

## ÍNDICE

|  |             |
|--|-------------|
| <b>LISTA DE QUADROS.</b>   | <b>III</b>  |
| <b>LISTA DE TABELAS.</b>   | <b>V</b>    |
| <b>LISTA DE ANEXOS.</b>  | <b>VII</b>  |
| <b>LISTA DE ABREVIATURAS.</b>  | <b>IX</b>   |
| <b>AGRADECIMENTOS.</b>   | <b>XI</b>   |
| <b>RESUMO</b>  | <b>XIII</b> |
| <b>ABSTRACT..</b>  | <b>XV</b>   |
| <b>RÉSUMÉ.</b>   | <b>XVII</b> |
| <br>   |             |
| <b>CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.</b>  | <b>1</b>    |
| <br>   |             |
| <b>CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA.</b>  | <b>3</b>    |
| 1. O <i>STRESS</i> E O <i>COPING</i> .   | 3           |
| 1.1 Definição e evolução conceptual de <i>stress</i> .                                     | 3           |
| 1.2. Factores indutores de <i>stress</i> .   | 6           |
| 1.3. Resposta e consequências do <i>stress</i> .   | 8           |
| 1.4. Definição e estratégias de <i>coping</i> .  | 11          |
| 2. O <i>STRESS</i> E O <i>COPING</i> NOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS.                        | 15          |
| 2.1. Principais factores de <i>stress</i> nos estudantes universitários.                   | 15          |
| 2.2. <i>Stress</i> e <i>coping</i> no estudante de Ciências do Desporto e Educação Física. | 20          |
| 3. A ACTIVIDADE FÍSICA E O <i>STRESS</i> .   | 23          |
| 3.1. Definição do conceito de actividade física.   | 23          |
| 3.2. O <i>stress</i> e a actividade física.  | 25          |
| <br>   |             |
| <b>CAPÍTULO III – MATERIAL E MÉTODOS.</b>  | <b>29</b>   |
| 1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.  | 29          |
| 2. DESCRIÇÃO DO INSTRUMENTO DE MEDIDA.   | 33          |

|   |           |
|---|-----------|
| 3. PROCEDIMENTOS.   | 36        |
| <b>CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.</b>   | <b>39</b> |
| 1. ESTATÍSTICA DESCRITIVA E CÁLCULO DA CONSISTÊNCIA INTERNA<br>( <i>ALPHA DE CRONBACH</i> ) DOS FACTORES DO N.I.S.E.S.T.E.. | 39        |
| 2. ESTATÍSTICA DESCRITIVA E CÁLCULO DA CONSISTÊNCIA INTERNA<br>( <i>ALPHA DE CRONBACH</i> ) DOS FACTORES DO I.R.P..         | 40        |
| 3. CORRELAÇÃO ENTRE OS FACTORES DO N.I.S.E.S.T.E. E DO I.R.P..  | 41        |
| <b>CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.</b>   | <b>47</b> |
| 1. O <i>STRESS</i> NO ESTUDANTE.  | 47        |
| 2. MECANISMOS DE <i>COPING</i> .  | 51        |
| <b>CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES E SUGESTÕES.</b>  | <b>53</b> |
| 1. CONCLUSÕES.  | 53        |
| 2. SUGESTÕES.   | 55        |
| <b>BIBLIOGRAFIA.</b>  | <b>57</b> |

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| <b>Quadro 1</b> - FACTOR 1 – Preocupação com os exames. . . . .                        | 34 |
| <b>Quadro 2</b> - FACTOR 2 – Incapacidade . . . . .                                    | 34 |
| <b>Quadro 3</b> - FACTOR 3 – Dificuldade na relação professor/aluno. . . . .           | 34 |
| <b>Quadro 4</b> - FACTOR 4 – Aulas/professores e dificuldade de concentração . . . . . | 34 |
| <b>Quadro 5</b> - FACTOR 5 – Preocupação com os estudos. . . . .                       | 34 |
| <b>Quadro 6</b> - FACTOR 6 – Preocupação com os estágios . . . . .                     | 34 |
| <b>Quadro 7</b> - FACTOR 7 – Sentimento de inferioridade. . . . .                      | 35 |



## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| <b>Tabela 1</b> - Tabela de frequências da variável “Sexo”.  | 29 |
| <b>Tabela 2</b> - Tabela de frequências da variável “Idade”.   | 29 |
| <b>Tabela 3</b> - Tabela de estatística descritiva da variável “Idade”.  | 29 |
| <b>Tabela 4</b> - Tabela de frequências da variável “Estado civil”.  | 30 |
| <b>Tabela 5</b> - Tabela de frequências da variável “Mudaste de residência para vir para a Faculdade?”.                                | 30 |
| <b>Tabela 6</b> - Tabela de frequências da variável “Frequentaste outros cursos anteriormente?”.                                       | 30 |
| <b>Tabela 7</b> - Tabela de frequências da variável “Frequentaste outros cursos anteriormente? Quais?”.                                | 31 |
| <b>Tabela 8</b> - Tabela de frequências da variável “ O curso que frequentas foi a tua: 1ª escolha, 2ª escolha, 3ª escolha?”.          | 31 |
| <b>Tabela 9</b> - Tabela de frequências da variável “Satisfação em relação aos resultados obtidos no Ensino Secundário”.               | 32 |
| <b>Tabela 10</b> - Tabela de frequências da variável “Enquanto estudante estás ao abrigo de alguma lei ou estatuto particular?”.       | 32 |
| <b>Tabela 11</b> - Tabela de frequências da variável “Enquanto estudante estás ao abrigo de alguma lei ou estatuto particular? Qual?”. | 32 |
| <b>Tabela 12</b> - Tabela de estatística descritiva dos factores do questionário “Nível de Stress nos Estudantes”.                     | 39 |

|   |    |
|---|----|
| <b>Tabela 13</b> - Tabela da consistência interna dos factores do questionário “Nível de Stress nos Estudantes”.. | 40 |
| <b>Tabela 14</b> - Tabela de estatística descritiva dos factores do “Inventário de Resolução de Problemas”.       | 41 |
| <b>Tabela 15</b> - Tabela da consistência interna dos factores do “Inventário de Resolução de Problemas”.         | 42 |
| <b>Tabela 16</b> - Tabela dos coeficientes de correlação entre os factores do N.I.S.E.S.T.E. e do I.R.P..         | 43 |

## LISTA DE ANEXOS

### **ANEXO 1 - Questionários:**

Escala de Nível de *Stress* nos Estudantes

Inventário de Resolução de Problemas

**ANEXO 2** - Estatística descritiva para cada um dos itens do N.I.S.E.S.T.E.

**ANEXO 3** - Tabelas de frequência para cada um dos itens do N.I.S.E.S.T.E.

**ANEXO 4** - Estatística descritiva para cada um dos itens do I.R.P.

**ANEXO 5** - Tabelas de frequência para cada um dos itens do I.R.P.

**ANEXO 6** - Estatística descritiva e *Alpha* de *Cronbach* para cada um dos factores do N.I.S.E.S.T.E.

**ANEXO 7** - Estatística descritiva e *Alpha* de *Cronbach* para cada um dos factores do I.R.P.

**ANEXO 8** - Correlação entre os factores do N.I.S.E.S.T.E. e I.R.P.





## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**N.I.S.E.S.T.E.** - Escala de Nível de *Stress* nos Estudantes

**I.R.P.** - Inventário de Resolução de Problemas

**SGA** - Síndrome Geral de Adaptação

**ACSM** - *American College of Sports Medicine*



## AGRADECIMENTOS

Ficam aqui expressos os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que permitiram a realização deste trabalho:

À Professora Doutora Susana Ramos pela incessante disponibilidade e orientação, inesgotável paciência e amabilidade e pelos saberes e conhecimentos partilhados.

Aos colegas do 1º ano (2004/2005) da FCDEF-UC que participaram no estudo, pela simpatia e colaboração prestada no preenchimento dos questionários.

Aos colegas de curso... a todos eles... pelos momentos de amizade, convívio, companheirismo e entreaajuda vividos ao longo destes cinco inesquecíveis anos.

À minha Mãe, pelo apoio, carinho e incentivo que sempre concedeu aos meus projectos académicos e desportivos.

À minha família e aos meus amigos.

A todos muito obrigado.



## RESUMO

O presente estudo tem como objectivo identificar e caracterizar o nível de *stress* dos estudantes do 1º ano da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC), no ano lectivo 2004/2005, assim como identificar e analisar as estratégias de *coping* mais utilizadas por estes, relacionando-as com os factores indutores de *stress*.

A amostra foi constituída por 55 alunos do 1º ano da FCDEF-UC (38 do sexo masculino e 17 do sexo feminino), com uma média de idades de 19,58 anos.

Os instrumentos de medida por nós utilizados para a realização deste estudo consistiram em: 1 – Questionário de Identificação; 2 – Questionário de Escala de Nível de *Stress* nos Estudantes (N.I.S.E.S.T.E.); 3 – Inventário de Resolução de Problemas (I.R.P.). O tratamento de dados teve como base o programa estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versão 11.5 e na apresentação dos resultados recorremos ao uso de técnicas de estatística descritiva.

Com base nos resultados obtidos, verificámos que os factores indutores de *stress* mais relevantes para os estudantes do 1º ano estão relacionados com a preocupação com os exames, a dificuldade na relação professor/aluno e a incapacidade; segundo as estratégias de *coping* mais utilizadas são a resolução activa dos problemas, o pedido de ajuda, a atitude activa na vida quotidiana de não interferência pelas ocorrências e o confronto com o problema e o planeamento da estratégia de acção.

Por último, concluímos que os alunos do 1º ano por nós estudados evidenciam um nível baixo de *stress*, demonstrando, no entanto, o conhecimento de boas estratégias de *coping*, não tendo a tendência para utilizar estratégias de *coping* negativas.



## ABSTRACT

The aim of the current study is to identify and characterize the stress level of first -year students of the Faculty of Sport Sciences and Physical Education of Coimbra University (FCDEF-UC), during the academic year 2004/2005, as well as to analyse and pinpoint the most used coping strategies by these students, relating them with stress-inducing factors.

The sample involved 55 students from the 1<sup>st</sup> grade of FCDEF-UC (38 males and 17 females), with an average age of 19,58 years old.

The measuring instruments used in the study were: 1 – Identification Questionnaire; 2 – Stress Level Scale Questionnaire for Students (N.I.S.E.S.T.E.); 3 – Inventory Resolution Problems (I.R.P.). The data analysis process was based on the use of statistical program SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) version 11.5 and we have used descriptive statistical techniques for the results presentation.

By analysing the results obtained in this study, we discovered that the first-year students' most relevant stress-inducing factors are related to the exams anxiety, the difficulty with teacher/student relationship and the incapacity; the most used coping strategies are the active resolution of problems, the asking for help, the daily active attitude of not interfering in the occurrences and the problem confrontation and the action strategy planning.

Finally, we concluded that the analysed students show a low stress level; nevertheless, they have a knowledge of positive coping strategies, and do not have a tendency to use negative coping strategies.





## RÉSUMÉ

Cet étude a l'objectif d'identifier et de caractériser le niveau de stress des étudiantes de la 1<sup>ère</sup> année de la Faculté des Sciences du Sport et de L'éducation physique de l'Université de Coimbra (FCDEF-UC) pendant l'année scolaire de 2004/2005, aussi que d'identifier et d'analyser les stratégies de *coping* les plus utilisées par ces étudiants, en rapport avec les facteurs inducteurs de stress.

L'échantillon a été constitué par 55 élèves de la 1<sup>ère</sup> année de la FCDEF-UC (38 du sexe masculin et 17 du sexe féminin) avec un âge moyen de 19,58 ans.

Les instruments de mesure que nous avons utilisés pour la réalisation de cet étude ont été les suivants : 1 – Questionnaire d'identification; 2 – Questionnaire d'échelle à niveau (N.I.S.E.S.T.E.); 3 – Inventaire de résolution de problèmes (I.R.P.). Le traitement des données statistiques a été basé sur le programme statistique SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) version 11.5 et pour la présentation des résultats nous avons utilisé des techniques statistiques descriptives.

D'après les résultats obtenus, nous avons constaté que les facteurs inducteurs de stress les plus importants pour les élèves de la 1<sup>ère</sup> année ont un rapport avec les soucis de exams, la difficulté de la relation entre professeurs et élèves et l'incapacité; la résolution active des problèmes, la demande d'aide, l'attitude active de ne pas permettre que les événements interviennent dans la vie et la confrontation avec le problème et la planification de la stratégie d'action sont les stratégies de *coping* les plus utilisées.

En somme, nous avons conclu que les élèves de la 1<sup>ère</sup> année que nous avons étudiés démontrent un bas niveau de stress, ce qui met en évidence, cependant, la connaissance de bonnes stratégies de *coping*, en n'ayant pas la tendance d'utiliser des stratégies de *coping* négatives.



# CAPÍTULO I

## INTRODUÇÃO

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

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

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

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

Abraçando esta linha, surge e desperta-se o interesse de realizar o presente estudo, cujo objectivo passa por estudar as características e as necessidades dos estudantes do 1ºano da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, no ano lectivo 2004/2005, identificando e analisando as estratégias de *coping* mais utilizadas por estes e relacionando-as com os factores indutores de *stress*.

É importante referir que, sabendo à partida da pouca existência de trabalhos nesta área da Educação Física, a pertinência e a vontade em realizar estudos visando exactamente esta temática torna-se maior.

De acordo com a estrutura do nosso estudo, podemos afirmar que este se encontra organizado em torno de duas grandes partes: a primeira, destina-se à revisão da literatura, onde será referido o conceito de *stress*, factores indutores, respostas, consequências e conceito e estratégias de *coping*, sendo de seguida efectuada uma abordagem relativa à forma como o *stress* afecta os estudantes, e particularmente os estudantes dos Cursos de Ciências do Desporto e Educação Física; por fim, iremos abordar o conceito de Actividade Física e a forma como esta se relaciona com o *stress*; a segunda parte inicia-se com a metodologia, onde caracterizamos a amostra, descrevemos os instrumentos e procedimentos utilizados, apresentamos os resultados obtidos, efectuando, posteriormente, uma discussão dos mesmos relacionando-os com estudos já realizados e referidos na revisão da literatura.

