

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem-se assistido a uma ininterrupta expansão da população que frequenta o Ensino Superior, contudo, como refere Queiró (1995), se o crescimento da população universitária é, à primeira vista, um dado positivo tanto do ponto de vista individual como nacional não é, no entanto, absolutamente claro que este crescimento não tenha sido excessivamente rápido e, de alguma forma, realizado à custa da qualidade.

A chegada do jovem caloiro à cidade universitária traz-lhe um sentimento misto de orgulho e de expectativa. Com o *ego* preenchido por ter conseguido dar o passo supostamente mais decisivo na adesão ao "clube dos doutores" sente-se, por um lado, aliciado com a ideia de descobrir os segredos da sua nova cidade e as emoções do seu novo *status* de universitário, mas, por outro lado, com a sensação de hesitação de quem dá os primeiros passos num mundo novo e desconhecido.

Cada ano, um novo grupo de jovens chega à cidade trazendo atrás de si uma enorme diversidade de características sócio-culturais. Os estudantes de Coimbra formam um grupo muito heterogéneo, porque se situam numa dada faixa etária, porque são estudantes, porque são estudantes universitários e, finalmente, porque estão na Universidade de Coimbra. Possuem uma infinidade de diferenças: económicas, educacionais, origens de classe, raízes culturais e trajectórias.

Estes jovens conseguem realizar muitas das ocupações de lazer que mais desejam aos 18 anos (amigos, cafés, bares e discotecas, namorar, ter algum dinheiro e principalmente estar fora do controlo familiar com a conseqüente flexibilidade de horários), enquanto estudantes universitários.

É claro que também existe o *stress* criado pelos exames em cadeia, os chumbos inesperados, a pressão dos pais, em certos casos a rigidez de horários em casa, mas para grande parte dos estudantes é de facto uma sensação de grande liberdade que se passa a viver. Como qualquer outra pessoa, os estudantes experimentam um certo nível de *stress* ao longo da sua vida, este pode destruir uma promissora carreira académica não só diminuindo ou anulando a vontade de aprender como afectando seriamente a saúde geral do estudante.

São várias as causas que levam os estudantes a estados de *stress* muito intensos, sejam elas de índole pessoal, social ou profissional. Em cada ano decorrem alterações significativas no ritmo diário da vida de um estudante, deste modo,

quando este se habituou a uma rotina, o ano termina e novos são os desafios que o esperam: novos horários, escolas, colegas e professores são aspectos que assumem fundamental importância neste contexto.

O conceito de *stress* foi elaborado por Hans Selye (1936), um bioquímico canadiano, tendo-o descrito como "A resposta inespecífica do corpo a qualquer exigência que lhe seja feita". Considerado pela OMS (Organização Mundial de Saúde) como um dos grandes males deste final de século, o *stress* é um dos grandes responsáveis pela infelicidade, pela baixa produtividade e pela saúde precária, presentes na vida da maioria das pessoas.

Nesta linha, propusemo-nos realizar um trabalho cujo objectivo é estudar as características e necessidades dos estudantes do 1º ano da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, no ano lectivo 2003/2004, analisando a relação existente entre o *stress*, as estratégias de *coping* e o tipo de personalidade.

Tratando-se de alunos com características especiais, não só por serem alunos do 1º ano mas também por serem alunos do Curso de Ciências do Desporto e Educação Física, leccionado numa Faculdade relativamente recente que ainda apresenta algumas lacunas como falhas de gestão, falta de material e instalações deficientes que, por si só, são responsáveis pela criação de pressões no quotidiano dos alunos, consideramos interessante estudar de que forma o *stress* "atinge" e interfere na vida académica destes, que são considerados, pela generalidade da comunidade universitária, como os estudantes mais extrovertidos.

O presente estudo parte do pressuposto de que existe uma relação efectiva entre: o tipo de personalidade e o *stress* no estudante; o tipo de personalidade e os mecanismos de *coping*; os mecanismos de *coping* e o *stress* no estudante.

A estrutura do estudo encontra-se dividida em duas partes: na primeira, faremos a revisão da literatura relativamente ao conceito de *stress*, factores indutores, resposta, consequências e conceitos de *coping* e *locus* de controlo, sendo de seguida efectuada uma abordagem relativa à forma como o *stress* afecta os estudantes, e especificamente os estudantes do Curso de Ciências do Desporto e Educação Física; por fim iremos abordar o conceito de Personalidade e a forma como este se relaciona com o *stress*; a segunda parte inicia-se com a metodologia, onde referimos os procedimentos efectuados e os instrumentos utilizados, apresentamos os resultados obtidos efectuando, posteriormente, uma discussão dos mesmos relacionando-os com

estudos já realizados e referidos na revisão da literatura. Finalmente, apresentaremos as conclusões e recomendações para futuros estudos.

CAPITULO I

REVISÃO DA LITERATURA

1. O *STRESS*

O *stress* é parte integrante da vida: na sociedade actual faz parte do vocabulário do cidadão comum; no dia-a-dia, ouvimos falar de *stress* na rádio, nos jornais, na televisão, em cursos, em conferências e deparamo-nos, frequentemente, com um número crescente de investigações que se fazem sobre esta problemática. O *stress* resulta, sobretudo, de um sistema de adaptação próprio dos indivíduos que não é suficientemente eficaz para distinguir entre factores realmente agressivos, ou exigências da civilização, a uma sociedade que evolui muito mais rápido do que os nossos conceitos ou sentimentos.

Na comunidade universitária, frequentemente, deparamo-nos com estudantes *stressados*, seja com as aulas, os exames ou os estágios, muitas vezes “debilitados” pelo facto de terem mudado de residência para ingressar na Universidade, pela bolsa que não lhes foi atribuída, pela inadaptação a um meio diferente ou pelos resultados académicos.

Visto ser um problema que afecta o quotidiano das pessoas, urge a necessidade de o identificar, de conhecer as suas causas e os seus efeitos para desta forma se poder lidar com ele.

1.1. Definição do conceito de *stress* e sua evolução

A palavra *stress* deriva do grego *stringere*, que significa tensão e foi utilizada pela primeira vez no século XIV, tendo desde então sido aplicada em vários textos em inglês como *stress*, *stresse*, *strest* e *straisse*. Ramos (2003) refere que a palavra inglesa *stress* pode ser traduzida na língua portuguesa por força, pressão, ou sujeitar à tensão, sendo, à semelhança do que ocorre em muitos outros países, um termo comumente utilizado entre nós sem recurso à tradução directa. Na mesma linha, Carballido (2001) reconhece que foram os físicos os primeiros a falar de *stress* para

se referirem a força e tensão interna que sofrem os corpos quando sujeitos à acção de forças externas de determinada magnitude.

A Organização Mundial de Saúde (O.M.S.) define o termo como sendo o conjunto de reacções fisiológicas que prepara o organismo para a acção.

O sentido atribuído à palavra *stress* assume significados diferentes tanto ao nível explicativo, como construção teórica, como ao nível da investigação experimental. Segundo Mendes (2000), o tema tem vindo a ser abordado tendo em conta, fundamentalmente, três perspectivas possíveis: como o estudo das respostas do indivíduo ao nível biológico, psicológico e/ou social; como o estudo dos factores sociais, psicológicos e/ou biológicos potencialmente indutores de *stress* ou ainda numa perspectiva transaccional, que analisa a forma como o indivíduo percepçiona as exigências do meio e observa as suas capacidades para lhes fazer face.

Podemos encontrar três abordagens ao estudo do *stress*: a primeira refere-se ao *stress* 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 relevo 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 pouco *stress* (Meichenbaum, *et al.*, 1984, citado por Pereira, 1997).

Foram vários os autores, ao longo dos tempos, que contribuíram para ajudar e estabelecer o conceito de *stress*, tal como actualmente o entendemos. Os primeiros a prestarem a sua colaboração foram Claude Bernard, Walter Cannon e Hans Selye, tentando compreender a resposta do organismo perante reacções exteriores. Vejamos, em seguida, o que cada um destes autores afirma.

Claude Bernard salientou a importância do desenvolvimento das respostas defensivas, por parte de um organismo vivo, perante uma ameaça (Vaz Serra, 1999). Em 1987 este autor sugeriu que as mudanças externas no ambiente podem perturbar o organismo e que uma das suas principais características reside na capacidade de manter a estabilidade do seu meio ambiente interno ainda que se modifiquem as condições do meio externo.

Cannon analisou as respostas de defesa que se organizam, mediadas pelo sistema simpático-medular e Selye estudou de forma particular, neste contexto, a actividade do eixo hipotálamo-hipófiso-suprarrenal (Vaz Serra, 1999). Em 1922, Cannon propôs o termo homeostasia para designar os processos fisiológicos coordenados que mantêm constante o meio interno mediante numerosos mecanismos fisiológicos, tendo em 1939 adoptado o termo *stress* referindo-se a “níveis críticos de *stress*”, definindo-os como sendo aqueles que poderiam provocar um debilitamento dos mecanismos homeostáticos (Slipak, 1991).

No entanto, Hans Selye foi o primeiro a introduzir o conceito de *stress* de uma forma sistematizada, definindo-o como sendo a resposta não específica do organismo a toda a exigência que lhe é feita. Segundo o autor, o organismo perante uma agressão exterior emite uma resposta não específica que denominou Síndrome Geral de Adaptação (SGA): síndrome, em virtude de afectar vários órgãos do ser vivo; geral, porque o observou perante todos os tipos de agressão; de adaptação porque visa reparar a agressão que já foi feita.

Segundo Selye (1978), essa resposta pode ser resultado de situações agradáveis ou desagradáveis. Durante a vivência de ambos, *eustress* (*stress* positivo) e *distress* (*stress* negativo), o corpo experimenta na prática as mesmas respostas inespecíficas aos diversos estímulos, positivos ou negativos, que actuam sobre ele.

A descoberta por Moruzzi e Magoun (1949) da existência no encéfalo de um “sistema de alarme” ou de “activação geral” foi acontecimento importantíssimo para a compreensão da resposta global de *stress*, uma vez que se passou a ter em conta o papel desempenhado pelas vias aferentes que transportam a informação para o cérebro, a análise que é feita à informação, a génese das emoções e a sua repercussão sobre os processos vegetativos, endócrinos, imunitários e comportamento em geral (Serra, 1999).

Holmes e Rahe (1967) apresentam uma perspectiva diferente em relação ao conceito de *stress*, concluindo, através dos seus estudos, que há acontecimentos que têm maior probabilidade do que outros de induzirem *stress* nos seres humanos e que os acontecimentos penosos influenciam o estado de saúde do indivíduo. Desde esse momento, o *stress* começou a ser estudado em função das circunstâncias antecedentes que o determinam e não em função da resposta biológica como até então (citados por Vaz Serra, 1999).

Segundo Basílio (1999), a partir dos anos 60 o conceito alargou-se a diversos campos de investigação, não só à medicina, mas também à psicologia (psicologia da saúde, psicologia militar, psicologia social), à área da psicossomática e à de intervenção clínica.

Lazarus e cols (1966, citados por Matos, 1989) apresentam uma teoria que sublinha a dimensão psicológica do conceito de *stress*, em que o processo pode ser iniciado e influenciado por acontecimentos psicológicos.

O'Hanlon (1998) refere que o *stress* é diferente de indivíduo para indivíduo, de tal modo que o *stress* de uma pessoa pode significar adrenalina para outra.

Segundo Claude (1993) trata-se, então, 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.

1.2. Factores indutores de *stress*

Lazarus e Folkman (1984) consideram situação indutora de *stress* toda aquela em que a relação estabelecida entre o indivíduo e o meio ambiente é avaliada como excedendo os seus próprios recursos e, por isso, prejudicando o seu bem-estar, podendo estas situações ser de natureza física, psicológica ou social (Vaz Serra, 1999).

Segundo Vaz Serra (1999), o ser humano, inevitavelmente e periodicamente, é exposto a situações indutoras de *stress*. Mas, para que tal aconteça, a ocorrência tem que ser considerada importante para o indivíduo e criar-lhe um grau de exigência que o leve a sentir que não tem aptidões nem recursos pessoais ou sociais para o superar.

