

ELISABETE SOFIA DIAS FERREIRA

**ANSIEDADE AOS EXAMES EM ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS: RELAÇÃO COM STRESSE
ACADÉMICO, ESTRATÉGIAS DE COPING E
SATISFAÇÃO ACADÉMICA**

Orientadora: Joana Brites Rosa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Psicologia e Ciências da Vida

Lisboa

2014

ELISABETE SOFIA DIAS FERREIRA

**ANSIEDADE AOS EXAMES EM ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS: RELAÇÃO COM STRESSE
ACADÉMICO, ESTRATÉGIAS DE COPING E
SATISFAÇÃO ACADÉMICA**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapia no Curso de Mestrado em Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapia, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientadora: Professora Doutora Joana Brites Rosa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Psicologia e Ciências da Vida

Lisboa

2014

"À medida que adquirimos mais conhecimento, as coisas não se tornam mais compreensíveis, mas sim mais misteriosas."

Albert Schweitzer

Agradecimentos

À minha orientadora Professora Doutora Joana Brites Rosa, pela confiança, dedicação e constante disponibilidade demonstrada no decurso da elaboração deste trabalho.

A todos aqueles que me incentivaram e contribuíram para a realização da minha tese, através de trocas de livros, sugestões de artigos, preenchimento de questionários, comentários e críticas. Grata pelo apoio dado neste momento importante.

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, especialmente, Faculdade de Psicologia, seu corpo docente e demais colaboradores pois foram essenciais neste percurso.

A todos os meus colegas, pessoas muito significativas, pelas quais tenho grande respeito e estima.

À minha família e amigos pelo incentivo e por acreditarem em mim.

Resumo

O ensino superior é num primeiro momento marcado por muitas expetativas mas é também um longo percurso onde podem surgir situações problemáticas, diferentes consoante as etapas.

O objetivo principal deste estudo foi o de compreender de que modo a ansiedade aos exames, por parte dos estudantes universitários, pode ser estudada, tendo em conta o stresse académico, as estratégias de coping e a satisfação académica.

A amostra foi constituída por 187 estudantes da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, sendo a média de idades 24,0 anos (DP=7,56) para o sexo feminino e de 25,2 anos (DP=8,00) para o sexo masculino.

Procedeu-se a uma caracterização sociodemográfica da amostra e recorreu-se à aplicação de quatro instrumentos: o Student Stress Inventory, SSI (Dobson e Metcalfe, 1983), o Reactions to Tests, RTT (Irwin G. Sarason, 1984), o Brief Cope, COPE (J. L. Pais Ribeiro e A. P. Rodrigues, 2004) e o Questionário de Satisfação Académica, QSA (Soares e Almeida, 2001).

Conclui-se que ao nível do stresse académico, na variável exigências da vida académica as mulheres apresentam valores mais elevados do que os homens. Na incerteza face ao futuro, pressões avaliativas e pressões parentais não se verificaram diferenças estatisticamente significativas. A ansiedade aos exames mostrou-se correlacionada com o stresse académico, com algumas estratégias de coping e de forma negativa com a satisfação académica.

Palavras Chave: Stresse Académico, Ansiedade aos Exames, Estratégias de Coping, Satisfação Académica

Abstract

Higher education is at first marked by many expectations but is also a long way problematic situations may arise where, depending on the different stages.

The main objective of this study was to understand the examinations that anxiety on the part of college students so can be studied taking into account the academic stress, coping strategies and academic satisfaction.

The sample consisted of 187 students from of Lusófona University, with being average 24,0 (SD=7,56) for females and 25,2 (SD= 8,00) for the male.

A socio-demographic characterization of the sample was carried out and four measures were used SSI (Dobson e Metcalfe, 1983), RTT (Irwin G. Sarason, 1984), COPE (J. L. Pais Ribeiro e A. P. Rodrigues, 2004) and QSA (Soares e Almeida, 2001).

It was concluded that on the academic stress, women present higher scores on the variable demands of academic life than compared to men. It not was found significant differences in the uncertainty regarding future, evaluative pressures and parental pressures there were no statistically significant differences. The anxiety of the examinations showed to be correlated with academic stress, with some coping strategies and negatively with academic satisfaction.

Keywords: Academic Stress, Anxiety to test, Coping Strategies, Satisfaction Academic

Índice de Abreviaturas

ANOVA – Análise de Variância Univariada

APA - American Psychological Association

CAE – Centro de Aconselhamento para Estudantes

COPE – Inventário Brief Cope

DP – Desvio Padrão

DSM-IV-TR - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

et al. - *et allis* ou e outros

H – Hipótese

QSA – Questionário de Satisfação Académica

RTT – Reactions to Tests

SGA – Síndrome Geral de Adaptação

SPSS – Statistical Package for Social Sciences

SSI – Student Stress Inventory

ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Índice

Introdução	12
Capítulo 1 - Stresse	16
1.1 - Conceito de Stresse	17
1.2 - Modelos de Stresse	20
1.3 - Stresse em Contexto Académico	25
Capítulo 2 - Ansiedade	29
2.1 - Contextualização da Ansiedade	30
2.2 - Modelos Teóricos de Ansiedade	32
2.3 - Ansiedade aos Exames	35
Capítulo 3 – Estratégias de Coping	38
3.1 – Conceitos e Definições de Coping	39
3.2 - Modelos e Abordagens de Coping	42
3.3 – Coping no Ensino Superior	45
Capítulo 4 - Satisfação Académica	48
4.1 – Delimitação do Conceito de Satisfação Académica	49
4.2 – Perspetivas Teóricas de Satisfação Académica	51
Capítulo 5 - Conceptualização da Investigação	53
5.1 Objetivo e Hipóteses	54
5.2 Amostra	55

5.3 Medidas	56
5.3.1 Questionário de dados demográficos	56
5.3.2 Student Stress Inventory (SSI)	56
5.3.3 Reactions To Test (RTT)	57
5.3.4 Brief Cope (COPE)	58
5.3.5 Questionário de Satisfação Académica (QSA)	59
5.4 Procedimento	59
5.5 Resultados.....	60
5.6 Discussão dos resultados	75
Conclusão	79
Referências Bibliográficas	81
Anexo I	I

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Caraterização Sócio Demográfica	55
Tabela 2 – Comparação das médias das dimensões das estratégias de coping em função do género	61
Tabela 3 – Comparação das médias das dimensões do stresse académico, satisfação académica e da ansiedade aos exames em função do género	62
Tabela 4 – Correlações entre as dimensões do SSI e do QSA	63
Tabela 5 – Correlações entre as dimensões do SSI e do RTT	63
Tabela 6 – Correlações entre as dimensões do SSI e do COPE	64
Tabela 7 – Correlações entre as dimensões do COPE e do QSA	65
Tabela 8 – Correlações entre as dimensões do COPE e do RTT	67
Tabela 9 – Correlações entre as dimensões do RTT e do QSA	68
Tabela 10 – Comparação das médias das dimensões das estratégias de coping em função dos cursos	68
Tabela 11 – Comparação das médias das dimensões do stresse académico, satisfação académica e da ansiedade aos exames em função dos cursos	70
Tabela 12 – Comparação das médias das dimensões das estratégias de coping em função de estudante e trabalhador estudante	71
Tabela 13 – Comparação das médias das dimensões de stresse académico, satisfação académica e da ansiedade aos exames em função de estudante ou trabalhador estudante	72

Tabela 14 – Comparação das médias das dimensões das estratégias de coping em função de estudante com ou sem atividades extra curriculares 73

Tabela 15 – Comparação das médias das dimensões do stresse académico, satisfação académica e da ansiedade aos exames em função de estudante com ou sem atividades extra curriculares 74

Introdução

O ensino superior constitui uma importante etapa na vida do estudante universitário. É sem dúvida um período que implica inúmeras mudanças, desempenhando um papel essencial a nível do desenvolvimento pessoal, social e familiar, principalmente, se considerarmos as transformações que têm ocorrido na atualidade.

O stresse sempre existiu e fez parte do quotidiano do ser humano. Tem sido frequentemente utilizado para caraterizar o estilo de vida da era moderna e a exposição a determinado ambiente. Na verdade, os estudantes universitários constituem um grupo que não é exceção e por isso não são imunes à experiência de stresse. Os desafios decorrentes da vida académica podem naturalmente conduzir a este tipo de experiência. Assim, a frequência universitária implica um certo grau de stresse devido a certos requisitos para a obtenção de determinada formação (Mondardo e Pedon, 2005).

A ansiedade é também fundamental para o indivíduo, pois permite a sua adaptação às exigências da vida, possibilitando a utilização de medidas para lidar com situações que envolvem mudança ou experiências inéditas. A ansiedade em situações de avaliação, pode causar tanto respostas físicas como emocionais, devido às exigências externas e internas. Geralmente as exigências externas referem-se à realização de um exame decisivo para a nota final ou conclusão do curso. Já as exigências internas dizem respeito aos objetivos que os estudantes se propõem alcançar ou a padrões pessoais de comportamento relacionados com determinados valores (Barriga, 2007).

Os conceitos enunciados são particularmente relevantes devido às suas implicações para o indivíduo, sendo que as estratégias de coping, constituem uma condição indispensável para ultrapassar as situações do dia a dia e para alcançar o sucesso pretendido. O indivíduo é um ser único e singular no modo como lida com os vários recursos de coping disponíveis para responder às solicitações externas e internas. É sobretudo as estratégias usadas pelo indivíduo que lhe permite ou não lidar de forma adequada com as situações. Trata-se, assim, de um processo dinâmico entre a pessoa e o meio (Custódio, Pereira e Seco, 2009).

O contexto académico exige uma longa e árdua tarefa, seguramente, com grande impacto no percurso universitário do estudante, assim como, com implicações significativas a nível pessoal e profissional. Esta experiência permite experimentar novas oportunidades e contribui para a formação de novas capacidades. Contudo, podem surgir obstáculos, dificuldades que não contribuem para a satisfação pessoal, social, familiar e académica. Atualmente, os tempos são marcados pela constante aquisição de conhecimentos, pela exigência, rigor implicando novos e múltiplos desafios por parte dos estudantes, nem sempre preparados para responder a estas solicitações (Ramos e Carvalho 2007).

Nesta perspetiva, importa estudar o stresse académico, sua relação com a ansiedade aos exames e estratégias de coping na satisfação académica numa população universitária. Após uma revisão da literatura verifica-se uma escassez de estudos com os fatores já enunciados na satisfação académica. Deste modo, como o presente estudo, que se circunscreve aos estudantes da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), pretende-se caracterizar a sua realidade correlacionando com os fatores de stresse, ansiedade aos exames, estratégias de coping e satisfação académica. Também se irá verificar as diferenças entre género relativamente às variáveis em estudo.

Assim, de acordo com o desenho de apresentação do presente estudo, o primeiro capítulo aborda o stresse, seu conceito, modelos explicativos enfatizando a teoria de Selye, bem como as diferenças entre género. O segundo capítulo permite a contextualização da ansiedade, seus modelos teóricos e suas implicações na aprendizagem do estudante universitário. No terceiro capítulo ir-se-á abordar a temática das estratégias de coping, descrevendo seus principais conceitos e definições, modelos e abordagens face ao contexto do ensino superior. No quarto capítulo pretende-se o enquadramento contextual da satisfação académica e suas perspetivas teóricas ainda na visão do ensino superior. Por fim, no quinto capítulo pretende-se apresentar a concetualização da investigação, através da explicação do objetivo e hipóteses, amostra do estudo, as medidas utilizadas e o procedimento na recolha dos dados da amostra. O trabalho finaliza com os resultados, discussão e conclusão onde se expõe as principais reflexões a que chegamos neste estudo.

Neste estudo foi seguida as normas para a elaboração e apresentação de Teses de Doutoramento, aplicáveis às dissertações de Mestrado (Primo e Mateus, 2008) tendo as citações, referência bibliográfica e apresentação de tabelas respeitado as normas de publicação da *American Psychological Association* (APA, 2001).

Capítulo 1 - Stresse

1.1. Conceito de Stresse

O stresse é um conceito que foi evoluindo ao longo do tempo devido às mudanças que têm vindo a ocorrer na sociedade em geral. É um processo fundamental que coloca importantes desafios ao organismo e é inerente à condição de vida do ser humano. Para além do seu uso no vocabulário comum, este tema tem sido alvo de um crescente interesse na comunidade científica, o que demonstra a sua importância e a pertinência do seu estudo (Filgueiras e Hippert, 1999).

A palavra stresse deriva do latim *stringo*, *stringere*, *strinxi*, *strictum* que tem como significado apertar, limitar, comprimir e restringir (Vaz Serra, 2011).

Inicialmente foi utilizada na língua inglesa desde o século XIV para exprimir uma pressão de natureza física. No século XVII, o seu significado traduzia uma pressão e tensão. Foi particularmente usada pela engenharia que investigava a resistência, durabilidade e flexibilidade das estruturas. A resposta dessas estruturas observava-se pela ação exercida em conjunto pela carga e designava-se por stresse. A expressão no século XIX adquire uma outra conotação, aplicada aos seres humanos por analogia ao que acontecia na física, considerando-se as influências externas e internas. Assim, passou a definir as pressões que incidem sobre um órgão corporal ou sobre a mente humana. Importa referir, que este sentido de constranger de algo continua a enquadrar-se no atual conceito de stresse (Vaz Serra, 2011).

O stresse não constitui uma novidade, porém é um fenómeno complexo e nem sempre consensual na sua abordagem. Pela sua utilização em várias áreas, abarca diferentes definições consoante o seu campo de aplicação. Por isso, há que ter em linha de conta, que não só, não é exclusivo da psicologia como foi evoluindo ao longo dos anos. O contributo das ciências sociais e humanas tem sido fundamental para a compreensão a nível biológico, psicológico e social do stresse. Importa assim, definir o seu conceito, compreender as suas causas, os seus efeitos e as estratégias a utilizar, pois é sem dúvida, responsável por afetar a qualidade de vida do indivíduo (Paúl e Fonseca, 2001).

Ao longo da vida, o indivíduo encontra-se exposto a múltiplas situações de desgaste e interage com múltiplos estímulos para sobreviver e se desenvolver. No sentido lato, o stresse pode ser entendido como uma reação natural e complexa do organismo. Acontece sempre que existe desequilíbrio, entre as solicitações feitas ao indivíduo e os recursos que este dispõe para responder a essas mesmas solicitações (Frasquilho, 2009).

Para Vaz Serra (1988) o termo stresse pode ser usado para descrever uma situação indutora de tensão e/ou para definir uma reação perante determinada situação. É toda a condição em que o indivíduo tem a percepção de não ter comportamentos automáticos de resposta exigindo uma adaptação. Sempre que o indivíduo não consiga lidar adequadamente com determinada situação pode em resultado originar problemas de saúde ou transtornos psicológicos afetando a sua qualidade de vida.

Santos e Castro (1998) definem stresse como a condição resultante das trocas ou transações entre o sujeito e o meio, levando-o a perceber uma discrepância (real ou não) entre as exigências de uma determinada situação, assim como, os recursos individuais, ao nível biológico, psicológico e social. Ou seja, o stresse envolve reações biopsicossociais.

Segundo Paúl e Fonseca (2001, p. 62) “o conceito de stresse abrange as reações emocionais e cognitivas às ameaças e desafios inerentes ao quotidiano e aos acontecimentos de vida”.

O stresse pode ainda ser definido como uma reação do organismo causada por alterações psicofisiológicas que ocorrem quando o indivíduo se confronta com uma determinada situação e não possui os recursos necessários para a ultrapassar (Lipp, Pereira e Sadir, 2005).

Uma outra contribuição para a definição de stresse consiste na resposta ao stressor, independentemente, do tipo de agente agressor e envolve mudanças bioquímicas, psicológicas e comportamentais. Os stressores são causados pelo ambiente externo e interno colocando importantes desafios à homeostasia (Ogden, 2004).

Já para Frاسquilho (2009) o stresse é o processo de interação humana (voluntária) e fisiológica (involuntária). Refere-se a tudo o que acontece a nível psicobiológico e comportamental, desde que, se verifique interação com os estímulos levando a adaptações.

Perante estas definições, podemos considerar que o stresse atua desencadeando um desequilíbrio no indivíduo ao ser exposto a diversos estímulos e permite a adaptação do organismo de modo a restabelecer o seu equilíbrio.

A pluralidade de abordagens aponta para três formas distintas de estudo sobre o stresse. A abordagem enquanto estímulo, na qual, o stresse pode ser entendido como um estímulo capaz de incitar uma reação de stresse, independente, das ações ou características da pessoa sendo potencialmente destrutivo. A abordagem enquanto resposta, concebida como uma resposta fisiológica ou psicológica perante um acontecimento de stresse. A componente fisiológica desperta o sistema orgânico e a psicológica envolve o comportamento. Finalmente, a abordagem enquanto processo transacional resulta dos processos de avaliação e motivacionais, adquirindo particular relevância na relação entre o stressor e a resposta do indivíduo. Este processo significa que os estímulos potencialmente causadores de stresse podem conduzir a diferentes respostas através da avaliação cognitiva, da situação e dos recursos do indivíduo (Lazarus e Folkman, 1984; Lazarus, 1999).