Por último, apresentaremos as principais conclusões do nosso estudo, e exporemos algumas sugestões para posteriores abordagens que visem uma idêntica temática de estudo, apresentando também as referências bibliográficas e os anexos importantes na realização do trabalho.

## CAPÍTULO II

### REVISÃO DA LITERATURA

#### 1. O *STRESS* E O *COPING*

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

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

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

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

##### 1.1. Definição e evolução conceptual de *stress*

A palavra *stress*, derivada da palavra latina “stringere”, foi utilizada pela primeira vez como expressão na língua inglesa durante o século XIV, o qual significava pressionar, apertar, comprimir. No decurso destas definições, Ramos (2003) menciona que a palavra inglesa *stress* pode ser traduzida na língua portuguesa por força, pressão, ou sujeitar à tensão, sendo, à similitude do que ocorre em muitos outros países, um termo comumente utilizado entre nós sem recurso à tradução directa. Embora o termo

*stress* seja uma palavra frequentemente utilizada no nosso vocabulário, este não teve sempre o mesmo significado.

Segundo Alves (1995), no século XV o vocábulo reportava-se apenas a uma pressão de ordem física, exercida sobre qualquer material, porém, a partir do século XVIII, há uma evolução semântica do conceito, passando a ser utilizado para exprimir sofrimento, privação, aborrecimento, calamidades e adversidades, consequências duma vida difícil naquela época.

O mesmo autor acrescenta ainda que no século XIX a palavra *stress* passa a ter definitivamente uma dimensão alargada, referindo-se a pressões, quer de ordem física, quer mental, conquanto, até então, o conceito ligava-se apenas às circunstâncias exteriores ao indivíduo, que exerciam sobre ele uma forma de pressão.

Nos anos 40 do século passado, o conceito passa a ter uma perspectiva diferente, quando o endocrinologista húngaro Hans Selye começou a estudar as consequências do *stress* sobre o organismo. Selye, conhecido como o “pai do stress”, foi assim o primeiro a introduzir o conceito nas ciências da vida, descrevendo-o no seu trabalho – “A Syndrome produced by diverse nocuous agents” (Selye, 1936) como sendo uma resposta não específica do organismo a qualquer exigência que lhe é feita. Segundo o mesmo autor, todo o organismo que é submetido a uma exigência provocada por um qualquer agente agressivo, desencadeia um conjunto de respostas não específicas, a que chamou “Síndrome Geral de Adaptação” (SGA): síndrome, em virtude de compreender um conjunto de manifestações coordenadas e relativamente independentes; geral, porque são afectados vários sistemas orgânicos do ser vivo; de adaptação, porque visa reparar ou repor o equilíbrio perturbado.

De acordo com Selye (1978), essas respostas podem ser resultado de situações agradáveis ou desagradáveis, o que significa que o *stress* não é, obrigatoriamente, decorrente de uma situação negativa, uma vez que para além de situações de *distress*, provocadas por estímulos negativos, reconhece também situações de *eustress*, desencadeadas por estímulos positivos. Uma alegria, um êxito profissional, um contentamento pessoal, uma boa notícia, são também situações de *stress*. Esta constatação acentua o facto de que, seja qual for a origem da situação de *stress*, boa ou má, o nosso organismo reagirá através de um mecanismo idêntico, com as mesmas estimulações nervosas, as mesmas secreções hormonais (mecanismo ao qual referimos anteriormente de “Síndrome Geral de Adaptação”).

O estudo do *stress* poderá, assim, ser entendido através de três abordagens: numa primeira aproximação o *stress* é definido como uma resposta ao meio ambiente (físico ou psicológico) que ocorre em situações difíceis; na segunda abordagem é conceptualizado como resposta biológica do organismo, da qual são exemplo as hormonas catecolaminas-adrenalina e noradrenalina e as hormonas corticóides, que são consideradas as hormonas do *stress*; a terceira abordagem, que é a mais dominante, dá destaque ao processo transaccional em que a presença ou ausência, ou mesmo a intensidade do *stress* são determinadas pela estrutura mental do indivíduo, daí os modelos explicativos que interpretam as situações indutoras de muito ou pouco *stress* (Meichenbaum, e col., 1984, citados por Pereira, 1997).

Nas teorias explicativas das situações indutoras de *stress*, sobressai o processo de avaliação cognitiva de Lazarus & Folkman (1984), os quais citam que uma situação indutora de *stress* é toda aquela em que a relação estabelecida entre o indivíduo e o meio ambiente é avaliada como excedendo os seus próprios recursos, prejudicando, por isso, o seu bem-estar e a saúde (física e psíquica). Numa outra aceção do autor referido anteriormente, podemos afirmar que um indivíduo se encontra sob *stress* quando sente que o grau de exigência que dada circunstância lhe cria é superior à sua capacidade de resposta, ou seja, aos meios de que dispõe (pessoais ou sociais) para ultrapassar com êxito, o que é sinalizado pelo organismo.

É importante, contudo, referir que, conforme O'Hanlon (1998) salienta, o *stress* difere de indivíduo para indivíduo, de tal forma que o *stress* de uma pessoa pode constituir adrenalina para outra.

De acordo com Serra (1999), a avaliação que cada indivíduo faz das circunstâncias e do meio ambiente em que se encontra, é o que determina a variabilidade destas reacções, estando esta avaliação dependente da maneira como essa pessoa foi educada, das experiências de vida que tenha atravessado, da aprendizagem sobre a forma de lidar com situações desagradáveis, dos valores e crenças desenvolvidos, em suma, das aptidões e recursos pessoais e sociais de que possa dispor.

Na mesma linha, o autor adianta que as ocorrências são “filtradas” por cada indivíduo através de um processo de avaliação, que o vai fazer sentir se tem ou não controlo e domínio sobre o acontecimento. Se a pessoa considera que a circunstância é para si essencial, e percebe por meio dos sentidos que não tem aptidões nem recursos pessoais ou sociais para ultrapassar as imposições por ela criadas, então “entra em *stress*”.

Trata-se, então, segundo Dortu (1993), de um processo com efeito de *feedback*: quanto mais sentimos *stress*, mais *stress* geramos e quanto mais *stress* geramos mais provocamos as estimulações geradoras de *stress* e assim sucessivamente (citado por Pereira, 1997).

Por último, atendendo ao que representa hoje a palavra *stress* em termos de saúde e bem-estar da humanidade, devemos pois, tal como preconiza Ramos (1999), enfrentá-la como aquilo que na realidade é, ou seja, como um fenómeno natural da vida, com aspectos positivos e negativos, mas sempre exigindo capacidade adaptativa perante situações de mudança.

## 1.2. Factores indutores de *stress*

Diariamente reagimos a mudanças, eventos, pessoas e meio ambiente, o que pode causar potenciais fontes de *stress*.

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

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

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

Lazarus & Folkman (1984) referem que existem três categorias que correspondem às situações indutoras de *stress*: **ameaça**, **dano** e **desafio**, sendo a diferença entre elas de natureza temporal, simplesmente. A ameaça refere-se a uma antecipação de uma situação desagradável que pode vir a ocorrer mas que ainda não surgiu; o dano diz respeito a uma condição desagradável (como doença, morte, perda de



*status* social, entre outros), que já ocorreu e ao seu significado ou às suas consequências; por fim, o desafio caracteriza uma circunstância em que o indivíduo confia na possibilidade de alcançar ou mesmo ultrapassar as dificuldades da exigência estabelecida.

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

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

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

perturbadores que são tão regulares no desempenho dos papéis e das actividades diárias de um indivíduo que se comportam como se fossem contínuos” (Wheaton, 1994, citado por Serra, 1999).

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

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

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

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

### **1.3. Resposta e consequências do *stress***

O ser humano encontra-se, cada vez mais, exposto a situações indutoras de *stress* e sempre que experimenta uma tal disposição, ocorre um processo de activação que envolve todo o organismo. De acordo com Serra (1999), todos estes factores de *stress* reproduzem vários tipos de resposta no ser humano. Estas podem ser de natureza

biológica, cognitiva, comportamento observável e emocional, e ocorrem de forma concomitante influenciando-se mutuamente. Estas respostas são tanto mais acentuadas quanto mais intensa, frequente e prolongada for a exposição ao *stress*.

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

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

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

Para O'Hanlon (1998), como seres humanos que somos, todos estamos condicionados a lidar e a reagir ao *stress* de três formas possíveis: estas são conhecidas como reacções de fuga, medo ou luta e têm como origem uma reacção psicológica desencadeada no cérebro.

No entanto, a capacidade e a possibilidade de uma pessoa dar uma resposta de *stress* depende tanto das exigências objectivas do meio (a situação) como da percepção que delas tem e dos recursos ou aptidões de que dispõe para as encarar (Labrador, 1992).

Selye, com os seus estudos originais datados de 1936, descreve a resposta induzida pelo *stress* no organismo conforme referido anteriormente de Síndrome Geral de Adaptação (SGA). De acordo com Alves (1995), o mesmo autor adiantou que este se processava em três fases distintas: a reacção de alarme, o estágio de resistência e o

estádio de exaustão, sendo de referir que essas mudanças corporais são mediadas por dois sistemas: simpático-medular e o hipotálamo-hipófiso-suprarrenal.

1. A Reacção de Alarme caracteriza-se pelo início das mudanças corporais no homem face a um agente indutor de *stress* que o aflige, sendo as alterações que se presenciam particularmente mediadas pela activação do sistema simpático-medular. Serra (1999) realça que esta reacção consiste numa activação do organismo, com aumento da produção de adrenalina e de noradrenalina, como consequência da activação da medula suprarrenal, permitindo ao indivíduo estar preparado para lutar ou fugir.

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

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

3. O Estádio de Exaustão é marcado por uma enérgica reactivação vegetativa, conquanto é assinalado por ser reversível, isto se as condições de *stress* desaparecerem ou se atenuarem. Se, por outro lado, o indivíduo não conseguir resolver o problema que o perturba, e os factores de *stress* continuarem progressivamente a influenciar o seu organismo, então é bastante provável que as lesões fisiológicas e psicológicas comecem a agravar-se irremediavelmente. Segundo Serra (1999), verifica-se uma resistência menor às infecções e, em casos extremos, o indivíduo pode morrer.

O mesmo autor refere também que os momentos em que o organismo fica mais exposto a este tipo de problemas são, usualmente, ou na reacção de alarme ou no estágio de exaustão.

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

#### 1.4. Definição e estratégias de *coping*

Após termos falado de *stress* e das consequências que, eventualmente, tem no ser humano, resta-nos agora abordar os mecanismos que habitualmente os indivíduos utilizam para lidar com os agentes indutores de *stress*.

De forma a classificar tais mecanismos é utilizado o termo *coping*, que de origem anglo-saxónica não tem uma tradução directa para o português. Contudo, como traduções utilizadas em lusitano, correspondem-lhe as expressões “formas de lidar com” ou “estratégias de confronto”.

Segundo Stone, Helder & Schneider (1988), *coping* habitualmente refere-se àquelas acções e pensamentos que permitem aos indivíduos lidar com situações difíceis (citados por Matos, 1989).

De acordo com Lazarus & Folkman (1984), *coping* é definido como esforços comportamentais constantes e mudanças cognitivas para lidar com exigências internas ou externas que excedem os recursos adaptativos dos sujeitos (citados por Ramos, 1999).

White (1985), a este propósito, cita o seguinte: “... tendemos a falar de estratégias de lidar com o stress quando uma modificação relativamente drástica ou um problema desafia as formas familiares da pessoa se comportar e requer a produção de um comportamento novo. Dá origem, com frequência, a emoções desconfortáveis como a ansiedade, o desespero, a culpa, a vergonha ou o pesar, o alívio das quais faz parte da necessidade de adaptação. As estratégias de lidar com o stress referem-se a esta adaptação em condições relativamente difíceis” (citado por Serra, 1988, pág.366).

Monat (1977), Monat & Lazarus (1985), empregaram a palavra *coping* com o sentido de se referirem aos “esforços de lidar com as situações de dano, ameaça ou desafio, quando não está disponível uma rotina ou uma resposta automática” (citados por Pereira, 1998, pág.220). Segundo os mesmos autores, existem diferenças entre os vários tipos de situações: o dano refere-se sobretudo ao mal já ocorrido, tal como a perda de relacionamentos significativos, doenças, etc; por seu turno, a ameaça aplica-se a situações semelhantes, no entanto envolve uma antecipação daquilo que ainda não aconteceu.

Matos (1989) menciona que a avaliação de dano envolve habitualmente esforços de *coping* dirigidos ao presente, por exemplo, em termos de re-interpretação do problema. Com a ameaça, os esforços de *coping* centram-se no futuro, de forma a que o

indivíduo consiga, por exemplo, neutralizar os efeitos prejudiciais da situação. Nas situações de desafio, o indivíduo sente que pode fazer frente às dificuldades da situação e ultrapassá-las.

A distinção entre ameaça e desafio pode ser capital no estudo do *stress*: existe um “tom emocional” negativo *versus* positivo, respectivamente, e espera-se que as pessoas que vêem as situações difíceis como desafios tenham melhores resultados numa maior gama de situações *stressantes*, o que pode trazer vantagens para a saúde do indivíduo (Coyne & Lazarus, 1980, citados por Matos, 1989).

