimento físico e psíquico. Nesse sentido, manter uma constância produtiva e saudável requer não somente identificar os elementos estressores como também promover um ambiente potencialmente capaz de promover restauração e reequilíbrio psicofisiológico do estresse (Kaplan; Kaplan, 1989; Ulrich, 1999).

Em 2018, César *et al* realizaram uma revisão da literatura nas bases de dados Biblioteca Virtual em Saúde, *Web of Science*, *PsycINFO* e *PubMed* sobre artigos que buscavam evidenciar cientificamente quais eram os elementos estressores enfrentados por estudantes de mestrado e doutorado. Foram identificados como principais elementos estressores: a) número de tarefas acadêmicas maior do que a capacidade dos estudantes; b) dificuldades financeiras; c) conflito entre as demandas da pós-graduação e demandas da família e do trabalho e; d) dificuldades na relação com o orientador.

Miranda *et al.* (2022) revisaram pesquisas sobre o efeito negativo do estresse em estudantes. Os resultados revelaram que o estresse pode afetar relacionamentos interpessoais, levar ao uso de substâncias tóxicas, violência, alterações de comportamentos, dificuldades de concentração, dificuldade nos processos de aprendizagem, baixo aproveitamento acadêmico, comportamentos antissociais e ideação suicida.

A esta discussão, Miranda *et al.* (2022) agrega outros elementos geradores de estresse entre os estudantes da pós-graduação como: pressão excessiva por bons desempenhos, interferência dos estudos em outras áreas da vida pessoal, prazos muito curtos em relação ao volume de trabalho exigido, falta de incentivo e de motivação. Disso resultou que quanto maior o nível de estresse entre os estudantes, menor seu desempenho acadêmico e maior sua intenção

de desistência dos cursos de formação; decisão não desejável, que tem impacto não somente para o estudante como também para a instituição acadêmica.

Em certa medida, elementos estressores estão presentes em vários eventos do cotidiano e não devem ser vistos essencialmente como prejudiciais. Podem ser eventos importantes para mobilização de recursos internos em situações que exijam tomada de decisões e resolução de problemas, resultando em melhor performance e desempenho (Zancan *et al.*, 2021). Contudo, características individuais subjetivas são um ponto determinante para que pessoas diferentes se sintam mais ou menos estressadas frente a estímulos semelhantes (Pontes, 2018).

Com o objetivo de investigar o construto relacionado ao estresse, várias escalas foram desenvolvidas, contudo apresentando limitações em relação às condições dos participantes e características de determinados grupos, conforme aponta Reis *et al.* (2013). No entanto, esses pesquisadores encontraram na escala Perceived Stress Scale – 10 (PSS-10) uma boa medida global de estresse que ainda não havia sido traduzida para o Brasil. Essa limitação, segundo Reis *et al.* (2013) se impunha como um fator limitador de investigações sobre estresse na população brasileira com a utilização de medidas confiáveis. Desta lacuna, surge então a tradução e validação da versão brasileira da PSS-10 (BPSS-10) que mostrou bons índices de confiabilidade e validade do construto, sendo, portanto, esta a escala escolhida e utilizada na investigação desta tese.

Pelo exposto, é possível inferir que o estresse é inerente à vida cotidiana e as estratégias de manejo e enfrentamento atuam como mediador do Bem-estar subjetivo (Lazarus e Folkman, 1984; Lipp 200; Malagris *et al.*, 2009; Faro, 2013; WHO, 2013). Dessa forma, se identificarmos entre os estudantes que os níveis de estresse percebido estão em níveis elevados tão elevados ao ponto de trazer prejuízos à sua saúde, precisamos trazer à reflexão a necessidade de buscar formas de manutenção da qualidade não apenas das produções acadêmicas, mas também da qualidade de vida dos pós-graduandos de mestrado e doutorado.

3.1.2 Universidades promotoras de saúde

Discutimos nesse capítulo dados de pesquisas que demonstram que a vida acadêmica exige uma série de adaptações e esforços individuais o que pode suscitar estresse e em alguns casos adoecimento. Contudo, não devemos nos ater apenas nessa perspectiva pois entendemos que a universidade e o desenvolvimento acadêmico não se resumem apenas a isso. É importante considerarmos que as universidades e os institutos de educação superior também são espaços

de desenvolvimento e realização pessoal, enriquecimento cultural e transformação social. Por esse motivo, o investimento em Promoção de Saúde (PS) dentro do ambiente universitário é uma estratégia de investimento que supera a tendência de investir apenas na prevenção de doenças. A PS investe também no desenvolvimento de ações que promovem comportamentos sustentáveis (Oliveira *et al.*, 2019).

Um importante marco mundial para o avanço das discussões sobre PS foi a I Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde realizada em Ottawa no Canadá em 1986. Nesta conferência foi produzida uma carta que oferece vários pontos de ancoragem para o desenvolvimento de ações promotoras de saúde. Destacam-se como recursos fundamentais a paz, a habitação, a educação, a alimentação, a renda, a estabilidade dos ecossistemas, a sustentabilidade, a justiça social e a equidade. Além disso, deve ser uma ação articulada entre setores do governo, da saúde, da economia e uma busca ativa do próprio indivíduo (Brasil, 2002).

Ancoradas nos princípios e valores dos movimentos globais de Promoção de Saúde surgem as Universidades Promotoras de Saúde (UPS). Os documentos que norteiam os princípios da UPS são:

a Carta de Oawa de 1986; Documento Constuvo da Rede Ibero-Americana de Universidades Promotoras de Saúde (RIUPS); Carta de Edmonton de 2005, Carta de Okanagan de 2015, a Políca Nacional de Promoção da Saúde de 2014 e a filiação da Universidade de Brasília à Rede Ibero-americana de Universidades Promotora de Saúde (RIUPS), em 2016, e à Rede Brasileira de Universidades Promotoras da Saúde (Rebraups), em 2018 (Brasília, 2021, p. 02).

As UPS têm como parte dos seus objetivos, fomentar políticas institucionais para promoção de saúde de qualidade de vida no ambiente acadêmico, levando em consideração a comunidade acadêmica e a sociedade (Cerqueira, 1997; WHO, 2002; WHO, 2009; Brasil, 2002; Oliveira, 2019).

Até o ano de 2017, ainda não havia sido formalizado no Brasil uma rede de UPS. Em abril 2018, a Universidade de Brasília, por meio da Faculdade de Saúde consolidou a Rede Brasileira de Universidades Promotoras de Saúde (UPS), em um evento que contou com o apoio das Organizações Pan Americana de Saúde (OPAS) e Mundial de Saúde(OMS) (Hartmann *et. al.*, 2019; Damasceno *et. al.*, 2022). No ano seguinte, o Ato da Reitoria da UnB Nº 0573/2019 estabeleceu a criação da Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária (DASU) e em 2020 o Ato da Reitoria Nº 0491/2020 reestruturou as coordenações da DASU.

A atuação da DASU, visa implementar os princípios das UPS na UnB, atuando de maneira intersetorial. Sua missão é a coordenar políticas públicas e estratégias, dentro da Universidade, com vistas à promoção de saúde e manutenção da qualidade de vida comunidade

acadêmica. A Diretoria atua por meio de quatro coordenações. São elas: Coordenação de Atenção Psicossocial (CoAP), Coordenação de Articulação de Redes para Prevenção e Promoção de Saúde (CoRedes), Coordenação de Articulação da Comunidade Educativa (CoEduca) e Coordenação de Atenção e Vigilância em Saúde (CoAVS).

Em relação à composição e atuação de cada coordenação, a CoAP é composta por psicólogos, assistentes sociais e nutricionistas. Esse grupo de profissionais realiza acolhimento psicossocial priorizando as demandas de vulnerabilidade socioeconômica, atendendo as demandas em grupos ou individualmente. A CoRedes tem por objetivo a prevenção e o impulsionamento da promoção de saúde no âmbito da UnB, incentivando a participação de todos os membros da comunidade acadêmica. As competências da coordenação estão descritas no Ato da Reitoria da UnB nº 04/2021, Art.9º.

A CoEduca é composta por pedagogos, psicólogos e técnicos administrativos e tem por objetivo colaborar com a promoção de processos educativos acolhedores e inclusivos, considerando a educação universitária numa perspectiva de educação promotora de desenvolvimento humano integral. A CoAVS é composta por uma equipe de enfermagem que atua como referência para vigilância epidemiológica investigando, monitorando e orientando a comunidade acadêmica sobre doenças crônicas não transmissíveis.

Entendemos que o caminho da pós-graduação é o caminho da ciência de relevante contribuição social para o nosso país. Mas não é um caminho que precisa estar vinculado ao adoecimento físico e/ou emocional. Muitas são as questões que podem levar o sujeito a uma situação de estresse e adoecimento, contudo é necessário que haja uma busca por estratégias de enfrentamento dessas questões. Nesse sentido, a DASU desempenha um papel fundamental de suporte aos estudantes dentro da UnB, mas é necessário que os estudantes conheçam a Diretoria e demandem pela busca dos serviços oferecidos.

No momento em que um profissional se lança ávido na busca pelo conhecimento e aperfeiçoamento de suas qualificações para o trabalho, pode haver intercorrências desfavoráveis durante o processo. Para percorrer esse caminho se faz necessário lançar mão de estratégias como o desenvolvimento de habilidades interpessoais e sociais, além de buscar redes de apoio e suporte (Pontes, 2018). Nesse sentido, a DASU pode agregar grande valor para suporte dos estudantes de pós-graduação.

3.2 Bem-estar subjetivo

“Tales achava que tudo era água. Aristóteles achava que toda ação humana visava encontrar a felicidade. Nietzsche achava que toda ação humana visava obter poder. Freud achava que toda ação humana pretendia evitar a ansiedade. Todos estes gigantes cometeram o grande equívoco do monismo, pelo qual todas as motivações humanas se resumem a apenas uma”.

Seligman, 2011, p. 11.

O conceito de bem-estar está diretamente vinculado à qualidade de vida dos sujeitos e envolve aspectos tanto cognitivos, quanto afetivos (Albuquerque; Tróccoli, 2004). Os primeiros estudos sobre o construto se encontram por volta da década de 1960 na qual diferentes áreas do conhecimento desde então se empenham para definir o que é qualidade de vida. Do ponto de vista da economia, por exemplo, bem-estar estará vinculado à quantidade de bens. Já do ponto de vista das Ciências Sociais, serão levados em consideração aspectos como distribuição de renda, expectativa de vida e acesso a serviços básicos (Lizote *et al.*, 2020).

Tem sido ao longo dos anos, um construto de difícil definição sendo um termo referente à qualidade de vida, felicidade, satisfação com a vida, experiência de afetos positivos e propósito de vida (Giamoni, 2004; Hertz, 2014). As pesquisas que se dedicam a investigar o Bem-Estar Subjetivo (BES), tem procurado entender como as pessoas sentem e avaliam suas próprias vidas.

Diante da diversidade de concepções e modelos de investigação que encontramos na literatura acerca do fenômeno que nos propomos pesquisar, partiremos do paradigma Hedemônico para a definição do construto de BES. De acordo com Diener *et al.* (1999), BES abrange uma avaliação cognitiva sobre satisfação geral com a vida, a experiência de emoções positivas (afetos positivos) e a experiência de emoções negativas (afetos negativos).

Albuquerque e Tróccoli (2004) afirmam que Bem-Estar Subjetivo é o estudo científico da felicidade, sendo essencial o elemento subjetivo essencial na avaliação da qualidade de vida de um indivíduo ou de um grupo. Além do elemento subjetivo, os pesquisadores argumentam que o construto sofre influência social e cultural. Isso modifica a noção de BES em grupos sociais diferentes.

Os modelos teóricos sobre bem-estar subjetivo demonstram que não há um único determinante para o BES, mas uma série de variáveis que podem ser intrínsecas ao sujeito.

Segundo o modelo *top-down*, essas variáveis incluem traços de personalidade, valores, crenças, religiosidade, estratégias de *coping* e condições de saúde física. Já o modelo *bottom-up*, postula que as variáveis podem ser extrínsecas ou ambientais tais como aspectos sociodemográficos, culturais, eventos de vida e suporte social de acordo (Woyciekoski *et al.*, 2012).

Apesar do avanço das pesquisas, ainda pairam incertezas sobre os fatores que mais influenciam e sobre os preditores principais do BES. De fato o próprio conceito de bem-estar ainda possui algumas discordâncias teóricas. Contudo, é consenso, como apontam Albuquerque e Trócolli (2004), que o construto possui duas dimensões: uma cognitiva vinculada a aspectos racionais e intelectuais e outra afetiva vinculada a aspectos emocionais.

Assim,

BES elevado inclui frequentes experiências emocionais positivas, rara experiência emocional negativa (depressão ou ansiedade) e satisfação não só com vários aspectos da vida, mas com a vida como um todo. Naturalmente que o humor das pessoas, suas emoções e julgamentos auto-avaliativos, mudam com a passagem do tempo, caracterizando a satisfação com a vida como um construto não só multidimensional, mas também dinâmico. Isto, no entanto, não implica na instabilidade do fenômeno. Flutuações momentâneas não obscurecem um julgamento mais abrangente do que pode ser considerado como o nível mais estável que a pessoa julga caracterizar a sua satisfação com a vida. Evidências neste sentido têm sido encontradas nos estudos sobre o desenvolvimento de instrumentos para medir o BES (p. 154).

A maneira mais eficiente de mensurar o BES é por meio de medidas de autorrelato validadas para a realidade cultural em investigação e que apresentem medidas psicométricas adequadas (Albuquerque; Trócolli, 2004; Layous; Zanon, 2014). Layous e Zanon (2014) acrescentam ainda que, o uso de diferentes metodologias de investigação que permitam comparar resultados, podem contribuir com uma compreensão mais ampla e profunda do BES.

Nesta linha de pensamento, a Escala de Bem Estar Subjetivo desenvolvida por Albuquerque e Trócolli (2004), mede os três componentes do bem-estar subjetivo: satisfação com a vida, afetos positivos e afetos negativos. Para a investigação proposta nesta tese, optamos por usar a subescala 2 da Escala de BES que mede os fatores relacionados à satisfação com a vida.

3.2.1 Contribuições da Psicologia Ambiental

A Psicologia Ambiental é um subcampo da Psicologia que se ocupa em estudar as relações existentes entre as pessoas e o ambiente físico ou natural. Ela trata o ambiente como um contexto no qual os comportamentos se manifestam (*setting*) e considera como as consequências desses comportamentos podem, por sua vez, influenciar o ambiente. Assim, os psicólogos ambientais estudam entre outras coisas, como agimos, reagimos e interagimos em ambientes específicos (Gifford, 2007).

Uma maneira importante de diferenciar a Psicologia Ambiental de outras áreas do conhecimento é identificar suas características peculiares. De acordo com Bell *et al.* (2001), a primeira dessas características é seu caráter interdisciplinar, o que significa dizer que ela recebe contribuições de outras disciplinas, tais como psicologia social, geografia, sociologia, arquitetura e antropologia.

Corral-Verdugo (2005, p. 75) define o objeto da psicologia ambiental como sendo “a influência mútua de fatores ambientais e comportamentos”. Para ele, a realidade se constitui por um ambiente que é físico, concreto, objetivo e pelas pessoas que interagem nesse e com esse ambiente. Pessoas que são seres sociais, culturais, relacionais, imbuídos de pensamentos e sentimentos e por isso não podem ser considerados como objetos inanimados. Juntos (ambiente material e ser humano cultural) constituem o ambiente sociofísico ou socioambiental.

Outra característica importante é que diferentemente de outras áreas da Psicologia, não existe uma diferenciação entre pesquisa básica e pesquisa aplicada. Apesar de cada pesquisa elucidar soluções práticas para problemas cotidianos, esse não é seu objetivo prioritário. No escopo teórico da Psicologia Ambiental, a literatura é bastante abrangente ao tratar dos aspectos físicos que influenciam o ambiente. São conceitos consolidados: espaço pessoal, privacidade, territorialidade, *crowding*, ambientes de trabalho e ambientes naturais. Já no que se refere a emoções e afetos, quando se trata dos estudos referentes à relação pessoa-ambiente, a literatura demonstra lacunas que necessitam ser preenchidas.

Do ponto de vista da Psicologia Ambiental que considera o ambiente sociofísico, as emoções e os sentimentos não se dissociam das ações, dos pensamentos e das relações humanas, não podendo então ser negligenciados. Emoção e afeto exercem importante papel na vinculação das pessoas ao seu ambiente. Essa noção de pertencimento (ou não) pode ser responsável pelo surgimento de uma série de comportamentos pró-ambientais, pró-sociais, de civilidade e incivilidade, que favorecem ou não o desenvolvimento e a manutenção da qualidade de vida.

O ambiente sociofísico assume uma perspectiva que vai além do contexto físico e passa a considerar a importância do contexto cultural e social, ao considerarmos os aspectos afetivos e emocionais nas relações estabelecidas entre as pessoas e seus ambientes. O lugar não é, dessa forma, uma dimensão que se encontra somente em seu aspecto exterior e físico, ou seja, espaço que contém as pessoas; ele é simbólico e se constitui em uma expressão da identidade dos indivíduos (Bomfim *et al.*, 2018).

Segundo estudos de Russel e Lanius (1984 *apud* Bomfim *et al.*, 2018), os ambientes não são neutros quando as emoções estão em perspectiva. Isso significa dizer que todo ambiente

provoca emoções e que escolhemos ir ou estar em determinados lugares a depender das avaliações afetivas que fazemos. Se a partir desses pressupostos, considerarmos que sentimos aversão ou prazer, podemos estar ou não relaxados em determinados ambientes, também podemos considerar que a depender do ambiente, estaremos mais inclinados à irritabilidade, à insegurança, ao desconforto, à ansiedade e ao estresse. Diante uma determinada experiência, antes que se estabeleça o pensamento, somos tomados por um afeto que nos estimula a agir de determinada maneira em relação a uma situação pessoa ou lugar (Bomfim; Delabrida; Ferreira, 2018, p. 64).

Nessa perspectiva, os estudos da relação pessoa-ambiente não são feitos dicotomicamente, separando um do outro como numa relação estímulo-resposta. Ao contrário, essa relação é tratada como unidade indissociável, como uma relação bidirecional ou uma interrelação ambiente-comportamento. O ambiente, tal como seja dada sua configuração, favorece ou inibe a manifestação de comportamentos assim como os comportamentos também são responsáveis por mudar o ambiente. Günther e Elali (2018) acrescentam que “nós, humanos, subsistimos em parceria com o ambiente, em uma simbiose que se faz presente durante toda a vida, onde quer que nos encontremos” (p. 47).

A conexão das pessoas com o meio ambiente e o resultado dessa relação para o bem-estar dos indivíduos tem sido alvo de crescentes estudos empíricos (Wang *et al.*, 2016; Lumber, *et al.*, 2017; Bruni, *et al.*, 2021). Data da década de 1950 as primeiras investigações sobre elementos ambientais estressores e das preferências ambientais. Enquanto campo de pesquisa científica, atualmente, tem despertado o interesse interdisciplinar de profissionais de diferentes áreas do conhecimento tais como Arquitetura e Urbanismo, Design, Psicologia Ambiental, Educação Ambiental, Planejamento Estratégico, Geografia e Paisagismo.

De acordo com os estudos desenvolvidos por Russel *et al.* (1977; 1981; 1994 *apud* Bomfim; Delabrida; Ferreira, 1998), há dois pressupostos importantes para o estudo da relação pessoa-ambiente. O primeiro é que todo lugar provoca emoções no indivíduo e o segundo é que a avaliação afetiva desse lugar influencia a escolha do lugar e o que fazer nele. Os estudos demonstram também que como base nessa avaliação afetiva, o lugar pode trazer alterações para nosso estado emocional.

Na década de 1980 os estudos sobre a relação pessoa-ambiente ganharam mais força nas investigações sobre percepção de bem-estar, prazer e contentamento e conexão com a natureza nos estudos publicados por Altman e Wohlwill (1983) e Kaplan e Kaplan (1989 *apud* Silveira; Felipe, 2019). Esses estudos trazem uma boa compreensão para os efeitos restaurativos dos ambientes.

Ambientes restauradores são aqueles que diminuem a fadiga mental por permitir que haja um redirecionamento da atenção dirigida ou atenção focada. Alves (2011) diferencia atenção direcionada de atenção involuntária, sendo a atenção direcionada aquela em que há a necessidade de esforço e concentração e em estímulos específicos ao mesmo tempo em que há o afastamento de estímulos conconcorrentes. O uso da atenção direcionada por longos períodos é passível de levar o indivíduo ao cansaço ou fadiga mental.

Esses ambientes podem ser naturais, urbanos e/ou construídos com a intencionalidade de proporcionar sensações de tranquilidade e relaxamento, ajudando as pessoas a reduzirem os níveis de estresse percebido, bem como os níveis de ansiedade e de fadiga. Quando construídos, podem estar em diferentes contextos, tais como hospitais, spas, hotéis, escritórios e residências. Para gerar bem-estar físico e psicológico esses espaços projetados devem levar em consideração elementos como luminosidade, cor, ruído, aroma, e espaço (Günther & Fragelli, 2011). Contudo, a literatura demonstra que quando comparados os efeitos restaurativos dos ambientes urbanos e dos ambientes naturais, os ambientes naturais possuem elementos e propriedades potencialmente mais restauradores (Bonfim; Delabrida; Ferreira, 2018).

Duas teorias demonstram o potencial restaurador dos ambientes naturais, corroborando para o conceito de ambientes restauradores, bem como descrevem suas principais características. São elas: a Teoria da Recuperação Psicofisiológica do Estresse (Ulrich, 1984) e a Teoria da Restauração da Atenção (Kaplan; Kaplan, 1989), expressas um pouco mais detalhadamente a seguir:

3.2.1.1 Teoria da Restauração da Atenção

Como dito anteriormente, a atenção é uma função cognitiva fundamental que permite selecionar informações importantes e ignorar as irrelevantes. Envolve vários componentes, incluindo a habilidade de sustentar a atenção ao longo de um período de tempo, resistir às distrações, alternar a atenção entre processamento de informações relevantes e diferentes estímulos, além de manter o indivíduo em estado de alerta. Ela desempenha um papel essencial em diversas atividades diárias como estudar, trabalhar, dirigir, tomar decisões e resolver problemas. A capacidade atencional de uma pessoa pode ser influenciada por diversos fatores tais como motivação, estresse ou fadiga. Além disso, algumas condições como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) também podem afetar qualitativamente a capacidade de atenção de um indivíduo (Andrade, 2012).

A fadiga do processo atencional, ocorre quando a capacidade de manter a atenção e processar as informações diminuem por causa de um esforço prolongado ou excessivo. Essa fadiga pode ter diversas consequências tanto para o desempenho cognitivo quanto para o bem-estar geral. Algumas das principais consequências da fadiga incluem comportamento antissocial, irritabilidade, redução da capacidade de concentração, queda no desempenho cognitivo, comprometimento da produtividade e aumento dos níveis de estresse e ansiedade (Kaplan; Kaplan, 1989; Silva, 2011).

Considerando que a atenção não é um recurso cognitivo inesgotável, mas que necessita de restauro para voltar a funcionar adequadamente, Kaplan e Kaplan formularam na década de 1980 a Teoria da Restauração da Atenção (Kaplan; Kaplan, 1989; Kaplan 1995; Silveira; Felipe, 2019). A teoria sugere que em contato com ambientes naturais as pessoas podem restaurar sua capacidade de atenção e reestabelecer a funcionalidade cognitiva fatigada pelas demandas cotidianas.

Para que uma experiência em ambiente natural possa ser considerada restauradora, alguns requisitos específicos devem ser atendidos. O ambiente deve promover afastamento (being away), fascínio (fascination), extensão (extent) e compatibilidade (compatibility) (Kaplan, 1989, 1995).

Afastamento é a capacidade de distanciamento das situações que provocaram o desgaste atencional (Kaplan, 1995; Felsten, 2009). Esse afastamento deve propiciar sensação de escape do ponto de vista físico/ambiental e também psicológico. Importante ressaltar que o afastamento não se define pelo ato de fuga, pois isso estaria mais relacionado conceitualmente à ideia de evasão do que de relaxamento que movimentação espacial pode proporcionar. Neste caso, o conceito de afastamento, se relaciona à dispensa do uso da atenção dirigida utilizada em tarefas que demandam uma exigência rotineira específica (Laumann *et al.*, 2001).