Deste modo, o valor *stressante* de determinada situação pode não ser esclarecedor. Este valor depende do modo como cada pessoa o percebe: uma situação pode ser intensamente *stressante* para uns e não o ser para outros (Oliveira, 1996). Na mesma linha, Lazarus e Averill (1972), citados por Pedrosa (2003), consideram que uma situação, em termos absolutos, não é suficiente para definir o *stress*, tornando-se necessário compreender a avaliação cognitiva pessoal das circunstâncias e as aptidões e recursos disponíveis para explicar a reacção específica do indivíduo.

São variados os factores que determinam a predisposição dos diversos indivíduos para o *stress*: 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. We Farlane (1991), citado por Ramos (2003), define agente *stressor* como todo o acontecimento que é marcadamente desgastante para a pessoa, causador de enorme receio ou terror no momento.

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

Os factores indutores de *stress*, vulgarmente designados *stressores*, são utilizados para referir um estímulo ou uma situação que provoca uma resposta de *stress* no indivíduo, podendo ser de dois tipos: psicossociais ou biogénicos. Os psicossociais podem gerar *stress* em função do significado que as pessoas lhes atribuem; os biogénicos são situações que passam a ser *stressores* pela sua capacidade para produzir determinadas alterações químicas ou eléctricas que automaticamente disparam a resposta de *stress*.

Os factores indutores de *stress* em geral são oriundos do meio, da vida privada, das organizações, das relações interpessoais e da própria pessoa. A chuva, o vento, a temperatura, os ruídos permanentes, a iluminação agressiva dos anúncios publicitários e as cidades densamente povoadas são exemplos de agentes de *stress* provenientes do meio (Ganhão, 1993). Segundo a autora, 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, Ganhão (1993) considera 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*.

Os problemas familiares, as dificuldades financeiras e as crises na vida de pessoas são fontes potenciais de *stress* (Cooper e Marshall, 1982).

Lazarus e Cohen (1977), referidos por Ribeiro (1998), consideram em função da duração e persistência, magnitude da resposta e número de pessoas afectadas, três categorias gerais de *stressores*:

- Acontecimentos cataclísmicos, que teriam impacto súbito e intenso, seriam mais ou menos universais, abrangendo todas as pessoas (por exemplo, uma guerra ou um terramoto);

- *Stressores* pessoais, que seriam intensos podendo ser inesperados, afectando no entanto só algumas pessoas (a morte de um ente querido ou uma doença grave, estão dentro desta categoria);

- *Stressores* de fundo, que são persistentes e repetitivos, fazendo parte da rotina da vida diária como, por exemplo, o ruído ou viver em ambientes superlotados.

Por sua vez, Vaz Serra (1999) considera 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.

O autor considera acontecimentos traumáticos todas as situações dramáticas, como catástrofes naturais ou guerra, que afectam simultaneamente várias pessoas e nas quais as exigências criadas ultrapassam largamente os recursos individuais. São ainda consideradas situações que, pela sua gravidade têm um grande impacto sobre a pessoa (violação, vítimas de agressão física, etc.). Os acontecimentos significativos de vida não são considerados tão graves como os acontecimentos traumáticos, no entanto, estas situações de dano ou de ameaça têm um impacto significativo sobre o indivíduo, são exemplos as situações de divórcio e separação, a morte de familiares, a perda do emprego ou a entrada numa cadeia. As situações crónicas indutoras de *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 Vaz Serra, 1999, p.36).

Vaz Serra (1999) define micro indutores de *stress* como sendo todas aquelas situações do dia-a-dia que pelas suas características se tornam irritantes, frustrantes, maçadoras e que perturbam as relações interpessoais (um vizinho incomodativo, o trânsito ao ir para o emprego, um amigo aborrecido, etc.). Os macro indutores são aspectos que têm a ver com as condições sócio-económicas que o sistema impõe ao indivíduo (uma alta taxa de inflação, uma má rede de estradas, etc.)

O autor refere que os acontecimentos desejados que não ocorrem referem-se a acontecimentos que se desejam mas que não se realizam ou que tardam em realizar-

se e que, normalmente, se encontram associados a normas e convenções aceites pelo grupo social a que o sujeito pertence ou ambiciona pertencer (por exemplo, um casal afectado por problemas de esterilidade que deseja fortemente o nascimento de um filho). Por fim, os traumas ocorridos no estágio de desenvolvimento referem-se a acontecimentos traumáticos que ocorrem na infância e que podem ter consequências nefastas na vida adulta.

Segundo Fonseca (1985), os factores e as situações desencadeadoras de *stress* assumem fundamental relevância na compreensão do tema em questão, uma vez que, através de uma concepção interaccionista ou transaccional, se torna clara a sua relação com a pessoa, as suas características, as suas estratégias de *coping* e as consequências resultantes do processo de *stress*.

1.3. Resposta e consequências ao *stress*

Os médicos e os cientistas que estudam o desempenho humano dizem-nos que a resposta ao *stress* do corpo humano, em geral, prepara-o para «lutar ou fugir» (Andrews, 1993).

De uma forma geral, podemos referir que as reacções ao *stress* compreendem modificações do sistema nervoso autónomo, destinadas a aumentar a activação do ser humano para desenvolver uma enérgica actividade muscular.

A resposta de *stress* é 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 objectivo ajudar a enfrentar a nova situação, colocando à disposição do organismo recursos excepcionais, que consistem basicamente num grande aumento do nível de activação fisiológica e cognitiva (Labrador, 1992).

O corpo humano não possui a capacidade de distinção entre o *stress* diário, como estar atrasado para um encontro, e o *stress* mais grave, como o estar envolvido num acidente rodoviário ou ser ameaçado por um ladrão, reagindo da mesma maneira perante ambas as situações, desencadeando a libertação de uma série de hormonas, entre as quais, adrenalina, noradrenalina e hidrocortisona (O'Hanlon, 1998). Segundo Labrador (1992), para saber se o organismo dará ou não uma

resposta de *stress* não basta determinar se uma situação é ou não *stressante*, pois, perante as mesmas situações ou solicitações do meio, uma pessoa pode *stressar-se* (dar respostas ao *stress*) ou não.

Andrews (1993) refere que se deve aceitar como normal uma certa quantidade de reacção ao *stress* (estimulação), apropriada e necessária para a vida activa e produtiva de toda a gente, e ainda que muitos factores potenciais de *stress* podem actuar sobre mais de uma pessoa (por exemplo, na nossa vida profissional, nos conflitos familiares, na morte de parentes e amigos, em acidentes ou noutras situações de emergência).

Os resultados da experiência de *stress* advêm da vivência de experiências anteriores de *stress* e das estratégias utilizadas para lidar com as situações indutoras, podendo manifestar-se através de reacções fisiológicas, psicológicas e comportamentais (Peiró, 1993).

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

Lazarus e cols (1966, citados por Matos, 1989), na sua teoria, falam de avaliação primária como sendo uma avaliação dos acontecimentos e da situação em termos do seu significado para o bem-estar do indivíduo; deste modo, as pessoas percebem e avaliam de forma idiossincrática as situações, de forma que o que é ameaça para alguns pode ser um estímulo agradável para outros. O indivíduo quando percebe em torno de si uma situação ameaçadora avalia os seus recursos e opções de forma a responder e a adaptar-se – avaliação secundária. A percepção que um indivíduo tem de eficácia/ineficácia dos seus próprios recursos determina, também, as estratégias de *coping* que utiliza para resolver o problema, assim, quando confrontados com uma situação, avaliamos quão *stressante* pode ser para nós bem como os custos e benefícios dos diferentes modos de *coping* que temos disponíveis para lidar com ela. Por outras palavras, Labrador (1992) refere que 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 enfrentar.

Hans Selye destacou-se por estudar, a partir da década dos anos 40, a resposta induzida pelo *stress* no organismo. Na tentativa de descrever a resposta observada no

organismo em circunstâncias indutoras de *stress*, Selye denominou-a Síndrome Geral de Adaptação (SGA), por parecer serem sempre do mesmo tipo e tradutoras de mecanismos de adaptação do organismo (Vaz Serra, 1999). Segundo Alves (1995), o mesmo autor referiu que o SGA se processa em três fases: reacção de alarme, estágio de resistência e estágio de exaustão, sendo de referir que estas mudanças corporais são mediadas por dois sistemas: o simpático-medular e o hipotálamo-hipófiso-suprarrenal.

A reacção de alarme caracteriza-se pelo início das mudanças corporais no indivíduo face a um agente indutor de *stress* que o perturba, sendo estas mediadas pela activação do sistema simpático-medular. Segundo Vaz Serra (1999), 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 caracterizada 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*.

Vaz Serra (1999) refere que o estágio de resistência é iniciado pela activação do eixo hipotálamo-hipófiso-suprarrenal e surge com objectivos reparadores, caracterizando-se, segundo Alves (1995), pelo esforço que o organismo faz para repor o equilíbrio inicial que foi alterado. Segundo a autora, a activação do hipotálamo estimula a hipófise a segregar ACTH em quantidades mais elevadas, actuando esta sobre as cápsulas supra-renais activando-as, provocando deste modo o aumento das substâncias corticóides na corrente sanguínea, que por sua vez suscitam resposta por parte de outras glândulas e órgãos. Se o ser humano conseguir lidar com a situação indutora de *stress*, dá-se o apaziguamento dos sintomas, caso contrário, segue-se uma terceira etapa.

A terceira etapa, denominada fase de exaustão, caracteriza-se por uma reactivação vegetativa e pela manutenção de níveis elevados de cortisol, que vão tendo efeitos negativos sobre o organismo. Verifica-se uma resistência menor às infecções e em casos extremos o indivíduo pode morrer (Vaz Serra, 1999).

Quando em situação de *stress*, os músculos do corpo ficam tensos, o sangue circula mais rápido e a pressão sanguínea aumenta. O fornecimento do sangue é

desviado dos intestinos, por isso a digestão abranda ou pára, sendo também desviado da pele e das extremidades, por isso as mãos e os pés ficam frios, descolorados, transpirados ou a tremer, a boca fica seca e a respiração torna-se mais rápida, as pupilas também dilatam, os músculos anais e da bexiga relaxam e contraem-se alternadamente causando diarreia ou criando a vontade de urinar (O'Hanlon, 1998).

Devemos ter presente a noção de que a exposição a situações de *stress* não representa uma situação negativa em si mesma, pois, como refere Labrador (1992), a resposta de *stress* é uma intensa reacção adaptativa que permite colocar à nossa disposição uma grande quantidade de recursos excepcionais, sendo que as melhores realizações se conseguem nestas condições, pois, de um modo geral, o organismo com mais recursos realiza melhor, de forma mais rápida, precisa e duradoura, as condutas adequadas. Guitiérrez (1998) refere que a vivência de situações de *stress* moderado, que são procuradas e realizadas pelo indivíduo de uma forma activa, proporcionam experiências muito positivas, tais como sensações de prazer, fortalecimento da auto-estima e reforço das estratégias de afrontamento, entre outros.

No entanto, segundo o referido autor, o *stress* poderá ter consequências negativas quando a resposta é demasiado intensa, frequente ou duradoura.

Há vastos testemunhos médicos sobre a importância do *stress* excessivo e contínuo como um dos factores que influenciam o desenvolvimento de muitas doenças graves, tais como as doenças crónicas do coração ou a diabetes (Andrews, 1993).

Quando o organismo mantém um ritmo constante de actuação acima das suas possibilidades durante um período de tempo elevado, produzem-se alterações a vários níveis: hipertensão, asma, insónia, problemas gástricos, ansiedade, depressão, fadiga, frustração, predisposição para acidentes, tremuras, explosões emocionais incontroladas, beber ou comer em excesso, etc. (Labrador, 1992).

Segundo Vaz Serra (1999), a actividade intelectual, perante uma situação indutora de *stress*, desorganiza-se; a percepção em relação ao meio ambiente torna-se distorcida sendo o indivíduo levado a fazer interpretações incorrectas do que lhe ocorre; o ser humano irrita-se e torna-se impaciente com maior facilidade ficando ansioso, ou seja, a sua tolerância à frustração diminui. O autor refere ainda que o *stress* intenso interfere de forma directa com os processos cognitivos do indivíduo, interferindo também com a memória (o indivíduo apresenta dificuldades em reter informação sobre factos recentes e em interpretar o significado dos acontecimentos)

e com a atenção (um indivíduo em *stress* apresenta maior dificuldade em detectar erros nas tarefas que exigem uma atenção contínua e comete maior número de erros nas respostas a tarefas simples).