Lazarus e col. (1984) atribuem ao *coping* duas funções fundamentais: regulação do estado emocional, por meio de esforços que permitam ao indivíduo pensar e agir de uma forma eficaz – “*coping* focado na emoção”, e modificação ou alteração da relação indivíduo-ambiente, por meio de esforços que possibilitem lidar adequadamente com situações indutoras de *stress* – “*coping* focado no problema” (citados por Pereira, 1997). Segundo o próprio autor, a distinção entre *coping* focado na emoção e *coping* focado no problema, relativamente à adolescência, reflecte-se em diferentes pontos. No primeiro poderemos afirmar que os jovens respondem emocionalmente às suas dificuldades (ex.: chorar, refugiar-se, etc.), sendo o evitamento descrito muitas vezes como uma das principais características de *coping* focado na emoção. No segundo, perante os seus problemas, os jovens tentam resolvê-los (ex.: enfrentar o problema) (citado por Pereira, 1991).

Conforme Santrock (1990) refere, citado por Pereira (1997), as estratégias mais comuns para evitar o *stress* são a recusa, a regressão, o evitamento e as acções impulsivas.

Dando continuidade aos argumentos acima mencionados, Serra (1999) afirma que quando o *stress*, é sentido como pouco intenso, os indivíduos têm tendência a utilizar estratégias de resolução de problemas, porém se este aumenta e se torna mais grave, os esforços são mais canalizados para reduzir o estado de tensão emocional.

A avaliação cognitiva de uma situação indutora de *stress* depende, em muito, do grau de importância que se lhe dá, das estratégias de lidar com o *stress* (aptidões de *coping*) e dos recursos sociais e pessoais que o indivíduo possui (Serra, 1999). Segundo Meichembaum & Turk (1982), estas estratégias são adquiridas por “osmose”, ou seja, o indivíduo faz o que vê fazer a pessoas do meio com as quais se identifica: se o modelo é bom e se aprende as aptidões que precisa para lidar adequadamente com a vida, então

sai-se bem, se o modelo é mau, é normal que passe a ter dificuldades quando se avista com certas situações de *stress* (citados por Matos, 1989).

De acordo com Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis & Gruen (1986), a avaliação cognitiva torna-se, assim, deste modo, um processo através do qual o indivíduo analisa se uma situação é ou não relevante para o seu equilíbrio, podendo distinguir-se três formas de avaliação: primária, secundária e reavaliação.

A avaliação primária é entendida como a avaliação dos acontecimentos em função do significado destes para o bem-estar do indivíduo, podendo a avaliação ter consequências positivas (irrelevantes) ou negativas (ameaça, dano ou desafio).

Na avaliação secundária o indivíduo realiza uma auto-avaliação do seu reportório de recursos, ou seja, estuda as suas opções de *coping* visando a modificação e a melhoria da situação.

A reavaliação surge no seguimento das duas avaliações apresentadas acima, sendo efectuada uma reflexão sobre as mesmas pelo indivíduo, que verifica se a circunstância é ou não significativa para o seu bem-estar, podendo, no entanto, entrar em *stress* se averiguar incapacidade para lidar com ela.

Pearlin & Schooler (1978), citados por Alves (1995), explicam que a função protectora das estratégias de *coping* se pode desempenhar de três formas diferentes:

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

Relativamente à primeira estratégia, o indivíduo consegue atenuar ou mesmo anular as condições que criaram determinado problema desde que recolha informação, para saber o que fazer, confronte as pessoas que lhe criaram as dificuldades, ou faça esforços para ele próprio se manter sobre controlo.

A segunda estratégia pode ser efectuada pela “neutralização da ameaça” em que a pessoa faz comparações positivas do problema, tais como, “podia ser pior”; ou pela “ignorância selectiva” tornando vulgar o significado das ocorrências, ou mesmo minimizando-as. O indivíduo poderá também usar o “evitamento activo do problema”.

Segundo Lazarus & Folkman (1984), as estratégias que tentam diminuir as emoções são de vários tipos como, por exemplo, fumar, realizar mais exercício físico, rezar, entre outros.

Na terceira e última estratégia, a pessoa não lida de forma frontal com os problemas, isto porque através de limites razoáveis tende a reduzir os estados de tensão emocional de modo a que possa suportar os efeitos e as consequências emocionais dos problemas (Pereira, 1991).

Segundo Serra (1999), os vários estudos que se têm realizado neste campo revelam que “...um indivíduo com estratégias de coping adequadas costuma sentir que tem um bom controlo das situações com que se depara, gosta de confrontar e resolver activamente os problemas, utiliza mecanismos redutores de estados de tensão que não são lesivos da sua saúde e da sua pessoa, não permite que a vida quotidiana seja interferida pelos acontecimentos indutores de stress e não tem tendência a deixar-se responsabilizar pelas consequências negativas das ocorrências” (pág.393).



## **2. O STRESS E O COPING NOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

O ingresso no Ensino Superior é, para muitos jovens, o culminar de um longo percurso e permanência no sistema educativo. Todas as suas expectativas e projectos futuros são equacionados tendo em conta a frequência de um curso superior. Assim sendo, este período compreende alterações profundas e é, talvez, um dos momentos mais expressivos na vida dos jovens. Contudo, eles nem sempre têm à sua disposição os mecanismos adequados para responder com sucesso aos desafios com que são confrontados.

Após esta entrada na Universidade, acontece frequentemente os jovens não conseguirem alcançar os resultados que esperavam, levando-os a vivenciar situações *stressantes*, o que os conduz a experimentar sentimentos de desilusão e frustração que acabam, por vezes, por os impossibilitar de ultrapassar tais situações.

Segundo Dortu (1993), citado por Pereira (1997), o *stress* é o grande inimigo do aluno. Os anos que são vividos na Universidade tornam-se muito *stressantes*, arrastando efeitos negativos tanto para a saúde física como mental dos estudantes. Para os estudantes universitários, em particular, o *stress* poderá ser um importante agente de contribuição para a elevada incidência neste grupo de depressão e de suicídio, de consumo de drogas, de distúrbios alimentares como bulimia e anorexia nervosa e do baixo rendimento académico (Lobel & Dunkel-Schetter, 1990).

Se pensarmos que a Universidade é um meio privilegiado com elevado potencial para intervir no processo do desenvolvimento de todos os seus membros, designadamente os estudantes, tendo em vista a promoção do sucesso educativo, assume prioridade fundamental a criação de estruturas que favoreçam a aprendizagem do controlo do *stress* e da utilização de estratégias de *coping* de forma eficiente.

### **2.1. Principais factores de *stress* nos estudantes universitários**

A entrada para o novo meio de ensino universitário, como já tivemos a oportunidade de destacar, é um êxito marcante na vida dos jovens. Este acontecimento facilita o desenvolvimento de importantes tarefas desenvolvimentistas, como sejam a consolidação da identidade, a exploração e construção da intimidade e também o estabelecimento de uma maior autonomia e independência familiar.

Contudo, na actualidade, o estudante é confrontado com um maior número de exigências e responsabilidades do que outrora.

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

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

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

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

Segundo Dunkel-S. & Lobel (1990), as razões primárias para a existência de *stress* nos estudantes, de acordo com vários estudos realizados, parecem ser as

exigências acadêmicas, as relações interpessoais, os problemas financeiros e os problemas relacionados com a sexualidade.

Dobson (1980) menciona que o *stress* vivenciado pelos estudantes não está completamente relacionado com os exames, sendo apenas uma das causas possíveis. Segundo o autor, os vários aspectos da vida estudantil são possíveis “fontes” de *stress*, tendo sido investigada a relação que alguns destes factores têm com o sucesso e o insucesso escolar.

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

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

A autora adianta ainda que os principais problemas dos estudantes universitários e que funcionam como factores indutores de *stress*, são mais problemas de ordem pessoal do que propriamente de natureza académica, sendo que o estudante surge como jovem adulto em processo de desenvolvimento.

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

termos pessoais são, por ordem descendente: as relações íntimas, os conflitos parentais, a gestão das finanças e os conflitos interpessoais com os amigos (citados por Ferreira, 2003).

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

Na mesma linha teórica, situa-se o estudo longitudinal realizado por Sher, Wood & Gotham (1996), que avaliaram o *stress* psicológico associado à frequência do Ensino Superior, durante quatro anos, numa amostra de 457 estudantes. De acordo com os autores, citados por Ferreira (2003), houve um decréscimo do *stress* ao longo desses anos de estudo, o que consideram que este resultado reflecte a adaptação ao Ensino Superior. Assim, os estudantes do primeiro ano ou mais novos, têm mais probabilidade de apresentar *stress*, do que os estudantes mais avançados ou mais velhos.

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

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

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

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

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

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

Segundo um estudo efectuado por Holahan e col. (1995), citados por Ferreira (2003), com o propósito de avaliar a relação entre suporte parental, estratégias de resolução de problemas e adaptação psicológica, numa amostra de 214 estudantes do primeiro ano do Ensino Superior, estes concluíram que o suporte social dos pais, e uma relação não conflituosa entre eles, estão associadas à adaptação psicológica. Os autores acrescentam ainda que os adolescentes com elevado suporte parental estão melhor adaptados e registam menos *stress* do que aqueles que apresentam baixo suporte parental. Este resultado reforça a relação entre meio familiar e adaptação e é consistente com pesquisas anteriores (Hoffman & Weiss, 1987; Rice e col., 1990).

A completar estes sinais, Ferreira, Almeida & Soares (2001) analisaram as vivências académicas de uma amostra de 1273 estudantes do 1ºano, concluindo que, após 5/6 meses de frequência do Ensino Superior, os estudantes se encontram satisfatoriamente enquadrados do ponto de vista social e afectivo, nomeadamente, no

relacionamento com a família, na adaptação à instituição, no bem estar físico e psíquico e no relacionamento com os colegas. Assinalaram, igualmente, índices mais baixos de satisfação e de compromisso no relacionamento com os professores, no envolvimento em actividades extra-curriculares e na adaptação ao curso (citados por Ferreira, 2003).

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

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

## **2.2. *Stress e coping* nos estudantes de Ciências do Desporto e Educação Física**

Se pensarmos no papel que a prática de actividade física pode ter na melhoria do bem-estar físico e psíquico do estudante, na adopção de um estilo de vida saudável e, acima de tudo, na influência sobre a redução e controlo de *stress*, é certo que nos iremos lembrar dos estudantes de Ciências do Desporto e Educação Física.

Sendo um curso caracterizado por uma elevada vertente prática, em que são abordadas muitas das modalidades desportivas actuais, será, à partida, um dos cursos superiores que melhores atributos apresenta para um saudável desenvolvimento integral dos estudantes universitários.

Segundo um estudo realizado em 1999 por Santos, os alunos dos Cursos de Ciências do Desporto e Educação Física podem, a partir da parte essencialmente prática

do curso, superar a teoria; isto é, com o aliviar de tensões ao ar livre, como é o exemplo uma aula teórico-prática de Futebol, poderão posteriormente encarar as disciplinas teóricas numa outra perspectiva.

Podem também, através do elevado convívio social existente, especialmente nas aulas de teor prático, promover o desenvolvimento da sua própria personalidade, além de, com relativa facilidade, ter momentos de actividade física desportiva que lhes permitam descarregar todo o *stress* inerente à vida estudantil, obtendo, assim, indubitavelmente, estratégias de *coping* para os seus problemas.

Segundo Ferreira (2003), e de encontro ao referido anteriormente, quanto mais os estudantes se encontram envolvidos com os pares, maior é o seu envolvimento no sistema educacional e interpessoal da instituição. As interacções com os outros estudantes do mesmo curso, que são meramente recreativas, como por exemplo ir a uma festa, dançar ou praticar desporto, podem promover a adaptação ajudando os estudantes a familiarizar-se e a integrar-se numa cultura de escola, ao mesmo tempo que se identificam com o seu papel de estudantes.

A autora acrescenta ainda que o estudo e o trabalho em grupo, situação claramente marcante no curso de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, ajuda ao desenvolvimento da interdependência e pode contribuir para a resolução das tarefas que seguem a autonomia, como seja desenvolver relações interpessoais e fomentar um sentido de vida.

Entretanto, Santos (1999) reconhece que estes mesmos alunos do curso Ciências do Desporto e Educação Física sofrem bastante “mal-estar físico”, que poderá estar relacionado com as noitadas e festas semanais, uma vez que poucos deles estão sob o olhar atento dos pais, do mesmo modo que consideram que os trabalhos que têm para efectuar a cada noite são em desregramento e demasia. Quando os resultados académicos não são os esperados aparece o choro; segundo a autora, esta situação poderá encontrar explicação na ausência de suportes afectivos, tal como familiares e outros amigos próximos.

No que se aplica às funções de *coping* focado no problema ou na emoção, a referida autora aferiu que os estudantes deste curso aplicam ambas, segundo o tipo de problema que enfrentam e encarando sempre este, isto é, procurando várias formas para o superar, sem nunca colocar de parte a prática da actividade física desportiva para o superar ou ultrapassar.

Por último, Santos (1999) refere mesmo que os alunos deste curso, em geral, apresentam estilos de vida saudáveis, praticando frequentemente actividade física e recorrendo ao envolvimento e participação em actividades de grupo, à procura de apoio e suporte psicológico e de alternativas para superar o problema.



### **3. A ACTIVIDADE FÍSICA E O *STRESS***

Actualmente vivemos numa sociedade carente de movimento e imaginamos ser normal passar, em média, 12 horas do dia sentados. Porém, a maioria das pessoas não sabe que a inactividade física é o factor de risco número um para nossa saúde, a qual em permanência continuada poderá torna-se como um potencial agente de *stress*.

Se ainda, segundo Mota (1993), não existem evidências totalmente definitivas acerca das causas-efeitos da relação entre um aumento da actividade física corrente e os benefícios esperados para a saúde há, pelo menos, um conjunto de averiguações suficientemente importantes para admitir que estilos de vida activos, em conjugação com outros comportamentos positivos, podem ser de um enorme benefício para a saúde.

Segundo o próprio autor, a actividade física é aconselhada a todos, como meio de compensar efeitos nocivos do modo de vida da sociedade actual. É também percebida, frequentemente, como um campo onde os malefícios dos nossos comportamentos e atitudes podem ser minorados, e um local onde é possível valorizar o nosso “eu” tão mitigado pelos problemas do quotidiano.

