

NÍVEIS E PRINCIPAIS MANIFESTAÇÕES DE ANSIEDADE FACE ÀS AVALIAÇÕES DOS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

2013

Susana Isabel Vicente Ramos

Licenciada em Psicologia, Mestre em Psicologia Clínica, Doutorada em Ciências do Desporto.
Professora Auxiliar de Nomeação Definitiva da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação
Física da Universidade de Coimbra (Portugal)

Email:
susanaramos@fcdef.uc.pt

RESUMO

Desde a introdução do processo de Bolonha no ensino superior, podemos afirmar que temos vivido num mundo académico relativamente 'novo', o que se tem traduzido em diversas mudanças, entre as quais destacamos a da avaliação. Os nossos objetivos são conhecer o nível e as principais manifestações de ansiedade dos alunos face às avaliações, bem como verificar a existência, ou não, de diferenças estatisticamente significativas nos níveis e principais manifestações de ansiedade dos alunos do ensino superior em função das variáveis instituição de ensino que frequenta, curso frequentado e sexo.

Palavras-chave: Ansiedade, avaliação, alunos, ensino superior, Bolonha

OBJETIVO

Desde a introdução do processo de Bolonha no ensino superior, podemos afirmar que temos vivido num mundo académico relativamente “novo”, o que se tem traduzido em diversas mudanças, entre as quais destacamos a da avaliação. O nosso principal objetivo é conhecer o nível e as principais manifestações de ansiedade dos alunos face às avaliações, através dos dados recolhidos em duas instituições de ensino superior, posteriormente designadas por A (instituição pública) e B (instituição privada). Um outro objetivo é verificar a existência, ou não, de diferenças estatisticamente significativas nos níveis e principais manifestações de ansiedade dos alunos do ensino superior em função das variáveis instituição de ensino que frequenta, curso frequentado e sexo.

A – Ansiedade e ansiedade face às avaliações

1. Ansiedade

May (1980) considera que a ansiedade é um termo que se refere a uma relação de impotência, a um conflito que existe entre a pessoa e o ambiente ameaçador e os processos neurofisiológicos decorrentes dessa relação. A ansiedade é uma experiência subjetiva do organismo que surge na medida em que o indivíduo, diante de uma situação, não pode fazer face às exigências do seu meio e sente uma ameaça à sua existência ou aos valores que considera essenciais.

A ansiedade, segundo Batista e Oliveira (2005), é um sentimento que acompanha um sentido geral de perigo, avisando o sujeito de que há algo a ser temido; refere-se a uma inquietação que se pode traduzir em manifestações fisiológicas (agitação, hiperatividade, movimentos precipitados) e cognitivas (atenção e vigilância redobrada a determinados aspetos do meio, pensamentos). Estas manifestações podem ser passageiras (ansiedade estado – o estado de ansiedade é a descrição de uma situação emocional de um determinado momento, pelo que é transitório) ou constituir uma maneira estável e permanente de reagir (ansiedade traço – marca as diferenças na capacidade de reagir a situações ameaçadoras com alterações no estado de ansiedade) e a sua intensidade pode variar de níveis impercetíveis até níveis extremamente elevados.

É consensual que a ansiedade é um sinal de alerta, que permite ao sujeito ficar atento a um perigo iminente e tomar as medidas necessárias para lidar com uma ameaça – é um sentimento útil, pois sem ela estaríamos vulneráveis aos perigos e ao desconhecido, sendo algo que está

presente no desenvolvimento normal, nas mudanças e nas experiências inéditas. A ansiedade normal é uma sensação difusa, desagradável, de apreensão, acompanhada por várias sensações físicas, sendo de salientar que os padrões individuais físicos de ansiedade variam amplamente.

A ansiedade é um estado emocional com componentes psicológicos e fisiológicos, que fazem parte do espectro normal das experiências humanas, passando a ser patológica quando é desproporcional à situação que a desencadeia ou quando não existe um objeto específico ao qual se direcione. Como sabemos, os transtornos de ansiedade estão entre os transtornos psiquiátricos mais frequentes na população geral e, além de serem muito frequentes, os sintomas ansiosos estão entre os mais comuns. Lewis (1979), após uma longa revisão sobre a origem e o significado da palavra ansiedade, enumera as seguintes características: é um estado emocional com a experiência subjetiva de medo ou outra emoção relacionada como terror, horror, alarme, pânico; a emoção é desagradável, podendo ser uma sensação de morte ou colapso iminente; é direcionada em relação ao futuro (pois está implícita a sensação de um perigo eminente, não há um risco real, ou se houver, a emoção é desproporcionalmente mais intensa) e há desconforto corporal subjetivo durante o estado de ansiedade (sensação de aperto no peito, na garganta, dificuldade em respirar, fraqueza nas pernas e outras sensações subjetivas). Este autor acrescenta, ainda, manifestações corporais involuntárias, como secura da boca, sudorese, arrepios, tremor, vômitos, palpitações, dores abdominais e outras alterações biológicas e bioquímicas detetáveis por métodos apropriados de investigação. Para além destas características, alguns outros contributos podem ser incluídos para a descrição da ansiedade, como ser normal ou patológica, ser leve ou grave, ser prejudicial ou benéfica, ser episódica ou persistente, ter uma causa física ou patológica, ocorrer sozinha ou em conjunto com outros transtornos e afetar ou não a percepção e a memória.

Resumindo, embora a ansiedade possa ser provocada por diversos acontecimentos, há sempre uma característica comum: há uma discrepância entre as capacidades individuais e as exigências que o organismo tem de as enfrentar, tornando-se impossível a auto realização, conduzindo, assim, à ansiedade,

2. Ansiedade face às avaliações

2.1. Definição de ansiedade face às avaliações

A literatura, segundo Rosário e Soares (2003), refere que há uma elevada prevalência de ansiedade face às avaliações nos alunos dos diferentes níveis de ensino. Covington (1992) diz que a presunção de que a ansiedade face às avaliações interfere com a normal realização escolar tem sido a pedra basilar em muitos dos avanços sucessivos do nosso conhecimento nesta área.

