

TÂNIA RAQUEL MAURÍCIO DA SILVA

**O STRESSE, SÍNDROME DE BURNOUT E
ESTRATÉGIAS DE COPING EM ESTUDANTES
TRABALHADORES E NÃO TRABALHADORES**

Orientadora: Bárbara Gonzalez

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Escola de Psicologia e Ciências da Vida**

Lisboa

2016

TÂNIA RAQUEL MAURÍCIO DA SILVA

**O STRESSE, SÍNDROME DE BURNOUT E
ESTRATÉGIAS DE COPING EM ESTUDANTES
TRABALHADORES E NÃO TRABALHADORES**

Dissertação defendida em provas públicas no dia 29 de Junho na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, para a obtenção do Grau de Mestre em Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapias, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação N°180/2016, com a seguinte composição:

Presidente: Professor Doutor Américo Baptista

Arguente: Professora Doutora Cristina Camilo

Orientadora: Professora Doutora Bárbara Gonzalez

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Psicologia e Ciências da Vida

Lisboa

2016

Agradecimentos

Ao longo deste árduo percurso, é importante agradecer a todos aqueles que me ajudaram, apoiaram, e tornaram possível a realização desta dissertação de mestrado.

Em primeiro lugar, à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, que me tem acolhido desde o início do meu percurso académico, e à minha orientadora de investigação, Professora Doutora Bárbara Gonzalez, por toda a partilha dos seus conhecimentos e por toda a ajuda prestada na realização da dissertação. Sempre se mostrou disponível a ajudar em tudo o que fosse necessário demonstrando uma enorme dedicação.

Agradeço ainda a todos os participantes desta dissertação, por dedicarem um pouco do seu tempo a responder ao protocolo de investigação.

Agradeço a todos os docentes que me acompanharam na Universidade Lusófona ao longo do meu percurso académico, pela partilha de conhecimentos, esclarecimento de dúvidas, e todo o apoio disponibilizado.

Agradeço fundamentalmente aos meus pais, pelo seu amor incondicional, pois sem eles nada teria sido possível, sempre me apoiaram em todos os aspetos da minha vida, e sempre se esforçaram de uma forma impressionante para que eu estivesse sempre bem e para que nunca me faltasse nada, e por toda a compreensão que sempre prestaram por mim.

Agradeço ainda a todos os meus amigos por todo o apoio e ajuda prestada, bem como pela motivação que sempre me deram e pela confiança que demonstram, acreditando sempre em mim mesmo quando a minha autoestima se encontra em baixo.

Agradeço a todos os meus colegas, mas em especial à Andreia Cardiga, por toda a ajuda, motivação e persistência.

Resumo

Na presente dissertação pretende-se estudar o stresse, síndrome de burnout e estratégias de coping em estudantes trabalhadores e não trabalhadores, numa amostra de 264 estudantes universitários em que 46.2% trabalham e 53.8% não trabalham.

Para este efeito foi utilizado um questionário sócio demográfico de forma a obter dados pessoais fundamentais para o estudo, bem como duas escalas de autopreenchimento: Brief Cope – Instrumento de Avaliação de Coping – que possui 14 dimensões e 28 itens (Carver, 1997); e o MBI-SS – Inventário de Burnout de Maslach para Estudantes – que possui 3 dimensões e 15 itens, adaptada por Schaufeli e seus colaboradores (2001).

Os resultados demonstraram que a negação é peditora de descrença, bem como que as estratégias de coping reinterpretação positiva e coping ativo apresentam uma relação negativa com a exaustão e descrença e uma relação positiva com a eficácia profissional. Contudo, ao contrário do esperado, não ocorreram diferenças significativas entre os dois grupos em estudo, o que é discutido à luz da literatura.

Palavras-Chave: Stresse; Burnout; Coping; Estudantes Universitários; Estudantes Trabalhadores

Abstract

The aim of this research was to evaluate stress, burnout syndrome and coping strategies of working and non-working students, on a sample of 264 college students, which 46.3% worked and 53.8% did not work.

The instruments used were one demographic questionnaire, in order to identify important personal data for this study, as well as two self-completion evaluation scales: Brief Cope – the instrument to evaluate coping – that has 14 dimensions and 28 itens (Carver, 1997); and MBI-SS – Maslach Burnout Inventory Student Survey – that has 3 dimensions and 15 itens, adaptated by Schaufeli and his contributors (2001).

Results show that denial can predict disbelief, as well as the coping strategies such as positive reinterpretation and active coping are negatively related to exhaustion and disbelief, and a positive relation with professional efficiency. However, significant differences among the two groups in study did not occur.

Key-Words: Stress; Burnout; Coping; College Students; Working Students.

Abreviaturas

APA – American Psychological Association

DP – Desvio Padrão

M – Média

MBI – Maslach Burnout Inventory

MBI-GS – Maslach Burnout Inventory – General Survey

MBI-SS – Maslach Burnout Inventory – Student Survey

SAG – Síndrome Geral de Adaptação

Índice Geral

Introdução	10
Capítulo 1 - Enquadramento Teórico.....	13
1.1. Idade Adulta.....	14
1.1.1. Aspetos do Desenvolvimento Humano	14
1.1.2. Teoria Psicossocial de Eriksson	14
1.1.3. Transição para a Idade Adulta.....	17
1.2. Stresse	21
1.2.1. Perspetiva Histórica.....	21
1.2.2. Stresse: Definição e conceito	22
1.2.3. Fatores Indutores de Stresse	25
1.2.4. Efeitos do Stresse	26
1.2.5. Stresse Laboral	29
1.2.6. Stresse nos Estudantes Universitários	30
1.3. Coping.....	32
1.3.1. Perspetiva Histórica.....	32
1.3.2. Coping: Definição e Conceito	34
1.3.3. Estratégias de Coping.....	35
1.3.4. Coping no Trabalho.....	36
1.3.5. Coping nos Estudantes Universitários	37
1.4. Burnout	40
1.4.1. Perspetiva Histórica.....	40
1.4.2. Burnout: Definição e Conceito.....	44
1.4.3. Burnout Académico.....	50
1.5. O Impacto do Trabalho em Estudantes Universitários	53
Capítulo 2 – Objetivos e Hipóteses da Investigação.....	57
2.1. Objetivos.....	58

2.2. Hipóteses.....	58
Capítulo 3 – Método.....	59
3.1. Participantes.....	60
3.2. Instrumentos.....	62
3.2.1. Questionário Sociodemográfico	62
3.2.2. Brief Cope – Instrumento de Avaliação de Coping	62
3.2.3. Inventário de Burnout de Maslach para estudantes.....	65
3.3. Procedimento	66
Capítulo 4 – Resultados.....	67
Capítulo 5 – Discussão	71
Capítulo 6 - Conclusão	75
6.1. Limitações do Estudo e Perspetivas de Investigação.....	77
Referências Bibliográficas	78
Anexos	1
Anexo 1. Protocolo de Avaliação	I

Índice de Tabelas

Tabela 1. Comparação das variáveis demográficas entre os estudantes trabalhadores e não trabalhadores.....	60
Tabela 2. Valores da consistência interna (alfa de cronbach) para cada dimensão da escala original BRIEF COPE para a população portuguesa e no presente estudo	64
Tabela 3. Valores da consistência interna (alfa de cronbach) para cada dimensão da escala original MBI-SS para a população portuguesa e no presente estudo	66
Tabela 4. Correlações significativas entre as dimensões de Brief Cope e MBI-SS	68
Tabela 5. Coeficientes de Regressão Estandarizados e Não Estandarizados para a Regressão da Descrença sobre a Negação	69
Tabela 6. Diferenças entre os estudantes trabalhadores e não trabalhadores em função das dimensões de Burnout	69

Introdução

O ensino superior representa uma fase de transação na vida dos estudantes, pois é uma etapa repleta de mudanças e desafios. Nesta nova fase, os desafios poderão contribuir para o desenvolvimento social e pessoal dos estudantes, bem como contribuir para a sua independência e autonomia, e aumentar o sentido de responsabilidade. Contudo, também poderão contribuir para o desenvolvimento de respostas emocionais desadequadas. Tendo em conta que é uma fase de mudanças significativas, o novo conjunto de exigências poderá afetar a adaptação dos estudantes e desencadear problemas académicos. Sendo assim, é possível referir que a entrada no ensino superior pode representar um contexto potenciador de stresse (Oliveira, 2008).

Existem vários fatores que podem condicionar o stresse nos estudantes universitários tais como problemas financeiros, problemas em gerir o tempo entre a família e tempos de lazer devido à quantidade elevada de trabalho académico, bem como a carga horária das aulas. Para os estudantes que possuem emprego, pode existir uma dificuldade em conciliar as aulas e os trabalhos académicos. Existe uma pressão para obter bons resultados académicos, e quando tal não acontece, sentem-se desiludidos e frustrados. A preocupação com a preparação da carreira, o deslocamento até à universidade, as alterações de sono, a ausência de períodos de descanso, a alteração no comportamento alimentar, e alterações nas relações sociais também são fatores que podem induzir stresse nos estudantes (Johnson, 2009).

Deste modo, é possível constatar que o stresse poderá ser uma realidade para os estudantes universitários e que estes necessitam de desenvolver estratégias de coping para se adaptarem, com o intuito de não desenvolverem consequências nefastas para a sua saúde mental e física que possam afetar negativamente o seu percurso académico. Compas (1997), referiu que os estudantes que apresentam estratégias de coping mais eficazes são os que possuem maior motivação, persistência, e concentração. Por outro lado, os estudantes que apresentam estratégias de coping mais ineficazes, têm menor motivação, persistência, concentração, e consequentemente, o rendimento académico é mais baixo. Neste sentido, quanto melhores forem as estratégias de coping, melhor será o rendimento académico (Pereira, 1997).

Segundo Carlotto, Nakamura e Câmara (2006), a atividade dos estudantes universitários deve ser considerada como pré-profissional, sendo que de acordo com Nogueira-Martins (2002), a falta de tempo para o lazer, família, amigos, necessidades pessoais, preocupações quanto ao futuro profissional e dívidas académicas podem causar

stresse e consequentemente, burnout, nos estudantes do ensino superior. Segundo Cushway (1992) o burnout pode ocorrer durante a fase académica e prolongar-se durante a vida profissional (Carlotto, et. al., 2006).

De acordo com Gil-Monte (2005) as estratégias de coping podem ser um fator de proteção da síndrome de burnout. Hernández, Olmedo e Ibáñez (2004) referem que a maneira como um individuo vive o stresse e os recursos que utiliza para lidar com o mesmo, está, entre outros fatores, na base do desenvolvimento do burnout (Carlotto, et. al., 2010).

Cada vez mais se tem tornado frequente os Estudantes Universitários conciliarem os seus estudos com o trabalho (High, 1999). Trabalhar e estudar ao mesmo tempo pode afetar academicamente os sujeitos, na medida em que, pode interferir com a habilidade do estudante terminar os trabalhos académicos de forma adequada e ainda com o seu tempo de estudo (High, 1999). Os estudantes que possuem dificuldades financeiras podem sentir pressão para trabalhar, o que consequentemente pode conduzir a níveis de stresse elevados e condicionar de forma negativa o rendimento académico (Mounsey, Vandehey & Diekhoff, 2013).

As excessivas obrigações dos estudantes que conciliam o emprego com os estudos levantam questões acerca da saúde mental dos mesmos, pois pode condicionar o aparecimento de fadiga, depressão ou síndrome de burnout (Lingard, 2007). Segundo Boudreau (2004), as longas horas no trabalho, a preocupação com o rendimento académico, a incerteza em relação ao futuro, pouca satisfação com o equilíbrio entre vida pessoal e vida profissional, e baixos níveis de suporte social podem condicionar o aparecimento de stresse, e consequentemente, de síndrome de burnout (Lingard, 2007).

Neste sentido, esta investigação é pertinente no sentido que o ingresso no ensino superior acarreta uma grande mudança significativa na vida dos indivíduos, pois é uma nova etapa desafiante que exige adaptação. Desta forma, torna-se crucial estudar em que medida esta adaptação e a própria exigência ao longo do percurso académico, afeta os indivíduos, nomeadamente em relação ao stresse que pode eventualmente conduzir à síndrome de Burnout. É pertinente estudar as estratégias de coping dos estudantes universitários quando expostos a eventos stressantes durante a formação académica, pois a maneira como lidam com os problemas poderá indicar se são mais ou menos susceptíveis ao stresse e burnout. Nesta investigação pretende-se comparar os estudantes universitários trabalhadores e não-trabalhadores, pois é pertinente verificar se existem diferenças entre os dois grupos, sendo que é possível que os estudantes universitários que conciliam o trabalho e o estudo estejam mais expostos a eventos stressantes e tornando-se assim, mais susceptíveis ao stresse e burnout.

Relativamente à organização da dissertação, esta encontra-se dividida em seis capítulos. No primeiro capítulo é realizado o enquadramento teórico da dissertação, onde são referidos aspetos do desenvolvimento humano e a transição para a idade adulta, tendo em conta que a idade da amostra obtida começa nos 18 anos. Neste capítulo também se encontram definidas as variáveis em estudo: o stresse, o coping e a síndrome de burnout, bem como é explicado o impacto do trabalho nos estudantes universitários.

No segundo capítulo é possível verificar os objetivos e hipóteses em estudo.

No terceiro capítulo encontra-se o método, onde são descritos os participantes, e os instrumentos utilizados, bem como é referido todo o procedimento da investigação.

No quarto capítulo encontram-se os resultados obtidos no presente estudo, e no quinto capítulo encontra-se a discussão.

No sexto capítulo encontra-se a conclusão do estudo, bem como as limitações do mesmo, e ainda as perspetivas de investigação. De seguida é possível verificar as referências bibliográficas e ainda os anexos.

A dissertação segue as normas do regulamento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Primo & Mateus, 2014), e as referências estão formatadas segundo as normas da Associação Americana de Psicologia (APA).

Capítulo 1 - Enquadramento Teórico

1.1. Idade Adulta

1.1.1. Aspetos do Desenvolvimento Humano

A Psicologia do Desenvolvimento é uma área de extrema importância da Psicologia, que estuda os padrões de crescimento e mudanças ocorridos ao longo da vida (Feldman, 2001) e ainda, visa estudar o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões: intelectual, físico-motor, emocional, social, e aborda o desenvolvimento desde o nascimento até à idade adulta. É pertinente estudar o desenvolvimento humano de forma a compreender e interpretar melhor o comportamento dos indivíduos (Gleitman, Fridlund, & Reisberg, 2007).

Historicamente, os estudiosos sempre se importaram com o que era a criança, no entanto esta sempre esteve à ordem do adulto, considerada como um adulto em ponto pequeno, que existia para servir. Todavia, no último milénio começou a existir uma preocupação com a criança, ao nível moral e psicológico. Tornou-se evidente que a sociedade é que precisava de estar ao serviço da criança, tendo em conta que o adulto emerge da própria criança, e é importante prepará-la para o futuro, para se tornar um adulto adaptável à sociedade (Borges, 1987).

Existem vários fatores que influenciam o desenvolvimento e crescimento humano, pelo que influenciam igualmente o comportamento. Apenas o código genético ou apenas o meio ambiente não são suficientes para explicar o desenvolvimento. Neste sentido, os fatores principais são: fatores biológicos; fatores sociais e fatores culturais (Borges, 1987).

1.1.2. Teoria Psicossocial de Eriksson

Com o surgimento desta área da psicologia, o desenvolvimento da criança sempre foi o mais debatido, sendo que ao atingir a idade adulta, encarava-se que o sujeito tornava-se estável, parando assim, a aprendizagem, mudança e evolução, o que na realidade é uma perspetiva errónea. Sendo assim, é imprescindível entender que na idade adulta é possível existir alterações, pois o ser humano continua sempre em constante desenvolvimento e aprendizagem. O autor Eric Eriksson diferenciou várias etapas da idade adulta, sendo considerado o primeiro a fazê-lo, pois até então apenas existiam várias fases durante a infância (Agudo, 2008).

Vários autores adotaram teorias diferentes em relação à forma como se processa o desenvolvimento e o crescimento, sendo que cada um apresenta diversos critérios relativamente às fases e/ou etapas comuns que o ser humana atravessa. Neste sentido, o desenvolvimento está organizado sequencialmente, pelo que segundo Gesell e Piaget os

estádios são contínuos, ou segundo Eriksson, são descontínuos, devido a crises evolutivas que salientam a mudança (Borges, 1987).

A teoria do desenvolvimento de Eriksson envolve todo o ciclo vital, desde a infância até à senescência, tendo sido o primeiro autor a fazê-lo, pois os estudos eram focados no desenvolvimento da criança, pondo de parte a idade adulta, dando a ideia que o humano ao atingir a idade adulta deixava de ser mutável e não evoluía ou aprendia mais (Agudo, 2008).

O psicanalista Eriksson começou a trabalhar na sua teoria psicossocial do desenvolvimento humano, repensando alguns conceitos de Freud. Eriksson considerava que as fases psicosexuais de Freud não eram suficientes para explicar o desenvolvimento humano, pois Eriksson tinha sempre em conta que o ser humano é um ser social que convive em grupo, e sofre influências da sociedade. Neste sentido, Eriksson desenvolveu a sua teoria retirando o foco à sexualidade, e concentrando-se nas relações sociais. O autor reparou que a personalidade que é construída na infância não é completamente igual na idade adulta, pois pode sofrer parcialmente alterações e modificações de acordo com as experiências de vida. O indivíduo a cada fase cresce de acordo com as exigências internas do ego, e de acordo com as exigências externas do meio, sendo então fundamental estudar a sociedade e a cultura onde o indivíduo se encontra inserido (Rabello, 2001). Em cada fase o indivíduo passa por uma crise, expressa por um ponto fulcral de vulnerabilidade (Borges, 1987), em que cada crise pode terminar de forma positiva – ritualização, em que surge um ego mais forte, ou negativa – ritualismo, em que o ego surge fragilizado. A cada crise, a personalidade vai-se reformulando de acordo com as experiências, e a cada crise o ego vai-se adaptando de acordo com os sucessos ou falhanços (Rabello, 2001).

Eriksson dividiu, portanto, a sua teoria em 8 fases, onde são descritas as crises que o ego passa ao longo do ciclo vital. O final de cada crise influencia as fases seguintes (Rabello, 2001).

A primeira fase, oral-sensorial (até cerca de 18 meses de idade), refere confiança básica versus desconfiança básica, em que o bebé aprende a ter confiança ou não, e salienta a relação com a mãe. A segunda fase, muscular-anal (dos 18 meses até aos 3 anos), refere autonomia versus vergonha e dúvida, em que a criança quer controlar o seu meio mas apresenta a dúvida de se expor. A terceira fase, locomotor-genital (dos 3 aos 5 anos), refere a iniciativa versus culpa, em que a criança está interessada nas diferenças sexuais e relaciona-se com os outros de forma intrusiva. A quarta fase, latência (dos 5 aos 13 anos) refere indústria

versus inferioridade, em que a criança experiencia vários eventos, mas sente-se inferior ao tentar encontrar o seu papel na sociedade (Borges, 1987).

