

REAÇÕES AOS TESTES 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

Sabemos que com a entrada em vigor do processo de Bolonha houve uma série de mudanças ao nível do ensino superior, todas bem conhecidas, e amplamente discutidas, entre docentes e discentes. Assim, neste estudo temos como objetivo conhecer a reação dos alunos às avaliações/testes, através dos dados recolhidos em duas instituições de ensino superior, bem como verificar a existência, ou não, de diferenças estatisticamente significativas em função das variáveis instituição de ensino que frequenta, curso frequentado e sexo.

Palavras-chave: Reações, testes, avaliações, alunos, ensino superior

A - Introdução

Como é do nosso conhecimento, e sobretudo da nossa experiência, as situações que desencadeiam reações ansiosas estão presentes no nosso quotidiano e são vividas de formas diferentes por pessoas diferentes e até de forma diferente pela mesma pessoa em momentos diferentes. A ansiedade, se não de uma forma exagerada, pode ser considerada como benéfica, uma vez que nos estimula e motiva para darmos respostas adequadas a situações que nos surgem, nomeadamente em situações de prova/exame ou, de uma forma geral, de avaliação.

A situação de avaliação, em qualquer uma das suas formas estipuladas no regulamento de avaliação da instituição de ensino superior (prova escrita, prova oral, apresentação de um trabalho, etc.), constitui um dos principais obstáculos ao sucesso escolar, podendo, em casos extremos de ansiedade, levar mesmo ao abandono escolar.

B - Ansiedade face aos testes

A palavra “ansiedade”, tal como o *stress*, faz parte do nosso dia a dia, sendo também relativamente fácil identificar os momentos em que nos sentimos ansiosos ou *stressados*.

No entanto, apesar do conceito “ansiedade” ser fácil de identificar, porque também amplamente estudado, o de ansiedade face aos testes tem sido mais difícil, uma vez que é um construto multidimensional, englobando reações a nível fisiológico, cognitivo, emocional, afetivo e comportamental, segundo Sarason (1980).

De acordo com Soares (2002), fazendo um pouco da história do que se tem passado quanto ao conceito de “ansiedade face aos testes”, a literatura diz-nos que nas décadas de 50/60 do século passado, esta era definida como um construto com uma componente cognitiva e uma componente afetiva e, no início da década de 70, a ansiedade face aos testes começou a ser encarada como um fenómeno cognitivo-atencional (Sarason, 1971).

Santos (2007) refere que, em 1996, Seipp e Schwartz consideravam que a ansiedade face aos testes deve ser vista como um “caso especial” da ansiedade em geral, caracterizando-se por um quadro fisiológico e de respostas comportamentais que acompanham a preocupação acerca das consequências negativas de um possível insucesso numa situação de avaliação.

Assim, face a diversas posições, e dado o crescente aumento do interesse por esta temática de estudo, foram feitos mais estudos, considerando-se que foi Spielberger (1980) que fez pela

primeira vez referência à distinção entre ansiedade traço e ansiedade estado, em que a primeira se traduz numa disposição estável do traço de personalidade da pessoa e a segunda num estado emocional transitório de reação a situações percebidas/avaliadas pelo sujeito como ameaçadoras.

Neste contexto, Spielberger e Vagg (1985) definem a “ansiedade face aos testes” como uma situação específica de traço da personalidade, que se traduz na “disposição individual para reagir com estados de ansiedade de forma mais intensa e frequente, com cognições e preocupações, pensamentos irrelevantes que interferem com a atenção, a concentração e a realização dos testes” (p.13-14). Assim, neste modelo, a situação de avaliação pode ser percebida como ameaçadora para o sujeito em função das diferenças individuais (género, personalidade, idade, etc.) e situacionais (falta de estudo, estudo inadequado, problemas de memória, etc.). Deste modo, o que é determinante é o grau em que a avaliação é percebida como ameaçadora.