A experiência de fascinação refere-se ao encantamento, à atenção espontânea que não necessita de recursos seletivos para ativá-la e pode ocorrer nos mais diversos contextos. Ao não exigir esforço cognitivo, a fascinação permite uma recomposição desse processo. As experiências que envolvem fascinação podem variar quanto à intensidade de gerar encantamento. Podem ser distinguidas como soft ou hard conforme a capacidade de provocar emoções sobre a experiência vivida (Kaplan, 1995).

A fascinação soft se correlaciona a processos restaurativos com elementos estéticos do ambiente, proporcionando contemplação e reflexão (Kaplan, 1995). De intensidade moderada, tem ocorrência recorrente em ambientes naturais, no contato com elementos vegetais, com água

e com fenômenos naturais, diferenciando qualitativamente seus benefícios restauradores (Gressler; Günther, 2013; Silveira; Felipe, 2019).

A fascinação hard também promove restauração da atenção, contudo ocorre num nível intenso de excitação. Eventos esportivos são usados como exemplos de fascinação hard. O processo restaurativo acontece, porém em níveis diferentes de profundidade em relação ao da fascinação soft (Gressler, 2014; Silveira; Felipe, 2019).

A experiência de extensão refere-se à coerência e inteligibilidade de um ambiente, permitindo explorações físicas e projeções mentais acerca das possibilidades de expansão, exploração e interpretação. Nesse sentido, o ambiente precisa permitir ao mesmo tempo familiaridade e possibilitar estranhamento que abra uma perspectiva de novas descobertas, mantendo assim o envolvimento do indivíduo com o ambiente (Alves 2011; Gressler; Günther, 2013).

A compatibilidade entre a pessoa e o ambiente diz respeito ao encontro de interesses, habilidades e expectativas individuais com as características que o ambiente oferece para a realização de determinadas expectativas. O processo restaurador ocorre fundamentado na interação pessoa-ambiente. A experiência de compatibilidade se estabelece de acordo com suas experiências ambientais anteriores (Souza *et al.*, 2015).

Segundo a teoria da Restauração da Atenção, a presença de elementos naturais como vegetação, água e ar puro é benéfica por estimular a recuperação cognitiva. Utilizando esse conhecimento, espaços restauradores podem ser constituídos com vistas a proporcionar descanso e reequilíbrio ao longo do dia, de modo a evitar o esgotamento. Ainda como estratégias que utilizam essa teoria, poderiam estar incluídas experiências de caminhadas em parques, contemplação de paisagens, prática de jardinagem, interação com animais e outras formas de interações possíveis com elementos naturais. Complementar a esta teoria, para explicar o conceito de ambientes restauradores, a seguir descrevemos a Teoria da Recuperação Psicofisiológica do Estresse.

3.2.1.2 Teoria da Recuperação Psicofisiológica ao Estresse

As demandas cotidianas do contexto acadêmico, ao qual esta pesquisa faz referência, exigem bastante atenção dirigida. Além dessas demandas, o cumprimento de prazos e de produtividade elevados a níveis muito rigorosos, segundo a percepção de cada indivíduo, somado às suas demandas pessoais podem fazer com que os indivíduos saiam de um estado de

equilíbrio e entrem em um estado de fadiga mental (Bocardi, 2020; Cezário, 2022; Peixoto, 2020; Pontes, 2018).

Em 1932, Walter Bradford Cannon, um médico fisiologista estadunidense, iniciou as investigações que podem ser consideradas pioneiras no estudo do estresse. Ele classificou o fenômeno psicológico em três fases: alarme, resistência e exaustão. Assim como a fadiga, o estresse, que também faz parte da vida cotidiana, pode ser compreendido como uma reação física e/ou emocional a situações percebidas pelo indivíduo como desafiadoras ou ameaçadoras. Nesta tese, chamaremos de estressores os elementos causadores de estresse. Pontes (2018) ressalta que cada pessoa, porém, percebe e lida com elementos estressores de modos e intensidade diferentes

Por um processo adaptativo do organismo, as tentativas de minimizar potenciais danos causados pelos elementos ou eventos estressores exigem que sejam utilizados recursos pessoais para a retomada da condição de bem-estar inicial à condição de estresse (Ulrich *et al.*, 1991; Ulrich, 1999). Durante esse processo, frente à identificação de uma potencial ameaça, a partir de reações fisiológicas e/ou psicológicas, o indivíduo irá tentar evitar, combater ou extinguir o fator estressor. Essas tentativas de adaptação e retorno à condição inicial de bem-estar podem levar o indivíduo à fadiga (Ulrich *et al.*, 1991), por isso impõe-se a necessidade da restauração psicofisiológica do estresse.

A teoria da Recuperação Psicofisiológica do Estresse foi proposta por Roger Ulrich em 1984 quando ao analisar pacientes de um hospital na Pensilvânia, nos Estados Unidos da América, observou que pacientes pós-cirúrgicos que ficaram internados em leitos cujas janelas estavam voltadas para uma vista da natureza, tinham respostas melhores e mais rápidas no quadro clínico geral, diminuindo seu tempo de internação em comparação aos pacientes internados em leitos voltados para janelas que não tinham a mesma perspectiva de visão.

Evidenciou-se então que, existem respostas afetivas associadas à percepção estética do ambiente, que proporcionam a sensação de bem-estar. Ulrich *et al.* (1991) ressalta quatro elementos que agregados ao ambiente favorecerem essa percepção de bem-estar: proteção, controle, possibilidade de movimentação e acesso à água e a alimentos.

A literatura médica demonstra amplamente que níveis elevados de estresse por tempos prolongados, podem afetar vários sistemas do organismo como o sistema neurológico, o metabólico e o imunológico causando danos além de psicológicos, cognitivos e físicos. Nesse sentido, a teoria proposta por Ulrich desempenha um importante papel na demonstração dos benefícios terapêuticos do contato com a natureza. Também influencia na maneira como

podemos pensar a integração de elementos naturais a ambientes construídos para promoção de saúde, potencializando o bem-estar subjetivo dos indivíduos.

3.2.2 Contribuições da Psicologia Positiva

Uma outra perspectiva teórica de estudos sobre o BES são os estudos desenvolvidos pela Psicologia Positiva que busca compreender empiricamente os sentidos da felicidade humana (Hutz, 2014). Conforme os relatos de Scorsolini-Comin (2012), a Psicologia Positiva surgiu oficialmente nos Estados Unidos entre anos de 1997 e 1998, a partir do desenvolvimento de pesquisas cujo objetivo visava promover uma nova perspectiva no entendimento dos processos psicológicos humanos.

Em 2020, Seligman e Csikszentmihalyi publicaram o artigo “*Positive Psychology: an introduction*” no qual propuseram um novo enfoque para a psicologia. Para além das produções científicas existentes e sem negar a importância e a continuidade de todas elas, os autores sugeriram uma nova perspectiva teórica que pudesse contrapor aquilo que já se tinha estabelecido no campo de estudo da psicologia. Para além do conceito de saúde como ausência de doença e da identificação de agentes adoecedores, Seligman e Csikszentmihalyi lançaram o desafio de uma psicologia cuja abordagem teórica passaria a investigar o desenvolvimento humano pela perspectiva do funcionamento positivo da personalidade, do bem-estar subjetivo e da resiliência (Silva, 2021).

De acordo com Seligman e Csikszentmihalyi (2014 *apud* Hutz, 2020),

a psicologia positiva possui três áreas de investigação científica situadas nos níveis subjetivo, individual e grupal. No nível subjetivo, o interesse concentra-se nos estudos das experiências subjetivas de valor, como bem-estar subjetivo e satisfação de vida (no passado), otimismo e esperança (no futuro), felicidade e flow (no presente). No nível individual, busca-se compreender os traços positivos ligados às características e ao funcionamento de cada pessoa, como capacidade para o amor, talentos, habilidades interpessoais, generosidade, perdão e sabedoria. No nível grupal, são analisadas as virtudes cívicas e as instituições que contribuem para que os indivíduos tornem-se cidadãos melhores, com foco em responsabilidade, altruísmo, tolerância e ética no trabalho (p. 17).

O foco dos estudos vinculados à Psicologia Positiva é o bem-estar, sendo o critério de medida do bem-estar, o florescimento. De acordo com Huppert e So (2011), o conceito de florescimento refere-se a “experiência de uma vida que corre bem. É uma combinação de sentir-se bem e de funcionar eficazmente” (p. 838). Para esses pesquisadores as características essenciais do florescimento são emoções positivas, engajamento, interesse, sentido e propósito. Existem ainda características adicionais das quais o indivíduo precisa usufruir de pelo menos

três das que compõem o seguinte conjunto: autoestima, otimismo, resiliência, vitalidade, autodeterminação e relacionamentos positivos.

O objetivo da Psicologia Positiva é buscar o aumento dos elementos responsáveis pelo florescimento pessoal. Esses elementos são mensuráveis, nenhum deles isoladamente define o bem-estar, mas todos contribuem para sua existência. De acordo com Seligman (2011), cada um desses elementos possui três propriedades intrínsecas. A primeira propriedade é a contribuição para a formação do bem-estar. A segunda, está vinculado ao fato de serem buscadas pelo elemento em si e não por ganhos secundários em relação aos outros elementos. Por fim, a terceira é de que a definição e mensuração ocorrem de maneira exclusiva, independente um dos outros.

Nessa perspectiva teórica, o construto de bem-estar se relaciona com os cinco pilares, e o que sustenta elementos que constroem esses pilares são as forças individuais. Assim, para a Psicologia Positiva,

A teoria do bem-estar é plural no método, bem como na substância: a emoção positiva é uma variável subjetiva, definida por aquilo que você pensa e sente. O engajamento, o sentido, os relacionamentos e a realização têm componentes subjetivos e objetivos, já que você pode acreditar que tem engajamento, sentido, bons relacionamentos e alta realização e estar errado, ou até iludido. A conclusão é que o bem-estar não pode existir apenas na sua cabeça: ele é uma combinação de sentir-se bem e efetivamente ter sentido, bons relacionamentos e realização. O modo como escolhemos nossa trajetória de vida é maximizando todos esses cinco elementos (Seligman 2011, p.17).

Ao lançar seu olhar para as habilidades individuais, ao focar no dá sentido e significado à vida e ao buscar potencializar a construção de uma vida melhor ao invés de reparar possíveis danos, a psicologia positiva assume um caráter preventivo no sentido de ajudar o sujeito a enfrentar os desafios cotidianos mantendo seus níveis bem-estar e de felicidade (Silva, 2021).

3.2.3 Relação entre Psicologia Positiva e comportamento sustentável

É possível considerar que haja uma aproximação teórica entre a Psicologia Positiva e a Psicologia Ambiental no que diz respeito aos comportamentos sustentáveis. Para Corral-Verdugo; Pato e Torres-Soto (2021), comportamentos sustentáveis são aqueles cujas ações estão destinadas à conservação da integralidade de recursos sociofísicos.

Esse conceito do comportamento sustentável encontra uma aproximação em relação aos conceitos da Psicologia Positiva uma vez que ações pró-ecológicas, frugais, altruístas e equitativas constituem práticas que podem ser classificadas como virtudes que favorecem

relacionamentos positivos. Nesse sentido, é possível afirmar que uma pessoa que possui um comportamento pró-ecológico, também possui comportamentos pró-sociais simultaneamente (Corral-Verdugo *et al.*, 2011; Huppert e So, 2011).

A Psicologia Ambiental e a Psicologia Positiva compartilham dos mesmos postulados no que diz respeito à conquista do bem-estar individual e coletivo, às relações harmoniosas e ao desenvolvimento das capacidades humanas. Corral-Verdugo (2012) construiu uma tabela na qual destaca entre as duas abordagens os aspectos semelhantes e os aspectos idênticos. Destaca-se nesta tese, os aspectos que o autor identifica como idênticos nas duas abordagens que são: responsabilidade, esperança, emoções positivas, motivação, satisfação, felicidade, restauração psicológica e bem-estar.

Em um estudo conduzido em 2011 por Corral-Verdugo *et al.*, os pesquisadores destacam uma série de estudos que relacionam algum componente do comportamento sustentável como altruísmo ou comportamento pró-ambiental, com a felicidade. Contudo, ao realizar uma revisão na literatura, foi encontrada uma lacuna que evidencia não haver até 2011 estudos evidenciando o conjunto de todos os comportamentos sustentáveis com a felicidade. Dessa forma, propôs uma investigação cujo objetivo foi investigar se o conjunto de comportamentos sustentáveis se correlacionava à felicidade de acordo com os pressupostos teóricos da Psicologia Positiva.

O estudo conclui que

o modelo de relações entre comportamento sustentável e felicidade que testamos neste estudo revelou uma associação significativa entre esses dois fatores psicológicos. De acordo com nossos resultados, pode-se supor que quanto mais pró-ecológico, altruísta, frugal e equitativo uma pessoa é, mais sentimento de felicidade ela experimenta (Corral-Verdugo *et al.* 2011, p. 101).

É possível inferir a partir dos resultados deste estudo que comportamentos sustentáveis promovem aumento do bem-estar e da felicidade. Essa é uma interessante ferramenta para se pensar em ações educativas que promovam oportunidade de despertar processos conscientes para mudanças de comportamentos que sejam voltados para valores pró-ambientais e pró-sociais. Esse talvez, seja o desafio da educação ambiental. Utilizar todo o aparato teórico para desenvolver práticas criativas que tragam resultados esperados nesse sentido.

Em 2021, Corral-Verdugo; Pato e Torres-Soto desenvolveram um novo estudo no qual consideram que o comportamento sustentável é um construto tridimensional que engloba além das dimensões pró-ecológicas e pró-sociais, uma outra dimensão que é intrasubjetiva dirigida a si mesmo e aos outros (p. 5). Ao realizar uma revisão de literatura, os pesquisadores encontraram uma lacuna no que diz respeito a estudos desenvolvidos sobre a dimensão de

autocuidado e seu papel no desempenho de práticas de sustentabilidade. Assim, foi testado e desenvolvido um modelo tridimensional de comportamento sustentável, incluindo a dimensão de autocuidado ao modelo bidimensional anterior.



Figura 1 – Estrutura do Comportamento Sustentável

O resultado do estudo demonstra que o fator de autocuidado se correlacionou significativamente com comportamentos pró-sociais e pró-ambientais. Esse resultado pode nos levar à interpretação de que comportamentos de autocuidado beneficiam o bem-estar físico e psicológico do indivíduo direta e indiretamente, bem como do ambiente circundante e da sociedade onde está inserido (p. 12).

Comportamentos pró-sociais (altruísmo e equidade) são benéficos para quem recebe ajuda, para o ambiente e para quem pratica esses comportamentos possibilitando ao indivíduo sensação de prazer e felicidade. Ou seja, “a proteção do ambiente social contribui para o autocuidado através de ganhos no bem-estar mental” (p. 13). De igual forma, os comportamentos pró-ambientais (comportamento pró-ecológicos e frugalidade) também proporcionam bem-estar psicológico e satisfação pessoal. Esse resultado sugere que as ações pró-ambientais, assim como as ações pró-sociais, também contribuem para o autocuidado e o cuidado com os outros.

Este tecido de interrelações complexas entre os diferentes tipos de comportamento sustentável parece revelar, por um lado, a unicidade do indivíduo, da sociedade e da natureza ao mesmo tempo que desvenda a diversidade das ecologias da Terra: intrasubjetiva, humana e planetária. São diferentes e únicas, mas, em última análise, estão unidas por cadeias de interdependência. Se uma dessas ecologias for afetada, as restantes também o serão. A sustentabilidade, vista da perspectiva de uma cadeia de interdependências entre o indivíduo, a sociedade e a natureza, começa com o cuidado de si, segue-se o cuidado dos outros e termina com o cuidado da biosfera (Corral-Verdugo; Pato e Torres-Soto, 2021, p.13).

Para alcançarmos os objetivos de investigação desta tese, será utilizada a medida da Escala de Comportamento Sustentável que se refere aos fatores de auto-cuidado e se relacionam nos termos da literatura que fundamentam este trabalho com dimensões de cuidado corporal, mental, espiritual e intelectual (Corral-Verdugo; Pato e Torres-Soto, 2021).

3.3 Educação ambiental como promotora de saúde na perspectiva da ecologia humana

Da necessidade de compreender a relação entre pessoa e ambiente, surge um novo campo de conhecimento estabelecido entre as ciências sociais e as ciências naturais, chamado Ecologia Humana. Segundo Marques (2014), esse termo foi cunhado pela primeira vez pelos pesquisadores Robert Park, Ernest Burgess e Roderick McKenzie, a partir de estudos acerca das relações humano-ambiente e de como o ambiente pode influenciar os seres humanos.

Do ponto de vista da Ecologia Humana, todos os seres se relacionam de forma interdependente. Os humanos são inseparáveis do seu ambiente, havendo a necessidade de um ressignificação com a natureza onde o respeito e o cuidado sejam predominantes frente ao utilitarismo e ao uso predatório dos recursos por ela oferecidos (Bezerra e Ribeiro 2014).

De acordo com Marques (2014), a ecologia humana é concebida como uma área multidisciplinar, que insere os seres humanos como nas relações entre os ecossistemas e estuda suas relações e consequências. Avelim (2012 *apud* Marques, 2014) afirma que a ecologia humana é "uma ciência que estuda as relações humanas, individuais e coletivas, com seu entorno, tornando-se um grande instrumento de reflexão e mudança de paradigma em prol da vida" (p. 14).

Embora haja uma definição de Ecologia Humana e a clareza de que é uma ciência que resulta da contribuição teórica de conhecimentos múltiplos, Pinto (2012) discute que é exatamente essa característica que faz com que se torne difícil precisar em que campo específico das ciências poderíamos classificá-la. Não sendo específico da biologia, a ecologia humana passa a ser "uma metáfora, que articula o homem em seu contexto como uma rede de relações em diferentes níveis, que determina, simultaneamente, a vida de cada homem, de todos e do todo social e planetário" (Dansa; Pato e Corrêa, 2014).

Dado o desenvolvimento humano não apenas por questões biológicas mas também influenciado pela cultura, a ecologia humana possibilita pensar o humano e suas relações com a natureza, sendo essa relação permeada por elementos culturais (Guatarri, 1993). Nas palavras de Lima *et al.* (2021), é um entrelaçamento entre o individual, o social e o ambiental" (p. 13).

Nessa perspectiva, compreende-se a ecologia humana como um campo multirreferencial em que todas as ciências trazem contribuições, que resultam na compreensão de como podemos ser conhecedores de nós mesmos e do mundo, e como isso pode nos ajudar a transformar nosso estar no mundo e alimentar a transformação pessoal e socioambiental (Dansa, Pato e Corrêa, 2014, p. 209).

Nessa perspectiva, a educação ambiental assume um papel de sensibilização e conscientização indivíduos que ultrapassa a importância da preservação do meio ambiente e do desenvolvimento sustentável. Intervenções fundamentadas nos princípios da diversidade, da

interdisciplinariedade, do cuidado consigo mesmo e com os outros podem contribuir para a formação de pessoas conscientes e com desenvolvimento de comportamentos pró-ecológicos e prossociais.

De acordo com Lapa Júnior *et al.* (2023),

a educação é um dos pilares essenciais para o desenvolvimento social e a construção de uma sociedade saudável e produtiva. No entanto, a saúde desempenha um papel essencial nesse processo, pois alunos saudáveis são capazes de aprender, se desenvolver e alcançar seu potencial máximo (p. 119).

Por meio do processo educativo, os indivíduos podem ampliar sua compreensão a respeito da relação entre saúde e ambiente. A educação também é um meio de conscientizar as pessoas sobre a corresponsabilidade que existe entre as instâncias promotoras de saúde e a busca ativa de soluções individuais e coletivas (Arantes *et al.*, 2021).

Por meio de intervenções educativas, na perspectiva da educação ambiental, é possível promover uma conscientização para mudanças de comportamentos que para além da preservação ambiental, promovem também uma reconexão do humano com a natureza. Assim, mudanças no estilo de vida podem contribuir para prevenção de doenças e reestabelecimento psicofisiológico dos indivíduos. Nesse sentido, a educação ambiental pode colaborar com o rompimento do paradigma dos modelos que vinculam a saúde à ausência de doença (Venturi e Iared, 2022).

Contudo, a articulação entre saúde e educação ambiental, pode não ser uma tarefa simples. Ainda existe uma fragmentação entre as áreas que dificulta a integração para ações efetivas. Uma perspectiva inter e transdisciplinar pode favorecer uma abordagem integrada. A literatura aponta que a incorporação de tecnologias digitais e métodos inovadores podem potencializar o engajamento e a conscientização ambiental (Gomes *et al.*, 2020; Lima *et al.*, 2021; Siqueira *et al.*, 2021).

Venuri (2018) e Lessmann (2002), afirmam que ao vincular educação e saúde, podemos nos beneficiar de uma aprendizagem interdisciplinar de saberes. A educação como promotora de saúde, se afasta assim de princípios normativos, exercendo um papel reflexivo sobre o pensar-agir. Dessa forma, uma educação promotora de saúde, apresenta potencial diálogo com a educação ambiental.

A educação não é um processo de transmissão, mas de oportunidade de construção do conhecimento. Segundo Reigota (1991) e Sauvé (2005), as práticas pedagógicas escolhidas pelos educadores, refletem suas representações sociais sobre o meio ambiente e sobre o tipo de sociedade para a qual se pretende alcançar. Nesse sentido, o conceito de bem-viver traz a

possibilidade de repensar os modos de ser e viver no mundo (Acosta, 2016). O diálogo entre educação e saúde na perspectiva do bem-viver, se estabelece pelas concepções de vida e natureza, da harmonia dos modos de viver com o ambiente, afastando-se da concepção de práticas de saúde apenas restaurativas (Carneiro *et al.*, 2012).

A concepção de bem-viver se vincula à educação ambiental, ao reconhecer o protagonismo da natureza, ao assumir que somos parte dela e nela coexistimos com os outros seres vivos. Acosta (2016 *apud* Venturi; Iared, 2022) argumenta que

o Bem Viver é uma oportunidade para imaginar outros mundos e essa afirmação está em consonância com pensadores que acreditam que é possível reviver a partir de ruínas ou encontrar rotas de fuga, extremamente necessárias em tempos vindouros, nos quais emergências sanitárias, de saúde pública, e emergências ambientais e climáticas serão cada vez mais recorrentes (p. 1025).

A concepção do Bem Viver reafirma a importância da educação ambiental como um meio de reestabelecer a conexão entre humanos e natureza, além de abrir espaço para a reflexão sobre alternativas sustentáveis para o futuro. Acosta (2016) sugere que uma forma de enfrentar as crises iminentes é imaginar outros mundos e a buscar novas rotas de fuga. Assim, ao explorar novas formas de coexistência do seres humanos com a natureza, é possível vislumbrar caminhos que vão além das soluções tradicionais. Caminhos que promovam uma profunda transformação nas relações socioambientais.

4 MÉTODO

Dada a robustez da proposta deste estudo, optou-se pela abordagem do método misto que se apoia tanto nos dados quantitativos, quanto qualitativos, dessa forma se complementando e minimizando as limitações das duas abordagens. “Em um nível procedural, é uma estratégia útil para obter uma compreensão mais completa dos problemas e questões de pesquisa” (Creswell; Creswell, 2021, p. 179)

O presente estudo seguiu dois procedimentos concomitantes. Foi realizado survey com objetivo de mapear entre os estudantes fatores relacionados ao estresse, à satisfação com a vida e ao autocuidado. Além disso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com objetivo de identificar as rotinas, as demandas e percepções dos estudantes acerca do curso de pós-graduação.

O método de pesquisa quantitativo objetiva o uso da quantificação, tanto na coleta quanto no tratamento das informações, utilizando-se técnicas estatísticas que visem possíveis distorções de análise e interpretação com maior margem de segurança (Dalfovo; Lana; Silveira, 2008; Creswell, 2010).

Segundo Dalfovo, Lana e Silveira (2008, p. 7), os estudos de campo quantitativos “guiam-se por um modelo de pesquisa onde o pesquisador parte de quadros conceituais de referência tão bem estruturados quanto possível, a partir dos quais formula hipóteses sobre os fenômenos e situações que quer estudar”. Muitas vezes, essa abordagem de pesquisa pode ser melhor porque o pesquisador busca compreender as relações entre as variáveis ou determinar se um grupo pesquisado desempenha melhor resultado do que outro (Creswell, 2010).