A quinta fase, Puberdade e Adolescência (dos 13 aos 21 anos), refere a identidade versus confusão, em que ocorre uma revolução fisiológica e psicológica, e apresenta uma crise de identidade (Borges, 1987). Nesta fase, o indivíduo sofre grandes alterações e necessita de segurança enquanto encara essas transformações. O adolescente procura o seu papel na sociedade, pois é nesta fase que procura um grupo social onde se encaixe, toma decisões em relação à sua vocação, dos seus objetivos futuros, entre outras questões pertinentes. Numa vertente positiva desta fase, o adolescente encontra o seu papel social e a sua identidade psicossocial, ainda que a sua identidade seja construída ao longo do ciclo vital, é nesta fase que ocorre a sua maior importância. Nesta fase, o ego do adolescente tenta encontrar uma espécie de coerência após experimentar vários papéis. O adolescente começa a perguntar-se quem é, o que vale, e qual a impressão que causa nos outros. Neste sentido, vai estabelecendo aquilo de que gosta e não gosta, e em que se revê ou não, encontrando assim, o seu lugar na sociedade, o que lhe permite desenvolver um sentido de identidade do ego, que conhece as suas capacidades e talentos, bem como as suas limitações (Veríssimo, 2002)

Todavia, numa vertente negativa desta fase, pode ocorrer uma confusão de identidade enquanto o adolescente procura encaixar-se na sociedade. Este pode sentir-se com dificuldades em tomar decisões e em escolher o seu lugar, o que origina reações imaturas e uma recusa em integrar-se em algum grupo. Ao preocupar-se com a opinião do outro acerca de si, as suas atitudes podem modificar-se em curtos espaços de tempo, remodelando a sua personalidade demasiadas vezes. No entanto, o próprio adolescente pode rejeitar a sua identidade, o que Eriksson acredita ser a porta para discriminações e preconceitos. Quanto melhor o adolescente tiver resolvido as crises anteriores, maior a probabilidade para ocorrer uma estabilização da sua identidade, e quando isso acontecer, o adolescente é capaz de ser estável com o outro, adquirindo assim, fidelidade e lealdade para consigo próprio (Veríssimo, 2002).

A sexta fase, idade adulta jovem (dos 21 aos 40 anos), refere a intimidade versus isolamento, em que o indivíduo ao construir a sua identidade, estará então pronto a unir-se a outra pessoa (Borges, 1987). Para tal união ocorrer, é necessário que o ego tenha sido fortalecido ao longo do ciclo vital, e assim pode-se associar um ego ao outro. Um ego forte e autónomo consegue aceitar o convívio com outro ego sem se sentir ameaçado. Todavia, quando o ego não é seguro o suficiente, ocorre o isolamento, pois o indivíduo tem medo de

compromissos, tem medo da rejeição e tem dificuldades em estabelecer relações (Veríssimo, 2002).

A sétima fase, idade adulta (dos 40 aos 60 anos), refere a generatividade versus estagnação (Borges, 1987), em que o indivíduo se foca na geração que criou, e em partilhar valores com os filhos. O indivíduo preocupa-se com o bem-estar em casa e com o bem-estar comunitário (Veríssimo, 2002).

A oitava fase, maturidade (a partir dos 60 anos), refere a integridade versus desespero (Borges, 1987), em que o indivíduo sabe que está a aproximar-se do fim da vida, e olha para trás com satisfação de tudo o que realizou. Em contrapartida, ao não resolver crises anteriores, o indivíduo sente que o tempo é demasiado curto e que não pode voltar atrás, originando um sentimento de insatisfação e desespero (Veríssimo, 2002).

1.1.3. Transição para a Idade Adulta

O autor Daniel Levinson (1977) no que toca a caracterizar a idade adulta, considera que não é uma fase única, mas sim, várias fases. Para este autor, o ambiente externo contribui para as aspirações do ser humano e é através dos estímulos externos que toma decisões e escolhas de vida. Segundo Levinson, no desenvolvimento psicossocial do adulto, existe uma estrutura de vida, que ocorre em dois períodos: período estável – onde se constroem as estruturas, resultado de escolhas e tem a duração de 6/7 anos; e o período de transição, onde as estruturas existentes são alteradas, e tem a duração de 4/5 anos (Agudo, 2008). No período de transição, o indivíduo tem a oportunidade de reavaliar as estruturas existentes e explorar alternativas e possibilidades de mudança, para criar uma nova estrutura que o acompanhará no próximo período estável. Levinson defende ainda a existência de eras no ciclo de vida, desde o nascimento até à senescência, em que cada era apresenta fatores distintos (Agudo, 2008). Cada era é definida por diferentes tarefas que precisam ser cumpridas. No centro deste modelo de Levinson está a construção de uma estrutura de vida, sendo que os indivíduos apresentam períodos estáveis e de transição, construindo e modificando assim, as estruturas. Deste modo, a principal tarefa dos indivíduos durante cada período estável é a construção de uma estrutura de vida. Existe assim, uma necessidade dos indivíduos encontrarem algo que dê significado às suas vidas em cada etapa, como por exemplo família e trabalho. O período de transição ocorre durante o período estável, constituindo assim uma passagem entre duas etapas estáveis que envolve um processo de mudança e adaptação (Coutinho, 2010).

A primeira era é a Pré-Idade Adulta, que se estende até aos 22 anos, e a segunda era – Idade Adulta Jovem - ocorre desde os 17 até aos 45 anos, o que significa que o período entre os 17 e os 22 anos ocorre um período de transição (Agudo, 2008). Durante este período, o indivíduo deixa a vida de adolescente e começa a preparar uma estrutura de vida adulta. Levinson refere mudanças emocionais na separação entre o indivíduos e os pais – não necessariamente uma separação física – o que permite a participação do sujeito no mundo adulto. O indivíduo vai modificar ou terminar relações da sua vida adolescente para abrir caminho a novas relações adultas. Ao completar a sua educação e começar a trabalhar, prepara assim planos preliminares para a sua vida adulta (Holloway, Holloway, & Witte, 2010).

A era da Idade Adulta jovem é considerada a era em que os indivíduos se sentem com mais energia, mas também é a era que mais conflitos com o meio têm, causando situações de stresse. Nesta era, o sujeito tenta encontrar o seu papel social, organizando a sua estrutura de vida, lidando com tomadas de decisão importantes relativamente a relações sociais e amorosas, bem como na área profissional. Entre os 40 e os 45 anos ocorre outro período de transição – transição para a terceira era, a era da meia-idade, que ocorre entre os 40 e os 60 anos. Nesta era o indivíduo encontra-se mais estabilizado internamente, e não presta tanta atenção aos estímulos externos, apresentando-se mais calmo. Entre os 60 e 65 anos, ocorre o período de transição para a Idade Adulta Avançada. Para Levinson, as eras são influenciadas tanto por fatores biológicos bem como por fatores externos do meio ambiente, sendo assim, uma influência biopsicossocial (Agudo, 2008).

O processo de entrada para a idade adulta não é um caminho fácil de percorrer, pelo que é capaz de demorar cerca de 15 anos até que o indivíduo consiga encontrar o seu papel na sociedade, sendo que o sujeito inicia este processo no período de transição para a idade adulta jovem, que se encontra entre a Pré-Idade Adulta Jovem e a Idade Adulta Jovem. Entrar na idade adulta implica deixar para trás um outro mundo diferente, sendo que é um processo complexo que envolve novas responsabilidades, e tarefas para o sujeito que o tornarão mais autónomo. Nesta fase, o indivíduo necessita preparar-se para o afastamento da família, pois é nesta era que os sujeitos saem de casa e começam a viver sem a família por perto. Sair de casa da família implica, portanto, adquirir independência financeira, o que resulta na procura vocacional, bem como na procura de emprego. Neste sentido, o sujeito terá uma menor dependência parental, sendo que necessita adaptar-se ao facto de se distanciar da família ao nível psicológico, pois não contará com o apoio familiar (Agudo, 2008).

Entre os 22 anos e os 29 anos o indivíduo entra portanto, em plena Idade Adulta, sendo que o indivíduo procura criar uma estrutura de vida estável, experienciando novas situações e tomando decisões e escolhas. É nesta altura que o sujeito estabelece objetivos de vida, procura estabelecer relações sociais significativas, procura encontrar o seu lugar numa profissão, e procura construir uma família. A partir dos 29 anos ocorre a Transição dos 30 anos, em que o indivíduo poderá alterar a sua estrutura de forma a tornar-se mais satisfatória para o adulto que se tornou. Esta transição tem duas vertentes: o indivíduo poderá sentir-se calmo e sereno e satisfeito com as suas escolhas, ou poderá sentir-se em crise por não sentir-se satisfeito com a vida que vem construindo (Agudo, 2008). Neste sentido, os indivíduos reavaliam a sua estrutura de vida para determinar se estão ou não a viver os seus sonhos. É uma altura em que os sujeitos refletem sobre se precisam de fazer modificações na sua vida, e que é melhor fazer agora antes que seja tarde demais. É neste período que poderão escolher casar ou divorciar-se, ter ou não filhos, mudar ou não de emprego (Holloway et. al., 2010).

Arnett, definiu uma fase de desenvolvimento designada Idade Adulta Emergente, defendendo que a entrada para a idade adulta ocorre entre a adolescência e a idade adulta, tendo em conta que na cultura ocidental cada vez mais as responsabilidades, tarefas, e autonomia dos indivíduos ocorrem mais tarde, após a adolescência, principalmente em países em que o nível educacional é elevado. Existem características demográficas identificáveis: a maioria dos adolescentes até aos 18 anos estão em casa dos pais, não têm filhos, e estudam, enquanto os adultos de 30 anos já casaram e não estão matriculados em estabelecimentos de ensino. Neste sentido, a fase de Idade Adulta Emergente constitui uma preparação para a fase adulta, em que os sujeitos procuram experiências novas, exploram novos horizontes, e examinam as possibilidades de vida, antes de assumirem decisões duradouras e compromissos a longo prazo, como por exemplo no amor, na família e no trabalho (Arnett, 2000).

Arnett considera que na Idade Adulta Emergente existem várias características próprias: a *exploração da identidade*, em que o indivíduo explora possibilidades diferentes principalmente em relação à sua vida profissional e emocional; *instabilidade*, em que devido a questões externas, a vida do indivíduo torna-se instável, como por exemplo com o aumento do desemprego em Portugal, muitos vêm-se obrigados a regressar a casa dos pais; *auto-focus*, em que o indivíduo é livre de tomar decisões acerca da sua vida, sendo que ainda não tem responsabilidades tais como cuidar de um filho; *sentimento “in-between”*, em que o indivíduo ainda não se sente um adulto pleno, mas também não se considera ainda um adolescente; e

possibilidades, em que o indivíduo encontra-se otimista em relação ao futuro e acredita que tem oportunidades de conseguir atingir os seus objetivos (Agudo, 2008).

A transição para a idade adulta é portanto, um processo complexo que engloba várias fases e vários aspetos de vida, em que o indivíduo procura encontrar o seu lugar na sociedade, e começa a aperceber-se das suas responsabilidades, tornando-se mais autónomo.

1.2. Stresse

1.2.1. Perspetiva Histórica

O *Stresse* é atualmente uma palavra muito utilizada na nossa sociedade e comumente conhecida por todos os indivíduos, sendo que integra o vocabulário habitual dos seres humanos. É bastante comum ouvirmos no dia-a-dia alguém mencionar que se encontra *stressado*, ou justificar determinadas atitudes como sendo consequência de stresse acumulado ou de uma vida cheia de stresse. Contudo, o Stresse é um conceito que tem vindo a ser estudado e investigado há muito tempo, de forma a compreendermos a fronteira entre o “*normal*” e o *patológico*, bem como a influência que situações do dia-a-dia podem ter sobre os indivíduos seja a nível psicológico ou físico (Vaz Serra, 2011).

Neste sentido, o termo Stresse tem vindo a ser estudado por vários autores que procuraram um significado para o mesmo. O primeiro autor foi Claude Bernard (1813-1878), um fisiologista francês e precursor da Biologia Moderna. Este autor contribuiu de forma importante para o conceito atual de Stresse, sendo que este referiu que a vida depende da capacidade que os seres vivos têm para manter de forma constante o meio interno perante qualquer alteração do meio externo, o que significa que necessitam de possuir meios para se adaptarem não só a simples mudanças (como por exemplo, a temperatura), como também para se adaptarem a confrontos com outro seres. No seguimento desta teoria de Claude Bernard, Walter Cannon (1871-1945) investigou os meios específicos de resposta dos seres humanos perante as alterações do ambiente externo que permitem o bom funcionamento corporal. Neste sentido, este autor originou o conceito de *homeostase* que se refere à capacidade dos seres vivos em se manterem estáveis internamente apesar das modificações do ambiente exterior (Vaz Serra, 2011). Todavia, foi o autor Hans Selye (1936) o primeiro a introduzir o conceito de stresse (Pais Ribeiro, 2005).

No entanto, mais autores contribuíram para o conceito de Stresse. Moruzzi e Magoun (1949), descobriram que no nosso cérebro, mais concretamente no encéfalo – o centro do sistema nervoso – existe um “sistema de alarme”, o que contribuiu de forma significativa para estudos posteriores em que se começou a compreender também a resposta biológica do stresse, tendo assim em conta o transporte da informação para o cérebro, a análise realizada à informação, e as emoções e comportamentos que resultam dessa análise (Vaz Serra, 2011).

Os autores Holmes e Rahe (1967), também realizaram estudos acerca do Stresse e introduziram duas perspetivas fundamentais. A primeira, é que há situações com maior probabilidade de induzirem stresse do que outras, e a segunda é que os acontecimentos

stressantes influenciam o estado de saúde dos indivíduos. Devido a estas descobertas, começaram a surgir mais estudos neste sentido, focadas não só na resposta biológica do stresse, como também nas situações que antecedem o stresse (Vaz Serra, 2011).

Brown (1993) referiu que a partir dos meados dos anos 70 tornou-se fundamental distinguir entre os *acontecimentos de vida* e os *fatores de vulnerabilidade*. A vulnerabilidade diz respeito ao facto de que existe um risco maior de se reagir negativamente perante um determinado acontecimento de vida, sendo que assim existe uma interação constante entre os acontecimentos de vida e os fatores de vulnerabilidade de cada sujeito (Vaz Serra, 2011).

É possível então referir que, o termo Stresse tem vindo a ser estudado há muitos anos de forma a compreendermos exatamente em que consiste, quais as suas respostas biológicas, psicológicas e sociais, os seus preditores e mediadores, bem como perceber quais as abordagens terapêuticas mais eficazes.

1.2.2. Stresse: Definição e conceito

O Stresse é um problema de saúde que abrange tanto o âmbito profissional como o pessoal. Segundo o autor Selye (1936) o stresse é uma reação do organismo que ocorre perante situações que exijam uma adaptação (Sadir, Bignotto & Lipp, 2010).

O termo *stresse* teve uma influência dos princípios da engenharia, sendo que quando ocorre uma força exterior diretamente num objeto este sofre uma pressão e tensão, e o mesmo ocorre com o ser humano. Em termos psicológicos, o stresse é a força exterior que causa pressão, e a tensão é o efeito ou resposta (Lazarus, 1966). A pressão exercida no ser humano pode ter origem em vários fatores e situações tais como desemprego, problemas familiares conflitos com os pares sociais entre muitos outros, o que desencadeia uma tensão como resposta (Vaz Serra, 2011).

O stresse é uma resposta de sofrimento (como por exemplo, sensação de tensão) a uma situação causada pelo ambiente externo (como por exemplo problemas no trabalho), envolvendo mudanças bioquímicas, fisiológicas, comportamentais e psicológicas. De acordo com Lazarus e Launier (1978) o stresse é uma transação entre os indivíduos e o meio ambiente, o que implica uma interação entre a situação causadora de stresse e o sofrimento (Ogden, 2004).

O stresse é considerado uma reação psicológica e fisiológica a situações que requerem comportamentos adaptativos. A reação que cada individuo expressa, bem como os seus mecanismos de coping e de resiliência, ou seja, a capacidade de arranjar estratégias para lidar com o problema causador de stresse, dependem de como é percecionada a situação

específica que cada um vivencia, sendo que os sujeitos podem associar essa experiência a algo positivo ou negativo (Ting, Jacobson & Sanders, 2011). Tendo em conta que cada sujeito percebe as experiências de maneira diferente, significa que uns são mais suscetíveis a resultados negativos do que outros (Spada, Nickcevic, Moneta & Wells, 2007).

Os autores Eriksen e Ursin, (2006) definiram o stresse como sendo uma resposta necessária e adaptativa observada em todas as espécies com cérebro, todas as culturas humanas, em todas as idades e em ambos os géneros. Só em situações específicas esta resposta ultrapassa os seus limites, podendo então diminuir a qualidade de vida e desencadear doença. Quando é desencadeada uma resposta de stresse nos indivíduos, ocorre uma alteração biológica que torna o organismo mais vulnerável a infeções. Contudo, não é apenas a nível físico que ocorre uma alteração, pois o stresse causa também modificações a nível psicológico e comportamental. Neste sentido, quando o stresse se torna intenso, repetitivo e prologando pode então causar consequências graves ao nível do bem-estar físico e psicológico. O stresse excessivo pode então causar influências negativas na família, no trabalho e na vida social, pode levar ao desenvolvimento de uma doença física e/ou psicológica, pode prejudicar o processo de tomada de decisão, pode ocasionar um maior número de acidentes de trabalho ou rodoviários e ainda induzir alterações no sono, vida sexual, entre outras (Vaz Serra, 2007).

O Stresse refere-se também à qualidade da experiência produzida através da interação indivíduo-meio ambiente que pode resultar em tensão e pressão psicológica e psicofisiológica. Isto significa também que a perceção é importante, ou seja, a perceção dos indivíduos em relação a uma situação é que pode causar ou não stresse (Aldwin, 2007). Nem todos os indivíduos perante a mesma situação reagem da mesma maneira. O que determina esta diferença é a avaliação que cada um faz dos acontecimentos e do meio ambiente em que se encontra, bem como é igualmente importante ter em conta a sua educação, experiências de vida, como aprendeu a lidar com eventos desagradáveis, e os seus valores e crenças. Em suma, das aptidões e recursos pessoais e sociais que possui (Vaz Serra, 2011). Neste sentido, o stresse é uma resposta a estímulos internos e externos aos indivíduos, que eventualmente provocam mal-estar (Vaz Serra, 2007). A maneira como os indivíduos são afetados pelo stresse depende do significado que a situação indutora de stresse tem para os sujeitos, bem como o significado que tem na vida quotidiana. A perda de uma pessoa querida, não conseguir alcançar um objetivo de vida ou uma mudança numa relação significativa são exemplos psicológicos que podem levar ao stresse (Lovallo, 1997).

As diferenças nas reações dos indivíduos também se devem a três fatores: em primeiro lugar a natureza genética. Devido aos genes, um indivíduo pode não ter capacidade de lidar com certos acontecimentos do dia-a-dia, ficando assim predisposto ao stresse, bem como a desenvolver outros problemas, como por exemplo desenvolver depressão na presença de fatores de stresse no ambiente. Em segundo lugar, os acontecimentos negativos que ocorreram ao longo do desenvolvimento do indivíduo ficam armazenados no cérebro e em terceiro lugar os comportamentos aprendidos que envolvem estilos de vida prejudiciais (tais como o consumo de tabaco, bebidas alcoólicas, entre outros). Todos estes fatores influenciam o indivíduo e a sua reação perante determinadas situações (Vaz Serra, 2011).

Um indivíduo pode sentir-se em stresse pois considera que não tem capacidade nem recursos para superar o acontecimento de vida indutor de stresse, sendo que esta perceção pode ser real – realmente não tem capacidade suficiente para enfrentar o sucedido - ou uma crença – o sujeito tem competências suficientes mas internamente não acredita que sejam suficientes para superar (Vaz Serra, 2011).

O stresse apresenta repercussões significativas, pelo que contribui para uma baixa qualidade de vida para milhares de indivíduos. Em 1989, segundo Everly, 25% da população dos E.U.A sofria efeitos negativos do stresse e 50% dos doentes que vão a um médico de clinica geral sofrem de problemas relacionados com o stresse. No trabalho, o stresse apresenta um grande impacto, sendo que influencia no desempenho e no comportamento do indivíduo, bem como contribui para o absentismo, para os acidentes no trabalho, nos atrasos de produção, e mudanças de emprego. Em 1990, segundo Sutherland & Cooper, o absentismo devido ao stresse influenciou o trabalho entre 10 a 20% (Vaz Serra, 2007).

Apesar dos indivíduos possuírem uma capacidade de adaptação que lhes permite lidar com a adversidade do dia-a-dia, não deixam de se deparar com situações causadoras de stresse, que podem ir desde a situações como trânsito a caminho do emprego, falecimento de um ente querido, ou mesmo ser assaltado (Vaz Serra, 2007).