1.4. O conceito de *coping* e de *locus de controlo*

Sendo um problema que afecta o dia-a-dia de uma parte significativa da sociedade, é natural que os indivíduos tenham desenvolvido estratégias para lidar com o *stress*. Normalmente, para designar estes mecanismos utiliza-se a palavra *coping*.

O termo *coping* é de origem anglo-saxónica, não tendo uma tradução directa para português; habitualmente é traduzido como “estratégias de confronto” ou “formas de lidar”, que têm a ver com os mecanismos que o indivíduo utiliza para lidar com uma situação indutora de *stress* (Vaz Serra, 1995; Ferreira, 1993, citado por Lobo, 2003).

Segundo Mendes (2000), *coping*, tal como *stress*, não é um conceito simples de definir, mas uma opinião consensual sugere que envolve uma variedade de comportamentos, cognições e percepções que oferecem alguma protecção ao *stress* e estão relacionados com o bem-estar individual.

De acordo com Lazarus e 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) refere a este propósito: “... 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 Vaz Serra, 1988, p.366).

Como tal, um indivíduo quando confrontado com uma situação com a qual não está habituado a lidar e que, pelas suas características, possa representar uma

situação de dano, ameaça ou desafio, necessita de encontrar estratégias para lidar com o problema de forma a atenuar as emoções desagradáveis por si vivenciadas.

Lazarus (1993) realça que este conceito deve ser entendido não de forma estática, mas antes como um processo. Para este autor, estamos constantemente a modificar as nossas circunstâncias, ou a maneira como elas são avaliadas, no sentido de as tornar mais favoráveis. Assim, embora se possam considerar estilos de *coping* estáveis, estes são grandemente contextuais, pois para que sejam eficazes devem modificar-se constantemente de acordo com as diferentes situações (citado por Mendes, 2000).

Ao longo da vida, os indivíduos adquirem aptidões que lhes permitem lidar com os problemas. Segundo Fisher (1988), se esta aquisição não acontece, tornam-se vulneráveis à doença física ou psicológica; de acordo com a autora, a forma como as pessoas procuram obter controlo, ou seja, as estratégias de *coping*, são influenciadas pelas relações parentais próximas.

O tipo de estratégia a utilizar perante uma situação que se apresenta como possível indutora de *stress*, é determinada pela avaliação cognitiva que os diferentes indivíduos fazem da mesma. Segundo Meichembaum e Turk (1982), estas estratégias são adquiridas por “osmose”, ou seja, o indivíduo faz aquilo que vê fazer: se o modelo é bom e se aprende as aptidões que precisa, sai-se bem; se o modelo é mau encontra dificuldades na vida (citados por Matos, 1989).

Segundo Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis e Gruen (1986), a avaliação cognitiva poderá fazer-se de três formas: primária, secundária e reavaliação.

Entende-se por avaliação primária, o processo de 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).

A auto-avaliação que o indivíduo realiza do seu repertório de recursos, ou seja, a análise das suas opções de *coping* visando a modificação e a melhoria da situação é entendida como avaliação secundária.

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

Em 1985, Monat e Lazarus referiram que as estratégias de lidar com o *stress* se relacionam com os esforços feitos pelo indivíduo para lidar com as situações de dano, de ameaça e de desafio quando não tem disponível no seu repertório de comportamentos uma rotina ou uma resposta automática para confrontar a situação (Serra, 1988, citado por Alves, 1995).

Segundo os autores, dano refere-se sobretudo ao mal ocorrido, tal como a perda de relacionamentos significativos, doenças, etc.; por seu turno, a ameaça refere-se a situações similares, no entanto envolve uma antecipação daquilo que ainda não aconteceu.

Segundo Matos (1989), 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 crucial 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 e Lazarus, 1980, citados por Matos, 1989).

Segundo Folkman e Lazarus (1980,1985), as estratégias de *coping* podem ser orientadas para dois objectivos diferentes: um deles, a resolução do problema; o outro, o controlo das emoções acompanhantes. No primeiro caso, o indivíduo orienta os seus esforços para resolver a situação que lhe induziu *stress*; na outra circunstância, tenta diminuir o estado de tensão emocional que foi suscitado anteriormente (citados por Vaz Serra, 1999).

Os mesmos autores mencionam que as pessoas usam ambos os tipos de *coping* em situações *stressantes*. Quando o indivíduo avalia que na situação pouco ou nada pode fazer, usa sobretudo o *coping* focado na emoção; quando avalia que nessa situação são possíveis acções construtivas, utiliza o *coping* orientado para o problema (Matos, 1989).

Pearlin e Schooler (1978), citados por Alves (1995), explicam que a função protectora das estratégias de *coping* se pode exercer de três maneiras 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.

Na primeira estratégia, o indivíduo pode utilizar acções como a busca de informação ou o confronto com as pessoas que criaram as dificuldades.

O controlo perceptivo pode ser exercido através de vários processos: um deles, pela neutralização da ameaça em que a pessoa faz comparações positivas do problema, tais como, “podia ser pior”; ou ainda por intermédio da ignorância selectiva, em que o indivíduo trivializa o significado do ocorrido ou lhe atribui uma organização hierárquica pequena. A pessoa pode também usar o “evitamento activo do problema”.

As estratégias que tentam diminuir as emoções são de vários tipos como, por exemplo, fumar, realizar mais exercício físico, rezar, entre outros (Lazarus & Folkman, 1984, citados por Santos, 1999).

Osmar (1995) refere que existem evidências de que as mulheres geralmente manifestam mais sintomas de doença e respostas de *coping* conductual do que os homens; por sua vez, as respostas de *coping* cognitivo são usadas com similar frequência tanto pelos homens como pelas mulheres.

Stone, Hélder e Shneider (1988), citados por Pereira (1997), classificaram as estratégias de *coping* nas seguintes categorias: resolução de problema, apoio social, redefinição da situação, redução da tensão, evitamento, procura de informação e religiosidade.

Uma noção que assume elevada importância neste contexto é a de *locus* de controlo, pois poderá assumir fundamental influência nas estratégias de *coping* utilizadas pelos diferentes indivíduos.

Pedrosa (2003) refere que os processos de *stress* e de resolução de problemas, assim como a questão da percepção de controlo, estão intrinsecamente associadas, configurando-se actualmente como uma matriz fundamental para a compreensão do ajustamento ou inadaptação do ser humano face aos seus meios e às suas circunstâncias de vida.

Segundo Lobo (2003), o conceito de *locus* também denominado por expectativas generalizadas de controlo de reforços, foi introduzido há cerca de 30 anos por Julian Rotter, ao descrever e desenvolver a sua teoria da aprendizagem social. Nesta teoria apresenta a seguinte definição: “O constructo *locus* de controlo refere-se às expectativas generalizadas que as pessoas mantêm acerca dos acontecimentos como dependentes de factores externos, como a sorte, o acaso, o destino ou o poder dos outros (*locus* de controlo externo)” (Oliveira e Paixão, 1998, citados por Lobo, 2003).

O *locus* de controlo é definido como uma expectativa generalizada e é uma característica relativamente permanente do indivíduo (que pode mudar em função da idade e das circunstâncias), sendo resultado das experiências anteriores e da história individual de cada um, constituindo uma variável importante da personalidade (Mendes, 2000). Segundo Relvas (1985), citado por Mendes (2000), na formação do *locus* de controlo assumem fundamental importância as relações familiares, pois os pais carinhosos, encorajadores, não ameaçadores, que estimulem a independência, a afirmação e a autonomia dos seus progenitores ajudam à formação de um *locus* de controlo interno, estimulando os seus filhos a interiorizarem a responsabilidade pelas punições que possam receber. Por sua vez, comportamentos parentais caracterizados pela inconsciência ajudam à formação de um *locus* de controlo externo, o que, por serem imprevisíveis, estão ligados à noção de resultados dependentes da sorte ou do acaso.

Segundo Hernández e Rojas (2001), tendo como base o conceito de *locus* de controlo e os factores que explicam a potencial conduta humana, podemos distinguir três tipos de indivíduos: o interno, que crê que o mundo é ordenado e que tem o controlo sobre os acontecimentos que sucedem; o externo, que crê que todo o mundo é ordenado por questões relacionadas com a sorte e o azar; por último, surgem aqueles que consideram que outros factores ou pessoas mais poderosas do que eles são as que têm o controlo sobre tudo o que sucede na sua vida.

Fisher (1986), citado por Vaz Serra (1999), refere que os indivíduos com um *locus* de controlo interno enfrentam e envolvem-se com mais facilidade em tarefas de recolha de informação sobre os acontecimentos negativos do que os que têm um *locus* de controlo externo. Por sua vez, os indivíduos com um *locus* de controlo externo, segundo nos indica Relvas (1985), citado por Vaz Serra (1999), estão

propensos a desenvolver transtornos psicopatológicos, existindo neles uma correlação elevada com as depressões.

As pessoas com um *locus* de controlo interno, que acreditam que as consequências obtidas no desenrolar de uma situação dependem do seu comportamento, têm tendência para fazer uso das suas capacidades individuais para a resolução dos problemas. Estes indivíduos, nas situações de *stress*, sentem um maior bem-estar e um menor número de efeitos desagradáveis do que aqueles que têm um *locus* de controlo externo (DeLongis e Newth, 1998, citados por Vaz Serra, 1999).

O *locus* de controlo refere-se ao grau no qual uma pessoa percebe os acontecimentos da sua vida como consequência das suas próprias acções (controlo interno) ou de forças externas tais como o destino, o azar ou outras pessoas (controlo externo), sendo provável que em algumas situações, neste caso os estudantes, as associem ao seu rendimento académico (Hernández e Rojas, 2001).

Os mesmos autores referem que, através da perspectiva apresentada anteriormente, e tendo em conta que os participantes no processo ensino/aprendizagem são indivíduos com traços de personalidade, valores, atitudes, respostas emocionais e estilos cognitivos diferentes, e que as disciplinas que frequentam inseridas no plano de estudos da escolaridade formal de um curso académico são de natureza diversa (teóricas, teórico-práticas e práticas), as quais exigem ao estudante diversas habilidades e destrezas de ordem intelectual, psicológica ou motriz, torna-se lógico supor que o *locus* de controlo esteja associado com o rendimento académico que os estudantes conseguem obter em determinado momento ou disciplina. Como tal, podemos constatar através do que foi referido anteriormente, e de acordo com Ramos (2003), que a internalidade ou externalidade do controlo possui influência decisiva nas vivências individuais do *stress*.

O *locus* de controlo é entendido como uma expectativa generalizada e é uma característica relativamente estável da pessoa (podendo, no entanto, mudar em função da idade e das circunstâncias), sendo resultado das experiências anteriores, da história individual de cada um, e constituindo uma variável importante da personalidade (Cruz, 2002).

Através dos dados disponíveis, verifica-se que a percepção de controlo é um aliado importante em momentos de *stress*, constituindo a incontabilidade e falta de previsibilidade características nocivas que exigem a adaptação do organismo. No estudo dos recursos psicológicos de *coping*, a percepção de controlo revelou-se um

aspecto positivo em situações de *stress* para crianças, adultos e idosos (Gazmezy,1983; Miller,1979; Reid e Ziegler, 1982; Skinner, 1995, citados por Cruz, 2002).

2. O STRESS E O COPING NOS ESTUDANTES

Entre a maioria dos investigadores, existe a convicção de que o insucesso é um problema individual, social e organizacional bastante grave, nomeadamente nos primeiros anos curriculares. Os primeiros anos do ensino superior são aqueles em que as taxas de abandono e de insucesso parecem ser mais importantes. Em grande parte, a qualidade do percurso académico do aluno pode ser determinada pelas características das suas experiências iniciais de aprendizagem nesta fase, sendo possível também que esta situação possa influenciar negativamente a qualidade da sua inserção profissional e do envolvimento futuro em processos de aprendizagem ao longo da vida (Tavares *et al.* 1998).