Vários autores enumeram diversas componentes da ansiedade que se poderão manifestar em situações de avaliação, das quais destacamos: a preocupação, a interferência gerada pela tarefa, a emocionalidade e a ativação fisiológica (Deffenbacher, 1980); a preocupação, os pensamentos irrelevantes, a tensão e as reações corporais (Sarason, 1980); a preocupação, as cognições irrelevantes, a tensão emocional e as perturbações emocionais (Covington, 1985) e as preocupações com o *coping*, a antecipação do fracasso, a autopreocupação, as cognições de fuga, os pensamentos irrelevantes, a tensão e os sintomas corporais (Schwarzer & Quast, 1985).

Como que tentando resumir todas as definições e componentes relacionadas com a ansiedade face aos testes, Zeidner (1998) refere as componentes cognitiva, afetiva e comportamental como sendo as principais. A componente cognitiva abarca duas linhas de estudo: uma que se refere aos “excessos cognitivos”, como a autopreocupação negativa e a interferência cognitiva, e outra, que se centra nos “défices cognitivos”, como a redução da atenção, da memória e da recuperação da informação. A componente afetiva consiste na ativação dos sintomas fisiológicos (taquicardia, suores frios, etc.), mas também em perceções subjetivas que resultam da própria ativação fisiológica. Temos a componente comportamental que o autor considera como sendo deficiências em algumas aptidões académicas (competências de estudo, procrastinação, evitamento, etc.).

Este autor, segundo Santos (2007), sintetizou diversos pontos de vista sublinhando que a ansiedade face aos testes é usada para abarcar diferentes construtos, tais como o *stress* a estímulos e contextos avaliativos, as diferenças individuais na propensão da ansiedade em situações de avaliação e os estados de ansiedade experimentados nessas mesmas situações.

Assim, verificamos a complexidade e a multiplicidade da natureza do conceito “ansiedade face aos testes”; no entanto, esta, com o decorrer dos estudos efetuados, passou a ser considerada não como um mero conjunto de componentes cognitivas, afetivas e comportamentais isoladas,

mas sim como um processo dinâmico/interativo e complexo com fases distintas no tempo, englobando não só o momento específico da realização da avaliação (durante), mas também a fase prévia de preparação (antes) e até a fase posterior à mesma (depois).

C - Fatores de ansiedade face aos testes

Tal como o conceito de “ansiedade face aos testes” é difícil de definir, também os fatores que a determinam o são. Mais uma vez, citaremos Zeidner (1998) que distingue fatores preditores distais e fatores preditores proximais. Segundo Santos (2007), os factores distais são o organístico e o ambiental (como os fatores biológicos) que estabelecem a sua influência, primordialmente, nos primeiros anos de vida, modelando a ansiedade face aos testes como um padrão de reação privilegiado em situações avaliativas. Os fatores proximais (como a atmosfera competitiva) configuram características da situação diretamente responsáveis pelas reações de ansiedade em contexto avaliativo, exercendo um impacto direto sobre a ansiedade, enquanto os outros exercem um impacto indireto.

Assim, o desenvolvimento da ansiedade face aos testes, é moldado constantemente por uma configuração única de fatores constitucionais, familiares, sociais, educacionais e experiências que interagem entre si e se influenciam mutuamente. Spielberger e Vagg (1985) consideram que a ansiedade numa situação de avaliação está diretamente relacionada com a avaliação cognitiva da ameaça, onde os fatores de personalidade e os ambientais assumem uma especial relevância. As correntes cognitivas enfatizam a importância dos pensamentos negativos de autopreocupação e autofocalização como fatores precursores da ansiedade face aos testes. Sarason (1971) e Spielberger e Vagg (1985) referem que os estudantes mais ansiosos são descritos negativamente como autofocados e manifestam uma maior incidência de pensamentos irrelevantes para a tarefa, o que pode fazer diminuir o seu rendimento.

Paralelamente a estas correntes cognitivistas, as correntes motivacionais sugerem que a ansiedade face aos testes é modelada por fatores como as atribuições e as expectativas de sucesso e de auto-eficácia, sendo o medo de falhar uma das características das pessoas ansiosas. Assim, as pessoas com elevada ansiedade face aos testes são caracterizadas como mais motivadas para evitar o fracasso do que para alcançar o sucesso, enquanto as que têm baixa ansiedade face aos testes são caracterizadas como mais motivadas para alcançar o sucesso.