Para Vaz Serra (1988) as circunstâncias indutoras de stresse podem ser de ordem física, psicológica e social. As suas manifestações podem variar em gravidade e duração em função da intensidade do agente agressor e da sua permanência real ou simbólica. Refere-se aos acontecimentos traumáticos, acontecimentos significativos da vida, situações crónicas, micro indutores, macro indutores, acontecimentos desejados que não ocorrem e traumas ocorridos no estágio de desenvolvimento. As respostas evocadas são de natureza biológica, cognitiva, ao nível das emoções e do comportamento observável (Vaz Serra, 2011).

O stresse é, assim, uma relação específica entre o indivíduo e o meio. O que tem importância nas situações indutoras de stresse não é a situação propriamente dita mas a

forma como é avaliada e o significado que lhe é atribuído. O indivíduo desenvolve a percepção de não ter controlo, nem aptidões, nem recursos pessoais e sociais para superar as exigências perante as situações. “A percepção de não ter controlo pode ser real ou corresponder apenas a uma crença” (Vaz Serra, 2011; p. 18).

Tal como existem diversos fatores que determinam a predisposição para o stresse, como a personalidade, resistência e apoio social, existem fatores desencadeadores como os fatores biológicos, psicológicos e sociais. Estes podem surgir a qualquer momento, manifestando-se de diferentes formas e podem interferir no funcionamento do indivíduo, visando até a adaptação a novas situações (Filgueiras e Hippert, 1999).

O ser humano ao longo da vida interage com uma série ilimitada de estímulos, de situações complexas percecionadas de diferentes formas a cada momento e no decorrer das várias fases da sua vida. O stresse é um fenómeno adaptativo que contribui para a sobrevivência, para um adequado rendimento nas atividades e para um desempenho eficaz em muitas áreas da vida. Não deve ser considerado sempre como prejudicial pois pode ser útil na tomada de decisões, na resolução de problemas por parte do indivíduo contribuindo para melhorar o seu desempenho e funcionamento. O stresse permite vários tipos de resposta e normalmente são as emoções negativas que permitem uma componente motivacional que levam à inibição ou ação do indivíduo. Neste sentido, o stresse cumpre um papel essencial no desenvolvimento pessoal, profissional, entre outras áreas significativas na vida do indivíduo (Frasquilho, 2009).

1.2. Modelos de Stresse

O stresse é um fenómeno universal com interesse em diversas épocas e culturas. O conhecimento atual sobre esta temática resulta do saber científico e cultural ao longo da História (Ogden, 2004).

Como sabemos os seres humanos diferem em muitos aspetos. Desde logo, na forma como percecionam os estímulos, no modo como reagem perante situações

indutoras de stresse, tendo em conta os fatores individuais de cada indivíduo e sempre que ocorre um processo de ativação envolve todo o organismo diferente entre uns e outros. Para melhor compreensão acerca desta temática importa debruçar-nos sobre alguns modelos de stresse desenvolvidos ao longo dos anos, que nos permitem uma visão essencial (Frasquilho, 2009).

Claude Bernard considerado um teórico do método experimental deixou um importante legado para o conceito de stresse. Na sua conceção, as ameaças físicas à integridade do organismo evocam respostas de modo a contrariar essas ameaças e a vida depende sobretudo da capacidade do ser vivo manter constante o meio interno perante as modificações do meio externo. Para os organismos manterem esta condição devem possuir meios de auto proteção, sem os quais, não têm capacidade para se adaptarem às simples mudanças e sobreviverem. Esta ideia está intimamente ligada ao princípio de uma equilibrada dinâmica fisiológica interna e à sobrevivência da espécie (Vaz Serra, 2011).

Walter Canon foi pioneiro ao desenvolver pesquisas em laboratório e elaborou um dos primeiros modelos sobre o stresse. Em 1932, popularizou o conceito de homeostasia considerando os aspetos emocionais e físicos. Por homeostasia, entende-se o conjunto de fenómenos de auto regulação para manter um equilíbrio estável, dinâmico, complexo nas funções vitais do organismo, sendo constantemente ameaçado por fatores internos e externos. O seu modelo denominado “fight or flight” consiste nas respostas de luta ou fuga e envolvem uma maior atividade e excitação. As respostas dadas pelo indivíduo em situações de stresse permitem-lhe dois tipos de reação: lutar ou fugir. Para além, da descrição destas reações fez a ligação entre as respostas adaptativas ao stresse (Santos e Castro, 1998).

Para Graziani e Swendsen (2008) a sobrecarga das capacidades de defesa do indivíduo, após uma agressão física ou psíquica que ameaça o equilíbrio interno, desencadeia uma reação que procura restabelecer de novo o equilíbrio. Esta reação não é específica pois não depende do agente agressor.

As investigações de Hans Selye contribuíram para o aparecimento de uma nova abordagem do conceito de stresse numa perspetiva biológica. O seu estudo centrava-se na resposta fisiológica e psicológica do corpo a estímulos nocivos, conforme refere Paúl e Fonseca (2001).

Selye desenvolveu o conceito de resposta generalizada à agressão, tendo como objetivo a sobrevivência do ser agredido. Refere que uma agressão ou stressor de qualquer natureza, física, psicológica, ou outra, induz no organismo stresse, provoca uma reação de alarme, mobilizando energias para a sobrevivência. As suas descobertas permitiram verificar que as respostas de luta ou fuga eram apenas a primeira reação numa cadeia de outras reações, produzido pelo organismo quando sujeito a níveis constantes e duradouros de stresse. Neste contexto, entende-se como stresse a resposta não específica do organismo a exigências de adaptação diversas e qualquer estímulo que se manifeste através da Síndrome Geral de Adaptação (SGA) que se desenvolve em três fases, segundo Vaz Serra (2011):

A primeira fase, denominada por reação de alarme caracteriza-se pelo aumento na atividade do organismo, especificamente, com o aumento de adrenalina e noradrenalina devido à ativação da medula supra-renal. Ocorre após a exposição repentina do indivíduo à agressão ou a situações stressantes e permite que organize as suas defesas biológicas para estar preparado para lutar ou fugir.

A segunda fase, designada por estágio de resistência verifica-se a ativação do eixo hipotálamo hipófise supra-renal. O seu principal objetivo consiste na adaptação aos estímulos, na tentativa de inverter os efeitos dos sinais de alarme, da fase anterior. Nesta fase, o indivíduo prepara-se para lidar e adaptar-se à situação impulsionadora de stresse.

Por último, a fase de exaustão surge quando o indivíduo não consegue lidar nem adaptar-se ao estímulo causador de stresse. Esta fase é marcada pela reativação vegetativa e a manutenção de níveis elevados de cortisol no sangue que produzem efeitos negativos no organismo. A resistência torna-se cada vez menor podendo originar infeções e em casos extremos o indivíduo pode morrer.

Neste sentido, Selye atribuiu particular ênfase à resposta do organismo quando o indivíduo se encontra perante situações indutoras de stresse, especialmente, no que respeita aos aspetos endócrinos e vegetativos. Importa também considerar os fenómenos que ocorrem, desde a chegada do estímulo sensorial ao percurso que estabelece nas estruturas do cérebro e às respostas dadas, posteriormente. Deste modo, podemos compreender a importância das investigações deste autor com reconhecido mérito no estudo do stresse.

Segundo Ogden (2004) na tentativa de uma nova perspetiva relativamente aos modelos de stresse foi desenvolvida a teoria dos acontecimentos de vida de (Holmes e Rahe, 1967) para estudar o stresse e as mudanças como resposta às experiências de vida.

A teoria de acontecimentos de vida (life events) assenta no pressuposto que as mudanças mais ou menos normativas que surgem no processo de desenvolvimento humano, como o casamento, a morte de pessoas significativas, as mudanças de escola, emprego, residência são causadoras de stresse. A partir deste ponto, pode-se estudar a capacidade de resistência pessoal aos acontecimentos, o seu efeito cumulativo, de interação e a vulnerabilidade dos indivíduos diante de outras experiências de vida (Paúl e Fonseca, 2001).

Ainda Vaz Serra (2011) salienta que as pesquisas de Holmes e Rahe foram fundamentais para mostrar a existência de acontecimentos que tem maior probabilidade do que outros de induzirem stresse nos seres humanos. E por outro lado, os acontecimentos dolorosos influenciam o estado de saúde do indivíduo. Desde então, o stresse foi estudado não só pela resposta biológica mas também em função das circunstâncias antecedentes que o originam.

Uma abordagem distinta foi desenvolvida por Richard Lazarus e seus colaboradores a partir da década de 1960. As suas pesquisas salientam que o stresse implica a transação entre o indivíduo e os estímulos internos e externos. Ou seja, há uma resposta de stresse caso o indivíduo avalie a situação como causadora de stresse. Este não responde de forma passiva aos agentes de stresse e interage ativamente com eles. O modelo transacional de stresse defende que o indivíduo avalia o acontecimento

stressante, analisa a sua capacidade de o enfrentar e organiza as estratégias de coping. A importância deste modelo consiste na dimensão cognitiva e no trabalho de avaliação realizado pelo sujeito sempre que se encontra perante os agentes de stresse (Ogden, 2004).

Para Vaz Serra (2011), o contributo de Lazarus foi fundamental para a compreensão do conceito, ao referir que não há nenhuma situação que, em absoluto, possa ser reconhecida como indutora de stresse e que o fator decisivo que leva o indivíduo a sentir que está ou não em stresse, depende da avaliação que faz da circunstância. As suas investigações tiveram grande impacto no estudo do stresse e no aparecimento de novas abordagens terapêuticas.

Os indivíduos são seres psicológicos que avaliam o mundo exterior através de processos formais, tais como: avaliação primária, secundária e a reavaliação. Inicialmente, o indivíduo avalia a situação propriamente dita. Na avaliação primária, o indivíduo procura conhecer o significado de determinada situação e as consequências que daí advêm para o seu bem estar. Esta avaliação é egocêntrica pois é desenvolvida no sentido do indivíduo conhecer os aspetos positivos que precisa obter e os aspetos negativos que precisa evitar. Nesta avaliação, o importante é encontrar respostas para as circunstâncias, podendo ser considerada: irrelevante, benigna e desejável e por último, cheia de stresse. A avaliação primária corresponde às expectativas de resultados que o indivíduo espera encontrar relativamente a determinado acontecimento. Na avaliação secundária, o indivíduo procura encontrar respostas para resolver as questões devido aos benefícios que pode obter ou aos aspetos negativos que pode acarretar. Isto implica a apreciação de pontos a favor e contra das diferentes estratégias de coping. Assim, a avaliação primária envolve uma avaliação do meio, enquanto, que a avaliação secundária a do próprio indivíduo no que respeita às aptidões, recursos pessoais e sociais que possui considerando também as suas opções e as próprias limitações. As formas de avaliação primária e secundária determinam se o indivíduo apresenta ou não uma resposta ao stresse. Por último, a reavaliação consiste no balanço realizado pelo indivíduo entre as exigências criadas pela situação (avaliação primária) e os recursos e capacidade de resposta (avaliação secundária). Este processo não é estático e dele depende o indivíduo de sentir-se ou não em stresse. A reavaliação vai sendo alterada em

função do sucesso ou fracasso das estratégias de lidar que foram escolhidas para solucionar o problema. O modelo apresentado salienta a transação entre o indivíduo e o meio permitindo uma nova perspetiva para compreender e explicar o stresse (Lazarus e Folkman, 1984; Lazarus, 1999; Ogden, 2004; Vaz Serra, 2011).

1.3 Stresse em Contexto Académico

O stresse académico tem sido alvo de interesse devido às constantes e inevitáveis adaptações do indivíduo, perante situações cada vez mais exigentes a nível físico, cognitivo, emocional e comportamental (Frasquilho, 2009).

A integração na universidade é um processo com múltiplas facetas construído através das relações estabelecidas entre a instituição e o estudante. Caracteriza-se pela troca entre expectativas, características, habilidades, normas e a comunidade que integra a universidade. Esta integração tem sido fundamental na decisão de permanência ou abandono por parte dos estudantes universitários (Polydoro, Primi, Serpa, Zaroni e Pombal, 2001).

A universidade é uma estrutura com características específicas para a transmissão e produção de conhecimento com um padrão típico para o desenvolvimento do potencial humano. Por ser um meio permeável a rápidas e profundas mudanças exige a adaptação do estudante universitário a novas realidades (Araújo, 1996). Neste sentido, a vida

académica pode tornar-se muito stressante devido a fatores, tais como: adaptação ao novo meio escolar, ansiedade aos exames e avaliações, gestão do tempo, alteração nas rotinas e hábitos alimentares, problemas de cariz económico e ainda relacionados com o desenvolvimento pessoal e social (Pereira, 2006).

Sem dúvida, a decisão de permanência no sistema educativo constitui um momento marcante na vida do estudante universitário. Esta decisão culmina num longo percurso sendo a sua continuidade equacionada, tendo em conta, as expectativas e os projetos futuros com a frequência de um curso superior. Este período implica alterações significativas e é crucial para os jovens, pois nem sempre têm mecanismos para

responder aos desafios com que são confrontados. Por um lado, o contexto académico impulsiona o estudante para a realização de um conjunto de atividades enriquecedoras permitindo desenvolver as suas aptidões de forma a lidar satisfatoriamente com a vida académica e contribui para o desenvolvimento da construção da identidade, do estabelecimento de maior autonomia e independência. Por outro, nos dias de hoje, o estudante depara-se cada vez mais com tensões, exigências, responsabilidades, competitividade pela entrada na universidade, pelas dificuldades no processo de transição e durante o curso. Para além de tudo isto, existe uma enorme dificuldade de colocação no emprego desejado após a frequência do curso de ensino superior (Ramos e Carvalho, 2007).

Os estudantes universitários enfrentam desafios resultantes do contexto académico podendo conduzir à experiência de stresse. Um certo grau de stresse pode ser sentido pelos estudantes mediante o esforço quer para ingressar, quer de adaptação e para cumprirem determinados requisitos para obterem a sua formação. Cada vez mais, se exige pessoas criativas, proativas, flexíveis às rápidas mudanças aliadas à necessidade de re (inventar) novas profissões associado ao desenvolvimento tecnológico.

O stresse académico é um processo sistémico, de carácter adaptativo e essencialmente psicológico que pode ser compreendido sob três perspetivas. Em primeiro lugar, devido à pouca valorização do próprio aluno e às exigências do contexto académico, isto pode constituir um fator de stresse. De seguida, esses stressores provocam um desequilíbrio sistémico (situação de stresse) que se manifesta numa série de sintomas (indicadores de desequilíbrio). Por último, o desequilíbrio sistémico obriga o aluno a utilizar estratégias de coping para restaurar o equilíbrio sistémico (Barraza Macías, 2008 e Martin, 2010).

Alguns estudos revelam que o stresse em estudantes universitários varia em função do género. De acordo com o estudo de Pereira (2006), as mulheres apresentam níveis mais elevados de stresse quando comparadas com os homens tanto na vida académica como no quotidiano. No que concerne a outros fatores de risco (café, cerveja

ou vinho) os homens apresentam valores superiores em comparação com as mulheres. No que se refere, à comparação entre géneros relativamente aos comportamentos sedentários foram identificados em ambos.

No estudo realizado por Luz, Castro, Couto, Santos e Pereira (2009), as mulheres revelaram níveis de stresse mais elevados quando comparadas com os homens. Verificou-se uma associação negativa fraca entre os níveis de stresse, o ano de curso e a perceção do rendimento académico. Foi ainda possível verificar que os alunos mais jovens (entre 18 a 20 anos) têm maiores níveis de stresse do que os alunos mais velhos (entre 21 a 48 anos).

De acordo com Custódio, Pereira e Seco (2009) as situações relacionadas com a avaliação são percecionadas como indutoras de maior stresse, assim como, os aspetos pessoais, a gestão do tempo e do trabalho. De uma forma geral, os estudantes referiram as manifestações físicas como as mais frequentes. Contudo, os estudantes do sexo feminino tendem a apresentar significativamente mais manifestações cognitivas, emocionais e físicas, enquanto, que os do sexo masculino apresentam significativamente mais manifestações de stresse comportamentais. Importa ainda referir que considerando todos os tipos de manifestações de stresse são as raparigas que obtêm uma média significativamente mais alta.

Na mesma linha de pensamento, os autores (Collazo, Rodriguez & Rodriguez, 2008) sugerem que o stresse académico apresenta uma expressão significativa nos estudantes do ensino superior, alcançando valores superiores a 67%, com predomínio no sexo feminino em comparação com o sexo masculino. Por sua vez, referem que o stresse e ansiedade encontram-se presentes, independentemente, da idade, do curso e nível de ensino.

Capítulo 2 - Ansiedade

2.1 Contextualização da Ansiedade

A ansiedade é uma experiência universal sendo útil para a proteção e preservação da espécie. Frequente na vida do ser humano, este estado emocional apresenta componentes psicológicos e fisiológicos. Esta experiência psicológica é distinta de outros estados emocionais como o medo, o pânico, a angústia descritos na literatura e vulgarmente usados na linguagem comum para descrever um estado de ansiedade. O medo e o pânico estão associados a estímulos ou a situações de perigo eminente e não meramente com a antecipação, preparação do perigo que caracterizam o estado de ansiedade (Graeff e Brandão, 1999; Frاسquilho e Guerreiro, 2009).

Para Baptista, Carvalho e Lory (2005) a ansiedade é o estado emocional aversivo sem desencadeadores específicos que não podem ser evitados. Já o termo angústia tem sido cada vez menos utilizado.