Tendo em conta todos os efeitos benéficos que a actividade física pode, eventualmente, ter para o ser humano, torna-se de importância capital definir o seu conceito e identificar a sua relação e afinidade com o termo *stress*.

#### **3.1. Definição do conceito de actividade física**

Como temos vindo a realçar, a actividade física é um importante componente de um estilo de vida saudável, devido particularmente à sua associação com diversos benefícios para a saúde física e mental.

Como principal conceito da actividade física, podemos afirmar que esta é consequência de “Qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos e que resulte num substancial aumento do dispêndio energético” (Bouchard & Shephard, 1994, pág.77). Segundo esta definição, a actividade física engloba as actividades de lazer, o exercício, o desporto e o trabalho, quer profissional quer doméstico. Contudo, cada uma destas formas de actividade física distingue-se das outras pelos objectivos que se pretendem atingir.

No seguimento da definição do conceito de actividade física, Okuma (1998)

refere que esta significa todo o tipo de movimento ou exercício que o indivíduo realiza utilizando o seu corpo através das propriedades motoras que lhe são inerentes (citado por Hilgert & Aquini, 2003).

Segundo o mesmo autor, a actividade física é inerente ao ser humano e manifesta-se em todos os sectores da sua vida em relação com o meio ambiente.

De acordo com Bouchard e col., 1990, citados por Mota (1997), a actividade física, enquanto conceito biológico, é entendida como “qualquer movimento produzido pelo músculo-esquelético e que resulta num aumento do metabolismo basal”. Ora estas noções ajudam-nos a perceber a importância que o exercício físico tem na obtenção da promoção da saúde na população humana em geral, e é aqui que a actividade física deve adoptar um papel determinante, sobretudo se considerarmos que os progressos da sociedade contemporânea fizeram diminuir a contribuição do esforço físico no quotidiano dos cidadãos.

Nunes (1999) cita mesmo que “A actividade física, na suas variadas expressões, desde as actividades utilitárias, como por exemplo, andar e subir escadas, até às actividades desportivas, é um meio importante que contribui para o crescimento e desenvolvimento dos indivíduos e também para a aquisição e manutenção da sua saúde” (pág.19).

Na mesma linha, Barata (1997) reconhece que é já inquestionável que a prática de exercício físico é benéfica para a saúde em termos gerais e que, para além de intuitiva, esta conclusão é demonstrada por muitos estudos de larga escala, alguns dos quais meta-análises que têm avaliado os efeitos da actividade física regular sobre a mortalidade geral, sobre a mortalidade por causas específicas e sobre a mortalidade por diversas causas.

O autor acrescenta ainda que a actividade física é um componente fundamental da terapêutica ou reabilitação de muitas doenças da actualidade que dela beneficiam, como são exemplo o *stress* e a depressão, mas ela é ainda muito mais importante na prevenção dessas mesmas doenças.

Para Mota (1997) “ A actividade física e desportiva é preconizada como um dos meios de compensar os efeitos nocivos do modo de vida da sociedade hodierna” (pág.31).

A generalização da prática da actividade física e desportiva oferece, ainda, um meio excepcional de formação para a juventude, numa educação frequentemente virada, para a aquisição de conhecimentos, e desenvolve certas qualidades de carácter que se

revelam fundamentais na acção.

Deste modo, conforme Nunes (1999), a ausência de actividade física expõe-nos a inúmeros perigos: redução da capacidade de certas funções vitais do nosso organismo, aumento do risco de contrair certas doenças, resistência reduzida, fadiga geral e até proporciona mesmo o aparecimento de certos vícios prejudiciais como o álcool e a droga. O autor enuncia, desta forma, que a actividade física é um dos principais meios da medicina preventiva na luta contra as doenças referidas, causadas pela inactividade, podendo mesmo afirmar convictamente que é uma necessidade biológica que o ser humano tem.

A inactividade dos nossos tempos tem, assim, como consequência, a perturbação do equilíbrio funcional do ser humano que possui as suas estruturas biológicas preparadas e adaptadas ao movimento e à actividade física (Nunes, 1999).

Segundo Mota (1997), a actividade física (desporto) é normalmente compreendida como uma área em que a maleficência dos nossos comportamentos e actos podem ser diminuídos, local onde é possível valorizar o nosso “eu” (corpo) tão enfraquecido pelos problemas que diariamente enfrenta. Não se pode desprezar, assim, a função e o significado das actividades físicas, seja no domínio das actividades de lazer e tempos livres, seja no domínio tão particular do contexto escolar.

Finalmente, Nunes (1999) recorda que se noutras épocas já a actividade física foi considerada necessária, hoje, com este novo tipo de vida caracterizado pela inactividade e pelo *stress* constante, tornou-se um instrumento indispensável.

### **3.2. O *stress* e a actividade física**

Actualmente, em todo o mundo, o *stress* psicofisiológico é encarado como um dos maiores problemas da saúde pública, atingindo a sociedade globalmente e influenciando directamente no estilo de vida dos indivíduos. Não admira, por isso, que a prática regular de actividade física tenha crescido em popularidade ao longo dos últimos anos.

Ribeiro e col. (1998) num artigo científico apresentado num simpósio de Psicologia do Desporto, citam que um dos métodos mais eficazes para o controlo do *stress* tem sido a prática da actividade física regular ou assistemática como forma de lazer. Segundo os mesmos autores, Brown (1990) refere que o exercício físico está

directamente relacionado com uma boa saúde mental, significando humor elevado e ausência de problemas como a ansiedade e depressão (consequências do *stress*).

A juntar a tudo isto, Ribeiro e col. (1998) referem também que a actividade física regular promove benefícios tanto do ponto de vista funcional - melhoria de capacidades como a força muscular, resistência e flexibilidade, como psicológico – melhor nível de activação e maior resistência ao *stress*.

São múltiplos os benefícios psicológicos individuais obtidos através da actividade física. De acordo com Serpa (1993), entre os benefícios gerais da actividade física, podemos citar: melhoria da auto-imagem e bem-estar; aumento da autoconfiança e do estado de vigília; alterações positivas no humor; diminuição da tensão, da depressão e da ansiedade; melhoria do bem-estar psicológico, vigilância e clareza de pensamento; aumento da energia e capacidade para lidar com as situações; aumento do prazer no exercício e nos contactos sociais.

O dia-a-dia dos indivíduos pode, portanto, gerar um profundo *stress* emocional pela dificuldade da tarefa, falta de controlo nas operações e conflitos de personalidade. Segundo Shephard (1995), citado por Ribeiro e col. (1998), um programa de actividades físicas auxiliam no ajustamento do nível de activação do indivíduo, deixando-o no ponto óptimo de *performance* ou relaxando-o nos casos de enorme *stress*. Para além disso, amplia o poder de concentração, permite reacções visuais mais velozes, melhora a acuidade visual e a tomada de decisões.

Segundo o *American College of Sports Medicine* (ACSM, 2000), uma prática física com uma duração de 20 a 30 minutos pelo menos três vezes por semana e com intensidade correspondente a 60-90% da frequência cardíaca máxima estimada de acordo com a idade, pode ser psicologicamente benéfico. Nieman (1999) refere que estudos populacionais criteriosos, efectuados pelo ACSM, permitiram estabelecer relações de causa e efeito entre actividade física e a menor incidência de algumas doenças, destacando-se a doença coronária, a obesidade, a ansiedade e a depressão (citado por Hilgert & Aquini, 2003).

Vários investigadores têm-se também preocupado com o estudo dos possíveis efeitos do exercício físico ao nível da redução das consequências biológicas do *stress*, tendo sido realizados alguns estudos sobre o potencial efeito positivo do treino do exercício na reactividade dos indivíduos ao *stress* do meio-ambiente (Rejeski & Thompson, 1993, citados por Machado, 1996).

De acordo com uma meta-análise de Crews & Landers (1987), incluindo 34 estudos e projectada a avaliar os efeitos da aptidão aeróbica na resposta a *stressores* psicossociais, os resultados demonstraram que os sujeitos mais aptos do ponto de vista aeróbico tinham uma resposta de *stress* psicossocial bastante mais reduzida, comparativamente a indivíduos de grupos de controle ou valores de “baseline”. Concluiu-se, assim, que o exercício/aptidão física parece estar desta forma associado a uma menor reactividade ao *stress* (citados por Machado, 1996).

O que deve ficar claro é o facto do *stress* ser considerado um grande influenciador da qualidade de vida da população, tornando a sua afinidade com a actividade física extremamente importante e relevante.

Conforme Gill (1994), a actividade física seria um mediador entre o *stress* e a saúde do indivíduo (citado por Ribeiro e col., 1998); ela é mesmo considerada por Berger (1994, citado por Ribeiro e col., 1998) um meio tão efectivo para o controlo do *stress* quanto outras técnicas tradicionais (ex.: massagens, relaxamento, descanso passivo, etc.), sendo porém mais vantajosa por também influenciar outros factores relacionados com a saúde do ser humano.

Ribeiro e col., 1998, concluem, deste modo, que a actividade física e desportiva está directamente relacionada com benefícios psicofisiológicos que possibilitam ao indivíduo melhor lidar com o *stress*, pois padrões e dosagens específicas de exercícios estão associados ao decréscimo da reactividade ao *stress*. Segundo estes autores, para Berger (1994), Brown (1990) & Gill (1994), indivíduos fisicamente activos:

- reduzem respostas do *stress* psicofisiológico;
- recuperam-se mais rapidamente de vários tipos de *stressores*;
- têm menor número de doenças quando experimentam eventos negativos na vida.

Um dos enormes benefícios da redução do *stress* é a diminuição da ansiedade do dia-a-dia. Segundo Landers (1994), os estudos comprovam que existe uma pequena/média redução na ansiedade-estado (estado emocional imediato expresso por medo, apreensão e tensão) e de indicadores fisiológicos da ansiedade (suor, aumento da frequência cardíaca, etc.) (citado por Ribeiro e col., 1998).

Segundo Aquini (2003), para a pessoa estar apta física e psicologicamente, ela deve praticar algum tipo de actividade física, conseguindo desta forma realizar as actividades e/ou as tarefas diárias sem atingir níveis elevados de *stress*.

Neste sentido, Berger (1996, citado por Ribeiro e col., 1998) lança-nos uma possível abordagem conclusiva à temática, referindo que a actividade física pode ser considerada um meio ideal de controlo do *stress*, podendo ser utilizada em várias etapas e momentos da vida de qualquer pessoa, tendo implicações decisivas tanto na qualidade como na quantidade de vida das populações.

## CAPÍTULO III

### MATERIAL E MÉTODOS

#### 1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A população em estudo é constituída por 55 estudantes da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, encontrando-se a sua totalidade a frequentar o 1º ano dos cursos de Ciências do Desporto e Educação Física, no ano lectivo 2004/2005. Seguidamente, são apresentadas as principais características dos inquiridos.

| Sexo      | Número de observações | %     |
|-----------|-----------------------|-------|
| Masculino | 38                    | 69,1  |
| Feminino  | 17                    | 30,9  |
| Total     | 55                    | 100,0 |

Tabela 1: Tabela de frequências da variável “Sexo”

No que respeita à repartição por sexos, verifica-se na tabela 1 que há uma predominância de elementos do sexo masculino (38 *versus* 17).

| Idade | Número de observações | %     | % Válida | % Acumulada |
|-------|-----------------------|-------|----------|-------------|
| 18    | 16                    | 29,1  | 29,1     | 29,1        |
| 19    | 19                    | 34,5  | 34,5     | 63,6        |
| 20    | 10                    | 18,2  | 18,2     | 81,8        |
| 21    | 6                     | 10,9  | 10,9     | 92,7        |
| 22    | 1                     | 1,8   | 1,8      | 94,5        |
| 24    | 1                     | 1,8   | 1,8      | 96,4        |
| 28    | 2                     | 3,6   | 3,6      | 100,0       |
| Total | 55                    | 100,0 | 100,0    |             |

Tabela 2: Tabela de frequências da variável “Idade”

|       | Número de observações | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
|-------|-----------------------|--------|--------|-------|---------------|
| IDADE | 55                    | 18     | 28     | 19,58 | 2,052         |

Tabela 3: Tabela de estatística descritiva da variável “Idade”

Através da análise das tabelas 2 e 3, podemos comprovar que a maioria dos inquiridos (81,8%) tem idades compreendidas entre os 18 e os 20 anos, sendo a média de 19,58 anos e o desvio padrão de 2,052 anos.

| <b>Estado civil</b> | <b>Número de observações</b> | <b>%</b> |
|---------------------|------------------------------|----------|
| <b>Solteiro (a)</b> | 54                           | 98,2     |
| <b>Casado (a)</b>   | 1                            | 1,8      |
| <b>Total</b>        | 55                           | 100,0    |

Tabela 4: Tabela de frequências da variável “Estado civil”

Relativamente ao estado civil, 98,2% dos inquiridos são solteiros, o que corresponde a 54 estudantes; apenas 1 estudante é casado (1,8%).

| <b>Mudou de residência</b> | <b>Número de observações</b> | <b>%</b> |
|----------------------------|------------------------------|----------|
| <b>Sim</b>                 | 39                           | 70,9     |
| <b>Não</b>                 | 14                           | 25,5     |
| <b>Total</b>               | 53                           | 96,4     |
| <b>Valores em falta</b>    | 2                            | 3,6      |
| <b>Total</b>               | 55                           | 100,0    |

Tabela 5: Tabela de frequências da variável “Mudaste de residência para vir para a Faculdade?”

De acordo com a tabela 5, podemos afirmar que a maioria dos alunos (70,9%) sentiu a necessidade de mudar de residência ao ingressar na Faculdade.