O método qualitativo, utilizado numa pesquisa de métodos mistos, tem por objetivo a complementação dos dados quantitativos busca explorar as complexidades e significados que podem ser demonstrados quantitativamente. Trata-se, portanto, de uma análise interpretativa (Creswell, 2010).

4.1 Participantes

Abordagem quantitativa

A amostra do survey foi composta por 190 estudantes matriculados em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em universidades públicas e particulares no Distrito Federal e em outras unidades da Federação. A média de idade dos sujeitos é de 36,78 anos (DP = 9,60), cuja

maioria se identificou do gênero feminino (N=137, 72,1%). São estudantes de mestrado 60,5% e de doutorado 39,5%. Do total de respondentes, 60,5% são professores.

As universidades mapeadas nas quais os estudantes estão matriculados estão distribuídas nas cinco regiões brasileiras, tendo sido contemplados as regiões norte, nordeste, sul, sudeste e centro-oeste. Os estudantes fazem parte dos seguintes cursos de pós-graduação: antropologia, odontologia, linguística, educação, psicologia, educação física, artes, políticas sociais, filosofia, serviço social, desenvolvimento e meio ambiente, ciências biológicas, matemática, ecologia, ginecologia e obstetrícia, administração, economia, ciências agrárias, saúde pública, engenharia e ciência dos alimentos.

Abordagem qualitativa

A amostra das entrevistas foi composta por conveniência, levando em consideração o acesso da pesquisadora aos estudantes e a disponibilidade para participação na pesquisa. Foram entrevistados 17 estudantes, todos professores de educação básica, sendo 64,78% matriculados no doutorado, 11, 7% no mestrado acadêmico e 23,52% no mestrado profissional da Universidade de Brasília. Desse total, 76,47% se identificam como mulheres.

Os programas nos quais os estudantes estão inseridos foram identificados conforme a seguinte distribuição: 35,29% educação, 17,64% psicologia, 17,64% artes, 23,52% outros cursos (linguística, educação física, direito, metafísica e sociologia). Estão em período regular 82,35% dos estudantes e em período de prorrogação regimentar 17,65%. Em relação à distribuição de tempo entre as atividades da pós-graduação e as atividades laborais, 53% da amostra se encontra e regime de dedicação exclusiva à pós-graduação.

4.2 Instrumentos

Abordagem quantitativa

Para a coleta de dados foram utilizadas três escalas:

a] Satisfação com a Vida (SV).

Esta é uma das dimensões (subescala) da Escala de Bem-Estar Subjetivo (EBES) de Albuquerque e Tróccoli (2004). A EBES é um instrumento de auto-relato, composto de 62 itens representativos dos fatores de afetos positivos (21 itens), negativos (26 itens) e satisfação com a vida (15 itens), foco desta pesquisa. Os itens possuem níveis de concordância do tipo Likert que vão de 1 = discordo plenamente a 5 = concordo plenamente. São exemplos de itens de SV: “Minha vida poderia estar melhor” e “Gosto da minha vida”.

O fator satisfação com a vida da EBES “consiste de 15 itens com o intuito de abarcar a dimensão em toda a sua amplitude para a população em geral, independente de variáveis específicas como a idade.

b] Escala de Estresse Percebido (Perceived Stress Scale – PSS).

A escala foi originalmente construída por Cohen, Karmack e Mermelsteinm (1983) que avalia a percepção do indivíduo sobre os imprevisíveis e incontroláveis lhe parecem os eventos de vida experienciados no último mês. No Brasil, a escala PSS-10 foi validada por Reis, Hino e Rodriguez-Añez (2010) e denominada de PSS-10 brasileiro (BPSS-10) com 10 itens com níveis de intensidade do tipo Likert de cinco pontos que vão de 1 = nunca a 5 = muito freqüente. São exemplos de itens: “Com que frequência você sentiu que as coisas aconteceram da maneira que você esperava?” e “Com que frequência você achou que não conseguiria lidar com todas as coisas que tinha por fazer?”

c] Subescala de Autocuidado da Escala de Comportamento Sustentável de Corral – ECS de Corral-Verdugo, Pato e Torres-Soto (2021).

Cabe ressaltar que apesar da validação dessa escala ECS ter sido realizada com participantes estrangeiros, a subescala de autocuidado foi desenvolvida originalmente em língua portuguesa, analisada por juízes e validada semanticamente com amostra brasileira. O fator de autocuidado do comportamento sustentável está baseado nos princípios da ecologia humana, em que a dimensão pessoal é constituída por mente, corpo, emoções e espiritualidade, na perspectiva da ecologia do SER ou ecologia pessoal (Dansa, Pato & Corrêa, 2014).

O instrumento avalia a frequência que os indivíduos participam em atividades que promovem a saúde física e psicológica, bem como a espiritualidade. Possui dezoito itens com níveis de frequência do tipo Likert que vão de 1 = nunca a 5 = todos os dias. São exemplos de itens: “Envolve-se em atividades que ajudam a melhorar seu autoconhecimento” e “Você dá mais atenção à mente do que às emoções”.

Abordagem qualitativa

Para as entrevistas foi utilizado um roteiro com perguntas semi-estruturadas, tais como: “qual foi sua motivação para ingresso no curso de pós-graduação?”, “quais foram seus maiores desafios?”, “quantas horas você dedica semanalmente às atividades acadêmicas?”. O roteiro foi composto por 15 questões cujas temáticas abrangeram análise dos estudantes sobre o ambiente acadêmico, os desafios e as frustrações enfrentadas, as relações interpessoais estabelecidas com os professores orientadores o sentido de representação individual do curso de pós-graduação *stricto sensu*, auto-cuidado e manejo de estresse.

4.3 Procedimentos

Abordagem quantitativa

Para preenchimento do survey, foram os estudantes foram convidados, via e-mail com a mediação dos coordenadores de pós-graduação, grupos de *Whasapp*, cartazes com Qrcode em locais estratégicos da Universidade de Brasília e rede social do *Instagram*. Foram disponibilizados aos estudantes os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. O instrumento foi disponibilizado via online em link do Googleforms. A coleta dos dados foi realizada entre dezembro e abril de 2024.

Abordagem qualitativa

Os participantes foram selecionados por conveniência, conforme disponibilidade de participação, a partir do atendimento ao convite disparado em grupos de *Whatsapp* exclusivos de estudantes de pós-graduação. Este grupo também teve acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Cada entrevista foi gravada e teve duração média de 50 minutos. O período de realização foi dezembro de 2023 a janeiro de 2024. Ao final, todas as entrevistas foram transcritas para realização da análise qualitativa.

4.4 Análise de dados

Abordagem quantitativa

Os dados foram analisados pelo *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 23 por meio de técnicas descritivas como média, desvio-padrão, correlação, regressão, Análise Fatorial Exploratória (AFE), Análise Fatorial Confirmatória (AFC), análise de variância (teste de Kruskal-Wallis) e análise de Confiabilidade (Alfa de Cronbach). A Análise Fatorial Confirmatória (AFC) foi realizada pelo *software Amos*, versão 18, pertencente ao programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). As respectivas técnicas foram detalhadas durante a descrição dos resultados.

Abordagem qualitativa

As entrevistas foram analisadas sob inspiração da análise de conteúdo (Bardin, 2009) partindo de categorias gerais para determinar as subcategorias. As subcategorias apresentam o número de frequência que ocorrem a partir da fala dos entrevistados.

4.5 Resultados

Para melhor apresentar os resultados das variáveis sociodemográficas, foram construídas tabelas que apresentam dados pessoais (Tabela 1 – Survey, Tabela 2 – Entrevistas) e dados acadêmicos (Tabela 3 – Survey, Tabela 4 – Entrevistas).

Tabela 1 – Dados pessoais – Survey

Variável	Descrição	F (%)
Estado civil	Casado(a) ou morando com companheiro(a)	95 (49,9)
	Divorciado(a)	24 (12,6)
	Solteiro(a)	69 (36,3)
Faixa etária (anos)	até 24 anos	16 (8,4)
	de 25 a 29	37 (19,5)
	de 30 a 34	27 (14,2)
	de 35 a 39	38 (20,0)
	de 40 a 44	31 (16,3)
Docência	acima de 44	41 (21,6)
	Professor(a)	115 (60,5)
Filhos	Não é professor(a)	75 (39,5)
	1	24 (12,6)
	2	43 (22,6)
	3 ou mais	12 (6,3)
Rede de apoio aos filhos	Não tenho	111 (58,4)
	Sim	48 (25,3)
	Não	23 (12,1)
Tempo de dedicação às atividades de lazer (em horas)	Não se aplica	119 (62,6)
	Até 10 hs	93 (48,9)
	de 11 a 20	42 (22,1)
	de 21 a 30	16 (8,4)
	de 31 a 40	9 (4,7)
	de 41 a 50	3 (1,6)
	acima de 50	3 (1,6)
Não sei	19 (10,0)	

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: F = frequência ; % = porcentagem.

Tabela 2 – Dados pessoais – Entrevistas

Variável	Descrição	F (%)
Estado civil	Casado(a) ou morando com companheiro(a)	10 (58,8)
	Divorciado(a) / Solteiro(a)	7 (41,2)
Faixa etária (anos)	até 24 anos	1 (8,4)
	de 25 a 29	-
	de 30 a 34	-
	de 35 a 39	2 (20,0)
	de 40 a 44	11 (16,3)
	acima de 44	2 (21,6)
Docência	Professor(a)	17 (100)
Filhos	Com filhos	9 (53)
	Sem filhos	8 (47)
Rede de apoio social	Sim	13 (76,5)
	Não	4 (23,5)
Estabelece vínculo com a natureza	Sim	10 (58,8)
	Não	7 (41,2)
Estabelece esse vínculo no campus universitário	Sim	3 (30)
	Não	7 (70)

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: F = frequência ; % = porcentagem

Tabela 3 – Dados acadêmicos – Survey

Variável	Descrição	F (%)
Nível na pós-graduação	Mestrado	115 (60,5)
	Doutorado	75 (39,5)
Semestre do curso	1°. e 2°.	57 (30,0)
	3°. e 4°.	61 (32,1)
	5°. e 6°.	25 (13,2)
	7°. e 8°.	8 (4,2)
	Prorrogação	22 (11,6)
	Outras situações	17 (8,9)
	Atividade laboral com a pós- graduação	Sim
Não		78 (41,1)
outro		7 (3,5)

Bolsista	sim	60 (31,6)
	não	59 (30,9)
	outro	71 (37,4)
Tempo de dedicação às atividades acadêmicas	Até 20h	90 (47,8)
	Entre 20h e 30h	49 (25,8)
	Entre 30h e 40h	39 (20,5)
	Mais de 40h	11 (5,8)

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: F = frequência ; % = porcentagem.

Tabela 4 – Dados acadêmicos – Entrevistas

Variável	Descrição	F (%)
Nível na pós-graduação	Mestrado Profissional	4 (23,5)
	Mestrado Acadêmico	2 (11,8)
	Doutorado	11 (64,7)
Semestre do curso	1º. e 2º.	4 (23,5)
	3º. e 4º.	5 (29,4)
	5º. e 6º.	2 (11,8)
	7º. e 8º.	2 (11,8)
	Prorrogação	3 (17,6)
	Atividade laboral com a pós-graduação	Sim
Não		11 (64,7)
Tempo de dedicação às atividades acadêmicas	Até 20h	9 (52,9)
	Entre 21h e 30h	4 (23,5)
	Entre 31h e 40h	1 (5,9)
	Mais de 40h	3 (17,6)

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: F = frequência ; % = porcentagem.

Análise do fator Satisfação com a Vida (SV)

O fator Satisfação com a Vida (SV) apresentou média (M) igual a 3,11 com desvio-padrão (DP) de 0,20, no intervalo mínimo de 2,60 e máximo de 3,67.

Os itens que apresentaram as maiores médias foram “Minha vida poderia estar melhor” (M=4,15; DP=0,86) e “Gosto da minha vida” (M=3,93; DP=0,85). Segue a Tabela 5 com as médias e respectivos desvios-padrão dos itens da SV em ordem decrescente de valor.

Tabela 5 – Médias dos itens do fator satisfação com a vida

Descrição dos itens	Média	DP
Minha vida poderia estar melhor	4,15	0,862
Gosto da minha vida	3,93	0,857
Avalio minha vida de forma positiva	3,75	0,958
Tenho aproveitado as oportunidades da vida	3,68	0,947
Considero-me uma pessoa feliz	3,67	0,960
Estou satisfeito(a) com minha vida	3,51	0,996
Minhas condições de vida são muito boas	3,17	1,147
Tenho conseguido tudo o que esperava da vida	3,06	1,085
Mudaria meu passado se eu pudesse	3,00	1,341
A minha vida está de acordo com o que desejo para mim	3,00	1,084
Sob quase todos os aspectos minha vida está longe do meu ideal de vida	2,58	1,108
Estou insatisfeito com minha vida	2,48	1,176
Tenho mais momentos de tristeza do que de alegria na minha vida	2,37	1,113
Minha vida é "sem graça"	2,21	1,036
Minha vida está ruim	2,17	1,001
Média geral = 3,11 (dp = 0,20)		

Fonte: Dados da pesquisa.

✓ Análise Fatorial Confirmatória (AFC)

A técnica de análise fatorial confirmatória (AFC) permite a verificação de ajustes entre os dados observados e um modelo hipotético construído a priori (Field, 2009). A AFC expõe as relações causais entre fatores latentes (variáveis não observáveis) e suas variáveis indicadoras (observáveis) para verificar a adequação do modelo presente ao instrumento original (Lapa Junior, 2019).

Segundo Thompson (2007), na análise fatorial confirmatória (AFC), o pesquisador tem uma clara predição sobre o número de fatores e as medidas específicas influenciadas pelos fatores, assim especifica o número de fatores e a estrutura das relações entre os fatores e indicadores. Nesse sentido, uma solução pré-especificada é avaliada em termos de quão bem ela reproduz a matriz de correlação amostral das variáveis observadas.

Para a confirmação do modelo fatorial hipotético foram utilizados diversos indicadores de ajuste baseados nos testes de Qui-quadrado (χ^2/gl), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation ou Raiz do Erro Médio Quadrático de Aproximação), CFI (Comparative Fit Index ou Índice de Ajuste Comparativo), GFI (Goodness of Fit Index ou Índice de Bondade de

Ajuste), TLI (Tucker-Lewis Index ou Índice de Ajuste Não Normalizado) e SRMR (Standardized Root Mean Residual ou Raiz do Erro Médio Quadrático Residual Padronizado), entre outros. São considerados como bons indicadores de ajuste os valores do Qui-quadrado (χ^2/gl) < 2,5 (Ullman, 2007); o RMSEA < 0,08, SRMR < 0,08 (Marsh; Hau; Wen, 2004); de CFI > 0,90, TLI > 0,90 e GFI > 0,90, presentes neste estudo (Brown, 2006; Schreiber *et al.*, 2006).

Pela AFC foram encontrados índices satisfatórios no modelo da pesquisa (Tabela 6). Utilizou-se o método de estimação da máxima verossimilhança (Maximum Likelihood) que, conforme Marôco (2011), permite a obtenção de resultados satisfatórios mesmo com a violação de pressupostos de normalidade.

Tabela 6 – Índices de ajustes do modelo da Subescala de Satisfação com a Vida

SV	Índices de ajuste					
	χ^2/gl	CFI	GFI	TLI	RMSEA	SRMR
Modelo	2,158	0,929	0,876	0,917	0,078	0,0481

Fonte: Dados da pesquisa.

Pela análise fatorial confirmatória observa-se a adequação de ajuste do modelo fatorial. Conclui-se que o modelo estrutural unifatorial da Escala de Satisfação com a Vida (Albuquerque e Tróccoli, 2004) mostrou bons índices de ajuste, conforme mostra a Figura 2.

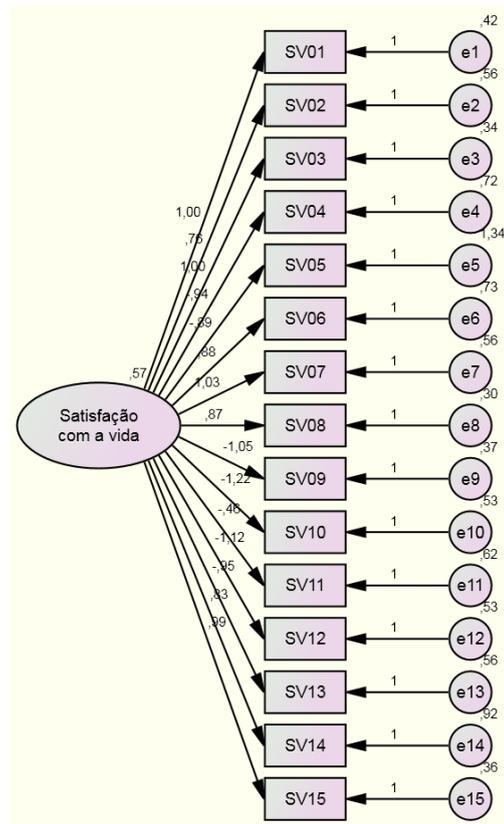


Figura 2 – Análise Fatorial Confirmatória da Subescala de Satisfação com a Vida
Fonte: Dados da pesquisa.

✓ Índice de Confiabilidade – Alfa de Cronbach (α)

Segundo Hair *et al.* (2009), confiabilidade é o grau em que um conjunto de indicadores de uma variável latente (construto) é consistente em suas mensurações. Dessa forma, “é muito importante poder avaliar se o instrumento utilizado na pesquisa consegue inferir ou medir aquilo a que realmente se propõe, conferindo relevância para a pesquisa” (Matthiensen, 2011, p. 9).

Para Bland e Altman (1997), o coeficiente de Alfa de Cronbach (α) é uma medida comumente utilizada de confiabilidade (ou seja, a avaliação da consistência interna dos questionários para um conjunto de dois ou mais indicadores de construto. Pasquali (2013) comenta que o coeficiente alfa de Cronbach mede o grau de covariância dos itens entre si, servindo como indicador da consistência interna do próprio teste e varia de 0 a 1, na qual 0 indica a ausência total de consistência interna dos itens e 1 consistência de 100%.

O coeficiente de Alfa de Cronbach (α) encontrado nesta escala foi igual a 0,845 para os 15 itens da Escala SV. Os resultados apontaram que a Escala de SV tem bons índices de confiabilidade e explica com segurança o que seus itens propõem.

✓ Correlações entre os itens da Escala SV

Para analisar as correlações entre as variáveis (itens) da Escala SV utilizou-se o Índice de correlação de Spearman (ρ ou $\rho\hat{h}$). Realizada a correlação com os 15 itens da Escala SV, verificou-se que todas as relações apresentaram significância com relações variando de fraca (0,221; $p < 0,05$) a forte (0,700; $p < 0,01$) conforme demonstra a Tabela 7.

As relações com correlação negativa apontaram as oposições entre as satisfações e insatisfações dos pesquisados como, por exemplo, “Avalio minha vida de forma positiva” e “Tenho mais momentos de tristeza do que de alegria na minha vida” ($\rho = -0,597$, $p < 0,01$), indicando que, quanto mais os indivíduos avaliam sua vida de forma positiva, menor são os momentos de tristeza.

Tabela 7 – Índices de correlação de Spearman com os itens de Satisfação com a Vida

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15
01	1														
02	,609**	1													
03	,643**	,595**	1												
04	-,543**	-,400**	-,443**	1											
05	-,402**	-,345**	-,374**	,308**	1										
06	,520**	,381**	,394**	-,391**	-,347**	1									
07	,582**	,453**	,491**	-,448**	-,391**	,640**	1								
08	,525**	,444**	,636**	-,497**	-,370**	,411**	,531**	1							
09	-,542**	-,488**	-,598**	,448**	,363**	-,474**	-,552**	-,613**	1						
10	-,611**	-,511**	-,618**	,529**	,388**	-,538**	-,583**	-,591**	,700**	1					
11	-,333**	-,256**	-,243**	,259**	,268**	-,267**	-,438**	-,221**	,263**	,270**	1				
12	-,580**	-,488**	-,597**	,502**	,372**	-,374**	-,460**	-,596**	,597**	,558**	,303**	1			
13	-,473**	-,524**	-,597**	,414**	,360**	-,458**	-,491**	-,584**	,518**	,522**	,273**	,616**	1		
14	,401**	,306**	,405**	-,375**	-,244**	,407**	,411**	,368**	-,407**	-,390**	-,300**	-,403**	-,436**	1	
15	,401**	,306**	,405**	-,375**	-,244**	,407**	,554**	,660**	-,586**	-,543**	-,260**	-,648**	-,554**	,408**	1

Fonte: Dados da Pesquisa

** $p < 0,01$

Análise da Escala de Estresse Percebido (BPSS-10)

Um dos instrumentos mais utilizados para mensurar a percepção do estresse é a Escala de Estresse Percebido (Perceived Stress Scale – PSS) de Cohen, Karmack, e Mermelsteinm (1983) que avalia a percepção do indivíduo sobre quão imprevisíveis e incontroláveis lhe parecem os eventos de vida experienciados no último mês, podendo ser utilizada na população geral com nível de escolaridade mínima equivalente ao ensino fundamental completo (Cohen; Williamson, 1988).

Inicialmente a PSS foi desenvolvida com 14 itens (PSS-14). Posteriormente o instrumento foi submetido a outra análise exploratória com carga fatorial superior a 0,40 tendo permanecido 10 itens (PSS-10). No Brasil, a escala PSS-10 foi validada por Reis *et al.* (2010) e denominada de PSS-10 brasileiro (BPSS-10).

Segundo Machado *et al.* (2014), os autores do instrumento consideram a PSS-10 como um instrumento unidimensional, porém os resultados empíricos têm sido diferentes. Diversos estudos como os de Leung, Lam e Chan (2010) e Roberti, Harrington e Storch (2010) encontraram uma estrutura bifatorial com fatores com itens positivos e itens negativos (Machado *et al.*, 2014). Os dois fatores podem ser designados por *coping* e estresse, respectivamente.

Estudos sobre as propriedades psicométricas da PSS-10 também foram investigadas no Brasil com resultados contraditórios sugerindo a adequação de ambos os modelos unifatorial e bifatorial.

Visto isso, faz-se necessário realizar estudos de análise fatorial da BPSS-10 para verificar a estrutura do modelo nesta pesquisa.

✓ Análise de Componentes Principais (ACP)

Inicialmente, foi realizada a análise de componentes principais (ACP) que tem por objetivo reduzir uma certa quantidade de itens a um número menor de variáveis (Damásio, 2012). A análise de componentes principais é associada à idéia de redução de massa de dados, com menor perda possível da informação (Varella, 2008).

Uma ACP é “o método padrão de redução de dados em muitos dos programas estatísticos” (Damásio, 2012), incluindo o *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS, utilizado nesta pesquisa. O grande uso de ACP em pesquisas quantitativas faz com que muitos estudiosos acreditem, de forma errônea, que ACP seja um tipo de Análise Fatorial Exploratória (AFE) (Jolliffe, 2005).

Segundo Varella (2008, p. 3), a análise de componentes principais “é uma técnica da estatística multivariada que consiste em transformar um conjunto de variáveis originais em outro conjunto de variáveis de mesma dimensão denominadas de componentes principais”.

Para observar se a matriz de dados é adequada para realizar a AFE foi realizado o critério de Kaiser Meyer-Olkin (KMO) e o Teste de Esfericidade de Bartlett (χ^2). Os resultados mostraram o KMO igual a 0,857, considerado muito bom (Hutcheson; Sofroniou, 1999) e o Teste de Esfericidade de Bartlett [χ^2 (45)] de 531,303 com nível de significância $p < 0,05$. Os resultados indicaram que a matriz de dados é fatorável (Tabachnick; Fidell, 2007), ou seja é adequada para a aplicação da AFE com o conjunto de dados coletados (Hair *et al.*, 2009).

✓ Análise Fatorial Exploratória (AFE)

Análise fatorial exploratória (AFE) se configura como um conjunto de técnicas multivariadas que tem como objetivo encontrar a estrutura subjacente em uma matriz de dados e determinar o número e a natureza das variáveis latentes (fatores) que melhor representam um conjunto de variáveis observadas (Brown, 2006; Damásio, 2012).

A AFE define a estrutura latente entre as variáveis na análise (Hair *et al.*, 2009). Para os autores, a AFE “tenta identificar agrupamentos entre variáveis (ou casos) com base em relações representadas em uma matriz de correlações (p. 143)”. Explora os dados e “fornece ao pesquisador informação sobre quantos fatores são necessários para melhor representar os dados. Com AFE, todas as variáveis medidas são relacionadas com cada fator por uma estimativa de carga fatorial (Hair *et al.*, p. 589)”.

