

# AVALIAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR: NÍVEL DE ANSIEDADE MANIFESTADO PELOS ESTUDANTES

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](mailto:susanaramos@fcdef.uc.pt)

---

## RESUMO

Vivemos num mundo em que somos, no dia-a-dia, sujeitos a avaliações. Neste contexto, mesmo com a entrada em vigor do processo de Bolonha, os nossos estudantes também o são. O nosso objetivo é conhecer o nível de ansiedade e as principais manifestações da mesma nos estudantes do ensino superior, verificando a existência de diferenças em função da instituição que frequentam, do curso e do género. Utilizámos a 'Escala de Ansiedade de Zung' e um 'Questionário de ansiedade face às avaliações' por nós elaborado, que foram administrados a 714 alunos de 11 licenciaturas do 1º ciclo do ensino superior. Verificámos que os inquiridos apresentam maiores níveis de ansiedade nas componentes cognitiva e vegetativa; os alunos sentem-se mais à vontade para apresentar um trabalho do que fazer um exame oral ou escrito; a ansiedade face às avaliações diminui se se conhecer antecipadamente o tipo de avaliação e se esta for de resposta múltipla ou curta, enquanto a ansiedade aumenta se já houve uma má experiência nessa unidade curricular, se for a primeira avaliação com esse professor e se a resposta for de desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Ansiedade, ansiedade face às avaliações, estudantes do ensino superior

## 1. ANSIEDADE

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 forma diferente por pessoas diferentes e até de forma diferente pela mesma pessoa em momentos diferentes. A ansiedade, não de uma forma exagerada, pode ser benéfica, uma vez que nos estimula e motiva para darmos respostas adequadas a situações que nos surgem, nomeadamente em situações de teste/prova/exame ou, de uma forma geral, de avaliação.

A situação de avaliação (prova escrita, prova oral, apresentação ou discussão de um trabalho, etc.) constitui um dos principais obstáculos ao sucesso escolar, podendo, em casos extremos de ansiedade, levar mesmo ao abandono escolar.

Lewis (1979), após uma longa revisão sobre a origem e o significado da palavra ansiedade, lista 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). 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. Este autor refere alguns outros contributos que 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 junto com outros transtornos e afetar ou não a percepção e a memória.

May (1980) considera que a ansiedade é uma experiência subjetiva que surge na medida em que o indivíduo, diante de uma situação, não pode fazer face às suas exigências 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. Assim, e neste contexto, 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. A ansiedade é um estado emocional com componentes psicológicas e fisiológicas, 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.

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.

## **2.ANSIEDADE FACE ÀS AVALIAÇÕES**

### **2.1. Definição de ansiedade face às avaliações**

Sarason (1980), citado por Santos (2007), refere que, apesar do construto “Ansiedade” ser relativamente fácil de identificar, o de “Ansiedade face aos 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. Esta temática tem sido objeto de interesse crescente, no entanto parece ainda não haver um consenso sobre o construto “Ansiedade face aos testes” – entre as numerosas definições presentes na literatura, salientamos a de Spielberger e Vagg (1995) como uma das mais referenciadas pelos especialistas. Estes investigadores concetualizaram 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.

Santos (2007) diz-nos que, face a diversas posições ao longo do tempo, o construto “Ansiedade face aos testes” foi-se alterando, e dado o crescente aumento do interesse por esta temática de estudo, foram feitas mais investigações, 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 percecionadas/avaliadas pelo sujeito como ameaçadoras.

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 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 adaptação a novos professores e colegas, aprendizagem de novos saberes em constante atualização, reorganizações curriculares e situações de avaliação. A avaliação constitui, para muitos alunos, um dos obstáculos às suas vivências escolares, ao qual não é alheio o fato de poderem ver “catalogado” o seu prestígio entre os pares, com consequências na sua integração social.

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; estes elevados níveis de ansiedade podem comprometer o estudo e a aprendizagem e, nos casos mais graves, afastar os alunos das atividades escolares, pelo que esta temática deve constituir um motivo de preocupação para todos os intervenientes no processo educativo.

## **2.2. Componentes da ansiedade que se manifestam durante as avaliações**

Diversos 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 auto preocupação, as cognições de fuga, os pensamentos irrelevantes, a tensão e os sintomas corporais (Schwarzer & Quast, 1985).

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 vista 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 à fazer posterior à mesma (depois).