Contudo, o stresse nem sempre é considerado prejudicial. Existe uma diferença entre o stresse nocivo e o stresse positivo e benéfico (Ogden, 2004). Selye (1974) refere que o stresse é um processo inerente à vida de todos os organismos, sendo que, na ausência total de stresse, ou seja, sem estimulação, um organismo pode morrer. Neste sentido, o autor menciona que o stresse é um termo positivo, e que o “bom stresse” é necessário pois suscita uma resposta adaptativa por parte dos organismos, e o “mau stresse” é um estímulo forte que pode causar danos no organismo (Pais Ribeiro, 2005). Visto que é uma resposta adaptativa e

necessária, o stresse pode então ser considerado benéfico em determinadas situações. Por vezes o stresse pode ser o fator que ajuda o indivíduo a tomar uma decisão e a resolver problemas, melhorando assim as suas aptidões e podendo constituir um incentivo de realização profissional e pessoal. Por exemplo, o stresse pode ser útil quando um aluno tem que estudar para os exames, pois o estado de tensão em que se encontra obriga-o a estudar e a responsabilizar-se em passar e acabar o curso. Se não se sentisse em stresse, poderia não preparar-se atempadamente e adequadamente, deixando assim o tempo passar sem se preocupar. Neste sentido, é possível referir que o stresse também pode ser benéfico quando uma determinada circunstância é ultrapassada com êxito, promovendo o desenvolvimento pessoal. O stresse é prejudicial quando perturba a longo prazo a estabilidade emocional, comportamental e a saúde física do indivíduo (Vaz Serra, 2011).

1.2.3. Fatores Indutores de Stresse

Existem várias ocorrências na vida do ser humano que podem eventualmente conduzir ao stresse, sendo no entanto importante mencionar que, nem todos os indivíduos reagem da mesma maneira perante determinados estímulos (Vaz Serra, 2011). Lazarus e Launier (1978) referem que a apreciação individual no processo de stresse é decisivo, ou seja, para que um acontecimento seja considerado indutor de stresse, tem de ser apreciado ou percecionado como tal pelos indivíduos (Pais Ribeiro, 2005).

Em primeiro lugar, os acontecimentos traumáticos, que implicam uma experiência pessoal direta ou uma situação que o indivíduo testemunhou que envolva morte, ameaça de morte, ou ameaça à integridade física do próprio ou de outras pessoas. Exemplos de acontecimentos traumáticos são assaltos violentos, rapto, ataque sexual ou físico, desastres naturais ou provocados pelo homem, acidentes de viação, observar um ferimento grave ou morte não natural, entre outros (APA, 2000). Os acontecimentos traumáticos são muito graves e, geralmente, aparecem sem qualquer tipo de aviso para os indivíduos, e podem causar perturbações do foro psicológico graves e suscetíveis de se perpetuarem no tempo caso não sejam tratados, como é o caso da Perturbação de Stresse-Pós-Traumático (Vaz Serra, 2011), caracterizada pela reexperiência de um acontecimento traumático, acompanhado por sintomas persistentes de aumento da ativação (como por exemplo dificuldade de concentração, irritabilidade, dificuldade em adormecer, hipervigilância) e pelo evitamento dos estímulos associados ao trauma (APA, 2000).

Em segundo lugar, acontecimentos significativos da vida (Vaz Serra, 2011), que constituem acontecimentos importantes que de repente ocorrem na vida de um indivíduo, tais como a perda de emprego, o divórcio, morte de familiares, entre outros (Aldwin, 2007). Estes acontecimentos provocam danos na vida dos indivíduos, embora não sejam tão graves como os acontecimentos traumáticos. Podem conduzir a uma alteração no estilo de vida, pois pode forçar uma mudança de hábitos ou de relações sociais (Vaz Serra, 2011).

Em terceiro lugar, Lazarus e Cohen (1977) descrevem os acontecimentos cataclísmicos, ou seja, acontecimentos súbitos e intensos, mais ou menos universais, tais como a guerra ou um terramoto (Pais Ribeiro, 2005). Em quarto lugar, os mesmos autores, referem acontecimentos que fazem parte da rotina da vida de todos os dias. São pequenos aborrecimentos, repetitivos e incomodativos na vida quotidiana, como por exemplo a exposição ao ruído (Pais Ribeiro, 2005).

Em quinto lugar, as situações crónicas indutoras de stresse (Vaz Serra, 2011). Enquanto os acontecimentos significativos da vida têm um início e um fim, as situações crónicas apresentam-se como assuntos regulares nas atividades diárias de um indivíduo, e não se sabe quando terminam (Vaz Serra, 2011), como por exemplo ter sempre muita coisa para fazer ou ter conflitos frequentes, ou ainda não se poder despedir de um emprego indesejado devido a problemas financeiros (Aldwin, 2007).

Em sexto lugar, acontecimentos desejados que não ocorrem, ou seja, um desejo ou ambição que tarda a concretizar-se, como por exemplo o desejo de comprar uma casa mas devido a problemas financeiros, tal não ser possível; ou querer entrar na universidade mas não conseguir obter a nota necessária para tal (Vaz Serra, 2011).

Contudo, Strelau (1988) refere que os indivíduos submetidos às mesmas situações indutoras de stresse apresentam perceções diferentes, e consequentemente reagem de maneira diferente (Pais Ribeiro, 2005).

1.2.4. Efeitos do Stresse

É importante referir que, quando ocorre uma ou várias situações que induzem stresse nos indivíduos, todo o organismo pode ser afetado, sendo que acontecem alterações a vários níveis: emocionais, biológico, comportamentais e cognitivos. Estas alterações podem ser mais ou menos notórias e acentuadas, dependendo da intensidade e duração da situação indutora de stresse (Vaz Serra, 2011).

Um autor muito importante no que diz respeito à resposta biológica dos indivíduos ao stresse é Hans Selye, que propôs um modelo designado de Síndrome Geral de Adaptação (SAG) e as três etapas são as seguintes: reação de alarme, estágio de resistência e fase de exaustão (Ogden, 2004).

A primeira etapa, a reação de alarme, ocorre após a exposição súbita a um estímulo nocivo a que o organismo não está adaptado (Pais Ribeiro, 2005). É a resposta inicial do organismo a um risco, sendo que começa a produção e libertação de hormonas que permitem ao sujeito ativar as suas defesas biológicas para estar pronto para lutar ou fugir da situação indutora de stresse (Ogden, 2004). Neste sentido, existem duas subfases: a reação de choque, ou seja, a reação inicial ao acontecimento nocivo com vários sintomas característicos tais como taquicardia, baixa temperatura corporal, e baixa pressão sanguínea; e a fase de contra-choque, que consiste na fase de reação, ativando as suas defesas (Pais Ribeiro, 2005).

A segunda etapa é o estágio de resistência, que envolve uma tentativa de reverter os efeitos da reação de alarme e acalmar as modificações ocorridas, de forma a preparar o sujeito para lidar e se adaptar à situação que causou stresse (Ogden, 2004), ocorrendo uma diminuição dos sintomas (Pais Ribeiro, 2005).

A terceira etapa, de exaustão, ocorre quando o sujeito foi exposto de forma prolongada à situação indutora de stresse e não foi capaz nem de lidar nem de se adaptar à mesma (Ogden, 2004).

Apesar do autor Hans Selye ter descrito um modelo que o deixou para sempre ligado ao estudo do stresse, há que salientar que, o autor descreve que a resposta ao stresse é consistente (ou seja a resposta é sempre a mesma independentemente da situação indutora de stresse), contudo as consequências fisiológicas e hormonais não são iguais para todos os indivíduos perante o mesmo evento stressante (Ogden, 2004). Cada indivíduo reage de maneira diferente aos estímulos, tanto a nível físico e biológico como psicológico (Vaz Serra, 2011).

O stresse pode então causar efeitos fisiológicos, nomeadamente aumentar o ritmo cardíaco e a tensão arterial e ao nível psicológico, podem ocorrer efeitos como o aumento do medo, ansiedade e fúria, bem como uma diminuição na cognição (Ogden, 2004), pois o sujeito sente-se pouco produtivo intelectualmente e sente dificuldade em tomar decisões (Vaz Serra, 2011).

O stresse também pode causar alterações ao nível comportamental, como por exemplo o tabaco, álcool, alimentação e mudanças gerais de comportamento. Os indivíduos

perante situações de stresse podem começar ou recomeçar a fumar, sendo que apresentam um maior desejo e vontade de fumar. O mesmo acontece em relação ao consumo de álcool. O stresse também pode causar mudanças no regime alimentar, pelo que pode ocorrer uma ingestão exagerada ou uma alimentação insuficiente, o que depende de cada indivíduo (Ogden, 2004). É importante ainda referir que o comportamento também sofre alterações devido ao stresse, pois quando o indivíduo se sente incapaz de tomar decisões, pode tornar-se agressivo, teimoso, hostil, pronto para entrar em conflitos e sem resposta relevante para solucionar problemas. Da mesma forma que, pode arrastar os acontecimentos, tornando-se passivo, sem tentar resolver as suas dificuldades, e isolando-se. Pode originar mal-estar entre o seu círculo social, bem como absentismo do trabalho (Vaz Serra, 2011).

O stresse também pode tornar o organismo mais suscetível a doenças e infeções, pois o estado psicológico do indivíduo pode afetar o sistema imunitário. Neste sentido, tendo em conta tudo o que já foi mencionado anteriormente, é possível referir que, o stresse pode determinar o aparecimento de doenças físicas (Ogden, 2004). Contudo, também pode originar doenças psiquiátricas, pois quando o stresse é muito intenso pode conduzir ao aparecimento de, por exemplo, depressão e perturbação de pânico (Vaz Serra, 2011).

Ainda no contexto dos efeitos do stresse é importante salientar que as emoções encontram-se fortemente ligadas ao mesmo. As emoções são evocadas de acordo com a interação do indivíduo com o meio ambiente, e as emoções associadas ao stresse são as seguintes: cólera, inveja, ciúme, ansiedade, medo, culpabilidade, vergonha, alívio, tristeza, esperança, felicidade, orgulho, amor, gratidão e compaixão. Quando o stresse surge, o indivíduo experiencia emoções negativas, no entanto podem surgir emoções positivas, principalmente quando o stresse termina ou quando o indivíduo começa a ficar otimista em relação ao futuro (Vaz Serra, 2007).

Em suma, é possível referir que o stresse pode causar inúmeros problemas e alterações a nível biológico, comportamental, emocional e cognitivo, podendo dar origem a doenças físicas e/ou psiquiátricas, bem como desencadear conflitos sociais devido ao estado fragilizado em que se encontra o sujeito, tornando-o mais irritável e propício a discussões. O stresse, assim, pode afetar todas as áreas na vida de um indivíduo, desde os relacionamentos amorosos, familiares, entre pares, bem como o trabalho, o relacionamento com os colegas e o seu desempenho e rendimento nas suas tarefas.

1.2.5. Stresse Laboral

A atividade laboral tanto pode ter aspetos positivos como negativos, sendo que os positivos podem estar associados ao facto do trabalho ser uma fonte de rendimento que permite a independência económica, para além que pode dar acesso a atividades relacionadas com o lazer, entre outros. Quando um indivíduo gosta do seu trabalho, este proporciona-lhe crescimento psicológico, motivação e realização pessoal, aumentando assim o seu bem-estar. Todavia, o trabalho pode conduzir ao aparecimento de stresse (Vaz Serra, 2011). De acordo com Dejours (1987), o stresse relacionado com o trabalho pode ser entendido como o sofrimento psicológico associado às experiências no trabalho, desencadeando o que se designa de stresse ocupacional ou laboral. Segundo Cooper (1993), o stresse ocupacional também pode ser definido como a incapacidade de lidar com a pressão no trabalho, apresentando assim consequências ao nível da saúde física e/ou mental, e da satisfação no trabalho, afetando não só o indivíduo, como a própria empresa, pois o seu rendimento nas tarefas será muito menor. Quando o indivíduo percebe que não tem capacidade para desempenhar as suas funções, emerge o sofrimento, mal-estar e sentimento de impotência e incapacidade para enfrentar as suas dificuldades, causando assim stresse que pode conduzir à desmotivação, absentismo, angústia, baixo desempenho, e consequentemente, à quebra de produtividade (Silva, 2010).

As causas do stresse laboral podem ser a nível ambiental, como por exemplo aspetos físicos do local do trabalho, como o barulho, a temperatura, e a luminosidade. A própria estrutura do trabalho também condiciona o aparecimento de stresse, como horários rotativos (trabalho por turnos), trabalho monótono e/ou repetitivo, sobrecarga de trabalho (excesso de trabalho e elevado número de tarefas para cumprir tendo em conta as horas disponíveis), e trabalho difícil de realizar tendo em conta as capacidades do indivíduo. Para além disto, pode ocorrer a ambiguidade dos papéis, em que o indivíduo não possui informação suficiente sobre os objetivos e responsabilidades do seu trabalho, conduzindo à insegurança em relação ao seu desempenho; e ainda pode ocorrer conflito de papéis, em que o indivíduo é obrigado a realizar tarefas que não quer. A posição do seu cargo no trabalho também pode causar stresse, pois o sujeito pode estar à espera de uma promoção que considera justa mas que tarda a chegar, ameaçando assim a sua ambição pessoal. O facto da relação com o chefe ou com os colegas não ser a desejável, também pode levar ao stresse. (Maslach, 1986).

Todavia, cada indivíduo reage de maneira diferente aos estímulos associados com o trabalho, pelo que a sua personalidade, genética, experiências de vida, capacidade de

adaptação, capacidade para lidar com os problemas, e o seu conhecimento para desempenhar as tarefas, entre outros, vão condicionar o stresse laboral.

1.2.6. Stresse nos Estudantes Universitários

Os jovens adultos entram numa fase diferente das suas vidas quando iniciam o seu percurso académico, o que pode resultar em maiores níveis de stresse devido à transação efetuada para um ambiente diferente com responsabilidades elevadas, podendo eventualmente perturbar o desempenho académico ou mesmo conduzir à desistência da universidade (Johnson, 2009). Os indivíduos preparam-se para enfrentar múltiplas mudanças com a entrada no ensino superior, pois é uma fase de adaptação repleta de desafios e incertezas que podem dar origem a desequilíbrios emocionais. Este tempo de transação implica para alguns a saída de casa dos pais, e alteração da sua rede social. A integração num local novo e diferente, com pessoas e regras desconhecidas e simultaneamente, lidar com a sua autonomia repentina pode conduzir ao stresse nos estudantes universitários. Os indivíduos poderão não possuir mecanismos adequados para enfrentar os desafios com sucesso (Ramos & Carvalho, 2007)

Existem vários fatores que podem condicionar o stresse nos estudantes universitários tais como problemas financeiros (o custo elevado das propinas poderá causar preocupação), problemas em gerir o tempo entre a família e tempos de lazer devido à quantidade elevada de trabalho académico bem como a carga horária das aulas. Para os estudantes que possuem emprego, pode existir uma dificuldade em conciliar as aulas e os trabalhos académicos. A pressão para obter bons resultados académicos, e quando tal não acontece, sentem-se desiludidos e frustrados. A preocupação com a preparação da carreira, o deslocamento até à universidade, as alterações de sono, a ausência de períodos de descanso, a alteração no comportamento alimentar, e alterações nas relações sociais também são fatores que podem induzir stresse nos estudantes (Johnson, 2009).

Num estudo realizado por Huerta (1990), foi possível verificar que as principais causas de stresse eram: o ano que os alunos frequentavam, problemas financeiros, a carência de apoio moral, alterações nos relacionamentos pessoais e a ansiedade associada às aulas (Alves, 1995). Noutro estudo realizado por Tavares e Pereira (1999), verificou-se que as principais causas são problemas associados aos estudos e inadaptação aos currículos (Ramos & Carvalho, 2007).

De acordo com Pereira (1998), os desafios a enfrentar com o ingresso no ensino superior possuem três dimensões: em primeiro lugar, problemas associados à adaptação da nova fase de vida, como por exemplo sentir saudades de casa, consequentemente sentindo

solidão; em segundo lugar, problemas associados ao desenvolvimento pessoal, como por exemplo a autoestima e a maturidade; e em terceiro lugar, problemas associados à vida académica, tais como ansiedade e stresse face aos exames, rendimento académico, relação com os colegas e professores e motivação. Ainda segundo Pereira, há mais fontes de stresse de cariz pessoal do que de cariz académico, nos estudantes universitários (Ramos & Carvalho, 2007).

Para além destes fatores, segundo Claude (1993), existe cada vez mais um clima de competição associado à dificuldade em encontrar emprego atualmente. Com o mercado de trabalho cada vez mais instável, os estudantes sofrem pressões externas e sociais, tais como as expectativas que a família projeta no filho (Ramos & Carvalho, 2007).

Os estudantes universitários enfrentam muitos obstáculos de forma a atingirem um bom rendimento académico. É necessário mais para além de estudar, para obter sucesso académico (Nandamuri & Ch, 2011).

1.3. Coping

1.3.1. Perspetiva Histórica

As estratégias utilizadas pelos indivíduos de forma a lidar com os eventos indutores de stresse são denominadas de *coping*. Este termo como um conceito psicológico surgiu apenas na década de 60, sendo que a partir dessa data cada vez mais estudos apareceram sobre o coping. Contudo, segundo os autores Snyder e Dinoff (1999), o coping já existia antes da década de 60, mas com um nome diferente (Vaz Serra, 2011).

O coping emergiu de dois distintos modelos encontrados na literatura: experimentação animal e psicologia do ego. O modelo animal foca-se no conceito de estimulação em que o coping é visto como atos que controlam condições adversas, baixando assim a estimulação ou excitação. Comportamento de fuga e evitamento são o grande ênfase deste modelo (Lazarus & Folkman, 1984). Segundo Vaillant em 1994, pesquisadores da psicologia do ego referenciavam o coping como mecanismos de defesa do Eu, do modelo analítico. Estes mecanismos de defesa eram motivados de forma interna e inconsciente para lidar com conflitos sexuais e agressivos (Antoniazzi, Dell’Aglia & Bandeira, 1998). Os sistemas de coping baseados no modelo da psicologia do ego geralmente são categorizados de forma hierárquica, desde os mecanismos mais imaturos, que distorcem a realidade, a mecanismos maduros (Lazarus & Folkman, 1984). O significado destes mecanismos do Eu foram evoluindo, por exemplo Freud referiu que os mecanismos alteravam a percepção dos acontecimentos sob a perspetiva do próprio indivíduo. Posteriormente, um discípulo de Freud, Alfred Adler, mencionou que os mecanismos de defesa serviam para proteger o self das ameaças externas, enquanto Freud defendia que protegiam o ego contra as ameaças internas (Vaz Serra, 2011).

A partir destas perspetivas, foram feitas distinções entre os mecanismos de defesa e o coping propriamente dito (Antoniazzi, et. al., 1998), pois embora apresentem raízes semelhantes, há diferenças entre os dois conceitos (Vaz Serra, 2011). A principal distinção refere-se aos comportamentos associados aos mecanismos de defesa, classificados como rígidos, inadequados tendo em conta a realidade externa, apresentam propriedades negativas que atendem aos aspetos provenientes do passado e possuem derivações de elementos inconscientes. Por sua vez, o coping está mais orientado para o presente e o futuro, apresenta comportamentos flexíveis e propositais, adequados à realidade e derivados de elementos conscientes e atentos à realidade que rodeia o indivíduo (Antoniazzi, et. al., 1998).

A partir da década de 60 surgiu uma nova conceptualização do coping, pretendendo entender os comportamentos derivados do coping e os seus determinantes cognitivos e situacionais (Antoniazzi, et. al., 1998). Richard Lazarus é um autor extremamente importante, que libertou o coping das suas origens analíticas. Desta forma, o coping passou a ser reconhecido como um processo ativo de transação cognitiva entre o indivíduo e o meio ambiente, com ênfase no processo e nos traços de personalidade (Vaz Serra, 2011).

Folkman e Lazarus (1980), referiram quatro conceitos principais: em primeiro lugar, o coping é um processo ou interação entre o indivíduo e o meio ambiente; em segundo lugar a função do coping é de administração da situação causadora de stresse, em vez de controlar ou dominar a mesma; em terceiro lugar os processos de coping apresentam uma noção de avaliação, ou seja, como é que a situação é percebida, interpretada e representada cognitivamente na mente do indivíduo; e em quarto lugar, o processo de coping constitui uma mobilização de esforços, através da qual os indivíduos irão empreender esforços cognitivos e comportamentais para gerir as exigências internas ou externas que ocorrem da sua interação com o ambiente (Antoniazzi et.al., 1998).