Antes de iniciar a AFE foram investigados os pressupostos estatísticos segundo as orientações de Hair *et al.* (2009) e Field (2009). A análise envolveu (a) a definição do tipo de técnica utilizada para extrair os fatores e do número de fatores a serem extraídos; (b) definição do procedimento de rotação a ser utilizado para direcionar os fatores e (c) interpretação dos resultados gerados.

Para a extração de fatores, foi utilizado o método de fatoração dos eixos principais (*Principal Axis Factoring* – PAF) que fornece bons resultados para distribuições não-normais (Costello; Osborne, 2005; Damásio, 2012). A retenção de fatores utilizou os critérios de Kaiser-Guttman, mais conhecido como $\text{eigenvalue} > 1$ (Floyd; Widaman, 1995; Hair *et al.*, 2009) e o teste do “scree plot” ou teste de Cattell (Cattell, 1966; Maroco, 2011) que consiste na observação do gráfico dos eigenvalues , no qual é apresentado o número de dimensões (eixo x) e seus eigenvalues correspondentes (eixo y). Tão importante como as evidências empíricas dos resultados estatísticos, o significado teórico entre o agrupamento das variáveis de um mesmo fator foi de grande importância para a decisão de extração de fatores (Hair *et al.*, 2009; Maroco, 2011).

Com o objetivo de encontrar uma solução mais simples e interpretável, foi utilizada a rotação fatorial oblíqua (*direct oblimin*) que permite que os fatores sejam correlacionados entre si (Damásio, 2012; Hair *et al.*, 2009). Foram verificados os índices de consistência interna pelo Alfa de Cronbach (α) (Field, 2009; Hair *et al.*, 2009; Maroco, 2011).

Pelo método de extração PAF foram identificados dois fatores com autovalores > 1 (critério de Kaiser-Guttman) com os valores 4,06 e 1,06, respectivamente (Tabela 6). Juntos, os dois fatores mostraram 51,26% da variância total explicada. O primeiro fator retido (autovalor = 4,06) explicou 40,60% da variância comum dos escores, enquanto o segundo (autovalor = 1,06) explicou 10,65% da variância comum (Tabela 8).

Tabela 8 – Valores da variância total explicada

Fator	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% variância	% cumulativa	Total	% variância	% cumulativa
1	4,060	40,603	40,603	3,498	34,981	34,981
2	1,066	10,658	51,261	0,538	5,378	40,359
3	0,917	9,175	60,436			
4	0,803	8,026	68,462			
5	0,726	7,263	75,725			
6	0,607	6,071	81,796			
7	0,553	5,526	87,322			
8	0,508	5,081	92,403			
9	0,415	4,148	96,551			
10	0,345	3,449	100,000			

Fonte: Dados da pesquisa.

O teste do “scree plot” (teste de Cattell) indicou o ponto de inflexão do gráfico para definir a extração de dois fatores (Figura 3).

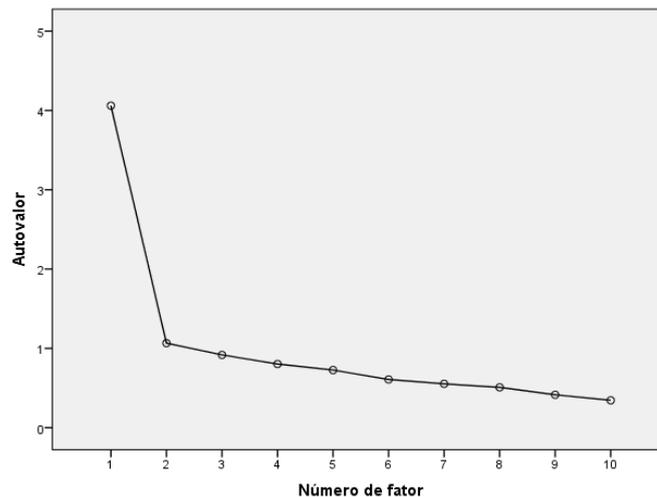


Figura 3 – Scree Plots dos eigenvalues da Escala de Percepção de Estresse BPSS-10

Fonte: dados da pesquisa

Com base na matriz interpretável gerada pelo *software* SPSS, denominada matriz padrão, mostra-se os dez itens da escala BPSS-10 com cargas fatoriais acima de 0,30 (ponto de corte) (Tabela 9). Conforme Pasquali (2013), cargas fatoriais com esses valores são consideradas significativas em análises exploratórias viabilizando com que a variável seja representante de um fator.

Segundo Reis *et al.* (2010) o BPSS-10 “consiste em todos os 10 itens originais do PSS (Cohen; Karmack, Mermelstein, 1983) nos quais os respondentes avaliam a frequência de seus sentimentos e pensamentos relacionados a eventos e situações que ocorreram no último mês (p. 109)”. Originalmente, seis itens possuem conotação negativa (1, 2, 3, 6, 9, 10) e quatro conotação positiva (4, 5, 7, 8), e “o formato de resposta foi o mesmo do PSS original (Cohen *et al.*, 1983)” (Reis *et al.*, 2010, p. 109), no qual cada item é avaliado numa escala do tipo Likert de cinco pontos (1 = nunca a 5 = muito freqüente).

As questões negativas são utilizadas para avaliar a falta de controle e reações afetivas negativas (estresse), enquanto as positivas refletem a habilidade de lidar com os estressores existentes (*coping*). A pontuação final da escala é a soma destes itens e os escores podem variar de zero (mínimo) a 40 (máximo). Logo, quanto maior a pontuação obtida maior o nível de estresse percebido pelo indivíduo.

De acordo com Silva *et al.* (2021) “a literatura não categoriza valores como média alta ou baixa (p. 6)”. Neste sentido, os autores consideraram os níveis de estresse pertinentes, ou seja, comparações foram apontadas à medida que as investigações estavam em curso. Porém, Borges e Rodrigues (2020) utilizaram os escores da BPSS-10 como uma “variável contínua, categorizando-os em três categorias, conforme Gambetta-Tessini *et al.* (2010): estresse leve (0-13), estresse moderado (14-26) e estresse severo (27-40) (p.154)”.

Por meio da AFE, o presente estudo encontrou resultados semelhantes aos de Reis *et al.* (2010) e outros pesquisadores (Cohen e Williamson, 1988; Otto *et al.*, 2004; Luft *et al.*, 2007), quanto ao instrumento ser bidimensional.

Porém, o item 06 (“...achou que não conseguiria lidar com todas as coisas que tinha por fazer?”) foi indicado como aspecto positivo conforme demonstra Tabela 9, contrariando estudos anteriores (Reis *et al.*, 2010). O item 03 (“...esteve nervoso ou estressado?”) apresentou carga fatorial nos dois fatores, porém com maior carga no fator 2 (estresse) conforme modelo teórico, portanto, ficou mantido no fator de maior carga. De forma análoga, o item 10 (“...sentiu que os problemas acumularam tanto que você não conseguiria resolvê-los?”) também apresentou carga dupla e por motivos teóricos foi mantido no fator indicativo de estresse (fator 2).

Tabela 9 – Cargas fatoriais e comunalidades na BPSS-10 da pesquisa

Item da PSS-10	Cargas fatoriais		h ²
	F1 estresse	F2 coping	
01... ficou aborrecido por causa de algo que aconteceu inesperadamente?	0,657		0,438
02... sentiu que foi incapaz de controlar coisas importantes na sua vida?	0,484		0,475
03... esteve nervoso ou estressado?	0,561		0,607
09... esteve bravo por causa de coisas que estiveram fora de seu controle?	0,790		0,550
10... sentiu que os problemas acumularam tanto que você não conseguiria resolvê-los?	0,339		0,374
04... esteve confiante em sua capacidade de lidar com seus problemas pessoais?		0,839	0,553
05... sentiu que as coisas aconteceram da maneira que você esperava?		0,493	0,267
06... achou que não conseguiria lidar com todas as coisas que tinha por fazer?		0,335	0,235
07... foi capaz de controlar irritações na sua vida?		0,343	0,201
08... sentiu que todos os aspectos de sua vida estavam sob controle?		0,461	0,335

Fonte: Dados da pesquisa.

h² = comunalidade

Método de Extração: Fatoração pelo Eixo Principal.

Método de Rotação: Oblimin com Normalização de Kaiser.

Rotação convergida em 19 iterações.

✓ Análise Fatorial Confirmatória (AFC)

Após a AFE, foi realizada uma AFC para avaliar a qualidade de ajustamento global do modelo fatorial da BPSS-10. Na amostra pesquisada foram encontrados índices satisfatórios no modelo da pesquisa (Tabela 10). O método de estimação utilizado foi o da máxima verossimilhança (Maximum Likelihood) que, conforme Marôco (2011), permite a obtenção de resultados satisfatórios mesmo com a violação de pressupostos de normalidade.

Tabela 10 – Índices de ajuste dos modelos dos dois fatores da BPSS-10

BPSS-10	Índices de ajuste					
	χ^2 /gl	CFI	GFI	TLI	RMSEA	SRMR
Modelo	1,866	0,941	0,944	0,922	0,068	0,051

Fonte: Dados da pesquisa.

Pela análise fatorial confirmatória observou-se a adequação de ajuste do modelo fatorial, portanto, o modelo estrutural do constructo da Escala BPSS-10 com os dois fatores mostrou bons índices de ajuste conforme demonstra a Figura 4.

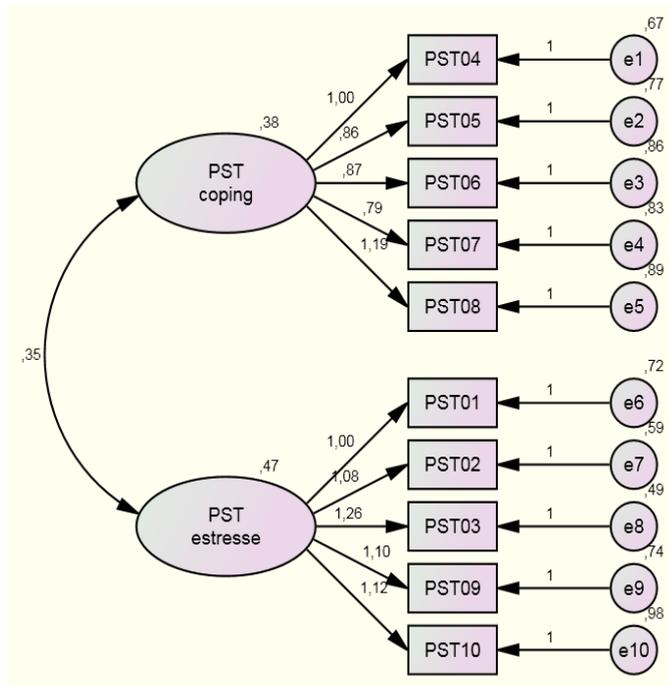


Figura 4 – Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Percepção de Estresse BPSS-10
Fonte: Dados da pesquisa.

✓ Índice de Confiabilidade – Alfa de Cronbach (α)

A verificação da consistência interna da BPSS-10 foi realizada pelo Índice Alfa de Cronbach (α). Os resultados apresentaram um coeficiente de Alfa de Cronbach (α) de 0,834 para o conjunto dos 10 itens da BPSS-10, enquanto o fator 1 (estresse) obteve $\alpha = 0,806$ e o fator 2 (*coping*) com $\alpha = 0,663$. Há indícios que o BPSS-10 tem bons índices de confiabilidade e explica com segurança o que seus itens propõem.

✓ Correlações entre os itens e fatores da BPSS-10

O índice de correlação de Spearman (ρ ou $\rho\hat{h}$) indicou que os fatores 1 (estresse) e 2 (*coping*) têm correlação moderada com $\rho = 0,620$ no nível de significância de $p < 0,05$ (Tabela 11).

Tabela 11 – Índices de Correlação de Spearman com os fatores da BPSS-10

Fatores	ESTRESSE	COPING
ESTRESSE	1	0,620**
COPING	0,620**	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: **. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Realizada a correlação com os 10 itens da BPSS-10 (Tabela 12), verificou-se que apenas uma relação (itens 06 e 07) não apresentou significância, todas as demais obtiveram correlações variando de fraca (0,154; $p < 0,05$) a moderada (0,526; $p < 0,01$).

As correlações entre os itens do fator 1 (estresse) se mostraram mais fortes.

Tabela 12 – Índices de Correlação de Spearman com os itens da BPSS-10

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
01	1									
02	,408**	1								
03	,498**	,503**	1							
04	,224**	,356**	,374**	1						
05	,204**	,312**	,357**	,398**	1					
06	,293**	,358**	,472**	,350**	,154*	1				
07	,177*	,299**	,363**	,333**	,199**	,135	1			
08	,350**	,380**	,383**	,329**	,322**	,298**	,330**	1		
09	,515**	,488**	,526**	,204**	,249**	,218**	,255**	,274**	1	
10	,311**	,457**	,445**	,384**	,270**	,332**	,246**	,343**	,420**	1

Fonte: Dados da pesquisa.

** . A correlação é significativa no nível 0,01.

* . A correlação é significativa no nível 0,05.

✓ Médias e valor da percepção de estresse percebido

As médias apresentadas na Tabela 13 facilitam as interpretações complementares das respostas dos participantes. Os resultados indicaram que as maiores médias estão nos itens do fator 1 (estresse), ou seja, os participantes demonstraram “pouca frequência” sobre os seus sentimentos e pensamentos durante os últimos 30 dias, conforme indicações da BPSS-10.

Tabela 13 – Médias dos itens da BPSS-10

Itens da BPSS-10	Média	DP
01. Com que frequência você ficou aborrecido(a) por causa de algo que aconteceu inesperadamente? (considere os últimos 30 dias)	3,89	1,093
02. Com que frequência você sentiu que foi incapaz de controlar coisas importantes na sua vida? (considere os últimos 30 dias)	3,92	1,069
03. Com que frequência você esteve nervoso(a) ou estressado(a)? (considere os últimos 30 dias)	4,02	1,112

04. Com que frequência você esteve confiante em sua capacidade de lidar com seus problemas pessoais? (considere os últimos 30 dias)	2,28	1,024
05. Com que frequência você sentiu que as coisas aconteceram da maneira que você esperava? (considere os últimos 30 dias)	2,65	1,026
06. Com que frequência você achou que não conseguiria lidar com todas as coisas que tinha por fazer? (considere os últimos 30 dias)	4,07	1,071
07. Com que frequência você foi capaz de controlar irritações na sua vida? (considere os últimos 30 dias)	2,32	1,037
08. Com que frequência você sentiu que todos os aspectos de sua vida estavam sob controle? (considere os últimos 30 dias)	3,10	1,198
09. Com que frequência você esteve bravo por causa de coisas que estiveram fora de seu controle? (considere os últimos 30 dias)	3,74	1,147
10. Com que frequência você sentiu que os problemas acumularam tanto que você não conseguiria resolvê-los? (considere os últimos 30 dias)	3,69	1,253

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme Reis *et al.* (2010), no qual cada item é avaliado numa escala do tipo Likert de cinco pontos (1 = nunca a 5 = muito freqüente), a pontuação final da escala é a soma destes itens e os escores podem variar de zero (mínimo) a 40 (máximo). Logo, quanto maior a pontuação obtida maior o nível de estresse percebido pelo indivíduo.

Nesta pesquisa, o nível de estresse percebido nos participantes foi igual a **33,68** pontos. Assim, afirma-se que, em geral, os indivíduos apresentam um “estresse severo”, segundo Gambetta-Tessini *et al.* (2010).

Nível de estresse percebido = 33,68

A análise qualitativa das entrevistas mostra a percepção que os estudantes tem acerca do ambiente acadêmico. Essa percepção pode ser um colaborador do alto nível de estresse percebido entre os estudantes, juntamente com outras situações cotidianas. Foi direcionada aos estudantes a seguinte pergunta: “como você percebe o ambiente acadêmico, considerando o cumprimento da proposta do seu programa de curso e as relações sociais”? As respostas geraram a categoria e subcategorias que compõem a Tabela 14.

Tabela 14 – Categoria ambiente acadêmico

Categoria	Subcategoria	F
Ambiente acadêmico	Clima adoecedor	8
	Disputa de egos	4
	Falta de apoio para adoecimento psíquico	4
	Assédio moral	3
	Excesso de demandas	3
	Falta de diagnóstico da universidade sobre acontecimentos geradores de adoecimento psíquico	3
	Pressões para cumprimento de prazos	3
	Posicionamento assimétrico entre docentes e discentes	3
	Relação difícil com o orientador	3
	“Briga de gigantes”	2
	Corporativismo	2
	Discentes da pós-graduação não priorizados na resolução de conflitos	2
	Elitismo	2
	Ansiedade	1
	Conhecimento de situações de suicídio	1
	Insônia	1
	Não percepção de tomada de providências	1
	Problemas financeiros (dificuldade de permanência)	1
	Processo traumático	1
	Rejeição de diversidades	1
Solidão	1	

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: F = frequência.

Vejamos a seguir, trechos das entrevistas que corroboram com as subcategorias de maior frequência:

As pessoas aqui são muito estressadas, estão sempre correndo e irritadas. Acho o clima adoecedor, sim. É muita pressão, são muitas demandas, a relação com os orientadores é estranha. Alguns pedem para os orientandos fazerem coisas pessoas e os alunos não se vêem legitimados a dizer que não. Há muitas trocas de orientadores e denúncias mas isso fica por trás dos bastidores. Tenho conhecimento de assédio moral forte, mas acredito que se eu sei só algumas poucas coisas. No interior dos departamentos as coisas talvez sejam bem piores. (...)Não percebo que UnB esteja tomando providências para isso, apesar de todos saberem que esses fatos acontecem aos montes. (Entrevista 1)

De maneira geral, acho que a universidade é um ambiente adoecedor. E eu converso com outros colegas. O processo tem que ser mais orgânico, menos frustrante, menos doloroso. Eu estou com um problema emocional e um colega virou para mim e falou: olha, você tem que entender que a sua relação com a sua orientadora nunca foi boa e olha que eu sou uma pessoa distante desse processo. Eu acho que o doutoramento é um processo já traumático por natureza, assim difícil, né? E a relação com a sua orientadora tem que ser mais leve, porque a criação, a produção de uma tese é trabalhosa. Então, se você ainda tem percalços, qualquer que seja, já começa um processo de dor. (Entrevista 13)

A questão relacional foi muito, muito difícil. Pedi mudança de orientador porque a gente teve vários problemas (...). Eu achei que eu ia perder meu doutorado porque ele fez ameaças (...). Nesse processo de mudança, uma coisa que eu percebi também foi muita convivência por parte da coordenação porque eles sabiam exatamente o que estava acontecendo, sabiam quem era a pessoa, sabiam de tantas outras questões e eu achei que eles foram muito coniventes. O que aconteceu foi que ele ficou mais de 6 meses pra assinar a minha saída e foi ele que me pediu pra sair e depois ficou me segurando. Eu vejo que a universidade é um espaço de adoecimento porque eu não recebi apoio nenhum da universidade, pelo contrário a coordenadora me tratou muito mal e foi muito hostil comigo. (...) Eu tinha pânico de ficar no corredor, eu tinha medo de encontrar meu ex-orientador. Só de pensar eu começava a passar mal um dia antes, eu tinha taquicardia e eu fiquei muito, muito ruim. (Entrevista 12)

A universidade é promotora de saúde da boca para fora. Ela adoce e eu tenho reclamação, de outras áreas além da minha. Então a minha voz não está isolada. A minha área precisa de um trabalho, de um olhar mais sensível. Aí tem a vigilância interpretando mal as coisas que você fala, entendeu? Você tem medo de abrir a boca. Então, por exemplo, existem colegas mulheres que elas têm coragem de falar para mim que não estão gostando do banheiro neutro, mas não tem como falar publicamente. (...) Então, uma mulher que tem medo de abrir a boca e dizer que não está afim de usar banheiro junto com homens... Olha que vigilância repressora que existe. (Entrevista 6)

Aqui em casa todo mundo jogou na “Mega Sena da Virada”. Se alguém ganhar, a primeira coisa é pagar para a Secretaria de Educação para eu sair do doutorado. (...) O corporativismo entre os professores é sofrimento porque quando temos problemas com o programa, com o professor orientador, assédios morais, desrespeitos, questões variadas nesse sentido, não se tem a quem recorrer. Não se tem a quem falar (...). A pós-graduação é lugar de adoecimento total. Adoecimento total, total, total. (Entrevista 11)

Análise da Subescala de Autocuidado da Escala de Comportamento Sustentável

✓ Médias dos itens da Subescala de Autocuidado

As médias indicaram (Tabela 15) que os participantes só participam de atividades voltadas a saúde física, psicológica e espiritual “às vezes” ($M=3,74$; $DP=0,55$). O resultado sugere que, apesar de não serem realizadas diariamente pelos participantes, não são atividades totalmente ignoradas. Dessa forma, podemos explorar os dados a partir das respostas fornecidas nesta pesquisa.

Em primeiro lugar, uma possibilidade de impedimento para realização de atividades de autocuidado com maior frequência, pode ser a disponibilidade de tempo. A Tabela 1 deste estudo mostra que 49,9% dos estudantes são casados ou vivem com companheiro(a) e possivelmente dividem suas tarefas acadêmicas com a responsabilidade de administrar suas famílias e vida social. A Tabela 3 demonstra que 55,3% dividem seu tempo entre as atividades acadêmicas e as atividades laborais. Em segundo lugar, dado o nível de estresse percebido apresentado pelos estudantes conforme podemos verificar na Tabela 13, possivelmente essas atividades não estejam sendo percebidas ou mesmo utilizadas como estratégia de enfrentamento ao estresse. Em terceiro lugar, a participação e o envolvimento em atividades promotoras de saúde, dependem do nível de conhecimento sobre os benefícios dessas atividades para a saúde (Nahas, 2017).

Tabela 15 – Médias dos itens da Subescala de Autocuidado

Itens	Média	dp
01. Faz atividade física regularmente para manter a saúde	3,58	1,252
02. Envolve-se em atividades que ajudam a melhorar seu autoconhecimento	3,89	0,945
03. Você dá mais atenção à mente do que às emoções	3,89	0,848
04. Tenta consumir alimentos saudáveis	4,22	0,838
05. Faz atividades para descansar a mente das preocupações diárias	3,58	1,178
06. Faz coisas de que gosta	4,07	0,713
07. Tenta manter o equilíbrio entre corpo, mente e emoções	3,88	0,913
08. Participa de atividades que ajudam a ser uma pessoa melhor	3,79	0,925
09. Faz coisas que trazem bem-estar	4,02	0,716
10. Tenta se conhecer melhor a cada dia	4,11	0,956
11. Faz coisas que dão prazer	4,04	0,719
12. Envolve-se em atividades que promovem a espiritualidade	3,38	1,278
13. Tenta ser gentil consigo mesmo	3,87	1,062
14. Alterna a posição do corpo para manter a saúde	3,60	1,083
15. Dá mais ênfase a atividades que envolvem a mente	3,99	0,885
16. Medita para manter a mente relaxada e alerta	2,19	1,340
17. Depois do trabalho, realiza qualquer atividade agradável	3,41	1,268
18. Quando estressado tenta acalmar a mente	3,88	1,027
Média geral: 3,74 (desvio-padrão = 0,55)		

Fonte: Dados da pesquisa.

dp = desvio-padrão

✓ Análise Fatorial Confirmatória (AFC)

Não se tem conhecimento da validação da Escala de Comportamento Sustentável (Corral-Verdugo *et al.*, 2021) para o Brasil. Porém, foi realizada uma análise fatorial confirmatória da subescala de Autocuidado para investigar a qualidade de ajuste dos dados presentes com a amostra da pesquisa e avaliar evidências de validade dessa subescala (Figura 5).

Os indicadores de qualidade foram: Mean Residual ou Raiz do Erro Médio Quadrático Residual Padronizado, Qui-quadrado (χ^2/gl), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation ou Raiz do Erro Médio Quadrático de Aproximação), CFI (Comparative Fit Index ou Índice de Ajuste Comparativo), GFI (Goodness of Fit Index ou Índice de Bondade de Ajuste), TLI (Tucker-Lewis Index ou Índice de Ajuste Não Normalizado) e SRMR (Standardized Root) resultando na Tabela 16.

O modelo 1 que testou a estrutura unifatorial da Subescala de Autocuidado ajustou pobremente os dados, no qual nenhum dos índices mostrou um ajuste aceitável, segundo grande parte dos estudos encontrados na literatura (Hair *et al.*, 2009; Field, 2009).

O modelo 2 forneceu um melhor ajuste para os dados, pois o teste Qui-quadrado mostrou-se significativo ($p < 0,001$), portanto há uma melhora no segundo modelo em comparação com o primeiro. Os índices RMSEA e SRMR também conseguiram índices abaixo do esperado. Entretanto, outros índices de ajuste não forneceram um ajuste adequado. Tanto o GFI como o CFI e TLI não alcançaram os valores sugeridos de 0,90. Embora o modelo 2 tenha sido melhor ajustado do que o modelo 1, não forneceu um ajuste adequado para os dados.

O modelo 3 mostrou-se melhor que o modelo 2, pois, além da manutenção dos índices adequados no modelo 2, o CFI atingiu o valor acima de 0,90. O modelo 4, que testou a estrutura unifatorial da Subescala de Autocuidado em relação à forma escrita dos itens, ajustou melhor os dados. Os índices de ajustes se apresentaram mais adequados aos níveis do que o recomendado.

Tabela 16 – Índices de ajuste dos modelos da Subescala de Autocuidado

Modelo	Índices de ajuste					
	χ^2/gl	CFI	GFI	TLI	RMSEA	SRMR
Modelo 1	3,267	0,729	-	0,657	0,110	0,0856
Modelo 2	2,169	0,869	0,857	0,845	0,079	0,0709
Modelo 3	1,770	0,918	0,888	0,898	0,064	0,0623
Modelo 4	1,604	0,938	0,899	0,920	0,057	0,0591

Fonte: Dados da pesquisa.

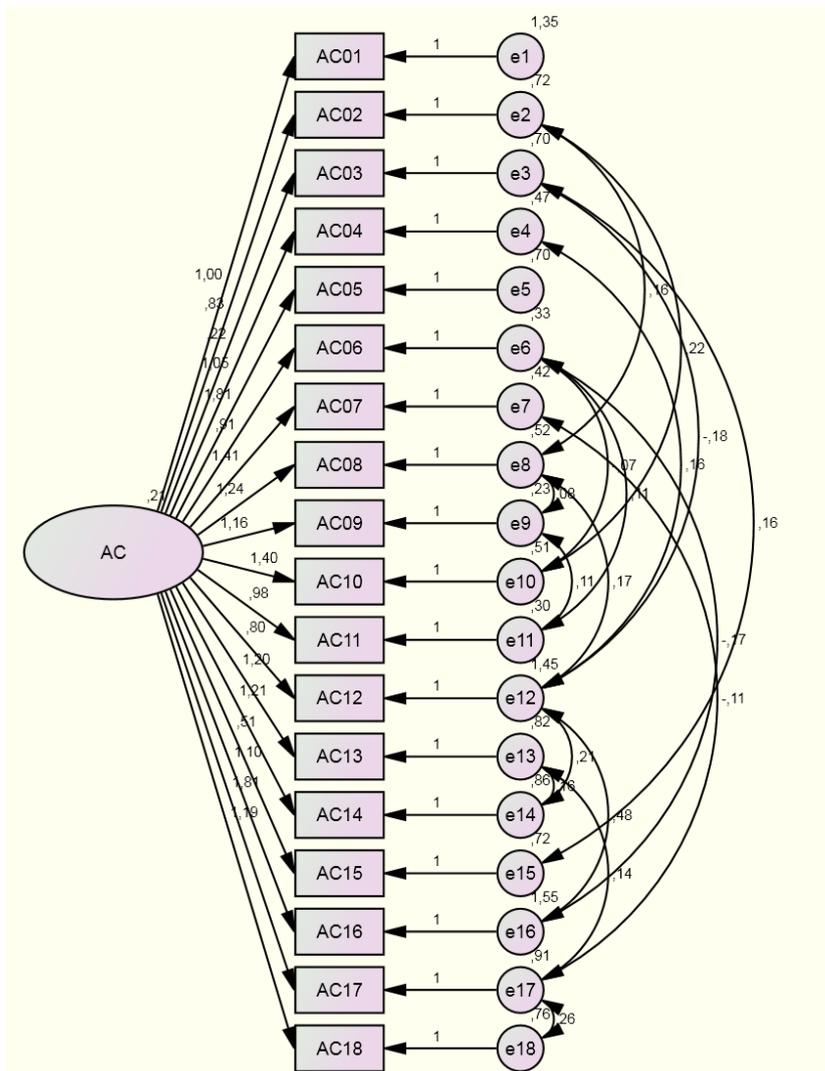


Figura 5 – Análise Fatorial Confirmatória da Subescala de Autocuidado
Fonte: Dados da pesquisa

✓ Índice de Confiabilidade – Alfa de Cronbach (α)

Para estimar a confiabilidade da Subescala de Autocuidado foi utilizado o índice de Cronbach, apresentando o valor de $\alpha = 0,862$. Este índice é próximo do encontrado na pesquisa realizada originalmente por Corral-Verdugo *et al.*, (2021), onde o valor de $\alpha = 0,94$. Apesar dos índices de ajuste demonstrarem a necessidade de uma revisão nos itens, o Alfa de Cronbach apontou que a Subescala de Autocuidado é confiável para mensurar o que se pretende.

✓ Correlações entre os itens da Subescala de Autocuidado

O índice de correlação de Spearman (ρ ou $\rho\hat{h}$) indicou que a subescala unifatorial de Autocuidado apresenta correlação fraca ($\rho = 0,144$; $p < 0,05$) a moderada ($\rho = 0,728$; $p < 0,01$) conforme podemos constar na Tabela 17.

Verificou-se que, cerca de 79,08% das correlações sem repetições apresentaram significância e apenas uma relação mostrou índice negativo, qual seja, “Envolve-se em atividades que promovem a espiritualidade” e “Você dá mais atenção à mente do que às emoções” ($\rho = -0,154$; $p < 0,05$). Este resultado indica que quanto mais atenção é dada à mente, menos os participantes se envolvem em atividades que promovem a espiritualidade.

Tabela 17 – Índices de correlação de Spearman da Subescala de Autocuidado

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
01	1																		
02	,184*	1																	
03	-,015	,118	1																
04	,298**	,182*	,126	1															
05	,335**	,206**	,056	,384**	1														
06	,155*	,212**	,070	,310**	,485**	1													
07	,356**	,270**	,050	,401**	,473**	,393**	1												
08	,245**	,500**	,134	,287**	,406**	,452**	,468**	1											
09	,239**	,305**	,083	,401**	,566**	,580**	,529**	,553**	1										
10	,190**	,543**	,098	,331**	,400**	,327**	,456**	,459**	,471**	1									
11	,189**	,202**	,068	,388**	,540**	,611**	,451**	,401**	,728**	,403**	1								
12	,214**	,167**	-,154*	,268**	,128	,158*	,177*	,338**	,252**	,128	,141	1							
13	,067	,236**	,072	,343**	,331**	,328**	,398**	,315**	,416**	,423**	,311**	,196**	1						
14	,248**	,171*	,050	,339**	,351**	,157*	,386**	,229**	,357**	,313**	,274**	,298**	,415**	1					
15	,046	,157*	,263**	,181*	,106	,080	,164*	,105	,167*	,240**	,100	-,055	,180*	,155*	1				
16	,301**	,267**	-,071	,164*	,258**	,024	,229**	,288**	,171*	,300**	,113	,415**	,237**	,292**	-,002	1			
17	,222**	,157*	,099	,341**	,556**	,472**	,342**	,309**	,549**	,351**	,534**	,106	,451**	,364**	,144*	,240**	1		
18	,153*	,206**	,137	,301**	,438**	,261**	,336**	,251**	,399**	,283**	,314**	,101	,321**	,271**	,271**	,153*	,543**	1	

Fonte: Dados da pesquisa.

** A correlação é significativa no nível 0,01

* A correlação é significativa no nível 0,05

✓ Análises inferenciais – Comparação por grupos

As comparações estatísticas têm por objetivo principal verificar se existem diferenças significativas entre os grupos pesquisados. Esta pesquisa utilizou o teste de Kruskal-Wallis para realizar as análises comparativas que é uma análise de variância não-paramétrica (Kruskal; Wallis, 1952).

Em seguida, para verificar quais grupos apresentaram diferenças significativas, foram aplicados testes Post-Hoc de Bonferroni. Esse teste é conservador e controla muito bem o erro tipo I encontrado quando aplicamos múltiplos testes t para as análises. O erro tipo I é tipificado por concluir que houve diferenças entre os grupos, quando na verdade não houve (Marôco, 2011).

[a] Gênero

O teste de Kruskal-Wallis mostrou que há diferença no grupo gênero em relação à Escala BPSS-10 [$\chi^2 (1) = 25,146$; $p < 0,001$]. O mesmo ocorreu nos dois fatores da BPSS-10, ou seja, sobre o fator 1 (estresse) [$\chi^2 (1) = 15,516$; $p < 0,001$] e o fator 2 (*coping*) [$\chi^2 (1) = 29,028$; $p < 0,001$].

Pelo teste Post-Hoc de Bonferroni, há indícios que as mulheres avaliaram melhor a frequência de seus sentimentos e pensamentos relacionados a eventos e situações que ocorreram no último mês em relação aos homens (Tabela 18). Os resultados indicaram tanto para os aspectos gerais da BPSS-10 quanto para os fatores estresse (1) e *coping* (2).

Tabela 18 – Teste de Post-Hoc de Bonferroni – Grupo gênero

Variável dependente	(I) Gênero	(J) Gênero	Diferença		Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
			média (I-J)	Erro Padrão		Limite inf.	Limite sup.
BPSS10	Mulher	Homem	,60129*	,10607	,000	,3451	,8575
	Homem	Mulher	-,60129*	,10607	,000	-,8575	-,3451
ESTRESSE	Mulher	Homem	,56224*	,13433	,000	,2377	,8867
	Homem	Mulher	-,56224*	,13433	,000	-,8867	-,2377
COPING	Mulher	Homem	,64033*	,10417	,000	,3887	,8920
	Homem	Mulher	-,64033*	,10417	,000	-,8920	-,3887

Fonte: Dados da pesquisa.

*. A diferença média é significativa no nível 0,05.

[b] Grupo faixa etária

O teste de análise de variância de Kruskal-Wallis mostrou que há diferença com significância no grupo idade, por faixa etária, em relação às Escala SV [$\chi^2(5) = 11,840$; $p < 0,05$] e BPSS-10 [$\chi^2(5) = 13,703$; $p < 0,05$]. O mesmo ocorreu nos dois fatores da BPSS-10, ou seja, sobre o fator 1 (estresse) [$\chi^2(5) = 12,213$; $p < 0,05$] e o fator 2 (*coping*) [$\chi^2(5) = 19,363$; $p < 0,05$].

Os resultados que são demonstrados na Tabela 19 indicam que: a) os participantes na faixa etária de 30 a 34 anos apontaram maior satisfação com a vida do que os de 35 a 40 anos; b) os participantes na faixa etária acima de 44 anos têm menores percepções de estresse nos últimos 30 dias pesquisados do que os mais novos na faixa até 29 anos; c) pela escala BPSS-10, os respondentes de 35 a 39 anos demonstram maior estresse do que os acima de 44 e; d) As estratégias de *coping* são mais percebidas pelos participantes até 29 anos do que os acima de 44 anos.

Essa diferença pode estar vinculada a fatores de origem tanto psicológica quanto social. Folkman (2010) considera que as pessoas percebem fontes estressoras diferentes ao longo da vida. Adultos jovens, por exemplo, precisam administrar questões de vida relacionadas

a carreira profissional e vida social. Já adultos considerados mais velhos, enfrentam situações como transição da carreira para a aposentadoria e aspectos relacionados à saúde física. Além disso, os níveis de suporte social variam ao longo da vida, em função da idade (Sharifian *et al.*, 2022). Segundo Faro (2013), a rede de apoio é uma importante estratégia de coping e influencia diretamente na percepção de estresse individual.

Tabela 19 – Teste de Post-Hoc de Bonferroni – Grupo faixa etária

Variável dependente	(I) faixa etária	(J) faixa etária	Diferença		Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
			média (I-J)	Erro Padrão		Limite inf.	Limite sup.
SV	de 30 a 34	de 35 a 39	,15270*	,05005	,039	,0038	,3015
	de 35 a 39	de 30 a 34	-,15270*	,05005	,039	-,3015	-,0038
BPSS10	até 24 anos	acima de 44	,67241*	,20071	,015	,0755	1,2693
	de 25 a 29	acima de 44	,45906	,15440	,049	-,0001	,9182
	acima de 44	até 24 anos	-,67241*	,20071	,015	-1,2693	-,0755
		de 25 a 29	-,45906	,15440	,049	-,9182	,0001
ESTRESSE	de 35 a 39	acima de 44	,56752*	,18760	,043	,0096	1,1254
	acima de 44	de 35 a 39	-,56752*	,18760	,043	-1,1254	-,0096
COPING	até 24 anos	acima de 44	,70427*	,19806	,007	,1152	1,2933
	de 25 a 29	acima de 44	,56440*	,15236	,004	,1113	1,0175
	acima de 44	até 24 anos	-,70427*	,19806	,007	-1,2933	-,1152
		de 25 a 29	-,56440*	,15236	,004	-1,0175	-,1113

Fonte: Dados da pesquisa.

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

[c] Grupo atuação docente

O teste de Kruskal-Wallis mostrou que há diferença no grupo atuação docente que informa o nível de ensino de atuação do participante em relação ao fator 2 (*coping*) [$\chi^2(5) = 14,138$; $p < 0,05$] da BPSS-10 (Tabela 20). Pelo teste Post-Hoc de Bonferroni, mostrou que os participantes que não são professores indicaram ter maiores habilidades de lidar com os estresses existentes na vida (*coping*) do que os professores do ensino fundamental 1.

Tabela 20 – Teste Post-Hoc de Bonferroni – Grupo atuação docente

Variável dependente	(I) faixa etária	(J) faixa etária	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inf.	Limite sup.
COPING	E. F. 1	Não sou professor	-,43674	,15312	,073	-,8921	,0186
	Não sou professor	E. F. 1	,43674	,15312	,073	-,0186	,8921

Fonte: Dados da pesquisa.

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

As entrevistas foram realizadas com um grupo formado exclusivamente por professores. Na tentativa de compreender quais os principais estressores identificados por essa categoria de pós-graduandos, foram direcionadas duas perguntas. A primeira, que fundamenta a construção da Tabela 21 é: “quais os principais desafios enfrentados durante a pós-graduação?”.

Tabela 21 – Categoria Desafios

Categoria	Subcategoria	F
Desafios	Conciliação de demandas pessoais e acadêmicas	7
	Acompanhar o ritmo das atividades e disciplinas	6
	Conciliação de tempo para demandas de trabalho e acadêmicas	5
	Adoecimento físico e psicológico	4
	Cumprimento de prazos e publicações	4
	Dificuldades financeiras	4
	Pandemia	4
	Falta de incentivo	3
	Problemas pessoais / familiares graves	3
	Abalo da autoconfiança	2
	Ausência do ambiente físico da universidade	2
	Autocobrança	2
	Autonomia individual	2
	Bolsa de estudos ou afastamento remunerado	2
	Problemas de relacionamento com o orientador	2
	Processo seletivo	2
	Trabalho Solitário	2
	Administração do tempo	1
	Etarismo	1
	Lidar com cansaço e frustrações	1
	Luto	1
	Não ter rede de apoio	1
	Participação em eventos acadêmicos	1
Problemas de relacionamento com os colegas	1	
Se sentir perdido	1	
Senso de superioridade dos professores	1	

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: F = frequência.

Em seguida temos alguns trechos que confirmam as subcategorias mencionadas com mais frequência:

Meu maior desafio é acompanhar o desenvolvimento das atividades, Me acho burra em relação aos meu colegas. Precisei de terapia semestre passado pra conseguir concluir. Tinha algumas questões internas também de autoestima (Entrevista 1).

A pandemia, porque eu peguei a pandemia toda. (...) Eu também enfrentei alguns problemas pessoais, tive duas perdas muito grandes. Inclusive, no ano de 2020, tive um problema muito sério na minha família que mexeu com todo mundo e aí eu adoeci algumas vezes. Geralmente nos finais de semestre, eu adoecia um pouco por causa do

acúmulo de coisas. (...) Eu tive que pedir um afastamento da universidade durante um tempo, porque eu não estava conseguindo produzir (Entrevista 3).

Eu acho que um dos meus maiores desafios hoje é esse de conseguir caminhar muito sozinha (...) eu penso que pode ter sido também pela pandemia (Entrevista 4).

A gente passou 2020 todo no isolamento. Foi um tempo muito grande de trabalho solitário e isso é desafiador, não é? Mas quando você está no presencial, você tem continua no trabalho solitário, mas quando estava no presencial, você fez os momentos de aula e de encontro com o grupo, né? Isso dá uma, noção de normalidade, que você está caminhando (Entrevista 5).

A dificuldade é a cobrança, que não necessariamente só externa. É uma cobrança interna também, de que você tem que cumprir os prazos, de publicar porque a gente precisa conseguir pontuação, porque parece que o mais importante são só os artigos e não o que você está fazendo. Por exemplo, a gente faz o estágio obrigatório docente, mas é mais importante ter publicado 10 artigos do que ter feito o estágio (Entrevista 7).

Tempo pra trabalhar estudar em um nível de pós-graduação não é suave não(...) Eu tive um burnout esse ano por conta de tudo isso. Então eu peguei um atestado longo de 4 meses. Seria muito bom se eu que tivesse conseguido produzir nesse período, mas não deu (Entrevista 8).

A segunda categoria que os estudantes representam como estressor enfrentado na pós-graduação são as frustrações decorrentes do cotidiano. Essa categoria deu origem à Tabela 22 e partir do seguinte questionamento: “algo ou alguma situação durante o período de realização do mestrado ou doutorado te causou sensação de frustração? Em caso afirmativo, consegue identificar?”

Tabela 22 – Categoria frustrações

Categoria	Subcategoria	F
Frustrações	Autocobrança elevada	4
	Ausência do orientador	3
	Não há	3
	Percepção da superioridade dos docentes	3
	Assédio moral	2
	Corporativismo entre os docentes	2
	Excesso de disciplinas	2
	Não valorização profissional	2
	Ser ignorado em suas dificuldades acadêmicas	2
	Exaustão emocional	1
	Dificuldade de administrar o tempo	1
	Isolamento social	1
	Não cumprimento de prazos	1
	Não reconhecimento do orientador	1
	Percepção de não pertencimento à universidade	1
	Preconceito e discriminação	1
Processo Seletivo	1	

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: F = frequência.

Bom, eu diria que como professora, a profissão é muito estressante e por vezes, há uma frustração por estar no ensino que, digamos, poucas pessoas da população brasileira tem acesso. Quem tem um doutorado, a gente sabe disso, não chega a... é muito menor do que 1/3 da sociedade brasileira e a gente espera um pouco de reconhecimento, digamos, nesse lugar. (...) Só que a gente tem muito problema burocrático, (...) como se o que a gente tivesse aprendido não fosse importante para escola, entendeu? Essa formação a mais que a gente está buscando, essa qualificação a mais, ela tanto faz como tanto fez, entendeu? (Entrevista 7)

Ah, sinto muita frustração. Expectativas foram criadas, eu sei que foram as minhas expectativas. Mas, eu que achei que seria diferente esse processo. Eu fiquei realmente frustrada com o meu novo orientador. Eu tive contato com ele assim presencial, uma vez e já estou no 4º semestre. (Entrevista 10)

Não sei... sinto um desestímulo. Eu tento sempre pesar os dois lados; um lado que é a minha visão aqui de aprendiz com a minha limitação, mas com o meu potencial também. E o outro lado que eu fico vendo que é o orientador, professor universitário, com tantas demandas que acabam corroendo ali o tempo de agenda que ele tem, né? E nisso a gente vai construindo um processo meio acidentado. Tem muitos que se perdem no meio de tantos acidentes e desistem do processo. Outros que chegam lá, aos trancos e barrancos mesmo. (Entrevista 5)

Eu queria me apaixonar pelo curso de novo. Sabe quando você olha para sua tese, mas é uma coisa distante, entendeu? Eu preciso me apaixonar de novo pelo meu objeto de estudo que eu desapaixonei, desgostei. Eu acho que aquilo ali estava me causando mal (...). Depois que eu mandei um e-mail para minha orientadora e disse: não quero mais, quero parar, não peguei mais na minha no meu projeto. (Entrevista 13)

A exigência é muito maior do que a gente consegue fazer. E ainda agora em menos tempo, né? Antes, eram cinco anos para fazer o doutorado, agora são quatro. E aí o pessoal voltou a fazer em cinco pedindo prorrogação. Então por que eles diminuíram o tempo, né? (...) Eu tô sentindo essa frustração de ter que baixar o nível em relação às disciplinas. Eu estou me sentindo muito frustrada, de ter que fazer tantas disciplinas. Eu queria já ter parado. Eu senti frustração de não ter conseguido aproveitar os créditos do mestrado. (...) Outra frustração foi que o meu trabalho foi negado em um congresso e foi justamente por causa dessa questão do tempo, sempre essa questão do tempo e é muita exigência. (Entrevista 14)

[d] Relação com o orientador(a)

Na investigação sobre a percepção de estresse e bem-estar subjetivo de estudantes de pós-graduação, também foi analisado a relação entre estudantes e orientador(a). Questionou se a relação era produtiva, conflituosa e respeitosa. Por meio de tratamento descritivo, os resultados são apresentados pelos gráficos a seguir.

1ª. questão: Você considera sua relação com seu/sua orientador(a) produtiva?

Cerca de 69,5% (N=132) dos participantes consideraram produtiva sua relação com seu/sua orientador(a), e apenas 15,3% (N=29) discordaram (Figura 6).

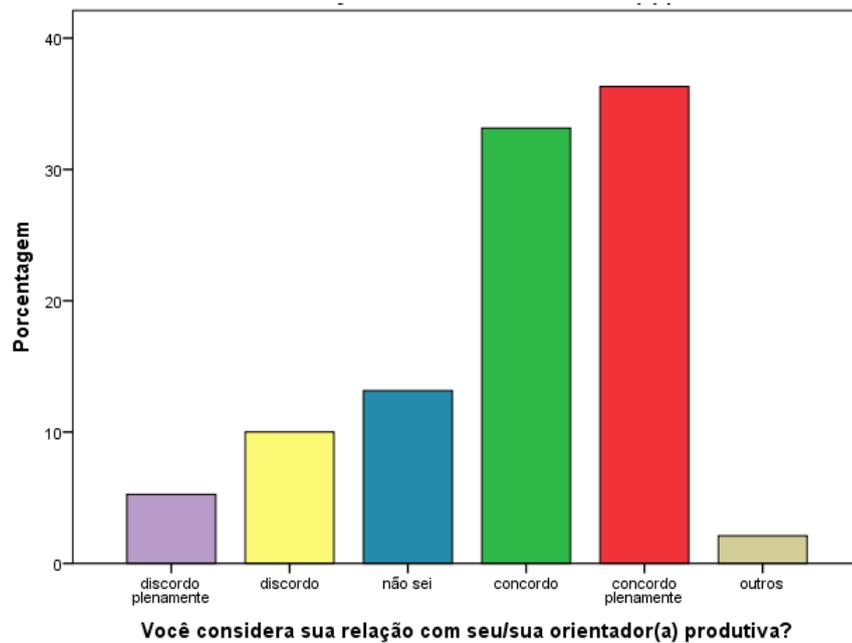


Figura 6 – Relação produtiva com o(a) orientador(a)

Fonte: Dados da pesquisa.

2ª. questão: Você considera sua relação com seu/sua orientador(a) conflituosa?

A maioria dos respondentes (N=145, 76,3%) discordaram que sua relação com o(a) orientador(a) fosse conflituosa conforme podemos identificar na Figura 7.

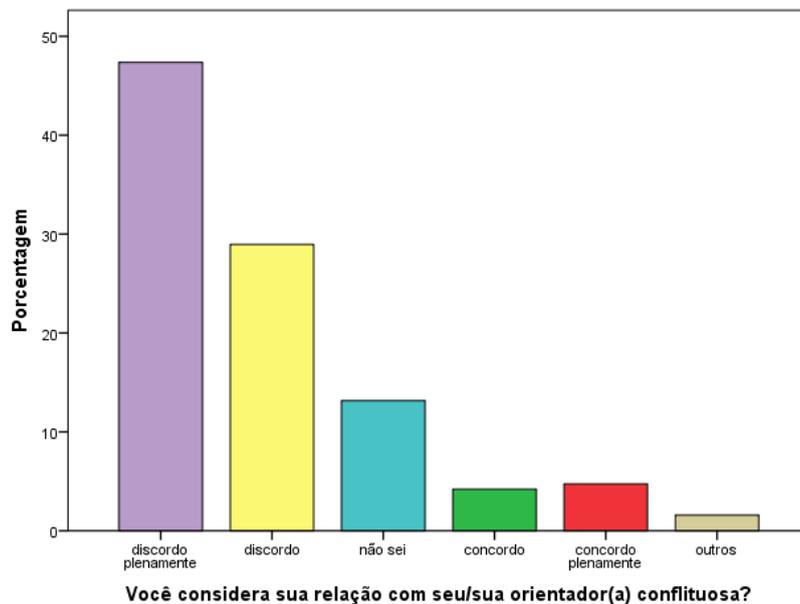


Figura 7 – Relação conflituosa com o(a) orientador(a)

Fonte: Dados da pesquisa.

3ª. questão: Você considera sua relação com seu/sua orientador(a) respeitosa?

A pesquisa apontou que 89% (N=169) dos estudantes pesquisados concordaram ter uma respeitosa sua relação com o(a) orientador(a) (Figura 8).

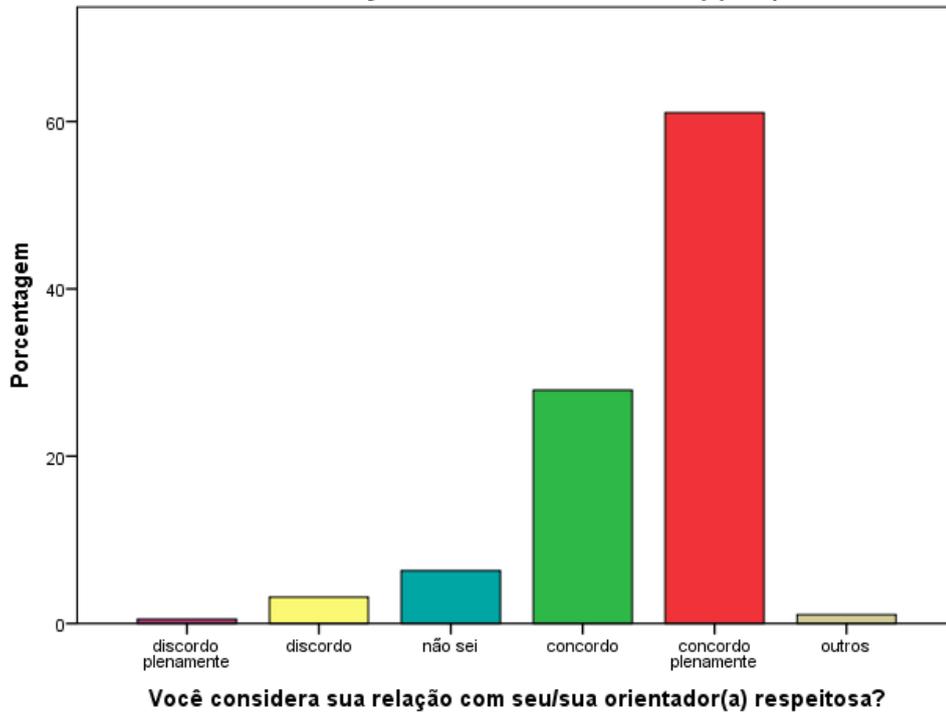


Figura 8 – Relação respeitosa com o(a) orientador(a)

Fonte: Dados da pesquisa.

Foi verificado se as relações com o orientador(a) influenciam a satisfação com a vida (SV) e a percepção de estresse (BPSS-10) por meio de regressão hierárquica múltipla. Os fatores de SV e BPSS-10 foram utilizados como variáveis dependentes (VDs) e as relações como variáveis independentes (VIs). Constatou-se que, na amostra desta pesquisa, as relações com o(a) orientador(a) não predizem SV nem BPSS-10, ou seja, não há influência sobre os construtos.

A relação com o(a) orientador(a) também foi alisada por meio das entrevistas. Aos participantes foi direcionada a seguinte pergunta aberta: “como você considerada sua relação com seu/sua orientador/orientadora?”. Com base nas respostas dos entrevistados foi construída a Tabela 23, de acordo com as diretrizes propostas para Análise de Conteúdo (Bardin, 2009).

Tabela 23 – Relação com o(a) orientador(a) – Entrevistas

Categoria	Subcategoria	F
Relação com o(a) orientador(a)	Ausente / não orienta os trabalhos	10
	Boa	7
	Ótima	4
	Presente	3
	Afetuosos	2
	Assédio moral	2
	Compreensiva	2
	Depreciativa	2
	Com problemas interpessoais	2
	Sem problemas interpessoais	2
	Acolhedora	1
	Acúmulo de funções	1
	Gentil	1
	Hierárquica	1
	Maravilhosa	1
	Pouco empática	1
	Respeitosa	1
	Ruim	1
Tranquila	1	

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: F = frequência.

Conforme demonstrado, as três subcategorias de mais frequência foram: “Ausente / Não orienta os trabalhos”, “Boa” e “Ótima”. De acordo com a análise quantitativa, a relação com o orientador não influencia a SV dos sujeitos. Contudo, na análise das entrevistas, essa relação demonstra ter influência direta na maneira como os participantes se sentem em relação à produtividade de seus trabalhos, estímulo, segurança e ansiedade. A seguir, destacam-se algumas falas que corroboram com essa afirmação.

(...) Eu tive uma rede fantástica que me deu apoio durante o mestrado e hoje eu já consigo caminhar sozinha. Porque ela é muito *laissez-faire*, entendeu? Vai! Inclusive ela virou pra mim e disse: eu nem me preocupo com você, porque você é muito autônoma. Só que eu sinto falta de sentar e conversar sobre o que eu estou produzindo. No primeiro semestre, ela pediu uma revisão sistemática e até hoje ela não leu. (Entrevista 2)

Boa, muito boa. Porque eu falo assim que ela, assim, ao mesmo tempo que ela me dá a liberdade para caminhar, porque ela sabe que eu tento cumprir os prazos direitinho, né? Ela também cobra quando precisa cobrar, né? (...) Eu gosto muito dela (...). A gente tem um bom relacionamento. Ela acompanha de perto a progressão do curso. (Entrevista 4).

Às vezes a gente sente falta da orientação (...) Eu me dou super bem com a minha orientadora, não tenho problema pessoais com ela; a gente se dá super bem. Mas tem mesmo uma sensação, a percepção de que eu estou ali por mim mesmo. (...) Então, teve momentos assim de eu ficar muito insegura, muito pela falta da orientação, pela falta desse feedback, né? Insegura com o que eu estava fazendo, insegura, com quais escolhas teóricas porque não tinha uma clareza ainda tão grande e nesses contextos de insegurança, o retrabalho aparece, né? (Entrevista 5)

Meu orientador é muito compreensivo, ele é muito legal, ele é muito compreensivo, porque esse professor é da área de ensino. (...) Ele tem uma outra visão de mundo, de classe, é uma pessoa muito aberta, muito compreensiva, sempre atenta. (...) Ele confia que o orientando vai entregar e vai fazer as coisas. Só se estiver muito assim que ele chama para conversar, mas muito tranquilamente, muito, muito de boa mesmo. Ele é a pessoa maravilhosa. (Entrevista 7)

No primeiro semestre foi tudo online, aí no segundo que começou o presencial. E aí eu fiquei um pouco assustada assim pela demora e aí depois eu não tinha contato com a minha orientadora, sabe? (...) Isso foi me causando uma angústia, assim, porque eu via os colegas comentando sempre dos orientadores e comigo não acontecia. (...) Aí isto para mim foi um fator assim de muita dificuldade, porque depois de todas as disciplinas, via que os colegas tinham a orientação e eEu não tinha, eu ia fazendo tudo solta. Isso para mim, para mim foi muito angustiante. (Entrevista 10)

✓ Análises das hipóteses

Corroborando os objetivos alcançados, as hipóteses, que são antecipações das respostas ao problema (Vergara, 2000), foram confirmadas ou refutadas. Para cada uma das hipóteses foram apresentados os resultados à luz das demais abordagens na tese e revisão da literatura.

Hipóteses (H) relacionadas:

H1: Existe correlação negativa entre estresse e o fator de satisfação com a vida.

Para a análise desta hipótese agrupamos o fator geral de satisfação com a vida (SV) e o BPSS-10, incluindo os seus dois fatores (estresse e *coping*). O resultado indicou que não houve correlação negativa estatisticamente significativa entre eles, portanto, a hipótese H1 deve ser refutada (Tabela 24).

Esperava-se que um alto índice de estresse apontasse para um baixo índice na qualidade com a vida média geral de SV. A amostra apresentou um índice moderado para alto (média = 3,36) no BPSS-10 (Tabela 13) e também um índice moderado para alto (média = 3,11) na avaliação geral de Satisfação com a Vida (Tabela 4).

Tabela 24 – Correlação entre Estresse e Satisfação com a Vida

	SV	BPSS10	ESTRESSE	COPING
SV	1			
BPSS10	-0,094	1		
ESTRESSE	-0,066	0,918**	1	
COPING	-0,099	0,874**	0,620**	1

Fonte: Dados da pesquisa.

** A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).
rô de Spearman

Para a interpretação do resultado, consideramos como níveis (1 até 5) os graus de concordância (SV) e frequência (BPSS-10) das respectivas escalas. Assim, o nível 1 é composto pela quantidade optadas por “discordo plenamente / nunca”; nível 2 por “discordo / quase nunca”; nível 3 por “não sei / às vezes”; nível 4 por “concordo / pouco” e nível 5 por “concordo plenamente / muito frequentemente”.

Especificamente os níveis 4 e 5 mostram que os acréscimos em SV não são proporcionais aos do BPSS-10, indicando que quanto mais há indícios de concordância para SV, existe um baixo aumento na frequência em BPSS-10 (Figura 9).

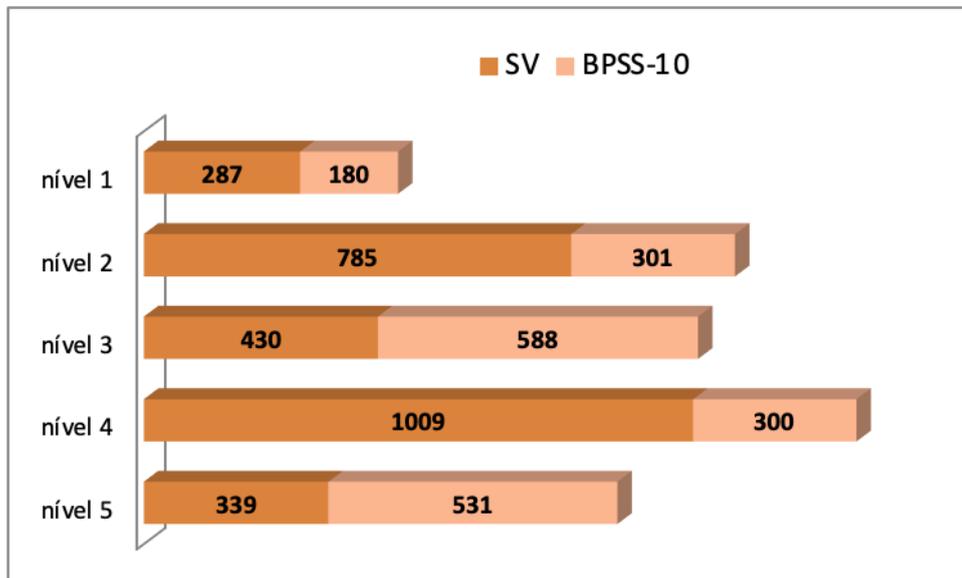


Figura 9 – Relação entre Percepção de Satisfação com a Vida e Estresse

Fonte: dados da pesquisa.

Por meio da análise das entrevistas, foi possível perceber que apesar da Percepção de Estresse, os participantes demonstram também um sentido de realização pessoal e profissional em relação ao curso de pós-graduação e ao pertencimento como discentes da Universidade de Brasília . Isso pode ser demonstrado a partir da categoria utilizada para construir a Tabela 25.

Tabela 25 – Categoria representação da pós-graduação

Categoria	Subcategoria	F
Representação da Pós-graduação	Desenvolvimento intelectual	8
	Desenvolvimento pessoal	8
	Desenvolvimento profissional	6
	Realização pessoal	4
	Afetuosidade	3
	Transição de carreira para a docência do ensino superior	3
	Aversão	2
	Orgulho	2
	Possibilidade de contribuição social	2
	Alegria	2
	Acolhimento	1
	Ascensão financeira	1
	Ascensão social	1
	Estranhamento	1
	Isolamento	1
	Network	1
Reconhecimento da capacidade intelectual individual	1	
Solidão	1	

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: F = frequência.

A seguir, estão algumas falas dos estudantes que dão suporte às subcategorias identificadas a partir do questionamento: “qual a representação que a pós-graduação da UnB tem para sua vida?”

Entrar na universidade, na UnB, era um sonho de infância. Minha mãe é empregada doméstica e eu lembro que uma patroa dela falou que eu nunca iria entrar na UnB. E aí a filha dela não entrou e eu entrei. (...) É uma forma de dar continuidade nesse sonho coletivo, dar continuidade no sonho da minha avó, da minha mãe, no meu de entrar numa universidade renomada, numa universidade que tem um conhecimento, que me dá um conhecimento que não teria acesso. (...) É sobre isso; querendo ou não tem uma representatividade de um sonho se tornando realidade na minha vida (Entrevista 7).

Eu acho que a pós-graduação pra mim, da Universidade de Brasília me surpreendeu (...). Poxa, eu fiz três anos de natação na UnB, eu fiz defesa pessoal, eu me alimentei absurdamente bem no RU, eu fiquei sem anemia nos últimos anos, eu tive acompanhamento, eu fiz terapia de casal, terapia familiar, então tudo que a UnB representa pra mim é um mundo que eu acho que todo mundo deveria ter acesso. (...) Pra sempre eu vou lembrar da UnB, (...) lembrar de todo mundo com muito carinho (Entrevista 17).

Ah... o mundo sabe? A UnB representa pra mim as portas do mundo. (...) Essa troca de experiências, esse aprendizado, me encontrar como mulher negra é uma coisa que também que a pós-graduação está me proporcionando. (...) Eu sempre falo que a minha vida é antes e depois da UnB. Desde a graduação, no mestrado e agora está sendo no doutorado. Então assim; “hashtag” eu amo a pós-graduação (Entrevista 2).

A pós-graduação representa para mim a aprendizagem. Ela não representa o título, ela não representa possibilidade de mudar de emprego. Não, não está nos meus planos, mas ela representa para mim possibilidade de aprender, porque assim eu tenho muito prazer em aprender, sabe? É laborioso, tem dia que você está cansado. Nossa, mas assim para mim, é um privilégio saber e isso para mim assim é impagável. (Entrevista 3).

H2: Existe correlação negativa entre estresse e fator de autocuidado;

Nesta hipótese agrupamos o fator geral de autocuidado e o BPSS-10, incluindo os seus dois fatores (estresse e *coping*). O resultado (Tabela 26) indicou que houve correlação negativa entre eles, portanto, a hipótese H2 deve ser confirmada.

Citado anteriormente, o resultado de BPSS-10 foi indicado como “estresse severo” e o índice de autocuidado (média = 3,74) apontou que nem sempre os estudantes participam de atividades voltadas a saúde física, psicológica e espiritual.

Portanto, nosso resultado aponta a correlação negativa ($\rho = -0,446$; $p < 0,01$) que deve ser interpretada como quanto maior a percepção de estresse, menor os estudantes participam de atividades de autocuidado.

Tabela 26 – Correlação entre Estresse e Autocuidado

	BPSS10	AUTOUIDADO	ESTRESSE	COPING
BPSS10	1			
AUTOUIDADO	-0,446**	1		
ESTRESSE	0,918**	-0,401**	1	
COPING	0,874**	-0,396**	0,620**	1

Fonte: Dados da pesquisa.

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral) rô de Spearman

Explorando as informações sobre autocuidado dos participantes das entrevistas, identificamos que a intervenção médica com uso de medicações específicas é a principal forma de auto-cuidado, encontrada na categoria manejo de estresse. A Tabela 27 demonstra que atividades físicas e momentos de lazer também tem sido utilizado como recursos de autocuidado e estratégia de coping.

Tabela 27 – Categoria manejo de estresse

Categoria	Subcategoria	F
Manejo de estresse	Acompanhamento psiquiátrico	6
	Atividade física	5
	Filmes	5
	Literatura	4
	Socialização	3
	Aumento no consumo de comida	2
	Não faço nada por falta de tempo	2
	Psicoterapia	2
	Cozinhar	1
	Dormir	1
	Pedido de prorrogação	1
	Reclamar menos	1

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: F = frequência.

H3: Existe correlação positiva entre fator de autocuidado e satisfação com a vida.

O resultado (Tabela 28) mostrou que não houve correlação positiva entre o fator de autocuidado e satisfação com a vida (SV), portanto, a hipótese H3 deve ser refutada.

Esperava-se que quando o indivíduo participasse de atividades voltadas a saúde física, psicológica e espiritual, teria uma melhor percepção de sua satisfação com a vida conforme Faro (2013).

Tabela 28 – Correlação entre Autocuidado e Satisfação com a Vida

	SV	AUTOUIDADO
SV	1	
AUTOUIDADO	-0,046	1

Fonte: Dados da pesquisa.

H4: O fator de Autocuidado é preditor da satisfação com a vida.

A predição de uma variável dependente (autocuidado) em relação à variável independente (satisfação com a vida) foi verificada pela técnica de regressão linear simples. O resultado (Tabela 29) revelou que o fator de autocuidado não prediz satisfação com a vida sendo assim refutada a hipótese H5.

Indícios apontam, nesta amostra, que comportamentos como exercício físico, alimentação saudável, promoção de emoções positivas, bom relacionamento com outras pessoas e prática de meditação (autocuidado) não preveem julgamentos cognitivos de algum aspecto na vida do indivíduo (SV).

Tabela 29 – Regressão linear simples entre Autocuidado e Satisfação com a Vida

VD	B	β	R ²	t	Sig.
Autocuidado	-0,018	-0,050	0,002	-0,686	0,494

Fonte: Dados da pesquisa.

H5: O fator de Autocuidado é preditor do estresse percebido.

Pela técnica de regressão linear simples foi analisada a predição de autocuidado sobre o BPSS-10. O resultado apontou que o fator de autocuidado é preditor de estresse percebido, ou seja, a avaliação que os indivíduos fazem da percepção sobre os imprevisíveis e incontrolláveis eventos de vida experienciados no último mês (BPSS-10) é influenciada pelos comportamentos como exercício físico, alimentação saudável, promoção de emoções positivas, bom relacionamento com outras pessoas e prática de meditação (autocuidado). Portanto, a hipótese H5 deve ser confirmada.

Tabela 30 – Regressão linear simples entre Autocuidado e Estresse

VD	B	β	R ²	t	Sig.
Autocuidado	-0,542	-0,429	0,184	-6,515	0,000

Fonte: Dados da pesquisa.

O fator de autocuidado foi preditor negativo de estresse percebido indicando que os indivíduos que buscam comportamentos de autocuidado tendem a perceber menos o estresse diário (Tabela 30). As respostas de uma participante da entrevista deixa isso bastante claro.

(...) Eu fui buscar a biblioteca que foi uma rede de apoio imensa pra mim. A biblioteca em si e tudo que ela nos oferece, as oficinas, as capacitações, então essa foi uma grande rede de apoio que eu tive. A segunda rede de apoio que eu tive muito, muito grande foi o Centro Olímpico, onde eu pude fazer durante esses quatro anos e meio desde defesa pessoal, passando por yoga e natação e tudo gratuito e com muita qualidade certamente ajudou muito na minha saúde mental, pra eu pudesse me manter uma pessoa tranquila, pra que não houvesse um adoecimento mental (...). Fiz inclusive terapia pela DASU, que foi um auxílio grande pra mim. Eu fiz terapia por um ano, que é uma terapia que a gente fala que é terapia familiar, né? Então envolvia vários componentes da minha família e foi essencial não apenas para o doutorado mas sim pra uma doutoranda que era puérpera como foi meu caso (...). Pensar em desistir? Não, desistir nunca! Eu acho que foi o que me impulsionou, na verdade, pra ajudar meus colegas. Me impulsionou para divulgar as ações da UnB, divulgar cursos, tentar

construir um caminho coletivo (...) Todo mundo deveria ter a UnB na vida e conhecer tudo que ela fornece. Porque hoje, saindo da UnB, eu não vou mais poder ter a alimentação que eu tinha, eu não vou mais poder fazer a minha natação porque eu não tenho dinheiro pra pagar a natação, eu tenho dois filhos. A quantidade de livros que eu peguei na UnB você não tem noção. Eu fui uma leitora voraz de livros, não só acadêmicos como literários. Pra mim a UnB foi tudo isso e foi um espaço que eu vou levar pra toda minha vida. Talvez eu possa dizer para meu enteado e pra minha filha: olha... foram os melhores anos da minha vida (...). A meu ver, eu acho que só entende a universidade como o espaço do adoecimento, quem entende que todos os outros espaços da vida é um espaço de adoecimento. Quem não entende que a gente tem que buscar também a nossa saúde, de que o espaço da pós-graduação não é um espaço de solidão, não é um espaço de individualismo. Então se a pessoa já entra na universidade com a visão de que é ela por ela mesma, de que é correria mesmo e eu vou ter que lidar com isso sozinha, se a pessoa acha que a saída é ela sozinha no mundo inteiro, aí se ela vai adoecer muito. Agora, se ela entende a universidade como um espaço de agregamento, de ela entender a universidade como um espaço de enriquecimento também pessoal daí sim, ela vai longe (...) Entrevista 17.

Convém destacar que essa participante, por iniciativa pessoal, buscou todos os recursos possíveis e que estavam ao seu alcance no âmbito da UnB para minimizar os fatores estressores que se apresentaram durante o curso. A participante relata em sua entrevista a necessidade de enfrentamento de várias questões pessoais e pondera que busca ativa por ajuda, possibilitou sua superação. Evidenciou-se também uma forte satisfação com os aspectos que se relacionam à sua vida pessoal e como estudante de pós-graduação.

5 DISCUSSÃO

Apesar da correlação negativa mostrar-se fraca entre os itens da Escala de Autocuidado, há significância estatística que sugere-se um estudo mais detalhado sobre o resultado, visto que na literatura (Pargament *et al.*, 1998; Oliveira; Junges, 2012) espiritualidade é apresentada como importante para a busca de autoconhecimento que promove a saúde integral do sujeito. Segundo Lancetti e Amarante (2006), pesquisas se intensificam no estudo da espiritualidade e sua relação com a saúde mental, o bem estar psicológico e a integração bio-psicosocio-espiritual do ser humano.

Pesquisas mais antigas, indicaram que homens e mulheres apresentam comportamentos diferentes quando se trata de estratégias de enfrentamento ao estresse. Enquanto mulheres tendem a focar na emoção e procuram mais por suporte social, os homens tendem a focar na resolução do problema (Pearlin & Schooler, 1978; Schooler, 1978 Folkman & Lazarus, 1980; Veroff, Billings & Moos, 1981; Kulka, & Douvan, 1981; Pearlin (1984); Stone & Neale, 1984; Hamilton & Fagot 1988 *apud* Tamres *et al.*, 2002).

Benavente (2012) considera que é importante ponderar que além do gênero, outros componentes influenciam as estratégias de coping. Esses componentes podem ser fisiológicos ou comportamentais e incluem tempo de exposição ao elemento estressor, genética, experiências pessoais, fatores culturais, fatores cognitivos e nível de suporte social. Essa ideia coaduna com o apontamento de Tamres *et al.* (2002), ao apontar que uma categoria de coping pode abranger diferentes comportamentos que variam subjetivamente de indivíduo para indivíduo.

Apesar do desenvolvimento de várias pesquisas, ainda não se tem como conclusiva as relações de coping em relação à diferença de gênero, dado o elemento da subjetividade. Os resultados apresentados pelos participantes do estudo desenvolvido por esta tese apontam que as mulheres apresentam mais comportamentos de coping em relação aos homens e consequentemente, menores níveis de estresse percebido.