Também as expectativas de auto-eficácia, segundo Santos (2007), têm sido consideradas como fatores que podem conduzir à ansiedade, de tal modo que a auto-eficácia percebida exerce controlo sobre potenciais ameaças, o que faz com que tenha um papel importante na ativação da ansiedade. Covington (1992) também refere a importância do perfeccionismo não adaptativo como fator de ansiedade face aos testes, pois os estudantes perfeccionistas tendem a exibir mais

padrões pessoais de sucesso académico, mais expectativas de sucesso e elevada necessidade de ordenar e organizar o seu trabalho escolar. Estes alunos com um perfeccionismo não adaptativo apresentam sentimentos de inferioridade e medo de não conseguirem alcançar os padrões de resultados estabelecidos/impostos por si; neste caso, porque nunca estão satisfeitos com a sua *performance*, tendem a associar as situações de avaliação a afetos negativos, que lhes provocam elevado *stress*. Kalechstein, em 1989, citado por Santos (2007), refere a existência de uma correlação inversa entre a ansiedade face aos testes e o autoconceito, fazendo também alusão à importância mediadora de fatores como as competências de estudo e de execução do teste, a redução do esforço e a procrastinação no rendimento escolar.

Terminando, podemos referir, segundo Zeidner (1998), que o perfil dos alunos com elevada ansiedade face aos testes será algo como: pessoas que antecipam o não conseguirem corresponder às exigências da situação de teste, que esperam consequências negativas e penalizadoras em caso de fracasso, que possuem baixa autoconfiança nas suas competências para lidar com a situação avaliativa e que se sentem pessoalmente responsáveis pelo seu insucesso (atribuição interna), mas não pelo seu sucesso (atribuição externa), experienciando valores elevadíssimos de ansiedade.

Como pudemos constatar, a ansiedade face aos testes tem-se apresentado, ao longo dos tempos, como um construto de difícil concetualização e definição, tendo sofrido uma grande evolução, sendo de salientar os trabalhos de Sarason e de Sipelberger. A ansiedade face aos testes é entendida como um fenómeno bidimensional, incluindo uma componente cognitiva (preocupação) e uma componente afetiva (emocionalidade), em que a preocupação se refere aos pensamentos acerca das consequências de um possível insucesso/fracasso acerca da sua própria competência para realizar a avaliação com sucesso, enquanto a emocionalidade se refere às reações fisiológicas evocadas pelo *stress* da avaliação e à perceção destas mesmas reações.

Apresentámos alguns esboços de modelo, no entanto destacamos a perspetiva transaccional que sugere a ansiedade face aos testes como um processo de interação dinâmica entre a pessoa/estudante e o contexto avaliativo. Assim, a ansiedade face aos testes resultaria de um processo de interação entre fatores individuais e situacionais: se, por um lado, as pessoas mais ansiosas tendem a considerar as situações avaliativas como perigosas e ameaçadoras, sentindo-se incapazes de lidar com elas, por outro lado sabemos que a ansiedade face aos testes poderá ser também considerada como uma resposta/reacção à incapacidade sentida face à perceção de perigo.

Enfatizamos o papel de diversos fatores desde os biológicos até aos relacionados com a socialização, como as experiências precoces e as diferentes experiências de aprendizagem, não esquecendo o impacto que o ambiente educacional e o contexto avaliativo têm no aparecimento e no desenvolvimento da ansiedade face aos testes.

D - Instrumento de medida para conhecer as reações dos alunos às avaliações

Utilizámos, para o nosso estudo, a versão portuguesa do “Questionário de Reações aos Testes” (Baptista, Soczka, & Pinto, 1988), desenvolvido por Sarason (1984), que tem como objetivo principal avaliar o que as pessoas sentem e pensam acerca dos testes.

Este questionário é composto por 34 itens, cujas opções de resposta são “nada típico”, “pouco típico”, “típico” e “muito típico”.