O ingresso no ensino superior representa um momento de “ruptura” com o percurso académico anterior: os indivíduos deparam-se com professores diferentes do ponto de vista dos estilos de intervenção e da relação com o saber, confronto com novas formas de conhecimento científico e tecnológico e com um novo tipo de organização curricular, ritmos de trabalho diferentes com requisitos de mobilização de capacidades igualmente diferentes, necessidade de uma organização mais autónoma do trabalho, para além da natural transição que muitas vezes ocorre para um novo espaço de vida mais afastado do espaço familiar. Segundo Tavares *et al.* (1998), esta nova situação contextual pode afectar a imagem social de si enquanto aluno e pessoa, as estruturas representacionais, as expectativas e as estruturas de motivação, as lógicas e estratégias dos alunos podem alterar-se, originando, correlativamente, transformações nos projectos de vida e vocacionais.

Todos os aspectos descritos anteriormente poderão provocar mal-estar e ansiedade nos indivíduos, levando os mesmos a vivenciar situações *stressantes*.

Dortu (1993), citado por Pereira (1997), apontou o *stress* como o grande inimigo do aluno. Por sua vez, Lobel e Dunkel-S. (1990), referem que os estudantes universitários actuais, quando comparados com estudantes universitários de duas décadas atrás, aparentam experienciar mais e diferentes géneros de *stress*.

Os anos passados na Universidade são muito *stressantes*, acarretando consequências negativas tanto para a saúde física como mental dos estudantes. Para os estudantes universitários em particular, o *stress* poderá ser um importante factor de contribuição para a elevada incidência nesta população de depressão e de suicídio, de consumo de drogas, de distúrbios alimentares como bulimia e anorexia nervosa e do baixo rendimento académico (Lobel e Dunkel-S., 1990).

Pudemos constatar, pelo que anteriormente foi referido, que o *stress* é uma realidade com que os estudantes têm de conviver no seu dia-a-dia; como tal, necessitam de desenvolver estratégias de forma a adaptar-se a ele e a minorar os seus efeitos, para que este não interfira de uma forma negativa no percurso académico.

Numa perspectiva mais ampla, deparamo-nos com a importância da eficácia do *stress* e do *coping* como fundamentais para a promoção da saúde dos indivíduos (Matarazzo, 1980; McIntyre, 1994; citados por Pereira, 1997).

Pereira (1997), citando os estudos referidos por Compas (1987), salienta que os bons alunos têm maior motivação, são mais persistentes, têm maior concentração e apresentam estratégias de *coping* mais eficazes. Em contrapartida, os alunos com menor motivação, menos persistentes, com menor rendimento escolar, utilizam piores estratégias de *coping* e necessitam de mais ajuda.

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

Num estudo exploratório com estudantes universitários em que se tentaram apurar quais as estratégias de *coping* mais utilizadas, verificou-se que as estratégias de eliminação ou modificação das condições que criam os problemas e as de procura de apoio social eram mais frequentes do que a auto-culpabilização, pensamentos positivos e evitamento activo (Mitchell e Kampfe, 1990, citados por Enes, 1999).

Apesar das limitações existentes, verifica-se que os estudos sobre *stress* e mecanismos de *coping* no aluno universitário apresentam alguns indícios de que quanto melhores são as estratégias de *coping*, melhor será o rendimento académico (Pereira, 1997).

Segundo a mesma autora, sendo a Universidade um meio privilegiado com elevado potencial para intervir no processo do desenvolvimento de todos os seus membros, particularmente os estudantes, tendo em vista a promoção do sucesso educativo, assume prioridade a criação de estruturas que favoreçam a aprendizagem do controlo do *stress* e da utilização de eficazes estratégias de *coping*.

2.1. O *stress* nos estudantes: principais factores de *stress* nos estudantes

O percurso académico, constituído por várias etapas sucessivas que um indivíduo necessita de ultrapassar para adquirir a sua independência e realização, pode constituir uma fonte de *stress* para qualquer estudante. Ao entrar para a Universidade, o estudante sente-se realizado e confiante em si próprio.

Passada a euforia inicial, as festas de recepção e toda a animação própria do momento, surge a nova realidade em que se torna necessário enfrentar os problemas próprios dessa mesma realidade.

Segundo Pereira (1997), se atendermos à idade, o jovem estudante universitário ainda não alcançou a maturidade emocional que deveria corresponder à maturidade física, mental e sexual a que se pode dizer ter chegado.

Segundo Claude (1993), os estudantes falam de um examinador ou de um exame gerador de *stress*, em função de uma dificuldade específica, ou do ritmo, ou do cerimonial particular que envolve tal ou tal prova. Dirão também, acerca de um colega, que está com *stress*, quando o acham apressado, agitado, ansioso...; o termo acaba por não significar nada de rigoroso, a não ser a ideia de tensão, com uma conotação negativa.

Em estudos efectuados, as razões primárias para a existência de *stress* nos estudantes parecem ser as exigências académicas, as relações interpessoais, os problemas financeiros e os problemas relacionados com a sexualidade (Dunkel-Schetter e Lobel, 1990).

Para Dobson (1980), o *stress* vivenciado pelos estudantes não é inteiramente relacionado com os exames, sendo este apenas um dos factores possíveis; segundo o autor, os vários aspectos da vida estudantil são possíveis “fontes” de *stress*, tendo sido investigada a relação de alguns destes factores com o sucesso ou insucesso escolar.

Segundo Alves (1995), através de um estudo efectuado por Huerta (1990), em estudantes universitários do curso de enfermagem, foi possível verificar que as principais causas de *stress* eram: 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. Tavares e Pereira (1999), num estudo realizado com estudantes da Universidade de Aveiro, concluíram que os principais problemas dos

estudantes são problemas relacionados com os estudos, indisposições, doenças, depressões e inadaptação aos currículos.

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

Através dos seus estudos, Pereira (1998) refere que os principais problemas dos estudantes universitários e que funcionam como fonte 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.

Claude (1993) faz referência a causas relacionadas com os estudos, considerando que o ensino superior em geral acarreta e favorece, na actualidade mais do que no passado, um clima de competição, ele próprio ligado à dificuldade em encontrar um emprego. A responsabilidade requerida é maior do que antes, sendo a corrida aos diplomas mais competitiva, num mundo onde não é fácil encontrar emprego: exames de admissão, concursos, testes corrigidos por computadores impiedosos e exigência de competências por vezes completamente loucas são fonte potencial de *stress*.

Através dos estudos realizados numa instituição universitária Americana, Dunkel-Schetter e Lobel (1990) constaram a existência de elevados níveis de *stress* devido à competitividade, à ansiedade face aos exames e à pressão no cumprimento dos prazos. Segundo Dabney (1994), citado por Basílio (1999), outros problemas desta categoria são os relacionados 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. Na mesma linha, Esteve (1991) refere que a mudança acelerada do contexto social fez acumular as contradições do sistema de ensino exigindo-se ao

professor que se ocupe do desenvolvimento individual de cada aluno facilitando o aparecimento e desenvolvimento da sua própria autonomia, porém, ao mesmo tempo, exige-se-lhe que produza uma integração social na qual cada indivíduo se deve adequar às regras do grupo. Deste modo, o professor assume papel de fundamental importância em todo este contexto, uma vez que, de acordo com Sampaio (1996), são as atitudes do professor que marcam de forma positiva ou negativa a ideia que temos de nós e a crença nas nossas capacidades, constituindo-se como uma referência fundamental.

A família, para além do aspecto positivo que exerce sobre os estudantes, como fonte de apoio e de ajuda, constitui também uma fonte de *stress* para os mesmos (Dunkel-Schetter e Lobel, 1990). Claude (1993) refere que as causas ligadas à pressão externa como as pressões sociais, a instabilidade no mercado de trabalho, as expectativas que a própria família projecta no seu filho e as expectativas que este projecta e que por vezes não existem (estar à altura do que pensa que a mãe e o pai querem, provar que não são incapazes contrariamente ao que lhes insinuaram durante o secundário...), são fontes de *stress* para o estudante. Acerca desta problemática, Pereira (1997) refere 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, envolvendo para o estudante o confronto não só com o insucesso mas também com as reacções daqueles, são factores de *stress* pessoal.

Para além dos factores referidos deverão ser considerados, segundo Pereira (1997), os problemas económicos e financeiros, relacionados com o pagamento de propinas, as despesas com o alojamento, a alimentação, os problemas relacionados com a segurança, nomeadamente o medo face ao aumento de casos de ataque e de violação e os problemas relacionados com o álcool e com a droga.

Astin *et al.* (1988), citados por Dunkel-Schetter e Lobel (1990), referem que os estudantes são psicologicamente vulneráveis ao *stress*: os trabalhadores estudantes, pela necessidade de compatibilizar empregos a tempo inteiro com um horário académico completo, resultando desse esforço naturais dificuldades físicas e psíquicas; os outros estudantes porque estão dependentes dos seus progenitores, situação que se torna algo incómoda, tendo em conta o agravamento que representam

nas despesas familiares e a necessidade de justificar tal facto com resultados académicos.

Os jovens politizados são, por vezes, mais capazes de enfrentar o *stress* dos estudantes, pois estabelecem uma hierarquia de valores, discernem prioridades, elaboram uma estratégia para conduzir a sua vida de estudante e, sem dúvida, é mais profunda a sua inserção nos estudos e no meio. Mas, na prática, a maioria dos estudantes desvia-se do mundo da política (Claude, 1993).

O mesmo autor 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. Tal acontece porque muitas vezes ter êxito pode causar medo, sobretudo para aqueles que cresceram numa atmosfera de fracassos afectivos ou profissionais.

A solidão, como factor de *stress* pessoal, pode assumir dois aspectos identificados por Weiss (1972) e Abu-Rasain (1996): isolamento emocional (consequência de falta de relações íntimas) e isolamento social (falta de redes de relações sociais, com partilha de experiência e de interesses), sendo este que caracteriza a solidão do estudante que muda de ambiente com a entrada na Universidade (Pereira, 1997).

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

É um saber do senso comum que a prática de actividade física é benéfica para o indivíduo em vários aspectos, referindo, que frequentemente, as pessoas praticam actividade física para “aliviar o *stress*”. Sendo o curso de Ciências do Desporto e Educação Física um curso que inclui um vasto leque de disciplinas onde é proporcionada a prática desportiva, será, à partida, daqueles que melhores condições proporcionam para um saudável desenvolvimento dos seus alunos.

O *stress* intenso interfere de tal forma com os processos cognitivos que o indivíduo se sente impossibilitado de reunir a informação de que precisa para poder compreender as relações causa-efeito e de ser capaz de escolher a alternativa mais adequada para uma tomada de decisão, ficando incapacitado para resolver problemas graves com que se tenha de confrontar (Vaz Serra, 1999).

Os alunos da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, tal como nos refere Santos através do estudo realizado em 1999, sofrem bastante “mal-estar

físico”, que poderá estar relacionado com as noitadas e festas, uma vez que poucos deles estão sob a alçada dos pais, do mesmo modo que consideram que o trabalho que têm para efectuar cada noite é demasiado. Quando os resultados académicos não são os esperados dá-lhes para chorar; segundo a autora esta situação poderá ser explicada pela ausência de suportes afectivos (familiares e outros amigos próximos).

Relativamente às estratégias de *coping*, e efectuando uma comparação entre rapazes e raparigas, a única diferença observada pela autora foi relativamente ao “fumo, bebo e como”, podendo a mesma ser explicada pela própria influência cultural.

Os alunos deste curso são bastante extrovertidos, sendo que os valores de “E” encontrados por Santos (1999) são superiores nos rapazes. A explicação para este facto prende-se, segundo a autora, com o forte associativismo académico existente em Coimbra, onde o companheirismo, a união e a alegria são razões suficientemente fortes para qualquer aluno se desinibir e tornar sociável. Deste modo, a “praxe” e a “boémia” académica funcionam como meio de suporte a uma melhor adaptação à Universidade.

Em relação às duas funções de *coping* (focado no problema ou na emoção), a autora verificou que os estudantes deste curso usam ambas, consoante o tipo de problema que enfrentam, encarando sempre o problema, isto é, procurando várias alternativas para o superar, sem nunca colocar de parte a prática da actividade física para o superar.