O coping baseia-se na interação entre o indivíduo e o meio ambiente, pelo que despoletou o interesse em estudar os traços de personalidade e como estes se associam ao coping, visto que os fatores situacionais não são capazes de explicar toda a variância do coping (Antoniazzi, et. al., 1998). Epstein (1979), referiu que as diferenças individuais possuem uma maior capacidade preditora do que as situações (Vaz Serra, 2011).

Para além disto, é importante salientar que a maneira como os indivíduos lidam com o stresse não só depende das estratégias de coping como também dos recursos que dispõem. Os autores Moos e Schaefer (1993), diferenciaram estes conceitos, sendo que as estratégias de coping são esforços cognitivos que os sujeitos utilizam em situações indutoras de stresse, e os recursos são fatores pessoais e sociais mais ou menos estáveis que influenciam a maneira como os sujeitos tentam lidar com as crises de vida. Quanto maior o número de recursos, menos relevante é uma determinada situação (Vaz Serra, 2011). Os recursos que os indivíduos podem possuir vão desde o estado atual da sua saúde, habilidades sociais, capacidade para resolver problemas, apoio social, posses monetárias, o meio ambiente e o meio cultural onde está inserido, entre outros (Lazarus & Folkman, 1984).

Em suma, o coping apresenta uma história longa mas um passado relativamente curto, tendo sido referido com outros nomes até chegar à sua definição atual.

1.3.2. Coping: Definição e Conceito

O coping é definido como esforços cognitivos e comportamentais realizados pelos indivíduos, de forma a lidarem com as exigências externas ou internas que são avaliadas como excedendo os seus recursos (Lazarus & Folkman, 1984).

Monat e Lazarus (1985), mencionaram que o coping se refere aos esforços para lidar com as situações de dano, de ameaça ou de desafio. A ameaça centra-se no futuro, sendo desta forma uma antecipação de algo que pode vir a acontecer. O dano centra-se no presente, sendo que o indivíduo reinterpreta o que aconteceu. No desafio o indivíduo sente que as circunstâncias adversas podem ser ultrapassadas (Vaz Serra, 1988).

O coping é também definido como um conjunto de estratégias adotadas pelos indivíduos para se adaptarem às situações adversas (Antoniazzi, et. al., 1998).

Segundo Snyder e Dinoff (1999), as estratégias de coping são respostas emitidas pelos indivíduos cujo objetivo é diminuir a carga física, emocional e psicológica associada aos eventos indutores de stresse. A eficácia das estratégias de coping é avaliada consoante a capacidade que possuem para reduzir imediatamente a perturbação sentida (Vaz Serra, 2011).

O coping é definido como esforços adaptativos do sujeito, ou seja, as estratégias para lidar com situações indutoras de stresse. Contudo, esta avaliação da situação depende das vivências do indivíduo, do contexto e da perceção da situação. Sempre que as estratégias forem eficazes, os níveis de stresse reduzem; por outro lado caso o nível de stresse se mantenha, as estratégias de coping mostraram-se ineficazes (Alves & Oliveira, 2008).

Numa perspetiva cognitivista, as estratégias de coping para lidar com eventos stressantes podem ser de dois tipos: focadas no problema (e na sua resolução) e focadas na emoção (controlo das mesmas) (Lazarus & Folkman, 1984).

Neste sentido, as estratégias para lidar com o stresse focadas no problema focam-se em definir o problema, pensar em alternativas e soluções, medir as soluções consoante os seus benefícios e as suas desvantagens, escolher a solução que parece mais adequada e agir sobre ela (Lazarus & Folkman, 1984). Os indivíduos procuram controlar a situação indutora de stresse e as suas ações são no sentido de diminuir ou eliminar a causa de stresse, o que significa que os indivíduos adotam estratégias viradas para a resolução do problema (Benetti, Stumm, Weiller, Batista, Lopes & Guido, 2015).

As estratégias de coping focadas na emoção derivam de processos defensivos em que os indivíduos evitam confrontar-se com a ameaça (Benetti et. al., 2015). Estas estratégias não

lidam com o problema propriamente dito, apenas tentam reduzir o estado de tensão emocional (Vaz Serra, 1988).

Neste sentido, apesar de as estratégias focadas no problema e na emoção sejam diferentes, estas complementam-se e podem ser utilizadas em simultâneo pelos indivíduos. Assim sendo, o coping é dinâmico e permite ao indivíduo avaliar e definir as estratégias, com base na sua relação com o meio ambiente (Benetti et. al., 2015).

Pearlin e Schooler (1978) consideram que as estratégias de coping são mediadoras no impacto que a sociedade tem nos indivíduos (Vaz Serra, 1988).

1.3.3. Estratégias de Coping

Meichenbaum e Turk (1982), referem que as estratégias de coping são aprendidas através do que o indivíduo vê fazer, ou seja, cada sujeito observa as reações das pessoas significativas e aprende-as. Se quem observou for um modelo bom, então o indivíduo aprende boas aptidões para lidar adequadamente com a vida, caso contrário, pode apresentar dificuldades perante determinadas situações. O modo como decorre o desenvolvimento humano vai então contribuir para maneira como os sujeitos lidam com o stresse. Apesar de existirem mecanismos inatos com que os indivíduos nascem, associados à expressão de emoções, o meio ambiente pode representar um papel ainda mais significativo (Vaz Serra, 2011).

Carver, Sheier e Weintraub (1989) enumeraram várias estratégias de coping: o coping ativo (que consiste em processos para remover, atenuar ou melhorar os efeitos da situação causadora de stresse); o planeamento (pensar em alternativas para lidar com a situação); autodistração (consiste em desenvolver atividades de forma a que o foco não seja a situação causadora de stresse); coping moderado (consiste em esperar por uma oportunidade para agir); procura de apoio social por razões instrumentais (procura de conselhos); procura de apoio social por razões emocionais (busca de apoio moral e compreensão); foco na expressão de sentimentos (tendência para o individuo se concentrar nos sentimentos negativos da situação); desinvestimento comportamental (abandono das tentativas para diminuir o stresse); desligamento mental (utilização de atividades alternativas para afastar o problema da mente); reinterpretação positiva (reavaliar a situação de forma a torna-la positiva); negação (consiste na recusa de acreditar que a situação causadora de stresse de facto aconteceu); aceitação (consiste em aceitar que a situação é real e que é um fenómeno natural); religião (tendência do individuo recorrer à religião de forma a diminuir a tensão e o stresse); humor

(estratégia de fazer piadas sobre a situação); e o uso de substâncias (consiste no facto do individuo se desviar da situação consumindo drogas, álcool, ou tabaco) (Carlotto, Câmara, Otto & Kauffman, 2010).

Qualquer tentativa de resposta às situações indutoras de stresse é considerado coping, tenha ou não sucesso no resultado. Sendo assim, nenhuma estratégia de coping pode ser considerada boa ou má. É sempre necessário compreender a natureza do problema, os recursos pessoais e sociais que o indivíduo possui para lidar com o problema, e ainda o resultado do esforço do coping (Lazarus & Folkman, 1984).

1.3.4. Coping no Trabalho

A maior parte da vida dos indivíduos é passada no local de trabalho, sendo que trabalhar tanto pode transmitir prazer e satisfação, como também poderá causar stresse. O stresse laboral pode afetar a saúde física e/ou mental, como prejudicar o desempenho e rendimento no trabalho (Cartwright & Cooper, 1996).

Os problemas relacionados com o trabalho evocam mais estratégias focadas no problema, do que focadas na emoção, pois as oportunidades para expressar emoções no local de trabalho são mais restritas. O tipo de estrutura organizacional e a medida em que os indivíduos percecionam níveis de apoio organizacional são fatores externos que podem influenciar as estratégias de coping dos trabalhadores (Cartwright & Cooper, 1996).

Contudo, as estratégias focadas no problema pressupõem um certo nível de controlo por parte do indivíduo. Contudo, tem-se tornado cada vez mais consistente a falta de controlo dos indivíduos em relação ao seu trabalho, pois cada vez mais existe insegurança. Determinadas alterações tais como a fusão entre empresas, e reestruturação das empresas podem conduzir a despedimentos, e não só. Há indivíduos que não conseguem lidar com as mudanças dentro das empresas onde trabalham, podendo vir a ser prejudicial para a sua saúde mental. Tendo em conta que os indivíduos percecionam que não possuem qualquer controlo sobre a estrutura das empresas, também não sabem como agir e que estratégias de coping utilizar (Cartwright & Cooper, 1996).

O coping no trabalho tem que ser considerado em termos da sua funcionalidade e dos seus resultados tanto para os trabalhadores como para a organização. Estratégias de coping individuais para lidar com o stresse podem incluir despedir-se da organização, o que poderá ter efeitos negativos na mesma, pois pode ter perdido um trabalhador talentoso e experiente. Neste sentido é pertinente salientar que o coping no trabalho envolve os indivíduos e a

organização, pelo que resolver o problema é uma tarefa de ambos. Os métodos adotados têm de obter resultados satisfatórios para ambas as partes (Cartwright & Cooper, 1996).

Beehr (1979), sugeriu quatro categorias de estratégias de coping individuais: em primeiro lugar, condições psicológicas (planear de forma antecipada, gerir a sua vida); em segundo lugar as condições físicas (fazer dieta, exercício e dormir); em terceiro lugar alterar o comportamento (relaxar, tirar férias, desenvolver apoio social); e em quarto lugar alterar o ambiente do local de trabalho (mudar para um emprego ou organização menos exigente) (Cartwright & Cooper, 1996).

1.3.5. Coping nos Estudantes Universitários

O ensino superior representa uma fase de transação na vida dos estudantes, pois é uma etapa repleta de mudanças e desafios. Nesta nova fase, os desafios poderão contribuir para o desenvolvimento social e pessoal dos estudantes, bem como contribuir para a sua independência e autonomia, e aumentar o sentido de responsabilidade. Contudo, também poderão contribuir para o desenvolvimento de respostas emocionais desadequadas. Tendo em conta que é uma fase de mudanças significativas, o novo conjunto de exigências poderá afetar a adaptação dos estudantes e desencadear problemas académicos. Sendo assim é possível referir que, a entrada no ensino superior pode representar um contexto potenciador de stresse (Oliveira, 2008).

O coping é definido como esforços adaptativos do sujeito, ou seja, as estratégias para lidar com situações indutoras de stresse. Contudo, esta avaliação depende das vivências do indivíduo, do contexto e da perceção da situação. Sempre que as estratégias forem eficazes, os níveis de stresse reduzem, por outro lado caso o nível de stresse se mantenha, as estratégias de coping mostraram-se ineficazes (Alves & Oliveira, 2008).

Desta forma, é possível constatar que o stresse poderá ser uma realidade para os estudantes universitários e estes necessitam de desenvolver estratégias de coping para se adaptarem, com o intuito de não desenvolverem consequências nefastas para a sua saúde mental e física que possam afetar negativamente o seu percurso académico. Compas (1997), referiu que os estudantes que apresentam estratégias de coping mais eficazes são os que possuem maior motivação, persistência, e concentração. Por outro lado, os estudantes que apresentam estratégias de coping mais ineficazes, têm menor motivação, persistência, concentração, e consequentemente, o rendimento académico é mais baixo. Neste sentido,

quanto melhores forem as estratégias de coping, melhor será o rendimento académico (Pereira, 1997).

Existem vários estudos desenvolvidos no âmbito das estratégias de coping utilizadas pelos estudantes universitários. Numa investigação realizada por Ramos e Carvalho (2007), conclui-se que os estudantes universitários que possuem baixos níveis de stresse, apresentam um bom conhecimento de estratégias adequadas, tais como: pedir ajuda quando necessário, atitude de confronto e resolução de problemas, planeamento de estratégias de ação; e não apresentam tendência para utilizar estratégias de coping negativas tais como o abandono do problema, não resolvendo-o, e expressão de agressividade.

Num estudo realizado por Costa e Leal, em 2006, conclui-se que os estudantes universitários utilizam mais as estratégias de coping de controlo e apoio social, comparativamente a estratégias de negação. Este estudo efetuou uma comparação entre os sexos, sendo que as mulheres utilizam mais o suporte social, preferindo assim procurar apoio junto da família e amigos, enquanto os homens utilizam mais a negação e comportamentos aditivos, optando assim por agir como se o problema não existisse, desenvolvendo atividades para se distraírem ou adotando comportamentos de compensação tais como o tabaco e o álcool.

Noutro estudo levado a cabo por Freire e Noriega, em 2011, constaram que ambos os sexos utilizavam mais estratégias de coping focadas no problema e a menos utilizada é o evitamento. O sexo feminino apresentou maior foco na emoção, enquanto o sexo masculino apresentou maior foco no problema. Lopez e Little (1996), mencionam que existem diferenças entre as estratégias utilizadas pelos homens e pelas mulheres, pois ambos socializam de forma diferente, influenciando assim a escolha das estratégias de coping. Myers e Thompson (2000) referem ainda que face ao grande número de eventos stressantes, as mulheres tendem a utilizar estratégias associadas à estabilidade emocional, como relaxar e desenvolver atividades que lhes deem prazer, em vez de agirem diretamente sobre o que lhes causa stresse (Freire & Noriega, 2011).

Num estudo realizado por Costa, Lopes, Neves, e Pereira (2008), verificou-se que as mulheres utilizam mais estratégias de coping em comparação com os homens, excetuando a estratégia de uso de álcool/drogas e do sentido de humor, que são predominantes no sexo masculino. Nesta investigação verificou-se também que, face aos vários fatores de stresse (ansiedade aos exames, ansiedade social, condições socioeconómicas e autoestima), as estratégias com foco nas emoções, o desinvestimento mental e comportamental e a negação

são as mais utilizadas. Nesse mesmo estudo comprovou-se ainda que o stresse apresenta uma relação positiva com o coping, pelo que se pode concluir que este surge como resposta ao stresse.

Em suma, com a entrada no ensino superior os indivíduos têm que se adaptar à nova etapa de vida, que consiste em mudanças significativas, e para isso, desenvolvem estratégias de coping para lidar com o stresse que poderá advir do ingresso à universidade.

1.4. Burnout

1.4.1. Perspetiva Histórica

O Burnout como conceito psicológico teve origem nos Estados Unidos da América, através de estudos realizados por Freudenberger e Maslach na década de setenta, inspirando desta forma várias publicações até aos dias de hoje. O Burnout tornou-se assim, um problema individual, social e organizacional reconhecido (Pinto, Lima & Silva, 2008) não só nos Estados Unidos da América, pois apresenta um significado notório globalmente. O conceito de Burnout inspirou vários estudos na área do stresse laboral, principalmente nos profissionais de ajuda. (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2008).

Apesar do conceito de Burnout só ter começado a ser mencionado e estudado a partir da década de setenta, não significa que antes dessa data este fenómeno não ocorresse. O Burnout tem sido descrito ao longo dos tempos, apesar de nessa altura ainda não possuir a nomenclatura atual. Por exemplo, no livro *“Buddenbrooks”* escrito por Thomas Man em 1922, o protagonista apresenta as principais características do burnout tais como extrema fadiga e perda da paixão pelo trabalho. No livro *“A Burn Out Case”* escrito por Graham Greene em 1960, a personagem principal é um arquiteto desiludido com o seu trabalho que acaba por abandonar tudo e partir para África. Schwartz e Will (1953) relatam um caso sobre uma enfermeira psiquiátrica, *Miss Jones*, que é o mais citado e mais proeminente exemplo de Burnout antes da constituição do conceito propriamente dito (Maslach & Schaufeli, 1993). A enfermeira sentia-se cada vez mais desapontada, pois era cada vez mais difícil lidar com os pacientes e sentia que tinha falhado. Sentia-se exausta e começou apenas a ver os lados negativos do seu trabalho, afastando o contacto social com os pacientes e o pessoal do hospital, e começando também a faltar regularmente (Pinto, et. al., 2008).

Contudo, a partir da década de setenta, a conjugação de vários fatores económicos, sociais e históricos, criaram as condições para o aumento do fenómeno de Burnout profissional, principalmente nos profissionais de ajuda. Cherniss (1980) refere que muitas das funções e cuidados anteriormente prestados pela família, vizinhos, amigos, têm sido assumidas por instituições, o que aumenta a exigência nos profissionais. Este aumento de exigências fez-se acompanhar por expectativas elevadas no que concerne a realização pessoal do trabalho, mas não foi suportado por recursos e apoios para lidar com os problemas. Cherniss (1980) também menciona que, com os cortes orçamentais do governo, uma enorme quantidade de trabalho é gerida por ainda menos pessoas, ocorrendo uma sobrecarga de trabalho (Maslach & Schaufeli, 1993). A desilusão profissional, as limitações impostas, e a

falta de recursos para lidar com a frustração são, segundo Farber (1999), a receita perfeita para o Burnout (Pinto, et.al., 2008).

Neste sentido, o psiquiatra Freudenberger, publicou em 1974 um artigo em que descrevia pormenorizadamente um estado de exaustão emocional, perda de motivação e de empenho, que afetava os voluntários com que trabalhava num centro de recuperação de toxicodependentes. Neste artigo utilizou o termo Burnout para designar a síndrome, e a partir daí, gerou-se um enorme interesse pela área (Pinto, et. al., 2008).

Na mesma época, a psicóloga social Christina Maslach, investigava os mecanismos de coping utilizados pelos indivíduos para lidarem com as emoções no trabalho, tão importantes para a identidade no trabalho e para o comportamento no trabalho (Maslach & Schaufeli, 1993). A autora adotou o termo Burnout, usado pelos advogados para designar a sua exaustão e perda de empenho profissional, e desta forma começou a estudar cada vez mais este conceito, contribuindo de forma decisiva para a conceptualização e estudo empírico do fenómeno (Pinto, et.al., 2008).

A evolução do conceito de Burnout ficou marcado pela Psicologia Clínica (abordagem clínica) e pela Psicologia Social (abordagem empírica), que desta forma, ajudam a delinear os grandes períodos da sua evolução (Pinto, et. al., 2008).

A abordagem clínica decorreu entre 1974 e 1980, altura em que Freudenberger (1974) e Maslach (1976) introduziram o conceito de Burnout, despertando várias investigações na área. A perspetiva clínica considera o Burnout como um estado que atinge o sujeito como consequência do stresse laboral (Domínguez, Hederich & Sañudo, 2009).

Nesta abordagem clínica, foram descritos os sintomas manifestados pelos indivíduos em Burnout. Schaufeli e Enzmann (1998) apresentaram uma lista de 132 sintomas associados ao Burnout identificados na literatura, sendo que a maior parte era proveniente de estudos de natureza clínica. Neste sentido, os autores organizaram os sintomas em cinco categorias: em primeiro lugar, os sintomas afetivos (por exemplo, humor depressivo, perda de controlo emocional, e irritabilidade); em segundo lugar, os sintomas cognitivos (por exemplo, baixa autoestima a nível profissional, dificuldades de concentração e de tomada de decisão); em terceiro lugar, os sintomas físicos (por exemplo, fadiga crónica, suscetibilidade a infeções virais, hipertensão); em quarto lugar, os sintomas comportamentais (por exemplo, isolamento social, propensão para acidentes, agressividade); e em quinto lugar, os sintomas motivacionais (nomeadamente, desilusão e perda de motivação, entusiasmo e empenho nas relações profissionais) (Pinto, et. al., 2008).

A abordagem empírica decorreu na década de oitenta, sendo que após o reconhecimento do conceito de Burnout como um problema importante individual e social, o seu estudo entrou numa fase empírica, marcada pela psicologia social e das organizações (Pinto, et. al., 2008). Foram desenvolvidas medidas standardizadas, providenciando definições e metodologias mais precisas, que permitiram afirmar o Burnout como um campo de estudo científico bem definido (Maslach & Schaufeli, 1993).