Em relação à abordagem quantitativa, os resultados apontam aspectos importantes a respeito do estresse percebido, bem como de satisfação com a vida e de estratégias de autocuidado utilizadas, que podem contribuir para a compreensão da saúde mental de estudantes da pós-graduação. Os instrumentos utilizados atenderam ao propósito da pesquisa. No entanto, é recomendável fazer novos testes com a Subescala de Autocuidado, ampliando e

diversificando a amostra na população brasileira, a fim de aperfeiçoar e incrementar seus indicadores de validade e confiabilidade.

Esperávamos neste estudo, encontrar um alto nível de estresse entre os estudantes, conforme evidências anteriores da literatura (Faro, 2013; César *et al.*, 2018; Borcardi, 2020; Fortes, 2021, Cesário, 2022). Esperávamos também que alto nível de estresse percebido influenciasse negativamente a avaliação dos estudantes com a sua satisfação com a vida. Contudo, a amostra do nosso estudo evidenciou que os estudantes mantêm de moderada a alta sua avaliação em relação à satisfação com a vida, apesar do alto nível de estresse percebido. Essa relação pode estar vinculada à noção de realização pessoal e satisfação com a realização do curso de pós-graduação, conforme resultados das análises das entrevistas. O modelo de qualidade de vida da Organização Mundial de Saúde define que a realização pessoal é uma dimensão importante que influencia diretamente a satisfação de vida das pessoas (WHOQOL Group, 1995).

A média moderada para o Fator de Autocuidado, demonstra que apesar da amostra de estudantes não dedicar tempo de autocuidado diariamente, os comportamentos de autocuidado são importantes para o manejo de estresse. Contudo, excesso de atividades (acadêmicas e laborais) parece estar consumindo o tempo dos estudantes, o que os leva em alguma medida a pensar que estão perdendo tempo em atividades não produtivas, conforme relatos da amostra das entrevistas. Tais aspectos apontam para a importância de aprofundamento dessa dimensão, uma vez que podem indicar o predomínio de dimensões externas ao indivíduo, negligenciando a dimensão intrapsíquica e pessoal. Isso pode resultar em desequilíbrio na relação pessoa, sociedade e natureza (Corral-Verdugo *et al.*, 2021) contribuindo para o adoecimento e a dificuldade de lidar com o estresse tão presente na vida cotidiana atual, sobretudo para estudantes de pós-graduação, como evidenciado no presente estudo.

O desequilíbrio entre as dimensões pessoal, social e planetária (Guatari, 2001) é indicado também pelos resultados relativos às estratégias de coping mencionadas pelos participantes das entrevistas, que parecem estar mais em comportamentos de fuga do que de enfrentamento (Faro, 2013). Essas estratégias incluem tempo prolongado em jogos eletrônicos, consumo de bebidas alcoólicas, tabagismo e consumo de alimentos ricos em açúcares e gordura. Assim, a percepção de estresse pode estar sendo amenizada temporariamente contudo, com possíveis riscos de deteriorização de outros aspectos de saúde e desenvolvimento de doenças a longo prazo.

Os resultados do presente estudo são semelhantes ao estudo de César *et al.* (2018), quanto à identificação de elementos estressores: excesso de atividades de caráter obrigatório, dificuldades financeiras, conflitos entre demandas pessoais de trabalho e vida pessoal e conflitos com professores orientadores. Tais resultados apontam a importância para investir em ações que favoreçam o alívio do estresse e estimule atividades de autocuidado. Os estudos de conexão com a natureza apontam que alguns minutos em contato com ambientes naturais, podem favorecer a melhora de sintomas de estresse (Ulrich *et al.*, 1991; Ulrich 1999; Kaplan e Kaplan, 1989; Schultz, 2002). Atividades de mindfulness são exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas dentro e fora de ambientes naturais e demonstram bastante eficácia na regulação das emoções (Wang *et al.* 2016).

Um dos princípios da Promoção de Saúde é a busca ativa dos sujeitos juntamente com a sociedade e as instituições oficiais (Oliveira *et al.*, 2019). Contudo, a maior parte dos participantes dessa pesquisa não apresentou iniciativas para buscar atividades que favorecessem seu bem-estar dentro da universidade, de modo a conseguir apoio institucional para questões de saúde mental. É importante destacar que a Universidade de Brasília possui diversas atividades físicas gratuitas oferecidas pela Faculdade de Educação Física, além de outras atividades, tais como artísticas, culturais e linguísticas, promovidas por outras unidades administrativas, disponíveis para a comunidade acadêmica e a população em geral. No entanto, os participantes do presente estudo relataram não buscar tais atividades por questões de logística de deslocamento e horário.

Do mesmo modo, os participantes indicaram preferência pelo uso do acervo digital e demais serviços ofertados pela Biblioteca Central (BCE) do Campus Darcy Ribeiro, ao invés de usufruírem do potencial que ela disponibiliza, tais como cursos gratuitos para realização de pesquisas, para escrita acadêmica, clube de leitura e clube de xadrez. Os participantes justificaram essa preferência por não estarem presentes no campus universitário para além das disciplinas ou atividades consideradas obrigatórias. Apesar do conhecimento dos benefícios de tais atividades para o seu equilíbrio e saúde mental, bem como para facilitar o desenvolvimento de sua própria produção acadêmica e contribuir para uma vivência plena na sua formação continuada, os estudantes ainda supervalorizam as atividades intelectuais em detrimento de atividades de autocuidado. Uma mudança de perspectiva poderia favorecer, a noção de seu pertencimento à universidade e ao curso de pós-graduação escolhido, indo além de uma visão utilitarista de uso conveniente e pragmático para obtenção de um título acadêmico. Pode, ainda, indicar uma acomodação em velhos hábitos, que priorizem atividades intelectuais ou voltadas

para o ambiente externo, em detrimento dos aspectos corporal, emocional e espiritual intrínsecos ao indivíduo (Corral-Verdugo, Pato e Torres-Soto, 2021). Assim, considera-se importante aprofundar essa compreensão em estudos futuros.

Essa vivência acadêmica pontual, apenas para cursar disciplinas ou participar de atividades que são obrigatórias para a conclusão do curso de pós-graduação escolhido, pode contribuir para o desconhecimento da instituição de modo mais amplo, para além de sua própria unidade acadêmica de formação. Evidenciamos isso quando identificamos durante as entrevistas que a maior parte dos estudantes da UnB, relatam não saber da existência da Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária. Os que conhecem a Diretoria, relataram não conseguiram atendimento em função de demandas reprimidas do setor. Apenas uma estudante relatou ter conseguido atendimento psicológico no período de retorno às atividades acadêmicas após afastamento em função de licença maternidade.

Na mesma perspectiva, os resultados também apontam que a maior parte dos estudantes não se vincula com a natureza para restauração psicofisiológica do estresse, tampouco reconhecem ou utilizam os espaços naturais do campus universitário. Relatam que circulam pelo campus universitário majoritariamente de carro e frequentam pontualmente seus departamentos ou institutos aos quais estão vinculados, apenas para o desenvolvimento de atividades obrigatórias. Isso demonstra que não existe o hábito de uma mobilidade ativa no campus, por trajetos que privilegiem as áreas verdes, aproveitando as premissas que envolvem os ambientes naturais restauradores. No entanto, essa mobilidade é compatível com as características urbanas sobretudo em Brasília, em que todo o deslocamento é prioritariamente feito por meio de automóveis, e está na contramão de uma cidade sustentável (Borello Vargas; Larranaga Uriarte; Bettella Cybis, 2022).

A Educação Ambiental, pode ser uma poderosa ferramenta de prevenção e promoção de saúde. Contudo, não foi possível realizar intervenção com os estudantes sob alegação deles de que não disponibilizavam de tempo e/ou recursos financeiros para deslocamento ao Campus. Cabe destacar que muitos estudantes de pós-graduação da UnB são de fora de Brasília e muitos já não frequentam o campus universitário, uma vez que já concluíram disciplinas e não possuem mais atividades obrigatórias. Isso dificulta ainda mais a vivência no campus universitário e a disponibilidade de deslocamento presencial ao mesmo. Alguns estudantes, no entanto, propuseram a realização de atividades de relaxamento e afastamento via online. Porém, as atividades não foram realizadas por essa via, por não se coadunarem com a proposta de favorecer o vínculo das pessoas com os ambientes naturais.

Por fim, é importante assinalar que os estudantes participantes desta pesquisa, demonstraram em certa medida, receio quanto à divulgação de situações de assédios e sofrimentos vividos nas relações sociais com professores das disciplinas e professores orientadores. Isso demonstra uma fragilidade em relação à sensação de apoio e segurança que os estudantes estabelecem com a instituição de ensino. Nesse sentido, ao mesmo tempo que vinculam a pós-graduação às realizações pessoais, profissionais e realização de sonho familiar coletivo, também vinculam a possível fator de risco para o desenvolvimento de adoecimentos. Nesse sentido, parece ser importante uma participação ativa e impessoal dos gestores na mediação de conflitos de interesse entre docentes e discentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto da tese é atual no que diz respeito à representatividade do sofrimento acadêmico de estudantes de pós-graduação. Espera-se que esse público demonstre maior autonomia e liberdade de ação frente aos desafios acadêmicos, quando comparadas com discentes de graduação. Contudo, os resultados demonstram que este grupo necessita de ações específicas direcionadas a ele.

O fato de não terem sido desenvolvidas ações interventivas, limita o trabalho no sentido de desvelar os reais benefícios da relação pessoa-ambiente para este grupo. Estudos futuros podem partir dos resultados apresentados nesta tese e avançar no sentido de compreender se há diferença no estresse percebido entre estudantes que apresentam conexão com a natureza, de estudantes que não realizam este vínculo.

Os participantes do estudo que são professores da educação básica demonstram menos habilidades para desenvolvimento de estratégias de coping em relação aos estudantes vinculados a outras profissões. A UnB é referência no Distrito Federal (DF) para a formação continuada de professores e atrai muitos professores da educação básica e superior da própria região, sobretudo os da rede pública do DF. Contudo, alguns desses professores ingressam na universidade já com fatores de risco para agravamento do estresse sofrido pelo desempenho da profissão docente. Nesse sentido, é importante que esses profissionais sejam acompanhados por suas instituições de trabalho não somente no tocante ao desempenho, mas também à saúde, de modo a reduzir afastamentos por motivo de saúde, que alongam o período de conclusão dos cursos de mestrado e doutorado, que se traduz em maior custo financeiro para ambas as instituições.

Estudos futuros podem avaliar de maneira mais aprofundada como se dá a relação entre Bem-Estar Subjetivo e Estresse, uma vez que o presente estudo se limitou apenas ao fator de Satisfação com a Vida. Além disso, outros estudos podem contribuir para a compreensão de possíveis diferenças entre Estresse Percebido e áreas específicas (ciências sociais, ciências exatas e ciências médicas, por exemplo).

Espera-se ter contribuído com esta tese para uma reflexão sobre o papel da Educação na Promoção de Saúde, considerando aspectos preventivos para manutenção da qualidade de vida deste grupo que representa uma importante força de produção intelectual para o desenvolvimento do país.

REFERÊNCIAS

- BREU, E. K. N.; MARCON, S. R.; ESPINOSA, M. M.; KOGIEN, M.; VALIM, afetividade ambiental. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. (Org.). **Psicologia ambiental: conceitos para a leitura da relação pessoa-ambiente**. Petrópolis:Rio de Janeiro, 2018.
- ALBUQUERQUE, A.; TRÓCCOLI, B. T. **Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v.20, n.2, p.153- 164, 2004.
- ALTOÉ, S. M. L.; FRAGALLI, A. C.; ESPEJO, M. M. S. B. **A “dor do crescimento”: um estudo sobre o nível de estresse em pós-graduandos de contabilidade**. Revista Gestão Universitária na América Latina, v.7, n.1, p.213-233, 2014.
- ALVES, A. M. Ambientes restauradores. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. (Org.). **Temas básicos em psicologia ambiental**. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2011.
- ANDRADE, R. S. C. **Jogos de regras como recurso de intervenção pedagógica na aprendizagem de crianças com transtorno de déficit de atenção / hiperatividade**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BELLO, K. Q.; GUERRA, V. M. **Explicando o bem-estar de estudantes latino-americanos de pós-graduação no Brasil**. Revista Avances em Psicologia Latinoamericana, v.36, n.1, p.111-128, 2018.
- BEZERRA, H.; RIBEIRO, M. Psicologia ambiental e ecologia humana: sobre a ambientalidade do humano e a existencialidade do espaço. In: MARQUES, J. (Org.). **Ecologias humanas**. Feira de Santana: UEFS Editora, p.137-156, 2014.
- BLAND, J. M.; ALTMAN, D. G. Statistics notes: Cronbach’s alpha. **British Medical Journal**, v.314, n.7080, p. 572, 1997.
- BOCARDI, M. B. **Caracterização do adoecimento psíquico na pós-graduação brasileira: dos dados à teoria**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2020.
- BOMFIM, Z. A. C.; DELABRIDA, Z. N. C.; FERREIRA, K. P. M.
- BRASIL. **As Cartas da Promoção da Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.
- BROWN, T. A. **Confirmatory factor analysis for applied research**. New York: The Guilford Press. 2006.
- BRUNI, C. M., SCHULTZ, W. P., WOODCOCK, A. **The balance structure of environmental identity**. Sustainability, v.13, n.8168, 2021.
- CARNEIRO, F. F.; SEGATO, R.; PEREIRA, M.F.; NOGUEIRA, P. R. **Perspectivas emancipatórias sobre a saúde e o Bem Viver diante das limitações do processo de desenvolvimento brasileiro**. Revista Saúde em Debate, v.36, p.106-115, 2012.

CATTELL, R. B. The scree test for the number of factors. **Multivariate Behavioral Research**, v. 1, n. 1, p. 245-276. 1966.

CESAR, F. C. R., OLIVEIRA, L. M. A. C., RIBEIRO, L. C. M., ALVES, A. G.,

CESAR, F. C. R.; SOUSA, E. T., RIBEIRO, L. C. M., OLIVEIRA, L. M. A. C.

CEZÁRIO, P. F. O. **Repercussões na saúde mental de discentes de graduação e pós-graduação no contexto da pandemia**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

COHEN, S.; KAMARCK, T.; MERMELSTEIN, R. **A Global Measure of**

COHEN, S.; WILLIAMSOM, G. M. Perceived stress in a probability sample of United States. In S. Spacapan & S. Oskamp (Eds.), **The Social Psychology of Health**: Claremont Symposium on applied social psychology. Newbury Park, CA: Sage. 1988.

COLOMBO, D. G. **A trajetória dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: atrito e tempo para conclusão nos cursos de mestrado e doutorado**. Cadernos de Estudos e Pesquisas Em Políticas Educacionais, v.3, p. 99-237, 2019.

CORRAL-VERDUGO, V. **Psicologia ambiental: objeto, “realidades” sócio- físicas e visões culturais de interações ambiente-comportamento**. Revista Psicologia, v.16, n.1/2, 2005.

CORRAL-VERDUGO, V. **The positive psychology of sustainability**. Environment, development and sustainability, v.8, n.3, 2012.

CORRAL-VERDUGO, V., MIRELES-ACOSTA, J., TAPIA-FONLLEN, C., FAIJO-SING, B. **Happiness as correlate of sustainable behavior: a study of pro-ecological, frugal, equitable and altruistic actions that promote subjective wellbeing**. Human Ecology Review, v.18, n.2, 2011.

CORRAL-VERDUGO, V., PATO, C., TORRES-SOTO, N. **Testing a tridimensional model of sustainable behavior: self-care, caring for others, and caring for the planet**. Environmental, development and sustainability, v.23, p.12867-12882, 2021.

CORTELA, B. S. C.; BRITO, T. T. R.; MALHEIROS, J. M. S. **Um estudo sobre a qualidade de vida de alunos da pós-graduação na área de Ensino: impactos e possíveis desdobramentos**. Revista de Educação em Ciências e Matemática, v.18, n.41, 2022.

COSTA, E. G.; NEBEL, L. **O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil**. Polis Revista Latinoamericana, n.50, p.207-227, 2018.

COSTA, S. D. M.; PAIVA, K. C. M. **Assédio moral: relatos e vivências de estudantes em programas de pós-graduação**. Revista Visão: Gestão Organizacional, v.12, n.1, 2023.

COSTELLO, A. B.; OSBORNE, J. W. Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, v. 10, n. 7, p. 1-9. 2005.

CRESWELL, J. D. & CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. Porto Alegre: Penso, 2020.

CWUR, 2023. Disponível em < <https://cwur.org/2023.php> > Acesso em 28 de abril de 2023.

DALFOVO, M. S.; LANA, R. A; SILVEIRA, A. **Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v. 2, n. 4, p. 01-13, 2008.

DAMASCENO, D. L.; PIMENTEL, A. L. A promoção da saúde no ensino superior e o movimento de universidades promotoras da saúde: conceitos, construção e desafios. In: REZENDE, F. F.; BORGES, C. S. (Org.). **Educação: pesquisa, aplicação e novas tendências**. Editora científica digital, p. 285-308, 2022.

DAMÁSIO, B. F. **Uso da análise fatorial exploratória em psicologia**. Avaliação Psicológica, 2012, v. 11, n. 2, pp. 213-228, 2012.

DIENER, E.; SUH, E. M.; LUCAS, R. E.; SMITH, H.L. **Subjective well being: Three decades of progress**. *Psychological Bulletin*, v.125, n.2, p.276-302, 1999.

EMMONS, R. A. Personal strivings: **An approach to personality and subjective well-being**. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 51, p. 1058-1068. 1986.

Estressores da pós-graduação: revisão integrativa da literatura. Revista Cogitare Enfermagem, Curitiba, v. 23, n.4, 2018.

FARO, A. **Estresse e estressores na pós-graduação: estudo com mestrados e doutorandos no Brasil**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.29, n.1, 2013.

FEDRIZZI, B. Biofilia e biofobia. In CAVALCANTE, S.; G. A. ELALI (Orgs.), **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011. p. 98-104.

FELSTEN, G. **Where to take a study break on the college campus: An attention restoration theory perspective**. *Journal of Environmental Psychology*, v.29, p.160-167, 2009.

FERREIRA, J. N. **Relação entre estresse e autoeficácia acadêmicos, em período de pandemia de Covid-19, dos discentes de pós-graduação *stricto sensu* da área de negócios**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

FERREIRA, J. R. **Qual a relação do estresse e satisfação com o curso no rendimento acadêmico? Uma análise em um programa de pós-graduação em administração no Paraná**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando SPSS**. Trad.: Lorí Viali. 2ª.ed., Porto Alegre: Artmed, 688 p., 2009.

FLOYD, F. J.; WIDAMAN, K. F. **Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments**. *Psychological Assessment*, v.7, n. 3, p. 286-299. 1995.

FORTES, C. S. **A vida nervosa na pós-graduação**. Dissertação de Mestrado. Universidade

Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

FOSTER, P. C.; JANSSENS, N. P. D. E. O. In: GEORGE, J. B. et al. **Teorias de Enfermagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. Cap. 7, p. 90-107.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GALDINO, M. J. Q. **Síndrome de Burnout e qualidade de vida entre estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em enfermagem**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

GHERARDI-DONATO, E. C. S.; QUINHONEIRO, D. C. G.; GIMENEZ, L. B. H.;

SIQUEIRA, L. H.; DIAZ-SERRANO, K. V.; ZANETTI, A. C. G. **Efetividade de**

GIACOMONI, C. H. **Bem-estar subjetivo: em busca da qualidade de vida**.

GIANFELICE, M. A. **Fatores de risco e proteção na universidade: associações com resiliência e bem-estar subjetivo acadêmico**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2022.

GRESSLER, S, C.; GÜNTHER, I. A. **Ambientes restauradores: Definição, histórico, abordagens e pesquisas**. Estudos de Psicologia, v.18, n.13, p.487- 495, 2013.

GÜNTHER, I. A.; ELALI, G. A. Docilidade ambiental. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. (Org.). **Psicologia ambiental: conceitos para a leitura da relação pessoa-ambiente**. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2018.

GÜNTHER, I. A.; FRAGELLI, T. A. O. Estresse ambiental. In: CAVALCANTE,

HAIR, J. et al. **Análise multivariada de dados**. 6a. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HARTMANN, J. B.; ANDRADE, G. R.; YAMAGUCHI, M. U. **Universidades promotoras de saúde (ups) - breve mapeamento do cenário brasileiro atual**. In: XI Encontro nacional de produção científica. Anais Eletrônico: Maringá, 2019. Disponível em: <https://rdu.unicesumar.edu.br/bitstream/123456789/3822/1/JANE%20BISCAIA%20HARTMANN.pdf> Acesso em: 21 agosto de 2023.

HISTÓRIA. Universidade de Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.unb.br/institucional-rodape/historia>. Acesso em 28 de abril de 2023.

https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/carta_ottawa.pdf

HUPPERT, F.A.; SO, T. T. C. **Flourishing across Europe: application of a new conceptual framework for defining well-being**. Social Indicators Research, v.110, p.837-861, 2013.

HUTCHESON, G. D.; SOFRONIOU, N. **The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models**. London: Sage Publications. 1999.

HUTZ, C. S. **Avaliação em Psicologia Positiva**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

JOLLIFFE, I. T. Principal component analysis. In: EVERITT, B. S.; HOWELL, D. C.

(Orgs.). **Encyclopedia of statistics in behavioral science** New York: John Wiley and Sons Ltd., p. 1580-1584, 2005.

KAISER, F. G.; BYRKA, K. **Environmentalism as a trait: Gauging people's prosocial personality in terms of environmental engagement.** *International Journal of Psychology*, v. 46, n. 1, p. 71–79. 2011.

KAPLAN, R.; KAPLAN, S. **The experience of nature a psychological perspective.** New York: Cambridge University Press, 1989.

KAPLAN, S. **The restorative benefits of nature: toward an integrative framework.** *Journal of Environmental Psychology*, v.15, p.169-182, 1995.

KRUSKAL, W. H.; WALLIS, W. A. **Use of Ranks in One-Criterion Variance Analysis.** *Journal of the American Statistical Association*, v. 47, n. 260, p. 583-621, 1952.

LANCETTI, A.; AMARANTE, P. Saúde mental e saúde coletiva. In: CAMPOS, G. et al. (Orgs), **Tratado de saúde coletiva.** Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 615-634, 2006.

LAPA JÚNIOR, L. G. **Mapeamento de valores e compreensão do Jeitinho Brasileiro em estudantes do Ensino Fundamental do Distrito Federal.** Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

LAUMANN, K., GARLING, T. AND STORMARK, K.M. **Rating Scale Measures of Restorative Components of Environments.** *Environmental Psychology*, v.21, p.31-44, 2001.

LAYOUS, K.; ZANON, C. Avaliação da felicidade subjetiva: para além dos dados de autorrelato. In: Hutz, C. S. (Org.). **Avaliação em Psicologia Positiva.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

LAZARUS, R. S., & FOLKMAN, S. **Stress, appraisal and coping.** New York: Springer, 1984.

LEUNG, D. Y. P.; LAM, T.; CHAN, S. S. C. **Three versions of Perceived Stress Scale: Validation in a sample of Chinese cardiac patients who smoke.** *Biomedicine Public Health*, v. 10, n. 1, p. 513. 2010.

LIPP, M. E. N. O que eu tenho é stress? De onde ele vem? In: LIPP, M. E. N. (Org.) **O stress está dentro de você.** São Paulo: Contexto, 2000.

LIZOTE, S. A.; TESTON, S. F.; MARTENDAL, B. C.; TOBIAS, J. C.; ASSI, S.

LUFT, C. D. B.; SANCHES, S. O.; MAZO, G. Z.; ANDRADE, A. **Versão brasileira da Escala de Estresse Percebido: tradução e validação para idosos.** *Revista de Saúde Pública*, v. 41, n. 4, p. 606-615, 2007.

LUMBER, R.; RICHARDSON, M.; SCHEFFIELD, D. **Beyond knowing nature: contact, emotion, compassion, meaning, and beauty are pathways to nature connection.** *Journal Plos One*, v.12, n.5, 2017.

M.D.; NASCIMENTO, F.C.S. **Fatores associados ao risco de suicídio em estudantes de pós-graduação *stricto sensu*: estudo transversal.** Revista Latino-Americana de Enfermagem, v.29, n.3460, 2021.