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

3- A PERSONALIDADE E O STRESS

3.1. Definição do conceito de personalidade

Tal como nos refere Pereira (1998), Allport aquando das suas investigações, encontrou 50 definições de personalidade. A palavra *persona* originalmente era sinónimo de máscara teatral, usada inicialmente no drama grego e mais tarde adoptada (pelo ano 100 A.C.) pelos actores romanos. E tal se ficou a dever a um popular actor romano quando quis esconder o seu olhar vesgo por detrás da máscara.

Os actores gregos usavam uma máscara no palco e para cada papel que desempenhavam adequavam uma máscara diferente a esse papel. A colocação de uma nova máscara pressupunha o assumir de personalidades diferentes (Alves, 1995). Posteriormente, o termo passou a ser atribuído ao papel que cada indivíduo desempenhava na sociedade, tendo chegado a ser utilizado como tradutor da imagem que cada um representa para as outras pessoas.

Bühler (1990) define “personalidade” como sendo, além da especificidade pessoal de um indivíduo, também o modo como ele exprime esta e como a deixa actuar sobre os outros. No conceito de personalidade unem-se não só as qualidades próprias de um indivíduo, mas também a sua qualidade de efeito.

Eysenck define personalidade como sendo a “organização mais ou menos estável e persistente do carácter, temperamento, parte intelectual e física do indivíduo que permite o seu ajustamento único no ambiente” (Vaz Serra, 1972, citado por Alves, 1995).

Frequentemente, quando falamos sobre a personalidade de alguém, referimo-nos ao que diferencia essa pessoa das outras, inclusivamente o que a torna única. Este aspecto da personalidade é conhecido como diferenças individuais. Para algumas teorias esta é a questão central: estas prestam uma atenção considerável a traços das pessoas entre outras características, com as quais comparar ou categorizar - algumas pessoas são neuróticas, outras não, algumas são introvertidas outras mais extrovertidas e assim sucessivamente.

Podemos distinguir pessoas com tipo de personalidade A e personalidade B. Em geral, o comportamento tipo A é exigente consigo e com os outros; impaciente e ressentido quando as pessoas são mais lentas do que ele gostaria, tem tendência a terminar as frases dos outros; inclinado para ataques de agressividade e raiva que os

surpreendem até a si próprios; sente constantemente que devia obter mais do que aquilo que obteve, é pouco tolerante e paciente, acha difícil combinar produtividade com pessoas para resolver conflitos ou problemas. As pessoas com comportamento tipo B são capazes de se libertar das coisas; aceitam-se mais a si próprias, aos outros e à realidade; perdoam-se por falhar; não são excessivamente exigentes; não têm problemas em enfrentar as pessoas se houver dificuldades, gostam de trabalhar com os outros, levam tempo a perceber o que se passa, se houver problema ponderam as hipóteses (O'Hanlon, 1998).

Eysenck criou um modelo estrutural de personalidade, um sistema dimensional através do qual os indivíduos são classificados segundo duas dimensões principais de personalidade: a dimensão neurocitismo *versus* estabilidade, habitualmente designada por neurocitismo e a dimensão extroversão *versus* introversão, habitualmente designada por extroversão. Este modelo tem como conceitos centrais ou noções de tipo e de traço: tipo é definido pelo autor como “um grupo de traços correlacionados” e traço como “um grupo de actos correlacionados do comportamento ou tendências para a acção” (citado por Matos, 1989, pg. 30).

O introvertido é descrito como “um indivíduo retraído e sossegado, introspectivo, habitualmente reservado e reticente, excepto com amigos íntimos. Estabelece adiantadamente planos para o futuro, ‘olha antes de saltar...’ e não confia no impulso do momento. Não gosta de excitação, toma os acontecimentos da vida diária com a devida seriedade e prefere levar uma forma ordenada de vida. Mantém os seus sentimentos sob um controlo estrito, raramente se comporta de forma agressiva e não perde o seu domínio com facilidade. É de confiança, um pouco pessimista e dá grande valor aos padrões éticos” (Vaz Serra, Ponciano e Freitas, 1980, p.127).

O extrovertido é reconhecido como “uma pessoa sociável, gostando de festas, com muitos amigos, necessitando de ter amigos com quem falar e não gostando de ler ou estudar por si mesmo; aprecia situações excitantes, corre riscos, actua segundo o estímulo do momento e é, regra geral, um indivíduo impulsivo. Gosta de anedotas picantes, tem sempre uma resposta pronta e, geralmente, gosta de mudanças; é livre de cuidados, despreocupado, optimista e gosta de “rir e ser feliz”. Prefere o movimento e as realizações, tende a ser agressivo e perde facilmente o auto-domínio; os seus sentimentos não estão sob um controlo rígido e nem sempre é pessoa de confiança” (Vaz Serra, Ponciano e Freitas, 1980, p.128).

Eysenck refere que estas diferenças nas dimensões podem ser geneticamente determinadas. Segundo o autor, a dimensão neurocitismo/estabilidade está relacionada com a instabilidade emocional e refere-se à predisposição inata, maior ou menor, de certos indivíduos para respostas mediadas pelo Sistema Nervoso Autónomo, perante estímulos fortes, dolorosos ou súbitos, incidindo sobre os órgãos dos sentidos (citado por Matos, 1989).

Assim, podemos afirmar que o neuroticismo está associado com o funcionamento hereditário do sistema nervoso autónomo, enquanto que a extroversão está relacionada com o grau de excitabilidade e de inibição característico do sistema nervoso central (Fonseca, 1985).

Segundo Alves (1995), os indivíduos de neuroticismo elevado caracterizam-se por serem emotivos, com frequentes oscilações do humor, reagindo facilmente perante os aspectos desagradáveis do meio ambiente, perdendo nessas alturas o sono e revelando tendência a relembrar os factos demoradamente.

3.2. O *stress* e a personalidade

A reflexão sobre a personalidade adulta é uma tarefa muito complexa, uma vez que conjuga um século de estudos, de elaboração de teorias e análises poliperspectivadas com as investigações de uma área recente, a Psicologia do Adulto. O estudo do desenvolvimento ao longo de todo o ciclo de vida e, particularmente, da idade adulta, coloca novas questões teóricas e metodológicas à psicologia, nomeadamente os problemas da mudança da personalidade na idade adulta, juntando-se aos problemas mais antigos, nomeadamente a definição constitutiva e operacional do conceito de personalidade e os métodos mais adequados para a avaliar (Simões, 1979).

Considerando que o *stress* pode ser condição necessária mas não suficiente para desencadear a doença, os traços de personalidade de cada um e o modo como cada um faz a leitura da situação e avalia o próprio são mediadores na interacção indivíduo-*stress*, favorecendo ou inibindo o aparecimento da doença (Basílio, 1999).

Actualmente, os factores de personalidade são frequentemente abordados aquando das investigações efectuadas sobre a problemática do *stress*, contrariamente ao que sucede com outros elementos de risco que têm sido amplamente abordados,

tais como os acontecimentos de vida ou ausência de apoio social. Pedrosa (2003) refere que certos traços da personalidade têm sido reconhecidos como importantes mediadores do processo de *stress* e *coping*, devendo a personalidade ser considerada como parte integrante dos recursos pessoais do indivíduo.

Stone e Neale (1984), citados por Vaz Serra (1999), referem que as pessoas tendem a ser relativamente conscientes na forma como ao longo do tempo lidam com os acontecimentos. Estes factos levam a pensar que a personalidade ou, pelo menos, alguns dos seus traços, sejam importantes na maneira como o indivíduo se comporta em situações de *stress*.

Segundo estudos mais recentes, as características da personalidade influenciam de uma maneira significativa a forma como os indivíduos percebem as situações ou acontecimentos usuais como *stressantes*. Segundo Snyder e Dinnoff (1999) existem dimensões importantes da personalidade ao longo das quais as pessoas podem ser avaliadas e classificadas, sendo essa informação essencial para compreender as estratégias de *coping* que os indivíduos manifestam.

Alves (1995) refere que o *stress* no estudante é influenciado pelo seu tipo de personalidade, pela qualidade dos seus mecanismos de lidar com os problemas, encontrando-se ainda uma ligação entre os mecanismos de lidar com os problemas e o tipo de personalidade do indivíduo.

Os factores de personalidade determinam os objectivos e a forma como são executados, os domínios e modos de controlo utilizados, ou seja, as estratégias usadas para lidar com as situações, podendo haver características estáveis de personalidade que predizem alto risco de perturbação emocional (Fisher, 1986, citado por Matos, 1989).

Segundo Holahan e Moos (1994), citado por Vaz Serra, em 1999, existe actualmente um campo vasto de investigação cuja finalidade é investigar o papel dos recursos pessoais e sociais na resistência ao *stress*. Estes estudos têm revelado a existência de uma grande variedade de factores disposicionais, tais como a auto-confiança, o controlo pessoal, o optimismo, o sentido de coerência, uma disposição calma e sociável que podem proteger o indivíduo contra os efeitos negativos do *stress*. O conjunto de factores pessoais que parecem aumentar a resistência ao *stress* podem operar através de um mecanismo comum como, por exemplo, as expectativas generalizadas de controlo ou as expectativas percebidas de auto-eficácia.

Segundo O'Hanlon (1998), os indivíduos tipicamente *stressados* demonstram mais o comportamento do tipo A que o do tipo B. Dos dois tipos, o B é o mais saudável. No entanto, será de referir que os indivíduos raramente são exclusivamente do tipo A ou B, coexistindo normalmente uma combinação dos dois.

Através do estudo realizado com estudantes de enfermagem, Alves (1995) concluiu que os extrovertidos emocionalmente estáveis, com boas estratégias de lidar com os problemas, confrontando-se usualmente com as situações indutoras de *stress* e sentindo que do seu comportamento resulta a sua resolução são aqueles que menor *stress* exprimem. Segundo a autora, é de supor que os indivíduos mais introvertidos e de neurocitismo mais elevado, com piores estratégias de *coping* sejam igualmente aqueles com piores resultados escolares.

CAPITULO II

METODOLOGIA

1. AMOSTRA

A amostra é constituída por 51 alunos do 1º ano do Curso de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, no ano lectivo 2003/2004 sendo 62,7% dos inquiridos do sexo masculino e 37,3% dos inquiridos do sexo feminino. A média de idades dos inquiridos é 19,1 anos e o desvio padrão de 1,49 anos.

Dos inquiridos, 74,5% mudou de residência para vir para a Faculdade, tendo 2003 sido o ano de admissão de 96,1%. Apenas três estudantes frequentaram outro curso anteriormente, existindo dois inquiridos com o estatuto de trabalhador estudante e um inquirido com estatuto de atleta de alta competição. Para 75,0% dos inquiridos, o ingresso no actual curso representou a primeira escolha

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de seleccionarmos os instrumentos pertinentes para a recolha dos dados necessários, começámos por realizar uma pesquisa bibliográfica, em Novembro de 2003, sobre a temática “Nível de Stress nos Estudantes”. Após a recolha, compilámos uma série de perguntas num questionário final para posterior administração aos alunos do 1º ano da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (2003/2004).

Com a finalidade de conhecermos o número de alunos inscritos no 1º ano na FCDEF-UC no ano lectivo 2003/2004, dirigimo-nos ao Serviço de Alunos da Faculdade, onde nos foi entregue uma relação com o nome e número destes.

Após consultarmos o horário escolar referente ao 1º ano, considerámos que seria pertinente administrar os questionários na parte final de uma aula teórica, onde, presumivelmente, estaria a quase totalidade dos alunos.

Em Novembro de 2003, depois de requerida a devida autorização ao Professor Doutor Manuel João Coelho e Silva, administrámos os questionários nos

vinte minutos finais da aula de Desenvolvimento e Adaptação Motora a 38 alunos, tendo os restantes inquéritos sido obtidos em Dezembro de 2003, após a realização de uma aula de *Rugby*.

Em Janeiro de 2004, após uma primeira análise dos dados obtidos e verificando que os mesmos não se encontravam consonantes com a revisão da literatura, decidimos administrar novamente os inquéritos com a finalidade de confirmar se o momento de aplicação teria influenciado os resultados obtidos. Para tal, pedimos autorização à Professora Doutora Susana Ramos para administrar os questionários na parte inicial da aula de Métodos Quantitativos I do dia 8 de Fevereiro, para desta forma termos a certeza de que os inquiridos realizariam a tarefa de uma forma calma e atenta.