Todos os elementos constituintes da amostra foram admitidos ao seu respectivo curso na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, no ano de 2004.

| <b>Cursos anteriores</b> | <b>Número de observações</b> | <b>%</b> |
|--------------------------|------------------------------|----------|
| <b>Sim</b>               | 16                           | 29,1     |
| <b>Não</b>               | 39                           | 70,9     |
| <b>Total</b>             | 55                           | 100,0    |

Tabela 6: Tabela de frequências da variável “Frequentaste outros cursos anteriormente?”



| <b>Cursos frequentados anteriormente</b> | <b>Número de observações</b> | <b>%</b> |
|--|------------------------------|----------|
| <b>FCDEF-UP</b>                          | 2                            | 3,6      |
| <b>Educação Física</b>                   | 5                            | 9,1      |
| <b>Eco-Turismo</b>                       | 1                            | 1,8      |
| <b>Ciências do Desporto-UBI</b>          | 5                            | 9,1      |
| <b>Química Industrial</b>                | 1                            | 1,8      |
| <b>Engenharia Electrotécnica</b>         | 1                            | 1,8      |
| <b>Engenharia Geográfica</b>             | 1                            | 1,8      |
| <b>Total</b>                             | 16                           | 29,1     |
| <b>Valores em falta</b>                  | 39                           | 70,9     |
| <b>Total</b>                             | 55                           | 100,0    |

Tabela 7: Tabela de frequências da variável “Frequentaste outros cursos anteriormente? Quais?”

Através da análise das tabelas 6 e 7, podemos constatar que 16 sujeitos frequentaram outros cursos anteriormente: 5 frequentaram o curso de Professores do Ensino Básico – variante Educação Física, outros 5 o curso de Ciências do Desporto na Universidade da Beira Interior e 2 Educação Física e Desporto na Universidade do Porto. Os restantes elementos repartem-se pelos cursos de Eco-Turismo, Química Industrial, Engenharia Electrotécnica e Engenharia Geográfica.

| <b>Escolha</b>          | <b>Número de observações</b> | <b>%</b> | <b>% Válida</b> | <b>% Acumulada</b> |
|-------------------------|------------------------------|----------|-----------------|--------------------|
| <b>1ª</b>               | 48                           | 87,3     | 90,6            | 90,6               |
| <b>2ª</b>               | 3                            | 5,5      | 5,7             | 96,2               |
| <b>3ª</b>               | 2                            | 3,6      | 3,8             | 100,0              |
| <b>Total</b>            | 53                           | 96,4     | 100,0           |                    |
| <b>Valores em falta</b> | 2                            | 3,6      |                 |                    |
| <b>Total</b>            | 55                           | 100,0    |                 |                    |

Tabela 8: Tabela de frequências da variável “O curso que frequentas foi a tua: 1ª escolha, 2ª escolha, 3ª escolha?”

Em relação à escolha do actual curso, para 90,6% dos inquiridos este representou a sua primeira opção, enquanto que 5,7% referiram ter sido a sua segunda preferência e apenas para 3,8% foi a terceira escolha.

| Satisfação com os resultados no Ensino Secundário | Número de observações | %     | % Válida | % Acumulada |
|---|-----------------------|-------|----------|-------------|
| Muito satisfatórios                               | 4                     | 7,3   | 7,3      | 7,3         |
| Bastante satisfatórios                            | 10                    | 18,2  | 18,2     | 25,5        |
| Satisfatórios                                     | 40                    | 72,7  | 72,7     | 98,2        |
| Pouco satisfatórios                               | 1                     | 1,8   | 1,8      | 100,0       |
| <b>Total</b>                                      | 55                    | 100,0 | 100,0    |             |

Tabela 9: Tabela de frequências da variável “Satisfação em relação aos resultados obtidos no Ensino Secundário”

A grande maioria dos respondentes (72,7%) considera que os resultados alcançados no Ensino Secundário foram satisfatórios. 25,5% dos inquiridos considera os resultados como bastante satisfatórios e alguns mesmo como muito satisfatórios.

| Lei ou estatuto particular | Número de observações | %     |
|----------------------------|-----------------------|-------|
| Sim                        | 4                     | 7,3   |
| Não                        | 51                    | 92,7  |
| <b>Total</b>               | 55                    | 100,0 |

Tabela 10: Tabela de frequências da variável “Enquanto estudante, estás ao abrigo de alguma lei ou estatuto particular?”

| Qual?                 | Número de observações | %     |
|-----------------------|-----------------------|-------|
| Estudante trabalhador | 3                     | 5,5   |
| Valores em falta      | 52                    | 94,5  |
| <b>Total</b>          | 55                    | 100,0 |

Tabela 11: Tabela de frequências da variável “Enquanto estudante, estás ao abrigo de alguma lei ou estatuto particular? Qual?”

Quanto às tabelas 10 e 11, é possível verificar que apenas 3 sujeitos ingressaram no curso superior ao abrigo de um estatuto particular, e que em todos eles se refere ao estatuto de estudante trabalhador. No entanto, houve um aluno que refere estar ao abrigo de alguma lei ou estatuto particular, mas depois não indica qual.

## 2. DESCRIÇÃO DO INSTRUMENTO DE MEDIDA

No presente estudo foi utilizada como instrumento de avaliação o inquérito por questionário, através de administração directa, sendo este constituído por dois inventários cujas características vão ser a seguir descritas.

### **Nível de *Stress* nos Estudantes (N.I.S.E.S.T.E.)**

Como instrumento avaliativo do “Nível de stress nos estudantes”, utilizámos a escala N.I.S.E.S.T.E., construída por Alves, M. Z. (1995).

É uma escala de tipo Likert, constituída por 29 questões fechadas, em que cada uma delas pode ser respondida em cinco classes de resposta, nomeadamente: “Não concordo”, “Concordo pouco”, “Nem concordo nem discordo”, “Concordo muito” e “Concordo totalmente”. Cada questão pode assim ser valorizada de 1 a 5, consoante estiver ausente ou presente em intensidade crescente.

O intuito de constituir uma escala unidimensional subordinada ao conceito geral de “stress nos estudantes”, conduziu a autora a procurar em cada questão uma correlação positiva e altamente significativa com a nota global. Tal facto vem, assim, demonstrar que cada uma das questões se subordina a “um todo”, ou seja, que constitui um bom operante do constructo global que se pretende medir.

A escala constituída pelos 29 itens referidos, apresenta 5 sintomas biológicos (relacionados com o organismo), 16 psicológicos (relacionados com o próprio) e 8 sociais (relacionados com os outros). Cada uma das questões apresentadas pretende avaliar o inquirido não na sua maneira de ser habitual, mas sim no estado em que se sente devido aos seus estudos.

Seguidamente, nos quadros 1 a 7, passamos a apresentar as 7 grandes dimensões subjacentes à escala de avaliação de *stress* nos estudantes.

Quadro 1: FACTOR 1 – Preocupação com os exames

---

Questão

- 1- Calma durante as frequências
  - 4- “Nervosismo” na altura dos exames
  - 5- Sentimento de fracasso com os maus resultados
  - 14- Dificuldade de raciocínio durante um exame
  - 15- Existência de problemas gástricos com as preocupações
  - 16- Taquicardia durante os exames
  - 17- Perda de peso em períodos de maior actividade
  - 18- Insónia inicial na altura dos exames
  - 29- Sentimento permanente de falta de tempo
- 

Quadro 2: FACTOR 2 – Incapacidade

---

Questão

- 9- Sentir-se aquém do “aluno ideal” que gostaria de ser
  - 11- Incapacidade de êxito nos estudos
  - 12- Sensação de incapacidade para resolver problemas escolares
  - 13- Sentimento de culpa por desperdiçar tempo.
- 

Quadro 3: FACTOR 3 – Dificuldade na relação professor/aluno

---

Questão

- 22- Distanciamento entre alunos e professores
  - 23- Superioridade do professor em relação ao aluno
  - 24- Atitudes desagradáveis dos professores
  - 25- Relação professor/aluno estritamente profissional
- 

Quadro 4: FACTOR 4 – Aulas/professores e dificuldade de concentração

---

Questão

- 2- “Tédio” durante as aulas
  - 3- Críticas dos professores
  - 7- Dificuldade de concentração no estudo
- 

Quadro 5: FACTOR 5 – Preocupação com os estudos

---

Questão

- 6- Sobrecarga de matéria de estudo
  - 10- Preocupação com as matérias de estudo
- 

Quadro 6: FACTOR 6 – Preocupação com os estágios

---

Questão

- 19- Apreensão no decurso dos estágios
  - 20- Apreensão com a supervisão dos superiores nos estágios
-

#### Quadro 7: FACTOR 7 – Sentimento de inferioridade

---

##### Questão

- 8- Sentimento de competição
  - 21- Sentimento de inferioridade perante professores
  - 26- Sentimento de rejeição
  - 27- Participação passiva em actividades lúdicas
  - 28- Inibição perante pessoas do outro sexo
- 

### **Inventário de Resolução de Problemas (I.R.P.)**

Para avaliar as estratégias de *coping*, foi utilizado o I.R.P., que é uma escala de estratégias de *coping* elaborado por Vaz Serra (1987).

O inventário acima referido, apresenta três situações diferentes – de ameaça, de dano e de desafio, que podem acontecer a qualquer pessoa na sua vida quotidiana, com consequências que se podem arrastar no tempo e envolver aspectos inter-pessoais (Alves, 1995).

É uma escala do tipo Likert, constituída por 40 questões fechadas, podendo cada uma delas ser classificada em cinco classes ou categorias diferentes.

O I.R.P. inclui, assim, questões relacionadas com o confronto activo dos problemas, com mecanismos redutores do estado de tensão emocional, com o controlo perceptivo da situação ou dos resultados e com certas características da personalidade que podem ser relevantes na resolução das situações indutoras de *stress*.

Uma análise das componentes principais dos 40 itens, seguida de uma rotação ortogonal de tipo *varimax*, revelou a existência de nove factores subjacentes:

FACTOR 1 – Representa pedido de ajuda e explica 7.230% da variância total, sendo constituído pelos itens 5, 11, 18, 20 e 26.

FACTOR 2 – É o mais importante, explicando 9.3995% da variância total; está relacionado com a atitude de confronto e resolução activa dos problemas. É formado pelos itens 21, 31, 32, 33, 34, 36 e 40.

FACTOR 3 – Relaciona-se com o abandono passivo perante a situação e explica 4.854% da variância total, sendo constituído pelos itens 1, 2 e 7.

FACTOR 4 – Explica 6.728% da variância total e relaciona-se com o controlo interno/externo dos problemas. É formado pelos itens 6, 12, 14, 30, 35, 37, 38 e 39.

FACTOR 5 – Explica 4.621% da variância total e está relacionado com as estratégias de controlo das emoções, sendo constituído pelos itens 23, 24, 25 e 29.

FACTOR 6 – Corresponde a 5.390% da variância total e representa uma atitude activa, na vida quotidiana, de não-interferência pelas ocorrências. É composto pelos itens 3, 8, 9 e 13.

FACTOR 7 – Explica 4.299% da variância total, representando a expressão de agressividade internalizada/externalizada, sendo formado pelos itens 27 e 28.

FACTOR 8 – Explica 5.599% da variância total e está relacionado com uma atitude de auto-responsabilização e medo das consequências. É composto pelos itens 4, 10, 16 e 19.

FACTOR 9 – Representativo do confronto com o problema e o planeamento da estratégia de acção e explica 3.604% da variância total, sendo constituído pelos itens 15, 17 e 22.

### 3. PROCEDIMENTOS

A seguir à descrição do instrumento de medida e caracterizada a amostra, passamos a descrever os procedimentos efectuados.

Começámos por realizar uma reunião de Seminário, no final do mês de Outubro, a fim de definir a data e quais os questionários a administrar aos alunos do 1º ano da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (2004/2005). Posteriormente, e tendo já sido requerida a devida autorização ao Professor Doutor Manuel João Coelho e Silva, administrámos os questionários às 10h do dia 12 de Novembro, nos vinte minutos finais da aula de Desenvolvimento e Adaptação Motora I. Para tal, antes de se efectivar a entrega dos inquéritos aos alunos, foi-lhes explicado pela Professora Doutora Susana Ramos, a sua natureza, os objectivos e o modo de preenchimento, salientando a importância da resposta de uma forma sincera e objectiva para que se pudesse obter informação válida sobre os nossos estudantes, tendo-nos comprometido a apresentar, no final do semestre, os resultados obtidos.

Esta aula, como já era do nosso conhecimento, teve a participação da quase totalidade dos alunos do 1º ano, obtendo-se assim um total de 50 inquiridos. Os restantes questionários foram obtidos através de contacto individual e pessoal com os alunos, tendo sido preenchidos em diversos locais, como a Biblioteca, a Cantina, o Pavilhão III, etc.

Após a recolha de dados estar concluída, estes foram tratados com o apoio do programa informático de tratamento estatístico de dados SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versão 11.5.





## CAPÍTULO IV

### APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

#### 1. ESTATÍSTICA DESCRITIVA E CÁLCULO DA CONSISTÊNCIA INTERNA (ALPHA DE CRONBACH) DOS FACTORES DO N.I.S.E.S.T.E.

Relativamente ao N.I.S.E.S.T.E., optámos por apresentar a estatística descritiva de cada um dos itens em anexo (Anexo 2), assim como as tabelas de frequência também para cada um dos itens (Anexo 3), uma vez que a sua leitura é de fácil interpretação.

Seguidamente, vamos apresentar os resultados da Análise Factorial, que nos permite agrupar os itens em factores, conforme a autora do questionário. Por este facto, é uma Análise Factorial Exploratória, uma vez que adoptámos os factores da autora.

Vamos também proceder ao cálculo da consistência interna, através do cálculo do *Alpha* de *Cronbach* para cada um dos factores.

#### Nível de *Stress* nos Estudantes (N.I.S.E.S.T.E.)

| Factor   | Número de Observações | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
|--|-----------------------|--------|--------|-------|---------------|
| F1 (Preocupação com os exames)                       | 55                    | 12     | 38     | 24,24 | 5,689         |
| F2 (Incapacidade)                                    | 55                    | 4      | 18     | 9,56  | 3,011         |
| F3 (Dificuldade na relação professor/aluno)          | 55                    | 5      | 19     | 11,96 | 3,156         |
| F4 (Aulas/professores e dificuldade de concentração) | 55                    | 3      | 13     | 8,49  | 2,045         |
| F5 (Preocupação com os estudos)                      | 55                    | 2      | 10     | 5,91  | 2,197         |
| F6 (Preocupação com os estágios)                     | 0                     |        |        |       |               |
| F7 (Sentimento de inferioridade)                     | 55                    | 5      | 15     | 9,11  | 2,872         |

Tabela 12: Tabela de estatística descritiva dos factores do questionário “Nível de *Stress* nos Estudantes”

Analisando a tabela 12, examinamos que o factor encarado pelos inquiridos como maior agente indutor de *stress* é o relativo à “Preocupação com os exames”, sendo a sua média de 24,24 e o desvio padrão de 5,689. A “Incapacidade na relação professor/aluno”, o factor “Incapacidade” e o factor respeitante ao “Sentimento de inferioridade”, encontram-se de seguida na lista dos mais referidos, respectivamente com 11,96 / 9,56 e 9,11 de média. É aqui de salientar que aquando da apresentação dos

questionários, os alunos ainda não haviam realizado qualquer tipo de avaliação, nem passado pelo processo de estágio.

Os factores relativos a “Aulas/professores e dificuldade de concentração” e “Preocupação com os estudos”, são os menos enunciados com médias de, respectivamente 8,49 e 5,91.

| <b>Factor</b>  | <b>Número de Itens</b> | <b>Alpha de Cronbach</b> | <b>Número de Sujeitos</b> |
|--|------------------------|--------------------------|---------------------------|
| <b>F1</b> (Preocupação com os exames)                        | 9                      | 0,7502                   | 55                        |
| <b>F2</b> (Incapacidade)                                     | 4                      | 0,6412                   | 55                        |
| <b>F3</b> (Dificuldade na relação professor/aluno)           | 4                      | 0,7400                   | 55                        |
| <b>F4</b> (Aulas/professores e dificuldades de concentração) | 3                      | 0,3574                   | 55                        |
| <b>F5</b> (Preocupação com os estudos)                       | 2                      | 0,7746                   | 55                        |
| <b>F6</b> (Preocupação com os estágios)                      |                        |                          |                           |
| <b>F7</b> (Sentimento de inferioridade)                      | 5                      | 0,6079                   | 55                        |

Tabela 13: Tabela da consistência interna dos factores do questionário “Nível de Stress nos Estudantes”

Como podemos observar pela tabela 13, os valores de consistência interna, calculados a partir do *Alpha de Cronbach*, são bastante bons, uma vez que são superiores a 0,60 (considerando a literatura um valor a partir de 0,50 como sendo um valor com relevância), com excepção do factor 4, que apresenta um *Alpha* de 0,3574.

É de salientar que relativamente ao factor 6 não obtivemos quaisquer resultados uma vez que são alunos do 1º ano não tendo ainda passado pelo processo de estágio.

## 2. ESTATÍSTICA DESCRITIVA E CÁLCULO DA CONSISTÊNCIA INTERNA (ALPHA DE CRONBACH) DOS FACTORES DO I.R.P.

Tal como fizemos com o N.I.S.E.S.T.E., vamos adoptar o mesmo procedimento para o I.R.P., apresentando no Anexo 4 a estatística descritiva para cada um dos itens do I.R.P. e em Anexo 5 as tabelas de frequência para cada um dos itens do I.R.P.

## Inventário de Resolução de Problemas (I.R.P.)

| Factor  | Número de observações | Mínimo | Máximo | Média | Desvio Padrão |
|---|-----------------------|--------|--------|-------|---------------|
| F1 (Representa pedido de ajuda)   | 55                    | 8      | 25     | 16,65 | 3,571         |
| F2 (Relaciona-se com a atitude de confronto e resolução activa dos problemas)                 | 55                    | 16     | 35     | 27,29 | 3,828         |
| F3 (Relaciona-se com o abandono passivo perante a situação)                                   | 55                    | 3      | 9      | 5,07  | 1,971         |
| F4 (Relaciona-se com o controlo interno/externo dos problemas)                                | 55                    | 11     | 28     | 18,75 | 3,907         |
| F5 (Relaciona-se com as estratégias de controlo das emoções)                                  | 55                    | 4      | 15     | 7,35  | 2,511         |
| F6 (Representa uma atitude activa, na vida quotidiana de não interferência pelas ocorrências) | 55                    | 8      | 20     | 14,60 | 2,543         |
| F7 (Representa a expressão de agressividade internalizada/externalizada)                      | 55                    | 2      | 6      | 2,85  | 1,268         |
| F8 (Relacionado com uma atitude de auto-responsabilização e medo das consequências)           | 55                    | 4      | 12     | 7,65  | 2,367         |
| F9 (Representativo do confronto com o problema e o planeamento da estratégia de acção)        | 55                    | 5      | 13     | 10,27 | 1,820         |

Tabela 14: Tabela de estatística descritiva dos factores do “*Inventário de Resolução de Problemas*”

Segundo a análise da tabela anterior, podemos constatar que o factor relacionado com a “Atitude de confronto e resolução activa de problemas” é o que ocupa um maior destaque, com uma média de 27,29 e um desvio padrão de 3,828. Segue-se o factor relacionado com o “Controlo interno/externo dos problemas” que possui uma média de 18,75 e um desvio padrão de 3,907, e o factor representativo de “Pedido de ajuda” com média de 16,65 sendo o desvio padrão de 3,571.

Seguidamente surgem os factores: “Representativo de uma atitude activa, na vida quotidiana, de não interferência pelas ocorrências” (média=14,60), “Representativo do confronto com o problema e o planeamento da estratégia de acção” (média=10,27), “Relacionado com uma atitude de auto-responsabilização e medo das consequências” (média=7,65), “Relacionado com as estratégias de controlo das emoções” (média=7,35), “Relaciona-se com o abandono passivo perante a situação” (média=5,07) e, finalmente, com uma média de 2,85 surge o factor “Representativo da expressão de agressividade internalizada/externalizada”.

| Factor  | Número de Itens | Alpha de Cronbach | Número de Sujeitos |
|---|-----------------|-------------------|--------------------|
| F1 (Representa pedido de ajuda)   | 5               | 0,7742            | 55                 |
| F2 (Relaciona-se com a atitude de confronto e resolução activa dos problemas)                 | 7               | 0,8026            | 55                 |
| F3 (Relaciona-se com o abandono passivo perante a situação)                                   | 3               | 0,7137            | 55                 |
| F4 (Relaciona-se com o controlo interno/externo dos problemas)                                | 8               | 0,6462            | 55                 |
| F5 (Relaciona-se com as estratégias de controlo das emoções)                                  | 4               | 0,5254            | 55                 |
| F6 (Representa uma atitude activa, na vida quotidiana de não interferência pelas ocorrências) | 4               | 0,4565            | 55                 |
| F7 (Representa a expressão de agressividade internalizada/externalizada)                      | 2               |                   |                    |
| F8 (Relacionado com uma atitude de auto-responsabilização e medo das consequências)           | 4               | 0,3644            | 55                 |
| F9 (Representativo do confronto com o problema e o planeamento da estratégia de acção)        | 3               | 0,0540            | 55                 |

Tabela 15: Tabela da consistência interna dos factores do “*Inventário de Resolução de Problemas*”

Tal como verificamos na tabela 14, também a maioria dos factores tem um bom *Alpha de Cronbach* (superior a 0,5-factores 1, 2, 3, 4 e 5, aproximando-se também deste valor o factor 6).

Apenas os factores 8 e 9 têm valores de consistência baixos, sendo mais uma vez de salientar os elevados valores de *Alpha* para os factores 1, 2 e 3.

### 3. CORRELAÇÃO ENTRE OS FACTORES DO N.I.S.E.S.T.E. E DO I.R.P.

Seguidamente, iremos apresentar os coeficientes de correlação obtidos entre os factores do N.I.S.E.S.T.E. e os factores do I.R.P., com o intuito de verificar a existência, ou não, de relações ou associações estatisticamente significativas.

Desde já afirmamos que apenas iremos apresentar as correlações estatisticamente significativas, enquanto todas as outras podem ser visualizadas no Anexo 8.

Como sabemos o coeficiente de correlação dá-nos o grau de relação ou de associação entre variáveis. Neste caso, optámos pelo coeficiente de correlação de Pearson, uma vez que temos uma escala de medida intervalar (embora as escalas de Likert sejam consideradas escalas de mediada ordinal, para efeitos de tratamento

estatístico são consideradas como sendo escalas de medida intervalar, uma vez que nos proporcionam muito mais informação, como referem diversos autores, entre os quais Ramos (2003), Bryman & Cramer (1990, 1991 e 1993), etc).

O coeficiente de correlação varia entre  $-1$  e  $+1$ , inclusive: se é  $-1$  temos uma correlação negativa perfeita, se é  $+1$  temos uma correlação positiva perfeita e se é  $0$  significa ausência de correlação. O facto do coeficiente de correlação ser positivo, indica que as duas variáveis variam no mesmo sentido, isto é, são directamente proporcionais; se o coeficiente for negativo, significa que as duas variáveis variam em sentidos opostos, ou seja, são inversamente proporcionais.

Em seguida apresentamos a tabela de correlação entre os factores dos dois questionários trabalhados, em que designamos por “r” o valor do coeficiente de correlação e por “p” o nível de significância, não esquecendo que temos 55 sujeitos.

| Factor               | F1 IRP             | F2 IRP              | F3 IRP             | F4 IRP             | F5 IRP             | F6 IRP              | F7 IRP | F8 IRP              | F9 IRP              | IRP Total          |
|----------------------|--------------------|---------------------|--------------------|--------------------|--------------------|---------------------|--------|---------------------|---------------------|--------------------|
| <b>F1 NISESTE</b>    | r=0,371<br>p=0,005 |                     |                    | r=0,617<br>p=0,000 | r=0,325<br>p=0,016 | r=-0,285<br>p=0,035 |        |                     |                     |                    |
| <b>F2 NISESTE</b>    |                    | r=-0,283<br>p=0,036 |                    | r=0,552<br>p=0,000 | r=0,398<br>p=0,003 |                     |        | r=-0,322<br>p=0,017 |                     |                    |
| <b>F3 NISESTE</b>    |                    | r=-0,315<br>p=0,019 |                    | r=0,319<br>p=0,018 |                    |                     |        |                     | r=0,0347<br>p=0,010 |                    |
| <b>F4 NISESTE</b>    |                    | r=-0,418<br>p=0,001 | r=0,372<br>p=0,05  | r=0,308<br>p=0,022 |                    | r=-0,296<br>p=0,028 |        |                     | r=0,337<br>p=0,012  |                    |
| <b>F5 NISESTE</b>    |                    |                     |                    | r=0,381<br>p=0,004 |                    |                     |        |                     | r=0,321<br>p=0,017  |                    |
| <b>F6 NISESTE</b>    |                    |                     |                    |                    |                    |                     |        |                     |                     |                    |
| <b>F7 NISESTE</b>    |                    | r=-0,336<br>p=0,012 | r=0,300<br>p=0,026 | r=0,450<br>p=0,001 |                    |                     |        | r=-0,388<br>p=0,012 |                     |                    |
| <b>NISESTE Total</b> |                    | r=-0,398<br>p=0,003 |                    | r=0,707<br>p=0,000 | r=0,297<br>p=0,027 | r=-0,291<br>p=0,031 |        | r=0,295<br>p=0,029  | r=0,404<br>p=0,002  | r=0,466<br>p=0,000 |

Tabela 16: Tabela dos coeficientes de correlação entre os factores do N.I.S.E.S.T.E. e do I.R.P.

Analisando a tabela 15, relativa aos coeficientes de correlação entre os factores do N.I.S.E.S.T.E. e do I.R.P., verificamos a existência de 29 correlações estatisticamente significativas. Em seguida iremos fazer referência a essas correlações.

O factor 1 do I.R.P. (Representa pedido de ajuda) apenas se correlaciona de forma estatisticamente significativa e positiva com o factor 2 do N.I.S.E.S.T.E. (Incapacidade), tendo-se obtido  $r=0,371$  ( $p=0,005$ ).

O factor 2 do I.R.P. (Relaciona-se com a atitude de confronto e resolução activa dos problemas) correlaciona-se, sempre de forma negativa e estatisticamente significativa, com os factores 2, 3, 4, 7 e total do N.I.S.E.S.T.E..

O valor da correlação entre o factor 2 do I.R.P. com o factor 2 do N.I.S.E.S.T.E. (Incapacidade) é de  $-0,283$  ( $p=0,036$ ); o coeficiente de correlação entre o factor 2 do I.R.P. com o factor número 3 do N.I.S.E.S.T.E. (Dificuldade na relação professor/aluno) é de  $-0,315$  ( $p=0,019$ ); a correlação entre o factor 2 do I.R.P. e o factor 4 do N.I.S.E.S.T.E. (Aulas/professores e dificuldade de concentração) é de  $-0,418$  ( $p=0,001$ ); a correlação entre o factor 2 do I.R.P. e o factor 7 do N.I.S.E.S.T.E. (Sentimento de inferioridade) apresenta o valor de  $-0,336$  ( $p=0,012$ ).

Finalmente, o factor 2 do I.R.P. e o factor total do N.I.S.E.S.T.E. têm uma correlação de  $-0,398$  ( $p=0,003$ ).

O factor 3 do I.R.P. (Relaciona-se com o controlo interno/externo dos problemas) apresenta apenas duas correlações estatisticamente significativas e positivas com factores do N.I.S.E.S.T.E.. Uma delas é com o factor 4 do N.I.S.E.S.T.E. (Aulas/professores e dificuldade de concentração), cujo valor é de  $0,372$  ( $p=0,05$ ); a outra é com o factor 7 do N.I.S.E.S.T.E. (Sentimento de inferioridade), tendo o valor de  $0,300$  ( $p=0,026$ ).

O factor 4 do I.R.P. (Relaciona-se com o controlo interno/externo dos problemas) é o factor que maior número de correlações estatisticamente significativas apresenta com os factores do N.I.S.E.S.T.E., sendo todas estas correlações positivas.

A correlação entre o factor 4 do I.R.P. e o factor 1 do N.I.S.E.S.T.E. (Preocupação com os exames) é de  $0,617$  ( $p=0,000$ ); o valor da correlação entre o factor 4 do I.R.P. e factor 2 do N.I.S.E.S.T.E. (Incapacidade) é de  $0,552$  ( $p=0,000$ ); entre o factor 4 do I.R.P. e o factor 4 do N.I.S.E.S.T.E. (Aulas/professores e dificuldade de concentração) a correlação é de  $0,308$  ( $p=0,022$ ); a correlação entre o factor 4 do I.R.P. e o factor 5 do N.I.S.E.S.T.E. (Preocupação com os estudos) é de  $0,381$  ( $p=0,004$ ); o valor da correlação entre o factor 4 do I.R.P. e o factor 7 do N.I.S.E.S.T.E. (Sentimento de inferioridade) é de  $0,450$  ( $p=0,001$ ).

Finalmente, a correlação entre o factor 4 do I.R.P. e factor total do N.I.S.E.S.T.E. é de  $0,707$  ( $p=0,000$ ).

O factor 5 do I.R.P. (Relaciona-se com as estratégias de controlo das emoções) apresenta uma correlação de  $0,325$  com o factor 1 do N.I.S.E.S.T.E. (Preocupação com os exames) com um nível de significância de  $0,016$ . Este mesmo factor do I.R.P.

apresenta uma correlação de 0,398 ( $p=0,003$ ) com o factor 2 do N.I.S.E.S.T.E. (Incapacidade); o factor 5 do I.R.P. tem uma correlação com o factor total do N.I.S.E.S.T.E. de 0,297 ( $p=0,027$ ).

É de salientar que todas estas correlações são de sentido positivo.

O factor 6 do I.R.P. (Representa uma atitude activa, na vida quotidiana, de não interferência pelas ocorrências) apresenta 3 correlações, todas negativas e estatisticamente significativas, com factores do N.I.S.E.S.T.E..

Com o factor 1 do N.I.S.E.S.T.E. (Preocupação com os exames) a correlação é de  $-0,285$  ( $p=0,035$ ); com o factor 4 do N.I.S.E.S.T.E. (Aulas/professores e dificuldade de concentração) apresenta um coeficiente de correlação de  $-0,296$  ( $p=0,028$ ).

Finalmente, o factor 6 do I.R.P. apresenta uma correlação com o factor total do N.I.S.E.S.T.E. de  $-0,291$  ( $p=0,031$ ).

O factor 7 do I.R.P. (Representa a expressão de agressividade internalizada/externalizada), não apresenta qualquer correlação estatisticamente significativa com nenhum dos factores do N.I.S.E.S.T.E..

O factor 8 do I.R.P. (Relacionado com uma atitude de auto-responsabilização e medo das consequências) apresenta correlações positivas estatisticamente significativas com 3 factores do N.I.S.E.S.T.E..

A correlação entre o factor 8 do I.R.P. e o factor 2 do N.I.S.E.S.T.E. (Incapacidade) é de 0,322 ( $p=0,017$ ); entre o factor 8 do I.R.P. e o factor 7 do N.I.S.E.S.T.E. (Sentimento de inferioridade) a correlação é de 0,388 ( $p=0,012$ ).

Finalmente, o factor 8 do I.R.P. apresenta uma correlação com o factor total do N.I.S.E.S.T.E. de 0,295 ( $p=0,029$ ).

O factor 9 do I.R.P. (Representativo do confronto do problema e o planeamento da estratégia da acção) apresenta correlações estatisticamente significativas com 4 factores do N.I.S.E.S.T.E., todas de sentido positivo.

Assim, com o factor 3 do N.I.S.E.S.T.E., (Dificuldade na relação professor/aluno) a correlação é de 0,347 ( $p=0,010$ ); com o factor 4 do N.I.S.E.S.T.E. (Aulas/ professor e dificuldade de concentração) o valor é de 0,337 ( $p=0,012$ ); para o

factor 5 do N.I.S.E.S.T.E. (Preocupação com os estudos) a correlação é de 0,321 ( $p=0,017$ ).

Finalmente, o factor 9 do I.R.P. correlaciona-se com o factor total do N.I.S.E.S.T.E., sendo o valor de 0,404 ( $p=0,002$ ).

Por último, procurámos conhecer o grau de correlação entre o I.R.P. total e o N.I.S.E.S.T.E. total, tendo obtido o valor de 0,466 para 55 sujeitos, valor este, altamente significativo ( $p=0,000$ ).



## CAPÍTULO V

### DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente estudo, pretendíamos identificar e caracterizar o nível de *stress* no estudante, bem como avaliar os mecanismos de *coping* por este utilizado, verificando em que medida estariam de acordo com os dados disponíveis na bibliografia.

Após ter sido efectuada a revisão de literatura e a análise e interpretação dos resultados obtidos, passamos de seguida à discussão desses mesmos resultados.

Deste modo, a abordagem a este capítulo será apresentada e analisada tendo como base substancial dois tópicos principais: o *stress* no estudante e os mecanismos de *coping*.

#### 1. O *STRESS* NO ESTUDANTE

No que diz respeito aos factores indutores de *stress*, os estudantes do 1º ano dos cursos de Ciências do Desporto e Educação Física da FCDEF-UC referem, por ordem decrescente de média, a preocupação com os exames (24,24), a dificuldade na relação professor/aluno (11,96), a incapacidade (9,56), o sentimento de inferioridade (9,11), as aulas/professores e dificuldade de concentração (8,49) e a preocupação com os estudos (5,91). Seguidamente, iremos discutir cada um dos factores por ordem decrescente de média obtida.

Relativamente ao factor 1 do N.I.S.E.S.T.E., **preocupação com os exames**, nos sujeitos por nós estudados, encontramos semelhanças de resultados com Dobson (1980), Dunkel-Schetter & Lobel (1990), Murphy & Archer (1996), citados por Ferreira (2003) e Pereira (1998), de acordo com o referido na revisão da literatura. Segundo estes autores, a preocupação e a ansiedade vivenciada pelos estudantes face aos exames é apresentado como um dos grandes factores indutores de *stress* académico. Contudo, este resultado não está de acordo com as nossas expectativas iniciais nem com os resultados obtidos, uma vez que foi considerado pelos estudantes como o maior factor de *stress*, com uma média claramente destacada em relação aos restantes factores do N.I.S.E.S.T.E. (média=24,24). Para tal afirmação baseamo-nos no facto de os

questionários terem sido administrados a alunos do 1ºano no início do ano lectivo (os alunos tinham cerca de 1 mês de aulas), o que leva a crer que os alunos ainda não se tenham preocupado com os exames que são só no mês de Janeiro, e que se encontrem ainda na fase da novidade e do entusiasmo com a entrada para a Universidade, não esquecendo também que alguns dias antes se tinha completado mais uma “Latada” (a primeira festa estudantil em que o “caloiro” participa). Deste modo, a hipótese que encontramos como justificativa, pode ser explicada tendo em conta vários factores, tais como: a existência de uma ideia pré-concebida importada do Ensino Secundário no que se refere ao “nervosismo” e à ansiedade que se instala numa altura de exames; o pensar que cada vez mais a nota/classificação obtida tem um papel preponderante e crucial num mercado de trabalho cada vez menos favorável e mais competitivo; e por último, entre outras possíveis hipóteses, a perspectiva da satisfação das expectativas criadas pelos estudantes com o acesso a um novo sistema de ensino, como é o Ensino Superior.

Em relação à **dificuldade na relação professor/aluno**, apontado como o segundo maior factor de *stress* no estudante (média=11,96), os resultados voltam a estar de acordo com os diversos autores referidos na revisão da literatura, como são o caso de Dunkel-Schetter & Lobel (1990), Dabney (1994), Huerta (1990), citado por Alves (1995), Pereira (1998), Murphy & Archer (1996), citados por Ferreira (2003) e Ferreira, Almeida & Soares (2001), citados por Ferreira (2003). Estes autores referem que um dos problemas que afecta os estudantes ao longo do seu processo ensino-aprendizagem liga-se com as dificuldades de relacionamento com os professores, criando-se, assim, baixos índices de satisfação e de compromisso na relação professor/aluno. No nosso entender esta situação pode advir, uma vez mais, de uma ideia pré-concebida e estereotipada que os alunos trazem consigo sobre uma relação professor/aluno estritamente profissional no Ensino Universitário, o que pode comprovar-se que, no caso da Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, tal preceito não faz sentido.

No que se refere ao factor **incapacidade**, o mesmo é considerado como o terceiro factor de causas de *stress*, com uma média de 9,56. De facto, na literatura, são poucos os autores que fazem referência a este factor enquanto indutor de *stress* no estudante. Pereira (1998) e Baker e col. (1985), citados por Ferreira (2003) são os únicos a mencionarem este factor como causador de *stress*, cingindo-se apenas ao item de incapacidade de êxito nos estudos.

Tendo em conta a ordem do resultado obtido por este factor, ao apresentar-se como uma das maiores causas de *stress* nos alunos do 1ºano, consideramos como hipóteses explicativas para tal facto, a cada vez mais baixa nota/classificação exigida para acesso aos cursos da FCDEF-UC, o que pode traduzir-se na incapacidade para obtenção de sucesso nos estudos por parte dos novos alunos da instituição. De seguida, é de referir que muitos alunos vêm de fora e com algumas dificuldades de adaptação, o que os pode levar a alguma incapacidade de êxito nos estudos e também à sensação de incapacidade para resolver problemas escolares, associando a isto tudo, por vezes, algum desperdício de tempo enquanto a adaptação não é total.

O factor **sentimento de inferioridade**, surge apontado como apenas o quarto maior factor de *stress*, com uma média correspondente a 9,11. Na revisão da literatura são vários os autores que o comprovam como um factor de *stress*, como sejam Dunkel-Schetter & Lobel (1990), Claude (1993), Murphy & Archer (1996), citados por Ferreira (2003) e Ferreira, Almeida & Soares (2001), citados por Ferreira (2003). Segundo estes autores, o sentimento de competição e de rejeição, a participação passiva em actividades lúdicas e a inibição perante pessoas do outro sexo são as razões mais sentidas pelos estudantes como causadoras de *stress*.

No entanto, uma possível explicação que encontramos para o facto deste factor ser enunciado como somente o quarto maior factor indutor de *stress*, pode dever-se ao simples caso de os cursos de Ciências do Desporto e Educação Física apresentarem um conjunto de características exclusivas comparativamente com outros cursos do Ensino Superior (ex: trabalho eminentemente em equipa; alunos terem de se despir/vestir no balneário em conjunto; existência de aulas de natação em que os alunos têm de mostrar o corpo; etc.), o que pode fazer com que, à partida, um aluno que opte por um destes cursos tenha menos sentimentos de inferioridade, de vergonha e de rejeição do que outros que optem por outras vias do Ensino Superior.

Quanto às **aulas/professores e dificuldade de concentração**, os inquiridos deste estudo classificam este como sendo o quinto factor que maior *stress* provoca nos mesmos (média=8,49). É de referir que na literatura há poucos autores a mencionarem este factor como causador de *stress*, sendo que apenas Huerta (1990), citado por Alves (1995) e Tavares & Pereira (1999) o fazem. Os únicos itens mencionados referem-se ao “tédio” durante as aulas e à dificuldade de concentração no estudo. Contudo, a reduzida média obtida por este factor como indutor de *stress* pode estar directamente relacionada com a diminuta existência de cursos superiores onde a variedade de disciplinas seja tão

grande como acontece na FCDEF-UC, em que umas são de papel e lápis, outras são eminentemente laboratoriais, outras decorrem em piscinas, outras em pistas de Atletismo fora da própria faculdade, entre muitas outras actividades realizadas durante o ano fora do currículo escolar, o que pensamos que tudo isto contribua para a pouca existência de “tédio” durante as aulas.

Por último, o factor **preocupação com os estudos** surge como o menor factor indutor de *stress*, com uma média nitidamente inferior relativamente aos outros factores do N.I.S.E.S.T.E. (média=5,91). No entanto, são diversos os autores da revisão da literatura que o consideram como um forte factor indutor de *stress* no estudante, como são o caso de Dunkel-Schetter & Lobel (1990), Santos (1999) e Murphy & Archer (1996), citados por Ferreira (2003). Conforme os autores referem, a preocupação com os estudos vista sobre um prisma de exigência académica, é uma das razões primárias para a existência de *stress* nos estudantes.

Como tal, a hipótese que consideramos mais exequível para justificar os resultados obtidos, reporta-se com o momento em que os questionários foram administrados aos alunos do 1º ano (no início do ano lectivo), o que leva a crer que estes ainda não se tenham preocupado com os estudos, uma vez que os exames são só no mês de Janeiro e que a fase da novidade e do entusiasmo se encontre ainda bem presente com a entrada para a Universidade. Também é de salientar que este factor tem apenas dois itens, o que torna mais difícil a discussão dos resultados e não podemos esquecer que este factor 5 se pode relacionar com o factor 1, apesar de o factor 5 aparecer primeiro.

Relativamente ao factor 6 do N.I.S.E.S.T.E., **preocupação com os estágios**, não iremos discutir os resultados obtidos, uma vez que os inquiridos pertencem ao 1º ano, e tendo em conta a altura de administração dos questionários muito provavelmente ainda não terão debatido e questionado sobre os estágios pedagógicos e a apreensão que estes poderão criar neles mesmos.

## 2. MECANISMOS DE *COPING*

No que diz respeito às estratégias de *coping*, os estudantes do 1º ano dos cursos de Ciências do Desporto e Educação Física da FCDEF-UC mencionam, por ordem decrescente de média, a atitude de confronto e resolução activa dos problemas (27,29), o controlo interno/externo dos problemas (18,75), o pedido de ajuda (16,65), a atitude activa, na vida quotidiana, de não interferência pelas ocorrências (14,60), o confronto com o problema e o planeamento da estratégia de acção (10,27), a atitude de auto-responsabilização e medo das consequências (7,65), as estratégias de controlo das emoções (7,35), o abandono passivo perante a situação (5,07) e a expressão de agressividade internalizada/externalizada (2,85). Seguidamente, passaremos a discutir cada um dos factores através da média obtida.

Podemos começar por discutir o factor 1 (**pedido de ajuda**) e o factor 2 (**atitude de confronto e resolução activa dos problemas**) do I.R.P. em simultâneo, uma vez que estes dois factores se relacionam entre si. Apesar dos resultados não mostrarem a existência de *stress* nos alunos do 1º ano da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, contudo estes evidenciam o conhecimento de boas estratégias de *coping*, contradizendo alguns factores que a seguir discutiremos.

Alguns desses factores mostram-nos que os alunos teriam uma estratégia de *coping* positiva no factor 2 (**atitude de confronto e resolução activa dos problemas**) (média=27,29), no factor 6 (**atitude activa, na vida quotidiana de não interferência pelas ocorrências**) (média=14,60) e no factor 9 (**confronto com o problema e o planeamento da estratégia de acção**) (média=10,27), apresentando estratégias de *coping* negativas no factor 3 (**abandono passivo perante a situação**) (média=5,07), no factor 5 (**estratégias de controlo das emoções**) (média=7,35), no factor 7 (**expressão de agressividade internalizada/externalizada**) e no factor 8 (**atitude de auto-responsabilização e medo das ocorrências**) (média=7,65), como discutiremos de seguida.

Relativamente ao factor 3, 5, 7 e 8, apesar dos nossos inquiridos não apresentarem um nível importante de *stress*, caso este existisse e tendo em conta as médias do factor 8 (média=7,65), do factor 5 (média=7,35), do factor 3 (média=5,07) e do factor 7 (média=2,85), somos levados a dizer que os alunos do 1º ano Faculdade de

Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra não teriam tendência para utilizar estratégias de *coping* negativas.

Por último, no que diz respeito ao factor 4 do I.R.P. (**controlo interno/externo dos problemas**), apesar de uma exaustiva revisão da literatura, não encontramos qualquer referência a esta temática, o que deixaremos em aberto para futuras investigações.

Relativamente ao capítulo da Actividade Física e o *stress* não será discutido, uma vez que os nossos questionários não foram construídos tendo em conta este objectivo, no entanto, não quisemos deixar de fazer referência já que a Actividade Física pode ser considerada como um dos métodos mais eficazes para o controlo do *stress*, contribuindo, desta forma, para a sua diminuição ou até mesmo supressão.

## CAPÍTULO VI

### CONCLUSÕES E SUGESTÕES

#### 1. CONCLUSÕES

No presente estudo, foram inicialmente traçados os principais objectivos e finalidades que nos propúnhamos alcançar:

- Identificar e caracterizar o nível de *stress* dos estudantes do 1º ano da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra no ano lectivo 2004/2005, assim como apontar as suas principais fontes;
- Identificar e avaliar as estratégias de *coping* mais utilizadas pelos próprios estudantes, relacionando-as com os factores indutores de *stress*.

Tomando como base estes pressupostos, aplicámos dois questionários aos alunos do 1º ano da FCDEF-UC do ano lectivo 2004/2005: 1 – Questionário de Escala de Nível de *Stress* nos Estudantes (N.I.S.E.S.T.E.); 2 – Inventário de Resolução de Problemas (I.R.P.).

Realizada que está a revisão da literatura, a caracterização da amostra, a apresentação dos resultados e a discussão dos mesmos, passamos, de seguida, a apresentar as principais conclusões do nosso estudo:

- 1) Relativamente aos **factores indutores de *stress***, os inquiridos apontam, por ordem decrescente de média, a preocupação com os exames, a dificuldade na relação professor/aluno, a incapacidade, o sentimento de inferioridade, as aulas/professores e dificuldade de concentração e a preocupação com os estudos.
- 2) No que se refere às **estratégias de *coping***, os estudantes do 1º ano indicam, também por ordem decrescente de média, a atitude de confronto e resolução activa dos problemas, o controlo interno/externo dos problemas, o pedido de ajuda, a atitude activa, na vida quotidiana, de não interferência pelas ocorrências, o confronto com o problema e o planeamento da estratégia de acção, a atitude de auto-responsabilização e medo das consequências, as

estratégias de controlo das emoções, o abandono passivo perante a situação e a expressão de agressividade internalizada/externalizada.

- 3) Por último, concluímos que os estudantes do 1º ano por nós estudados evidenciam um nível baixo de *stress*, demonstrando, no entanto, o conhecimento de boas estratégias de *coping*, não havendo a tendência para utilizar estratégias de *coping* negativas (dados estes retirados do N.I.S.E.S.T.E. e do I.R.P. respectivamente).



## 2. SUGESTÕES

Pensamos que ao realizar o presente estudo, devido à sua pertinência, este constituiu um factor relevante e profícuo para a promoção do sucesso escolar, em especial nos estudantes Universitários. Não podemos esquecer que após uma exaustiva pesquisa bibliográfica, apenas encontramos um trabalho, também orientado pela Professora Doutora Susana Ramos, no ano lectivo anterior, que visava exactamente a temática do nosso estudo; assim, talvez por este facto tivéssemos sentido algumas dificuldades na discussão dos resultados, não deixando, contudo, de ser um factor de trabalho motivador.

Neste sentido, e antes de darmos por concluído o nosso trabalho, achamos pertinente apresentar algumas sugestões/recomendações para futuras investigações neste campo:

- Em primeiro lugar, procurar administrar os questionários num período mais avançado do ano lectivo, em que os estudantes possam já ter vivenciado diversos factores indutores de *stress*;
- Procurar comparar as variáveis em estudo entre os alunos dos dois novos cursos que tiveram início este ano lectivo na F.C.D.E.F.-U.C. (Ciências do Desporto e Educação Física);
- Procurar diferenciar as variáveis em estudo com os alunos dos diferentes anos dos cursos da F.C.D.E.F.-U.C.;
- Um outro estudo bastante interessante seria relacionar a nossa Faculdade com as outras Faculdades da Universidade de Coimbra, a fim de se verificar se existem diferenças significativas quanto ao nível de *stress* e estratégias de  *coping* utilizadas pelos estudantes.

Recomendamos, assim, a continuação da realização de estudos deste género, pois, através da sua efectivação, estaremos a contribuir para a promoção do sucesso escolar, depreendendo alguns dos problemas vivenciados pelos alunos e qual a melhor forma de intervenção no sentido da promoção de estratégias que originem o sucesso de toda a comunidade escolar.



## BIBLIOGRAFIA

- Alves, M. Z. (1995). *Stress na vida escolar dos estudantes*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga/Universidade da Estremadura.
- American College of Sports Medicine (ACSM), (2000). *ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription*, 5<sup>th</sup> Edition. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Barata, T. (1997). Benefícios da actividade física na saúde. In Themudo Barata (Ed), *Actividade física e medicina moderna* (pp. 132-144). Odivelas: Editora Europress.
- Basílio, G. D. (1999). *Identificação dos factores de stress nos estudantes de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra*. Dissertação de Monografia. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Bouchard C.; Shephard R.; & Stephens T. (1994). *Physical activity, fitness and health – International proceedings and consensus statement*, 1<sup>st</sup> Edition. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Bryman, A.; & Cramer, D. (1990). *Análise de dados em Ciências Sociais – Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- Bryman, A.; & Cramer, D. (1991). *Análise de dados em Ciências Sociais – Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- Bryman, A.; & Cramer, D. (1993). *Análise de dados em Ciências Sociais – Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- Claude, J. (1993). *Combater o stress do estudante*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, J.F.; Machado, P.; & Mota, M. (1996). Efeitos e benefícios psicológicos do exercício e da actividade física. In José Cruz (Ed), *Manual de Psicologia do Desporto* (pp. 91-116). Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais.

Dabney, J. (1994). *Is it Such an Easy Life? The Experiences of students that have led to feelings of either annoyance, frustration upset or anger* In *Psychology Postgraduate Affairs Group-Annual Conference*. University of Sheffield, 7-8 July.

Dobson, C. B. (1980). Sources of sixth form stress. *Journal of Adolescence*, 3, 65-75.

Dunkel-Schetter, C.; & Lobel, M. (1990). Stress among students. *New Directions for Students Services*, 49, 17-34.

Enes, F. C. (1999). *Factores de sucesso/insucesso nos estudantes de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra*. Dissertação de Monografia. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Ferreira, I. M. (2003). *Adaptação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior – factores familiares e sociodemográficos*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Fisher S. (1988). Homesickness and health. London. *The Psychologist-Bulletin of the British Psychological Society*, 9, 351-352.

Folkman, S.; Lazarus, R. S.; Dunkel-Schetter, C.; DeLongis, A.; & Gruñe, R. (1986). Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 999-1003.

Frango, M. H. (1995). *Stress nos profissionais de saúde em meio hospitalar*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Serviço Social de Coimbra.

Ganhão, M. T. (1993). Condicionantes e estratégias redutoras do *stress* organizacional. *Fórum sociológico*, 3, 89-106.

Hilgert, F.; & Aquini, L. (2003). Actividade física e qualidade de vida na terceira idade – Uma revisão bibliográfica. *Revista Horizonte*, XIX (109), 3-7.

Labrador, F. (1992). *O stress – Novas técnicas para o seu controlo*. Bragança: Edições Temas da Actualidade.

Lazarus, R.; & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

Lobel, M.; & Dunkel, C. (1990). Stress among students. *New Directions for Students Services*, 40, 17-34.

Lobo, C. (2003). *Influência do auto-conceito e das estratégias de coping na vulnerabilidade para a depressão e para a ansiedade em adolescentes com paralisia cerebral*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Matos, P. (1989). *Factores de stress, coping e personalidade em doentes com perturbações emocionais*. Trabalho de síntese para as provas de acesso à categoria de assistente de investigação. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Mota, J. (1993). Os problemas da saúde no contexto escolar. In Bento, J & Marques, A. (Eds.), *A Ciência do Desporto e do Homem* (63-70). Porto: Universidade do Porto.

Mota, J. (1997). *A actividade física no lazer – Reflexos sobre a sua prática*. Lisboa: Coleção Cultura Física - Livros Horizonte.

Neves, I. A. (2004). *Nível de stress dos Estagiários de Educação Física da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra – Um estudo descritivo*. Dissertação de Monografia. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Nunes, L. (1999). *A prescrição da actividade física*. Lisboa: Coleção Desporto e Tempos Livres – Editorial Caminho.

O'Hanlon, B. (1998). *O stress*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Pedrosa, C. J. (2003). *Resolução de problemas e percepção de controlo pessoal em indivíduos com comportamentos criminais recorrentes*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Pereira, A.M.S. (1991). *Coping, auto-conceito e ansiedade social: Sua relação com o rendimento escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra.

Pereira, A.M.S. (1997). *Helping students cope: Peer counselling in higher education*. PHD Dissertation. Hull: University of Hull.

Pereira, A.M.S. (1997). *Stress e coping no aluno universitário. A componente de Psicologia na formação de professores e outros agentes educativos*. Actas do IV Seminário. Évora: Universidade de Évora.

Pereira, A.M.S. (1998). Apoio ao estudante Universitário: *Peer counselling*. *Revista Psicológica*, 20, 113-124.

Ramos, S. (1999). Satisfação/insatisfação profissional e *stress* profissional nos professores de Educação Física de Coimbra. Projecto de dissertação de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Ramos, S. (2003). *Satisfação/insatisfação profissional em professores de Educação Física do quadro de nomeação definitiva – Um estudo descritivo*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Ribeiro, J. L. P. (1998). *Psicologia da saúde*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Santos, A. T. (1999). *Stress e coping nos estudantes de Desporto e Educação Física: um estudo exploratório*. Dissertação de Monografia. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Sarmiento, H. M. (2004). *Nível de stress dos alunos do 1º ano da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra – Um estudo descritivo*. Dissertação de Monografia. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Serpa, S. (1993). Actividade física e benefícios psicológicos – Uma tomada de posição. *Revista Horizonte*, X (58), 154-156.

Serra, A. V. (1988). Um estudo sobre *coping*: O Inventário de Resolução de Problemas. *Revista Psiquiatria Clínica*, 9 (4), 301-316.

Serra, A. V. (1990). A relevância clínica do *coping* nos transtornos emocionais. *Psiquiatria na Prática Médica*, 3 (4), 157-163.

Serra, A. V. (1999). *O stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, Lda.

Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138, 32-36.

Selye, H. (1978). Interview. *Psychology Today*, Marzo, 36.

Snyder, C. R.; & Dinoff, B.L. (1999). Coping: Where have you been? In C. R. Snyder (Ed.), *Coping – The Psychology of what works*. Oxford: Oxford University Press, pp. 3-19.

Sporcq, J. B. (1994). Gestion du stress et conclusions. *L'Observatoire*, 1, 44-47.

Tavares, J.; & Pereira A. M. S. (1999). *How successful are first-year students of Science and Engineering?* In *The First-Year Experience 18<sup>th</sup> Annual National Conference University of south Carolina, Columbia, U.S.A.*, February.

Tavares, J.; Santiago, R.; & Lencastre, L. (1998). *Insucesso no 1º ano do ensino superior: Um estudo no âmbito dos cursos de licenciatura em Ciências e Engenharia da Universidade de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Weinberg, R.; & Gould, D. (2003). *Foundations of sport & exercise psychology* 3<sup>rd</sup> Edition. Champaign, Illinois: Human Kinetics.