No sentido de melhor compreender esta temática, importa fazer uma breve resenha histórica, de modo a permitir o seu enquadramento. A origem da palavra ansiedade provém do latim *anxietatis* que significa preocupação e de uma forma geral pode ser definida como um sentimento de ânsia ou angústia. Da Antiguidade Clássica à Idade Média, a ansiedade foi considerada uma experiência subjetiva associada a sintomas corporais e à influência religiosa. Porém, no século XIX adquire uma nova dimensão com a industrialização da sociedade ocidental, dando lugar a processos de individualização que permitiram um novo olhar sobre as questões relacionadas com a ansiedade. No início do século XX, Sigmund Freud propõe a distinção entre a ansiedade objetiva e ansiedade neurótica apresentando a ansiedade como mediadora da psicopatologia, correspondente à ansiedade generalizada descrita no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV-TR, APA 2002). A conceção psicanalítica predominou durante a primeira metade do século XX e foram as suas investigações que deram ao fenómeno a posição de destaque que tem hoje nas ciências do comportamento, especialmente, na psicologia. Na segunda metade do século surgem, assim, áreas como a psicofarmacologia, neurobiologia, ciência do comportamento e a ansiedade começa a ser analisada como sintoma ou perturbação com impacto na saúde mental do indivíduo (Baptista, 2000; Santos, 2007).

A ansiedade pode ser definida como um estado complexo que inclui os sistemas cognitivo, emocional, comportamental e as reações corporais (Sarason, 1984).

De acordo com Andrade e Gorenstein (1998) é um estado emocional com componentes psicológicos e fisiológicos sendo impulsionadora do desempenho. Funciona como um sinal de alerta e é responsável pela adaptação do organismo perante situações específicas. Pode ser considerada patológica quando é desproporcional à situação que a desencadeia ou quando não existe um objeto específico ao qual se direcione.

Segundo Guerreiro (2009) a ansiedade é um conceito psicológico inerente à condição humana. Possui uma funcionalidade adaptativa preparando o ser humano para reagir perante o perigo. Ao longo do tempo, podemos sentir ansiedade em períodos de tempo mais ou menos prolongados. Os sintomas mais frequentes são de natureza psíquica, corporal, comportamental e perceptiva. Assim, a ansiedade pode incluir por um lado a tristeza, a vergonha, a culpa, a cólera, e por outro, a curiosidade, o interesse e a excitação (Baptista et al, 2005).

Na perspetiva de Oliveira (2011) a ansiedade é vista como uma reação necessária e natural. Pode ser considerada benéfica se for adequada às circunstâncias e para responder aos diversos estímulos. Caso seja controlada, a ansiedade atua como estimulante ou força motivadora, se for em excesso, pode mesmo provocar consequências interferindo na vida do indivíduo. Assim sendo, passa de reação natural a transtorno. O transtorno da ansiedade caracteriza-se por um conjunto de sinais e sintomas somáticos e psicológicos que interferem no funcionamento cognitivo e comportamental do indivíduo com repercussões para a sua vida.

Por fim, Graeff (2007) explica que a ansiedade está ligada ao comportamento de avaliação de risco perante situações de perigo incerto ou de ameaça potencial. O

indivíduo tem a possibilidade de utilizar medidas adequadas para lidar com o perigo e a ameaça. Caso contrário, seria mais vulnerável ao perigo e ao desconhecido. É portanto, um aspeto do desenvolvimento normativo do ser humano presente nas novas experiências e nas mudanças que ocorrem ao longo do ciclo da vida.

2.2 Modelos Teóricos de Ansiedade

Existem diferentes modelos teóricos para explicar a ansiedade. Porém, a definição de um estado emocional não é uma tarefa simples. Neste sentido, pretende-se abordar de forma sucinta os modelos de unidade, os modelos cognitivos da atenção, os de défice de competências, de auto regulação e de auto estima. Interessa definir pela sua multiplicidade, pela forma como se expressa, pelas suas causas e consequências a ansiedade de estado da ansiedade traço. Por último, descreve-se os modelos integrados de Izard (1977) e Lang (1978, 1979, 1984, 1985, 1994, 1995). Os modelos aqui apresentados permitem uma compreensão mais vasta da ansiedade.

Os modelos de unidade explicam a reatividade emocional e o aumento da ativação capturando a natureza da ansiedade em situações de avaliação. Procuram ainda explicar as diferenças entre indivíduos com ansiedade alta e baixa na aprendizagem assim como na avaliação das situações (Borralha, 2012).

Os modelos cognitivos da atenção visam explicar a importância dos pensamentos depreciativos sobre o próprio e na interferência cognitiva, com realce para as diferenças dos processos atencionais, no tipo de pensamentos para os quais a atenção é dirigida, em função do tipo de ansiedade que caracteriza os indivíduos nos testes ser alta ou baixa (Avero e Calvo, 2000; Mathews, Hillyard e Campbell, 1999; Zeidner, 1998).

Zeidner (1998) refere que os modelos de défice de competências tem como pressuposto que a causa da ansiedade em situação de avaliação assenta na perceção do sujeito não estar preparado para a tarefa, em sentimentos de poucas competências académicas e ativação emocional. Também salienta que os estudantes apresentam défices em várias áreas relacionadas diretamente com os bons resultados nos testes, nomeadamente, na incapacidade de organização do estudo e nas baixas competências para a realização da prova.

Na sua perspetiva, os modelos de auto regulação do comportamento postulam que os indivíduos organizam os comportamentos em função dos objetivos individuais

que se propõem cumprir. Desta forma, estabelecem objetivos que servem de referência para orientar e monitorizar o seu comportamento. Este modelo defende que qualquer situação de pressão para o indivíduo o pode deixar ansioso sendo que a diferença reside no modo como o indivíduo responde a esta situação de ativação bem como à situação em geral. Os indivíduos com ansiedade baixa aos testes apresentam mais confiança na capacidade de realizar a tarefa, enquanto, que os indivíduos com ansiedade alta aos testes são inseguros relativamente às suas capacidades para realizar a mesma tarefa. Os indivíduos que apresentam ansiedade alta aos testes procuram evitar a situação de ansiedade em vez de se focarem na realização da tarefa (Zeidner, 1998).

Ainda segundo o autor, os modelos de auto estima têm como elemento diferenciador entre ansiedade alta e baixa, os sentimentos de incompetência combinados com atribuições de fracasso por não ter capacidades e não pela falta de esforço. Neste modelo, a ansiedade surge sempre em resposta ao medo do fracasso ativado pela sensação de que o indivíduo não possui capacidades para responder perante determinadas situações de avaliação. Os indivíduos com ansiedade alta apresentam uma percepção de si enviesada, considerando-se menos competentes e são vítimas de dois fenómenos. Por um lado, consideram que são menos capazes, e por outro, a percepção que têm desta incapacidade faz com que o seu desempenho seja menos eficaz (Zeidner, 1998).

Outra contribuição relevante deve-se à distinção entre ansiedade traço e ansiedade estado. Esta diferenciação permite uma melhor compreensão do processo de ansiedade. A ansiedade de traço constitui-se como uma característica de personalidade, relativamente estável e permanente no sujeito, e em última instância, existente na organização biológica do ser humano. Refere-se ao modo habitual e consistente de reação do sujeito. A ansiedade estado pode ser observada numa determinada ocasião da vida do indivíduo. Envolve, normalmente, sentimentos desagradáveis de tensão e pensamentos apreensivos. Refere-se a uma reação episódica ou situacional, ou seja, a um estado emocional transitório percecionados pelo sujeito como ameaçadores (Barlow, 2002; Baptista et al, 2005; Frasquilho, 2009).

Assim, a noção de traço e estado têm demonstrado eficácia na medida em que permitem uma maior compreensão da intensidade e frequência da ansiedade. No entanto, realça-se que se desconhece as diferenças individuais referentes ao traço (Barlow, 2002).

Os modelos integrativos defendem que os fatores neurobiológicos, comportamentais e cognitivos norteiam o funcionamento humano. Deste modo, as emoções desempenham um papel importante tendo como finalidade motivar o comportamento relacionado com a sobrevivência da espécie. O modelo integrativo proposto por Izard destaca os processos neuronais, os esquemas cognitivos e as expressões emocionais em combinação com os sistemas motivacionais na ativação das emoções. A coordenação dos diversos componentes referidos permite a operacionalização das funções motivadoras do comportamento. Ou seja, as relações entre os vários elementos são tidas como processos contínuos e dinâmicos, uma vez que, os estudantes reagem às situações mas também afetam essas mesmas situações numa constante interação entre pessoa e ambiente (Barlow, 2002).

O contributo de Peter Lang foi notório pela concetualização de uma das mais proeminentes e complexas teorias, designada por teoria integrativa das emoções e ansiedade. Esta teoria relaciona os aspetos emocionais com a memória e envolve também o processamento da informação. O autor procura estabelecer a relação entre as emoções e os comportamentos que ocorrem em determinados contextos específicos. A estrutura motivacional da emoção pode ser dividida em sistemas de apetência e

defensivos. Por um lado, os sistemas de apetência encontram-se associados a emoções agradáveis, e por outro, os sistemas defensivos a desagradáveis, o que permite proteger o indivíduo da ameaça. Deste modo, uma emoção como a ansiedade é um comportamento programado presente na memória do sujeito, que envolve um circuito de defesa motivacional (Barlow, 2002).

Assim, a ansiedade deixou de ser concetualizada meramente como um conjunto de componentes cognitivas, afetivas e comportamentais para ser considerada como um processo dinâmico. Este ocorre em diferentes fases, desde a preparação até ao momento

da realização do exame e na fase posterior. Este fenómeno é um processo complexo, no qual, intervêm fatores individuais e ambientais. Envolve ainda, a interação de uma série de elementos distintos entre a pessoa e a situação avaliativa, em que se incluem o contexto avaliativo, as diferenças individuais na perceção da ameaça, as avaliações e reavaliações cognitivas, os padrões de coping e os comportamentos adaptativos (Zeidner, 1998).

2.3 Ansiedade aos Exames

Com particular interesse no âmbito da psicologia, a ansiedade em situações de avaliação constitui-se como um construto complexo e multidimensional. Esta realidade com que os estudantes se confrontam durante o seu percurso académico tem suscitado o interesse de diferentes intervenientes no processo educativo. No entanto, a vida académica do estudante pode ser vivida de diferentes formas tendo em conta as especificidades e características individuais (Santos, 2007).

As investigações realizadas por Sarason (1984) permitiram estabelecer a relação entre ansiedade em situações de avaliação e desempenho envolvendo uma série de componentes cognitivas, emocionais, afetivas e comportamentais. Também possibilitou identificar e destacar as seguintes componentes: a preocupação, os pensamentos irrelevantes, a tensão e as reações corporais.

Segundo Zeidner (1998) a ansiedade em situações de exame resulta de um conjunto de respostas emocionais com componentes cognitivos, fisiológicos e comportamentais. Referiu ainda que as preocupações acerca das possíveis consequências negativas e do fracasso perante situações de avaliação aumentam a ansiedade podendo originar episódios de stresse, o que por sua vez altera o desempenho académico dos estudantes.

A ansiedade em situações de avaliação pode ser caracterizada pela sensação de desconforto e apreensão experimentada pela antecipação real ou imaginária de situações desagradáveis. Os estudantes podem sentir dificuldades de desempenho em situações de

testes, exames e entrevistas interferindo no seu rendimento académico. Ora, a ansiedade nos estudantes universitários pode conduzir ao insucesso nos exames, a dificuldades no cumprimento de prazos e consequentemente à não concretização dos seus objetivos. No entanto, a ansiedade pode não ser encarada como uma dificuldade sendo por vezes útil para impulsionar o indivíduo a agir perante situações difíceis e inesperadas (Santos, 2007).

Hernández-Pozo, Alvarez, Contreras e Resendiz (2008) caracterizam-na por uma preocupação ou interpretação negativa das situações que ocorrem diariamente afetando muitos aspetos da vida do indivíduo. De entre estes, salienta-se o modo como se relaciona com os outros, resolve os seus problemas, se descreve afetando principalmente a sua saúde e vida. Na sua forma patológica, a ansiedade caracteriza-se por uma sensação subjetiva de preocupação e tensão geradora de grande desconforto, contribuindo para que possam existir alterações na forma como a realidade é interpretada. Com o propósito de avaliar a relação entre ansiedade e rendimento escolar numa população de estudantes universitários, os resultados desta investigação permitiram concluir que os alunos com médias mais baixas apresentaram os indicadores mais altos de ansiedade.

Em função das diferenças individuais e situacionais, a ansiedade em situações de avaliação pode ser percebida como ameaçadora para o sujeito. Como principais fatores destacam-se a personalidade, a falta de estudo, as competências inadequadas e os problemas de memória. Assim, dependendo da forma como o teste ou exame forem avaliados, o indivíduo experimenta um aumento no estado de ansiedade fisiológica e nas suas manifestações cognitivas (Munroe, 2013).

Batista, Pereira, Carvalho, Lory e Santos (2000) realizaram um estudo para avaliar a ansiedade aos exames excessiva tendo como alvo a população de estudantes no Centro de Aconselhamento para Estudantes (CAE). Verificaram que os indivíduos apresentavam sintomatologia ansiosa antes, durante e pós as situações de avaliação, dificuldades de atenção e concentração, crenças irracionais relativas ao desempenho e alterações do sono. Verificaram ainda, evitamento de situações em contextos de

avaliação tendo os indivíduos apresentado sintomatologia conducente com algumas manifestações cognitivas, fisiológicas e comportamentais. Destacam-se alguns exemplos, tais como responder a questões na sala de aula, efetuar exames escritos e orais e ainda trabalhos de grupo, devido ao medo de humilhação, assim como, de avaliações negativas por parte de outras pessoas.

Outros autores (Chapell, Blanding, Takahashi, Silverstein, Newman, Aaron e McCann, 2005) tentaram compreender a relação entre ansiedade em situações de avaliação e desempenho académico numa amostra representativa. O estudo foi realizado com 4000 estudantes de licenciatura e 1414 com licenciatura, tendo os resultados indicado que os estudantes com menos ansiedade em situações de avaliação apresentaram melhores notas do que os com maior ansiedade. Os resultados mostraram ainda que em situações de avaliação, as mulheres licenciadas com baixa ansiedade apresentaram melhores notas quando comparadas com as mulheres licenciadas com alta ansiedade. E as mulheres a frequentar a licenciatura apresentaram mais ansiedade em situações de avaliação e obtiveram melhores notas quando comparadas com os homens.

Geralmente, a ansiedade de desempenho é uma experiência que todos os estudantes enfrentam durante o seu percurso escolar. Daí o interesse no seu estudo procurando compreender a forma como os estudantes lidam com este fenómeno.

Capítulo 3 – Estratégias de Coping

3.1 – Conceitos e definições de coping

O coping é um termo de origem anglo-saxónica e na literatura não tem uma definição clara e precisa. É sobretudo a partir da década de 60 e 70, que este conceito psicológico surge de forma mais formal, concomitantemente, com o crescente interesse pela temática do stresse (Lazarus, 1993; Antoniazzi, Dell’Aglío e Bandeira, 1998).

Entende-se por coping, o conjunto de estratégias usadas pelas pessoas para se adaptarem a circunstâncias adversas ou de stresse. Deste modo, as estratégias de coping podem ser aprendidas e usadas (Lazarus, 1993; Antoniazzi, et al, 1998).

Atualmente, o significado do termo coping refere-se às estratégias utilizadas pelo indivíduo para lidar com situações indutoras de stresse (Vaz Serra, 1988).

Pais Ribeiro e Rodrigues (2004) afirmaram que o coping é uma variável mediadora entre um acontecimento e os resultados ou consequências do mesmo. Se este processo funcionar de forma adequada, os resultados a longo prazo serão positivos ou o processo de coping teve efeitos adaptativos.

Coping, é assim definido como o conjunto de estratégias cognitivas e comportamentais desenvolvidas pelo sujeito para lidar com as exigências internas ou externas específicas, que se apresentem como desafiantes para o indivíduo, excedendo os seus recursos (Folkman, 1982; 1984; Lazarus e Folkman, 1984; Lazarus, 1993).

Lazarus e Folkman (1984) também salientam que o conceito de coping resulta de um processo dinâmico, que não varia em função das diferenças individuais, mas que se desenvolve e altera ao longo da vida. Isto, porque a ameaça e o significado que lhe é atribuído também pode mudar.

De acordo com Vaz Serra (1988) é o tipo de situação que determina o padrão das estratégias de coping sendo que o indivíduo procura resolver o problema, altera o significado da situação ou o significado das consequências.

Assim, as estratégias de coping são eficazes quando cumprem o propósito de reduzir a tensão, favorecendo a adaptação, pelo que, pode ser adaptativa numa situação e não ter o mesmo efeito noutra (Oliveira, 2008).

Segundo Aldwin (2007) o conceito de coping advém de um conjunto de estudos psicológicos em que se conclui que o stresse não correspondia a um processo automático de estímulo resposta. Deste modo, reconheceu-se o coping como um importante fator mediador de stresse.

Na literatura sobre coping, surgem diferentes formas para o designar, tais como: estratégias, estilos, respostas ou comportamentos. Assim, torna-se importante refletir sobre a distinção dos conceitos.