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 auto preocupação 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, ainda, a componente comportamental que o autor considera como sendo deficiências em algumas aptidões académicas (competências de estudo, procrastinação, evitamento).

### 2.3. Modelo do processo transaccional

Ao longo dos anos têm sido desenhados, segundo Rosário e Soares (2003), diferentes modelos e perspetivas teóricas para analisar a natureza, antecedentes, correlações e consequências da ansiedade face às avaliações. O modelo transaccional 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 às avaliações, a medição dos processos emocional e cognitivo envolvidos na resposta às situações de avaliação e as correlações e consequências da ansiedade face a estas. Este modelo analisa o fenómeno da ansiedade face às avaliações como uma situação específica do traço da personalidade no qual estas situações 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 diferenças individuais na ansiedade face aos testes e dos fatores situacionais que incluem o domínio do assunto relacionado com as questões do teste e as competências de estudo, em que, por sua vez, estas 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 avaliação, pois dependendo do grau em que a situação 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.

Anderson e Sauser (1995), citados por Rosário e Soares, (2003), consideram que os estudantes com boas competências de confronto percebem as avaliações como menos ameaçadores do que os alunos menos competentes – se um aluno souber responder corretamente a uma determinada questão do teste, 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 perceção da situação vai ser reavaliada gerando menos *stress*. A incapacidade para responder adequadamente às questões iniciais resulta, para muitos alunos, numa intensificação das sensações de tensão, apreensão e ativação fisiológica, de tal modo que este *feedback* do aumento do estado de ansiedade favorece, nos estudantes mais ansiosos, uma avaliação do exame como mais ameaçador.

### 3. FATORES DE ANSIEDADE FACE ÀS AVALIAÇÕES

Tal como o conceito de “Ansiedade face às avaliações” 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 fatores 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 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 às avaliações, 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 auto preocupação e auto focalização 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 auto focados 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 às avaliações 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. 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 às avaliações, 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 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 auto conceito, bem como faz 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

Destacámos a perspetiva transacional que sugere a ansiedade face às avaliações como um processo de interação dinâmica entre a pessoa/estudante e o contexto avaliativo. Assim, esta ansiedade 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 poderá ser considerada como uma resposta/reação à incapacidade sentida face à perceção de perigo.

Enfatizámos 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 desenvolvimento da ansiedade face às avaliações.

Terminando, podemos referir, segundo Zeidner (1998), que o perfil dos alunos com elevada ansiedade face às avaliações será algo como: pessoas que antecipam o não conseguirem corresponder às exigências da avaliação, que esperam consequências negativas e penalizadoras em caso de fracasso, que possuem baixa auto confiança 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 às avaliações 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 às avaliações 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 e da sua competência para realizar a avaliação com sucesso, enquanto que a emocionalidade se refere às reações fisiológicas evocadas pelo *stress* da avaliação e à sua perceção.

#### **4. 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 consequências, tensão muscular causando dor, tremor e inquietação e uma variedade de desconfortos somáticos consequentes da hiperatividade do sistema nervoso autónomo. Algumas escalas tentam abranger todos estes aspetos da ansiedade, mas a maioria enfatizam um ou outro. Podemos considerar, de acordo com a literatura, 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).

O que acabamos de afirmar chama-nos a atenção para que quando uma determinada escala for escolhida para medir a ansiedade, devemos ter em consideração quais os aspetos da ansiedade que está a medir: ansiedade normal/patológica; escalas de diagnóstico/escalas de quantificação de intensidade ou gravidade em sujeitos já diagnosticados para avaliação de tratamentos; ansiedade traço/estado.

#### **5. PREVENÇÃO DA ANSIEDADE FACE ÀS AVALIAÇÕES**

Rosário e Soares (2003) consideram 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 a situações de avaliação e, simultaneamente, possam 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 Wigfield (1984) sugerem, entre outras medidas: a modificação e alargamento da flexibilização das práticas e metodologias de avaliação, tornando-se menos amadoras e desgastantes para os estudantes; o incremento do reforço positivo do esforço dos estudantes 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.