Neste sentido, o estudo do Burnout tornou-se mais estruturado do ponto de vista metodológico, pois foram elaborados vários questionários standardizados, entre os quais se destaca o MBI – Maslach Burnout Inventory, que destaca a Exaustão, Cinismo e Perda de Eficácia como dimensões do Burnout. Para além disso, o Burnout até ao início da década de 80 era apenas estudado nos Estados Unidos da América, sendo que gradualmente o fenómeno se estendeu a outros países, assumindo uma dimensão internacional, o que permitiu a realização de estudos transnacionais (Maslach & Schaufeli, 1993).

Inicialmente, quando o Burnout começou a ser debatido na década de setenta, a maioria dos estudos realizados incidiram sobre o contexto profissional dos profissionais de ajuda tais como assistentes sociais, psicólogos, médicos, enfermeiros, polícias, entre outros (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2008). Contudo, o estudo do fenómeno alargou-se para outros tipos de ocupação (estudantes, atletas, entre outros) e alargou-se inclusive para o domínio não profissional, como a família. Mesmo assim, a maior parte dos estudos defendem que o Burnout é especialmente relevante para os profissionais de ajuda (Maslach & Schaufeli, 1993).

O estudo empírico do Burnout focou-se mais nos fatores de trabalho do que noutras variáveis. Neste sentido, os fatores de trabalho são a satisfação com o trabalho, o stresse laboral (sobrecarga de trabalho, conflito de papéis), absentismo, expectativas em relação ao trabalho, apoio social no trabalho (relação com os colegas, supervisores), posição no trabalho, horário de trabalho, entre outros. Os fatores pessoais estudados mais frequentemente são variáveis demográficas, tais como a idade, sexo, estado civil, entre outros. Também têm sido investigadas variáveis de personalidade, nomeadamente a personalidade resistente, o apoio social familiar e de amigos, a saúde, valores pessoais, entre outros. Contudo, no geral, os fatores de trabalho estão mais associados ao Burnout do que os fatores pessoais (Maslach & Schaufeli, 1993).

Na década de noventa, decorreu uma abordagem fundamentada na teoria, que procurou responder às limitações apresentadas nas abordagens anteriores. Segundo Schaufeli

e Enzmann (1998) verificou-se um aumento nas investigações fundamentadas na teoria, integrando o conceito em perspetivas teóricas e desenvolvendo modelos conceptuais específicos do Burnout. Verificou-se também um aumento nos estudos longitudinais que permitiram estabelecer relações causais entre o Burnout, os seus determinantes e as suas consequências. Verificou-se também uma tendência para alargar o estudo do Burnout a outras profissões, o que originou uma nova versão do MBI, o MBI – GS (General Survey) que pode ser aplicada a todos os profissionais e não apenas aos profissionais de ajuda (Pinto, et. al., 2008).

No que concerne a evolução histórica do conceito de Burnout, estas são as três décadas fundamentais, contudo, Pinto e colaboradores (2008) delinearam uma quarta fase denominada de abordagem positiva. A abordagem positiva (2000-) diz respeito ao alargamento do conceito de Burnout à psicologia positiva, em que se foca na compreensão dos recursos ótimos, que ajudam no funcionamento, em vez de se focar nas fragilidades dos indivíduos. Maslach e Leiter (1997) mencionaram que o Burnout se situa num contínuo de bem-estar, sendo que o seu polo oposto é o *engagement* (empenho), caracterizado pela energia, implicação e eficácia, três dimensões opostas às do Burnout, segundo a avaliação do MBI (Pinto, et. al., 2008). Todavia, o desenvolvimento conceptual, metodológico e empírico desta nova perspetiva do Burnout/Empenho foi realizado por Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma e Baker (2002). Estes autores definem o empenho como um estado cognitivo e afetivo positivo, persistente, associado ao trabalho, e caracterizado pelo vigor, dedicação e absorção. O vigor está relacionado com um alto nível de energia e resistência mental, sendo que o indivíduo quer esforçar-se no trabalho. A dedicação relaciona-se com o entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio perante o trabalho. A absorção diz respeito à concentração total do indivíduo, em que este perde a noção do tempo a passar pois encontra-se feliz com o seu envolvimento no trabalho. Esta conceptualização do empenho ocorreu mediante a construção de um questionário – UWES (Utrecht Work Engagement Scale). Estudos realizados por Schaufeli e Bakker (2004) sugerem que as escalas de Burnout e de Empenho se situam em duas dimensões distintas, correlacionadas pela negativa (Pinto, et. al., 2008).

Em suma, a história do conceito do Burnout é longa mas fundamental para a sua compreensão. Mais de três décadas se passaram desde a introdução deste conceito, sendo que suscita uma grande interesse, e cada vez mais inspira novas investigações e novos estudos.

1.4.2. Burnout: Definição e Conceito

É possível distinguir dois tipos de definição do Burnout: as definições do Burnout como um estado e as definições do Burnout como um processo dinâmico (Pinto, et. al., 2008).

As definições do Burnout como um estado, segundo Schaufeli e Enzmann (1998), seguem a tradição médica, sendo que procuram sintomas que permitam identificar a síndrome (Pinto, et. al., 2008).

De acordo com a perspetiva histórica do conceito do Burnout, inicialmente realizaram-se estudos apenas nos profissionais de ajuda tais como médicos, assistentes sociais, enfermeiros, psicólogos, polícias, entre outros (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2008). Estes profissionais desenvolviam atitudes apáticas, desinteressadas e distantes em relação aos indivíduos que estavam a ajudar. Neste sentido, os primeiros estudos empíricos realizados por Maslach (1976) identificaram estados de exaustão emocional e despersonalização. Assim, a autora definiu o Burnout como um estado de stresse crónico produzido pelo contacto dos profissionais de ajuda com os clientes, que conduz à exaustão e distanciamento emocional dos profissionais com o seu trabalho, acompanhado de dúvidas acerca da sua capacidade de realizar o trabalho (Domínguez, Hederich & Sañudo, 2009). Neste sentido, o Burnout é referido como uma síndrome própria e exclusiva dos profissionais de ajuda (Pinto, et. al., 2008). Em 1978, o Burnout estendeu-se a outras profissões, e simultaneamente se incluiu um terceiro aspeto: a falta de realização pessoal. Atualmente estas dimensões (exaustão, cinismo e falta de realização pessoal) ainda são consideradas como definição da síndrome de Burnout (Domínguez, Hederich & Sañudo, 2009).

Neste sentido, a definição de Burnout mais aceite é a conceptualização das três dimensões descrita por Maslach (1982), Maslach e Jackson (1981), e Pines e Maslach (1980). A primeira dimensão é a Exaustão Emocional, caracterizada pela falta de energia e fadiga, misturadas com o sentimento de frustração e tensão, pelo que os trabalhadores sentem que esgotaram os seus recursos emocionais e não conseguem continuar a contribuir para o trabalho da mesma maneira. A segunda dimensão é a despersonalização, caracterizada pelo tratamento dos clientes como objetos em vez de pessoas. Os trabalhadores distanciam-se e podem tornar-se cínicos para com os seus colegas, clientes e organização. Os indivíduos tornam-se rigorosos, e intelectualizam as situações, em vez de se envolverem de forma mais pessoal com os clientes. A terceira dimensão é a redução da realização pessoal, caracterizada pela tendência de se autoavaliarem negativamente. Os indivíduos perdem o sentimento de

competência e sucesso profissional, existindo uma percepção de falta de progresso no trabalho (Cordes & Dougherty, 1993).

Contudo, Maslach e Leiter (1997) redefiniram o conceito de Burnout como uma crise na relação com o trabalho e reconceptualizaram as suas três dimensões: a exaustão emocional associa-se a reações gerais de stresse, como a fadiga emocional e física, queixas psicossomáticas, e ainda diz respeito à depressão e ansiedade; o cinismo (despersonalização) é associado a uma atitude de indiferença e distanciamento mental, desprendimento face ao trabalho; e a perda de eficácia profissional (perda de realização pessoal) é associada à redução de sentimentos de autoeficácia no trabalho. Com a construção da nova versão do MBI – MBI-GS, a investigação deixou de ser exclusiva a profissionais de ajuda, estendendo-se assim a todos os profissionais pois o Burnout pode ocorrer em qualquer profissão (Pinto, et., al., 2008).

É importante salientar outra definição de Burnout como estado, desenvolvida por Brill (1984), sendo que este referiu que o Burnout se manifesta através de sintomas disfóricos, do foro emocional, mental e comportamental, em que predomina a exaustão. O Burnout relaciona-se com o trabalho e inclui todas as atitudes negativas perante vários aspetos do trabalho, apresentando ainda uma redução no desempenho e eficácia profissionais. Expectativas desajustadas e elevadas exigências no trabalho podem causar a síndrome. Para além disso, o Burnout afeta indivíduos que anteriormente não demonstravam qualquer psicopatologia (Pinto, et. al., 2008).

Uma primeira definição de Burnout como processo dinâmico foi desenvolvida por Cherniss (1980), em que referiu três estádios do Burnout, envolvendo o stresse ocupacional e mecanismos de coping. O primeiro estágio diz respeito a um desequilíbrio entre os recursos e as exigências (stresse); o segundo estágio consiste na tensão emocional, fadiga e exaustão imediata (strain/tensão); e o terceiro estágio reflete uma mudança de atitudes e comportamentos, tais como a tendência para tratar os clientes de maneira distanciada (mecanismos de coping para lidar com o stresse) (Pinto, et. al., 2008).

A definição do Burnout como estado nos estudos de Maslach e seus colaboradores mencionada anteriormente, inspiraram quatro modelos que o conceptualizam como processo. O primeiro modelo é de Leiter e Maslach (1988), em que os autores mencionaram que em situações de stresse laboral crónico, alguns trabalhadores reagem com exaustão, sendo que as suas respostas à exaustão conduzem ao cinismo/despersonalização, e este por sua vez, conduz à perda de realização pessoal/eficácia profissional (Pinto, et. al., 2008).

O segundo modelo é proposto por Golembiewski, Munzenrider e Stevenson (1986), é constituído por oito fases e obedece a uma sequência diferente do modelo anterior: às atitudes de cinismo/despersonalização, seguem-se a falta de realização pessoal no trabalho/perda de eficácia profissional, e finalmente ocorrem os sentimentos de exaustão (Gil-Monte & Peiró, 1998).

O terceiro modelo é proposto por Leiter (1993), sendo que define o burnout como uma resposta às exigências e recursos profissionais, composta pelas três dimensões. A exaustão emocional, segundo o autor, aparece primeiro em resposta a ambientes exigentes, sendo que o aumento da exaustão dá origem à despersonalização/cinismo em que os trabalhadores procuram o distanciamento como forma de lidar com a exaustão. A dimensão de perda de realização pessoal desenvolve-se paralelamente à dimensão de exaustão, pois surgem como reações a aspetos distintos no ambiente de trabalho (Pinto, et. al., 2008).

O quarto modelo, desenvolvido por Lee e Ashforth (1993), afirma que o burnout evolui da exaustão emocional para a despersonalização, e da exaustão emocional para a perda de realização pessoal (Gil-Monte & Peiró, 1998).

Em suma, de acordo com Schaufeli e Enzmann (1998), as definições de Burnout como processo conduzem a uma conceptualização do burnout como resposta ao stresse ocupacional, a qual suporta em si mesma mecanismos de coping que contribuem de forma crucial para o desenvolvimento do próprio burnout. A discrepância entre as expectativas profissionais e a realidade da vida profissional, conduz ao stresse ocupacional, que por sua vez pode evoluir para o processo de Burnout (Pinto, et al., 2008).

De acordo com Gil-Monte e Peiró (1997), a generalidade dos autores concorda em definir a síndrome de Burnout como uma resposta ao stresse ocupacional prolongado ou crónico (Pinto, et. al., 2008). Contudo, é importante perceber até que ponto este conceito é distinto de outros constructos psicológicos já existentes, tais como o stresse (Maslach & Schaufeli, 1993).

A distinção entre o stresse e o burnout pode ser feita tendo em conta o tempo. O burnout pode ser considerado como uma exposição prolongada ao stresse ocupacional, sendo que as exigências do trabalho excedem os recursos individuais. O burnout é então, um processo de longa duração. De acordo com Brill (1984), o stresse é um processo de adaptação temporário acompanhado por sintomas físicos e psicológicos, enquanto o burnout é a rutura da adaptação, acompanhada por mal funcionamento crónico. Neste sentido, o stresse ocupacional é uma forma de adaptação bem-sucedida, e o burnout é quando ocorre uma rutura

da adaptação. Assim, ambos os conceitos não podem ser diferenciados através dos seus sintomas, mas sim através do seu processo (Maslach & Schaufeli, 1993).

De acordo com Selye (1956) a exposição a estímulos físicos desafiantes, como o frio extremo, conduz à Síndrome Geral de Adaptação (referida no ponto 1.2.3. sobre os efeitos do stresse), na qual envolve três fases: reação de alarme, resistência e exaustão. Na última fase, a exaustão ocorre devido à exposição prolongada ao stresse, sendo que os recursos de adaptação colapsam, pois o indivíduo não consegue lidar com a situação, o que pode conduzir a doença. Deste modo, o burnout, segundo o modelo de Selye, pode ser considerado um processo gradual que conduz a um estado limite, de doença (Pinto, et. al., 2008).

O Burnout também pode ocorrer, segundo Maslach (1982), através de uma resposta ao stresse crónico diário. Segundo Schaufeli e Enzmann (1998), o burnout é um processo lento e gradual de desgaste psicológico que ocorre durante um longo período de tempo, sendo que os aborrecimentos diários não são vistos como uma ameaça ao indivíduo, e assim, não suscita a utilização de estratégias de coping, e desta forma, o burnout ocorre de forma inesperada (Pinto, et. al., 2008).

É importante ainda salientar o Modelo Transaccional do Stresse Profissional desenvolvido por Cox e seus colaboradores (1993), em que é possível verificar as relações entre o stresse, a saúde-doença e o burnout. Os autores incorporaram as três dimensões do Burnout no seu modelo. Neste sentido, a exaustão emocional e a despersonalização são respostas a estímulos profissionais causadores de stresse. A exaustão emocional (que inclui elementos emocionais e relacionados com o bem-estar) dá origem à despersonalização (considerada uma tentativa de coping), e os sentimentos de falta de realização profissional correspondem à avaliação do resultado. Os autores encaram o burnout como um tipo particular de stresse ocupacional (Pinto, et. al., 2008).

Gil-Monte e Peiró (1997) também integraram o burnout num modelo transaccional de stresse ocupacional, em que o burnout é entendido como uma variável mediadora entre o stresse profissional percebido pelo indivíduo, e as suas consequências a longo prazo, sendo que a nível individual ocorre um decréscimo na saúde, e a nível organizacional ocorre absentismos, e quebras no rendimento (Pinto, et. al., 2008).

É importante salientar ainda as consequências do burnout, sendo que Kahill (1988) agrupou-as em cinco categorias: em primeiro lugar, as consequências físicas (fadiga, insónia, dores de cabeça), e em segundo lugar as consequências emocionais caracterizadas pela deterioração da saúde mental (depressão, ansiedade, irritabilidade, baixa autoestima). Em

terceiro lugar, as consequências interpessoais, caracterizada pela deterioração das relações sociais e familiares, que influenciam o trabalho. Em quarto lugar, as consequências relativas à atitude, caracterizadas pelo desenvolvimento de atitudes negativas em relação aos clientes, ao trabalho, à organização ou mesmo a si próprio. Em quinto lugar, as consequências comportamentais, caracterizadas pelo absentismo, baixo rendimento e desempenho profissionais, e ainda por comportamentos de consumo, como ingerir álcool, drogas ou fumar (Cordes & Dougherty, 1993).

É ainda importante referir várias abordagens teóricas referentes ao burnout, sendo que existem quatro categorias: abordagem individual, abordagem interpessoal, abordagem organizacional e abordagem social (Pinto, et. al., 2008).

Na abordagem individual, destacam-se os autores Edlwich e Brodsky (1980), sendo definem o burnout como um processo dinâmico de desilusão progressiva, resultante da discrepância entre as expectativas e a realidade do trabalho. Neste sentido, existem quatro fases de desilusão gradual: em primeiro lugar, o entusiasmo inicial, que reflete a ingenuidade em relação à realidade profissional e as elevadas expectativas. Em segundo lugar, a estagnação, em que o indivíduo apercebe-se da realidade profissional e ajusta as suas expectativas, continuando a desempenhar o seu trabalho, mas começando a valorizar a satisfação das necessidades pessoais (por exemplo, dinheiro para gastar, amigos, família, uma casa). Em terceiro lugar a frustração, em que nem as expectativas profissionais nem as necessidades pessoais são satisfeitas, e o indivíduo questiona-se acerca da sua eficácia profissional, como também do próprio valor do trabalho. Em quarto lugar, a apatia, que se desenvolve como um mecanismo de defesa contra a frustração, e envolve manifestações como o cinismo, negativismo, absentismo, isolamento social, entre outras (Pinto, et. al., 2008).

A abordagem interpessoal refere-se à importância das relações interpessoais estabelecidas a nível profissional para o desenvolvimento do burnout. Desta forma, destaca-se o modelo tridimensional de Maslach descrito anteriormente. Maslach (1993) menciona as relações com os colegas e superiores, bem como com a família, contudo a relação entre o profissional e o cliente é crucial, pois as exigências emocionais que esta relação impõe pode ser a causa fundamental do burnout. O profissional pode não dispor de competências técnicas adequadas para lidar com as exigências emocionais e assim, ter um bom desempenho. Para além disso, a falta de recursos, a sobrecarga de trabalho e a falta de apoio social podem contribuir para os fatores interpessoais (Pinto, et. al., 2008).

Na abordagem organizacional, destaca-se o modelo de Cherniss (1980), referente ao “choque de realidade”, ou seja, o choque das suas expectativas iniciais em relação ao trabalho, com a realidade profissional. Vários fatores de stresse contribuem para este choque, tais como: a crise de competência (os indivíduos não se sentem competentes no seu trabalho, não sabem o que fazer em algumas situações o que aumenta o sentimento de inadequação); a perda de autonomia (a autonomia revelou-se uma ilusão, sendo que os indivíduos encontram vários constrangimentos administrativos do sistema); dificuldades na relação com os clientes; dificuldades de realização pessoal (pois o trabalho é uma rotina); e falta de apoio social por parte dos colegas (Pinto, et. al., 2008).

Em relação aos fatores organizacionais que condicionam o stresse ocupacional são: orientação de carreira desadequada (que conduz aos principiantes enfrentarem os desafios próprios dos colegas mais experientes); a elevada sobrecarga de trabalho que impede a possibilidade de sucesso na tarefa; trabalho rotineiro e pouco estimulante; rigidez nas regras que determina a falta de autonomia; o desajustamento entre os objetivos da organização e os valores pessoais dos trabalhadores; práticas inadequadas de supervisão e liderança, e ainda, o isolamento social no trabalho (Pinto, et. al., 2008).

Em relação aos fatores de ordem pessoal, são: as exigências e os apoios fora do contexto laboral (família e amigos, por exemplo); e as orientações de carreira adotadas pelos profissionais que os definem como ativistas sociais (quando pretendem promover mudanças a nível social e institucional), artesãos (visam o crescimento profissional), carreiristas (procuram o sucesso financeiro ou prestígio social), ou voltados para si próprios (o trabalho é apenas uma fonte de subsistência que lhes permite investir na vida pessoal) (Pinto, et. al., 2008).

Na abordagem social destaca-se o modelo de Meyerson (1994), em que o stresse é visto como um símbolo cultural porque apresenta uma tensão fundamental na nossa sociedade, definida pela dualidade sociedade/indivíduo. Neste sentido, Meyerson (1994) estudou o burnout na sua relação transacional e dinâmica com os sistemas institucionais – sistemas cognitivos e simbólicos, determinantes da cultura e das formas de compreensão individuais, sendo que produzem padrões de cultura no seio das organizações. As interpretações individuais que os profissionais fazem do burnout refletem os processos institucionais e culturais (Pinto, et. al., 2008).