Ryan-Wenger (1992) menciona que os estilos de coping estão mais relacionados com características de personalidade ou resultados de coping, sendo que as estratégias de coping referem-se a ações cognitivas ou comportamentais desenvolvidas para lidar com situações num episódio particular de stresse. Muito embora, os estilos de coping possam influenciar a extensão das estratégias de coping selecionadas, estes são fenómenos distintos e com diferentes origens teóricas (Antoniazzi, et al, 1998).

De acordo com Carver e Scheier (1994) os estilos de coping mostram a tendência de o indivíduo desenvolver formas comuns de lidar com situações indutoras de stresse sendo esses mesmos hábitos influenciadores das suas reações perante novas situações (Antoniazzi, et al, 1998).

Os estilos de coping não estão associados unicamente com a preferência de um determinado tipo de coping, em detrimento de outro, mas sim tendo em conta uma tendência para o uso de uma reação de coping, em maior ou menor grau, perante situações ou circunstâncias específicas de stresse. Os autores referem ainda que apesar de os estilos de coping não implicarem a presença de traços subjacentes de personalidade que predis põem o indivíduo a proceder de determinada forma, estes podem refletir uma tendência para respostas peculiares em circunstâncias específicas (Antoniazzi, et al, 1998).

Existem outros dois estilos de coping denominados por controlador e desatento, conforme afirma Miller (1981). Referem-se ao tipo de atenção dos indivíduos perante situações de stresse. Neste sentido, os indivíduos que apresentem um estilo controlador utilizam estratégias de constante alerta e sensibilidade a aspetos negativos de uma determinada experiência. Como tal, apresentam-se com uma atenção extremamente vigilante, obtendo constantemente informações e tentando prever as situações para as conseguir controlar. Já o estilo desatento envolve características de distração e proteção cognitiva de fontes de perigo. Neste caso, existe uma tendência para comportamentos de desatenção na tentativa de fuga ou evitamento de determinada ameaça (Antoniazzi, et al, 1998).

Outros tipos de estilos de coping primário e coping secundário foram descritos por Band e Weisz (1988). O coping primário é o estilo de coping utilizado pelos indivíduos com o objetivo de lidar com situações ou condições objetivas. Por outro lado, o coping secundário envolve a capacidade de adaptação dos indivíduos a situações de stresse (Antoniazzi, et al, 1998).

Assim, os estilos de coping estão relacionados com fatores disposicionais do indivíduo, enquanto, que as estratégias de coping têm sido vinculadas a fatores situacionais. Relativamente aos fatores disposicionais, o indivíduo tem tendência para utilizar determinado estilo de coping, pelo que, existe uma aproximação à teoria do traço e visa as estratégias de coping usadas pelos indivíduos em situações de stresse. Estas são avaliadas através de entrevistas e questiona-se sobre o modo habitual de responder perante situações de stresse. Quanto aos fatores situacionais, o coping é visto como um processo cognitivo que altera em função do tempo e da situação de stresse. O tipo de estratégias de coping utilizadas depende de avaliações subjetivas da pessoa e da sua interação com o meio (Dell’Aglia, 2003; Pais Ribeiro e Rodrigues, 2004).

No que se refere, às estratégias de coping podemos ainda referir que estas consistem num conjunto de ações e comportamentos individuais utilizados durante uma situação de stresse. Dada a variabilidade nas reações individuais torna-se difícil prever respostas situacionais a partir do tipo de estilo de coping de uma pessoa (Folkman, 1982; 1984; Lazarus e Folkman, 1984; Lazarus, 1993).

As estratégias de coping conforme referem os autores (Folkman, 1982; 1984; Lazarus e Folkman, 1984) podem ser orientadas através de dois objetivos distintos que consistem na resolução do problema e no controlo das emoções. Por um lado, o indivíduo orienta os seus esforços para resolver a situação que induz stresse, por outro procura reduzir o estado de tensão emocional causado anteriormente.

Em suma, as estratégias de coping têm como objetivo atenuar a tensão física, emocional e psicológica relacionada com as situações indutoras de stresse. Uma vez que as estratégias podem modificar-se ao longo do tempo e mediante situações específicas durante as diversas fases de uma situação/acontecimento stressante.

3.2 - Modelos e Abordagens de Coping

Uma das propostas mais conceituadas foi desenvolvida por Lazarus e Folkman (1984), numa perspetiva cognitivista. Tal como referido anteriormente, coping é definido como o conjunto de esforços, cognitivos e comportamentais utilizado pelos indivíduos com o objetivo de lidar com situações específicas, internas ou externas, decorrentes de situações de stresse e que são avaliadas como excedendo os recursos pessoais.

Os mesmos autores propõem um modelo de coping e salientam duas funções principais: coping focado no problema e coping focado na emoção. A função centrada no problema inclui esforços para modificar a situação, podendo traduzir-se na tentativa de acalmar, racionalizar e resolver o problema. Enquanto, que a função centrada na emoção visa alterar a relação de stresse estabelecida entre o indivíduo e o meio ou o significado relacional atribuído aos acontecimentos (Folkman, 1982; 1984; Lazarus e

Folkman, 1984; Lazarus, 1993). Deste modo, as estratégias usadas são as seguintes:

Distanciamento – consiste na realização de esforços para se afastar da situação ou criar uma visão mais positiva (Folkman, 1982; 1984; Lazarus e Folkman, 1984; Lazarus, 1993).

Autocontrolo – tentativa de modelar os próprios sentimentos e ações em relação ao problema (Folkman, 1982; 1984; Lazarus e Folkman, 1984; Lazarus, 1993).

Suporte social – procura e tentativa de obter apoio informativo ou emocional (Folkman, 1982; 1984; Lazarus e Folkman, 1984; Lazarus, 1993).

Fuga e evitamento – pensamento mágico sobre a situação ou ações para afastamento da situação (Folkman, 1982; 1984; Lazarus e Folkman, 1984; Lazarus, 1993).

Aceitação da responsabilidade – implica reconhecer o nosso papel no problema tentando simultaneamente resolver a situação (Folkman, 1982; 1984; Lazarus e Folkman, 1984; Lazarus, 1993).

Reavaliação positiva – tentar criar um significado positivo para a situação em termos de crescimento pessoal (Folkman, 1982; 1984; Lazarus e Folkman, 1984; Lazarus, 1993).

O modelo apresentado coloca em evidência alguns conceitos fundamentais tais como: a) o coping é um processo ou uma interação entre o indivíduo e o ambiente; b) a sua função consiste na gestão da situação, ao invés de domínio da mesma; c) os processos de coping pressupõem a avaliação de como o fenómeno é percebido, interpretado e cognitivamente representado pelo indivíduo; d) o processo de coping resulta do esforço cognitivo e comportamental para reduzir, minimizar ou tolerar as exigências internas ou externas que surgem da interação com o meio.

A abordagem de Carver e Scheier (1994) procura compreender a forma habitual como os indivíduos respondem em situações problemáticas defendendo que estes apresentam um vasto reportório de estratégias de coping. Como descrito anteriormente, também mencionaram que estas formas habituais de lidar com situações de stresse podem ser designadas por estilos de coping. Os mesmos autores definiram estilo de coping pela tendência em usar uma reação de coping (em maior ou menor grau) perante situações de stresse.

Para Vaz Serra (1999) a capacidade geral de resolução de problemas compreende um conjunto de tarefas específicas e envolve quatro fases: a) a definição e formulação do problema; b) a formulação de alternativas; c) a tomada de decisão; d) e a implementação/verificação das soluções.

Na fase de definição e formulação. O indivíduo reúne toda a informação relevante, clarifica e compreende o tipo de dificuldade por forma a estabelecer objetivos realistas quer sejam centrados no problema ou centrados na emoção. Os objetivos centrados no problema estão relacionados com mudanças do próprio problema e torna-se relevante para as situações que podem ser alteradas. Por outro lado, os objetivos centrados na emoção destinam-se a reduzir e minimizar o mal estar associado à vivência do problema sendo bastante útil em situações difíceis de modificar. Nesta fase, o problema passa de indefinido a concreto e objetivo.

Na fase de formulação de alternativas são consideradas o maior número possível de soluções de acordo com o princípio da quantidade, o princípio do adiamento do julgamento e o princípio da variedade. No princípio da quantidade, quanto maior o número de alternativas, maior é a probabilidade de opções eficazes. O princípio do adiamento do julgamento sugere que as avaliações de qualquer opção devem ser deixadas para a fase de tomada de decisão. O princípio da variedade aponta para que os indivíduos pensem num conjunto vasto de possíveis soluções.

Na fase de tomada de decisão estão envolvidas três etapas. A avaliação, o julgamento e a comparação das alternativas disponíveis para assim selecionar a melhor decisão. Geralmente implica construir uma lista de resultados específicos e de possíveis consequências pessoais e sociais.

Por último, na fase de implementação e verificação de soluções torna-se possível avaliar os resultados e a eficácia da estratégia selecionada. De salientar que são aplicadas as soluções escolhidas e avaliados os resultados em concreto.

As competências de resolução de problemas são aprendidas através da experiência. Deste modo, os indivíduos pouco eficazes a resolver os seus problemas

podem não ter aprendido as capacidades necessárias ou são incapazes de recorrer eficazmente a essas capacidades em determinadas situações.

Nesta abordagem, os problemas são considerados normais, inevitáveis e passíveis de serem ultrapassados de modo satisfatório. O seu objetivo consiste na identificação de situações que antecedem o aparecimento de respostas emocionais negativas e aumentar a eficácia da resolução de problemas. O treino de resolução de problemas pode ser usado conjuntamente com a reestruturação cognitiva tendo em vista a minimização de distorções cognitivas. Pode-se salientar a importância deste modelo, nos problemas relacionados com o stresse e ansiedade assim como em fases de prevenção (Vaz Serra, 1999).

3.3 - Coping no Ensino Superior

O ensino superior representa uma etapa de mudanças na vida do estudante universitário. Os permanentes desafios e incertezas podem contribuir para o seu desenvolvimento, socialização, independência e autonomia ou causar respostas emocionais desadequadas. Este período implica mudanças significativas na vida do estudante, podendo traduzir-se num conjunto de exigências que podem desencadear problemas escolares e de adaptação no meio académico. Neste sentido, a adaptação ao ensino superior pode ser entendida como um processo multifacetado e pode representar um contexto potenciador de stresse, especialmente, em situações de avaliação (Oliveira, 2008).

O coping refere-se aos esforços adaptativos do indivíduo, ou seja, as estratégias para lidar com situações indutoras de stresse. Esta análise depende essencialmente das vivências do indivíduo, do contexto e da perceção da situação. Sempre que as estratégias sejam eficazes, o stresse é reduzido, por outro lado, caso se mantenha o nível de stresse, as estratégias de coping são ineficazes (Alves e Oliveira, 2008; Vaz Serra, 2011).

As pesquisas realizadas neste âmbito revelam a importância da adoção de estratégias de coping por parte dos estudantes universitários.

Um estudo desenvolvido por Ramos e Carvalho (2007) sobre o stresse e coping em estudantes universitários, concluiu que estes apresentam baixo nível de stresse, conhecem adequadas estratégias de coping, como a atitude de confronto, o pedido de ajuda, a resolução ativa de problemas, o controlo interno, a auto responsabilização e o planeamento de estratégias de ação, não apresentando tendência para a utilização de estratégias de coping negativas, como o controlo externo, o abandono passivo da situação, o não confronto com o problema e a expressão da agressividade.

No estudo realizado por Costa e Leal (2006) numa população de estudantes universitários e estratégias de coping revelou que os estudantes utilizam com mais frequência as estratégias de controlo e de suporte social comparativamente com as estratégias de retraimento, distração e negação, conversão e aditividade, a centralização na forma de resolver os problemas, após analisá-los e ainda a adoção de comportamentos de compensação (drogas, medicamentos e tabaco). O mesmo estudo mostrou as diferenças na adoção de estratégias de coping em função do sexo. Verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas face ao suporte social sendo que o sexo feminino apresenta uma média superior em comparação com o sexo masculino. No que respeita, à distração e recusa, assim como, a conversão e aditividade, verifica-se uma média superior em estudantes do sexo masculino.

Na investigação efetuada pelos autores sobre o estudo do stresse e estratégias de coping numa amostra de estudantes de enfermagem, concluiu-se que as situações percecionadas de maior stresse são as que remetem para a avaliação. De seguida, estão as relacionadas com os aspetos pessoais, com a gestão do tempo e do trabalho sendo que as manifestações físicas são as mais frequentes. No que respeita, às estratégias de coping mais usadas, concluíram que destas fazem parte a aceitação da responsabilidade, a resolução planeada de problemas e a procura de suporte social. Este estudo mostrou ainda que o sexo feminino evidencia níveis médios de perceção de fatores de stresse significativamente superiores comparativamente com os do sexo masculino (Custódio, Pereira e Seco, 2009).

Em suma, as estratégias de coping utilizadas pelo estudante universitário para resolver os seus problemas depende da sua capacidade para confrontar-se com situações que envolvem benefícios e custos.

Capítulo 4 - Satisfação Académica

4.1 - Delimitação do conceito de satisfação académica

Torna-se fundamental, perceber a noção de satisfação académica na avaliação dos contextos educativos e principalmente para compreender o seu impacto na vida dos estudantes do ensino superior. O interesse pela investigação, nesta área, surge a partir da década de 60 associada aos estudos no âmbito da psicologia do trabalho. Contudo, apesar de existirem alguns estudos sobre a satisfação dos académicos, a sua definição não é clara e precisa, existindo ainda pouca unidade teórica para a sua explicação. (Martins, 1998).

Este conceito, de fato, não reúne consenso entre os investigadores sendo que pode ser definido como uma variável de avaliação cognitiva (Okun e Weir, 1990) ou um estado afetivo (Bean e Bradley, 1986) relativamente à experiência académica dos estudantes. Astin (1993) define-a como uma avaliação subjetiva, que combina componentes cognitivos e afetivos refletindo a percepção dos estudantes.

Corroborando com as ideias já enunciadas, Soares e Almeida (2011) referem que este construto pode ser entendido tanto como uma variável cognitiva como afetiva, permitindo uma avaliação subjetiva, no que respeita, à qualidade da experiência académica dos estudantes.

Haja vista a complexidade e multiplicidade de fatores e variáveis que devem ser tidos em conta no estudo da satisfação académica em estudantes do ensino superior. Nesta perspetiva, importa realçar que esta variável reflete a qualidade de todos os aspetos relacionados com a experiência académica dos estudantes e relaciona-se com a pertinência e a qualidade do curso; a estrutura organizativa do curriculum e sua atualidade; os métodos pedagógicos utilizados no ensino, aprendizagem e avaliação; a qualidade das relações interpessoais entre alunos e os vários intervenientes no processo de ensino e aprendizagem; as condições proporcionadas pelo contexto da formação; os resultados da aprendizagem, o rendimento e o sucesso académico; as perspetivas profissionais do curso e a capacitação individual a esse propósito. Desta forma, destacam-se várias componentes que integram o que designamos por satisfação

académica. Por um lado, a preparação técnica e científica, por outro, o desenvolvimento psicossocial dos estudantes (Araújo e Almeida, 2003).

Assim, a satisfação académica compreende três dimensões, especificamente, social, institucional e curricular. A primeira refere-se à qualidade das relações estabelecidas dentro (colegas, professores e funcionários) e fora do contexto académico (pais e/ou outras figuras significativas). A segunda aponta para a satisfação com as infra estruturas, equipamentos e serviços disponibilizados pela instituição. E por último, a satisfação com as atividades e características inerentes ao curso e curriculum. A partir desta perspetiva tridimensional, obtém-se uma avaliação das componentes centrais da satisfação académica como resultado da experiência universitária dos estudantes (Soares e Almeida, 2011).

Conforme afirmam Schleich, Polydoro e Santos (2006) compreender a (in) satisfação dos estudantes permite conhecer a realidade das repercussões do ensino superior no seu desenvolvimento integral. Tal como, o desencontro entre a diversidade de expectativas dos estudantes e a oferta da instituição pode originar baixo desempenho, reduzida integração, (in) sucesso e até mesmo o abandono do curso. Torna-se, assim, importante ações que promovam o sucesso e a melhoria da formação dos estudantes universitários.

Tal como anteriormente descrito, por abranger toda a trajetória académica do estudante, a satisfação académica é considerada multidimensional e uma realidade bastante complexa. Em tempos, assistiu-se a uma enorme escassez de trabalhos sobre esta matéria em relação ao ensino superior, todavia, nos últimos anos tem suscitado um interesse renovado pelo seu estudo e avaliação. O conceito e a avaliação da satisfação académica têm assumido particular relevância sendo até uma importante medida de eficácia no seio das instituições de ensino superior (Ferreira, Taylor e Magalhães, 2009).

4.2 – Perspetivas teóricas da satisfação académica

A satisfação académica é perspectivada de forma multidimensional pois depende de uma grande diversidade de variáveis e fatores, tanto intrínsecas como extrínsecas. O ensino superior tem centrado, essencialmente, a sua avaliação na recolha e análise dos resultados quer a nível cognitivo quer académico. No entanto, o estudo da satisfação dos académicos não deve considerar apenas dados de natureza quantitativa devendo privilegiar a reflexão e o desenvolvimento psicossocial do estudante (Soares, Vasconcelos e Almeida, 2002).

Todo o estudante durante a frequência universitária é confrontado com desafios pessoais, interpessoais, familiares e institucionais, associados a muitas outras tarefas complexas, que incluem quatro vertentes principais: (1) académica – consiste num período de transição exigente que requer adaptações constantes aos novos ritmos e estratégias de aprendizagem, bem como aos novos sistemas de ensino e de avaliação; (2) social – permite o desenvolvimento de padrões de relacionamento interpessoal com a família, os professores e colegas; (3) pessoal – a experiência universitária deve proporcionar o estabelecimento do sentido de identidade, o desenvolvimento de auto estima e de uma visão pessoal acerca de si e do mundo; (4) e vocacional – permitindo desenvolver a identidade vocacional assumindo particular relevância os processos de tomada de decisão, exploração e compromisso. Perante esta diversidade de aspetos, podemos considerar o contexto académico, como um processo complexo e multidimensional (Almeida, Soares e Ferreira, 1999; 2002).

Nyquist, Hitchcock e Teherani (2000) referem que o contexto institucional e os fatores pessoais, nomeadamente, as características de cada indivíduo influenciam a sua satisfação. Outro modelo considera fatores como os catalisadores e mediadores como tendo repercussões na satisfação dos académicos. Entenda-se, por catalisador, um evento significativo que pode estar ou não relacionado com o trabalho. Como exemplo, destaca-se a fase da vida, a entrada numa instituição, as circunstâncias familiares ou pessoais e o estado emocional. Um mediador é uma variável que influi ou modera as

relações entre outras variáveis ou situações. Por exemplo, género, realização, reconhecimento, responsabilidade, relações, área académica e a cultura institucional, conforme descrito por Hagedorn (2000).

O modelo proposto por Vicent Tinto enfatiza a importância das interações estabelecidas no contexto institucional e na análise dos percursos dos estudantes do ensino superior. Descreve ainda, as características dos estudantes quando ingressam no ensino superior, na influência social e académica. Nesta etapa, os estudantes estabelecem novas relações, conhecem novos espaços e estruturas do sistema académico. Se por um lado, as experiências positivas reforçam a vontade de concluir o curso, por outro, as experiências negativas ou as dificuldades de integração levam à falta de motivação e empenho em terminar o curso. O sucesso e o insucesso podem ser explicados pela falta de adequação entre valores e expectativas dos estudantes, bem como, os valores e características do contexto académico que frequentam ou até pela ausência de experiências significativas e positivas de interação socializadora (Curado e Machado, 2006 & Costa e Lopes, 2008).

As pesquisas mostram que as variáveis de natureza contextual, como o tipo de curso frequentado e por os estudantes participarem ou não em atividades de cariz extra curriculares durante a sua experiência académica parecem ser as que exercem maior influência nos níveis de satisfação obtidos, sobretudo no que respeita às dimensões institucionais e relacionais da satisfação académica dos estudantes. Com efeito, a avaliação da satisfação académica pode ser entendida como uma medida do sucesso pessoal dos alunos mas também como um indicador do sucesso institucional das instituições de ensino superior (Soares e Almeida, 2011).

Além disso, a adaptação, o sucesso académico são conceitos essenciais para a compreensão da satisfação e do desenvolvimento do estudante durante a frequência universitária. O sucesso e a satisfação académica dependem da forma como as exigências, as pressões e os desafios que o contexto universitário envolve são ultrapassados pelos estudantes nesta importante etapa de vida (Almeida, Ferreira e Soares, 2003).

Capítulo 5 - Conceptualização da Investigação

5.1 Objetivo e Hipóteses

O objetivo principal da presente investigação é o de compreender de que forma a ansiedade aos exames por parte dos estudantes universitários pode ser estudada, tendo em conta o stresse académico, as estratégias de coping e a satisfação académica.

Pretende-se averiguar se existe influência entre as diferentes dimensões de stresse académico, ansiedade aos exames, estratégias de coping e satisfação académica.

Assim, definiu-se as seguintes hipóteses:

H₁ – Espera-se encontrar diferenças entre o género para as dimensões de stresse académico.

H₂ – Espera-se que valores elevados de stresse académico estejam relacionados com valores elevados de ansiedade aos exames.

H₃ – Espera-se encontrar diferenças entre homens e mulheres em relação às dimensões de coping.

5.2 Amostra

A amostra, de conveniência, foi composta por 187 estudantes da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), 60 do sexo masculino, com uma média de idades de 24,08 anos (DP=7,56) e 127 do sexo feminino, com uma média de idades de 25,27 anos (DP=8,00). Como podemos constatar, existe um maior número de estudantes do sexo feminino, o que confirma um padrão de crescente feminização desta população a frequentar o ensino superior em Portugal (DGEEC, 2013 e INE, 2012).

Para a participação nesta investigação era requisito que fosse estudante universitário nas áreas das ciências farmacêuticas, sociais e medicina veterinária.

A nível das habilitações literárias, os homens apresentaram uma média de 12,60 (DP=1,53) e as mulheres de 12,75 (DP=1,44).

Relativamente ao ano de curso, a média para os homens corresponde a 1,77 (DP=1,13) e para as mulheres de 2,08 (DP=1,26).

Para qualquer uma das variáveis não se verificaram diferenças de médias estatisticamente significativas.

A análise descrita pode ser verificada na tabela 1.

Tabela 1. Caraterização Sócio Demográfica

	Sexo				
	Masculino		Feminino		t
	(N = 60)		(N = 127)		
	M	DP	M	DP	
Idade	24,08	7.56	25.27	8.00	-.961
Habilitações Literárias	12,60	1.53	12.75	1.44	-.642
Ano de Curso	1.77	1.13	2.08	1.26	-1.700

5.3 Medidas

5.3.1 Questionário de dados demográficos. É constituído por quatro questões referentes a dados pessoais (sexo, idade, anos completos de escolaridade e ano de frequência do curso).

5.3.2 O stresse académico foi avaliado pelo Inventário de Stresse em Estudantes Expandido, ISE-E (Student Stress Inventory SSI, Dobson e Metcalfe, 1983). Aferido para a população portuguesa por Baptista, Silva e Santos (2001) e adaptado por Rosa (2003). É uma escala de auto resposta com 42 itens, distribuídos por quatro escalas, cada uma delas, com seis itens: exigências da vida académica, pressões parentais, incerteza face ao futuro e pressões avaliativas.

A resposta a cada item é dada numa escala tipo likert de quatro pontos: não desencadeia stresse nenhum (0), desencadeia algum stresse (1), desencadeia muito stresse (2), desencadeia um stresse extremo (3). A pontuação total do stresse resulta da soma das respostas dadas, aos itens, que compõem a escala.

O SSI foi desenvolvido como uma medida destinada a avaliar possíveis fontes de stresse em estudantes universitários a partir de quatro dimensões:

As exigências da vida académica, constituídas por seis itens (itens 26, 28, 31, 34, 35, 37) avaliam as dificuldades no cumprimento de obrigações inerentes às atividades exigidas por professores e pelos próprios alunos relativas à vida académica.

As pressões parentais, constituídas por seis itens (itens 15, 18, 20, 25, 27, 36) avaliam situações que ocorrem no meio familiar do aluno, que vão interferir nas suas rotinas e que podem influenciar o seu desempenho académico.

A incerteza face ao futuro é constituída por seis itens (itens 4, 14, 39, 40, 41, 42) e avalia receios em relação à futura atividade profissional.

As pressões avaliativas, constituídas por seis itens (itens 1, 3, 6, 8, 10, 12) avaliam pressões relacionadas com situações de avaliação ou recursos escolares deficitários que condicionam o desempenho.

Os autores realizaram vários estudos, para inferir as qualidades psicométricas das escalas usando amostras significativas de estudantes universitários (Dobson e Metcalfe, 1983; Santos e Baptista, 2001; Baptista, Silva e Santos, 2001 e Rosa, 2003).

A versão original apresenta valores de consistência interna, α de Cronbach superior a 0.87 para todas as dimensões e em ambos os sexos. Os valores de coeficiente de teste reteste foram de 0.83 para rapazes e 0.86 para raparigas.

Na população portuguesa foram descritos valores de consistência interna, α de Cronbach de .67 para as exigências da vida académica, .72 para a pressão avaliativa, .81 para as pressões e expetativas da família e .77 para objetivos futuros incertos.

A análise fatorial em componentes principais, seguida de rotação varimax, aos itens do ISE-E mostraram uma solução de quatro dimensões que explicou 47.3% da variância total e os itens com um peso de saturação inferior a .30, ou que, apresentassem uma diferença no peso de saturação inferior a .20, foram excluídos.

Relativamente à fidelidade os valores de α de Cronbach foram os seguintes: .76 para as exigências da vida académica, .84 para a pressão e expetativas da família, .88 para os objetivos futuros incertos e .79 para a pressão avaliativa.

As correlações entre as dimensões desta escala, apresentaram valores de .35 para as exigências da vida académica, .47 para a pressão e expetativas da família, .56 para os objetivos futuros incertos e de .38 para a pressão avaliativa.

Rosa (2003) com recurso à análise fatorial exploratória confirmou uma solução de quatro fatores idênticos aos descritos. Como critério de validação concorrente foi utilizada a Depression, Anxiety and Stress Scale e a College Adjustment Scale que revelou boa consistência interna, apresentando-nos também bons resultados de validade convergente e divergente.

5.3.3 A ansiedade aos exames foi avaliada pelo questionário de Reações aos Testes da American Psychological Association (Reactions to Tests RTT, Irwin G. Sarason, 1984) tendo sido utilizada a tradução portuguesa de (Nunes, 1998).

O RTT é constituído por 40 itens respondidos numa escala do tipo likert de 1 a 4. As respostas variam de nada típico (1), pouco típico (2), típico (3), muito típico (4).

A amplitude e sentido dos resultados no RTT dividem-se pelas suas quatro escalas. Os coeficientes para as escalas variou entre .68-.81 sendo o α de Cronbach de .78.

O RTT é um instrumento que permite obter informação sobre a ansiedade aos testes perante situações de avaliação e foi desenvolvido para ser utilizado em estudantes universitários.

As escalas são constituídas pelas dimensões: Tensão (1, 5, 6, 15, 16, 22, 26, 33, 35, 40); Preocupação (2, 8, 9, 13, 20, 21, 27, 34); Pensamentos Irrelevantes (3, 7, 12, 17, 18, 24, 28, 29, 32, 38) e Sintomas Corporais (4, 10, 11, 14, 19, 23, 25, 30, 31, 37).

A pontuação resulta dos valores brutos dos itens que compõem cada escala, sendo que o item 13 é cotado mas de modo invertido.

5.3.4 As estratégias de coping foram avaliadas através do questionário Brief Cope (Brief COPE, J. L. Pais Ribeiro e A. P. Rodrigues, 2004), que é uma medida de auto resposta, composta por 14 escalas e com dois itens em cada escala. Os itens são 28 respondidos numa escala do tipo likert de 0 (nunca costumo fazer isto) a 3 (faço sempre isto) em que os participantes devem indicar o seu grau de concordância e discordância em relação ao modo habitual de lidar com os problemas da vida.

Esta medida avalia adequadamente qualidades psicológicas de forma breve e é composta pelas seguintes escalas: Coping ativo (1,2); Planear (3, 4); Utilizar suporte instrumental (5, 6); Utilizar suporte social emocional (7, 8); Religião (9, 10); Reinterpretação positiva (11, 12); Auto culpabilização (13, 14); Aceitação (15, 16); Expressão de sentimentos (17, 18); Negação (19, 20); Auto distração (21, 22); Desinvestimento comportamental (23, 24); Uso de substâncias/medicamentos e álcool (25, 26) e Humor (27, 28).

Em relação às qualidades psicométricas, foi obtido relativamente à sua consistência interna resultados satisfatórios, tendo em conta os dois itens por escala. Os valores de α de Cronbach variam entre .62 e .84, sendo apenas uma única escala (Aceitação) que apresenta consistência interna de .55.

5.3.5 A satisfação académica foi avaliada pelo Questionário de Satisfação Académica (QSA; Soares e Almeida, 2001) que é um questionário de auto relato, constituído por 13 itens, cada um dos quais com um formato de resposta do tipo likert de cinco pontos. As

respostas variam de muito insatisfeito/a (1), bastante insatisfeito/a (2), moderadamente satisfeito/a – insatisfeito/a (3), bastante satisfeito/a (4) e muito satisfeito/a (5).

O QSA é um questionário que visa medir o grau de satisfação dos estudantes relativamente a diversos aspetos da sua experiência universitária. Pretende abranger as dimensões sociais, institucionais e curriculares da satisfação académica.

Os itens que compõem esta versão são distribuídos por 3 dimensões: satisfação com o curso, constituída por 5 itens (1, 3, 6, 9 e 12) correspondendo a todos os aspetos relacionados com a satisfação dos resultados académicos obtidos, incluindo, o sistema de avaliação e o grau de investimento pessoal no curso. A satisfação institucional, constituída por 4 itens (5, 8, 10 e 11) refere-se ao grau de satisfação dos alunos com os serviços, recursos e equipamentos disponíveis na instituição. Por último, a satisfação socio relacional, constituída por 4 itens (2, 4, 7, e 13) reflecte o grau de satisfação do estudante com as relações estabelecidas com os elementos dentro do contexto universitário (colegas, professores e funcionários) e fora dele (pais e/ou figuras significativas). Inclui, outro item mais geral relativo à satisfação com a vida académica.

Em relação às suas qualidades psicométricas temos valores de consistência interna de α de Cronbach de .75 (satisfação com o curso), de .63 (satisfação institucional) e de .65 para a satisfação socio relacional. Os resultados são adequados dado o reduzido número de itens nos dois últimos fatores.

5.4 Procedimento

Foi solicitada a participação de estudantes universitários da ULHT de forma voluntária. A informação foi recolhida através de protocolo de investigação (ver anexo).

A informação foi recolhida durante o mês de março de 2013 na ULHT de Lisboa.

Para o preenchimento dos questionários foi solicitada a autorização prévia aos professores de cada Unidade Curricular e foram efetuados em contexto de sala de aula.

Os participantes foram devidamente informados sobre as questões relativas ao anonimato e confidencialidade.

A presente investigação tem um carácter do tipo transversal e baseia-se numa metodologia transversal.

Após recolha dos dados, estes foram introduzidos numa base de dados informatizada e os procedimentos estatísticos efetuados a partir do Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

5.5 Resultados

Os rapazes e as raparigas foram comparados em relação às variáveis psicológicas em estudo e no caso do coping, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na utilização de suporte social e emocional ($t(185) = -3,625$; $p = .000$), onde o sexo feminino apresentou uma média superior ($M = 3,55$; $DP = 1,64$) comparativamente ao sexo masculino ($M = 2,63$; $DP = 1,57$).

Também, se verificaram diferenças estatisticamente significativas na estratégia uso de substâncias, medicação e álcool ($t(75) = 2,920$; $p = .005$), tendo o sexo masculino apresentado uma média superior ($M = ,70$; $DP = 1,33$) quando comparado com o sexo feminino ($M = ,17$; $DP = ,71$).

Tabela 2. Comparação das médias das dimensões das estratégias de coping em função do género

	Sexo				
	Masculino		Feminino		t
	(N=60)		(N=127)		
	M	DP	M	DP	
Coping ativo	4.00	1.34	4.20	1.27	-1.008
Planear	4.23	1.25	4.41	1.21	-.918
Utilizar suporte instrumental	2.82	1.62	3.11	1.42	-1.260

Utiliz. suporte social emocional	2.63	1.57	3.55	1.64	-3.625**
Religião	1.53	1.84	1.91	1.87	-1.278
Reinterpretação positiva	3.62	1.54	3.63	1.51	-.077
Auto culpabilização	3.07	1.33	2.65	1.41	1.946
Aceitação	3.42	1.41	3.09	1.55	1.369
Expressão de sentimentos	2.68	1.59	3.00	1.59	-1.272
Negação	1.53	1.32	1.82	1.39	-1.330
Auto distração	2.97	1.45	3.06	1.37	-.404
Desinvestimento comportamental	1.13	1.53	.72	1.11	1.848
Uso de subst. medicação e álcool	.70	1.33	.17	.71	2.920**
Humor	3.05	1.60	2.77	1.49	1.166

Nota: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

Relativamente ao stresse académico, verifica-se diferenças nas exigências da vida académica ($t(185) = -2,877$; $p = .004$), tendo o sexo feminino apresentado uma média superior ($M = 9,05$; $DP = 3,43$), em relação ao sexo masculino ($M = 7,50$; $DP = 3,44$).

Os géneros não se diferenciam significativamente, no que respeita, à satisfação académica e à ansiedade aos exames.

Tabela 3. Comparação das médias das dimensões do stresse académico, satisfação académica e da ansiedade aos exames em função do género

	Sexo				
	Masculino		Feminino		T
	(N=60)		(N=127)		
	M	DP	M	DP	
Incerteza face ao futuro	6.80	4.72	7.69	4.28	-1.274
Exigências da vida académica	7.50	3.44	9.05	3.43	-2.877**
Pressões avaliativas	7.97	3.40	8.05	2.86	-.169
Pressões parentais	4.97	3.63	4.13	3.36	1.552
Satisfação com o curso	16.65	3.12	16.33	2.91	.684
Satisfação institucional	12.57	2.37	11.95	2.38	1.651

Satisfação socio relacional	14.32	2.33	13.82	2.50	1.298
Tensão	21.37	5.95	23.36	6.93	-1.920
Preocupação	18.00	4.31	18.90	4.56	-1.279
Pensamentos irrelevantes	18.37	6.49	16.80	5.75	1.672
Sintomas corporais	16.72	4.49	17.64	5.20	-1.180

Nota: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

Foram efetuadas matrizes de correlações entre as diferentes variáveis em estudo, das quais, descrevem-se os valores estatisticamente significativos ($p \leq .05$).

A correlação entre o stresse académico e a satisfação académica, demonstrou que as exigências da vida académica, se associaram negativamente com a satisfação com o curso, institucional e socio relacional (com valores que variaram entre -,20 e -,23).

A satisfação com o curso associou-se ainda negativamente com as pressões avaliativas ($r = -,18$; $p = .016$) e com as pressões parentais ($r = -,15$; $p = .039$).

Tabela 4. Correlações entre as dimensões do SSI e do QSA

	Satisfação com o curso	Satisfação institucional	Satisfação socio relacional
Incerteza face ao futuro	.02	-.06	.10
Exigências da vida académica	-.20**	-.22**	-.23**
Pressões avaliativas	-.18*	-.06	-.08
Pressões parentais	-.15*	.00	-.07

Nota: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

No que respeita à associação entre o stresse académico (incerteza face ao futuro, exigências da vida académica, pressões avaliativas e pressões parentais) e à ansiedade aos exames (tensão, preocupação, pensamentos irrelevantes e sintomas corporais), foram encontradas correlações positivas e estatisticamente significativas entre todas as variáveis (com valores que variaram entre ,17 e ,48), à exceção, das associações entre a incerteza face ao futuro com a tensão, pensamentos irrelevantes e sintomas corporais.

Tabela 5. Correlações entre as dimensões do SSI e do RTT

	Tensão	Preocupação	Pensamentos irrelevantes	Sintomas corporais
Incerteza face ao futuro	.12	.21**	.08	.10
Exigências da vida académica	.45**	.46**	.17*	.48**
Pressões avaliativas	.40**	.41**	.23**	.39**
Pressões parentais	.24**	.33**	.26**	.29**

Nota: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

Em relação ao stresse académico e às estratégias de coping, pode referir-se, a existência de associação em sentido positivo entre as dimensões das escalas.

A incerteza face ao futuro apresenta associação com a utilização de suporte instrumental, a utilização de suporte social e emocional, a auto culpabilização, a expressão de sentimentos, a negação e a auto distração (valores entre ,15 e ,28).

As exigências da vida académica apresentaram associação entre a auto culpabilização, a expressão de sentimentos, a negação, a auto distração e o uso de substâncias, medicação e álcool (valores entre ,16 e ,19).

Quanto às pressões avaliativas existe associação entre utilizar suporte instrumental, a utilização de suporte social e emocional, a auto culpabilização, a negação, a auto distração e o uso de substâncias, medicação e álcool (valores entre ,15 e ,28).

Nas pressões parentais há associação entre a utilização de suporte social e emocional, a religião, a auto culpabilização, a negação, a auto distração, o desinvestimento comportamental e o uso de substâncias, medicação e álcool (valores entre ,16 e ,22).

Tabela 6. Correlações entre as dimensões do SSI e do COPE

	Incerteza face ao futuro	Exigências da vida académica	Pressões avaliativas	Pressões parentais
Coping ativo	-.02	.01	.01	-.09
Planear	.05	.05	.08	-.03
Utilizar suporte instrumental	.16*	.11	.18*	.13
Utiliz. de suporte social emocional	.15*	.14	.15*	.17*
Religião	.05	.08	.10	.16*
Reinterpretação positiva	.00	-.11	-.14	-.12
Auto culpabilização	.28**	.16*	.28**	.22**
Aceitação	.02	-.04	.07	-.02
Expressão de sentimentos	.20**	.16*	.14	.14
Negação	.21**	.19**	.24**	.21**
Auto distração	.15*	.16*	.26**	.19**
Desinvestimento comportamental	.13	.11	.14	.19**
Uso de subst. medicação e álcool	-.03	.19**	.18*	.17*
Humor	.05	-.01	-.13	-.13

Nota: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

Relativamente à associação entre as estratégias de coping e a satisfação académica, verifica-se a associação entre as variáveis coping ativo, planear e reinterpretação positiva, em relação à satisfação com o curso, institucional e socio relacional (valores entre ,16 e ,35).

Quanto à variável, utilizar suporte instrumental, constata-se associação em relação à satisfação com o curso e satisfação socio relacional. Verifica-se, também associação entre a utilização de suporte social emocional e a satisfação socio relacional (valores entre ,16 e ,21).

Observa-se ainda, que entre o desinvestimento comportamental e o uso de substâncias e álcool apresentaram uma associação negativa em relação à satisfação com o curso e socio relacional (valores entre ,15 e ,18).

Tabela 7. Correlações entre as dimensões do COPE e do QSA

	Satisfação com o curso	Satisfação institucional	Satisfação socio relacional
Coping Ativo	.28**	.16*	.35**
Planear	.27**	.16*	.34**
Utilizar suporte instrumental	.16*	.13	.18*
Utiliz. de suporte social emocional	.14	.09	.21**
Religião	.04	-.07	-.04
Reinterpretação positiva	.25**	.25**	.30**
Auto culpabilização	-.06	-.03	-.03
Aceitação	.05	.13	.02
Expressão de sentimentos	.04	.02	.04
Negação	-.07	-.08	-.14
Auto distração	-.01	-.01	.03
Desinvestimento comportamental	-.18*	-.13	-.15*-
Uso de subst. medicação e álcool	-.15*	-.13	-.18*
Humor	.11	.06	.14

Nota: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

No que respeita à associação entre as estratégias de coping e a ansiedade aos exames, verifica-se associação entre a auto distração e todas as sub escalas da RTT (tensão, preocupação, pensamentos irrelevantes e sintomas corporais). Foram encontrados valores entre ,15 e ,19.

A auto culpabilização e a negação apresentaram associação significativa com a preocupação, pensamentos irrelevantes e sintomas corporais (valores entre ,19 e ,26).

Verifica-se, também associação entre utilizar suporte instrumental, a utilização de suporte social e emocional para a tensão e sintomas corporais (valores entre ,16 e ,23).

O desinvestimento comportamental associa-se significativamente com a preocupação e os pensamentos irrelevantes (valores entre ,21 e ,33).

Quanto ao uso de substâncias, medicação e álcool associa-se ainda com os pensamentos irrelevantes e sintomas corporais (valores entre ,23 e ,29).

Por último, existe associação significativa e negativa do coping ativo no que se refere aos pensamentos irrelevantes. Enquanto que existe uma associação significativa positiva na expressão de sentimentos para os sintomas corporais (valores de ,15).

Tabela 8. Correlações entre as dimensões do COPE e do RTT

	Tensão	Preocupação	Pensamentos irrelevantes	Sintomas corporais
Coping Ativo	-.09	-.09	-.15*	-.02
Planear	.04	-.07	-.08	.05
Utilizar suporte instrumental	.16*	-.03	-.09	.23**
Utiliz. de suporte social emocional	.20**	.01	-.07	.18*
Religião	-.02	-.02	-.11	.08
Reinterpretação positiva	-.03	-.10	-.01	-.06
Auto culpabilização	.10	.24**	.19**	.25**
Aceitação	-.02	-.08	.10	-.01
Expressão de sentimentos	.11	.07	-.02	.15*
Negação	.13	.26**	.21**	.16*
Auto distração	.19**	.18*	.19*	.15*
Desinvestimento comportamental	-.04	.21**	.33**	.14
Uso de subst. medicação e álcool	.13	.11	.23**	.29**

Humor	-.13	-.09	.11	-.05
-------	------	------	-----	------

Nota: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

No que se refere à associação entre a ansiedade aos exames (tensão, preocupação, pensamentos irrelevantes e sintomas corporais) e a satisfação académica (satisfação com o curso, institucional e socio relacional), constata-se correlações negativas e estatisticamente significativas nas variáveis preocupação e pensamentos irrelevantes para a satisfação com o curso.

Tabela 9. Correlações entre as dimensões do RTT e do QSA

	Satisfação com o curso	Satisfação institucional	Satisfação socio relacional
Tensão	-.06	.00	-.03
Preocupação	-.24**	-.07	-.14
Pensamentos irrelevantes	-.22**	-.04	-.12
Sintomas corporais	-.12	-.06	-.12

Nota: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

Por forma a verificar se a frequência de determinados cursos poderia justificar diferenças de médias, nas variáveis psicológicas em estudo, procedeu-se à análise de variância univariada (ANOVA), comparando as variáveis psicológicas entre os estudantes de ciências farmacêuticas, ciências sociais e de medicina veterinária.

No que respeita às diferentes estratégias de coping não se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 10. Comparação das médias das dimensões das estratégias de coping em função dos cursos

Cursos						
C. Farmacêuticas (N = 53)		C. Sociais (N = 68)		M. Veterinária (N=33)		
M	DP	M	DP	M	DP	F

Coping ativo	4.02	1.37	4.19	1.28	4.39	1.20	.862
Planear	4.23	1.23	4.41	1.26	4.55	1.06	.755
Utilizar suporte instrumental	2.98	1.42	3.07	1.42	3.03	1.63	.059
Utiliz. de suporte social emocional	3.57	1.70	3.15	1.64	3.39	1.75	.938
Religião	1.81	1.74	2.12	1.97	1.33	1.73	2.018
Reinterpretação positiva	3.28	1.51	3.85	1.51	3.63	1.54	2.107
Auto culpabilização	2.55	1.25	2.88	1.39	2.61	1.62	.971
Aceitação	3.08	1.47	3.28	1.58	2.97	1.69	.509
Expressão de sentimentos	2.79	1.45	3.13	1.73	2.67	1.74	1.124
Negação	1.60	1.36	2.01	1.38	1.33	1.41	3.038
Auto distração	2.94	1.36	2.97	1.46	3.12	1.34	.180
Desinvestimento comportamental	.58	1.15	.82	1.09	1.03	1.51	1.433
Uso de subst. medicação e álcool	.25	.78	.28	.93	.18	.58	.159
Humor	2.45	1.58	3.00	1.49	2.91	1.53	2.037

Em relação ao stresse académico foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas pressões parentais ($F(2, 151) = 4,094$; $p = .019$), tendo os estudantes de medicina veterinária apresentado médias significativamente superiores aos estudantes de ciências sociais.

A nível da satisfação académica, verifica-se diferenças estatisticamente significativas na satisfação institucional ($F(2, 151) = 4,209$; $p = .017$), sendo os estudantes de medicina veterinária os que apresentam médias significativamente superiores aos estudantes de ciências sociais.

A satisfação socio relacional ($F(2, 151) = 6,222$; $p = .003$) foi significativamente inferior nos estudantes de ciências sociais quando comparados com os estudantes de medicina veterinária e de ciências farmacêuticas.

No que se refere à ansiedade aos exames verificamos diferenças estatisticamente significativas para a tensão ($F(2, 151) = 3,057$; $p = .05$) e para a preocupação ($F(2, 151) = 3,295$; $p = .04$). Os resultados mostram que o grupo dos estudantes de ciências farmacêuticas apresenta valores superiores, relativamente, ao grupo de estudantes de ciências sociais.

Além das diferenças acima descritas podemos constatar mais algumas diferenças através dos resultados apresentados em baixo na tabela.

Tabela 11. Comparação das médias das dimensões do stresse académico, satisfação académica e da ansiedade aos exames em função dos cursos

	Cursos						
	C. Farmacêuticas		C. Sociais		M. Veterinária		
	(N = 53)		(N = 68)		(N=33)		
	M	DP	M	DP	M	DP	F
Incerteza face ao futuro	6.40	3.84	7.63	4.64	7.69	4.53	1.436
Exigências da vida acadêmica	8.21	3.20	9.35	3.42	8.70	3.84	1.673
Pressões avaliativas	8.42	2.30	8.01	2.83	8.00	3.98	.327
Pressões parentais	4.42	3.48	3.57 ^{a)}	2.99	5.67 ^{b)}	4.25	4.094*
Satisfação com o curso	15.64	2.84	16.37	3.15	17.00	2.46	2.311
Satisfação institucional	12.28	2.48	11.40 ^{a)}	2.33	12.70 ^{b)}	1.94	4.209*
Satisfação socio relacional	14.11 ^{a)}	2.61	13.09 ^{b)}	2.22	14.73 ^{a)}	2.11	6.222**
Tensão	24.89 ^{a)}	6.61	21.81 ^{b)}	7.04	23.15	6.57	3.057*
Preocupação	19.98 ^{a)}	4.62	17.87 ^{b)}	4.53	19.15	4.46	3.295*

Pensamentos irrelevantes	17.17	5.76	16.32	5.73	18.48	6.90	1.448
Sintomas corporais	17.26	4.68	17.44	5.41	17.30	5.17	.020

Nota: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

Legenda: ^{a)}; ^{b)} médias com sobrescritos diferentes são significativamente diferentes segundo o Teste de Tuckey ($p \leq .05$)

Com o intuito de comparar as diferentes estratégias de coping em função dos grupos de estudantes e trabalhadores estudantes, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas para cada uma das variáveis.

Tabela 12. Comparação das médias das dimensões das estratégias de coping em função de estudante e trabalhador estudante

	Estudantes e trabalhadores				
	estudantes				T
	Sim		Não		
	M	DP	M	DP	
Coping ativo	4.34	1.30	4.03	1.29	1.542
Planear	4.48	1.23	4.29	1.22	1.011
Utilizar suporte instrumental	2.98	1.54	3.03	1.47	-.210
Utiliz. de suporte social emocional	3.02	1.59	3.39	1.70	-1.448
Religião	1.78	1.75	1.79	1.93	-.008
Reinterpretação positiva	3.60	1.55	3.64	1.50	-.191
Auto culpabilização	2.89	1.55	2.72	1.30	.800
Aceitação	3.15	1.62	3.22	1.45	-.291
Expressão de sentimentos	2.89	1.76	2.90	1.50	-.038
Negação	1.89	1.51	1.64	1.29	1.200
Auto distração	3.00	1.50	3.04	1.34	-.191
Desinvestimento comportamental	.92	1.29	.82	1.27	.528
Uso de subst. medicação e álcool	.29	.88	.36	1.04	-.452
Humor	3.15	1.42	2.70	1.56	1.931

Relativamente ao stresse académico foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas pressões parentais ($t(184) = -3,609$; $p = .000$), tendo o grupo de estudantes apresentado médias significativamente superiores ($M = 5,04$; $DP = 3,57$), comparativamente aos trabalhadores estudantes ($M = 3,17$; $DP = 2,90$),.

Na satisfação académica, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na satisfação institucional ($t(185) = -2,734$; $p = .007$), sendo o grupo de estudantes que apresentam médias significativamente superiores ($M = 12,49$; $DP = 2,26$), quando comparados aos trabalhadores estudantes ($M = 11,51$; $DP = 2,49$).

Quanto à ansiedade aos exames, verificamos diferenças estatisticamente significativas para a variável tensão ($t(108,07) = -2,326$; $p = .022$), onde o grupo dos estudantes demonstra valores superiores ($M = 23,59$; $DP = 6,02$), em relação ao grupo de trabalhadores estudantes ($M = 21,08$; $DP = 7,55$).

Tabela 13. Comparação das médias das dimensões do stresse académico, satisfação académica e da ansiedade aos exames em função de estudante ou trabalhador estudante

	Estudantes e trabalhadores estudantes				
	Sim		Não		T
	M	DP	M	DP	
Incerteza face ao futuro	7.05	4.72	7.60	4.28	-.804
Exigências da vida académica	8.89	3.32	8.37	3.59	.974
Pressões avaliativas	8.11	2.89	7.98	3.12	.283
Pressões parentais	3.17	2.90	5.04	3.57	-3.609**
Satisfação com o curso	16.38	2.89	16.46	3.03	-.162

Satisfação Institucional	11.51	2.49	12.49	2.26	-2.734**
Satisfação socio relacional	13.60	2.31	14.18	2.51	-1.547
Tensão	21.08	7.55	23.60	6.02	-2.326*
Preocupação	17.78	4.57	19.05	4.40	-1.847
Pensamentos irrelevantes	16.65	5.93	17.65	6.07	-1.083
Sintomas corporais	17.08	5.51	17.48	4.71	-.530

Nota: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

Como se constata através da análise aos resultados das estratégias de coping em função dos estudantes com e sem atividades curriculares, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, à exceção, da auto distração ($t(125,259) = 2,089$; $p = .039$). Os resultados obtidos demonstram que os estudantes com atividades extra curriculares apresentam médias significativamente superiores ($M = 3,31$; $DP = 1,55$), aos estudantes sem atividades extra curriculares ($M = 2,85$; $DP = 1,26$).