## **6. AMOSTRA**

### **6.1. Número de respondentes em função da instituição de ensino, por ano e por curso**

A instituição A (instituição de ensino superior privada), no ano deste estudo, tem 751 alunos de 1º ciclo distribuídos por 10 licenciaturas, tendo respondido 528 (70,3%). As licenciaturas, com a respetiva percentagem de resposta são, respetivamente: P (54,5%), SS (64,0%), G (82,5%), CE (84,0%), M (91,3%), IG (68,6%), I (73,7%), DC (83,0%), GRH (86,2% - o 3º ano ainda não está a funcionar) e CS (78,1%).

A instituição B (instituição de ensino superior pública), no ano deste estudo, tem 751 alunos tem uma licenciatura a funcionar (CD) com 368 alunos, tendo respondido 186 (50,5%).

### **6.2. Género e idade dos respondentes por ano e por curso**

Em P predomina o género 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 predomina, igualmente, o género feminino, sempre com uma percentagem superior a 50,0%; relativamente 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; no que diz respeito 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 2º e 3º anos, mas os rapazes 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 género, no 1º ano predominam os rapazes, no 2º há uma igualdade e no 3º ano predominam 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 predomínio 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 género, predominam as raparigas, exceto no 3º ano em que há apenas 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 género, 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 no 1º e 2º ano 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.

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

## 7. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Numa **primeira parte** utilizámos a escala de Ansiedade de Zung, construída por Ponciano *et al.* (1982 a e b) 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, 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”).

A **terceira parte** é constituída por um conjunto de perguntas que nos dão informação sobre o à vontade que o aluno tem face a uma avaliação oral, a uma discussão de trabalho ou a uma avaliação escrita – cujas opções de resposta são “Nada à vontade”, “Pouco à vontade”, “À vontade” e “Bastante à vontade”; o nível da ansiedade face a uma avaliação oral, a uma avaliação escrita e a uma apresentação de um trabalho – cujas opções de resposta são “Nunca”, “Raramente”, “Normalmente” e “Frequentemente”; de que depende a ansiedade perante a avaliação (do professor, da matriz da unidade curricular, do tempo que teve para estudar, do tempo que esteve à espera do exame e do tipo de avaliação - cujas opções de resposta são “Nunca”, “Raramente”, “Normalmente” e “Frequentemente”); como o aluno se sente face a determinadas situações de avaliação (se conhecer antecipadamente o tipo de avaliação, se já teve uma má experiência naquela unidade curricular ou com aquele professor, se estiver muito tempo à espera, se for a primeira vez que faz avaliação àquela unidade curricular ou com aquele professor, se a avaliação for de escolha múltipla, se a avaliação for de resposta de desenvolvimento e se a avaliação for de resposta curta – cujas opções de resposta são “Nunca estou ansioso”, “Ansiedade diminui”, “Ansiedade aumenta” e “Bloqueio”) e o nível de ansiedade face ao grau de exigência da unidade curricular (unidade curricular que exige mais trabalho ou mais fácil – cujas opções de resposta são “Sim” e “Não”).

## 8. PRINCIPAIS RESULTADOS

### 8.1. Escala de Ansiedade de Zung

#### 8.1.1. 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 & Cramer (1993), se este valor for superior a .600 podemos afirmar a existência de consistência interna.

Depois de calculados os valores de *alpha*, por cada ano de cada uma das licenciaturas, podemos afirmar que a maior parte são superiores a .600, com excepção para o 3º ano de SS (.308), 2º ano de G (.466), 2º ano de CS (.478), 2º ano de M (.243), 2º e 3º anos de IG (.462 e .527, respetivamente), 2º ano de I (.466), 2º ano de DC (.300) e 2º ano de GRH (.382). Apesar destes valores, quando a análise da consistência interna é feita na sua totalidade, verificamos que este valor de *alpha*, em todas as licenciaturas, é sempre superior a .750, o que nos revela uma boa consistência interna.

### **8.1.2. Valores médios para cada uma das componentes da Escala de Ansiedade de Zung**

Procedendo ao cálculo da média de cada uma das componentes, verificamos que, por ordem decrescente de média, temos a componente vegetativa ( $14,50 \pm 5,080$ ), a componente cognitiva ( $10,82 \pm 3,359$ ), a componente motora ( $7,00 \pm 2,175$ ) e, finalmente, a componente do sistema nervoso ( $3,57 \pm 1,239$ ).

### **8.1.3. Diferenças estatisticamente significativas nos itens/fatores da Escala de Ansiedade de Zung em função da instituição 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, do género e do curso frequentado. 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, optámos por considerar 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%.