Nas instruções de resposta é solicitado ao sujeito que diga qual é o seu modo de reação típico à situação descrita.

E - 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±4,279 anos, no 2º ano 21,67±4,224 anos e no 3º ano 23,17±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±1,425 anos, no 2º ano 22,25±5,785 anos e no 3º ano 22,44±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±2,309 anos, no 2º ano 23,71±7,296 anos e no 3º ano 22,89±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±2,458 anos, no 2º ano 21,63±4,817 anos e no 3º ano 23,10±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±1,317 anos, no 2º ano 24,33±7,789 anos e no 3º ano 23,00±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±2,411 anos, no 2º ano 24,27±7,268 anos e no 3º ano 22,19±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±1,414 anos, no 2º ano 25,38±8,228 anos e no 3º ano 24,44±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±4,123 anos e no 2º ano 23,71±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±2,411 anos, no 2º ano 24,30±7,660 anos e no 3º ano 23,38±3,503 anos.

Em GRH, quanto ao sexo, predominam as raparigas. Relativamente à idade, no 1º ano observamos 20,35±2,455 anos e no 2º ano 21,40±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±4,871 anos, no 2º ano 20,67±4,896 anos e no 3º ano 21,16±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.

F - Principais resultados

1. “Questionário de Reações aos Testes”

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 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 do questionário dos três anos de cada uma das licenciaturas estudadas, o que podemos observar nas tabelas 4 e 5.

1º ano de CD $\alpha=0,931$	2º ano de CD $\alpha=0,926$	3º ano de CD $\alpha=0,926$	Total de CD $\alpha=0,922$
--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	-------------------------------

Tabela 4: Valores de consistência interna do “Questionário de Reações aos Testes” por ano e por curso da instituição A

1º ano de P $\alpha=0,881$	1º ano de SS $\alpha=0,900$	1º ano de G $\alpha=0,800$	1º ano de CE $\alpha=0,900$	1º ano de CS $\alpha=0,945$
2º ano de P $\alpha=0,849$	2º ano de SS $\alpha=0,780$	2º ano de G $\alpha=0,945$	2º ano de CE $\alpha=0,870$	2º ano de CS $\alpha=0,807$
3º ano de P $\alpha=0,869$	3º ano de SS $\alpha=0,883$	3º ano de G $\alpha=0,903$	3º ano de CE $\alpha=0,929$	3º ano de CS $\alpha=0,905$
Total de P $\alpha=0,877$	Total de SS $\alpha=0,878$	Total de G $\alpha=0,887$	Total de CE $\alpha=0,911$	Total de CS $\alpha=0,910$
1º ano de M $\alpha=0,937$	1º ano de IG $\alpha=0,929$	1º ano de I $\alpha=0,959$	1º ano de DC $\alpha=0,937$	1º ano de GRH $\alpha=0,938$
2º ano de M $\alpha=0,855$	2º ano de IG $\alpha=0,850$	2º ano de I $\alpha=0,809$	2º ano de DC $\alpha=0,851$	2º ano de GRH $\alpha=0,957$
3º ano de M $\alpha=0,902$	3º ano de IG $\alpha=0,954$	3º ano de I $\alpha=---$	3º ano de DC $\alpha=0,912$	3º ano de GRH Não está a funcionar
Total de M $\alpha=0,918$	Total de IG $\alpha=0,918$	Total de I $\alpha=0,913$	Total de DC $\alpha=0,926$	Total de GRH $\alpha=0,941$

Tabela 5: Valores de consistência interna do “Questionário de Reações aos Testes” por ano e por curso da instituição B

Analisando as tabelas 4 e 5 podemos afirmar que todos os valores de *alpha* são superiores ou iguais a 0,800, com excepção para o 2º ano de SS (0,780), o que segundo os autores acima citados, revelam que este questionário tem uma boa consistência interna.

1.2. Diferenças estatisticamente significativas nos itens/fatores do “Questionário de Reações aos Testes” 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 do “Questionário de Reações aos Testes” em função da instituição 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%.

