

NÍVEL DE *STRESS* E ESTRATÉGIAS DE *COPING* DOS ESTUDANTES DO 1º ANO DO ENSINO UNIVERSITÁRIO DE COIMBRA

(2007)

Professora Doutora Susana Isabel Vicente Ramos

Mestre em Psicologia Clínica do Desenvolvimento, pela Universidade de Coimbra
Doutorada em Ciências do Desporto e Educação Física, pela Universidade de Coimbra
Professora no Instituto Superior Miguel Torga de Coimbra e na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Doutor André Jorge Roca de Carvalho

Licenciado em Educação Física, pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Email:

susanaramos@fcdef.uc.pt

RESUMO

Com o ingresso no Ensino Superior, o estudante estará apenas a iniciar uma séria e longa tarefa para atingir o seu máximo objectivo de enriquecer a sua formação e tornar-se um licenciado, tendo à sua espera difíceis caminhadas e não apenas dias risonhos e boas experiências. O acesso a este novo sistema de ensino implica, inevitavelmente, múltiplas mudanças. Constituirá, para a maioria dos estudantes, um momento em que é necessário conciliar motivações e interesses pessoais com novos contextos de vida, ao nível familiar, social e escolar. Tal contexto é visto por alguns estudantes como uma oportunidade para a gestão das suas actividades, para a exploração de novos ambientes e construção de novas relações. Outros, percebem-no como potencialmente ansiógeno e gerador de situações indutoras de stress. Assim, é necessário identificar tais causas de stress e conhecer possíveis efeitos para aprendermos a lidar com a situação – estratégias de coping. Neste âmbito, este estudo pretendeu identificar e avaliar as estratégias de coping mais utilizadas pelos estudantes, relacionando-as com os factores indutores de stress, bem como identificar e caracterizar o nível de stress dos estudantes do 1º ano – os “caloiros”.

Palavras-chave: *Stress*, *coping*, estudantes universitários

PARTE I

A - INTRODUÇÃO

A entrada para o Ensino Superior, e acima de tudo para uma nova cidade universitária, como é o exemplo de Coimbra, caracteriza-se pelo culminar de uma difícil etapa no percurso académico de qualquer estudante. Como recém-chegado, certamente tudo parecerá estranho e confuso para o jovem caloiro, mas essa estranha sensação faz parte do encanto e mistério do que é afinal a diferença de estudar em Coimbra. Estes segredos e mistérios farão parte das longas descobertas nos seus próximos anos, nesta cidade dos estudantes por excelência.

No entanto, com o ingresso no Ensino Superior, o estudante estará apenas a iniciar uma séria e longa tarefa para atingir o seu máximo objectivo de enriquecer a sua formação e tornar-se um licenciado, tendo à sua espera difíceis caminhadas e não apenas dias risonhos e boas experiências.

O acesso a este novo sistema de ensino implica, inevitavelmente, múltiplas mudanças. Constituirá, para a maioria dos estudantes, um momento em que é necessário conciliar motivações e interesses pessoais com novos contextos de vida, ao nível familiar, social e escolar. Por esse motivo, o período do jovem adulto é comumente referenciado na literatura como um tempo de transição. Esse período representa, muitas das vezes, a saída de casa dos pais, a quebra da rede anterior de suporte social, a integração num novo local, numa nova instituição, com pessoas e regras de funcionamento desconhecidas. Simultaneamente, é pedido ao estudante que seja autónomo e independente.

Tal contexto é visto por alguns estudantes como uma oportunidade para a gestão das suas actividades, para a exploração de novos ambientes e construção de novas relações. Outros, percebem-no como potencialmente ansiógeno e gerador de situações indutoras de *stress*.

Se analisarmos os problemas psicológicos e afectivos vivenciados pelos “caloiros”, deparamo-nos com estudantes *stressados*, seja com aulas, exames, resultados académicos, ansiedade provocada pelo ambiente competitivo, pelo processo de transição de vida e adaptação a um novo meio académico.

Assim, é necessário identificar tais causas de *stress* e conhecer possíveis efeitos para aprendermos a lidar com a situação – estratégias de *coping*.

B – OBJECTIVOS

Com a concretização deste estudo, procuramos:

- Identificar e avaliar as estratégias de *coping* mais utilizadas pelos estudantes, relacionando-as com os factores indutores de *stress*;

- Identificar e caracterizar o nível de *stress* dos estudantes do 1º ano – os “caloiros”.

C - CONCEITOS IMPORTANTES

1. Stress

Resposta não específica do organismo a qualquer exigência que lhe é feita.

(Selye, 1936 – PAI do *Stress*)

O *stress* é tão antigo como a humanidade, como a própria vida, mas se hoje tanto se fala de *stress*, é porque a sociedade actual nos submete a um bombardeio de estímulos *stressantes* nunca acontecido, que põe à dura prova a capacidade de adaptação do nosso organismo e da nossa mente. *Stress* é, assim, uma palavra comum usada por toda a gente; é assunto de entrevistas na televisão e o principal foco de várias psicoterapias.