MACHADO, W. L.; DAMÁSIO, B. F.; BORSA, J. C.; SILVA, J. P. **Dimensionalidade da Escala de Estresse Percebido (*Perceived Stress Scale, PSS-10*) em uma Amostra de Professores.** Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 27, n.1, p.38-43. 2014.

MALAGRIS, L. E. N.; SUASSUNA, A. T. R.; BEZERRA, D. V.; HIRATA, H. P.; MONTEIRO, J. L. F.; SILVA, L. R.; LOPES, M, C. M.; SANTOS, T. S. **Níveis de estresse e características sociobiográficas de alunos de pós-graduação.** Psicologia em Revista, v. 15, n. 1, p. 184-203, 2009.

MALDONADO, T. V.; MEURES, A. M.; MUSIAL, N. T. K.; COLAUTO, R. D. **Desempenho acadêmico e bem-estar pessoal subjetivo dos pós-graduandos *stricto sensu*.** Revista Contabilidad y Negocios, v.17, n.33, p.241-262, 2022.

MARÔCO, J. **Análise Estatística com o SPSS Statistics.** 5^a.ed., Lisboa: Edições Sílabo, 2011.

MARSH, H. W.; HAU, K.-T.; WEN, Z. **In search of golden rules: comment on hypothesis testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings.** Structural Equation Modeling: a multidisciplinary Journal, v.11, n.3, p.320–341, 2004.

MARTIN, C.; CZELLAR, S. **Where do biospheric values come from? A connectedness to nature perspective.** Journal of Environmental Psychology, v.52, p.56-68, 2017.

MIRANDA, G. J.; SILVA, S. M. C.; SILVA, L. B.; PEGORARO, R. F.; PEREIRA, J. M. **Dificuldades, estresse e preocupações na pós-graduação.** Revista Gestão Universitária na América Latina, v.15, n.12, 2022.

MORAES, K. L., BARBOSA, M. A. **Quality of life of master's and doctoral students in health.** Revista Brasileira de Enfermagem, v.74(4), n.20201116, 2021.

MOREIRA, D. A. **Prazer e sofrimento de docentes e discentes na pós-graduação *stricto sensu* em Enfermagem.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

MOREIRA, D.A.; TIBÃES, H. B.B.; BRITO, M.J. M. **Pleasure-suffering duality in *stricto sensu* graduate programs in nursing: between bridges and walls.** Revista Brasileira de Enfermagem, v.73, n.2, p.1-8, 2020.

MOTA, A. A. S.; PIMENTEL, S. M.; MOTA, M. R. S. **Expressões de sofrimento psíquico de estudantes da Universidade Federal do Tocantins.** Revista Educação e Pesquisa, v.49, 2023.

OGEDA, C. M. M.; ADURENS, F. D. L.; PEDRO, K. M. **Autoeficácia e síndrome do impostor em pós-graduandos: um retrato da pandemia da covid-19.** Revista Interação em Psicologia, v.26, n.3, p.254-263, 2022.

OLIVEIRA, A. J.; TRIGO, Á. A.; FERRO, L. R. M.; REZENDE, M. M. **Programa universidades promotoras de saúde como proposta de promoção de saúde dentro das universidades.** Revista Amazônica, v.24, n.2, p. 383-400, 2019.

OLIVEIRA, C. A. **Ansiedade, depressão e estresse, uso de álcool e outras drogas e a satisfação de discentes de pós-graduação stricto sensu.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019

OLIVEIRA, M. R.; JUNGES, J. R. **Saúde mental e espiritualidade/religiosidade: a visão de psicólogos.** Estudos de Psicologia, v. 17, n.3, p.469-476, 2012.

OREM, D.E. **Nursing: concepts of practice.** 2. ed. New York: McGraw-Hill, 1980.

OTTO, M. W. et al. Eventos de vida, humor e preditores cognitivos de estresse percebido antes e depois do tratamento para depressão maior. **Terapia Cognitiva e Pesquisa**, v. 21, n. 4, p. 409–420. 2004.

PARGAMENT, K. I.; ZINNBAUER, B. J.; SCOTT, A. B.; BUTTER, E. M.; ZEROWIN, J.; STANIK, P. **Red flags and religious coping: identifying some religious warning signs among people in crisis.** Journal of Clinical Psychology, v. 54, n. 12, p. 1665-1348, 2003.

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação.** 5ª.ed. Petrópoles, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

PEIXOTO, L. S. A. **Mindfulness, regulação emocional e carreira acadêmica: uma investigação com estudantes de pós-graduação.** Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

PEIXOTO, M. T.; THEMIS, C. M. S.; BEZERRA, S. T. F. **A produção acadêmica suscita adoecimento? Revisão sistemática integrativa sobre a saúde discente na Pós-Graduação stricto sensu.** Revista Brasileira de Pós-graduação, v.18, n.39, p.1-17, 2022.

Perceived Stress. Journal of Health and Social Behavior, v.24, p. 385-396, 1983

PONTES, F. M. **Ansiedade, estresse, depressão e qualidade de vida: um estudo com pós-graduandos da Universidade de São Paulo.** Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Portaria 2010 de 19 de junho de 2019 (sedf, portaria do afastamento)

QUIRINO, C. A. S.; CASSUNDÉ, F. R. S. A. **Espelho, espelho meu, existe alguém mais estressado do que eu? O impacto do mestrado em Servidores Públicos de Universidades Federais.** Revista de Psicologia, v.12, n.41, p.509-529, 2018.

R. Bem-Estar Subjetivo e Home Office em Tempos de Pandemia. XX USPInternational Conference in Accounting. São Paulo, 2020.

REDEL, E.; MARTINY, F.; GARCIA, A. **Motivações e expectativas profissionais dos estudantes de pós-graduação em letras (língua e literatura alemã) no Brasil.** Pandaemonium, v.22, n.38, p.97-121, 2019.

REIGORA, K. **O que é educação ambiental.** São Paulo: Brasileise, 1991.

REIS, A. C.; BLUNDI, B. A. S.; SILVA, E. P. **O desmantelamento da ciência brasileira no deliberado corte de bolsas: aspectos políticos e consequências psicossociais para estudantes de pós-graduação.** Revista Muiraquitã, v.8, n.1, 2020.

REIS, R. S.; HINO, A. A. F.; RODRIGUEZ-AÑEZ, C. R. **Perceived Stress**

ROBERTI, J. W.; HARRINGTON, L. N.; STORCH, E. A. **Further psychometric support for the 10-Item version of the Perceived Stress Scale.** Journal of College Counseling, v.9, n.2, p. 135-147, 2010.

RUBIÃO, A. **História da Universidade: genealogia para um “modelo participativo”.** Coimbra: Ed. Almedina, 2013.S.; ELALI, G. A. (Org.). Temas básicos em psicologia ambiental. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, A.M.; CASTRO, J.J. **Stress.** Análise Psicológica, v.4, n. 16, p.675-690, 1998.

SAUVÉ, L. **Educação ambiental: possibilidades e limitações.** Educação e Pesquisa, v.31, n.2, p.317-322, 2005.

Scale Reliability and Validity Study in Brazil. Journal of Health Psychology, v.15, n.1, p. 107-114, 2013.

SCHREIBER, J. B.; NORA, A.; STAGE, F. K.; BARLOW, E. A.; KING, J. **Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: a review.** The Journal of Educational Research, v..99, p.323-338, 2010.

SCHULTZ, P. W. Inclusion with nature: The psychology of human-nature relations. In SCHMUCK, P.; SCHULTZ, P. W. (Eds.). **Psychology of sustainable development.** Kluwer Academic Publishers, 2002.

SCORSOLINI-COMIN, F. **Por uma nova compreensão do conceito de bem-estar: Martin Seligman e a Psicologia Positiva.** Paidéia, v.22, n.53, p.433-435, 2012.

SCORSOLINI-COMIN, F.; PATIAS, N. D.; COZZER, A. J.; FLORES, P. A. W.; HOHENDOFF, J. V. **Saúde mental e estratégias de coping em pós-graduandos na pandemia da COVID-19.** Revista Latino-americana de Enfermagem, v.19, e.3491, p.1-10, 2021.

SHIN, D. C.; JOHNSON, D. M. **Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life.** Social Indicators Research, v.5, p. 475-492, 1978.

SILVA, A. S. P., & MARSICO, G. **A cultura acadêmica do sofrimento: será que isso existe?** Estudos de Psicologia, v.39, e.200183, 2022.

SILVA, I. J.; OLIVEIRA, M. F. V.; SILVA, S. E. D.; POLARO, S. H. I.; RADÜNZ, V.; SANTOS, E. K. A.; SANTANA, M. E. **Cuidado, autocuidado e cuidado de si: uma compreensão paradigmática para o cuidado de enfermagem.** Revista Esc de Enfermagem USP, v.43, n.3, p. 697-703, 2009.

SILVA, L. G. B.; MARCHIORATO, A. A. L.; PAULO, D. A. B.; MÄDER, B. J. **Níveis de**

estresse e ansiedade em uma residência interprofissional em pediatria. Revista Espaço para a Saúde, v.22, e.748, 2021.

SILVA, T. D. **Mediação do estresse e enfrentamento na relação de estressores e autoeficácia com o bem-estar de pós-graduandos em Ciências Contábeis.** Tesde de Doutorado. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

SILVA, T. F. **Fundamentos da Psicologia Positiva.** São Paulo: Platos Soluções Eudcaionais, 2021.

SILVEIRA, B. S.; FELIPPE, M. L.; SCHÜTZ N. T. Ambientes restauradores: conceitos e definições. In: SILVEIRA, B. S.; FELIPPE, M. L. (Org.). **Ambientes restauradores: conceitos e pesquisas em contextos de saúde.** Florianópolis: UFSC, p.9-22, 2019.

SOUZA, M. B. C. A.; CAVALCANTI, H. T. S.; CAVALCANTE, C. E. **Colapso na academia? O comportamento de pós-graduandos em administração e o burnout.** Caderno de Estudos Sociais, v.33, n.1, 2018.

SOUZA, M. V. C.; LEMKUHL, I.; BASTOS, J. L. **Discrimination and common mental disorders of undergraduate students of the Universidade Federal de Santa Catarina.** Revista Brasileira de Epidemiologia, v.18, n.3, p.525-537, 2015.

TABACHNICK, B. G.; FIDELL, L. S. **Using Multivariate Statistics.** Boston: Allyn and Bacon. 2007.

TEIXEIRA, T. S. C.; MARQUEZE, E. C.; MORENO, C. R. C. **Academic productivity: when job demand exceeds working time.** Revista de Saúde Pública, v.54, p.1-11, 2020.

Temas em Psicologia da SBP, v.12, n.1, p.43– 50, 2004.

THOMPSON, B. **Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: Understanding Concepts and Applications.** Applied Psychological Measurement, v. 31, n.3, p.245–248, 2007.

TORRES, G. V.; DAVIM, R. M. B.; NÓBREGA, M. M. L. **Aplicação do processo de enfermagem baseado na teoria de OREM: estudo de caso com uma adolescente grávida.** Revista Latino-Americana de Enfermagem, Ribeirão Preto, v.7, n.2, p.47-53, 1999.

ULLMAN, J. B. Structural equation modeling. In: Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (Orgs.). **Using multivariate statistics.** 5. ed. Needham Heights, USA: Prentice Hall, p.676–780, 2007.

ULRICH, R. S. Effects of gardens on health outcomes: yheory and research. In: MARCUS, C. C.; BARNES, M. (Org.). **Healing gardens: therapeutic benefits and design recommendations.** New York: John Wiley & Sons, p.27-86, 1999.

ULRICH, R. S.; SIMONS, R. F.; LOSITO, B. D.; FIORITO, E.; MILES, M. A.;

uma intervenção baseada em Mindfulness para redução de estresse e melhora da qualidade de vida em estudantes de enfermagem. Revista Eletrônica de Saúde Mental, Álcool e Drogas, v.20, n.3, Ribeirão Preto, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **História da UFPR**. Disponível em: <https://www.ufpr.br>. Acesso em: 02 set. 2024.

VARELLA, C. A. A. **Análise de Componentes Principais**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2008.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

WANG, X.; GENG, L.; ZHOU, K.; YE, L.; MA, Y. **Mindful learning can promote connectedness to nature implicit and explicit evidence**. *Consciousness and Cognition*, v.44, p.1-7, 2016.

WHO (organização mundial de saúde, 2013 – internet)

WOYCIEKOSKI, C.; STENERT, F.; HUTZ, C. **Determinantes do bem-estar subjetivo**. *Revista Psico*, v. 43, n.3, p.280-288, 2012.

ZANCAN, R. K.; MACHADO, A.B.C.; BOFF, N.; OLIVEIRA, M. S. **Estresse, Ansiedade, Depressão e Inflexibilidade Psicológica em Estudantes Universitários de Graduação e Pós-Graduação**. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v.21, n.2, p.749-767, 2021.

ZELSON, M. **Stress recovery during exposure to natural and urban environments**. *Journal of Environmental Psychology*, v.11, p.201-230, 1991.

ANEXO 1 – Instrumentos

Instrumento I

Escala de Bem-Estar Subjetivo (EBES)

Subescala 2 – Satisfação com a Vida

Agora você encontrará algumas frases que podem identificar opiniões que você tem sobre a sua própria vida. Por favor, para cada afirmação, marque com um X o número que expressa o mais fielmente possível sua opinião sobre sua vida atual. Não existe resposta certa ou errada, o que importa é a sua sinceridade.

1 – Discordo Plenamente 2 – Discordo 3 – Não sei 4 – Concordo 5- Concordo Plenamente

- | | | |
|-----|--|---------------------|
| 48. | Estou satisfeito com minha vida | _1_ _2_ _3_ _4_ _5_ |
| 49. | Tenho aproveitado as oportunidades da vida. | _1_ _2_ _3_ _4_ _5_ |
| 50. | Avalio minha vida de forma positiva | _1_ _2_ _3_ _4_ _5_ |
| 51. | Sob quase todos os aspectos minha vida está longe do meu ideal de vida | _1_ _2_ _3_ _4_ _5_ |
| 52. | 52. Mudaria meu passado se eu pudesse..... | _1_ _2_ _3_ _4_ _5_ |
| 53. | Tenho conseguido tudo o que esperava da vida | _1_ _2_ _3_ _4_ _5_ |
| 54. | A minha vida está de acordo com o que desejo para mim | _1_ _2_ _3_ _4_ _5_ |
| 55. | Gosto da minha vida..... | 1_ _2_ _3_ _4_ _5_ |
| 56. | Minha vida está ruim..... | _1_ _2_ _3_ _4_ _5_ |
| 57. | Estou insatisfeito com minha vida | _1_ _2_ _3_ _4_ _5_ |
| 58. | Minha vida poderia estar melhor | _1_ _2_ _3_ _4_ _5_ |
| 59. | Tenho mais momentos de tristeza do que de alegria na minha vida | _1_ _2_ _3_ _4_ _5_ |
| 60. | 60. Minha vida é “sem graça” | _1_ _2_ _3_ _4_ _5_ |
| 61. | Minhas condições de vida são muito boas | _1_ _2_ _3_ _4_ _5_ |
| 62. | Considero-me uma pessoa feliz | _1_ _2_ _3_ _4_ _5_ |

Instrumento II

Escala de Percepção de Estresse-10 (eps-10)

As questões nesta escala perguntam a respeito dos seus sentimentos e pensamentos durante os últimos 30 dias (último mês). Em cada questão indique a frequência com que você se sentiu ou pensou a respeito da situação.

1. Com que frequência você ficou aborrecido por causa de algo que aconteceu inesperadamente? (considere os últimos 30 dias)

0 nunca	1 quase nunca	2 às vezes	3 pouco	4 muito frequente
---------	---------------	------------	---------	-------------------

2. Com que frequência você sentiu que foi incapaz de controlar coisas importantes na sua vida? (considere os últimos 30 dias)

0 nunca	1 quase nunca	2 às vezes	3 pouco	4 muito frequente
---------	---------------	------------	---------	-------------------

3. Com que frequência você esteve nervoso ou estressado? (considere os últimos 30 dias)

0 nunca	1 quase nunca	2 às vezes	3 pouco	4 muito frequente
---------	---------------	------------	---------	-------------------

4. Com que frequência você esteve confiante em sua capacidade de lidar com seus problemas pessoais? (considere os últimos 30 dias)

0 nunca	1 quase nunca	2 às vezes	3 pouco	4 muito frequente
---------	---------------	------------	---------	-------------------

5. Com que frequência você sentiu que as coisas aconteceram da maneira que você esperava? (considere os últimos 30 dias)

0 nunca	1 quase nunca	2 às vezes	3 pouco	4 muito frequente
---------	---------------	------------	---------	-------------------

6. Com que frequência você achou que não conseguiria lidar com todas as coisas que tinha por fazer? (considere os últimos 30 dias)

0 nunca	1 quase nunca	2 às vezes	3 pouco	4 muito frequente
---------	---------------	------------	---------	-------------------

7. Com que frequência você foi capaz de controlar irritações na sua vida? (considere os últimos 30 dias)

0 nunca	1 quase nunca	2 às vezes	3 pouco	4 muito frequente
---------	---------------	------------	---------	-------------------

8. Com que frequência você sentiu que todos os aspectos de sua vida estavam sob controle? (considere os últimos 30 dias)

0 nunca	1 quase nunca	2 às vezes	3 pouco	4 muito frequente
---------	---------------	------------	---------	-------------------

9. Com que frequência você esteve bravo por causa de coisas que estiveram fora de seu controle? (considere os últimos 30 dias)

0 nunca	1 quase nunca	2 às vezes	3 pouco	4 muito frequente
---------	---------------	------------	---------	-------------------

10. Com que frequência você sentiu que os problemas acumularam tanto que você não conseguiria resolvê-los? (considere os últimos 30 dias)

0 nunca	1 quase nunca	2 às vezes	3 pouco	4 muito frequente
---------	---------------	------------	---------	-------------------

Instrumento III**Escala de Comportamento Sustentável****Subescala de Autocuidado**

1. Pratica atividade física regularmente para manter a saúde

0 nunca	1 quase nunca	2 raramente	3 às vezes	4 todos os dias
---------	---------------	-------------	------------	-----------------

2. Participa de atividades que ajudam a conhecer-se melhor

0 nunca	1 quase nunca	2 raramente	3 às vezes	4 todos os dias
---------	---------------	-------------	------------	-----------------

2. Presta mais atenção à mente do que às emoções

0 nunca	1 quase nunca	2 raramente	3 às vezes	4 todos os dias
---------	---------------	-------------	------------	-----------------

3. Tenta consumir alimentos saudáveis

0 nunca	1 quase nunca	2 raramente	3 às vezes	4 todos os dias
---------	---------------	-------------	------------	-----------------

4. Faz atividades para descansar a mente das preocupações diárias

0 nunca	1 quase nunca	2 raramente	3 às vezes	4 todos os dias
---------	---------------	-------------	------------	-----------------

5. Faz coisas de que gosta

0 nunca	1 quase nunca	2 raramente	3 às vezes	4 todos os dias
---------	---------------	-------------	------------	-----------------

6. Tenta manter o equilíbrio entre corpo, mente e emoções

0 nunca	1 quase nunca	2 raramente	3 às vezes	4 todos os dias
---------	---------------	-------------	------------	-----------------

7. Participa em atividades que ajudam a ser uma pessoa melhor

0 nunca	1 quase nunca	2 raramente	3 às vezes	4 todos os dias
---------	---------------	-------------	------------	-----------------

8. Faz coisas que trazem bem-estar

0 nunca	1 quase nunca	2 raramente	3 às vezes	4 todos os dias
---------	---------------	-------------	------------	-----------------

9. Tenta conhecer-se melhor todos os dias

0 nunca	1 quase nunca	2 raramente	3 às vezes	4 todos os dias
---------	---------------	-------------	------------	-----------------

10. Faz coisas que dão prazer

0 nunca	1 quase nunca	2 raramente	3 às vezes	4 todos os dias
---------	---------------	-------------	------------	-----------------

11. Participa de atividades que promovem a espiritualidade

0 nunca	1 quase nunca	2 raramente	3 às vezes	4 todos os dias
---------	---------------	-------------	------------	-----------------

12. Todos os dias tenta estar bem consigo mesmo

0 nunca	1 quase nunca	2 raramente	3 às vezes	4 todos os dias
---------	---------------	-------------	------------	-----------------

13. Alterna a posição do corpo para preservar a saúde

0 nunca	1 quase nunca	2 raramente	3 às vezes	4 todos os dias
---------	---------------	-------------	------------	-----------------

14. Dá mais ênfase às atividades que utilizam a mente (invertida)

0 nunca	1 quase nunca	2 raramente	3 às vezes	4 todos os dias
---------	---------------	-------------	------------	-----------------

15. Medita para manter a mente relaxada e alerta

0 nunca	1 quase nunca	2 raramente	3 às vezes	4 todos os dias
---------	---------------	-------------	------------	-----------------

16. Depois do trabalho, realiza qualquer atividade agradável

0 nunca	1 quase nunca	2 raramente	3 às vezes	4 todos os dias
---------	---------------	-------------	------------	-----------------

18. Quando está estressado, tenta acalmar a mente

0 nunca	1 quase nunca	2 raramente	3 às vezes	4 todos os dias
---------	---------------	-------------	------------	-----------------

Instrumento IV

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

1. Qual seu curso e semestre?
2. Qual foi a sua motivação para entrar na pós-graduação?
3. Quais foram seus maiores desafios?
4. Você identifica alguma situação como frustrante ou que tenha te deixado estressado?
5. Quantas horas por semana você consegue se dedicar às atividades acadêmicas?
6. Você está em dedicação exclusiva para a pós-graduação ou está em atividade laboral concomitante?
7. Você tem rede de apoio social?
8. Conhece as atividades oferecidas pelo Centro Olímpico da Faculdade de Educação Física?
9. Já ouviu falar na Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária?
10. Que atividades você realiza para aliviar o estresse cotidiano?
11. Já ouviu falar nos benefícios da relação das pessoas com o meio ambiente natural?
12. Você usufrui dos espaços verdes do campus universitário?
13. Como é a sua relação com seu/sua orientador/a?
14. O que a pós-graduação da Universidade de Brasília representa na sua vida?
15. Você se sente satisfeito e/ou realizado por ser estudante de pós-graduação?

ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília sob o título “Ambientes Restauradores no Campus Universitário: um estudo sobre a relação pessoa-ambiente na Universidade de Brasília”, sob orientação da Prof. Dra Claudia Marcia Lyra Pato. O objetivo desta pesquisa é Explorar o potencial do campus universitário como ambiente restaurador para a redução de estresse, melhora na qualidade de vida e bem-estar subjetivo de educadores da educação básica, estudantes de pós-graduação da Universidade de Brasília. Essa investigação poderá trazer novos conhecimentos sobre a relação pessoa-ambiente, bem como estratégias que resultem em mudanças positivas no cotidiano de estudantes da pós-graduação. Espera-se como benefício do estudo a promoção de estratégias pessoais para alívio de estresse e aumento da qualidade de vida e bem-estar durante o processo de desenvolvimento de qualificação profissional dos servidores da educação básica nos cursos de pós-graduação stricto sensu. Não existe, nesse caso, previsão de riscos, danos ou desconfortos durante a realização da pesquisa. Não haverá nenhum tipo de indenização ou recompensa financeira. Estão previstos um encontro semanal, com duração média de vinte minutos cada, totalizando 10 encontros. Além disso, ao final da realização das atividades, será realizada uma entrevista gravada que poderá ser individual ou em grupo. Fica reservado aos participantes o direito de se recusar a responder questões que lhes tragam constrangimentos e de desistir de participar da pesquisa a qualquer tempo, sem riscos de sofrerem penalizações. Fica-lhes também reservado o direito e a oportunidade de fazer perguntas sobre o objetivo e os procedimentos relacionados ao estudo a qualquer momento no transcurso desta pesquisa. A guarda dos dados e materiais utilizados na pesquisa são de minha inteira responsabilidade e serão analisados e divulgados em relatórios científicos, bem como na tese elaborada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, resguardando-se a identidade de todos os participantes. Este TCLE se encontra redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para a pesquisadora. Caso haja necessidade, poderá ser feito contato com a pesquisadora por telefone: (61) 9191-3684 ou e-mail: rebeca.becker@gmail.com. Contato com a orientadora desta pesquisa pode ser feito pelo e-mail: claudiap@unb.br.

Participante

Rebeca Campos
Pesquisadora