Antes de serem entregues os questionários aos alunos foi-lhes explicado que os mesmos tinham por objectivo a recolha de dados para a realização de um trabalho de monografia intitulado “Nível de *stress* dos alunos do 1ºano da FCDEF-UC: Um estudo descritivo”; como tal, deveriam responder de uma forma cuidada e sincera a todas as perguntas. A duração do preenchimento situou-se entre os 15 e os 20 minutos.

3. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Para a realização do nosso estudo, utilizámos três instrumentos de avaliação, que passaremos a descrever em seguida.

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

Para avaliar o nível de *stress* nos estudantes, foi utilizada a escala N.I.S.E.S.T.E., elaborada por Zita Alves, em 1995.

É uma escala do tipo Likert constituída por 29 questões fechadas, cada uma das questões pode ser respondida em cinco classes de resposta, nomeadamente: “Não concordo”, “Concordo pouco”, “Nem concordo nem discordo”, “Concordo muito” e “Concordo totalmente”.

O objectivo aquando da construção deste instrumento era a criação de uma escala unidimensional subordinada ao conceito geral de “stress nos estudantes”;

como tal, assume fundamental importância que cada questão apresentasse uma correlação positiva e altamente significativa com a nota global. Tal facto é indicador 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).

Os valores apresentados por Alves (1995), relativamente ao coeficiente de correlação de Pearson, permitem verificar que o valor mais baixo encontrado é .224 para a questão 24 referente a atitudes desagradáveis do professor, sendo os restantes francamente superiores.

Os valores referentes às questões 5 (sentimento de fracasso com os maus resultados), 14 (dificuldades de raciocínio durante o exame), 15 (existência de problemas gástricos com as preocupações), 18 (insónia inicial na altura dos exames) são os que mais aumentam em intensidade as manifestações de *stress* mencionadas pela escala.

Os valores que mais se salientam são os itens 15 e 18 correspondendo, respectivamente, à existência de problemas gástricos e a insónia inicial na altura dos exames.

São referidas 7 dimensões subjacentes aos 29 itens seleccionados que são referidos nos quadros seguintes:

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 exames

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
-

Eysenck Personality Inventory (E.P.I.)

Para avaliação do tipo de personalidade, utilizámos a versão portuguesa do *Eysenck Personality Inventory* aferido por Vaz Serra *et al.*, em 1980, que consiste numa série de perguntas a que um indivíduo responde, dando informações acerca das várias facetas do seu comportamento.

O E.P.I. é um inventário de personalidade criado por H. J. Eysenck e Sybil B.G. Eysenck com o objectivo de medir as dimensões da personalidade *Neuroticismo-Estabilidade Emocional* e *Extroversão-Introversão*. Estas dimensões são consideradas fundamentais dentro de uma classificação tipológica da personalidade. A fim de facilitar os aspectos descritivos do teste, a dimensão *Neuroticismo-Estabilidade Emocional* é frequentemente designada apenas por Neurocitismo, enquanto que a outra dimensão *Extroversão-Introversão*, é exclusivamente denominada por Extroversão (Vaz Serra *et al.* 1980).

O E.P.I. tem uma escala de mentira, que serve para eliminar os casos de indivíduos que procuram dar respostas socialmente desejáveis.

Este questionário é constituído por 57 perguntas: 9 correspondem à escala de mentira e as restantes às duas dimensões mencionadas. O sujeito, após a leitura das respectivas afirmações, deve assinalar uma das opções (sim/não).

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

Para a avaliação das estratégias de *coping*, utilizámos o I.R.P. que é uma escala de estratégias de *coping* construída por Vaz Serra, em 1987.

O inventário citado 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 constituída por 40 questões, podendo cada uma delas ser classificada em cinco categorias diferentes, segundo uma escala de Likert. Segundo Alves (1995), os itens revelam-se bons discriminadores de factores extremos, apresentam uma boa estabilidade temporal, com uma correlação teste/reteste de .808

(N=104), com um mínimo de 4 semanas de intervalo. Quanto mais elevada é a nota global, melhor se consideram as estratégias de *coping* utilizadas pelo indivíduo.

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

Uma análise dos 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.

CAPITULO III

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Este tópico de “Apresentação dos Resultados” encontra-se dividido em dois subtópicos.

Em 1º lugar, fazemos a estatística descritiva (número de observações, valor mínimo, valor máximo, média e desvio padrão) de cada um dos factores do N.I.S.E.S.T.E. e do I.R.P.. As tabelas de frequência relativas a cada um dos itens deste questionário, assim como aos itens do E.P.I., encontram-se em anexo (anexo 2: N.I.S.E.S.T.E.; anexo 3: E.P.I.; anexo 4: I.R.P.). Todos os procedimentos estatísticos resultantes da análise do segundo momento de aplicação dos questionários encontram-se em anexo (anexo 6: dados demográficos; anexo 7: N.I.S.E.S.T.E.; anexo 8: E.P.I.; anexo 9: I.R.P.; anexo 10: tabelas de correlação). Os resultados obtidos através destes procedimentos serão tratados na discussão dos resultados.

Seguidamente, foram calculados os coeficientes de correlação entre: tipo de personalidade (neuroticismo, extroversão e mentira) e *stress* no estudante (por factor e por *stress* global); mecanismos de *coping* e *stress* no estudante (por factor do I.R.P. com o *stress* global e entre o I.R.P. global e o *stress* global) e, finalmente, entre o tipo de personalidade (neuroticismo, extroversão e mentira) e os mecanismos de *coping* (por factor e por *coping* global). Nas tabelas de correlação apresentadas, podemos observar o valor do coeficiente de correlação de Pearson e o seu nível de significância (é de referir que foram considerados como significativos os valores de *p* inferiores a 0,05, isto é, 5% e a 0,01, isto é, 1%). No anexo 5 encontram-se os *outputs* das tabelas de correlação com o valor do coeficiente de Pearson obtido, o nível de significância e o número de observações.

1. Caracterização da amostra

A amostra é constituída por 51 estudantes pertencentes à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Todos os alunos frequentam o 1º ano do curso de Ciências do Desporto e Educação Física, no

ano lectivo 2003/2004. Em seguida, passamos à apresentação das principais características dos nossos inquiridos.

Sexo	Número de Observações	%
Masculino	32	62,7
Feminino	19	37,3
Total	51	100,0

Tabela 1: Tabela de frequências da variável “Sexo”

Conforme se verifica na tabela 1, há um predomínio de elementos do sexo masculino (32 *versus* 19).

Idade	Número de Observações	%	% Válida	% Acumulada
17	2	3,9	4,0	4,0
18	16	31,4	32,0	36,0
19	20	39,2	40,0	76,0
20	8	15,7	16,0	92,0
22	1	2,0	2,0	94,0
23	2	3,9	4,0	98,0
25	1	2,0	2,0	100,0
Total	50	98,0	100,0	
Valores em falta	1	2,0		
Total	51	100,0		

Tabela 2: Tabela de frequências da variável “Idade”

	Número de Observações	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
IDADE	50	17	25	19,10	1,49

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

Através da análise das tabelas 2 e 3, podemos constatar que a maioria dos inquiridos tem idades compreendidas entre os 18 e os 19 anos, sendo a média de 19,1 anos e o desvio padrão de 1,49 anos.

Os elementos constituintes da amostra são, na sua totalidade, solteiros e frequentam o 1º ano do Curso de Ciências do Desporto e Educação Física, no ano lectivo 2003/2004.

Mudou de Residência	Número de Observações	%
Sim	38	74,5
Não	13	25,5
Total	51	100,0

Tabela 4: Tabela de frequências da variável “Mudaste de residência para vir para a Faculdade?”

Através da análise da tabela 4, podemos constatar que a maioria dos alunos (75%) teve necessidade de mudar de residência ao ingressar na Faculdade.

Ano de admissão ao curso	Número de Observações	%
2001	1	2,0
2003	49	96,1
Total	50	98,0
Valores em falta	1	2,0
Total	51	100,0

Tabela 5: Tabela de frequências da variável “Ano de admissão ao curso”

Do universo dos 51 inquiridos, 49 ingressaram no curso no ano lectivo 2003/2004, representando uma percentagem de 96%.

Cursos Anteriores	Número de Observações	%
Sim	3	5,9
Não	48	94,1
Total	51	100,0

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

Cursos frequentados anteriormente	Número de Observações	%
Matemática	1	2,0
Educação Física	1	2,0
C.D. – UBI	1	2,0
Total	3	5,9
Valores em falta	48	94,1
Total	51	100,0

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

De acordo com as tabelas 6 e 7, podemos afirmar que 3 elementos frequentaram outros cursos anteriormente: 1 frequentou o curso de Matemática, outro o curso de Professores do Ensino Básico – variante Educação Física e o terceiro

elemento frequentou o curso de Ciências do Desporto na Universidade da Beira Interior.

Escolha	Número de Observações	%	% Válida	% Acumulada
1ª	38	74,5	76,0	76,0
2ª	9	17,6	18,0	94,0
3ª	3	5,9	6,0	100,0
Total	50	98,0	100,0	
Valores em falta	1	2,0		
Total	51	100,0		

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

Para 75% dos inquiridos, o ingresso no actual curso representou a sua primeira escolha, enquanto 18% referiram ter sido a sua segunda escolha e apenas para 6% foi a terceira escolha.

Satisfação com os resultados no Ensino Secundário	Número de Observações	%	% Válida	% Acumulada
Muito satisfatórios	4	7,8	7,8	7,8
Bastante satisfatórios	15	29,4	29,4	37,3
Satisfatórios	28	54,9	54,9	92,2
Pouco satisfatórios	3	5,9	5,9	98,0
Nada satisfatórios	1	2,0	2,0	100,0
Total	51	100,0	100,0	

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

A maioria dos elementos inquiridos (54,9%), considera que os resultados obtidos no Ensino Secundário são satisfatórios ou bastante satisfatórios (29,4%).

Lei ou estatuto particular	Número de Observações	%
Sim	3	5,9
Não	48	94,1
Total	51	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	2	3,9
Atleta de alta competição	1	2,0
Total	3	5,9
Valores em falta	48	94,1
Total	51	100,0

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

Tal como é possível constatar através da análise das tabelas 10 e 11, apenas 3 elementos ingressaram no curso ao abrigo de um estatuto particular: 2 ao abrigo do estatuto de trabalhador estudante e 1 ao abrigo do estatuto de atleta de alta competição.

2. Estatística descritiva dos factores do N.I.S.E.S.T.E. e do I.R.P.

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

	Número de Observações	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
F1 (Preocupação com os exames)	51	15	36	25,57	5,04
F2 (Incapacidade)	50	4	17	9,56	2,76
F3 (Incapacidade na relação professor/aluno)	51	4	17	10,31	3,00
F4 (Aulas/professores e dificuldade de concentração)	51	4	15	8,22	2,35
F5 (Preocupação com os estudos)	51	3	10	6,08	1,95
F6 (Preocupação com os estágios)	51	2	9	6,04	1,70
F7 (Sentimento de inferioridade)	51	5	16	9,22	2,84

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

Através da análise da tabela anterior, podemos verificar que o factor considerado pelos inquiridos como maior agente indutor de *stress* é o relativo à “Preocupação com os exames”, sendo a média 25,57 e o desvio padrão 5,04. A “Incapacidade na relação professor/aluno”, o factor “Incapacidade” e o factor relativo a “Sentimento de inferioridade” encontram-se de seguida na lista dos mais referidos, respectivamente com as médias de 10,31 / 9,56 e 9,22.

Os factores relativos a “Aulas/professores e dificuldade de concentração”, “Preocupação com os estudos” e “Preocupação com os estágios” são os menos referidos (com médias de, respectivamente, 8,22 / 6,08 e 6,04).