Se analisarmos a questão dos problemas psicológicos e afectivos vivenciados pelos estudantes do Ensino Superior, deparamo-nos com estudantes *stressados*, seja com as aulas, com os exames, com os resultados académicos, com a ansiedade provocada pelo ambiente competitivo e, muitas vezes, pelo processo de transição de vida e adaptação a um novo meio académico.

Tendo em conta os malefícios que podem ter para o indivíduo e, em particular o estudante, torna-se de importância fulcral definir o seu conceito, identificar as suas causas e conhecer os possíveis efeitos, para, desta forma, aprendermos a lidar com ele.

Por último, os mecanismos que normalmente os indivíduos usam para lidar com tais problemas indutores de *stress*, trazem-nos à face um novo conceito, o qual será definido e designado de *coping*.

2. Factor indutor de stress

Todo o acontecimento que é marcadamente desgastante para a pessoa, causador de enorme receio ou terror no momento. (We Farlane, 1991)

Uma situação indutora de stress é toda a condição em relação à qual o indivíduo tem a percepção de não ter preparados comportamentos automáticos de resposta e que, por isso, exige uma nova adaptação. (Serra, 1989).

Os factores que determinam a predisposição dos diversos indivíduos para o *stress* são variados: a personalidade, a auto-estima, a auto-confiança, o apoio social, a resistência física, a saúde e as capacidades de lidar com ele, são alguns de entre muitos outros factores. Conforme We Farlane (1991), citado por Ramos (2003), o agente *stressor* pode ser definido como sendo todo o acontecimento que é marcadamente desgastante para a pessoa, causador de enorme receio ou terror no momento.

Uma situação indutora de *stress* pode, deste modo, ser classificada como toda aquela condição em relação à qual o indivíduo tem a percepção de não ter preparados comportamentos automáticos de resposta e que, por isso, exige uma nova adaptação (Serra, 1989, citado por Alves, 1995).

Segundo Serra (1999), as circunstâncias indutoras de *stress* podem ser de natureza física, psicológica e social. Tanto os acontecimentos de natureza física como social são susceptíveis de se fazerem acompanhar de um componente psicológico marcado, podendo ser externas ou internas em relação ao indivíduo.

Lazarus & Folkman (1984) referem que existem três categorias que correspondem às situações indutoras de *stress*: ameaça, dano e desafio, sendo a diferença entre elas de natureza temporal: a ameaça refere-se a uma antecipação de uma situação desagradável que pode vir a ocorrer, mas que ainda não surgiu; o dano diz respeito a uma condição desagradável (como doença, morte, perda de *status* social, entre outros), que já ocorreu e ao seu significado ou às suas consequências; por fim, o desafio caracteriza uma circunstância em que o indivíduo confia na possibilidade de alcançar ou mesmo ultrapassar as dificuldades da exigência estabelecida.

Para Ganhão (1993), os factores indutores de *stress*, em geral, podem ter a sua origem no meio, na vida privada, nas organizações, nas relações interpessoais e na própria pessoa. Como exemplo de agentes de *stress* procedentes do meio, refere a chuva, o vento, a temperatura, os ruídos permanentes, a iluminação agressiva dos anúncios publicitários e as cidades densamente povoadas, onde a proximidade do outro emerge como ameaçadora da nossa privacidade. A autora afirma, ainda, que o relacionamento interpessoal, quando vivido conflituosamente, destrói amizades, dificulta a comunicação e degrada o ambiente de trabalho, podendo, por vezes, ocorrer a ruptura psicológica quando os indivíduos são obrigados a uma convivência forçada. No âmbito da vida privada, a autora refere também que as carências económicas, a insegurança do emprego, a falta de cuidados médicos, a falta de tempo para desenvolver *hobbies* e os problemas familiares (pais, filhos, cônjuges) são potenciais *stressores*.

De acordo com Serra (1999), existem sete grandes classes de acontecimentos que induzem *stress* no ser humano: acontecimentos traumáticos; acontecimentos significativos de vida; situações crónicas indutoras de *stress*; micro-indutores de *stress*; macro-indutores de *stress*; acontecimentos desejados que não ocorrem e traumas ocorridos no estágio de desenvolvimento.

Os acontecimentos traumáticos são circunstâncias dramáticas, como catástrofes naturais ou guerra, que afectam simultaneamente várias pessoas e nas quais as exigências criadas ultrapassam largamente os recursos individuais. Contudo, dentro destes acontecimentos traumáticos são ainda abrangidas situações que, pela sua gravidade, têm um grande impacto emocional sobre a pessoa (violação, espancamento, observação de um crime de homicídio, etc.). Os acontecimentos significativos de vida, *Major Life Events*, não são considerados tão graves como os acontecimentos traumáticos atrás mencionados, no entanto estes correspondem a danos ou a ameaças que têm um impacto significativo sobre o indivíduo, podendo mesmo determinar uma alteração do estilo de vida deste (modificação de hábitos, de padrões de actividade e de relações sociais). São exemplo de acontecimentos significativos de vida as situações de separação ou de divórcio, a morte de familiares, a perda do emprego, entre outros. As situações crónicas que induzem *stress* são definidas como “problemas e assuntos perturbadores que são tão regulares no desempenho dos papéis e das actividades diárias de um indivíduo que se comportam como se fossem contínuos” (Wheaton, 1994, citado por Serra, 1999).