Tabela 14. Comparação das médias das dimensões das estratégias de coping em função de estudantes com e sem atividades extra curriculares

	Estudantes com e sem atividades extra curriculares				
	Sim		Não		T
	M	DP	M	DP	
Coping ativo	4.13	12.30	4.15	1.30	-.101
Planear	4.41	1.28	4.32	1.19	.484
Utilizar suporte instrumental	3.00	1.57	3.03	1.45	-.115
Utiliz. de suporte social emocional	3.25	1.71	3.26	1.65	-.020

Religião	1.76	1.75	1.80	1.93	-.146
Reinterpretação positiva	3.80	1.57	3.53	1.48	1.196
Auto culpabilização	2.93	1.45	2.69	1.35	1.145
Aceitação	3.32	1.46	3.12	1.53	.895
Expressão de sentimentos	3.06	1.60	2.80	1.58	1.062
Negação	1.70	1.39	1.74	1.37	-.179
Auto distração	3.31	1.55	2.85	1.26	2.089*
Desinvestimento comportamental	.72	1.24	.94	1.29	-1.156
Uso de subst. medicação e álcool	.21	.74	.41	1.10	-1.505
Humor	2.96	1.60	2.80	1.48	.678

Nota: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

Por fim, procurando comparar as escalas do stresse académico, satisfação académica e ansiedade aos exames em função dos estudantes com e sem atividades extra curriculares, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 15. Comparação das médias das dimensões do stresse académico, satisfação académica e da ansiedade aos exames em função de estudante com e sem atividades extra curriculares

	Estudantes com e sem atividades extra curriculares				
	Sim		Não		T
	M	DP	M	DP	
Incerteza face ao futuro	6.66	4.64	7.86	4.26	-1.803
Exigências da vida académica	8.00	3.33	8.89	3.57	-1.692
Pressões avaliativas	7.68	3.04	8.23	3.03	-1.219
Pressões parentais	4.54	3.29	4.31	3.57	.424

Satisfação com o curso	16.79	3.27	16.22	2.77	1.280
Satisfação institucional	12.51	2.41	11.93	2.35	1.610
Satisfação socio relacional	14.15	2.66	13.87	2.32	.769
Tensão	22.10	6.65	23.10	6.70	-.998
Preocupação	18.03	4.59	18.97	4.41	-1.390
Pensamentos irrelevantes	16.32	5.93	17.90	6.03	-1.741
Sintomas corporais	16.79	4.45	17.68	5.28	-1.188

5.6 Discussão dos resultados

O objetivo deste estudo é avaliar em que medida a ansiedade aos exames está relacionada com o stresse académico, as estratégias de coping e com a satisfação académica numa amostra constituída por estudantes universitários.

Porque a discussão dos dados estabelece as diversas ligações das diferentes partes do estudo, tentaremos fazer a interpretação dos mesmos de forma sucinta e clara, apontando apenas os aspetos mais relevantes em análise. Apesar de os dados demográficos serem um fator importante, não iremos debruçar-nos sobre eles de forma minuciosa, visto que, o que nos interessa em particular são as variáveis em investigação. A interpretação que resulta desta investigação permite a elaboração de várias considerações.

No que respeita à H1 (Espera-se encontrar diferenças entre o género para as dimensões de stresse académico), ficou evidente que as mulheres apresentam pontuações mais elevadas do que os homens no que se refere às exigências da vida académica tal como referido na literatura (Brites, Batista e Carvalho, 2003; Pereira, 2006; Custódio, et al 2009 e Luz, et al 2009). Para as outras três dimensões, incerteza face ao futuro, pressões avaliativas e pressões parentais observou-se diferenças embora não sejam estatisticamente significativas.

Relativamente à H2 (Espera-se que valores elevados de stresse académico estejam relacionados com valores elevados de ansiedade aos exames), comprova-se a

relação entre stresse académico e ansiedade aos exames no que se refere às dimensões das exigências da vida académica, pressões avaliativas e pressões parentais que se relacionaram fortemente com a preocupação e tensão numa direção positiva. Já para os outros três fatores, incerteza face ao futuro, pensamentos irrelevantes e sintomas corporais não se verificou associação. O que é demonstrado pelo estudo efetuado por Zeidner (1998) é que a ansiedade tem consequências nos resultados obtidos pelos estudantes. Sempre que existe uma excessiva preocupação em situações de avaliação aumenta a ansiedade podendo resultar em episódios de stresse que leva a alteração ao nível do desempenho dos estudantes.

No que se refere à H3 (Espera-se encontrar diferenças entre homens e mulheres em relação às dimensões de coping) os resultados obtidos confirmam-na. Verifica-se uma utilização de suporte social e emocional das mulheres em relação aos homens. Observou-se ainda diferenças no uso de substâncias, medicação e álcool tendo o sexo masculino apresentado valores significativamente mais elevados tendo sido essa diferença estatisticamente significativa. Os resultados obtidos confirmam os pressupostos teóricos, de acordo com o estudo efetuado por Costa e Leal (2006).

Também se verificou que os géneros não se diferenciam significativamente no que se refere à satisfação académica e à ansiedade aos exames. Talvez por a amostra ser de tamanho reduzido bem como ter sido recolhida numa única instituição de ensino superior.

Relativamente à relação entre stresse académico e satisfação académica verificou-se que as exigências da vida académica se correlacionam fortemente numa direção negativa com a satisfação com o curso, institucional e socio relacional. A satisfação com o curso também se associou negativamente com as pressões avaliativas e com as pressões parentais.

Em relação ao stresse académico e às estratégias de coping verifica-se que se correlacionam fortemente numa direção positiva, o que nos permite concluir que os indivíduos com atividade recorrem ao uso de mais estratégias.

Observou-se que entre as estratégias de coping e a satisfação académica ficou

demonstrado que quase todas as correlações foram significativas, sendo as exceções, religião, auto culpabilização, aceitação, expressão de sentimentos, negação, auto distração e humor.

Em relação às estratégias de coping e ansiedade aos exames verificou-se que apenas a auto distração se correlaciona fortemente com as quatro subescalas. Já a ansiedade aos exames e a satisfação académica mostraram uma correlação significativa e negativa nas variáveis preocupação e pensamentos irrelevantes para a satisfação com o curso.

No que se refere à questão sobre quais os cursos em que se verificam valores mais elevados para as variáveis psicológicas em estudo podemos constatar que para as estratégias de coping não se encontrou diferenças significativas. Para o stresse académico pode-se constatar que existem diferenças significativas nas pressões parentais em que os estudantes de medicina veterinária apresentam valores superiores aos estudantes de ciências sociais.

Em relação à satisfação socio relacional observou-se valores mais elevados dos estudantes de medicina veterinária e ciências farmacêuticas relativamente aos estudantes de ciências sociais. Já para a ansiedade aos exames verificou-se diferenças significativas para a tensão e preocupação tendo sido os estudantes de ciências farmacêuticas que apresentaram valores superiores relativamente aos estudantes das ciências sociais.

De acordo com a investigação realizada por Dias, Cruz e Fonseca (2009) que nos permite compreender a relação entre stresse, ansiedade, estratégias de coping concluindo que a ansiedade têm uma relação estreita com o desempenho positivo e ainda que o stresse está relacionado com as pressões externas e com o próprio desempenho.

Olhando para a ocupação dos participantes no estudo, verificou-se que o grupo de estudantes apresentou valores superiores estatisticamente mais elevados que o grupo

de trabalhadores estudantes para as variáveis pressões parentais, satisfação institucional e tensão. Já para as estratégias de coping não se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

Também se deve referir que para os estudantes com e sem atividades extra curriculares, verificou-se que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em todas as escalas, à exceção, da subescala auto distração das estratégias de coping. Foi possível verificar que os estudantes com atividades extra curriculares apresentaram médias significativamente superiores em relação aos estudantes sem atividades extra curriculares.

Conclusão

A realização desta investigação permitiu retirar algumas conclusões relativamente ao stresse académico, ansiedade aos exames, estratégias de coping e satisfação académica em relação à amostra estudada.

Em relação às dimensões de stresse académico, as mulheres apresentam valores mais elevados na dimensão exigências da vida académica, relativamente às dimensões, incerteza face ao futuro, pressões avaliativas e pressões parentais não se encontrou diferenças estatisticamente significativas em relação ao género.

Foi possível verificar em relação ao stresse académico e ansiedade aos exames que pontuações elevadas nas exigências da vida académica, pressões avaliativas e pressões parentais correlacionam-se fortemente com a preocupação e tensão. Não foi possível constatar associação relativamente à incerteza face ao futuro, pensamentos irrelevantes e sintomas corporais.

Nas diferenças entre género temos diferenças relativamente às dimensões de coping. Em relação ao suporte social e emocional pode-se constatar que os indivíduos do sexo feminino apresentaram valores mais elevados e no caso do uso de substâncias, medicação e álcool, verificou-se que o sexo masculino apresentou pontuações mais elevadas, tendo sido essa diferença significativa. Não se verificaram diferenças de género em relação à satisfação académica e ansiedade aos exames.

Relativamente às correlações, o stresse académico e a satisfação académica relacionou-se com as exigências da vida académica e com a satisfação com o curso, institucional e socio relacional. A satisfação com o curso também se associou com as pressões avaliativas e com as pressões parentais.

Em relação às estratégias de coping e satisfação académica os resultados obtidos foram significativos para quase todas as variáveis, à exceção, da religião, auto culpabilização, aceitação, expressão de sentimentos, negação, auto distração e humor.

Por sua vez, as estratégias de coping e a ansiedade aos exames apresentaram valores que se relacionaram fortemente com as subescalas da ansiedade, relativamente

às variáveis preocupação e pensamentos irrelevantes para a satisfação com o curso verificou-se uma correlação significativa.

Verificámos se poderiam existir diferenças em relação aos cursos e às várias dimensões sendo possível concluir que existem diferenças relativamente às pressões parentais, tendo o grupo dos estudantes de medicina veterinária apresentado valores superiores em relação aos estudantes das ciências sociais.

Os dados desta pesquisa reforçam a ideia de que são múltiplas as associações entre as dimensões realçando o carácter complexo e multidimensional dos constructos estudados. Esta temática é relevante para a psicologia clínica e para a psicologia em geral, devido à população de estudantes universitários.

Referências Bibliográficas

- Aldwin, C. (2007). *Stress, coping and development: An Integrative Perspective*. 2.^a Ed. New York: The Guilford Press
- Almeida, L., Ferreira, J. & Soares, A. (2003). Questionário de Vivências Académicas (QVA). *Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa*. Coimbra: Quarteto, vol. 1, 103-130
- Almeida, L., Soares, A. & Ferreira, J. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*. Universidade de Coimbra, 81-93
- Alves, M. & Oliveira, E. (2008). O Efeito do Desemprego no Stress e Coping dos Professores do 2.º Ciclo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 9 (2), 335-347
- American Psychological Association (APA). (2001)
- Andrade, L. H. & Gorenstein, C. (1998). Ansiedade: Aspetos gerais das Escalas de avaliação de Ansiedade. *Revista de Psiquiatria Clínica*, v. 25, n. 6
- Antoniazzi, A., Dell’Aglio, D. & Bandeira, D. (1998). O conceito de Coping: uma Revisão Teórica. *Estudos de Psicologia*, 3 (2), 273-294
- Araújo, M. (1996). Planeamento estratégico: um instrumental à disposição das universidades. *Rio de Janeiro* 30 (4)
- Araújo, B. & Almeida, L. (2003). O modelo de organização curricular e a satisfação académica em estudantes do ensino superior: estudo realizado no âmbito do ensino de enfermagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, v. 10, n.º 8
- Astin, A. (1993). *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers

- Avero, P. & Calvo, M. (2000). Test anxiety and ego-threatening stress: over (and under) estimation of emotional reactivity. *Anxiety, stress and coping*, 13, 143-164
- Baptista, A. (2000). Perturbações do Medo e da Ansiedade: Uma perspetiva evolutiva e desenvolvimental. *Psicopatologia do Desenvolvimento: Trajetórias* (in) adaptativas ao longo da vida. In I. Soares (Eds.) Coimbra: Quarteto
- Baptista, A., Carvalho, M. & Lory, F. (2005). O Medo, a ansiedade e as suas perturbações. *Psicologia*. Lisboa, v. 19, n. 1-2
- Baptista, A., Pereira, A., Carvalho, M., Lory, F. & Santos, R. (2000). Aprender a lidar com as dificuldades emocionais. O Centro de Aconselhamento para Estudantes. Centro de Estudos de Psicologia Cognitiva e da Aprendizagem, ULHT
- Barahmand, U. (2009). Meta cognitive profiles in anxiety disorders. University of Mohaghegh Ardabili. Department of Psychology. *Psychiatry Research*, 169, 240-243
- Barlow, D. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic* (2.^a ed.). New York: The Guilford Press
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*. Universidad Pedagógica de Durango. México, v. 26 (2), p. 270-289 ISSN 1794-4724
- Barriga, I. (2007). Respostas Emocionais (Stresse, Ansiedade e Depressão), Coping e Dor em Estudantes Universitários. Dissertação de Mestrado em Psicologia na área de especialização em Psicologia da Saúde. Universidade do Algarve
- Bean, J. & Bradley, R. (1986). Untangling the satisfaction performance relationship for college students, *Journal of Higher Education*, 57, retirado: março, 11, 2014 através de: <http://www.jstor.org>
- Borralha, S. (2012). Ansiedade em situações de avaliação. O Portal dos Psicólogos. Retirado: Abril, 05, 2013 através de: www.psicologia.pt

- Cannon, W. B. (1929). Bodily changes in pain, hunger, fear and rage (2ª Ed.). New York: Appleton
- Chapell, M., Blanding, B., Takahashi, M., Silverstein, M., Newman, B., Aaron, G. & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97, 268-274
- Clark, D. (1999). Anxiety disorders: why they persist and how to treat them. *Behaviour Research and Therapy*-37. Department Psychiatry, Warneford Hospital, University of Oxford
- Collazo, C. Rodriguez, F. & Rodriguez, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 46/7 ISSN: 1681-5653
- Costa, E. & Leal, I. (2006). Estratégias de coping em estudantes do Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 2 (XXIV), 189-199
- Costa, E. & Leal, I. (2004). Estratégias de coping e saúde mental em estudantes universitários de Viseu. Atas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Costa, A. & Lopes, J. (2008). Os Estudantes e os seus Trajetos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Fatores e Processos, Promoção de Boas Práticas
- Curado, A. & Machado, J. (2006). Estudo sobre o abandono. Percursos Escolares dos Estudantes da Universidade de Lisboa
- Custódio, S., Pereira, A. & Seco, G. (2009). Stresse e Estratégias de Coping dos Estudantes de Enfermagem em Ensino Clínico. Atas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho: Braga, ISBN 978-972-8746-71-1
- Dell'Aglio, D. (2003). O processo de coping em crianças e adolescentes: adaptação e desenvolvimento. *Temas em Psicologia*, 11 (1), 38-45

- Dias, C., Cruz, J. & Fonseca, A. (2009). Emoções, stress, ansiedade e coping: estudo qualitativo com atletas de elite. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto* 9 (1) 9-23
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2013). Estatísticas da Educação 2011/2012. Retirado: Fevereiro, 28, 2013 através de <http://www.dgeec.mec.pt>
- DSM-IV-TR (2002). Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (4.^a Edição). Climepsi Editores
- Ferreira, J., Taylor, M. & Magalhães, A. (2009). A importância e a satisfação no ensino superior: a perspetiva dos estudantes. *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: X Congresso*, 184
- Fink, G. (2010). *Stress Science: Neuroendocrinology*, Elsevier inc. San Diego: Oxford Academic Press. Retirado: Fevereiro, 28, 2013 através de: <http://www.google.pt/books>
- Folkman, S. (1982). An approach to the measurement of coping. *Journal of Occupational Behavior*, 3 (1), 95-107
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping process: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852
- Frasquilho, M. & Guerreiro, D. (2009). *Stress, Depressão e Suicídio. Gestão de Problemas em Meio Escolar* (1^a Ed.). Lisboa
- Gilman, R., Huebner, E. & Furlong, M. (2009). *Handbook of Positive Psychology in schools*. Retirado, fevereiro, 10, 2014 através de <http://www.google.pt/books>
- Gouveia, Carvalho e Fonseca (2004). *Pânico- da compreensão ao tratamento. Manuais Universitários*. Climepsi Editores: Lisboa, 32
- Graeff, F. G. & Brandão, M. L. (1999). *Neurobiologia das Doenças Mentais*. Lemos Editorial e Gráficos (5^a Ed.). São Paulo, 135-178

- Graeff, F. G. (2007). Ansiedade, Pânico e o Eixo Hipotálamo Pituitária Adrenal. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 29 Supl. I: S3-6
- Hagedorn, L. (2000). Conceptualizing faculty job satisfaction: Components, theories and outcomes. *New Directions for Institutional Research*, 105, 5-20
- Hernández-Pozo, M., Alvarez, O., Contreras, V. & Resendiz, S. (2008). Desempeño académico de universitários en relación com ansiedad. *Acta Colombiana de psicología*, 11, 13-23
- INE, I. P. (2012). Estatísticas no Feminino: Ser Mulher em Portugal 2001-2011
- Klein, D. (2002). Historical aspects of anxiety. *Clinical Research. Dialogues in Clinical Neuroscience*, v. 4, n 3
- Lazarus, R. (1993). Coping Theory and Research: Past, Present and Future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234-247
- Lazarus, R. (1999). *Stress and Emotion: A New Synthesis*. London: Springer Publishing Company
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company
- Lipp, M. E. N., Pereira, M. B. & Sadir, M. A. (2005). Crenças irracionais como fontes internas de stress emocional. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*. Junho; v. 1 (1)
- Luz, A., Castro, A., Couto, D. Santos, L. & Pereira, A. (2009). *Atas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho. Braga. ISBN-978-972-8746-71-1
- Martín, Y. (2010). Academic stress and coping in medical students
- Martins, F. (1998). A satisfação académica: Construção de uma escala. *IV Congresso Galaico.Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho, Braga, 188-193

- Mathews, G., Hillyard, E. & Campbell, S. (1999). Metacognition and maladaptive coping as component of test anxiety. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6, 111-125
- Miller, S. (1981). Predictability and human stress: Toward clarification of evidence and theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, 14, 203-255. Retirado: julho, 23, 2013 através de <http://www.google.pt/books>
- Mondardo, A. & Pedon, E. (2005). Stresse e desempenho académico em estudantes universitários
- Nyquist, J., Hitchcock, M. & Teherani, A. (2000). Faculty satisfaction in academic medicine. *New Directions for Institutional Research*, 27 (1) 33-43
- Okun, M. & Weir, R. (1990). Toward a judgment model of college satisfaction. *Educational Psychology Review*, 2, 59-60
- Oliveira, T. (2008). Stress em Linha: Programa de Intervenção no Ensino Superior. Departamento de Ciências de Educação
- Pais Ribeiro, J. & Rodrigues, A. (2004). Questões Acerca do Coping: A Propósito do Estudo de Adaptação do Brief Cope. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5 (1), 3-15
- Pereira, A. (2006). Stresse e doenças: Contributos da Psicologia da Saúde na última década In Isabel Leal (Eds). *Perspetivas em Psicologia da Saúde*. Coimbra: Quarteto Editora, 145-167
- Polydoro, S., Primi, R., Serpa, M., Zaroni, M. & Pombal, K., (2001). Desenvolvimento de uma Escala de Integração ao Ensino Superior. *Psico-USF*, v. 6, n 1, 11-17
- Primo, J. & Mateus, D. (2008). Normas para a elaboração e apresentação de Teses de Doutoramento; (Aplicáveis às dissertações de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades. Lisboa

- Ramos, S. & Carvalho, A. (2007). Nível de stress e estratégias de coping dos estudantes do 1.º ano do ensino universitário de Coimbra. O Portal dos Psicólogos. Retirado: 17, 2013 através de www.psicologia.com.pt
- Rosário, P. & Soares, S. (2003). Ansiedade face aos testes e realização escolar no Ensino Básico Português. Revista Galego Portuguesa de Psicología e Educación, 8 (10), 1138-1163
- Santos, A. (2007). Ansiedade face aos Testes, Género e Rendimento Académico: um estudo no ensino básico. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Retirado: Março, 17, 2013 através de <http://hdl.handle.net/1822/7675>
- Santos, A. & Castro, J. (1998). Stress. Análise Psicológica, 4 (XVI): p. 675-690
- Sarason, I. (1984). Stress, anxiety and cognitive interference: Reactions to tests. Journal of Personality and Social Psychology, v. 46, n. 4, 929-938
- Soares, A. & Almeida, L. (2011). Questionário de Satisfação Académica: Instrumentos e contextos de avaliação psicológica. Coimbra: Almedina, 103-124
- Soares, A., Vasconcelos, R. & Almeida, L. (2002). Adaptação e Satisfação na Universidade: Apresentação e Validação do Questionário de Satisfação Académica. Contextos e dinâmicas da vida académica. Universidade do Minho, 153-165
- Vaz Serra, A. (1988). Um estudo sobre coping: o Inventário de Resolução de Problemas. Psiquiatria Clínica, 9, (4), 301-316
- Vaz Serra, A. (1999). O stress na vida de todos os dias. Coimbra: Edição do autor
- Zeidner, M. (1998). Test anxiety. The state of the art. Perspectives on Individual Differences. New York: Plenum Press. ISBN 0-306-45729-6 Retirado: Março, 25, 2013 através de: <http://books.google.pt>

ANEXO I



Caro (a) Participante

A sua participação nesta investigação têm como objetivo estudar as preocupações com as avaliações no ensino universitário.

Solicito a sua colaboração, para responder às questões que se seguem, sem deixar nenhuma por preencher. Pretende-se apenas a sua opinião e não existem respostas certas ou erradas.

As suas respostas são confidenciais e anónimas, sendo submetidas unicamente a fins estatísticos em grupo, pelo que, não serão objeto de nenhum tipo de tratamento individual.

Em seguida apresentamos vários questionários e haverá uma breve explicação para cada um deles. Caso tenha alguma dúvida não hesite em perguntar.

A sua participação é voluntária e é livre de desistir, se assim, o entender.

Agradeço a sua disponibilidade e colaboração.

Dados Demográficos

1. Sexo: Masculino ☐ ₁ Feminino ☐ ₂
2. Idade: ____ anos
3. Habilitações Literárias: _____ (nº anos de escolaridade completos)
4. Frequenta o Ensino Superior: Sim ☐ ₁ Não ☐ ₂
5. Se sim, qual o ano que frequenta? _____
6. Se sim, qual o curso que frequenta? _____
7. Alguma vez reprovou no Ensino Superior? Sim ☐ ₁ Não ☐ ₂
- Se sim, quantas vezes? _____
8. Trabalha? Sim ☐ ₁ Não ☐ ₂
- Se sim, qual o seu trabalho? _____
9. Atividades Extra Curriculares: Sim ☐ ₁ Não ☐ ₂
- Se sim, qual ou quais? _____

SSI: C. B. Dobson & R. J. A. Metcalfe (1983)

Versão Portuguesa ISE-E: A. Baptista, R. Silva & R. Santos (2001)

Este questionário serve para avaliar o modo como se sente como estudante. Leia todas as questões e assinale com uma (X) o número que melhor corresponde ao que habitualmente sente em relação a cada uma das situações, **utilizando a seguinte escala:**

0 -Não desencadeia stresse nenhum	1 -Desencadeia algum stresse	2 -Desencadeia muito stresse	3 -Desencadeia um stresse extremo
---	--	--	---

1	Pouca motivação para estudar algumas matérias	0	1	2	3
2	Estudantes que fazem muito barulho na sala de aula e que me distraem	0	1	2	3
3	Pouco conhecimento dos padrões de exigência requeridos pelo professor	0	1	2	3
4	Incerteza a propósito do que fazer imediatamente após terminar o curso	0	1	2	3
5	Más condições escolares (livros, equipamento)	0	1	2	3
6	Muitas exigências dos meus pais depois das aulas que me afastam do estudo	0	1	2	3
7	Dificuldades em compreender os trabalhos académicos	0	1	2	3
8	Pressões dos testes ou exames	0	1	2	3
9	Regulamentos da escola	0	1	2	3
10	Falta de concentração quando estudo em casa	0	1	2	3
11	Exames muito exigentes em algumas cadeiras	0	1	2	3
12	Dificuldade em acompanhar o trabalho académico	0	1	2	3
13	Problemas pessoais	0	1	2	3
14	Preocupações acerca de aspetos fundamentais acerca da futura carreira	0	1	2	3
15	Pais muito ansiosos acerca do meu desempenho na escola	0	1	2	3
16	Falta de concentração na escola	0	1	2	3
17	Consequências de ver muita televisão em detrimento de fazer os trabalhos da escola	0	1	2	3
18	Dificuldades no relacionamento com os colegas do sexo oposto	0	1	2	3
19	Demasiados temas exigentes consecutivos no dia a dia da escola	0	1	2	3
20	Falta de compreensão dos pais acerca do empenho nos estudos	0	1	2	3
21	Falta de aconselhamento e guias úteis a propósito da carreira	0	1	2	3
22	Rotinas diárias monótonas	0	1	2	3
23	Dificuldades de compreensão das perguntas durante os exames	0	1	2	3
24	Dificuldades em retirar notas dos livros	0	1	2	3
25	Consequências por deixar os meus pais desapontados	0	1	2	3

26	Demasiados trabalhos da escola para fazer à noite	0	1	2	3
27	Atitudes conflituosas em relação à vida entre estudantes e pais	0	1	2	3
28	Professores que fazem demasiadas exigências aos estudantes	0	1	2	3
29	Quando os meus amigos têm repetidamente melhores notas que eu	0	1	2	3
30	Importância dos assuntos que estão a ser estudados	0	1	2	3
31	Exposição oral de trabalhos na aula	0	1	2	3
32	Intervenções na sala de aula (resposta a perguntas do professor, etc.)	0	1	2	3
33	Ir ao atendimento do professor para tirar dúvidas	0	1	2	3
34	Horários demasiado sobrecarregados	0	1	2	3
35	Falta de tempo para poder cumprir as atividades académicas	0	1	2	3
36	Competitividade entre colegas	0	1	2	3
37	Realização de trabalhos obrigatórios (pesquisa do material necessário, redação do trabalho, etc.)	0	1	2	3
38	Trabalhar em grupo	0	1	2	3
39	Pensar no tempo que vou demorar a encontrar emprego após terminar o curso	0	1	2	3
40	Pensar que vou encontrar um emprego relacionado com o curso que tirei	0	1	2	3
41	Preocupações sobre se o curso me preparou para desempenhar a Profissão	0	1	2	3
42	Preocupações acerca de me sentir realizado no desempenho da profissão que escolhi	0	1	2	3

QSA

Versão Portuguesa QSA Soares & Almeida (2001)

Leia cada uma das questões e assinale a resposta que melhor se aplica ao seu caso. **A escala de classificação é a seguinte:**

1. Muito insatisfeito/a	2. Bastante insatisfeito/a	3. Moderadamente satisfeito/a – insatisfeito/a	4. Bastante satisfeito/a	5. Muito satisfeito
--------------------------------	-----------------------------------	---	---------------------------------	----------------------------

1.	Satisfação na relação com os professores	1	2	3	4	5
2.	Satisfação com a vida académica	1	2	3	4	5
3.	Satisfação com a organização e interesse do curso	1	2	3	4	5
4.	Satisfação na relação com os colegas do meu curso	1	2	3	4	5

5.	Satisfação com os serviços disponíveis	1	2	3	4	5
6.	Satisfação com os resultados académicos obtidos	1	2	3	4	5
7.	Satisfação na relação com os colegas de outros cursos	1	2	3	4	5
8.	Satisfação com as oportunidades para participar em atividades extra curriculares	1	2	3	4	5
9.	Satisfação com o sistema de avaliação no curso	1	2	3	4	5
10.	Satisfação na relação com os funcionários	1	2	3	4	5
11.	Satisfação com os recursos e equipamentos disponíveis	1	2	3	4	5
12.	Satisfação com o meu investimento pessoal no curso	1	2	3	4	5
13.	Satisfação na relação com familiares e/ou outras figuras significativas	1	2	3	4	5

BRIEF COPE

Versão Portuguesa J. L. Pais Ribeiro & A. P. Rodrigues (2004)

Abaixo encontra situações com que se tem de defrontar. Os indivíduos não são todos iguais a lidar com os problemas da vida. Assinale com uma (X), a questão que se aproxima mais dos seus comportamentos habituais. Não há respostas certas ou erradas. **Utilize a seguinte escala:**

0- Nunca costumo fazer isto	1- Costumo fazer algumas vezes isto	2- Costumo fazer muitas vezes isto	3- Faço sempre isto
------------------------------------	--	---	----------------------------

1.	Concentro os meus esforços para fazer alguma coisa que me permita enfrentar a situação	0	1	2	3
2.	Tomo medidas para tentar melhorar a minha situação/desempenho	0	1	2	3
3.	Tento encontrar uma estratégia que me ajude no que tenho que fazer	0	1	2	3
4.	Penso muito sobre a melhor forma de lidar com a situação	0	1	2	3
5.	Peço conselhos e ajuda a outras pessoas para enfrentar melhor a situação	0	1	2	3
6.	Peço conselhos e ajuda a pessoas que passaram pelo mesmo	0	1	2	3
7.	Procuo apoio emocional de alguém (família, amigos)	0	1	2	3
8.	Procuo o conforto e compreensão de alguém	0	1	2	3
9.	Tento encontrar conforto na minha religião ou crença espiritual	0	1	2	3
10.	Rezo ou medito	0	1	2	3
11.	Tento analisar a situação de maneira diferente, de forma a torná-la mais positiva	0	1	2	3

12.	Procuro algo positivo em tudo o que está a acontecer	0	1	2	3
13.	Faço críticas a mim próprio	0	1	2	3
14.	Culpo-me pelo que está a acontecer	0	1	2	3
15.	Tento aceitar as coisas tal como estão a acontecer	0	1	2	3
16.	Tento aprender a viver com a situação	0	1	2	3
17.	Fico aborrecido e expresso os meus sentimentos (emoções)	0	1	2	3
18.	Sinto e expresso os meus sentimentos de aborrecimento	0	1	2	3
19.	Tenho dito para mim próprio (a) “isto não é verdade”	0	1	2	3
20.	Recuso-me a acreditar que isto esteja a acontecer desta forma comigo	0	1	2	3
21.	Refugio-me noutras atividades para me abstrair da situação	0	1	2	3
22.	Faço outras coisas para pensar menos na situação, tal como ir ao cinema, ver televisão, ler, sonhar ou ir às compras	0	1	2	3
23.	Desisto de me esforçar para obter o que quero	0	1	2	3
24.	Simplemente desisto de tentar atingir o meu objetivo	0	1	2	3
25.	Refugio-me no álcool ou noutras drogas (comprimidos, etc.) para me sentir melhor	0	1	2	3
26.	Uso álcool ou outras drogas (comprimidos) para me ajudar a ultrapassar os problemas	0	1	2	3
27.	Enfrento a situação levando-as para a brincadeira	0	1	2	3
28.	Enfrento a situação com sentido de humor	0	1	2	3

RTT: I. G. Sarason (1984), tradução portuguesa de Nunes (1998)

Por favor, leia as seguintes afirmações e assinale com uma (X) o número que melhor reflete o que sente e pensa acerca dos exames ou testes. Responda a cada uma delas indicando o seu modo de reação típico e a que melhor se aplica a si. Não demore demasiado tempo em cada resposta e **utilize a seguinte escala:**

	1. Nada Típico	2. Pouco Típico	3. Típico	4. Muito Típico
1	Sinto angústia e mal estar antes dos testes	1	2	3 4
2	O pensamento “o que é que acontece se eu falhar este teste” está na minha mente durante os testes	1	2	3 4
3	Durante os testes dou por mim a pensar em coisas que não estão relacionadas com a matéria dos testes	1	2	3 4
4	Durante os testes torno-me consciente do meu corpo (sinto vontade de me coçar, suores, náuseas)	1	2	3 4
5	Fico paralisado quando penso num teste que se está a aproximar	1	2	3 4
6	Sinto-me trémulo antes dos testes	1	2	3 4

7	Durante um teste algumas informações irrelevantes aparecem na minha cabeça	1	2	3	4
8	Durante um teste preocupo-me em conseguir passar	1	2	3	4
9	Quando estou a fazer um teste dou comigo a pensar quanto as outras pessoas são mais inteligentes que eu	1	2	3	4
10	Sinto necessidade de ir à casa de banho com mais frequência durante um teste	1	2	3	4
11	O meu coração bate mais depressa quando o teste começa	1	2	3	4
12	A minha mente vagueia durante os testes	1	2	3	4
13	Depois do teste, eu digo para comigo mesmo: “acabou e fiz tão bem quanto pude”	1	2	3	4
14	O meu estômago revolta-se antes dos testes	1	2	3	4
15	Durante os testes sinto-me tenso	1	2	3	4
16	Nos dias de teste torno-me ansioso	1	2	3	4
17	Durante os testes, frequentemente não dou atenção às questões	1	2	3	4
18	Durante um teste penso nas coisas do dia a dia	1	2	3	4
19	Fico com dor de cabeça durante um teste importante	1	2	3	4
20	Antes de fazer um teste preocupo-me com a possibilidade de falhar	1	2	3	4
21	Durante um teste penso frequentemente na possibilidade de falhar	1	2	3	4
22	Desejaria que os testes não me preocupassem tanto	1	2	3	4
23	Fico com dor de cabeça antes de um teste	1	2	3	4
24	Durante um teste, às vezes, tenho fantasias e imagino outras coisas	1	2	3	4
25	Algumas vezes sinto-me tonto depois do teste	1	2	3	4
26	Sinto-me ansioso acerca dos testes	1	2	3	4
27	Durante os testes, pensamentos que o teste me está a correr mal perturbam a minha concentração	1	2	3	4
28	Durante os testes, algumas vezes penso em estar em outro lugar	1	2	3	4
29	Durante os testes dou por mim distraído a pensar em acontecimentos que se estão a aproximar	1	2	3	4
30	As minhas mãos estão frias antes e depois dos testes	1	2	3	4
31	Sinto a boca seca durante os testes	1	2	3	4
32	Sonho acordado durante os testes	1	2	3	4
33	Sinto-me em pânico durante os testes	1	2	3	4
34	Durante o teste penso como o teste me está a correr mal	1	2	3	4
35	Antes do teste preocupo-me com o que vai acontecer	1	2	3	4
36	Quanto mais trabalhar durante o teste mais confuso fico	1	2	3	4
37	Às vezes sinto-me trémulo antes e durante os testes	1	2	3	4
38	Durante os testes penso em acontecimentos recentes	1	2	3	4
39	Durante os testes imagino o modo como o teste está a correr aos outros	1	2	3	4
40	Sinto um mal estar geral antes de um teste importante.....	1	2	3	4

Muito obrigado pela sua colaboração.