Em suma, segundo Maslach e Leiter (1997) cada vez mais o burnout atinge um maior número de trabalhadores, sendo que esse facto deriva das alterações ocorridas no trabalho e

do próprio local de trabalho. Quando os indivíduos percecionam o local de trabalho como demasiado exigente, desenvolve-se a exaustão emocional, devido à redução da energia e do entusiasmo proveniente das exigências diárias laborais e familiares, assim como todo o meio envolvente. Assim, os trabalhadores tornam-se cínicos e distantes, a entrega e dedicação ao trabalho desaparece, e acabam por tentar não se envolver demasiado no contexto laboral. Além disso, por vezes as organizações conduzem os indivíduos a sacrificar as suas vidas em prol da empresa, em vez de tentarem aumentar a capacidade dos trabalhadores. Deste modo o trabalho torna-se uma obrigação em vez de uma fonte de satisfação e realização pessoal (Loureiro, Pereira, Oliveira & Pessoa, 2008).

1.4.3. Burnout Académico

O ensino superior acarreta uma fase de transição e mudança para a vida adulta, para a autonomia e para a exploração de um novo mundo. Neste sentido, o contexto académico é propício às experiências de stresse, associadas a fatores como maiores exigências académicas, maior diversidade de culturas, maior responsabilidade e autonomia, separação da família, entre outros (Pinto, et. al., 2008).

Existem várias variáveis associadas ao burnout académico, tais como as variáveis de contexto académico (não obter feedback dos professores, inadequada distribuição da carga horária, não contar com ajudas educativas, má gestão dos serviços administrativos, não conseguir obter a informação necessária para a realização das atividades académicas, sobrecarga de matérias, exigência dos professores, entre outros); variáveis de contexto social (não participar em atividades culturais, não obter feedback dos colegas, elevada competitividade, falta de apoio social e familiar, falta de recursos económicos, entre outros); variáveis interpessoais (rotina, ansiedade face aos exames, dificuldade em gerir o tempo disponível, baixa motivação face aos estudos, entre outros) (Dominguez, Hederich & Sañudo, 2009).

Segundo Carlotto, Nakamura e Câmara (2006), a atividade dos estudantes universitários deve ser considerada como pré-profissional, pelo que o Burnout também se constitui através das três dimensões: exaustão emocional (sentimento de estar exausto devido às exigências do estudo); descrença (atitude de cinismo e distanciamento em relação ao estudo) e Ineficácia profissional (perceção de incompetência por parte do aluno).

Como foi referenciado na perspetiva histórica do burnout, inicialmente os estudos realizados sobre o burnout abrangiam principalmente os profissionais de ajuda, pelo que,

seguindo essa linha de pensamento, pode-se considerar que destacar os estudantes da área da saúde seja pertinente. Para além das situações causadoras de stresse típicas do ensino, estes estudantes atuam diretamente com as pessoas, sendo que os principais receios destes estudantes são prejudicar o cliente, cometer algum erro e não serem reconhecidos por parte dos colegas e professores (Carlotto, et. al., 2006).

De acordo com Nogueira-Martins (2002), a falta de tempo para o lazer, família, amigos, necessidades pessoais, preocupações quanto ao futuro profissional e dívidas académicas podem causar o stresse e consequentemente, burnout, nos estudantes do ensino superior. Segundo Cushway (1992) o burnout pode ocorrer durante a fase académica e prolongar-se durante a vida profissional (Carlotto, et. al., 2006).

De acordo com Gil-Monte (2005) as estratégias de coping podem ser um fator de proteção da síndrome de burnout. Hernández, Olmedo e Ibáñez (2004) referem que a maneira como um indivíduo vive o stresse e os recursos que utiliza para lidar com o mesmo, está, entre outros fatores, na base do desenvolvimento do burnout (Carlotto, et. al., 2010). Num estudo realizado por Carlotto et. al. (2010), investigaram a relação entre o burnout e as estratégias de coping utilizadas pelos estudantes de psicologia, em que 52.6% dedicavam-se exclusivamente ao estudo. Nesta investigação verificaram que os estudantes que utilizam mais coping ativo, apresentam menor exaustão emocional e eficácia profissional, ou seja, ao estabelecer passos de forma a remover, atenuar ou melhorar os efeitos das situações causadoras de stresse académico, conseguem atenuar o sentimento de desgaste ou exaustão proveniente das exigências académicas. Verificou-se ainda que o planeamento e a reinterpretação positiva associam-se de forma negativa com a exaustão emocional e a descrença, e de forma positiva com a eficácia profissional, ou seja, não pensar sobre alternativas para lidar com a situação e não reinterpretar a situação negativa em termos positivos, aumenta o sentimento de desgaste ou exaustão e consequentemente, o estudante torna-se mais descrente em relação à sua formação. Contudo, a utilização dessas estratégias aumenta a perceção de competência profissional. Neste mesmo estudo ainda se verificou que a estratégia de negação aumenta o sentimento de descrença. O estudante ao negar a existência da situação causadora de stresse, não atua sobre o mesmo, distanciando-se assim, do estudo, do crescimento e da aprendizagem, tornando-se mais descrente em relação à sua formação. Este estudo conclui que as estratégias de coping podem prevenir ou desenvolver síndrome de burnout. As estratégias de coping ativo, planeamento, coping moderado, e reinterpretação positiva podem

prevenir a síndrome, enquanto as estratégias de negação, desinvestimento comportamental, e uso de substância podem conduzir à síndrome de burnout.

Num estudo realizado por Soares (2012) com estudantes universitários do primeiro ano, também se verificou que a eficácia profissional correlaciona-se positivamente com o planeamento e a reinterpretação positiva, enquanto a dimensão de exaustão emocional correlaciona-se negativamente com o planeamento. Deste modo é possível referir que, à medida que aumenta a eficácia profissional, aumenta também o planeamento, e aumenta assim, a capacidade do indivíduo de procurar soluções, fazendo assim uma reinterpretação positiva dos problemas, em vez de evitá-los.

Num estudo realizado por Fogaça, Hamasaki, Barbieri, Borsetti, Martins, Silva e Ribeiro (2012) verificou-se ainda que existem diferenças entre os sujeitos que iniciaram o primeiro ano de faculdade, e os sujeitos que se encontram no último ano do curso de psicologia, sendo que estes últimos desenvolveram a presença de síndrome de burnout ao contrário dos iniciantes. Pode-se justificar este resultado tendo em conta que os alunos do último ano do curso têm mais tarefas a cumprir, tais como a realização de estágios, realização de relatórios, expectativas face à sua formatura e ansiedade perante a entrada no mercado de trabalho, pois questionam-se acerca da sua competência e é frequente ocorrer frustração no início da carreira. Ainda neste estudo, verificou-se que os estudantes em final de curso utilizam menos estratégias de coping. Contudo, verificou-se que os estudantes iniciantes relataram uma maior ineficácia profissional do que os estudantes do último ano do curso, o que pode ser justificado devido ao facto dos alunos do primeiro ano apresentarem mais insegurança em relação à sua prestação académica, por estarem a enfrentar novos desafios e novas atividades, que os alunos do último ano já vivenciaram.

Noutro estudo realizado por Tarnowski e Carlotto (2007), verificou-se também que os estudantes do último ano do curso apresentam maior sentimento de desgaste ou exaustão emocional do que os seus colegas do primeiro ano, pois no último ano existe uma maior acumulação de tarefas, como foi mencionado anteriormente.

Em suma, tendo em conta as elevadas exigências académicas, e visto que o percurso académico é percecionado como uma preparação pré-profissional, os estudantes podem desenvolver síndrome de burnout, que se poderá prolongar pelo seu percurso profissional.

1.5. O Impacto do Trabalho em Estudantes Universitários

Cada vez mais se tem tornado frequente os Estudantes Universitários conciliarem os seus estudos com trabalho, o que tem vindo a ser uma preocupação (High, 1999). Trabalhar e estudar ao mesmo tempo pode afetar academicamente os sujeitos, na medida em que, pode interferir com a habilidade do estudante terminar os trabalhos académicos de forma adequada e ainda com o seu tempo de estudo (High, 1999). Os estudantes que possuem dificuldades financeiras podem sentir pressão para trabalhar, o que consequentemente pode conduzir a níveis de stresse elevados e condicionar de forma negativa o rendimento académico. Para além disso, o stresse pode ser sentido devido ao facto dos indivíduos estudarem, completarem trabalhos académicos e possuírem um emprego, bem como pode ser devido a razões interpessoais, pois podem sentir solidão porque têm menos tempo disponível (Mounsey, Vandehey & Diekhoff, 2013).

Contudo, existem vários estudos que verificam que estudantes trabalhadores e estudantes não trabalhadores apresentam resultados semelhantes academicamente, o que significa que trabalhar durante a universidade pode de facto, não afetar a maioria dos alunos (Cheng, 2004). Um estudo realizado por Van de Water e Augenblick em 1987 concluiu que trabalhar não apresenta um impacto significativo no rendimento e progresso académico (High, 1999). Noutro estudo realizado por Beerkens, Magi e Lill (2010), verificou-se que, apenas 5% dos estudantes trabalhadores não vão terminar o curso no tempo estipulado para esse efeito. Uma explicação para estes resultados pode ser que, apesar do trabalho afetar a quantidade de horas disponíveis, os estudantes tendem a reduzir o seu tempo social e de lazer, não reduzindo as horas de estudo (Cheng, 2004). O estudo de Cheng, em 2004, demonstrou que a perceção que os estudantes trabalhadores e não trabalhadores têm acerca da experiência académica também é similar. O empenho intelectual com a faculdade, a qualidade de ensino da mesma, e a capacidade para aprender apresentam níveis semelhantes entre os estudantes trabalhadores e não trabalhadores. Em termos sociais, tanto os que trabalham como os que não trabalham, reportaram experiências semelhantes nas suas interações com diferentes grupos (Cheng, 2004).

Trabalhar também apresenta benefícios para os estudantes, pois assim têm acesso à realidade do mundo do trabalho, o que acaba por favorecê-los, no sentido que, adquirem capacidades para lidar melhor com o emprego e que podem ser aplicadas na sua futura carreira, deixando-os bem preparados para quando terminarem o curso (Mounsey, et. al., 2013).

Existem várias razões que levam os estudantes a trabalhar enquanto frequentam a universidade, tais como problemas financeiros. As propinas têm um custo elevado para determinadas famílias, o que leva os estudantes a procurarem emprego de forma a ajudarem não só com os pagamentos da universidade, como também nas necessidades básicas como a renda e comida (Mounsey, et. al., 2013). Segundo Callendar (2008), há uma probabilidade muito maior dos estudantes das classes económicas mais baixas trabalharem, do que os estudantes das classes mais altas (Mounsey, et. al., 2013), o que sugere que trabalhar é primeiramente uma maneira de compensar a falta de recursos económicos da família (Beerkens, Magi & Lill, 2010). Contudo, alguns estudantes podem escolher trabalhar durante o ingresso na faculdade devido aos seus benefícios como foi mencionado anteriormente. Trabalhar fornece experiência que poderá ajudar o estudante quando este terminar o curso, bem como alarga os conhecimentos sociais que poderão contribuir para encontrar emprego mais depressa no futuro. Além disso, trabalhar contribui para o desenvolvimento pessoal, para o aumento das capacidades sociais e a autoconfiança, e ainda contribui para um maior conhecimento acerca do mercado do trabalho. Alguns estudantes podem ainda querer trabalhar apenas para possuírem um rendimento extra (Beerkens, et. al., 2010) e manterem assim uma qualidade de vida desejável (Mounsey, et. al., 2013).

Todavia, as excessivas obrigações dos estudantes que conciliam o emprego com os estudos levantam questões acerca da saúde mental dos mesmos, pois pode condicionar o aparecimento de fadiga, depressão ou síndrome de burnout (Lingard, 2007). Quando um indivíduo está exausto do trabalho mas ainda tem que estudar para os exames, existe um conflito entre o trabalho e o estudo, que pode ativar problemas físicos (fadiga) e psicológicos (preocupação excessiva, ansiedade, stresse) (Park & Sprung, 2013). Segundo Boudreau em 2004, as longas horas no trabalho, a preocupação com o rendimento académico, a incerteza em relação ao futuro, pouca satisfação com o equilíbrio entre vida pessoal e vida profissional, e baixos níveis de suporte social podem condicionar o aparecimento de stresse, e consequentemente, de síndrome de burnout (Lingard, 2007). Num estudo realizado por Borges e Carlotto (2004) demonstrou que, a Exaustão Emocional e a Descrença, duas das dimensões fundamentais da síndrome de Burnout, associaram-se positivamente com o fator de stresse: conciliar o trabalho com o estudo, e negativamente com a Eficácia Profissional, o que confirma uma tendência para a ocorrência de Síndrome de Burnout em estudantes trabalhadores. Num estudo realizado por Akansel, Tunkc, Ozdemir e Tugutlu (2012),

verificou-se que trabalhar causa burnout nos estudantes, sendo que elevados níveis de burnout afetam a vida académica do indivíduo bem como o seu trabalho.

No entanto, existem fatores que poderão facilitar este conflito entre o trabalho e os estudos. Tal acontece quando o trabalho aumenta a capacidade do estudante de ir ao encontro das obrigações e responsabilidades académicas. Trabalhar aumenta a capacidade de responsabilidade e providencia uma oportunidade para aprender novas competências de vida, ganhando assim recursos para lidar mais facilmente com as obrigações académicas (Park & Sprung, 2013). Apoio social é ainda uma grande ferramenta para resistir ao stresse, pelo que pode ser um ótimo recurso para ajudar o estudante a lidar com a vida profissional e académica. Neste sentido, os estudantes nos seus empregos têm um supervisor que poderá possuir um papel crucial. O supervisor poderá providenciar apoio, na medida que, poderá deixar o estudante confortável para discutir sobre o conflito entre o emprego e o estudo, bem como demonstrar compreensão, sensibilidade e empatia no que concerne os trabalhos académicos e os exames. Desta forma o estudante sente-se mais aliviado, o que poderá prevenir o stresse (Park & Sprung, 2013).

Há estudantes, como foi mencionado anteriormente, que escolhem trabalhar não só porque precisam financeiramente, mas sim porque também proporciona experiência e crescimento pessoal. Neste sentido, estes estudantes procuram satisfação pessoal que o trabalho lhes confere, aumentando assim a motivação para trabalhar, bem como a motivação para lidar com as dificuldades entre conciliar o emprego com o estudo. Estes estudantes não veem o facto de trabalharem e estudarem simultaneamente como um conflito, mas sim como um desafio, o que poderá contribuir para uma maior resiliência para com este conflito, e para uma utilização de estratégias de coping mais produtivas (Park & Sprung, 2013).

Um estudo realizado por Brunel e Grima (2010), pretendeu investigar as estratégias de coping dos estudantes trabalhadores e que estratégias os estudantes foram capazes de desenvolver. Neste sentido, propuseram que as estratégias orientadas para a emoção tais como a repressão cognitiva (a capacidade do indivíduo de se remover da circunstância stressante), escapar à realidade (lidar com o stresse através da autodistração, ou seja, distraíndo-se da causa do problema), procurar apoio social e autoacusação, reduziam os níveis de stresse, tal como a estratégia orientada para o problema, a confrontação. Contudo, verificou-se que neste estudo, a autoacusação apresentou o efeito contrário: aumenta os níveis de stresse, o que corrobora com outros estudos realizados conduzidos por Folkman e Lazarus em 1985 e por Gunthert, Cohen e Armeli em 1999. A hipótese acerca da repressão cognitiva também não se

confirmou. Todavia, todas as outras hipóteses confirmaram-se, mostrando-se assim eficazes na redução do stresse nos estudantes trabalhadores (Brunel & Grima, 2010).

Cada vez mais estudantes que frequentam o ensino superior conciliam o trabalho com os estudos, o que deveria interessar ao sistema académico. As universidades cada vez mais precisam de se ajustar ao facto de muitos estudantes trabalharem (Brunel & Grima, 2010), e poderiam ser mais flexíveis em relação a horários (Lingard, 2007). A data de entrega dos trabalhos académicos poderá não ser cumprida devido às longas horas que passam no emprego, bem como podiam estender os horários das bibliotecas (Lingard, 2007). Beerkens et. al. (2010), sugerem que devia haver restrições em relação ao emprego dos estudantes, pois deviam melhorar a política financeira para que os estudantes não precisassem de trabalhar, para assim se concentrarem apenas nos estudos e no seu rendimento e progresso académico. Nos Estados Unidos da América é comum que haja uma restrição de quantas horas os estudantes podem trabalhar, principalmente no primeiro ano, o que está ligado à política financeira para ajudar os estudantes e às oportunidades de emprego dentro do campus das universidades.

Capítulo 2 – Objetivos e Hipóteses da Investigação

2.1. Objetivos

Esta investigação tem como objetivo geral estudar o stresse académico, a síndrome de Burnout e as estratégias de coping em estudantes universitários. Pretende-se comparar os estudantes universitários trabalhadores e os não-trabalhadores, pois é pertinente verificar se existem diferenças entre os dois grupos.

Os objetivos específicos são os seguintes: Identificar as relações entre as estratégias de coping e as dimensões de burnout; identificar as relações entre a exaustão emocional e o grau de dificuldade de conciliação do trabalho com o estudo; e comparar os estudantes trabalhadores e não trabalhadores ao nível das variáveis em estudo.

2.2. Hipóteses

As hipóteses colocadas nesta investigação são as seguintes:

Hipótese 1 – As estratégias de coping Planeamento, Reinterpretação Positiva, e Coping Ativo apresentarão uma relação negativa com a Exaustão e a Descrença, e uma relação positiva com a Eficácia Profissional.

Hipótese 2 – A estratégia de coping Negação será preditora da dimensão Descrença.

Hipótese 3 – Existirá uma correlação positiva entre a dimensão exaustão emocional e o grau de dificuldade de conciliação do trabalho com o estudo.

Hipótese 4 – Os estudantes trabalhadores apresentarão maior burnout que os não trabalhadores.

Capítulo 3 – Método

3.1. Participantes

A amostra do estudo é constituída por 264 estudantes universitários, sendo que 53 (20.1%) são do sexo masculino e 211 (79.9%) são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 18 e os 57 anos ($M=22.10$; $DP=5,136$). 95% da amostra é solteira, e 38% encontra-se no início de curso, frequentando o primeiro ano. Existem 122 (46.2%) estudantes trabalhadores, cuja média de idade é 23.52 ($DP=6,501$), e 142 (53.8%) estudantes não trabalhadores, cuja média de idade é 20.89 ($DP=3,115$). Em relação aos estudantes trabalhadores, 93 (75.6%) consideram que o grau de dificuldade de conciliação entre o estudo e o trabalho é média.

Dos estudantes universitários, 16% frequentam o ensino privado, sendo que os restantes frequentam o ensino público. Relativamente aos cursos, 20% ingressou em Psicologia e 19% em Gestão, e os restantes estudantes estão distribuídos por diversas áreas.

Foi realizado o teste de qui-quadrado de forma a comparar as variáveis demográficas com os estudantes trabalhadores e não trabalhadores.

Tabela 1. Comparação das variáveis demográficas e os estudantes trabalhadores e não trabalhadores

	Estudantes				X	Sig.
	Trabalhadores		Não trabalhadores			
	N	%	N	%		
Sexo						
Masculino	22	18%	31	21.8%		
Feminino	100	82%	111	78.2%	.590	.442
Estado Civil						
Solteiro	111	91%	141	99%		
Casado	8	6.6%	1	0.7%		
Divorciado	3	2.5%	0	0%	10.561	.005
Ano de Escolaridade						
1º Ano de Licenciatura	41	33.6%	60	42.3%		
2º Ano de Licenciatura	34	27.9%	29	20.4%		

3º Ano de Licenciatura	22	18%	20	14.1%		
1º Ano de Mestrado	14	11.5%	20	14.1%		
2º Ano de Mestrado	11	9%	12	8.5%		
Doutoramento	0	0%	1	0.7%	4.680	.456

Como é possível verificar, não existem diferenças significativas na distribuição por sexos ($p=.442$), nem no ano de escolaridade ($p=.456$). Existem diferenças significativas no que concerne o estado civil ($p=.005$), sendo que, apesar desta diferença, verifica-se que a maioria da amostra, em ambos os grupos, é solteira.