Fazendo um breve comentário aos resultados relativos ao 1º ano de todas as licenciaturas, em função da instituição de ensino, não identificámos um padrão claro de resposta, de tal forma que em 4 itens são os alunos de A que obtêm médias superiores (componente motora – item 6 e componente vegetativa – itens 11, 14 e 18), enquanto nos outros 3 itens são os alunos de B que

apresentam médias mais elevadas (componente cognitiva – item 1; componente motora – item 9 e componente vegetativa – item 13).

Quanto ao 2º ano das 11 licenciaturas estudadas, e contrariamente aos do 1º ano, já podemos verificar que os alunos de B apresentam uma média superior aos de A em todos os itens em que se constataram diferenças estatisticamente significativas (componente cognitiva – item 4; componente motora – item 9 e componente vegetativa – itens 11, 12 e 16), com exceção para os itens 1 (componente cognitiva) e 19 (componente do sistema nervoso central).

Para o 3º ano, e à semelhança do que verificámos no 1º ano, também as respostas não seguem uma tendência. Assim, verificámos em 4 itens que os alunos de A apresentam uma média superior (componente vegetativa – itens 11, 14, 16 e 17), enquanto em 2 itens é o inverso (componente cognitiva – item 5 e componente vegetativa – item 12).

#### **8.1.4. Diferenças estatisticamente significativas nos itens/fatores da Escala de Ansiedade de Zung em função do género**

Relativamente aos alunos do 1º ano das 11 licenciaturas analisadas não encontramos um padrão de resposta, pois em 6 dos 8 itens em que encontramos diferenças estatisticamente significativas são os rapazes que têm maior média (componente motora – item 9; componente vegetativa – itens 11, 12, 13 e 14 e componente do sistema nervoso central – item 19), enquanto nos outros 2 itens são as raparigas (componente cognitiva – item 1 e componente vegetativa – item 10).

Quanto aos resultados para o 2º ano de todas as licenciaturas, em função da instituição de ensino, à semelhança do 1º ano, também não identificámos um padrão claro de resposta, de tal forma que em 5 itens são os alunos de A que obtêm médias superiores (componente motora – item 9; componente vegetativa – itens 11 e 13; componente cognitiva – item 5 e componente do sistema nervoso central – item 19), enquanto nos outros 6 itens são os alunos de B que apresentam médias mais elevadas (componente cognitiva – itens 1, 2 e 3; componente motora – item 6 e componente vegetativa – itens 10 e 15).

Para o 3º ano, podemos afirmar que em 9 itens em que se verificaram diferenças estatisticamente significativas, os rapazes apenas têm uma média superior em 2 (componente motora – item 9 e componente vegetativa – item 13), enquanto nos restantes itens são as raparigas que obtêm médias mais elevadas (componente cognitiva – itens 1, 2, 3 e 4, componente motora – item 6 e componente vegetativa – itens 10 e 18).

### **8.1.5. Diferenças estatisticamente significativas nos itens/fatores da Escala de Ansiedade de Zung em função do curso**

Quando procedemos à análise das diferenças, constatámos que os itens da escala relacionados com o sentir-se nervoso (item 1 e 18, pertencendo, respetivamente, à componente cognitiva e à componente motora), 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 (pertencentes, respetivamente, à componente motora e à componente vegetativa), verificámos que os alunos de CD apresentam sempre uma média superior em relação aos outros cursos.

Relativamente às componentes motora, vegetativa e cognitiva da ansiedade, confirmando o que acabámos de referir, aquando da existência de diferenças estatisticamente significativas, são sempre os alunos de P que apresentam uma média superior.

## **8.2. Outras informações relativas à ansiedade perante as avaliações/exames**

Como já referimos, formulámos algumas questões que nos pareceram relevantes para a temática em estudo de que apresentaremos os principais resultados.

- Quando questionamos 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).

- Nos 11 cursos estudados, relativamente à opção de escolha do curso (opções de resposta de 1ª opção de escolha até à 6ª), observamos uma predominância de respostas na categoria “1ª opção”, 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”, o que nos mostra que os cursos frequentados por estes estudantes eram os que desejavam quando concorreram ao ensino superior.

- Perguntando aos alunos se já pensaram em mudar de curso, e concordante com as respostas dadas no item anterior, 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.

- Quando questionados sobre o grau de adaptação ao curso, nas 11 licenciaturas estudadas, 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.

- 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%.

- 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 “estudam todo o semestre”. 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.

### **8.3. Ansiedade perante o tipo de avaliação/exame**

Relativamente à análise destes resultados, podemos dizer que esta foi feita para cada um dos 3 anos das 11 licenciaturas estudadas. No entanto, como os resultados, em geral, se sobrepõem, apenas os apresentaremos em função do ano de frequência, independentemente da licenciatura frequentada; os resultados são sempre apresentados para o 1º, 2º e 3º anos, respetivamente.

- Quanto ao à vontade com que os alunos se sentem face às avaliações, verificámos que estes estão mais à vontade quando vão discutir um trabalho (152=50,3%, 100= 49,8% e 99=46,9% de respostas na opção à vontade) do que quando têm uma avaliação oral (146,48,3%, 95=47,3 e 84=39,8% de respostas na opção pouco à vontade) ou uma avaliação escrita (101=33,4%, 72=35,8% e 51=24,2% de respostas na opção pouco à vontade).

- Relativamente aos fatores de ansiedade perante a avaliação, quando são questionados sobre a ansiedade que sentem numa oral, a opção de resposta mais frequente, para os 3 anos, é normalmente (126=41,7%, 108=53,7% e 97=46,0%), a que se segue a opção frequentemente (118=39,1%, 76=37,8% e 82=38,9%).

Já quanto a um exame escrito, as respostas diferem consoante os anos de estudo, pois, para o 1º e 3º anos, a resposta que aparece mais vezes é normalmente (141=46,7% e 117=55,5%) seguindo-se raramente (98=32,5% e 41=19,4%), enquanto para o 2º ano 130 sujeitos (64,7%) respondem normalmente e 45 (22,4%) optam pela resposta frequentemente.

Para a apresentação de trabalhos, as opções de resposta são coincidentes para os 3 anos analisados, sendo a que aparece mais vezes é a opção normalmente (122=40,4%, 112=55,7% e 138=65,4%), seguindo-se a resposta frequentemente (100=33,1%, 53=26,4% e 51=24,2%).

Quando questionados se a ansiedade depende do professor, à semelhança do item anterior, as respostas são semelhantes nos 3 anos, aparecendo em primeiro lugar a opção normalmente (110=36,4%, 82=40,8% e 77=36,5%), seguindo-se raramente (107=35,4%, 62=30,8%) e frequentemente (75=35,5%).

Se a ansiedade depende da matriz da unidade curricular, a resposta mais frequente, para os 3 anos, é normalmente (191=63,2%, 88=43,8% e 100=47,4%), a que se segue raramente (77=25,5%, 59=29,4% e 66=31,3%).

Quanto à ansiedade depender do tempo que o aluno teve para estudar, as respostas dos 3 anos não são coincidentes, pois, para o 1º e 3º anos, a resposta mais frequente é normalmente (183=60,6% e 103=48,8%), seguindo-se frequentemente (68=22,5% e 62=29,4%), enquanto para o 2º ano a opção normalmente é também a mais escolhida (85=42,3%), a que se segue raramente (52=25,9%). Quando questionados sobre a ansiedade depender do tempo que estiveram à espera para fazer o exame, as respostas, à semelhança do item anterior, também diferem consoante os anos: para o 1º e 2º anos, a resposta mais frequente é normalmente (146=48,3% e 76=37,8%), seguindo-se a opção raramente (110=36,4% e 82=40,8%), enquanto para o 3º ano, a ordem das respostas é inversa (90=42,7% de respostas na opção raramente e 69=32,7% na opção normalmente).

Relativamente à ansiedade depender do tipo de avaliação, as respostas, para os 3 anos estudados, coincidem, sendo a mais frequente a opção normalmente (150=49,7%, 93=46,3% e 105=49,8%), seguindo-se a resposta raramente (96=31,8%, 51=25,4% e 61=28,9%).

- Seguidamente, os alunos foram questionados como se sentem face a determinadas situações de avaliação. Os alunos dos 3 anos são unânimes em afirmar que a ansiedade diminui se conhecerem antecipadamente o tipo de avaliação (221=73,2%, 179=89,1% e 186=88,2), se a avaliação for de escolha múltipla (221=73,2%, 163=81,1% e 134=63,5%) e se for de resposta curta (241=79,8%, 150=74,6% e 145=68,7%).

Pelo contrário, a ansiedade aumenta, se os alunos já tiveram uma má experiência nessa unidade curricular (236=78,1%, 177=88,1% e 175=82,9%), se os estudantes estiveram muito tempo à espera para fazer a avaliação (226=74,8%, 170=84,6% e 163=77,3%), se for a primeira vez que fazem avaliação com esse professor (191=63,2%, 154=76,6% e 167=79,1%) e se a avaliação for de resposta de desenvolvimento (230=76,2%, 152=75,6% e 119=56,4%).

- Quanto ao nível de ansiedade face ao grau de exigência da unidade curricular, as respostas dos 3 anos analisados são semelhantes, uma vez que quando a unidade curricular exige mais trabalho se sentem mais ansiosos (253=83,8%, 173=86,1% e 169=80,1%), sentindo-se menos ansiosos se esta for fácil (283=93,7%, 171=85,1% e 188=89,1%).

## 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começamos por dizer que consideramos fundamental, como docente e como psicóloga, conhecer o nível de ansiedade dos alunos face às avaliações de forma a podermos fornecer-lhes estratégias de *coping* adequadas e, assim, obterem melhores resultados académicos.

Face à nossa experiência profissional, os resultados não nos surpreendem. Relativamente à ansiedade, avaliada através da Escala de Ansiedade de Zung, verificámos que os nossos estudantes apresentam médias mais elevadas nas componentes cognitiva e vegetativa, o que revela que é importante trabalharmos com eles ao nível das suas cognições/pensamentos, pois sabemos que muitas vezes estes têm expectativas muito elevadas ou inadequadas que depois não conseguem cumprir, para além de algumas crenças irracionais que possam existir quanto à avaliação e ao ensino superior.

É de salientar que a grande maioria dos alunos está na licenciatura que queria quando se candidatou ao ensino superior, correspondendo esta à sua primeira escolha, o que nos poderá indicar uma elevada motivação académica nestes estudantes. Quanto ao método de estudo utilizado, os sujeitos consideram-no, em geral, adequado, embora refiram estudar quase sempre no fim das matérias lecionadas e não ao longo do semestre.

Quanto ao nível de ansiedade perante as avaliações, os alunos sentem-se mais à vontade quando vão discutir um trabalho do que quando vão fazer um exame escrito ou uma oral, sentindo-se, normalmente, mais ansioso na oral do que na escrita.

Quando quisemos conhecer os fatores de que depende o nível de ansiedade dos alunos, as respostas mais expressivas foram que esta depende do professor, da matriz da unidade curricular, do tempo que tiveram para estudar, do tempo que estiveram à espera para fazer o exame e também do tipo de avaliação.

Os alunos foram unânimes em afirmar que a ansiedade face às avaliações diminui se conhecerem antecipadamente o tipo de avaliação, se a avaliação for de resposta múltipla ou curta e se a unidade curricular for fácil. Pelo contrário, a ansiedade aumenta se os alunos já tiveram uma má experiência nessa unidade curricular, se estiveram muito tempo à espera para fazer o exame, se é a primeira vez que fazem uma avaliação com esse professor, se a avaliação for de resposta de desenvolvimento e se a unidade curricular exigir mais trabalho.

Face a estes resultados, é fácil constatar-mos que temos muito trabalho a realizar com os nossos alunos para que estes não se sintam tão ansiosos face às avaliações e, assim, poderem melhorar a sua aprendizagem e o seu rendimento académico, que são os objetivos de qualquer estudante do ensino superior.

## BIBLIOGRAFIA

- Batista, M. & Oliveira, S. (2005). Sintomas de ansiedade mais comuns em adolescentes. *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*, 2ª ed. Oeiras: Celta Editora.
- Covington, M. (1992). *Making the grade*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Covington, M. (1985). Test anxiety: Causes and effects overtime. In H. Van der Ploeg, R. Schwarzer & C. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (vol 4, p.55-68). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- 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.
- Hill, K. & Wigfield, 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. In: *The later papers of Sir Aubrey Lewis*. 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. Braga: Universidade de Minho.

- 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. (Ed.). (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: Swets & Zeitlinger.
- Spielberger, C. (1980). *Test Anxiety Inventory: Preliminary professional manual*. Palo Alto, CA: 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.
- 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: 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.