Estes autores referem que os alunos do século XXI têm que se confrontar com situações de grande pressão, tais como a adaptação a novos professores e colegas, a aprendizagem de novos saberes em constante atualização, as reorganizações curriculares e as exigentes situações de avaliação. Estas avaliações constituem, para muitos estudantes, um dos obstáculos das suas vivências escolares, ao qual não é alheio o fato de poderem ver “catalogado” o seu prestígio entre os pares, com consequências diretas na sua integração social; alguns alunos reagem a estas situações com nervosismo, suores frios ou preocupação, quadro denominado na literatura por “ansiedade face aos testes/ avaliações”.

O que acontece, muitas vezes, em contexto académico, é que os estudantes parecem dominar as competências necessárias para obterem bons resultados nas avaliações, mas, inesperadamente, falham no momento de as aplicar; os níveis elevados de ansiedade face aos testes podem comprometer o estudo e a aprendizagem e, nos casos mais graves, afastar os alunos das atividades escolares. Assim, a ansiedade face às avaliações constitui motivo de preocupação para todos os intervenientes no processo educativo.

Esta temática tem sido objeto de interesse crescente, no entanto parece ainda não haver um consenso sobre o construto “ansiedade face às avaliações/testes” – entre as numerosas definições presentes na literatura, salientamos a de Spielberger e Vagg (1995) como uma das mais referenciadas pelos especialistas. Estes autores concetualizaram a ansiedade face às avaliações, no âmbito da sua teoria do traço-estado, como uma situação específica de traço da personalidade, isto é, traço de ansiedade face aos testes. Mais especificamente, este construto refere-se à disposição individual para reagir com estados de ansiedade de forma mais intensa e frequente, ativando cognições de preocupação, pensamentos irrelevantes que interferem com a atenção, a concentração e a realização na situação de avaliação.

Sarason (1980), citado por Santos (2007), refere que, apesar do construto “ansiedade” ser relativamente fácil de identificar, o de “ansiedade face às avaliações/testes”, tem colocado dificuldades à sua concetualização, uma vez que se apresenta como um construto multidimensional, englobando uma série de reações cognitivas, emocionais, afetivas e comportamentais.

Santos (2007) refere que ao longo do tempo, o construto “ansiedade face às avaliações/testes” foi-se modificando e considera que uma das contribuições mais relevantes se deve a Spielberger que, em 1980, aplicou, como já referimos, a distinção entre ansiedade estado e ansiedade traço: a ansiedade traço traduz-se por uma exposição estável do traço de personalidade da pessoa, enquanto a ansiedade estado se traduz num estado emocional transitório de reação a situações percebidas pela pessoa como ameaçadoras.

Neste contexto, Spielberger e Vagg (1995), citados por Santos (2007), concetualizam a “ansiedade face aos testes” como uma situação específica e traço de personalidade que se traduz

na “disposição individual para reagir com estados de ansiedade de forma mais intensa e frequente, com cognições de preocupações, pensamentos irrelevantes que interferem com a atenção, a concentração e a realização destes” (s.p.). Neste modelo, a situação avaliação/teste pode, inicialmente, ser percebida como ameaçadora para a pessoa em função das diferenças individuais (ex. personalidade) e situacionais (ex. falta de estudo, competências inadequadas, problemas de memória), pelo que a forma como o sujeito avalia a avaliação como ameaçadora vai contribuir para um aumento do seu estado de ansiedade.

Com o passar do tempo, e com a realização de estudos sobre a ansiedade face às avaliações, esta passou a ser considerada não como um mero conjunto de componentes cognitivas, afetivas e comportamentais isoladas, mas sim como um processo dinâmico e complexo com fases distintas no tempo, o que inclui não só o momento de realização da avaliação, mas também a fase prévia de preparação à sua realização e a fase posterior.

2.2. Modelo do processo transacional

Ao longo dos anos têm sido desenhados, segundo Rosário e Soares (2003), diferentes modelos e perspetivas teóricas para analisar a natureza, os antecedentes, as correlações e as consequências da ansiedade face às avaliações. O modelo transacional proposto por Spielberger e Vagg (1987 e 1995) deve ser entendido como uma estrutura heurística para a representação das condições e disposições antecedentes que influenciam as reações dos alunos aos testes, a medição dos processos emocional e cognitivo envolvidos na resposta às situações de avaliação e as correlações e consequências da ansiedade face às avaliações. Este modelo analisa o fenómeno da ansiedade face aos testes como uma situação específica do traço da personalidade no qual os exames e outras situações de avaliação evocam estados afetivos e cognições irrelevantes para a tarefa que funcionam como mediadores.

Segundo este modelo, os alunos percebem a situação de avaliação como mais ou menos ameaçadora em função das suas diferenças individuais na ansiedade e dos fatores situacionais, que incluem o domínio do assunto relacionado com as questões do teste e as competências de estudo; por sua vez, as competências de estudo influenciam a perceção do aluno para o confronto com a situação de avaliação. Esta perceção inicial é continuamente complementada com uma avaliação interpretativa da situação de teste. Dependendo do grau em que a situação de teste ou de avaliação é percebida ou avaliada como ameaçadora, o estudante experiencia um aumento de ansiedade, cognições de preocupação centradas no *self* e outros pensamentos irrelevantes que completam a tarefa. Esta reação emocional associada às cognições de preocupação relacionadas com o teste pode fornecer um *feedback* negativo adicional, alterando a avaliação da situação de avaliação, tornando-a mais ameaçadora. O processamento das questões dos testes apresentados aos estudantes estimula o início da pesquisa de informação; este processo envolve o uso de sinais

para localizar e recuperar informação armazenada na memória, de forma a responder às questões apresentadas. O *feedback* destes processos complexos pode também estimular sentimentos e pensamentos que podem contribuir para uma reavaliação da situação de teste como mais ou menos ameaçadora. Se as informações necessárias para responder às questões do teste não estão disponíveis ou não podem ser recuperadas com sucesso, o teste pode ser avaliado como gerador de mais *stress*, especialmente para os indivíduos mais ansiosos nas situações de avaliação.

No contexto deste modelo, o estágio final ou o resultado, isto é, a formulação da resposta à questão do teste requer que os indivíduos transformem e sintetizem a informação recuperada da memória. Anderson e Sauser (1995), citados por Rosário e Soares (2003), consideram que os estudantes com boas competências de confronto percebem as avaliações como menos ameaçadoras do que os alunos menos competentes: se um aluno souber responder corretamente a uma determinada questão, sobretudo se for das primeiras, este fato deve contribuir para a redução do seu estado de ansiedade, o que corresponderá a uma diminuição das suas cognições de preocupação. Os estudantes com boas competências de confronto, habitualmente, respondem às questões com um elevado grau de certeza e, conseqüentemente, a sua percepção da situação de teste vai ser reavaliada gerando menos *stress*. A incapacidade para responder adequadamente às questões iniciais do teste resulta, para muitos alunos, numa intensificação das sensações de tensão, apreensão e ativação fisiológica. O *feedback* do aumento do estado de ansiedade favorece, nos estudantes mais ansiosos, uma avaliação do exame como mais ameaçador.

3. Medir a ansiedade face às avaliações

Como já vimos, a ansiedade abrange sensações de medo, sentimentos de insegurança e antecipação apreensiva, conteúdo de pensamento dominado por catástrofe ou incompetência pessoal, aumento da vigília ou alerta, hiperventilação e suas conseqüências, tensão muscular causando dor, tremor e inquietação e uma variedade de desconfortos somáticos conseqüentes da hiperatividade do sistema nervoso autónomo. Algumas escalas tentam abranger todos estes aspetos da ansiedade, mas a maioria enfatiza um ou outro. Podemos considerar, de acordo com a leitura de vários textos, que as escalas de ansiedade medem vários aspetos que podem ser agrupados de acordo com os seguintes tópicos: humor (a experiência de uma sensação de medo não associado a nenhuma situação ou circunstância específica; a apreensão em relação a alguma catástrofe possível ou não identificada); cognição (preocupação com a possibilidade de ocorrência de algum evento adverso a si próprio ou a outros; pensamentos persistentes de inadequação ou incapacidade de executar adequadamente as suas tarefas); comportamento (inquietação, ou seja, incapacidade de se manter quieto e relaxado mais do que alguns minutos, andando de um lado para o outro, apertando as mãos ou outros movimentos repetitivos e sem

finalidade); estado de hiperalerta/vigilância (aumento da vigilância exploração do ambiente, resposta aumentada a estímulos, dificuldade de adormecer); sintomas somáticos (sensação de constrição respiratória, hiperventilação e suas consequências, tais como espasmo muscular e dor, tremor; manifestações somáticas de hiperatividade do sistema nervoso autónomo como taquicardia, sudorese aumento da frequência urinária); outros (esta categoria residual pode incluir estados como despersonalização, baixa concentração e esquecimento, bem como sintomas que se referem a um desconforto, não necessariamente específico de ansiedade).

Quando uma determinada escala for escolhida para medir a ansiedade, devemos ter em consideração quais os aspetos da ansiedade que a escala está a medir – existem escalas que medem a ansiedade normal e escalas que medem a ansiedade patológica; há escalas com finalidade diagnóstica e escalas de quantificação de intensidade ou gravidade em sujeitos já diagnosticados para avaliação de tratamentos; há escalas que medem a ansiedade traço (condição mais permanente, característica do sujeito) e outras a ansiedade estado (num determinado momento, diante de determinada situação).

4. Prevenção da ansiedade face às avaliações

Rosário e Soares (2003) terminam o seu estudo referindo que uma abordagem preventiva à ansiedade face às avaliações implica uma intervenção no contexto escolar, entre outras dimensões, ao nível da formação dos professores. É importante que, com a formação, os professores possam adequar a sua prática letiva às necessidades específicas dos estudantes mais ansiosos face aos testes e, simultaneamente, prevenir o aparecimento deste problema noutros alunos. Entre outras medidas, os professores poderiam ser sensibilizados a tomar algumas medidas educacionais no sentido de maximizar o aproveitamento dos alunos, diminuindo os níveis de ansiedade face aos testes. Hill e Wigfielf (1984) sugerem, entre outras medidas: a modificação e o alargamento da flexibilização das práticas e metodologias de avaliação, tornando-se menos ameaçadoras e desgastantes para os estudantes; o incremento do reforço positivo do esforço dos alunos relacionado com a sua *performance* intelectual, comportamentos e desenvolvimentos pessoais e sociais; a promoção de programas/sessões de preparação dos estudantes para lidarem com a pressão inerente às situações de avaliação, a individualização do ambiente de aprendizagem e a formação dos professores na área das competências de estudo para que possam trabalhar estes aspetos com os alunos.

B – Instrumento de medida para avaliar a ansiedade face às avaliações

Numa primeira parte o nosso estudo utilizámos a “Escala de Ansiedade de Zung”, construída por Ponciano, Serra, e Relvas (1982a, 1982b) que é uma escala de auto-análise destinada a avaliar quatro componentes da ansiedade: componente cognitiva (itens 1, 2, 3, 4 e 5), vegetativa (itens 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18), motora (itens 6, 7, 8 e 9) e do sistema nervoso central (itens 19 e 20). Esta escala é composta por 20 itens, cada um com 4 hipóteses de resposta: “nenhuma ou raras vezes”, “algumas vezes”, “uma boa parte do tempo” e “a maior parte do tempo”, em que no enunciado era dito “Durante um exame escrito/exame oral/apresentação de trabalho...”.

Numa segunda parte, formulámos um conjunto de perguntas relativas ao à vontade perante uma avaliação (cujas opções de resposta eram “nada à vontade”, “pouco à vontade”, “à vontade” e “bastante à vontade”), ao nível de ansiedade perante uma avaliação (cujas opções de resposta eram “nunca”, “raramente”, “normalmente” e “frequentemente”), aos fatores de que depende a ansiedade perante a avaliação (cujas opções de resposta eram “nunca”, “raramente”, “normalmente” e “frequentemente”) e como o tipo de avaliação influencia a ansiedade (cujas opções de resposta eram “nunca estou ansioso”, “ansiedade diminui”, “ansiedade aumenta” e “bloqueio”).

C – Caracterização da amostra

1. Número de respondentes por instituição de ensino que frequenta, por ano e por curso

Neste tópico iremos considerar a instituição A como sendo a instituição de ensino superior público e a instituição B como sendo a instituição de ensino superior privado.

A instituição A, no ano deste estudo, tem 368 alunos ao nível de 1º ciclo, dos quais responderam 186 (50,5%), havendo unicamente uma licenciatura (CD).

A instituição B, no ano deste estudo, tem 751 alunos ao nível de 1º ciclo, tendo respondido 528 (70,3%), estando distribuídos por 10 licenciaturas, designadas pelas iniciais dos cursos: P, SS, G, CE, M, IG, I, DC, GRH (o 3º ano ainda não está a funcionar) e CS.

Nas tabelas 1 e 2 podemos verificar o número de alunos respondentes, em função do ano e do curso que frequentam.

1º ano de CD 98 (72,1%)	2º ano de CD 49 (51,0%)	3º ano de CD 39 (28,7%)	Total de CD = 186 de 368 alunos (50,5%)
----------------------------	----------------------------	----------------------------	--

Tabela 1: Tabela de respondentes por ano e por curso da instituição A

1º ano de P 60 (61,9%) 2º ano de P 48 (59,3%) 3º ano de P 42 (43,3%) Total de P = 150 de 275 alunos (54,5%)	1º ano de SS 17 (73,9%) 2º ano de SS 20 (80,0%) 3º ano de SS 18 (47,4%) Total de SS = 55 de 86 alunos (64,0%)	1º ano de G 25 (80,6%) 2º ano de G 7 (77,7%) 3º ano de G 15 (88,2%) Total de G = 47 de 57 alunos (82,5%)	1º ano de CE 19 (76,0%) 2º ano de CE 30 (78,9%) 3º ano de CE 40 (93,0%) Total de CE = 89 de 106 alunos (84,0%)	1º ano de CS 10 (71,4%) 2º ano de CS 6 (85,7%) 3º ano de CS 25 (78,1%) Total de CS = 25 de 32 alunos (78,1%)
1º ano de M 21 (87,5%) 2º ano de M 11 (91,7%) 3º ano de M 31 (93,9%) Total de M = 63 de 69 alunos (91,3%)	1º ano de IG 8 (72,7%) 2º ano de IG 9 (64,3%) 3º ano de IG 24 (68,6%) Total de IG = 24 de 35 alunos (68,6%)	1º ano de I 4 (66,6%) 2º ano de I 7 (87,5%) 3º ano de I 0 (0,0%) Total de I = 11 de 15 alunos (73,7%)	1º ano de DC 21 (84,0%) 2º ano de DC 10 (76,9%) 3º ano de DC 39 (88,9%) Total de DC = 39 de 47 alunos (83,0%)	1º ano de GRH 20 (90,9%) 2º ano de GRH 5 (71,4%) 3º ano de GRH Não está a funcionar Total de GRH = 25 de 29 alunos (86,2%)

Tabela 2: Tabela de respondentes por ano e por curso da instituição B

2. Caracterização dos respondentes por instituição de ensino que frequenta, por ano e por curso

Tendo em conta o objetivo do nosso estudo, apenas caracterizamos os sujeitos quanto ao sexo e à idade, o que pode ser observado na tabela 3.

Ano/Curso	Sexo				Idade		
	Masculino		Feminino		Média	Desvio padrão	Moda
	N	%	N	%	(anos)	(anos)	(anos)
1º ano de P	9	15,0	51	85,0	21,72	4,279	20
2º ano de P	8	16,7	40	83,3	21,67	4,224	20
3º ano de P	19	23,8	32	76,2	23,17	4,675	20
1º ano de SS	8	47,1	9	52,9	19,82	1,425	19
2º ano de SS	4	20,0	16	80,0	22,25	5,785	10 e 20
3º ano de SS	3	16,7	15	83,3	22,44	1,886	21
1º ano de G	11	44,0	14	56,0	20,20	2,309	19
2º ano de G	3	42,9	4	57,1	23,71	7,296	19 e 20
3º ano de G	5	33,3	10	66,7	22,89	3,550	20
1º ano de CE	10	52,6	9	47,4	20,47	2,458	19
2º ano de CE	5	16,7	25	83,3	21,63	4,817	19
3º ano de CE	10	25,0	30	75,0	23,10	4,717	20
1º ano de CS	7	70,0	3	10,00	19,80	1,317	19
2º ano de CS	3	50,0	3	50,00	24,33	7,789	19
3º ano de CS	2	22,2	7	77,8	23,00	3,464	20
1º ano de M	10	47,6	11	52,4	20,29	2,411	19
2º ano de M	4	36,4	7	63,6	24,27	7,268	19 e 20
3º ano de M	8	25,8	23	74,2	22,19	2,810	20
1º ano de IG	6	85,7	1	14,3	20,00	1,414	19
2º ano de IG	3	37,5	8	62,5	25,38	8,228	19 e 20
3º ano de IG	9	100,0	0	0,00	24,44	5,003	20 e 24
1º ano de I	1	25,0	3	75,0	24,50	4,123	24
2º ano de I	3	42,9	4	57,1	23,71	7,296	19 e 20
3º ano de I	Apenas respondeu 1 aluno						
1º ano de DC	10	47,6	11	52,4	20,29	2,411	19
2º ano de DC	3	30,0	7	70,0	24,30	7,660	19 e 20
3º ano de DC	1	12,5	7	87,5	23,38	3,503	20
1º ano de GRH	10	50,0	10	50,0	20,35	2,455	19
2º ano de GRH	2	40,0	3	60,0	21,40	3,362	19
3º ano de GRH	Este ano não está a funcionar						
1º ano de CD	50	51,0	48	49,0	20,67	4,871	19
2º ano de CD	25	51,0	24	49,0	20,67	4,896	19
3º ano de CD	27	69,2	12	30,8	21,26	2,760	21

Tabela 3: Tabela de estatística descritiva da amostra



Fazendo uma análise muito sumária da tabela 3, podemos referir que em P predomina o sexo feminino, sempre com uma percentagem superior a 75,0%. Quanto à idade, no 1º ano verificamos $21,72 \pm 4,279$ anos, no 2º ano $21,67 \pm 4,224$ anos e no 3º ano $23,17 \pm 4,675$ anos.

Na licenciatura em SS prevalece, igualmente, o sexo feminino, sempre com uma percentagem superior a 50,0%. Quanto à idade, no 1º ano verificamos $19,82 \pm 1,425$ anos, no 2º ano $22,25 \pm 5,785$ anos e no 3º ano $22,44 \pm 1,886$ anos.

Em G o número de raparigas é superior ao de rapazes, em todos os anos analisados. Relativamente à idade, no 1º ano observamos $20,20 \pm 2,309$ anos, no 2º ano $23,71 \pm 7,296$ anos e no 3º ano $22,89 \pm 3,550$ anos.

Na licenciatura em CE predominam as raparigas no conjunto de todos os anos da licenciatura, exceto no 1º ano. Quanto à idade, no 1º ano constatamos $20,47 \pm 2,458$ anos, no 2º ano $21,63 \pm 4,817$ anos e no 3º ano $23,10 \pm 4,717$ anos.

Em CS, quanto ao sexo, no 1º ano predominam os rapazes, no 2º há uma igualdade e no 3º ano prevalecem as raparigas. Relativamente à idade, no 1º ano observamos $19,80 \pm 1,317$ anos, no 2º ano $24,33 \pm 7,789$ anos e no 3º ano $23,00 \pm 3,464$ anos.

No curso de M há um maior número de raparigas em todos os anos analisados. Quanto à idade, verificamos no 1º ano $20,29 \pm 2,411$ anos, no 2º ano $24,27 \pm 7,268$ anos e no 3º ano $22,19 \pm 2,810$ anos.

Na licenciatura de IG há um predomínio de rapazes em todos os anos analisados, com exceção do 2º ano. No que diz respeito à idade, observamos no 1º ano $20,00 \pm 1,414$ anos, no 2º ano $25,38 \pm 8,228$ anos e no 3º ano $24,44 \pm 5,003$ anos.

Em I, quanto ao sexo, predominam as raparigas, exceto no 3º ano em que há 1 respondente que é rapaz. Relativamente à idade, no 1º ano observamos $24,50 \pm 4,123$ anos e no 2º ano $23,71 \pm 7,296$ anos.

No curso de DC, verificamos também uma predominância de raparigas em todos os anos estudados. Quanto à idade, no 1º ano observamos $20,29 \pm 2,411$ anos, no 2º ano $24,30 \pm 7,660$ anos e no 3º ano $23,38 \pm 3,503$ anos.

Em GRH, quanto ao sexo, predominam as raparigas. Relativamente à idade, no 1º ano observamos $20,35 \pm 2,455$ anos e no 2º ano $21,40 \pm 3,362$ anos.

Na licenciatura em CD, podemos afirmar que nos 1º e 2º anos há um equilíbrio no número de rapazes e de raparigas, enquanto no 3º ano a nossa amostra é maioritariamente masculina. No que diz respeito à idade, observamos no 1º ano $20,67 \pm 4,871$ anos, no 2º ano $20,67 \pm 4,896$ anos e no 3º ano $21,16 \pm 2,760$ anos.

Na tabela 3 apresentamos também a moda que não comentamos por ser de fácil compreensão.

De um modo resumido, podemos afirmar que, relativamente ao sexo, na instituição B predominam claramente as raparigas, enquanto na instituição A há um equilíbrio, predominando os rapazes no 3º ano. Relativamente à idade, podemos verificar que os estudantes da instituição B têm uma idade média superior aos da instituição A.

D – Principais resultados

1. “Escala de Ansiedade de Zung”

1.1. Valor da consistência interna

Para verificarmos a consistência interna do nosso instrumento de medida, calculámos o valor de *alpha de cronbach*, que, como sabemos se situa no intervalo [0-1], de tal modo que, segundo Bryman e Cramer (1993), se este valor for superior a 0,600 podemos afirmar a existência de uma boa consistência interna.

Sendo exaustivo estar a apresentar o valor de *alpha* para cada item/fator de cada curso e de cada ano, apresentaremos o valor para o total da escala dos três anos de cada uma das licenciaturas estudadas, o que podemos observar nas tabelas 4 e 5.

1º ano de CD $\alpha=0,765$	2º ano de CD $\alpha=0,806$	3º ano de CD $\alpha=0,791$	Total de CD $\alpha=0,780$
--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	-------------------------------

Tabela 4: Valores de consistência interna da “Escala de Ansiedade de Zung” por ano e por curso da instituição A

1º ano de P $\alpha=0,839$	1º ano de SS $\alpha=0,856$	1º ano de G $\alpha=0,876$	1º ano de CE $\alpha=0,888$	1º ano de CS $\alpha=0,917$
2º ano de P $\alpha=0,792$	2º ano de SS $\alpha=0,900$	2º ano de G $\alpha=0,466$	2º ano de CE $\alpha=0,793$	2º ano de CS $\alpha=0,478$
3º ano de P $\alpha=0,874$	3º ano de SS $\alpha=0,308$	3º ano de G $\alpha=0,914$	3º ano de CE $\alpha=0,869$	3º ano de CS $\alpha=0,811$
Total de P $\alpha=0,836$	Total de SS $\alpha=0,826$	Total de G $\alpha=0,865$	Total de CE $\alpha=0,844$	Total de CS $\alpha=0,850$
1º ano de M $\alpha=0,901$	1º ano de IG $\alpha=0,932$	1º ano de I $\alpha=0,921$	1º ano de DC $\alpha=0,901$	1º ano de GRH $\alpha=0,899$
2º ano de M $\alpha=0,243$	2º ano de IG $\alpha=0,462$	2º ano de I $\alpha=0,466$	2º ano de DC $\alpha=0,300$	2º ano de GRH $\alpha=0,382$
3º ano de M $\alpha=0,904$	3º ano de IG $\alpha=0,527$	3º ano de I $\alpha=---$	3º ano de DC $\alpha=0,705$	3º ano de GRH Não está a funcionar
Total de M $\alpha=0,874$	Total de IG $\alpha=0,810$	Total de I $\alpha=0,760$	Total de DC $\alpha=0,834$	Total de GRH $\alpha=0,881$

Tabela 5: Valores de consistência interna da “Escala de Ansiedade de Zung” por ano e por curso da instituição B

Analisando as tabelas 4 e 5 podemos afirmar que a maior parte dos nossos valores de *alpha* são superiores a 0,600, com exceção para o 3º ano de SS (0,308), 2º ano de G (0,466), 2º ano de CS (0,478), 2º ano de M (0,243), 2º e 3º anos de IG (0,462 e 0,527, respetivamente), 2º ano de I (0,466), 2º ano de DC (0,300) e 2º ano de GRH (0,382). Apesar destes valores inferiores a 0,600, verificamos que quando a análise da consistência interna é feita para a escala na sua totalidade, este valor de *alpha*, em todas as licenciaturas, é sempre superior a 0,750.

1.2. Diferenças estatisticamente significativas nos itens/fatores da “Escala de Ansiedade de Zung” em função da instituição de ensino que frequenta

É de referir que, num primeiro momento, procedemos à verificação da existência, ou não, de diferenças estatisticamente significativas nos itens/fatores da “Escala de Ansiedade de Zung” em função da instituição de ensino que frequenta, do sexo e do curso. Este procedimento foi feito para cada uma das 11 licenciaturas em cada um dos 3 anos de estudo. No entanto, após uma análise exaustiva dos resultados, decidimos estudar cada um dos anos analisados, independentemente das outras variáveis citadas.

Assim, e depois de termos testado a normalidade da distribuição e a homogeneidade da variância, optámos pela realização de testes estatísticos paramétricos, nomeadamente o t de *Student* e a análise da variância, considerando como nível de significância 5%.

As tabelas 6 e 7 mostram-nos o(s) item(s)/fator(es) em que há diferenças estatisticamente significativas, bem como o nível de significância e onde se verifica uma média superior (assinalada com +). Como estas tabelas são de fácil leitura, apenas faremos um breve comentário.

1º ANO DE TODOS OS CURSOS	p	Média da instituição B	Média da instituição A
1. Sinto-me mais nervoso(a) e ansioso(a) do que o costume	0,003		+
6. Sinto os braços e as pernas a tremer	0,032	+	
9. Sinto-me calmo(a) e com facilidade me posso sentar e ficar sossegado(a)	0,003		+
11. Tenho crises de tonturas que me incomodam	0,045	+	
13. Posso inspirar e expirar com facilidade	0,015		+
14. Sinto os dedos das mãos e dos pés entorpecidos e com picadas	0,049	+	
18. A minha face costuma ficar quente e corada	0,026	+	
2º ANO DE TODOS OS CURSOS	p	Média da instituição B	Média da instituição A
1. Sinto-me mais nervoso(a) e ansioso(a) do que o costume	0,000	+	
4. Sinto-me como se estivesse para “rebentar”	0,035		+
9. Sinto-me calmo(a) e com facilidade me posso sentar e ficar sossegado(a)	0,043		+
11. Tenho crises de tonturas que me incomodam	0,007		+
12. Tenho crises de desmaio ou sensação de que vou desmaiar	0,024		+
16. Tenho de esvaziar a bexiga com frequência	0,022		+
19. Adormeço facilmente e consigo obter um bom descanso durante a noite	0,027	+	
3º ANO DE TODOS OS CURSOS	p	Média da instituição B	Média da instituição A
5. Sinto que tudo corre bem e que nada de mal acontecerá	0,006		+
11. Tenho crises de tonturas que me incomodam	0,019	+	
12. Tenho crises de desmaio ou sensação de que vou desmaiar	0,018		+
(cont.) 3º ANO DE TODOS OS CURSOS	p	Média da instituição B	Média da instituição A
14. Sinto os dedos das mãos e dos pés entorpecidos e com picadas	0,040	+	



16. Tenho de esvaziar a bexiga com frequência	0,031	+	
17. As minhas mãos estão habitualmente secas e quentes	0,013	+	

Tabela 6: Diferenças estatisticamente significativas nos itens/fatores da “Escala de Ansiedade de Zung” em função da instituição de ensino que frequenta

Fazendo um breve comentário à tabela 6, verificamos que em todos os itens em que se verificam diferenças estatisticamente significativas, os alunos do 1º ano da instituição B e da instituição A não seguem um padrão de resposta.

Quanto ao 2º ano das 11 licenciaturas estudadas, e contrariamente aos do 1º ano, já podemos verificar que os alunos da instituição A apresentam uma média superior aos da instituição B em todos os itens em que se constataram diferenças estatisticamente significativas, com exceção para os itens 1 e 19.

Para o 3º ano, e à semelhança do que verificámos no 1º ano, também as respostas não seguem uma tendência.

1.3. Diferenças estatisticamente significativas nos itens/fatores da “Escala de Ansiedade de Zung” em função do sexo (M-Masculino, F-Feminino)

1º ANO DE TODOS OS CURSOS	p	Média de M	Média de F
1. Sinto-me mais nervoso(a) e ansioso(a) do que o costume	0,001		+
3. Sinto-me facilmente perturbado(a) ou em pânico	0,014		+
9. Sinto-me calmo(a) e com facilidade me posso sentar e ficar sossegado(a)	0,029	+	
10. Sinto o meu coração a bater depressa demais	0,000		+
11. Tenho crises de tonturas que me incomodam	0,001	+	
12. Tenho crises de desmaio ou sensação de que vou desmaiar	0,001	+	
13. Posso inspirar e expirar com facilidade	0,035	+	
14. Sinto os dedos das mãos e dos pés entorpecidos e com picadas	0,023	+	
19. Adormeço facilmente e consigo obter um bom descanso durante a noite	0,000	+	
20. Tenho pesadelos	0,000	+	
Componente motor da ansiedade	0,000	+	
Componente do sistema nervoso da ansiedade	0,000	+	
Escala de Ansiedade de Zung total	0,030	+	
2º ANO DE TODOS OS CURSOS	p	Média de M	Média de F
1. Sinto-me mais nervoso(a) e ansioso(a) do que o costume	0,000		+
3. Sinto-me facilmente perturbado(a) ou em pânico	0,000		+
4. Sinto-me como se estivesse para “rebotar”	0,000		+
5. Sinto que tudo corre bem e que nada de mal acontecerá	0,001	+	
6. Sinto os braços e as pernas a tremer	0,000		+
9. Sinto-me calmo(a) e com facilidade me posso sentar e ficar sossegado(a)	0,001	+	
10. Sinto o meu coração a bater depressa demais	0,000		+
11. Tenho crises de tonturas que me incomodam	0,000	+	
13. Posso inspirar e expirar com facilidade	0,000	+	
15. Costumo ter dores de estômago ou más digestões	0,000		+
19. Adormeço facilmente e consigo obter um bom descanso durante a noite	0,004	+	
Componente cognitivo da ansiedade	0,005		+
3º ANO DE TODOS OS CURSOS	p	Média de M	Média de F
1. Sinto-me mais nervoso(a) e ansioso(a) do que o costume	0,000		+
2. Sinto-me com medo sem nenhuma razão para isso	0,000		+
3. Sinto-me facilmente perturbado(a) ou em pânico	0,023		+
4. Sinto-me como se estivesse para “rebotar”	0,016		+
6. Sinto os braços e as pernas a tremer	0,014		+
9. Sinto-me calmo(a) e com facilidade me posso sentar e ficar sossegado(a)	0,002	+	
10. Sinto o meu coração a bater depressa demais	0,026		+
13. Posso inspirar e expirar com facilidade	0,007	+	
18. A minha face costuma ficar quente e corada	0,002		+



(cont.)	3º ANO DE TODOS OS CURSOS	p	Média de M	Média de F
	Componente vegetativo da ansiedade	0,000		+
	Escala de Ansiedade de Zung total	0,005		+

Tabela 7: Diferenças estatisticamente significativas nos itens/fatores da “Escala de Ansiedade de Zung” em função do sexo

Interpretando a tabela 7, observamos que os rapazes do 1º ano apresentam uma maior média para a maioria dos itens em que se verificaram diferenças estatisticamente significativas, o que também acontece para os fatores “Componente motor” e “Componente do sistema nervoso” e para o “Total da Escala de Ansiedade de Zung”.

Quanto ao 2º ano das 11 licenciaturas analisadas, não encontramos um padrão de resposta.

Para o 3º ano, e contrariando o que se verifica no 1º ano, as raparigas têm uma média superior para a maioria dos itens em que se verificaram diferenças estatisticamente significativas e também para os fatores “Componente vegetativo” da ansiedade e para o “Total da Escala de Ansiedade de Zung”.

1.4. Diferenças estatisticamente significativas nos itens/fatores da “Escala de Ansiedade de Zung” em função do curso

EM FUNÇÃO DO CURSO	p	Média superior em
1. Sinto-me mais nervoso(a) e ansioso(a) do que o costume		
- P/CD	0,000	P
- P/G	0,000	P
- P/DC	0,000	P
- P/GRH	0,900	P
- CD/GRH	0,048	GRH
- SS/GRH	0,007	SS
- CE/GRH	0,000	GRH
- M/GRH	0,003	GRH
9. Sinto-me calmo(a) e com facilidade me posso sentar e ficar sossegado(a)		
- P/CD	0,000	CD
13. Posso inspirar e expirar com facilidade		
- P/CD	0,017	CD
18. A minha face costuma ficar quente e corada		
- P/CD	0,016	P
Componente motor da ansiedade		
- P/SS	0,000	P
Componente vegetativo da ansiedade		
- P/CD	0,002	P
- P/SS	0,045	P
Componente cognitivo da ansiedade		
- P/CD	0,025	P
- P/IG	0,017	P
- CD/CE	0,045	CE
- M/SS	0,027	SS
- IG/CE	0,015	IG
- IG/M	0,32	IG
- SS/P	0,006	P
- SS/CE	0,008	SS

Tabela 8: Diferenças estatisticamente significativas nos itens/fatores da Escala de Ansiedade de Zung em função do curso

A tabela 8 mostra-nos que nos itens da escala relacionados com o sentir-se nervoso (item 1 e 18), aquando da existência de diferenças estatisticamente significativas, os alunos que

frequentam a licenciatura em P apresentam sempre uma média superior em relação aos da outra licenciatura.

Quanto aos itens 9 e 13 revelam a existência de diferenças estatisticamente significativas, onde os alunos de CD apresentam sempre uma média superior em relação aos outros cursos.

Relativamente aos componentes motor, vegetativo e cognitivo da ansiedade, confirmando o que afirmámos nos comentários anteriores, aquando da existência de diferenças estatisticamente significativas, ou seja, os alunos de P apresentam sempre uma média superior relativamente à outra licenciatura.

2. Outras informações relativas à ansiedade face às avaliações

Como já referimos, formulámos algumas questões relativas ao à vontade perante uma avaliação, ao nível de ansiedade perante uma avaliação, aos fatores de que depende a ansiedade perante a avaliação e como o tipo de avaliação influencia a ansiedade, resultados estes que apresentaremos de seguida.

2.1. “Estás no curso que querias?”

Quando questionámos os estudantes se estão no curso que queriam, verificamos que nas 11 licenciaturas há um predomínio de respostas “sim” relativamente ao “não”, indo a percentagem de 70,0% no 3º ano de IG aos 100,0% em diversos anos de vários cursos (1º ano de P, 2º e 3º anos de SS, todos os anos de CE, 2º e 3º anos de G, 2º ano de M, 1º e 2º anos de IG e de I, 2º e 3º anos de DC, 2º ano de GRH e 3º ano de CD).

2.2. “Qual foi a opção de escolha para este curso?”

Nos 11 cursos estudados, relativamente à opção de escolha do curso (opções de resposta de 1ª opção até à 6ª), observamos uma predominância de respostas na categoria “1ª opção de escolha”, indo esta percentagem desde os 44,4% no 3º ano de IG até aos 100,0% no 1º ano de IG e de I; é de salientar que a grande maioria das respostas na “1ª opção” tem uma percentagem superior a 80,0% e, quando há outra resposta esta situa-se na “2ª opção de escolha”, o que nos mostra que os cursos frequentados por estes estudantes eram os que desejavam quando concorreram ao ensino superior.

2.3. “Já alguma vez pensaste em mudar de curso?”

Perguntando aos alunos se já pensaram em mudar de curso, nas 11 licenciaturas analisadas, verificamos sempre um predomínio de respostas na categoria “nunca”, seguindo-se a categoria “algumas vezes”. Para a opção de resposta “nunca”, a percentagem encontrada varia entre os 55,6% no 3º ano de CS e os 100,0% no 1º ano de IG e de I. Para a categoria de resposta “algumas vezes”, a percentagem mais elevada é de 33,3%, correspondendo ao 3º ano de CS e de IG.

2.4. “Qual o teu grau de adaptação ao curso?”

Quando questionados sobre o grau de adaptação ao curso, nos 11 cursos estudados, observamos uma predominância de respostas na categoria “bom”, com percentagens desde 47,1% no 1º ano de SS até 67,6% no 3º ano de M. Parece-nos também importante referir o número de respostas dado na opção “muito bom”, sendo de salientar 71,4% no 1º ano de IG e 100,0% no 1º ano de I.

2.5. “Consideras que o teu método de estudo é”

Relativamente à adequação do método de estudo utilizado pelos estudantes, nas 11 licenciaturas, constatamos uma predominância de respostas na categoria “adequado”, com percentagens que variam entre os 50,0% no 1º ano de CS e os 100,0% no 2º ano de SS, 3º ano de CS e 2º ano de G. Fazendo uma análise mais genérica, podemos constatar que, em todos os anos de todos os cursos, a opção de resposta na categoria “adequado” é sempre superior a 60,0%, verificando-se igualmente respostas nas opções “pouco adequado” e “bastante adequado”, mas com percentagens sempre inferiores a 10,0%.

2.6. “Com que frequência estudas as matérias lecionadas?”

Quando questionados sobre a frequência com que os alunos estudam as matérias lecionadas, ao contrário dos itens anteriores, nas 11 licenciaturas estudadas, não verificamos percentagens tão elevadas, sendo as duas opções de resposta mais referidas “no fim das matérias lecionadas” e “todo o semestre”, sendo também de realçar respostas na opção “antes dos exames”.

No 1º ano de SS, 63,3% dos alunos referem estudar “no fim das matérias lecionadas”. Para a opção de resposta “todo o semestre”, 57,1% dos alunos do 2º ano de G e do 2º ano de I, 60,0% dos alunos do 2º ano de GRH e 66,7% dos estudantes do 2º ano de CS referem que o fazem. Quanto a estudar “antes dos exames”, 55,6% dos alunos do 3º ano de CS fazem-no, bem como 62,5% do 3º ano de DC e 75,0% do 1º ano de I.

BIBLIOGRAFIA

- Batista, M., & Oliveira, S. (2005). Sintomas de ansiedade mais comuns em adolescente. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 6(2), 43-50.
- Bryman, A., & Cramer, D. (1993). *Análise de dados em Ciências Sociais – Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- Covington, M. (1992). *Making the grade*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hill, K., & Wigfielf, A. (1984). Test anxiety: A major educational problem and what can be done about it. *Elementary School Journal*, 85, 105-126.
- Lewis, A. (1979). *Problems presented by the ambiguous word “Anxiety” as used in psychopathology*. Oxford: Oxford University Press.
- May, R. (1980). *O significado da ansiedade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Ponciano, E., Serra, A., & Relvas, J. (1982a). Aferição da Escala de Auto-Avaliação de Ansiedade de Zung, numa amostra de população portuguesa – I – Resultados de aplicação numa amostra da população normal. *Psiquiatria Clínica*, 3(4), 191-202.
- Ponciano, E., Serra, A., & Relvas, J. (1982b). Aferição da Escala de Auto-Avaliação de Ansiedade de Zung, numa amostra de população portuguesa – II – Sua avaliação como instrumento de medida. *Psiquiatria Clínica*, 3(4), 203-213.
- Rosário, P., & Soares, S. (2003). Ansiedade face aos testes e realização escolar no ensino básico português. *Revista Galeco-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 8(10), 870-886.
- Santos (2007). *Ansiedade face aos testes, género e rendimento académico: Um estudo no ensino básico* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Spielberger, C. & Vagg, P. (1987). The treatment of test anxiety: A transactional process model. In R. Schwarzer, H. Van der Ploeg, & C. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 5, pp.179-186). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

- Spielberger, C., & Vagg, P. (1995). Test anxiety: A transactional process. In C. Spielberger, & P. Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory, assessment and treatment* (pp.3-14). Washington, D.C.:Taylor & Zeitlinger.