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

	Número de Observações	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
F1 (Representa pedido de ajuda)	51	10	24	17,04	3,24
F2 (Relaciona-se com a atitude de confronto e resolução activa dos problemas)	51	9	33	25,39	4,40
F3 (Relaciona-se com o abandono passivo perante a situação)	51	3	11	5,67	2,30
F4 (Relaciona-se com o controlo interno/externo dos problemas)	51	10	33	18,86	4,55
F5 (Relaciona-se com as estratégias de controlo das emoções)	51	4	14	7,86	2,84
F6 (Representa uma atitude activa, na vida quotidiana, de não interferência pelas ocorrências)	51	6	18	13,24	2,76
F7 (Representa a expressão de agressividade internalizada/externalizada)	51	2	9	3,37	1,78
F8 (Relacionado com uma atitude de auto-responsabilização e medo das consequências)	50	4	15	9,32	2,98
F9 (Representativo do confronto com o problema e o planeamento da estratégia de acção)	51	5	14	9,96	2,15

Tabela 13: Tabela de estatística descritiva dos factores do “*Inventário de Resolução de Problemas*”

Analisando a tabela 13, verificamos que o factor relacionado com a “Atitude de confronto e resolução activa de problemas” é o que possui uma média superior (25,39), sendo o desvio padrão 4,40, seguindo-se o factor relacionado com o “Controlo interno/externo dos problemas” com uma média de 18,86 e um desvio padrão de 4,55 e com uma média de 17,04 e um desvio padrão de 3,24 surge o factor representativo de “Pedido de ajuda”.

Seguem-se os factores: “Representativo de uma atitude activa, na vida quotidiana, de não interferência pelas ocorrências”(média=13,24), “Representativo do confronto com o problema e o planeamento da estratégia de acção” (média=9,96), “Relacionado com uma atitude de auto-responsabilização e medo das consequências” (média=9,32), “Relacionado com as estratégias de controlo das emoções” (média=7,86), “Relaciona-se com o abandono passivo perante a situação” (média=5,67) e, por fim, com uma média de 3,37 surge o factor “Representativo da expressão de agressividade internalizada/externalizada”.

3. Coeficientes de correlação

3.1. Tipo de personalidade (E.P.I.) e *stress* no estudante (N.I.S.E.S.T.E.)

Factores	N	p	E	p	M	p
F1 (Preocupação com os exames)	-0,489**	,000	,010	,946	-.201	,158
F2 (Incapacidade)	-,194	,176	,083	,567	-.260	,068
F3 (Incapacidade na relação professor/aluno)	-,154	,280	-0,51	,721	,045	,0753
F4 (Aulas/professores e dificuldade de concentração)	-,396**	,004	-,208	,142	-,208	,143
F5 (Preocupação com os estudos)	-,282*	,045	,082	,569	,003	,981
F6 (Preocupação com os estágios)	-,288*	,040	,059	,679	-,042	,769
F7 (Sentimento de inferioridade)	-,345*	,013	-0,19	,897	,183	,199
N.I.S.E.S.T.E. Global	-,516**	,000	-,039	,788	-,149	,301

Tabela 14: Tabela de correlação entre o tipo de personalidade e o *stress* no estudante

** Correlação significativa ao nível de 0,01

* Correlação significativa ao nível de 0,05

Através da análise da tabela anterior, podemos concluir que a dimensão neurocitismo se relaciona de uma forma negativa e significativa ($r=-0,516$; $p=0,000$) com o valor global da escala de *stress*, bem como a maioria dos factores, nomeadamente os relativos a “Preocupação com os exames” ($r=-0,489$; $p=0,000$), “Aulas/professores e dificuldade de concentração” ($r=-0,396$; $p=0,004$), “Preocupação com os estudos” ($r=-0,282$; $p=0,045$), “Preocupação com os estágios” ($r=-0,288$; $p=0,040$) e “Sentimento de inferioridade” ($r=-0,345$; $p=0,013$).

Podemos referir, então, que quanto menores são os índices de neurocitismo, mais elevados são os níveis de *stress* vivenciados pela amostra em questão.

Relativamente à dimensão extroversão, podemos concluir que não se relaciona de uma forma significativa ($r=-0,039$; $p=0,788$) com o valor da nota global da escala de *stress*, nem com nenhum dos factores do N.I.S.E.S.T.E..

Relativamente à escala de mentira, verificamos que esta apresenta uma relação negativa mas não significativa com a nota global da escala de *stress* ($r=-0,149$; $p=0,301$). Sendo esta considerada como tradutora de defesas psicológicas do indivíduo, podemos referir uma tendência para que as pessoas com menos “defesas psicológicas” sejam aquelas que sentem níveis de *stress* mais elevados. Também não verificamos a existência de qualquer relação significativa entre a escala de mentira e cada um dos factores do N.I.S.E.S.T.E..

3.2.Mecanismos de *coping* (I.R.P.) e *stress* no estudante (N.I.S.E.S.T.E.)

Factores	Stress Global	p
F1 (Representa pedido de ajuda)	,149	,301
F2 (Relaciona-se com a atitude de confronto e resolução activa dos problemas)	-,318*	,024
F3 (Relaciona-se com o abandono passivo perante a situação)	,034	,817
F4 (Relaciona-se com o controlo interno/externo dos problemas)	,360*	,010
F5 (Relaciona-se com as estratégias de controlo das emoções)	,254	,075
F6 (Representa uma atitude activa, na vida quotidiana, de não interferência pelas ocorrências)	,080	,583
F7 (Representa a expressão de agressividade internalizada/externalizada)	,404**	,004
F8 (Relacionada com uma atitude de auto-responsabilização e medo das consequências)	,336*	,018
F9 (Representativo do confronto com o problema e o planeamento da estratégia de acção)	,092	,524
I.R.P. Global	,304*	,034

Tabela 15: Tabela de correlação entre os mecanismos de *coping* e o *stress* no estudante

** Correlação significativa ao nível de 0,01

* Correlação significativa ao nível de 0,05

Através da tabela 14 podemos constatar que existe uma relação ($r = 0,304$; $p = 0,034$) positiva e significativa entre a nota global da escala de *stress* e a nota global de *coping*. Como tal, concluímos que os indivíduos com melhores estratégias de *coping* são aqueles que se apresentam mais propensos a sentirem *stress*, o que não está de acordo com a revisão da literatura, mas que vamos tentar explicar aquando da discussão dos resultados.

O único factor que se relaciona negativa e significativamente é o que se refere a “Atitude de confronto e resolução activa dos problemas” ($r = -0,318$; $p = 0,024$). Tal facto leva-nos a depreender que os indivíduos que mantêm a “Atitude de confronto e resolução activa dos problemas” são os que menos *stress* apresentam.

Podemos concluir que os indivíduos que possuem “A expressão de agressividade internalizada” são aqueles mais propensos a apresentar níveis de *stress* mais elevados, uma vez que existe uma correlação positiva e significativa ($r = 0,404$; $p = 0,004$) entre o factor “Representativo da expressão de agressividade internalizada/externalizada” e o valor global da escala de *stress*.

Verificamos que os factores relacionados com “O controlo interno/externo dos problemas” e com “Uma atitude de auto-responsabilização e medo das consequências” também se relacionam de uma forma positiva e significativa com a nota global da escala de *stress* ($r = 0,360$; $p = 0,010$ e $r = 0,336$; $p = 0,018$), respectivamente. Deste modo, os indivíduos constituintes da nossa amostra que

mantêm o controlo interno dos problemas e que apresentam uma atitude de auto-responsabilização e medo das consequências apresentam índices mais elevados de *stress*.

3.3.Tipo de personalidade (E.P.I.) e mecanismos de *coping* (I.R.P.)

Factores	N	p	E	p	M	p
F1 (Representa pedido de ajuda)	-,312*	,026	,175	,220	-,207	,145
F2 (Relaciona-se com a atitude de confronto e resolução activa dos problemas)	,036	,801	,027	,852	,147	,304
F3 (Relaciona-se com o abandono passivo perante a situação)	-,009	,949	-,133	,352	,158	,268
F4 (Relaciona-se com o controlo interno/externo dos problemas)	-,310*	,027	,019	,897	-,089	,536
F5 (Relaciona-se com as estratégias de controlo das emoções)	-,156	,273	-,099	,488	-,080	,578
F6 (Representa uma atitude activa, na vida quotidiana, de não interferência pelas ocorrências)	-,041	,773	,173	,225	,042	,771
F7 (Representa a expressão de agressividade internalizada/externalizada)	-,210	,139	,022	,877	,138	,332
F8 (Relacionada com uma atitude de auto-responsabilização e medo das consequências)	-,252	,077	,177	,218	,114	,429
F9 (Representativo do confronto com o problema e o planeamento da estratégia de acção)	-,170	,232	,097	,497	-,251	,075
I.R.P. Global	-,345*	,014	,137	,341	-,036	,802

Tabela 16: Tabela de correlação entre o tipo de personalidade e os mecanismos de *coping*

Analisando a tabela 15, é possível concluir que existe uma correlação negativa e significativa entre o neuroticismo e a nota global do I.R.P. ($r=-0,345$; $p=0,014$); como tal, os indivíduos que na globalidade têm piores estratégias de resolução de problemas, são aqueles caracterizados por uma emocionalidade mais elevada.

Tendo em conta a correlação negativa e significativa entre os factores: “Representativo de pedido de ajuda” ($r=-0,312$; $p=0,026$) e “Relacionamento com o controlo interno/externo dos problemas” ($r=-0,310$; $p=0,027$), somos levados a concluir que quando confrontados com situações indutoras de *stress*, estes indivíduos tendem a pedir ajuda e a sentirem subjectivamente que a sua resolução está fora do seu alcance.

Relativamente à extroversão, não verificámos nenhuma correlação significativa, nem com a nota global, nem com nenhum dos factores do I.R.P..

De igual modo, relativamente à escala de mentira, verificámos que não apresenta qualquer correlação significativa, nem com cada um dos factores do I.R.P. nem com a nota global.

CAPITULO IV

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Pretendíamos com este trabalho identificar e caracterizar tipos de relações existentes entre: o tipo de personalidade e o *stress* no estudante; o tipo de personalidade e os mecanismos de *coping*; os mecanismos de *coping* e o *stress* no estudante, verificando em que medida estariam de acordo com os dados disponíveis na bibliografia.

Após uma primeira análise dos dados obtidos, através dos inquéritos que foram preenchidos pelos estudantes do 1ºano da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física em Novembro de 2003 e, verificando que os mesmos não estavam totalmente de acordo com a revisão da literatura, decidimos administrar novamente os questionários à população em questão em Fevereiro de 2004, considerando que seria um momento ideal, uma vez que não se tratava de um período festivo (“Festa das Latas”, tal como aconteceu aquando da primeira administração), em que os resultados dos mesmos poderiam ser influenciados pela euforia e pela novidade da situação vivenciada pelos mesmos.

Deste modo, com a devida autorização da Professora Doutora Susana Ramos, aplicámos novamente os questionários na parte inicial de uma aula de Métodos Quantitativos I para, deste modo, nos certificarmos de que os inquiridos teriam tempo suficiente para responder de uma forma calma, correcta e sincera aos questionários. No entanto, após a análise dos dados obtidos, verificámos que estes, uma vez mais, não se encontravam de acordo com o esperado; como tal, optámos por analisar os obtidos aquando do primeiro momento de aplicação. Os dados obtidos aquando do segundo momento de aplicação dos inquéritos encontram-se em anexo (anexo 6: dados demográficos; anexo 7: N.I.S.E.S.T.E.; anexo 8: E.P.I; anexo 9: I.R.P; anexo 10: tabelas de correlação).

1. Tipo de personalidade e *stress* no estudante

Aquando da análise da relação entre o tipo de personalidade e o *stress* no estudante, verificámos que a dimensão de neuroticismo se relaciona de forma

negativa e altamente significativa com o valor global da escala de *stress*, enquanto que tal não se verifica entre a extroversão e o *stress* global e entre a dimensão de mentira e o *stress* global. Isto significa que as pessoas introvertidas e de neuroticismo elevado são aquelas que menores níveis de *stress* apresentam.

Este resultado, bem como as restantes relações significativas obtidas (F1- preocupação com os exames; F4- aulas/professores e dificuldades de concentração; F5- preocupação com os estudos; F6- preocupação com os estágios; F7- sentimento de inferioridade), são resultados que não vão de encontro ao que referimos aquando da revisão da literatura, uma vez que, de acordo com os diversos autores apresentados, a relação a obter deveria ser de sinal positivo, isto é, as pessoas introvertidas e de neuroticismo elevado são as que apresentam maiores níveis de *stress*.

Estes resultados a que chegámos fizeram-nos reflectir e, seguidamente, iremos apresentar algumas hipóteses que tentem justificar, de certa forma, a obtenção de tais resultados.

Quanto a F1 (preocupação com os exames), devemos ter em conta que os questionários foram administrados a alunos do 1ºano no início do ano lectivo (os alunos tinham cerca de 1 mês de aulas), pelo que ainda pode acontecer que os alunos 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 realizado a “Latada” (a primeira festa estudantil em que o “caloio” participa).

Relativamente a F4 (aulas/professores e dificuldade de concentração) também os factores novidade e entusiasmo podem ter influenciado a resposta.

No que se refere a F5 (preocupação com os estudos), podemos tentar justificar os resultados obtidos com os mesmos comentários que fizemos relativamente a F1.

Já quanto a F6 (preocupação com os estágios) não podemos esquecer que inquirimos alunos do 1ºano, acabados de entrar na Universidade, e que o estágio se realiza apenas no último ano do curso (5ºano), pelo que talvez seja até uma situação sobre a qual os alunos ainda não pensaram e também ainda não tenham informação suficiente.

Quanto a F7 (sentimento de inferioridade), os nossos inquiridos parecem não senti-lo, daí a existência de uma relação negativa entre F7 e o neuroticismo. Não nos

podemos esquecer que o curso de Ciências do Desporto e Educação Física é um curso com determinadas características (ex: trabalho em equipa, os alunos terem de se despir 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 este curso tenha menos sentimentos de inferioridade e de vergonha do que outros que optam por outras licenciaturas.

Uma hipótese que também não devemos deixar de colocar tem a ver com o facto de os questionários terem sido mal preenchidos, o que não nos parece ter acontecido, uma vez que todas as relações obtidas entre o neuroticismo e o *stress* global e cada um dos factores do N.I.S.E.S.T.E. e o neuroticismo são de sentido negativo.

Quanto ao termos obtido resultados opostos aos de Alves (autora do N.I.S.E.S.T.E.) tal pode relacionar-se com o facto de nós termos trabalhado apenas com alunos do 1ºano duma instituição pública, enquanto esta autora trabalhou com alunos de três escolas superiores (Escola Superior de Enfermagem de Bragança, Escola Superior de Saúde Pública e Reabilitação “Jean Piaget” Nordeste e a Escola Superior de Educação de Bragança), abrangendo, deste modo, estudantes de Enfermagem, Português/Francês, Português/Inglês e Matemática/Ciências. É de salientar que Alves não refere no seu estudo o ano que os alunos frequentavam, o que, como sabemos, pode influenciar o nível de *stress* no estudante (a entrada na Faculdade traz preocupações diferentes da entrada para o estágio e da saída para o mundo profissional).

Pensamos que estas poderão ser algumas das hipóteses a colocar relativamente aos resultados por nós obtidos.

2. Mecanismos de *coping* e *stress* no estudante

Quanto à relação entre os mecanismos de *coping* e o *stress* no estudante, observámos a existência de uma correlação significativa, ao nível de 5%, entre a nota global da escala de *stress* e a nota global de *coping*. Já quando estabelecemos a correlação entre cada um dos factores do I.R.P. e o *stress* global, obtivemos quer correlações negativas, quer positivas.

À semelhança de Alves (1995), F2 (relaciona-se com a atitude de confronto e resolução activa de problemas) apresenta uma relação negativa significativa com o *stress* global, isto é, os estudantes que mais *stress* apresentam são aqueles que sentem que a resolução dos problemas que enfrentam não depende de si.

No que se refere a F4 (relaciona-se com o controlo interno/externo de problemas), F7 (representa a expressão de agressividade internalizada/externalizada) e F8 (relaciona-se com uma atitude de auto-responsabilização e medo das consequências) as correlações com o *stress* global são de sentido positivo, ao contrário dos resultados obtidos por Alves (1995). Os resultados obtidos, relativamente à relação entre estes factores e o *stress* global, causaram-nos alguma estranheza e não estão de acordo com a revisão da literatura efectuada, uma vez que os autores abordados consideram que os indivíduos com melhores estratégias de *coping* são os que apresentam menos tendência a sentirem *stress*.

Ao tentarmos reflectir sobre a causa desta discrepância de resultados obtidos, quando confrontados com a revisão da literatura e com a autora do questionário de *stress* (Alves, 1995), pensamos que tal facto se pode dever a um incorrecto preenchimento dos questionários, ou, então, podemos pôr a hipótese que colocámos aquando da relação entre o tipo de personalidade e o *stress* no estudante (neuroticismo com F1, F4, F5, F6 e F7).

3. Tipo de personalidade e mecanismos de *coping*

Verificámos a existência de uma correlação negativa e significativa, ao nível de 5%, entre o neuroticismo e a nota global do I.R.P. e dois dos seus factores: F1 e F4.

Se tivermos em conta o significado destes dois factores (F1- representa pedido de ajuda; F4- relaciona-se com o controlo interno/externo dos problemas), podemos afirmar, de acordo com os autores abordados aquando da revisão da literatura, e também de acordo com Alves (autora do questionário), que os indivíduos de emocionalidade mais elevada são aqueles que, na globalidade, têm piores estratégias de *coping* (uma vez que o coeficiente de correlação de Pearson é negativo), isto é, têm piores estratégias de resolução dos seus problemas, de tal modo

que em situações indutoras de *stress* têm tendência a pedir ajuda e a sentirem que a resolução dos seus problemas está fora do seu alcance.

Relativamente às dimensões extroversão e mentira não encontramos qualquer relação significativa, nem com o valor global do I.R.P. nem com cada um dos seus factores isoladamente.

Alves (1995), e de acordo com o que referimos anteriormente, verificou uma correlação significativa e positiva entre o *coping* total e a extroversão e entre F4 (relaciona-se com o controlo interno/externo dos problemas e a extroversão), o que significa que os alunos com melhores aptidões de resolução de problemas têm tendência a sentir que essa resolução depende do seu próprio comportamento e não tendem a sentir-se culpabilizados nem têm medo das consequências.

No nosso estudo, e contrariamente ao que seria de esperar, uma vez que está em total consonância com o que acontece relativamente ao neuroticismo, não encontramos quaisquer relações significativas.

Quanto à escala de mentira, Alves (1995) verificou a existência de uma correlação significativa e positiva com o factor 7 (representa a expressão de agressividade internalizada/externalizada), ou seja, os alunos com melhores defesas psicológicas são os que maior controlo apresentam sobre a sua agressividade expressa.

CAPITULO V

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

1. CONCLUSÃO

Tendo em conta os resultados obtidos podemos retirar as seguintes conclusões:

- 1) Os estudantes mais introvertidos e de neuroticismo elevado são aqueles que apresentam menores níveis de *stress*.
- 2) Os indivíduos com estratégias de *coping* mais eficazes são aqueles que maior *stress* apresentam.
- 3) Os indivíduos de emocionalidade mais elevada são aqueles que, na globalidade, têm piores estratégias de *coping*, isto é, têm piores estratégias de resolução de problemas, de tal modo que em situações indutoras de *stress* têm tendência a pedir ajuda e a sentirem que a resolução de problemas está fora do seu alcance.
- 4) Os alunos com melhores defesas psicológicas são os que maior controlo apresentam sobre a sua agressividade expressa.

2. RECOMENDAÇÕES

A realização do presente estudo, devido à sua pertinência, constitui um facto para nós extremamente importante, não só por se tratar de um problema que afecta diariamente a maioria dos estudantes, mas também por permitir a constatação de características específicas dos estudantes do curso de Ciências do Desporto e Educação Física.

Como tal, tendo em conta que os resultados obtidos não estão de acordo com a literatura, pensamos que a realização de um estudo de características idênticas com os “caloiros” dos próximos anos lectivos teria toda a pertinência, permitindo, deste modo, avaliar os aspectos discordantes com a literatura e verificar o carácter “especial” ou não dos alunos do primeiro ano do curso de Ciências do Desporto e Educação Física.

Um estudo bastante interessante seria a comparação das variáveis em estudo com os alunos dos cinco anos do curso.

Na mesma linha, sugerimos uma comparação com os alunos das Faculdades de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto e da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Recomendamos a continuação de estudos deste tipo, pois, através da sua realização, estaremos a contribuir para a promoção do sucesso escolar dos estudantes, compreendendo alguns dos problemas vivenciados por estes e qual a forma de intervenção no sentido da promoção de estratégias que resultem no sucesso de toda a comunidade escolar.

BILIOGRAFIA

- Alves, M. Z. (1995). *Stress na vida escolar dos estudantes*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade da Estremadura.
- Andrews, J. (1993). O *stress* nos professores de educação física dos nossos dias - Uma perspectiva internacional. *Boletim da S.P.E.F*, 7/8, 13-25.
- 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.
- Bühler, C. (1990). *A Psicologia na Vida do Nosso Tempo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carballido, L. G. (2001). Stress y deporte de alto rendimiento. *Revista Digital*, Ano 7, nº36, Buenos Aires, <http://www.efdeportes.com>, 7-12-2003.
- Claude, J. (1993). *Combater o stress do estudante*. Porto: Porto Editora.
- Cooper, L. e Marshall, J. (1982). Fontes ocupacionais de «stress»: uma revisão de literatura relacionada com doenças das coronárias e saúde mental. *Revista Análise Psicológica*, 2/3, 153-170.
- Cruz, M. A. (2002). *Stress e imunidade*. Coimbra: Sinais Vitais.
- Dobson, C. B. (1980). Sources of sixth form stress. *Journal of Adolescence*, 3, 65-75.
- Dunkel-Schetter, C. e 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.

Esteve, J. (1991). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.

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., e Gruñe, R. (1986). Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 999-1003.

Fonseca, A. F. (1985). *Psiquiatria e Psicopatologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Gutiérrez, J. M. (1998). La promoción del eustrés. *Psicología.com*, http://www.psiquiatria.com/psicologia/vol2num1/art_3.htm, 23-11-2003.

Hernández, M. e Rojas, J., (2001). Relación entre el rendimiento académico con el locus de control en los estudiantes del segundo año de la carrera de odontología en la universidad de Carabobo en las asignaturas microbiología y biomateriales dentales. ODUS Científica, <http://servicio.cid.uc.edu.ve/odontologia/revista/v1n1/1-1-6.pdf>, 4-1-2004.

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

Lazarus, R. e Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.

Lobel, M. e Dunkel, C. (1990). Stress Among Students. *New Directions for Student 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 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 Ciências da Educação.

Mendes, (2000). *Stress em estudantes de enfermagem e imunidade*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

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

Oliveira, J. (1996). *Psicologia da educação escolar*. Coimbra: Livraria Almedina.

Osmar, Alicia G. (1995). *Stress e coping: las estratégias de coping y sus interrelaciones com los niveles biológico y psicológico*. Buenos Aires: Lumen, <http://www.fumtadip.com.ar/omar.htm>, 15-01-2004.

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 Ciências da Educação.

Peiró, J. M. (1993). *Desencadeantes del Estrés Laboral*. Salamanca: Endema.

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 Coundelling. *Revista Psicológica*, 20, 113-124.

Pereira, A.M.S. (1998). *Eysenck Personality Inventory*. Trabalho apresentado na cadeira de “Psicologia do Adulto” do Mestrado em Ciências da Educação – especialização em Psicologia da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Queiró, J. F (1995). *A universidade portuguesa: uma reflexão*. Lisboa: Grávida.

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.

Sampaio, D. (1996). *Inventem-se novos pais*. Lisboa: Editorial Caminho.

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.

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

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

Simões, A. (1979). Atitudes dos adultos face ao ensino nos CEBAS. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 21, 216-218.

Slipak, O. (1991). *História y concepto del estrés*. Alcmeon 3, 355-360, <http://www.alcmeon.com.ar/contacto.htm>, 10-01-2004.

Snyder, C. R. e 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.

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

Tavares, J., Santiago, R. e 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.

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

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

Vaz Serra, A., Ponciano, E. e Freitas, J. F. (1980). Resultados da aplicação do Eysenck Personality Inventory a uma amostra da População Portuguesa. *Revista Psiquiatria Clínica*, 1 (2), 127-132.