A tabela 6 mostra-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 esta tabela é 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 angústia e mal-estar antes dos testes	0,030	+	
2. O pensamento «O que é que acontece se eu falhar este teste» está na minha mente durante os testes	0,001	+	
13. Nos dias do teste torno-me ansioso	0,046	+	
17. Durante um teste penso, frequentemente, na sua dificuldade	0,001	+	
22. Sinto-me ansioso acerca dos testes	0,000	+	
2º ANO DE TODOS OS CURSOS	p	Média da instituição B	Média da instituição A
1. Sinto angústia e mal-estar antes dos testes	0,000	+	
2. O pensamento «O que é que acontece se eu falhar este teste» está na minha mente durante os testes	0,000	+	
4. Durante os testes torno-me consciente do meu corpo (sinto vontade de me coçar, tenho dores, suores, náuseas)	0,000	+	
6. Sinto-me trémulo antes dos testes	0,016	+	
9. Quando estou a fazer um teste dou por mim a pensar quanto as outras pessoas são mais inteligentes do que eu	0,014	+	
14. Durante um teste penso nas coisas do dia-a-dia	0,045	+	
16. Antes de fazer um teste preocupo-me com a possibilidade de falhar	0,023	+	
17. Durante um teste penso, frequentemente, na sua dificuldade	0,000	+	
18. Desejaria que os testes não me preocupassem tanto	0,034	+	
26. As minhas mãos estão frias antes e durante os testes	0,031	+	
32. Durante os testes penso em acontecimentos recentes	0,040		+
1. Sinto angústia e mal-estar antes dos testes	0,001	+	
2. O pensamento «O que é que acontece se eu falhar este teste» está na minha mente durante os testes	0,000	+	
4. Durante os testes torno-me consciente do meu corpo (sinto vontade de me coçar, tenho dores, suores, náuseas)	0,036	+	
6. Sinto-me trémulo antes dos testes	0,037	+	
12. Durante os testes sinto-me tenso	0,048	+	
13. Nos dias do teste torno-me ansioso	0,019	+	
(cont.)			
2º ANO DE TODOS OS CURSOS	p	Média da instituição B	Média da instituição A
16. Antes de fazer um teste preocupo-me com a possibilidade de falhar	0,004	+	



17. Durante um teste penso, frequentemente, na sua dificuldade	0,000	+	
18. Desejaria que os testes não me preocupassem tanto	0,006	+	
22. Sinto-me ansioso acerca dos testes	0,000	+	
23. Durante os testes pensamentos que o teste me está a correr mal perturbam a minha concentração	0,040	+	
26. As minhas mãos estão frias antes e durante os testes	0,042	+	
30. Antes do teste preocupo-me com o que vai acontecer	0,014	+	
32. Durante os testes penso em acontecimentos recentes	0,034		+

Tabela 6: Diferenças estatisticamente significativas nos itens/fatores do “Questionário de Reações aos Testes” em função da instituição de ensino que frequenta

Fazendo um breve comentário à tabela 6, verificamos que nos estudantes do 1º ano, sempre que se verificam diferenças estatisticamente significativas, são os alunos da instituição B que apresentam uma média superior.

Quanto ao 2º ano das 11 licenciaturas estudadas, à semelhança do que acontecia no 1º ano, sempre que se verificam diferenças estatisticamente significativas, os alunos da instituição B têm uma média superior aos alunos da instituição A, com exceção para o item 32.

Para o 3º ano, exactamente como para o 2º ano, os alunos da instituição B apresentam uma média superior aos alunos da instituição A em todos os itens em que se verifica a existência de diferenças estatisticamente significativas, exceção verificada no item 32.