Chegados à quarta grande classe de acontecimentos que induzem *stress*, Serra (1999) define micro-indutores de *stress* como sendo todas aquelas situações do dia-a-dia que, pelas suas características, se tornam irritantes, frustrantes, exigentes e que perturbam as relações interpessoais, constituindo os pequenos aborrecimentos regulares da vida quotidiana (um vizinho incomodativo, o tráfego na ida para o emprego, um amigo aborrecido, etc.). Os macro-indutores de *stress* têm a ver com as condições que o sistema sócio-económico impõe ao indivíduo e que podem ocorrer em dado período de tempo na sua vida (recessão na economia, dificuldades de emprego, impostos demasiado elevados, etc.).

Relativamente aos acontecimentos desejados que não ocorrem, o autor refere que estes são acontecimentos que se desejam, mas que não se materializam ou que tardam em concretizar-se e que coincidem, quase sempre, com normas tacitamente aceites pelo grupo social a que o sujeito pertence ou ambiciona pertencer (por exemplo, um estudante pretende entrar para a Universidade, contudo as notas obtidas em dois anos consecutivos não dão para realizar o desejo de acesso ao Ensino Superior).

Por último, temos os traumas ocorridos no estágio de desenvolvimento que, segundo Wheaton (1994), se referem a acontecimentos traumáticos que ocorrem na infância e que podem ter consequências nefastas na vida adulta, porque o ser humano é apanhado numa fase formativa, com fracas defesas psicológicas e, por isso mesmo, vulnerável (ex: criança vítima de maus tratos ou de abuso sexual, ter tido um ambiente familiar hostil, etc.) (citado por Serra, 1999).

Segundo Serra (1990), o que tem importância nas circunstâncias indutoras de *stress* não é a situação em si, mas sim a forma como esta é avaliada.

3. Resposta ao *stress*

Resposta automática do organismo a qualquer alteração no meio externo/interno, mediante a qual ele se prepara para fazer face às possíveis exigências geradas pela nova situação. (Labrador, 1992)

O ser humano encontra-se, cada vez mais, exposto a situações indutoras de *stress* e sempre que experimenta uma tal disposição, ocorre um processo de activação que envolve todo o organismo. De acordo com Serra (1999), todos estes factores de *stress* reproduzem vários tipos de resposta no ser humano. Estas podem ser de natureza biológica, cognitiva, comportamento observável e emocional, e ocorrem de forma concomitante influenciando-se mutuamente, sendo estas respostas tanto mais acentuadas quanto mais intensa, frequente e prolongada for a exposição ao *stress*.

A resposta ao *stress* é, por conseguinte, uma resposta automática do organismo a qualquer alteração que se produza no meio externo ou no meio interno, mediante a qual ele se prepara para fazer face às possíveis exigências geradas pela nova situação. Esta resposta tem por finalidade ajudar a enfrentar a nova situação, colocando à disposição do organismo recursos excepcionais, que consistem basicamente num amplo aumento do nível de activação fisiológica e cognitiva (Labrador, 1992).

Albuquerque, em 1987, realçou a importância e a necessidade de se obter uma avaliação dos efeitos físicos, cognitivos e comportamentais do *stress*, na vida pessoal e de relação de cada indivíduo a ele sujeito. A natureza e a gravidade destes efeitos, em termos de perturbações sócio-psíquico-somáticas dependerá do tipo de *stressor*, do tempo de exposição, do apoio ou não do meio, como também da personalidade do indivíduo, da sua robustez intelectual e emocional e das suas experiências anteriores (citado por Frango, 1995).

Numa mesma perspectiva, Plaut & Friedman (1984) & Vellucci (1997) destacam que o perfil de respostas que cada indivíduo manifesta depende de diversos factores, designadamente: do tipo, da gravidade e da duração do *stress*; da constituição genética do indivíduo; do balanço hormonal existente na ocasião; das experiências prévias que atravessam; do apoio social que pode obter e da forma como lida com os acontecimentos (citados por Serra, 1999).

Para O'Hanlon (1998), como seres humanos que somos, todos estamos condicionados a lidar e a reagir ao *stress* de três formas possíveis: estas são conhecidas como reacções de fuga, medo ou luta e têm como origem uma reacção psicológica desencadeada no cérebro. No entanto, a capacidade e a possibilidade de uma pessoa dar uma resposta de *stress* depende tanto das exigências objectivas do meio (a situação) como da percepção que delas tem e dos recursos ou aptidões de que dispõe para as encarar (Labrador, 1992).

Selye, com os seus estudos originais datados de 1936, descreve a resposta induzida pelo *stress* no organismo de Síndrome Geral de Adaptação (SGA). De acordo com Alves (1995), o mesmo autor refere que este se processa em três fases distintas: a reacção de alarme, o estágio de resistência e o estágio de exaustão, sendo de referir que essas mudanças corporais são mediadas por dois sistemas: o simpático-medular e o hipotálamo-hipófise-suprarrenal.

1. A Reacção de Alarme caracteriza-se pelo início das mudanças corporais no homem face a um agente indutor de *stress* que o aflige, sendo as alterações que se presenciavam particularmente mediadas pela activação do sistema simpático-medular, permitindo ao indivíduo estar preparado para lutar ou fugir.

Esta fase é assinalada pelo aumento da frequência cardíaca e respiratória, da subida da tensão arterial e da vasoconstrição dos vasos da região esplâncnica e dos membros, com a finalidade de o sangue poder ser canalizado para os músculos e para o coração, ficando as extremidades frias e suadas, terminando esta fase ao desaparecer o agente indutor de *stress*.

2. O Estádio de Resistência é caracterizado pelo esforço que o organismo realiza, activado pelo eixo hipotálamo-hipófise-suprarrenal, a fim de repor o equilíbrio inicial que foi perdido, e que se manifesta por fadiga, tensão, ansiedade e irritabilidade. Se, nesta fase, o ser humano conseguir lidar com a situação indutora de *stress* dá-se um apaziguamento geral dos sintomas, mas se o problema se mantém o indivíduo passa para a fase seguinte.

3. O Estádio de Exaustão é marcado por uma enérgica reactivação vegetativa, conquanto é assinalado por ser reversível, isto se as condições de *stress* desaparecerem ou se atenuarem. Se, por outro lado, o indivíduo não conseguir resolver o problema que o perturba, e os factores de *stress* continuarem progressivamente a influenciar o seu organismo, então é bastante provável que as lesões fisiológicas e psicológicas comecem a agravar-se irremediavelmente.

Sporcq (1994) menciona que as reacções ao *stress* têm como objectivo primordial restabelecer o equilíbrio, pelo que o indivíduo vai actuar utilizando estratégias de *coping* ou de resolução de problemas, na tentativa de lidar com tais circunstâncias ou situações.

4. Estratégias de *coping*

Coping é uma palavra de origem anglo-saxónica não traduzível directamente para o português; contudo, é utilizada como “formas de lidar com”, “estratégias de confronto” ou “mecanismos que habitualmente os indivíduos utilizam para lidar com os agentes indutores de *stress*”.

Segundo Lazarus e Folkman (1984), o *coping* tem duas funções:

- *Coping* focado na emoção, que consiste na regulação do estado emocional por meio de esforços que permitem ao sujeito pensar e agir de uma forma eficaz, falando com alguém e não recorrer ao evitamento ou a comportamentos patogénicos;

- *Coping* focado no problema, que consiste na modificação ou alteração da relação indivíduo-ambiente, por meio de esforços que permitam lidar adequadamente com situações indutoras de *stress*, estabelecendo planos de acção.

A avaliação cognitiva assume uma importância fulcral quando falamos de *coping*; vejamos porquê:

A avaliação cognitiva de uma situação indutora de *stress* depende do grau de importância que se lhe dá, das estratégias de lidar com o *stress* (*coping*) e dos recursos sociais e pessoais que o indivíduo possui.

Assim, o processo através do qual o sujeito analisa se uma situação é ou não relevante para o seu equilíbrio, envolve três tipos de avaliação:

1. Avaliação Primária, que consiste na avaliação dos acontecimentos em função do significado destes para o bem-estar do sujeito, podendo a avaliação ter consequências positivas ou negativas, sendo de salientar que uma mesma situação pode ser de desafio (sentimento de que pode ultrapassar), ameaça (antecipação de situação desagradável para tentar evitá-la) ou dano (situação desagradável que já ocorreu).

2. Avaliação Secundária, em que o indivíduo faz uma auto-avaliação dos recursos, ou seja, estuda as suas opções de *coping* visando a melhoria e a modificação da situação. Esta percepção de controlo pode ser realizada a três níveis:

a) Centrada na situação: Comportamental - alternativas de comportamento; Cognitivo - evitamento (negativo) ou confronto (positivo); Decisório - alternativas/oportunidades; Informativo - situações desagradáveis e Retrospectivo- modificar crenças depois da situação;

b) Centrada no indivíduo: Preditivo - estratégias para diminuir a ambiguidade; Vicariante - uso de modelos e Ilusório - compromisso com o acaso:

c) Quando o indivíduo sente que não tem controlo: Procura de informação - vulnerável à influência social; Raiva – injustiça e desespero – trauma, aptidões pobres, dependência.

3. Reavaliação, em que, depois das avaliações anteriores, o sujeito verifica se a situação contribui para o seu bem-estar ou, se não tem capacidade para lidar com ela, entra em *stress*, podendo, assim, verificar-se duas situações:

- . Sentido de competência - se os recursos forem bem utilizados e atenuarem os efeitos;
- . Expectativas de auto-eficácia - crença de se ser ou não capaz de realizar o comportamento necessário para obter um resultado desejável.

Resumindo, e segundo Alves (1995), as formas de protecção das estratégias de *coping*, podem realizar-se de três modos:

- Pela eliminação ou modificação das situações que criam os problemas;
- Pelo controlo perceptivo do significado da experiência ou das suas consequências;
- Pela manutenção, dentro de limites razoáveis, das consequências emocionais dos problemas.

D - STRESS E COPING NOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Como já referimos, o ingresso no Ensino Superior é, para muitos alunos/estudantes, o culminar de um longo percurso e permanência no sistema educativo, de tal modo que todas as suas expectativas e projectos futuros são equacionados tendo em conta a frequência de um curso superior.

Assim, este período, que implica alterações profundas, é crucial, uma vez que os jovens nem sempre têm à sua disposição mecanismos adequados para responder aos desafios com que são confrontados.

Dortu (1993), citado por Pereira (1997), diz-nos que o *stress* é o grande inimigo do aluno. Os anos que são vividos no Ensino Superior tornam-se muito *stressantes*, arrastando efeitos negativos, tanto para a saúde física como mental dos estudantes; de tal modo que o *stress* poderá ser um importante agente de contribuição para a elevada incidência de depressão, de suicídio, do consumo de drogas, do consumo de álcool, de distúrbios alimentares (anorexia, bulimia, etc.), bem como do baixo rendimento académico.

PRINCIPAIS FACTORES DE STRESS NO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR

A entrada para o novo meio de Ensino Universitário, como já tivemos a oportunidade de destacar, é um êxito marcante na vida dos jovens. Este acontecimento facilita o desenvolvimento de importantes tarefas desenvolvimentistas, como sejam a consolidação da identidade, a

exploração e construção da intimidade e também o estabelecimento de uma maior autonomia e independência familiar. Contudo, na actualidade, o estudante é confrontado com um maior número de exigências e responsabilidades.

O Ensino Superior em geral favorece e suscita, hoje mais do que ontem, um clima de competição, ele próprio ligado à enorme dificuldade em encontrar um emprego. A exigência requerida é, então, maior do que dantes, sendo a corrida aos diplomas mais competitiva, num mundo onde não é fácil a tal desejada colocação. Exames de admissão, concursos, testes corrigidos por um computador impiedoso e exigência de competências, por vezes, completamente loucas, são potenciais factores de *stress* (Claude, 1993).

A tudo isto podemos ainda acrescentar que o jovem estudante universitário, atendendo à sua idade, ainda não alcançou a maturidade emocional que deveria corresponder à maturidade física, mental e sexual, a que se pode dizer ter chegado (Pereira, 1997).

Considera-se, por isso, necessário perspectivar todas as alterações contextuais que influenciam as experiências pessoais e académicas dos estudantes com a entrada na esfera universitária. Os contactos com professores diferenciados relativamente aos estilos de intervenção e da relação com o saber, o confronto com novas formas de conhecimento científico e tecnológico e com um novo tipo de organização curricular e, por último, a transição para um novo espaço de vida mais distante do espaço familiar tornam-se potenciais factores indutores de *stress* (Pereira, 1998).

De acordo com um estudo realizado por Baker e colaboradores (1985) em duas instituições universitárias (amostra constituída por 1210 estudantes), com o objectivo de examinar as diferenças entre as expectativas e as percepções actuais dos estudantes em relação ao Ensino Superior, os autores concluíram que muitos deles, quando se matriculam, esperam mais de si próprios e da sua capacidade de adaptação ao Ensino Superior do que posteriormente demonstram. Esta diferença, entre o real e o imaginário, ocasiona um processo de desilusão, que surge na literatura referenciado como “o mito do caloiro”. Desta forma, os estudantes que experimentaram desilusão, revelaram, por exemplo, baixo desempenho académico, menor satisfação com a experiência do Ensino Superior, maior probabilidade de recorrer a um serviço de apoio psicológico, de abandonar o curso e menor probabilidade de se licenciar ao mesmo tempo que os estudantes que não experimentaram desilusão (citados por Ferreira, 2003).

Segundo Dunkel-S. & Lobel (1990), as razões primárias para a existência de *stress* nos estudantes, de acordo com vários estudos realizados, parecem ser as exigências académicas, as relações interpessoais, os problemas financeiros e os problemas relacionados com a sexualidade.

Dobson (1980) menciona que o *stress* vivenciado pelos estudantes não está só relacionado com os exames, sendo estes apenas uma das causas possíveis; segundo o autor, os vários aspectos da vida estudantil são possíveis “fontes” de *stress*.

Perante um estudo realizado no Texas por Huerta (1990), em estudantes universitários do curso de Enfermagem, foram identificadas como principais causas de *stress*: o ano que os alunos frequentavam, o estado civil e a origem étnica, os problemas financeiros, a carência de apoio moral, as alterações nos relacionamentos pessoais, a ansiedade relacionada com as aulas, as doenças particulares e de familiares (citado por Alves, 1995). Também Tavares & Pereira (1999), num estudo efectuado com estudantes da Universidade de Aveiro, concluíram que os principais problemas dos estudantes são, principalmente, os relacionados com os estudos, as indisposições, as doenças, as depressões e a inadaptação aos currículos.

De acordo com Pereira (1998), os problemas a enfrentar deverão ser entendidos sob três dimensões: na primeira, os problemas resultantes do processo de transição/mudança de vida e adaptação a um novo meio académico, tais como a solidão; na segunda, os problemas consequentes do processo de desenvolvimento pessoal no que se refere a questões ligadas com o auto-conceito, a auto-estima e a maturidade; por fim, na terceira dimensão, problemas específicos associados aos aspectos da vida académica, tais como a ansiedade e o *stress* nos exames, o rendimento escolar, a desistência, a motivação, a relação com os colegas/professores e os restantes funcionários.

A autora anteriormente citada acrescenta que os principais problemas dos estudantes universitários, que funcionam como factores indutores de *stress*, são mais problemas de ordem pessoal do que de natureza académica, pois o estudante surge como jovem adulto em processo de desenvolvimento.

De acordo com o pressuposto, Murphy & Archer (1996) identificaram, com base na literatura, agentes indutores de *stress* académico e pessoal. Segundo os autores, a grande maioria de factores indutores de *stress* académico são, por ordem decrescente: os testes, a competição, o tempo exigido para executar as tarefas, o ambiente da sala de aula e os professores, a carreira e o sucesso futuro. Os factores que provocam *stress*, em termos pessoais são, por ordem decrescente: as relações íntimas, os conflitos parentais, a gestão das finanças e os conflitos interpessoais com os amigos (citados por Ferreira, 2003).

Num estudo levado a efeito por Toray & Cooley (1998), com o objectivo de conhecer as estratégias de resolução de problemas usadas por um grupo feminino de 271 jovens, do primeiro e último ano do Ensino Superior, concluíram que as estudantes do primeiro ano usam técnicas de distanciamento, de evitamento e de auto-isolamento, enquanto as do último ano usam técnicas activas de resolução de problemas, pelo que as primeiras socorrem-se menos do suporte social, em momentos de *stress*, enquanto as segundas patenteiam mais responsabilidade pelas suas acções (citados por Ferreira, 2003).

Na mesma linha teórica, situa-se o estudo longitudinal realizado por Sher, Wood & Gotham (1996), que avaliou o *stress* psicológico associado à frequência do Ensino Superior, durante quatro anos, numa amostra de 457 estudantes. De acordo com os autores, citados por Ferreira

(2003), houve um decréscimo do *stress* ao longo do tempo, considerando que este resultado reflecte a adaptação ao Ensino Superior. Assim, os estudantes do primeiro ano ou mais novos, têm mais probabilidade de apresentar *stress* do que os estudantes mais avançados ou mais velhos.

Ferreira (2003) conclui que, ao registar-se um declínio do *stress* ao longo do curso (Sher e colaboradores, 1999), torna-se extremamente importante implementar programas vocacionados para actuar ao nível do primeiro ano, proporcionando experiências que facilitem a integração dos jovens estudantes. Estes programas devem incentivar o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas, incluindo capacidades para procurar informação, analisar as situações, identificar problemas e gerar cursos de acção alternativos.

Podemos afirmar que estamos, agora, conscientes de que a mudança é um dos factores naturais que podem estimular reacções de *stress*, e de que a entrada no meio universitário é, sem dúvida, um factor de transição pela saída de casa dos pais, pela nova gestão económica mensal e pelo confronto com um contexto académico totalmente distinto.

Estudos realizados por Dunkel-Schetter & Lobel (1990) constataram também a presença de elevados níveis de *stress* devido à competitividade, à ansiedade face aos exames e à pressão no cumprimento dos prazos.

De acordo com Dabney (1994), outros problemas deste tipo que afectam os estudantes são os que se ligam com a falta ou mau funcionamento das instalações de apoio (bares, biblioteca), as dificuldades de relacionamento com os professores, a frustração perante as faltas dos professores, a falta de intervalos ou intervalos demasiado longos entre as aulas e as dificuldades de integração no grupo.

A família, segundo Dunkel-Schetter & Lobel, (1990), constitui também uma fonte de *stress* para os estudantes, facto este que pode parecer, por vezes, controverso se virmos que esta tem um papel fundamental sobre os mesmos, como principal fonte de apoio e de ajuda. Na mesma linha, Claude (1993) afirma que a família não se apercebe, muitas vezes, do quanto as suas expectativas projectadas no seu filho e as expectativas que este projecta, e que por vezes não existem (“estar à altura do que pensa que o pai e a mãe querem, provar que são capazes...”), pesam no estudante, originando desta forma fontes de *stress*.

Pereira (1997) acrescenta que os problemas relacionados com a família, desde os acontecimentos trágicos, como sejam a morte ou doença de um dos seus membros e os acontecimentos dramáticos como a separação dos pais, até aos problemas mais comuns, como a frustração das aspirações dos mesmos, envolvem o estudante num confronto não só com o insucesso mas também com as reacções daqueles, resultando em factores de *stress* pessoal.

Segundo um estudo efectuado por Holahan e colaboradores (1995), citado por Ferreira (2003), com o objectivo de avaliar a relação entre o suporte parental, as estratégias de resolução

de problemas e a adaptação psicológica, numa amostra de 214 estudantes do primeiro ano do Ensino Superior, concluíram que o suporte social dos pais, e uma relação não conflituosa entre eles, estão associadas à adaptação psicológica. Os autores acrescentam ainda que os adolescentes com elevado suporte parental estão melhor adaptados e têm menos *stress* do que aqueles que apresentam baixo suporte parental.

A completar estes sinais, Ferreira, Almeida & Soares (2001) analisaram as vivências académicas de uma amostra de 1273 estudantes do primeiro ano, concluindo que, após 5/6 meses de frequência do Ensino Superior, os estudantes se encontram satisfatoriamente enquadrados do ponto de vista social e afectivo, nomeadamente, no relacionamento com a família, na adaptação à instituição, no bem-estar físico e psíquico e no relacionamento com os colegas. Os autores assinalaram, igualmente, índices mais baixos de satisfação e de compromisso no relacionamento com os professores, no envolvimento em actividades extra-curriculares e na adaptação ao curso (citados por Ferreira, 2003).

A existência de um leque alargado de problemas e factores relacionados com o *stress* no estudante universitário, não nos permite desprezar um dos seus principais factores: os problemas económicos e financeiros. Segundo Pereira (1997), esses problemas estão relacionados com o pagamento de propinas, as despesas com o alojamento, a alimentação, os problemas ligados com a segurança, nomeadamente o medo face ao aumento de casos de ataque e de violação e os fenómenos relacionados com o álcool e com a droga.

Por fim, Claude (1993) refere que, para certos estudantes, o *stress* é preferível a ter de enfrentar o medo ilusório da novidade, isto é, do êxito. É que ter êxito pode causar medo, sobretudo em estudantes que cresceram numa atmosfera de fracassos afectivos ou profissionais, ou que experimentaram, na família ou na escola, durante os primeiros anos, mensagens do tipo: “não trabalhas o suficiente”, “não conseguirás fazer nada na vida”, “és muito fraquinho”, entre outras. O autor deixa ainda o “recado” de que os efeitos do *stress* poderão ser positivos, isto se o estudante sente, então, desejo de modificar o seu método de trabalho, decide ir distrair-se, ou altera a sua visão do problema agindo.

PARTE II

E - MATERIAL E MÉTODOS

Relativamente à metodologia utilizada para a realização deste estudo, assim como na apresentação dos resultados, apenas iremos fazer uma abordagem sumária, pois sendo do interesse do leitor um maior aprofundamento, poderá fazê-lo com base nas referências bibliográficas apresentadas.

Instrumentos de avaliação:

1. N.I.S.E.S.T.E: Nível de *Stress* nos Estudantes (Alves, 1995), com opção de resposta de 1 (não concordo) a 5 (concordo totalmente), em que cada item pretende avaliar o inquirido não na sua maneira de ser habitual, mas sim no estado em que se encontra devido aos seus estudos. A escala tem 29 itens, subdivididos em sintomas: 5 sintomas biológicos (relacionados com o organismo); 16 sintomas psicológicos (relacionados com o próprio) e 8 sociais (relacionados com os outros).

Depois da realização da Análise Factorial, a autora encontrou 7 factores: Preocupação com os exames; Incapacidade; Dificuldade na relação professor/aluno; Aulas/professores e dificuldades de concentração; Preocupação com os estudos; Preocupação com os estágios e Sentimento de inferioridade.

2. I.R.P.: Inventário de Resolução de Problemas (Estratégias de *coping*), de Vaz Serra (1987).

A escala de resposta vai de 1 (não concordo) a 5 (concordo plenamente), em que os sujeitos são colocados perante três situações diferentes: Ameaça – presente; Dano – passado e Desafio – futuro.

Depois da realização da Análise Factorial, o autor encontrou 9 factores: Pedido de ajuda; Atitude de confronto e resolução activa dos problemas; Abandono passivo perante a situação; Controlo interno/externo dos problemas; Estratégias de controlo das emoções; Atitude de não interferência pelas ocorrências; Expressão de agressividade; Auto-responsabilização e medo das consequências e Confronto com o problema e planeamento da estratégia de acção.

F - PRINCIPAIS RESULTADOS OBTIDOS

O *stress* no estudante (N.I.S.E.S.T.E.)

Factor	Média
F1 (Preocupação com os exames)	24,24
F3 (Dificuldade na relação professor/aluno)	11,96
F2 (Incapacidade)	9,56
F7 (Sentimento de inferioridade)	9,11
F4 (Aulas/professores e dificuldade de concentração)	8,49
F5 (Preocupação com os estudos)	5,91
F6 (Preocupação com os estágios)	-----

Mecanismos de *coping* (I.R.P.)

Factor	Média
F2 (+) (Atitude de confronto e resolução activa dos problemas)	27,29
F4 (?) (Controlo interno/externo dos problemas)	18,75
F1 (+) (Pedido de ajuda)	16,65
F6 (+) (Atitude activa de não interferência pelas ocorrências)	14,60
F9 (+) (Confronto com o problema e o planeamento da estratégia de acção)	10,27
F8 (-) (Atitude de auto-responsabilização e medo das consequências)	7,65
F5 (-) (Estratégias de controlo das emoções)	7,35
F3 (-) (Abandono passivo perante a situação)	5,07
F7 (-) (Expressão de agressividade)	2,85

Correlação entre o N.I.S.E.S.T.E. e o I.R.P.

Tendo-se calculado o valor do coeficiente de correlação de *Pearson*, verificou-se que este é de 0,466, com um nível significância de 0,000, o que significa que há uma correlação altamente significativa, em que o *stress* e o *coping* são directamente proporcionais.

G - CONCLUSÕES

Os Estudantes do 1º ano:

- Apresentam um nível baixo de *stress*;
- Têm um bom conhecimento de boas estratégias de *coping* (atitude de confronto e resolução activa dos problemas, pedido de ajuda, controlo interno, planeamento de estratégias de acção, auto-responsabilização, etc.);
- Não têm tendência para utilizar estratégias de *coping* negativas (controlo externo, não confronto com o problema, abandono passivo da situação, expressão de agressividade, etc.).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, M. Z. (1995). *Stress na vida escolar dos estudantes*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga/Universidade da Estremadura.
- Claude, J. (1993). *Combater o stress do estudante*. Porto: Porto Editora.
- Dabney, J. (1994). *Is it Such an Easy Life? The Experiences of students that have led to feelings of either annoyance, frustration upset or anger In Psychology Postgraduate Affairs Group-Annual Conference*. University of Sheffield, 7-8 July.
- Dobson, C. B. (1980). Sources of sixth form stress. *Journal of Adolescence*, 3, 65-75.
- Dunkel-Schetter, C.; & Lobel, M. (1990). Stress among students. *New Directions for Students Services*, 49, 17-34.
- Ferreira, I. M. (2003). *Adaptação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior – factores familiares e sociodemográficos*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Frango, M. H. (1995). *Stress nos profissionais de saúde em meio hospitalar*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Serviço Social de Coimbra.
- Ganhão, M. T. (1993). Condicionantes e estratégias redutoras do *stress* organizacional. *Fórum Sociológico*, 3, 89-106.
- Labrador, F. (1992). *O stress – Novas técnicas para o seu controlo*. Bragança: Edições Temas da Actualidade.
- Lazarus, R.; & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Pereira, A.M.S. (1997). *Helping students cope: Peer counselling in higher education*. PHD Dissertation. Hull: University of Hull.
- Pereira, A.M.S. (1997). *Stress e coping no aluno universitário. A componente de Psicologia na formação de professores e outros agentes educativos*. Actas do IV Seminário. Évora: Universidade de Évora.
- Pereira, A.M.S. (1998). Apoio ao Estudante Universitário: *Peer counselling*. *Revista Psicológica*, 20, 113-124.

- Ramos, S. (2003). *Satisfação/insatisfação profissional em professores de Educação Física do quadro de nomeação definitiva – Um estudo descritivo*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Serra, A.V. (1987). Um estudo sobre *coping*: O Inventário de Resolução de Problemas. *Revista Psiquiatria Clínica*, 9 (4), 301-316.
- Serra, A.V. (1989). *Stress*. *Coimbra Médica*, 10, 131-140.
- Serra, A. V. (1990). A relevância clínica do *coping* nos transtornos emocionais. *Psiquiatria na Prática Médica*, 3 (4), 157-163.
- Serra, A. V. (1999). *O stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, Lda.
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138, 32-36.
- Sporcq, J. B. (1994). Gestion du stress et conclusions. *L'Observatoire*, 1, 44-47.
- Tavares, J.; & Pereira A.M.S. (1999). *How successful are first-year students of Science and Engineering?* In *The First-Year Experience 18th Annual National Conference University of south Carolina, Columbia, U.S.A.* , February.
- We Farlane, A.C. (1991). Post traumatic stress disorders. In F.K. Judd, & D.R. Lipsitt (Eds.), *Handbook of studies on general hospital psiquiatry*. New York.