3.2. Instrumentos

Os dados recolhidos foram realizados através de um método quantitativo, ou seja, através de questionários apresentados aos estudantes universitários (ver anexo 1).

3.2.1. Questionário Sociodemográfico

Nesta investigação foi primeiramente utilizado um questionário sócio demográfico, por nós elaborado, de forma a obter dados pessoais fundamentais para o estudo. Esses dados incluem a idade, estado civil, sexo, se tem filhos, o estabelecimento de ensino que frequenta, o curso, o ano de escolaridade que frequenta, se trabalha ou não e para o caso dos trabalhadores, qual é o grau de dificuldade que sentem em relação à conciliação entre a atividade profissional e o estudo.

3.2.2. Brief Cope – Instrumento de Avaliação de Coping

De forma a avaliar as estratégias de Coping, foi utilizado o Questionário reduzido de COPE (Carver, 1997). O Questionário original de COPE (Carver et al., 1989) possui 60 itens em 15 subescalas, sendo 4 itens por cada subescala. O formato de resposta é através de uma escala ordinal com quatro alternativas entre “0” a “3” sendo que 0 corresponde a “*nunca faço isto*”, 1 corresponde a “*faço isto algumas vezes*”, 2 corresponde a “*faço isto muitas vezes*” e 3 corresponde a “*faço sempre isto*”. O questionário apresenta uma introdução breve em que se explica ao sujeito que deve assinalar com um círculo o número que melhor se adequa à sua situação. As respostas do sujeito indicam o modo como lida perante acontecimentos stressantes (Ribeiro & Rodrigues, 2004).

Tendo em conta que o questionário COPE é extenso, os sujeitos demoravam muito tempo a responder, criando assim a necessidade de desenvolver uma medida que avaliasse adequadamente as estratégias de coping do modo mais breve possível. Neste sentido, foi desenvolvido o Questionário reduzido de COPE - o Brief Cope (Carver, 1997). Este questionário possui 28 itens em 14 subescalas, sendo 2 itens por cada subescala. A resposta é dada numa escala ordinal com quatro alternativas entre 0 e 3, e também apresenta uma introdução breve acerca do que os indivíduos têm de fazer, idêntico ao questionário original de COPE. O resultado final é interpretado ao nível dos resultados em cada subescala, não existindo um resultado global (Ribeiro & Rodrigues, 2004).

As subescalas do Questionário Brief COPE são em primeiro lugar o “*coping ativo*”, que diz respeito à iniciação por parte do sujeito de tentar remover o stressor; em segundo lugar o “*planejar*”, que corresponde ao planeamento do sujeito de se confrontar com o

stressor; em terceiro lugar *"utilizar suporte instrumental"*, que diz respeito à busca de ajuda e aconselhamento sobre como deverá proceder; em quarto lugar *"utilizar suporte emocional"*, que corresponde a encontrar suporte e simpatia de alguém; em quinto lugar a *"religião"*, que diz respeito à procura e ao aumento das atividades religiosas por parte do sujeito para lidar com a sua situação; em sexto lugar a *"reinterpretação positiva"*, que corresponde à visualização positiva da situação, ou seja, retirar algo bom de uma situação considerada desfavorável; em sétimo lugar a *"auto-culpabilização"*, que diz respeito ao facto do sujeito se culpar pelo que está a acontecer; em oitavo lugar a *"aceitação"*, que corresponde ao facto do sujeito aceitar o que lhe está a acontecer; em nono lugar a *"expressão de sentimentos"*, que diz respeito ao aumento da consciência do stresse emocional por parte do sujeito e a sua necessidade de descarregar esses sentimentos; em décimo lugar a *"negação"*, em que o sujeito não aceita a realidade do acontecimento; em décimo-primeiro lugar a *"auto-distração"*, que corresponde ao facto do sujeito tentar não pensar excessivamente no que lhe está a acontecer, utilizando métodos para se distrair; em décimo-segundo lugar o *"desinvestimento comportamental"*, em que o sujeito pretende desistir de alcançar o seu objetivo cujo stressor está a interferir; em décimo-terceiro lugar o *"uso de substâncias (medicamentos/álcool)"*, em que o sujeito começa a utilizar substância de forma a abstrair-se do stressor; e por último em décimo-quarto lugar o *"humor"*, que corresponde ao uso de piadas acerca do stressor por parte do sujeito.

O questionário Brief COPE foi adaptado para a população portuguesa (Pais Ribeiro & Rodrigues) em 2004, sendo que apresentou resultados semelhantes ao original. De acordo com o estudo de Pais Ribeiro e Rodrigues em 2004, a análise de componentes principais seguida de rotação oblíqua encontrou nove fatores que explicam 67,47% da variância total, sendo que o estudo de Carver explicava 72,4%. O primeiro fator agrupa os itens das subescalas *"utilizar suporte instrumental"* e *"utilizar suporte social emocional"*. O segundo fator agrupa *"coping ativo"*, *"planear"*, e *"desinvestimento comportamental"*. O terceiro fator agrupa *"negação"*, *"auto-culpabilização"* e as restantes agrupam-se cada uma por fator na seguinte ordem *"religião"*, *"uso de substâncias"*, *aceitação"*, *"auto-distração"*, e *"expressão de sentimentos"*. No estudo de Carver em 1997, o primeiro fator agrupa as mesmas duas subescalas, e no segundo fator apenas não agrupa a subescala *"desinvestimento comportamental"* como aconteceu no estudo da versão portuguesa. O terceiro fator do estudo de Carver é consistente com o estudo português, e tal como no estudo original as subescalas

“religião”, “uso de substâncias”, “aceitação”, “auto-distração”, e “expressão de sentimentos” constituíram-se como fatores únicos.

Em relação à consistência interna do questionário, esta é satisfatória e apresenta padrões idênticos à versão original do questionário reduzido de COPE. Neste sentido, a versão original apresenta como valor médio de alfa de cronbach 0,70, enquanto a versão portuguesa apresenta como valor médio 0,69. Assim, é possível referir que é um instrumento fiável para ser utilizado na população portuguesa.

A consistência interna também foi avaliada no presente estudo, sendo que os resultados encontram-se na seguinte tabela:

Tabela 2. Valores da consistência interna (alfa de cronbach) para cada dimensão da escala original BRIEF COPE para a população portuguesa e no presente estudo.

Dimensões do Brief Cope	Nº de Itens	α Escala Original da População Portuguesa	α Presente Estudo
Coping Ativo	2	0.65	0.786
Planeamento	2	0.70	0.625
Suporte	2	0.81	0.844
Instrumental			
Suporte Social	2	0.79	0.916
Emocional			
Religião	2	0.80	0.854
Reinterpretação	2	0.74	0.857
Positiva			
Auto	2	0.62	0.639
Culpabilização			
Aceitação	2	0.55	0.716
Expressão de	2	0.84	0.897
Sentimentos			
Negação	2	0.72	0.792
Auto Distração	2	0.67	0.828
Desinvestimento	2	0.78	0.913
Comportamental			

Uso de Substâncias	2	0.81	0.941
Humor	2	0.83	0.793

3.2.3. Inventário de Burnout de Maslach para estudantes

De forma a avaliar o Síndrome de Burnout nos Estudantes Universitários, foi utilizado o Inventário de Burnout de Maslach para estudantes.

A Escala de Avaliação de Burnout - *Maslach Burnout Inventory*, ou MBI, foi criada por Christina Maslach em 1996 de forma a avaliar a Síndrome de Burnout. É uma escala de autoavaliação de tipo Likert, em que é pedido ao sujeito que avalie entre sete possibilidades, com que frequência sente uma série de sentimentos expressos em frases. Tendo em conta a popularidade da escala, foram construídas mais três versões: para profissionais da área da saúde, para profissionais da área da educação e para a população trabalhadora em geral. Neste sentido, foi também criada uma versão do MBI para estudantes, adaptada por Schaufelli, Martinez et al., e designada de *Maslach Burnout Inventory - Student Survey* (MBI-SS). Esta Escala é autoaplicável tal como a sua versão original, o MBI, e é constituída por 15 itens referentes a emoções e sentimentos de estudantes em contexto escolar. As respostas aos itens são em escala ordinal de 0 a 6, em que cada sujeito assinala o número correspondente à frequência com que ocorrem cada um dos itens. Neste sentido, 0 corresponde a "*nunca*", 1 corresponde a "*quase nunca*", 2 corresponde a "*algumas vezes*", 3 corresponde a "*regularmente*", 4 corresponde a "*bastantes vezes*", 5 corresponde a "*quase sempre*" e 6 corresponde a "*sempre*".

O Inventário de Burnout de Maslach para estudantes foi adaptado para a população portuguesa por João Maroco e Miguel Tecedero em 2009, sendo que apresenta três dimensões: Exaustão Emocional (itens 1 a 5), Descrença (itens 6 a 9), e Eficácia Profissional (itens 10 a 15). O Inventário revelou uma adequada fidelidade, sendo que relativamente à consistência interna, os valores de alfa de cronbach da escala original para a população portuguesa e os valores do presente estudo podem ser vistos na seguinte tabela:

Tabela 3. Valores da consistência interna (alfa de cronbach) para cada dimensão da escala original MBI-SS para a população portuguesa e no presente estudo.

Dimensões do MBI-SS	Nº de Itens	α Escala Original da População Portuguesa	α Presente Estudo
Exaustão Emocional	5	0.836	0.882
Descrença	4	0.882	0.903
Eficácia Profissional	6	0.791	0.805

Relativamente à cotação, esta obtém-se através da soma dos itens das respetivas dimensões (exaustão emocional, descrença e eficácia profissional), sendo que um indivíduo é diagnosticado com Síndrome de Burnout se se encontrar acima do percentil 66 dos scores de Exaustão e Descrença e abaixo do percentil 33 das pontuações de Eficácia.

3.3. Procedimento

Primeiramente, foi realizado o Protocolo de Investigação no programa Microsoft Word, que inclui o consentimento informado e os questionários de avaliação das variáveis em estudo. No sentido de conseguir alcançar ainda mais indivíduos, foi colocado no Google Drive, um formulário com o Protocolo de Investigação para que os estudantes universitários trabalhadores e não-trabalhadores pudessem preencher *on-line*. Após a realização do formulário *on-line*, foi então divulgado nas redes sociais. Para além disto, foram impressos vários Protocolos de Investigação para preenchimento em papel. A recolha de dados decorreu entre Janeiro e Agosto de 2015.

Posteriormente, foi construída a base de dados no programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), onde também foi realizado o tratamento estatístico dos dados.

Capítulo 4 – Resultados

Para analisar as correlações entre as dimensões do questionário BRIEF COPE e as dimensões do MBI-SS, foi utilizado o coeficiente de correlação de *Pearson*. Na tabela 1 podemos observar os resultados estatisticamente significativos.

Tabela 4. Correlações significativas entre as dimensões de Brief Cope e MBI-SS

	Exaustão	Descrença	Eficácia Profissional
Coping Ativo	-.142*	-.350**	.390**
Planear		-.159**	.253**
Suporte Instrumental			.126*
Suporte Emocional			.126*
Religião		-.140*	
Reinterpretação Positiva	-.168**	-.164**	.239**
Auto Culpabilização	.280**	.241**	-.162**
Aceitação			.152*
Negação	.230**	.248**	-.172**
Auto Distração		.148*	
Desinvestimento	.257**	.371**	-.239**
Comportamental			
Uso de Substâncias	.138*	.245*	-.222**

N=264; *p < .05; **p < .01

A correlação de Pearson varia entre -1 e 1, sendo que de acordo com os autores Dancey e Reidy (2005), valores entre 0.10 e 0.30 são fracos, entre 0.40 e 0.60 são moderados e entre 0.70 e 1 são elevados. Quanto mais perto do 1, maior é o grau de dependência estatística linear entre as variáveis (Filho & Júnior, 2009).

Neste sentido, é possível verificar que o coping ativo apresenta uma relação negativa fraca com a dimensão exaustão e uma relação negativa moderada com a dimensão descrença, e uma relação positiva moderada com a eficácia profissional.

A estratégia de coping Planeamento apresenta uma relação negativa fraca com a descrença, e uma relação positiva fraca com a eficácia profissional.

A estratégia de Reinterpretação positiva apresenta uma relação negativa fraca com a exaustão e com a descrença, e uma relação positiva fraca com a eficácia profissional.

De forma a averiguar a segunda hipótese, em que a estratégia de coping Negação é preditora da dimensão Descrença, foi realizada uma análise de regressão linear simples.

Tabela 5. Coeficientes de regressão estandardizados e não estandardizados para a regressão da Descrença sobre a Negação.

	<i>Coeficiente não estandardizados</i>		<i>Coeficiente Estandarizados</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
	<i>B</i>	<i>Erro padrão</i>	<i>Beta</i>		
<i>Descrença</i>					
Constante	5,999	.058	-	10,240	0,000
Negação	2,026	.049	.248	4,135	0,000

$R^2 = 0,61$; R^2 ajustado = 0,58; $F(1,262) = 17,099$; $p = 0,002$

É possível verificar que a variável estratégia de coping de negação explica 5.8% da variância total da variável descrença.

Para averiguar se existe uma relação entre a exaustão emocional e o grau de dificuldade em conciliar o trabalho com o estudo, foi realizado uma correlação de Spearman, verificando-se que não existe correlação significativa entre estas duas variáveis ($p=.365$).

De forma a verificar se existem diferenças estatisticamente significativas na síndrome de burnout entre os estudantes trabalhadores e não trabalhadores, procedeu-se a um teste T-Student.

Tabela 6. Diferenças entre os estudantes trabalhadores e não trabalhadores em função das dimensões de Burnout.

	Estudantes Trabalhadores (N=122)		Estudantes Não Trabalhadores (N=142)			
	M	DP	M	DP	t	P
Exaustão Emocional	14.6	6.36	13.9	6.58	.883	.378
Descrença	8.2	6.20	7.4	6.30	1.038	.300

Eficácia Profissional	23.4	5.46	23	5.42	.535	.593
--------------------------	------	------	----	------	------	------

Como é possível verificar na tabela 6, não existem diferenças significativas entre os estudantes trabalhadores e não trabalhadores no que concerne o burnout.

Capítulo 5 – Discussão

Os resultados obtidos confirmam quase totalmente a primeira hipótese, de que as estratégias de coping Planeamento, Reinterpretação Positiva e Coping Ativo apresentam uma relação negativa com a Exaustão e a Descrença, e uma relação positiva com a Eficácia Profissional. Neste sentido, o presente resultado vai ao encontro de Carlotto et al. (2010) e de Soares (2012). No presente estudo, apenas o planeamento não se relacionou negativamente com a Exaustão Emocional.

Neste sentido é possível salientar que os estudantes que utilizam mais coping ativo, apresentam menor exaustão emocional e eficácia profissional, ou seja, ao estabelecer passos de forma a remover, atenuar ou melhorar os efeitos das situações causadoras de stresse académico, conseguem atenuar o sentimento de desgaste ou exaustão proveniente das exigências académicas. Verificou-se ainda que a reinterpretação positiva associa-se de forma negativa com a exaustão emocional e a descrença, e de forma positiva com a eficácia profissional, ou seja, pensar sobre alternativas para lidar com a situação e reinterpretar a situação negativa em termos positivos, diminui o sentimento de desgaste ou exaustão e consequentemente, o estudante torna-se mais descrente em relação à sua formação. Em simultâneo, a utilização desta estratégia aumenta a perceção de competência profissional.

A segunda hipótese, referente à estratégia de coping negação ser preditora da dimensão de descrença, confirmou-se no presente estudo, e tal é corroborado pelos estudos de Carlotto et al. (2010). Neste sentido, a estratégia de negação aumenta o sentimento de descrença. O estudante ao negar a existência da situação causadora de stresse, não atua sobre o mesmo, distanciando-se assim, do estudo, do crescimento e da aprendizagem, tornando-se mais descrente em relação à sua formação.

Relativamente à terceira hipótese, em que era previsto uma correlação positiva entre a dimensão de exaustão emocional e o grau de dificuldade de conciliação do trabalho com o estudo não se verificou. Num estudo realizado por Borges e Carlotto (2004) demonstrou que, a Exaustão Emocional associou-se positivamente com o fator de stresse: conciliar o trabalho com o estudo, contudo tal não ocorreu no presente estudo, o que pode ser justificado pelo facto de 93% dos estudantes trabalhadores considerarem esta dificuldade como sendo de nível médio, e portanto não existe suficiente variação nas respostas para ocorrer uma associação significativa.

A quarta hipótese remetia para o facto dos estudantes trabalhadores apresentarem maiores níveis de burnout. Contudo, no presente estudo, não existiram diferenças significativas entre os dois grupos. Segundo o estudo de Borges e Carlotto (2004) a exaustão

emocional associa-se positivamente com o fator de stresse: conciliar o trabalho com o estudo, o que pode demonstrar uma tendência para a ocorrência de síndrome de burnout nos estudantes trabalhadores. Noutro estudo realizado por Carlotto, Câmara e Borges (2005) trabalhar e estudar ao mesmo tempo foi o maior preditor da exaustão emocional, confirmando que essa dimensão deriva de situações de sobrecarga, contudo, a quarta hipótese não foi confirmada.

Um indivíduo é diagnosticado com Síndrome de Burnout se se encontrar acima do percentil 66 das pontuações de Exaustão ($M=14$) e Descrença ($M=6$) e abaixo do percentil 33 ($M=23$) das pontuações de Eficácia (Maroco & Tecedero, 2009). No presente estudo, os estudantes trabalhadores apresentam média de 14.6 na exaustão, 8.2 na descrença e 23.4 na eficácia, ao passo que os estudantes não trabalhadores apresentam média de 13.9 na exaustão, 7.4 na descrença e 23 na eficácia. Neste sentido é possível mencionar que em ambos os grupos a descrença encontra-se elevada, contudo não é o suficiente para fazer um diagnóstico de síndrome de burnout. Porém, é necessário destacar que segundo o modelo de Burnout de Maslach (1976) a exaustão emocional é a primeira dimensão a surgir, e no presente estudo, os estudantes trabalhadores apresentam valores ligeiramente acima, o que em combinação com o valor elevado na dimensão de descrença, pode ser um indicador de Síndrome de Burnout no futuro (Carlotto et. al., 2006). É assim, possível verificar que, este é um grupo em risco de desenvolver Burnout, sendo que a síndrome provavelmente encontra-se contida pelo valor da dimensão eficácia profissional, que está ligeiramente acima. O grupo dos estudantes não trabalhadores também está em risco de desenvolver síndrome de Burnout, pois não só apresenta um valor elevado de descrença, como também apresenta um valor ligeiramente abaixo na exaustão emocional, e encontra-se no limite relativamente à eficácia profissional. Neste sentido, apesar de ambos os grupos não apresentarem um diagnóstico de síndrome de burnout, apresentam risco de o desenvolver no futuro.

Nos estudos realizados por Carlotto et al. (2006) e por Carlotto et al. (2010) os estudantes universitários trabalhadores e não trabalhadores também não apresentaram síndrome de burnout. Noutro estudo realizado por Fogaça et al. (2012), investigaram as diferenças entre os estudantes do horário diurno (habitualmente estudantes focados apenas no estudo) e em estudantes do horário noturno (habitualmente estudantes que trabalham durante o dia), sendo que também não ocorreram diferenças significativas entre ambos os grupos. Nesse mesmo estudo verificaram que os estudantes do primeiro ano apresentavam menores

níveis de exaustão e descrença, o que pode justificar a falta de diferenças significativas no presente estudo, pois 33% da amostra frequenta o primeiro ano do curso respetivo.

Os resultados obtidos sinalizam a importância de intervenções que atuem sobre os alunos, de forma a desenvolverem estratégias de coping adequadas para não ocorrer stresse ou síndrome de burnout nos mesmos. Neste sentido, é importante salientar que é necessário que exista uma prevenção da síndrome nos estudantes (Carlotto et. al., 2010).

Para além disso, um estudo realizado por Chang, Rand e Strunk (2000) verificou que os estudantes trabalhadores mais otimistas apresentam uma relação negativa com a exaustão (sentem-se menos exaustos) e a descrença (sentem-se mais confiantes em relação aos seus objetivos no trabalho), e uma relação positiva com a eficácia profissional (sentem que possuem um maior controlo e influencia sobre o que ocorre no trabalho). Quanto maior o otimismo num individuo, menor é o risco de desenvolver burnout, sendo assim importante salientar a importância de intervenções que estimule o otimismo.

Capítulo 6 - Conclusão

No presente estudo, duas das quatro hipóteses apresentadas confirmaram-se, tendo-se verificado que os estudantes que utilizam mais coping ativo, apresentam menor exaustão emocional e menor eficácia profissional, e ainda que a reinterpretação positiva associa-se de forma negativa com a exaustão emocional e a descrença, e de forma positiva com a eficácia profissional. Tais resultados ocorreram também nos estudos desenvolvidos por Carlotto et al. (2010).

No presente estudo verificou-se que a estratégia de coping negação aumenta o sentimento de descrença, uma dimensão do burnout, o que significa que o facto de os indivíduos negarem a existência da situação causadora de stresse, faz com que estes se afastem do estudo, não acreditando assim, na sua formação académica (Carlotto, et. al., 2010).

Contudo, não se confirmaram as hipóteses três e quatro, sendo que não existem diferenças significativas entre a dimensão exaustão emocional e o grau de dificuldade de conciliação do trabalho com o estudo, e ainda não existem diferenças significativas em relação ao burnout, entre os estudantes trabalhadores e não trabalhadores. Nenhum dos grupos apresenta o diagnóstico de síndrome de burnout, o que já ocorreu anteriormente em vários estudos encontrados na literatura mencionados na discussão do presente estudo. Contudo, os dados apontam para que, tanto os estudantes trabalhadores como os não trabalhadores, se encontram em risco de desenvolver síndrome de burnout no futuro.

Em suma, a investigação focou-se no stresse, estratégias de coping e síndrome de burnout nos estudantes universitários, tema que consideramos de grande importância. A exposição prolongada ao stresse e a utilização de estratégias de coping desadequadas, podem eventualmente conduzir à síndrome de burnout nos estudantes universitários trabalhadores e não trabalhadores. Apesar de neste estudo, os estudantes não apresentarem síndrome de burnout, encontram-se em risco de no futuro desenvolvê-la, sendo assim pertinente mencionar que é importante que exista uma prevenção neste sentido, pois os estudantes que no seu percurso académico desenvolvem burnout, apresentam maior probabilidade de o terem no seu percurso profissional, originando assim baixo rendimento e desempenho nas tarefas, absentismo, e uma relação social pobre entre os indivíduos e os seus colegas ou supervisores.

6.1. Limitações do Estudo e Perspetivas de Investigação

Relativamente às limitações do estudo, há que salientar que a amostra não é significativa a nível nacional, apesar dos indivíduos que preencheram os questionários pertencerem a vários distritos de Portugal, o número da amostra deveria ser ainda maior. Para além disso, teria sido pertinente que existissem mais estudantes trabalhadores, contudo neste estudo, representam menos de metade da amostra total. Os cursos dos estudantes foram bastante dispersos e variados, pelo que no futuro seria pertinente investigar cursos mais específicos.

A literatura acerca dos objetivos de estudo foi, de certa forma, difícil de conseguir encontrar, pelo que conseguir artigos que relatassem exatamente o mesmo que era pretendido neste estudo foi um processo complicado. No futuro seria pertinente que fossem realizados mais estudos sobre o burnout entre os estudantes trabalhadores e não trabalhadores, pois é uma temática bastante interessante que merece ser alvo de estudos mais aprofundados.

Referências Bibliográficas

- Agudo, V. (2008). *A Transição para a Idade Adulta e os seus Marcos: Que Efeito na Sintomatologia Depressiva?* Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da Universidade de Lisboa para a obtenção de grau de mestre orientado por Bruno Gonçalves.
- Akansel, N., Tunkc, G., Ozdemir, A., & Tugutlu, Z. (2012). Assessment of Burnout Levels among Working Undergraduate Nursing Students in Turkey: Being a Full Time Employee and Student. *International Journal of Caring Sciences*, 5 (3), 328-334.
- Aldwin, C. (2007). *Stress, coping and development: an integrative perspective*. (2ªEd.). New York: The Guildford Press.
- Alves, M., & Oliveira, E. (2008). O efeito do desemprego no stress e coping dos professores do 2º ciclo. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 9 (2), 335-347.
- American Psychiatric Association (2000). *DSM-IV-TR - Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Climepsi Editores.
- Antoniazzi, A. S., Dell’Aglia, D. D., & Bandeira, D., R. (1998). O Conceito de coping: uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia*, 3 (2), 273-294.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood: A Theory of Development from the late teens through the twenties. *American Psychological Association*, 55 (5), 469-480.
- Beerkens, M., Magi, E., & Lill, L. (2011). University studies as a side job: causes and consequences of massive student employment in Estonia. *Higher Education*, 61 (6), 679-692.
- Benetti, E. R. R., Stumm, E. M. F., Weiller, T. H., Batista, K. M., Lopes, L. F. D., & Guido, L. A. (2015). Estratégias de Coping e características de trabalhadores de enfermagem de hospital privado. *Revista Rene*, 16 (1), 3-10.
- Borges, A. M. B., & Carlotto, M. S. (2004). Síndrome de Burnout e Fatores de Estresse em Estudantes de um Curso Técnico de Enfermagem. *Revista Aletheia*, 19, 45-56.
- Borges, M. (1987). *Introdução à Psicologia do Desenvolvimento*. Porto: Jornal de Psicologia.
- Brunel, O., & Grima, F. (2010). Dealing with Work-School Conflict: An analysis of coping strategies. *Management*, 13 (3), 172-204.
- Carlotto, M. S., Câmara, S. G., Otto, F., & Kauffmann, P. (2010). Síndrome de Burnout e Coping em Estudantes de Psicologia. *Boletim de Psicologia*, LIX (131), 167-178.

- Carlotto, M. S., Câmara, S- G., & Borges, A. M. B. (2005). Predictores del Síndrome de Burnout en estudiantes de un curso técnico de enfermaria. *Perspectivas en Psicología*, 1 (2) 195-205.
- Carlotto, M.S., Nakamura, A. P., & Câmara, S. G. (2006). Síndrome de Burnout em estudantes universitários da área da saúde. *Psico*, 37 (1), 57-62.
- Cartwright, S., & Cooper, C. L. (1996). Coping in Occupational Settings, in M., Zeidner, & N.S. Endler (Eds), *Handbook of Coping: Theory, Research, Applications* (pp. 202-220). New York: Wiley.
- Chang, E.C., Rand, K. L., & Strunk, D. R. (1999). Optimism and risk for job burnout among working college students: stress as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 29, 255-263.
- Cheng, D. & Alcantara, L. (2004). To Work or Not to Work: The Impact of Work on Student's College Experience. *Resources in Education*, ED490999. Acedido Abril 12, 2015, em de <http://eric.ed.gov/>
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A Review and an Integration of Research on Job Burnout. *Academy of Management Review*, 18 (4), 621-656.
- Costa, B., Lopes, F., Neves, M., & Pereira, P. A. (2008). Os níveis de stress dos alunos de licenciatura da UCP- Viseu. *Revista Gestão e Desenvolvimento*, 15-16, 43-68.
- Costa, E. S., & Leal, I. P. (2006). Estratégias de coping em estudantes do ensino superior. *Análise Psicológica*, 2 (24), 189-199.
- Coutinho, B. M. S. S. (2010). Base Segura: A vinculação no contexto da transição para a idade adulta. Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da Universidade de Lisboa para a obtenção de grau de mestre orientado por Bruno Gonçalves.
- Domínguez, C. C. C., Hederich, C., & Sañudo, J. E. P. (2009). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42 (1), 131-146.
- Freire, H. B. G., & Noriega, J. A. V. (2011). Coping em Estudantes Universitários: Relação com Áreas do Conhecimento. *Psicologia para América Latina*, 21, 2-14.
- Feldman, R.S. (2001). *Compreender a Psicologia*. (5ªEd). McGraw-Hill.
- Filho, D. B F., & Júnior, J. A. S. (2009). Desvendando os Mistérios do Coeficiente de Correlação de Pearson, *Revista Política Hoje*, 18 (1), 115-146.

- Fogaça, M. C., Hamasaki, E. I. M., Barbieri, C. A. P., Borsetti, J., Martins, R. Z., Silva, I. G., & Ribeiro, L. P. (2012). Burnout em estudantes de psicologia: diferenças entre alunos iniciantes e concluintes. *Revista Aletheia* 38-39, 124-131.
- Gil-Monte, P. R., & Peiró, J. M. (1998). A model of burnout process development: na alternative from appraisal models of stress. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 4 (1), 165-179.
- Gleitman, H., Fridlund, A. J., & Reisberg, D. (2007). *Psicologia*. (7ªEd). Fundação Calouste Gulbenkian.
- High, R. V. (1999). Employment of College Students. *Resources in Education*, ED439642. Acedido Abril 12, 2015, em <http://eric.ed.gov/>
- Holloway, M., Holloway, G., & Witte, J. (2010). *Individuals and Families: Diverse Perspectives*. McGraw-Hill Ryerson.
- Johnson, M. (2009), Community College Students' Perceptions of Stress. *Biology of Exercise*, 5 (1), 16-28.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lingard, M. (2007). Conflict between paid work and study: does it impact upon student's burnout and satisfaction with university life? *Journal for Education in the Built Environment*, 2 (1), 90-109.
- Loureiro, H., Pereira, A. N., Oliveira, A.P., & Pessoa, A. R. (2008). Burnout no trabalho. *Revista Referência*, 2 (7), 33-41.
- Lovaglio, W.R., (1997). *Stress & Health: Biological and Psychological Interactions*. Sage Publications
- Maroco, J., & Tecedero, M. (2009). Inventário de Burnout de Maslach para estudantes portugueses. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 10 (2), 227-235.
- Maslach, C. (1986). Stress, Burnout and Workaholism. In R. Killburg, E. Nathan, & R.W. Thoreson (Eds), *Professionals in Distress: Issues, syndromes, and solution in psychology* (pp. 53-75). Washington DC: American Psychological Association.
- Maslach, C. & Schaufeli, W.B. (1993), Historical and Conceptual Development of Burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & Marek, T. (Eds) *Professional Burnout: Recent developments in theory and reasearch* (pp. 253-259). Washington DC: Taylor & Francis.

- Mounsey, R., Vandehey, M. A., & Diekhoff, G. M. (2013). Working and Non-Working University Students: Anxiety, Depression, and Grade Point Average. *College Student Journal*, Vol. 47, Nº2: 379-389.
- Nandamuri, P. P., & Ch, G. (2011). Sources of Academic Stress – A Study on Management Students. *Journal of Management and Science*, 1 (2), 31-42.
- Ogden, J. (2004). *Health Psychology: A textbook*. (3ª Ed). Open University Press.
- Ogden, J. (2004). *Psicologia da Saúde*. (2ª Ed). Climepsi Editores.
- Oliveira, T. (2008). Stress em Linha: Programa de Intervenção no Ensino Superior. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro, Portugal.
- Pais Ribeiro, J. L. (2005). *Introdução à Psicologia da Saúde*. Coimbra: Quarteto.
- Park, Y., & Sprung, J. M. (2013). Work-School Conflict and Health Outcomes: Beneficial Resources for Working College Students. *Journal of Occupational Health Psychology*, 18 (4), 384-394.
- Pereira, A.M.S. (1997). *Helping Students Cope: Peer Counseling in higher education*. PHD Dissertation. Hull: University of Hull.
- Pinto, A. M., Lima, M.S., & Silva, A. L. (2008). Delimitação do Conceito de Burnout, in Pinto, A. M., & Chamber, M. J., *Burnout e Engagement em Contexto Organizacional – Estudos com Amostras Portuguesas*. (pp. 15-51). Lisboa: Livros Horizonte.
- RABELLO, E. T. (2001). *Personalidade: estrutura, dinâmica e formação – um recorte eriksoniano*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz.
- Ramos, S. I. V., & Carvalho, A. J. R. (2007). Níveis de Stress e Estratégias de Coping dos Estudantes do 1º Ano do Ensino Universitário de Coimbra. *O Portal dos Psicólogos*. Acedido Maio 28, 2015, em <http://www.psicologia.pt/>
- Ribeiro, J. L. P., & Rodrigues, A. P. (2004). Questões acerca do coping: a propósito do estudo de adaptação do Brief Cope. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 5 (1), 3-15.
- Sadir, M. A., Bignotto, M. M., & Lipp, M. E. N. (2010). Stress e Qualidade de Vida: influência de algumas variáveis pessoais. *Paideia*, 20 (45), 73-81.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2008). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14 (3), 204-220.
- Silva, J. F. C. (2010). *Estresse Ocupacional e Suas Principais Causas e Consequências*. Universidade Cândido Mendes.
- Spada, M., Nikcevic, Moneta, G. & Wells (2008). Metacognition, Perceived Stress and Negative Emotion. *Personality and Individual Differences*, 44, 1172-1181.

- Soares, C. M. S. (2012). *Stress, Burnout e Estratégias de Coping em Estudantes do 1º ano da Academia Militar*. Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da Universidade de Lisboa para a obtenção de grau de mestre orientado por Manuel Rafael.
- Tarnowski, M., & Carlotto, M.S. (2007). Síndrome de Burnout em Estudantes de Psicologia. *Temas de Psicologia*, 15 (2), 173-180.
- Ting, L., Jacobson, J., & Sanders, S. (2011), Current Levels of Perceived Stress among Mental Health Social Workers who work with Suicidal Clients. *Social Work*, 54 (4), 327-336.
- Vaz Serra, A. (1988). Um estudo sobre o coping: o Inventário de Resolução de Problemas. *Psiquiatria Clínica*, 9 (4), 301-316.
- Vaz Serra, A. (2007). *O stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Edições Minerva.
- Vaz Serra, A. (2011). *O stress na vida de todos os dias*. (3ª Ed). Coimbra: G.C. – Gráfica de Coimbra, Lda.
- Veríssimo, R. (2002). *Desenvolvimento Psicossocial (Erik Eriksson)*. Porto: Faculdade de Medicina do Porto.

Anexos

Anexo 1. Protocolo de Avaliação

Caro(a) Participante,

Solicito a sua colaboração para uma investigação no âmbito académico, que se insere no Mestrado de Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapias da Escola de Psicologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, sob a orientação da Professora Doutora Bárbara Gonzalez.

Esta investigação, que se insere na Psicologia do Stresse e Resolução de Problemas, requer o preenchimento de alguns questionários de forma a recolher, assim, a informação necessária. Sendo assim, a sua colaboração é fulcral para esta investigação.

Todos os dados recolhidos visam apenas o tratamento estatístico, sendo que todas as respostas obtidas são confidenciais e anónimas. É indispensável que responda a todas as questões para que os dados possam ser corretamente analisados. Não existem respostas certas ou erradas, apenas é pedido que responda com sinceridade. A sua participação neste estudo é voluntária, sendo que poderá desistir a qualquer momento.

Cada questionário apresenta instruções logo no início que irão auxiliar no preenchimento do mesmo. Leia com atenção todas as questões e responda a todas elas.

Muito obrigada pela sua colaboração!

1.Dados Sociodemográficos

1. Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

2. Estado Civil: ☐ Solteiro(a) ☐ Casado(a) ☐ Divorciado(a) ☐ Viúvo(a)

3. Idade: ____ Anos

4. Tem filhos? ☐ Sim ☐ Não

5. Se sim, quantos? _____ E vive com eles? ☐ Sim ☐ Não

6. Idade dos seus filhos? _____

7. Estabelecimento de Ensino que frequenta: _____

8. Curso: _____

9. Ano de escolaridade que frequenta: _____

10. Trabalha? ☐ Sim ☐ Não

11. Se trabalha, qual é o grau de dificuldade que sente na conciliação entre a atividade profissional e o estudo? ☐ Nenhuma ☐ Pouca ☐ Média ☐ Muita

2. Inventário de Burnout de Maslach para Estudantes (Schaufeli et al, 2002), versão portuguesa adaptada por Maroco & Tecedor (2009).

As afirmações seguintes são referentes aos sentimentos/emoções de estudantes em contexto escolar. Leia cuidadosamente cada afirmação e decida sobre a frequência com que se sente da forma descrita e de acordo com a tabela seguinte:

Nunca	Quase Nunca	Algumas vezes	Regularmente	Bastantes Vezes	Quase sempre	Sempre
0	1	2	3	4	5	6
Nenhuma vez	Poucas vezes por ano	Uma vez por mês	Poucas vezes por mês	Uma vez por semana	Poucas vezes por semana	Todos os dias

Itens	Nunca				Sempre			
	0	1	2	3	4	5	6	
1.Os meus estudos deixam-me emocionalmente exausto.	0	1	2	3	4	5	6	
2.Sinto-me de “rastros” no final de um dia na universidade.	0	1	2	3	4	5	6	
3.Sinto-me cansado quando me levanto de manhã e penso que tenho de enfrentar mais um dia na universidade.	0	1	2	3	4	5	6	
4.Estudar ou assistir a uma aula deixa-me tenso.	0	1	2	3	4	5	6	
5.Os meus estudos deixam-me completamente esgotado.	0	1	2	3	4	5	6	
6.Tenho vindo a desinteressar-me pelos meus estudos desde que ingressei na universidade.	0	1	2	3	4	5	6	
7.Sinto-me pouco entusiasmado com os meus estudos.	0	1	2	3	4	5	6	
8.Sinto-me cada vez mais cínico relativamente à utilidade	0	1	2	3	4	5	6	

potencial dos meus estudos.	
9.Tenho dúvidas sobre o potencial dos meus estudos.	0 1 2 3 4 5 6
10.Consigo resolver, de forma eficaz, os problemas que resultam dos meus estudos.	0 1 2 3 4 5 6
11.Acredito que participo, de forma positiva, nas aulas que assisto.	0 1 2 3 4 5 6
12.Sinto que sou um bom aluno.	0 1 2 3 4 5 6
13.Sinto-me estimulado quando alcanço os meus objetivos escolares.	0 1 2 3 4 5 6
14.Tenho aprendido matérias interessantes durante o meu curso.	0 1 2 3 4 5 6
15.Durante a aula, sinto que consigo acompanhar as matérias de forma eficaz.	0 1 2 3 4 5 6

3. Questionário reduzido de COPE - BRIEF COPE (Carver et al., 1997), versão portuguesa adaptada por Pais Ribeiro & Rodrigues (2004).

Seguidamente vai ler algumas frases, e assinale com um círculo à volta do número que melhor se adequa à sua situação. Não há respostas certas ou erradas.

0	1	2	3
Nunca faço isto	Faço isto algumas vezes	Faço isto muitas vezes	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 de 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.Procuro apoio emocional de alguém (família, amigos).	0	1	2	3
8.Procuro o conforto e compreensão de alguém.	0	1	2	3
9.Tento encontrar conforto na minha religião ou crença.	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 a situação.	0	1	2	3
17.Fico aborrecido e expesso os meus sentimentos (emoções).	0	1	2	3
18.Sinto e expesso os meus sentimentos de aborrecimento.	0	1	2	3
19.Tenho dito a 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, tais como ir ao cinema, ver TV, ler, sonhar, ir às compras.	0	1	2	3
23.Desisto de me esforçar para obter o que quero.	0	1	2	3
24.Simplesmente desisto de tentar atingir o meu objetivo.	0	1	2	3
25.Refugio-me no álcool ou outras drogas (comprimidos, etc.) para me sentir melhor.	0	1	2	3
26.Uso álcool ou outras drogas (comprimidos, etc.) para me ajudar a ultrapassar problemas.	0	1	2	3
27.Enfrento a situação levando-a para a brincadeira.	0	1	2	3
28.Enfrento a situação com sentido de humor.	0	1	2	3

Muito obrigada pela sua colaboração!