1.3. Diferenças estatisticamente significativas nos itens/fatores do “Questionário de Reações aos Testes” em função do sexo (M-Masculino, F-Feminino)

1º ANO DE TODOS OS CURSOS	p	Média M	Média F
4. Durante os testes torno-me consciente do meu corpo (sinto vontade de me coçar, tenho dores, suores, náuseas)	0,010		+
11. A minha mente vagueia durante os testes	0,028	+	
13. Nos dias do teste torno-me ansioso	0,002		+
2º ANO DE TODOS OS CURSOS	p	Média M	Média F
3. Durante os testes dou por mim a pensar em coisas que não estão relacionadas com a matéria	0,026	+	
10. Sinto necessidade de ir à casa de banho, com mais frequência, durante um teste	0,004	+	
11. A minha mente vagueia durante os testes	0,017	+	
15. Fico com dor de cabeça durante um teste importante	0,005	+	
31. Quanto mais trabalhar durante o teste tanto mais confuso fico	0,048	+	
3º ANO DE TODOS OS CURSOS	p	Média M	Média F
21. Algumas vezes sinto-me tonto depois do teste	0,016	+	
31. Quanto mais trabalhar durante o teste tanto mais confuso fico	0,036		+

Tabela 7: Diferenças estatisticamente significativas nos itens/fatores do “Questionário de Reações aos Testes” em função do sexo

Interpretando sumariamente a tabela 7, observamos que as raparigas do 1º ano apresentam uma maior média nos itens 4 e 13, enquanto os rapazes têm uma média superior no item 11.

Quanto ao 2º ano das 11 licenciaturas analisadas, nos itens em que há diferenças estatisticamente significativas, os rapazes apresentam sempre uma média superior à das raparigas.

Para o 3º ano, no item 21 são os rapazes que têm uma média superior, enquanto para o item 31 são as raparigas.

1.4. Diferenças estatisticamente significativas nos itens/fatores do “Questionário de Reações aos Testes” em função do curso

EM FUNÇÃO DO CURSO	p	Média superior em
1. Sinto angústia e mal-estar antes dos testes - P/CD	0,000	P
2. O pensamento «O que é que acontece se eu falhar este teste» está na minha mente durante os testes - CD/P - CD/G - CD/SS	0,000 0,005 0,016	P G SS
6. Sinto-me trémulo antes dos testes - CD/P	0,015	P
16. Antes de fazer um teste preocupo-me com a possibilidade de falhar - CD/G - CD/SS	0,046 0,016	G SS
17. Durante um teste penso, frequentemente, na sua dificuldade - CD/SS - CD/IG - CD/G	0,001 0,020 0,020	SS IG G
22. Sinto-me ansioso acerca dos testes - CD/P	0,015	P

Tabela 8: Diferenças estatisticamente significativas nos itens/fatores do “Questionário de Reações aos Testes” em função do curso

A tabela 8 mostra-nos em todos os itens em que se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os cursos, os alunos de CD apresentam sempre uma média inferior em relação ao outro curso.

BIBLIOGRAFIA

- Bryman, A., & Cramer, D. (1993). *Análise de dados em Ciências Sociais – Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- Covington, M.V. (1985). Test anxiety: Causes and effects over time. In H. Van der Ploeg, R. Schwarzer, & C. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 4, pp. 55-68). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Covington, M. (1992). *Making the grade*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deffenbacher, J. (1980). Worry and emotionality in test anxiety. In I. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research and applications* (pp.111-128). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Santos, A. (2007). *Ansiedade face aos testes, género e rendimento académico: Um estudo no ensino básico*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Sarason, I. (1971). Experimental approaches to test anxiety: Attention and the uses of information. In C. Spielberger (Ed.), *Current trends in theory and research*. New York: Academic Press.
- Sarason, I. (1980). *Test anxiety: Theory, research, and application*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schwarzer, R., & Quast, H. (1985). Multidimensionality of the test anxiety experience. Evidence for additional components. In H. Van der Ploeg, R. Schwarzer, & C. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol.4). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Soares, S. (2002). *A ansiedade face aos testes: Um estudo no ensino básico*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Spielberger, C. (1980). *Test Anxiety Inventory: Preliminary professional manual*. Palo Alto, C.A.: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C., & Vagg, P. (1985). Test anxiety: A transactional process. In C. Spielberger, & P. Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory, assessment and treatment* (pp.3-14). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum.