

1120

DM
RAFA/M1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA
MESTRADO EM RELAÇÃO DE AJUDA


ESTRATÉGIAS DE COPING E ESTIMA DE SI

Estudo comparativo entre os estudantes da Universidade do Algarve com e sem recurso à
Acção Social

Maria da Graça Ferreira Rafael – N° 1072

2006



 **ISPA** Instituto Superior de Psicologia Aplicada
C.
Cidade de Lisboa
Rua de Bragança, 100
Registo: 17821
Data: 12.11.2008
TEL: 21 501 17 50 - 43399 0000.pt

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Isabel Leal, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção do grau de Mestre na especialidade de Relação de Ajuda - Perspectivas da Psicoterapia Existencial, em conformidade com o disposto na Portaria n.º 356/2005 de 1 de Abril, e em cumprimento da alínea “b” do n.º2 do art. 5º do Decreto-Lei n.º 216/92 de 13 de Outubro.

Agradecimentos

Gostaria de expressar o meu sincero agradecimento a todos os que mediante o seu empenho e colaboração permitiram que a realização do presente trabalho fosse possível.

À Professora Doutora Isabel Leal, minha orientadora, pelo interesse, disponibilidade e incentivo pessoal que dispensou para a elaboração deste trabalho.

À Professora Doutora Odete Nunes, pela ajuda na preparação do trabalho de campo desenvolvido, bem como pelo apoio e aconselhamento ao nível da sua estruturação.

Ao Professor Doutor João Hipólito, pelo acolhimento e encorajamento que dispensou a este trabalho, bem como pelos valiosos esclarecimentos e sugestões que concedeu.

Ao Sr. Administrador dos Serviços de Acção Social da Universidade do Algarve, Dr. Amadeu Cardoso, pelas facilidades concedidas no processo de recolha da amostra assim como pelo apoio e incentivo pessoal que sempre me ofereceu.

Dirijo uma palavra de sincero agradecimento aos colegas dos Serviços de Acção Social, pela valiosa ajuda que me prestaram.

Quero, naturalmente agradecer a todos os alunos e professores que ao aceitarem participar neste estudo o tornaram possível.

Devo também lembrar a minha mãe, os meus irmãos e amigos que me ouviram e me apoiaram nesta tarefa.

Uma palavra de especial agradecimento ao Tito, meu marido, pelas sugestões e por toda a sua colaboração e apoio incansáveis, que desde o primeiro momento me deu, com muito amor.

Às minhas meninas, a Maria e a Leonor a quem eu amo muito...

Resumo

No presente estudo procurou-se compreender como se caracterizam do ponto de vista psicossocial, os estudantes universitários que recorrem aos Serviços de Acção Social, em comparação com os estudantes que não recorrem. O presente estudo realizado com uma amostra global de 201 estudantes de ambos os sexos, a frequentar diferentes cursos da Universidade do Algarve, teve como objectivo geral verificar se existem diferenças nas estratégias utilizadas em situações de *stress* e no índice da estima de si, entre os estudantes que recorrem aos serviços de acção social para a obtenção de benefícios sociais comparativamente aos que não recorrem a estes serviços de apoio. Pretendeu-se igualmente verificar se existem diferenças nas estratégias e na estima de si entre os estudantes que são forçados a sair do seu meio sócio-familiar de origem, para irem estudar para a universidade e os que se mantêm inseridos no seu sistema familiar e social. Para tal, utilizou-se um protocolo de investigação composto por uma Caracterização Sócio-Demográfica e dois questionários: a Escala Toulousiana de *Coping* – ETC, (Esparbès, Sordes-Ader & Tap, 1993) e a Escala de Estima de Si de Rogers – EES, (Rogers, e Dymond, 1954). Os resultados demonstraram a existência de diferenças entre os grupos de estudantes em análise, quer ao nível da estima de si quer ao nível das estratégias de *coping* utilizadas. Para além disso, verifica-se que os estudantes que apresentam um maior índice de estima de si, utilizam mais estratégias de *coping* positivas e de carácter adaptativo. Esta relação é claramente evidenciada nos estudantes que se encontram deslocados do seu ambiente sócio-familiar, os quais com a entrada na universidade, sofrem todo um processo de autonomização e de desenvolvimento pessoal o qual se reflecte quer na forma como se concretizam as estratégias de *coping* adoptadas, quer na influência que o *coping* tem, no índice de estima de si.

Palavras-chave: Estratégias de *Coping*, Estima de Si, Estudantes Universitários, Acção social

Abstract

This text gives the account of a study that aimed at understanding the psychosocial characteristics of the university students who look for help in the Social Action Services, comparing to those who don't. The present study was carried out with a sample of 201 students of both the gender, who attended different courses in the University of Algarve. The global aim of the study was to find out if there are differences both in the strategies used in stressful situations and in the self-esteem level between the students who look for help in the social action services and those who don't. It also intended to find out the differences in the strategies and in self-esteem between students who have to leave their social-familiar environment to attend university and those who stay at home. To this end, it was developed a research protocol made of a Social-Demographical Characterization and two questionnaires: the Toulouse Scale of Coping – ETC (Esparbès, sordes-Ader & Tap, 1993) and Rogers Scale of Self-Esteem – EES de Rogers (Rogers & Dymond, 1954). The results showed some differences between the two groups of students in what concerns not only the self-esteem level but also the coping strategies used. Moreover, it was clear that the students with a higher level of self-esteem tend to use more positive and adaptable coping strategies. This is even more evident in those students who are far away from their homes since they have to go through an automation and self development process which condition the operation of the coping strategies and the influence of coping in the level of self-esteem.

Key Words: *coping strategies, self-esteem, university students, social action*

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPITULO 1 - ESTRATÉGIAS DE <i>COPING</i>	
Introdução	7
Coping e Stress	8
Concepção Toulousiana de <i>Coping</i>	10
Modelo de <i>Coping</i> Escolar	14
CAPÍTULO 2 - A ESTIMA DE SI	
Introdução	16
Conceito de <i>Self</i>	17
Estima de Si e Imagem do Eu	21
CAPÍTULO 3 - AS ESTRATÉGIAS DE COPING E A ESTIMA DE SI NO PROCESSO DE PERSONALIZAÇÃO	
Introdução	23
As Estratégias de Coping e a Estima de Si na aquisição de Autonomia	24
A perspectiva de Carl Rogers	28
CAPÍTULO 4 - A PERSPECTIVA DA INVESTIGAÇÃO-ESTRATÉGIAS DE COPING, ESTIMA DE SI E ACÇÃO SOCIAL	
Introdução	32
O Atendimento e Aconselhamento aos Estudantes	33
Definição do Problema e perspectiva da investigação	34

CAPÍTULO 5 - METODOLOGIA

Objectivos.....	39
Participantes	40
Instrumentos	50
Procedimento	55

CAPÍTULO 6 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Introdução.....	57
Leitura comparativa dos Grupos A e B	58
Estima de Si.....	58
Estratégias de <i>Coping</i>	60
Leitura comparativa dos Subgrupos A1 e A2	68
Estima de Si	68
Estratégias de <i>Coping</i>	69
Estima de Si e Estratégias de <i>Coping</i>	76

CAPÍTULO 7 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS78

REFERÊNCIAS86

ANEXO: PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO95

INTRODUÇÃO

A entrada na Universidade representa para os estudantes uma nova fase na sua vida pessoal e académica. Para muitos deles, esta transição para a universidade é vivenciada como uma experiência para a qual, nem sempre estão preparados. Diferentes autores têm estudando o impacto da transição para a universidade na vida dos jovens. Leitão, Paixão, Silva e Miguel (2000a; 2000b), conceptualizam esta fase de ajustamento ao ensino superior como um “processo complexo e multidimensional, que envolve múltiplos factores de natureza intrapessoal e de natureza contextual” (p. 12). Segundo estes autores as mudanças que os estudantes sofrem neste período, não são apenas a nível das competências intelectuais e conhecimentos adquiridos, mas também ao nível da construção da identidade pessoal, designadamente, atitudes, valores, interesses, objectivos, aspirações, auto-estima e relacionamento pessoal.

Almeida, Soares e Ferreira (2000) alertam que este período de mudanças e de ajustamento ao contexto universitário, confronta o jovem com múltiplos desafios quer a nível psicossocial e desenvolvimental quer a nível das novas tarefas com as quais se vai deparar e para as quais, provavelmente está pouco preparado, tornando os primeiros anos um período potencializador de *stress* e de crise.

Costa (2004) acrescenta que na fase inicial da vida académica, o estudante é confrontado com novas exigências sociais e pessoais e com novas situações com as quais há que saber lidar - desde o novo espaço institucional, novos métodos de ensino/avaliação que exigem novas competências de estudo e maior capacidade de organização, autonomia e envolvimento, até à situação sócio-familiar e habitacional, como viver deslocado do seu ambiente habitual, longe da família e dos amigos, gerir uma casa e as suas despesas, gerir horários, entre outras novas actividades. Consoante as experiências e dificuldades vivenciadas pelos estudantes e consoante a avaliação dessas mesmas dificuldades que vai sentindo, o aluno utiliza diferentes estratégias no sentido de se defender ou de se adaptar. Quando não encontra estratégias adequadas sente-se mal psicologicamente.

Almeida e Ferreira (1999) salientam que o impacto deste desafio é percebido diferenciadamente pelos alunos, se é percebido como “muito elevado” pode provocar respostas de inibição ou de desadaptação, gerando problemas a nível pessoal, social e académico.

As dificuldades presentes na fase de adaptação/integração, poderão conduzir a problemas ao nível da auto-estima, e das estratégias de Coping utilizadas, e consequentemente ao nível do rendimento académico. A intervenção psicossocial junto destes estudantes, numa perspectiva de Acção Social, deverá ser um campo de acção prioritário dos Serviços de Acção Social (SAS) das Universidades. Nesta perspectiva, o serviço de apoio ao estudante dos SAS, para além de assegurar o funcionamento das estruturas de apoio social e institucional, deverá desenvolver modalidades de intervenção psicossocial, que contribuam para a promoção do sucesso académico e bem-estar do estudante universitário.

De acordo com Guerra, Lencastre, Lemos & Pereira, (2002) os problemas mais prementes apresentados pelos estudantes universitários são a ansiedade, o stress, a solidão e os problemas económicos. Trabalhos de investigação e de caracterização desenvolvidos com estudantes da Universidade do Algarve (Alte da Veiga, Rafael, Semedo: 2001; Rafael, 2002; Rafael, Semedo, Pereira: 2003) revelam-nos que no primeiro contacto que é estabelecido com os técnicos a maioria dos estudantes referem como razão para a procura dos mesmos serviços, dificuldades de ordem económica. No entanto, nos contactos posteriores, verifica-se que apenas 33% apresentam como principal problema o económico, os outros problemas mais frequentemente declarados são: Saúde/Morte (26%), Sócio-familiares (16%) e Escolares/Vocacionais/Académicos (15%), Psicológicos/Psiquiátricos (10%).

Conforme já referimos, a ida para a universidade é um marco que simboliza o começo de uma nova etapa na vida de um jovem, que pode revelar toda uma série de aspectos e novas situações com os quais há que saber lidar. Se esta integração, no ensino superior, implicar a saída de casa o estudante passará a viver deslocado do seu ambiente habitual, o que pressupõe à partida uma reformulação na sua forma de vida, passando por um processo de integração e adaptação. Nunes (1997) defende que este processo implica um trabalho de ordem pessoal que se traduz numa reorganização da imagem de si, assim como no seu processo de autonomia. Esta reorganização provoca mudanças na pessoa, que vão ter impacto não só na forma como esta se

relaciona consigo própria e com os outros, mas também na forma como se perspectiva o seu futuro próximo a nível social e académico.

Para Santos (2000), a propósito do impacto da imagem de si/auto-conceito académico no rendimento escolar, os alunos com uma imagem positiva de si enquanto estudantes, apresentam melhores resultados ao nível das avaliações escolares. Por outro lado, Neves & Pais-Ribeiro (2000), num estudo realizado com estudantes universitários verificaram que os alunos que vivem deslocados do seu meio familiar e social de origem revelam um auto-conceito mais baixo do que os alunos que vivem com os pais, com o namorado(a) ou com o esposo(a). Neste sentido, a situação da saída de casa em que se desenvolve um processo de autonomia, constitui no nosso ponto de vista, um contexto privilegiado para esta investigação realizada num serviço de apoio, em meio universitário.

O jovem universitário sente necessidade de se autonomizar do ponto de vista económico e social dos circuitos de controlo familiar e mesmo do ponto de vista afectivo tem necessidade de um gradual afastamento dos pais e de uma proximidade entre pares. Neste processo existe a confrontação de valores e hábitos com a família e a procura ou o ajustamento de outros valores que estejam em conformidade consigo próprio e que lhe permite sedimentar a autonomia que procura. Este movimento gera situações de incongruência na vivência consigo próprio e na relação com os outros, porque o jovem se vê confrontado com a necessidade de gerir uma série de transformações complexas de ordem pessoal e social, sentindo concomitantemente a necessidade de se “redefinir” e afirmar como pessoa total e singular. Para este processo de identidade contribui a maneira como a pessoa vivência e imagem de si (*Self real*) e a imagem que gostaria de ter (*Self ideal*).

No presente estudo procura-se compreender como se caracterizam do ponto de vista psicossocial os estudantes universitários que recorrem aos Serviços de Acção Social (SAS), em comparação com os estudantes que não recorrem a estes serviços. Para essa caracterização foram adoptados dois instrumentos de análise, a Escala de Estima de Si de Rogers (Rogers & Dymond, 1954) e a Escala Toulousiana de Coping de Pierre Tap (Esparbès, Sordes-Ader & Tap 1993). Neste trabalho, assume-se a perspectiva de que é importante perceber a influência destes factores na adaptação e ajustamento á vida académica e parte-se do pressuposto de que o comportamento e a gestão das dificuldades ao nível psicossocial dos jovens estudantes universitários,

resultará do nível da sua auto-estima e das estratégias de coping por si utilizadas, perante situações difíceis.

Numa perspectiva de intervenção com estudantes universitários no âmbito da acção social, pensamos que a operacionalização dos dados obtidos a partir destes instrumentos poderá ser de grande utilidade na estruturação da intervenção/acção junto dos estudantes que recorrem aos SAS. Complementarmente, no sentido de melhor perceber as dificuldades psicossociais e de melhor estruturar essa intervenção/acção, e ainda tendo presente que uma percentagem significativa (75,5%) da população de estudantes da Universidade do Algarve que concorre a benefícios sociais, encontram-se a estudar deslocados do seu ambiente habitual (Rafael, 2000), consideramos pertinente estudar as implicações e o impacto da situação de aluno deslocado e não deslocado do seu ambiente habitual, ao nível da estima de si e das estratégias de *coping* utilizadas.

Assim, motivados pelo interesse em obter um melhor conhecimento acerca dos estudantes da Universidade do Algarve e conscientes da importância que deve ser atribuída à procura de respostas para as diversas dificuldades e necessidades que os estudantes universitários apresentam, este trabalho de investigação tem como objectivo, estudar do ponto de vista da estima de si e das estratégias de *coping*, a existência de diferenças significativas entre os estudantes que recorrem aos Serviços de Acção Social da Universidade do Algarve (grupo de estudo), e os estudantes que não recorrem aqueles serviços (grupo de controle), assim como de entre os estudantes do grupo de estudo comparar entre os que ainda vivem com os pais e aqueles que saíram de casa dos pais, para virem para a Universidade.

Uma característica desta investigação prende-se exactamente com a amostra em estudo, pois centra-se numa população estudantil, cuja situação sócio-familiar e económica é precária e por isso recorrem aos SAS para obter apoio a nível de bolsa de estudo e alojamento universitário (grupo de estudo). Santos, Fonseca, Vasconcelos & Tap (2004), apontam como consequência da situação de precariedade “um sentimento de insegurança, de inutilidade, falta de auto-confiança, sentimentos de impotência e de vergonha que se juntam ou se alternam. Estas dificuldades conduzem a um mau-estar, sofrimento psíquico e situação de *stress* difícil de gerir”. (p. 73-74). De acordo com Lamia & Esparbès-Pistre (2004) a limitação de recursos é

uma fonte de ansiedade e de fracassos que alteram a auto-imagem e a vida relacional de um indivíduo.

Na nossa perspectiva, os serviços de acção social, pela sua própria natureza e pelas actividades que desenvolve ao nível de relação de ajuda com esta população estudantil, constitui um contexto institucional privilegiado para o estudo sobre a estima de si e as estratégias de *coping*, pois é o espaço universitário onde os estudantes procuram ajuda, quando têm dificuldades, designadamente de natureza económica, social, psicológica e familiar. Um estudo desenvolvido por Dias e Fontaine (2000), sobre as diferenças desenvolvimentais entre os estudantes que solicitam apoio psicológico e os que não solicitam este apoio, revela que os estudantes que solicitam apoio apresentam menor auto-estima global e mais depressão enquanto que os estudantes que não solicitam apoio, revelam maior autonomia relacional e maior segurança.

Situando-nos numa Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), procuraremos a partir das concepções de Rogers e numa perspectiva Humanista, compreender o processo de desenvolvimento do jovem num contexto universitário. A intervenção/acção no âmbito da acção social, segundo o modelo de abordagem centrada na pessoa, foi frequentemente sugerido por Carl Rogers nomeadamente na sua vertente do *counselling* (Rogers 1979). É nosso pressuposto que uma intervenção que permita estabelecer uma “Relação de Ajuda” com o estudante, de acordo com este modelo de abordagem, terá resultados positivos no índice da auto-estima que contribuirá para a utilização de estratégias de *coping* adequadas perspectivando assim a utilização da ACP no âmbito da intervenção/acção dos SAS.

É nesse contexto que se desenvolve o presente trabalho, estruturado em duas partes distintas, sendo a primeira sobre a revisão da literatura (capítulos 1 a 4) e a segunda apresenta a investigação realizada bem como os resultados encontrados (capítulos 5 a 7).

No primeiro capítulo, aborda-se o *Coping* e a concepção Toulosiana de *Coping*. O segundo capítulo aborda o conceito de Estima de Si no processo de Personalização e a concepção humanista-existencialista de Rogers, onde incluímos os conceitos fundamentais da sua teoria. No terceiro capítulo, procura-se relacionar as Estratégias de Coping e a Estima de Si no processo de personalização e finalmente

no quarto capítulo, apresentamos o problema e a perspectiva de investigação, relacionando estes domínios no contexto da acção social.

No quinto capítulo expõe-se a metodologia utilizada na parte pratica da investigação: objectivos, participantes, instrumentos e procedimento. O sexto capítulo é dedicado à apresentação e análise dos resultados obtidos, para os Grupos em estudo, referentes à Escala de Estima de Si, de Rogers e à Escala Toulousiana de *Coping*.

Finalmente no sétimo capítulo, com base na discussão dos resultados, apresentamos as conclusões do estudo e perspectivamos a utilização dos resultados deste estudo na operacionalidade da investigação/acção na Acção Social de apoio aos estudantes universitários.

CAPITULO 1 - ESTRATÉGIAS DE COPING -

Introdução

Ao longo da sua vida o indivíduo é confrontado com múltiplos acontecimentos, problemas e situações mais ou menos difíceis, para as quais precisa de encontrar estratégias de confronto” e “formas de lidar”. Segundo, S. Esparbés, F. Sordes-Arder e P. Tap (1993), o indivíduo emprega estratégias de *coping*, com o fim de ultrapassar o conflito e de se adaptar à nova situação.

O conceito de “*coping*” tem sido traduzido pelas expressões “ formas de lidar com ” ou “ estratégias de confronto ” (Jesus e Pereira, 1994, p. 253). O conceito de *coping* foi evoluindo graças ao contributo de várias perspectivas de diferentes autores. Freud (1933) e Haan (1974), cit. por S. Esparbés et al (1993), conceptualizaram o *coping* como um mecanismo de defesa, cujo objectivo era o de reduzir a tensão (Homeostasis)¹.

Lazarus e Folkman (1984), definiram o conceito de *coping* como o conjunto de estratégias cognitivas e comportamentais destinados a controlar, reduzir ou tolerar as exigências internas ou externas que ameaçam ou excedem os recursos adaptativos de um indivíduo. Segundo estes autores, estas estratégias podem moderar o impacto dos acontecimentos de vida aumentando o bem-estar psicológico (satisfação, alegria) e reduzindo o sofrimento (ansiedade, depressão e perda de controle emocional).

O indivíduo considera determinado acontecimento como *stressante* ou ameaçador se o perceber como causador de prejuízo, perda ou desafio, e neste

¹ “Tendência dos organismos para manter estáveis as condições do seu meio interno através de vários processos de auto-regulação”, (Henry Gleitman, Psicologia, 3ª edição, 1986, pag.948) Este conceito foi introduzido pelo fisiologista W. Cannon para referir a “capacidade que possuem os organismos vivos de, nas situações de desequilíbrio funcional interno, desencadear mecanismos tendentes a repor esse equilíbrio”. (Dicionário Breve de Psicologia, E. Pestana e A. Páscoa, editorial presença, 1998, pag.103

momento, a sua resposta será no sentido de fazer algo de modo a controlar a situação e as suas reacções emocionais à mesma (Evans, 1998).

Coping e Stress

De uma forma geral o *coping* é considerado pelos autores, como tendo uma função adaptativa, perante determinado momento de *stress*, (Nunes, 1994/95), vários autores, estão de acordo que o *coping* é um factor estabilizador, que permite ao indivíduo manter uma adaptação psicossocial durante os períodos de *stress*² (Tap, Esparbés e Sordes-Arder 1993).

De acordo com Selye (1974), o termo *stress* designa as situações que impõem ao organismo esforços de adaptação que ultrapassam as suas capacidades. Estes esforços podem ser de natureza física ou psicológica. Outros autores, consideram o *stress* como um estímulo ou como uma resposta a determinado acontecimento, ou ainda como uma transacção ou relação entre a pessoa e o seu meio (S. Esparbés et al, 1993).

O termo *Coping* é utilizado para especificar os comportamentos do organismo perante situações de stress e o termo stress é a relação que se estabelece entre as situações ou acontecimentos perturbadores e as reacções (sentimentos, pensamentos e comportamentos) do organismo (Costa, 2004).

Segundo Lazarus e Folkman (1984), o stress é entendido por algumas pessoas, como uma sobrecarga de seus recursos perante uma ameaça ao seu bem-estar. Para os mesmos autores, o *stress* é um processo dinâmico que depende da situação em si, do estado do sujeito e do grau de interacção entre o sujeito e a situação. O *coping* por sua vez, é um “processo cognitivo que permite ao indivíduo dar um sentido à situação em função dos recursos que ele pode mobilizar, para lhe responder” (S. Esparbés, et al, 1993, pp. 89-90).

Para Santos e Castro (1998), o processo de avaliação cognitiva pode influenciar o *stress* e as experiências emocionais que este desencadeia. O significado de um acontecimento é o resultado de um processo de avaliação cognitiva e é esta

² *Stress*, “Estado emocional desagradável resultante de uma situação de perigo iminente que ameaça o organismo e seus mecanismos homeostáticos. Termo introduzido pelo fisiologista canadiano H. Selye e ao caracterizar o que chamou de Síndrome Geral de Adaptação ou reacção de alarme”. Dicionário Breve de Psicologia, Emanuel Pestana e Ana Páscoa, 1998, pag. 207

avaliação e o significado que se atribui a um acontecimento, que segundo Vasco (1985), explica as diferentes respostas emocionais dos indivíduos perante situações semelhantes.

Segundo Sordes-Ader, Fsian, Esparbès, & Tap (1996) para ultrapassar o conflito gerado pela situação perturbadora, o indivíduo utiliza estratégias de *coping*.

Referindo-se às estratégias de “ajustamento ou *coping*”, Nunes (1994/95) afirma que segundo uma concepção dinâmica do *stress*, o coping é considerado como um processo cognitivo e comportamental que um indivíduo interpõe entre ele e a agressão para controlar ou diminuir o seu impacto sobre o seu bem-estar físico e psicológico. De acordo com a mesma autora, o conceito de *coping* tem subjacente por um lado a existência de uma situação problemática real ou imaginária e por outro lado a necessidade de dar uma resposta à situação *stressante*. Lazarus e Folkman, (1984), referem que uma situação é percebida, pelo indivíduo como mais ou menos ameaçadora, a partir da avaliação que ele faz dela e em função do significado que ela tem para si.

Saúl Jesus e Anabela Pereira (1994), acrescentam que se pode distinguir entre a avaliação primária e secundária. A primeira, é “a avaliação dos acontecimentos em função do significado que têm para o bem-estar do indivíduo, podendo uma determinada situação ser percebida para alguns como uma ameaça e para outros como algo agradável,” e a avaliação secundária é entendida como “a avaliação das possibilidades e recursos para enfrentar uma situação que o sujeito percebe como ameaçadora” (Jesus e Pereira, 1994, p. 254). Para os mesmos autores, esta avaliação traduz-se em duas questões que o indivíduo coloca a si próprio: “O que é que isto significa para mim? e por outro lado “ O que é que posso fazer em relação a isto?”.

Folkman e Lazarus (1984), consideraram que existem três tipos de estratégias de *coping*: as estratégias de domínio comportamental, cognitivo e afectivo, as quais vão intervir na forma como o sujeito gere as exigências da situação e as emoções que esta situação suscita. Estes autores, atribuem ao *coping* duas funções essenciais:

- “ regulação do estado emocional, por meio de esforços que permitam ao indivíduo pensar e agir de uma forma eficaz – *coping focado na emoção*”;

- “modificação ou alteração da relação indivíduo - ambiente, por meio de esforços que permitam lidar adequadamente com situações indutoras de *stress* – *coping focado no problema* “ (Jesus e Pereira, 1994, p. 253)

Saúl Jesus e Anabela Pereira (1994), explicam que na sequência desta distinção do *coping* focado no problema e do *coping* focado na emoção, são propostas por Latack (1984, cit. por Jesus & Pereira, 1994), três categorias de *coping*:

- acção, focalizada na situação de *stress*;
- reavaliação cognitiva, focalizada nas cognições sobre a situação;
- gestão dos sintomas, focalizada nos sintomas de *stress* ou estados psicofisiológicos

Este autor, conceptualiza as categorias de *coping*, em: Controlo, Escape, e Gestão dos Sintomas, e explicam-nas do seguinte modo:

- Controlo, “*consiste em acções e reavaliações cognitivas que são proactivas*”
- Escape, “*consiste em acções e cognições que sugerem evitamento*”
- Gestão dos sintomas, “*consiste em estratégias para gerir os sintomas ligados ao stress profissional em geral*”.

Pearlin e Schooler cit. por Esparbès, S., Sordes-Ader, F., & Tap, P. (1993), baseiam igualmente a sua teoria de *coping* em três dimensões, a primeira refere-se às tentativas para mudar a situação (eliminar as origens da tensão); a segunda dimensão refere-se aos esforços para mudar o significado do *stress* (reduzir o impacto do acontecimento, pelo significado atribuído), e a terceira e última dimensão refere-se às modalidades utilizadas para controlar os sentimentos (gestão do *stress*)”.

Concepção Toulosiana de Coping

Partindo de uma análise crítica das escalas de *coping* existentes, os autores da Escala Toulosiana de *Coping* (Esparbès, Sordes-Ader & Tap 1993), propõem uma nova escala, compostas três campos: Comportamental, Informativo e Afectivo e seis estratégias: Focalização, Suporte Social, Retraimento ou Evitamento, Conversão,

Controle e Recusa ou Rejeição. Da articulação dos três campos com as seis estratégias resultam dezoito dimensões, conforme mostra o Quadro 1.1.

O campo Comportamental, representa os processos pelos quais o sujeito prepara e gere a acção. No campo Cognitivo o indivíduo trata as informações provenientes do acontecimento, elabora-as e adapta-as em função da situação. Finalmente, o campo Afectivo, constitui ao mesmo tempo as reacções emocionais e os sentimentos mais ou menos normais, que permitem ao indivíduo legitimar os seus actos e aspirações. Assim, nesta escala consideram-se três domínios: ao nível do domínio comportamental, ela considera os processos que se relacionam com a acção: a preparação, gestão e as consequências da acção. Ao nível do domínio da Informação, ela analisa os processos que o indivíduo utiliza para elaborar a informação. Ao nível do domínio emocional, ela considera o modo como o indivíduo gere as emoções e sentimentos.

O Quadro 1.1. mostra a estrutura desta escala e ajuda-nos a clarificar melhor as relações entre os seus diferentes elementos.

<i>Estratégias</i>	<i>Campos</i>		
	<i>Acção</i>	<i>Informação</i>	<i>Emoção</i>
Focalização	A – Focalização Activa (+)	G – Focalização Cognitiva (+)	M – Focalização Emocional (-)
Suporte Social	B – Cooperação (+)	H – Suporte Social (+)	N – Suporte Social Emocional (+)
Retraimento	C – Retraimento Social e Comportamental (-)	I – Retraimento Mental (-)	O – Adictividade (-)
Conversão	D – Conversão Comportamental (-)	J – Aceitação (+)	P – Conversão pelos valores (-)
Controle	E – Regulação das actividades (-)	K – Controle Cognitivo Planificação (+)	Q – Controle Emocional (+)
Recusa	F – Distracção (+)	L – Denegação (-)	R – Alexitimia (-)

Quadro 1.1: Relação entre os campos e as estratégias de *coping* da qual resultam as dimensões de *coping*; (+) e (-) indicam o carácter positivo ou negativo de cada dimensão.

Em cada um destes campos o indivíduo pode recorrer a seis estratégias. Da articulação dos três campos com as seis estratégias resultam 18 dimensões, que são explicitadas de seguida.

- 1) Focalização: implica concentrar-se sobre o problema e sobre a forma de o resolver (focalização activa e cognitiva) ou por outro lado implica uma proliferação de emoções específicas como a agressividade e a culpabilidade (focalização emocional).

Quando um indivíduo é confrontado com uma situação difícil e vivida por si como *stressante*, ele pode tentar resolver a situação, de modo activo, (focalização activa) ou analisando a situação (focalização cognitiva) ou tornar-se condicionado pelas emoções, que se irá manifestar em sinais de irritação ou agressividade, nas suas relações com os outros ou então desenvolver um sentimento de culpabilidade.

- 2) Suporte Social: é a estratégia que implica um pedido, desejo ou necessidade de ajuda. Em termos cognitivos, e portanto ao nível de conselhos e informações Suporte Social Informativo, em termos afectivos, o que tem implícito é uma necessidade de escuta e de reconhecimento Suporte Social Emocional. O Suporte Social implica também, a utilização de actos cooperativos, como meio de luta contra o *stress* – Cooperação. Se o indivíduo procura resolver a situação através de um trabalho em conjunto com os outros, em cooperação, ele utiliza uma estratégia de suporte social activa. Todavia, ele pode ter necessidade de compreender do ponto de vista cognitivo e pedir conselhos (suporte social informativo). O indivíduo pode ter necessidade, do ponto de vista afectivo, de ser ouvido e reconfortado (suporte social emocional)
- 3) Retraimento ou Evitamento: implica uma tendência para se isolarem do mundo exterior, e para se afastarem das outras pessoas, (Retraimento Comportamental e social), esforçar-se por não pensar no problema, refugiar-se no sonho ou no imaginário (Retraimento Mental) ou então adoptar comportamentos de compensação - droga, medicamentos, comida, tabaco, etc – (Adictividade).
- 4) Conversão: implica a mudança, a nível dos comportamentos, das posições cognitivas (aceitação) ou dos valores. A Conversão comportamental,

mudar o comportamento em função do problema, Aceitação, aceitar o problema qualquer que ele seja, ou aprender a viver com o problema. Conversão pelos Valores, deixar a confiança de Deus (atitude de fé), adoptar uma outra filosofia de vida.

O indivíduo pode utilizar uma estratégia de conversão comportamental, transformando as suas acções e reacções, ou então procurar uma elaboração cognitiva que lhe permita aceitar a situação (aceitação). Por outro lado, o indivíduo pode utilizar uma estratégia de conversão dos valores, aderindo a uma filosofia de vida ou a uma ideologia religiosa.

- 5) Controle: implica o auto-controle da situação, a coordenação dos comportamentos ou actividades e a contenção das emoções. Regulação das Acções, resistir ao impulso de fazer juízos irreflectidos, tomar decisões precipitadas, ter tempo para agir. Controle Cognitivo e Planificação, traçar objectivos, fazer um plano, tratar o problema de forma abstracta e lógica (intelectualização) Controle Emocional, não entrar em pânico, não mostrar aos outros as emoções que vivencia.

O indivíduo pode desejar controlar a situação, procura ter tempo para reflectir sobre ela e agir depois (regulação das actividades), ou elaborar cognitivamente a situação tentando “inventar” um plano (controle cognitivo e planificação), ou ainda controlando as suas emoções de tal forma que os outros não se apercebam (controle emocional).

- 6) Recusa: significa que o sujeito age como se o problema não existisse, ele distrai-se fazendo qualquer coisa mais agradável. Ou então, ele tem dificuldades em descrever as suas emoções e sentimentos. Dimensões: Distracção, Denegação e Alexitimia³.

O indivíduo pode agir como se o problema não existisse, desenvolver actividades para se distrair (distracção) ou “esquecer” o problema (recusa) ou ainda tornar-se incapaz de falar sobre as suas emoções.

³ Alexitimia = não (a) conseguir “ler” (lexi), as próprias emoções (timia). O termo *Alexitimia* define uma doença psicossomática caracterizada pelas dificuldades em assumir e exprimir as suas próprias emoções. De acordo com José Pio de Abreu, os “*alexitímicos*, são de todo incapazes de reconhecer as suas emoções”, , Introdução à Psicopatologia Compreensiva, 2ª edição, Fundação Calouste Goulbeinkian, 1997, pag.120

A Escala Toulousiana de *Coping*, instrumento utilizado neste estudo, permite-nos ainda definir e encontrar um total de *coping positivo* e *coping negativo*. O *coping positivo*, representa a soma das dimensões positivas utilizadas, enquanto que o *coping negativo* representa a soma das dimensões negativas. Segundo os autores da escala, com um *coping positivo* irá se acentuar o aspecto adaptativo, enquanto que um *coping negativo* acentuará o aspecto defensivo (Esparbès, Sordes-Ader & Tap 1993).

De acordo com os mesmos autores podemos fazer três afirmações:

O *coping positivo* associa os aspectos cognitivos ao Suporte Social (cooperação, ajuda informativa e apoio afectivo). Para o *coping positivo*, contribuem ainda a Focalização activa e o Controle Emocional.

O *coping negativo*, implica uma articulação das estratégias de Retraimento e da Recusa, e organiza-se em torno da Denegação, do Retraimento mental e da Alexitimia.

Determinadas dimensões, em particular a Conversão comportamental, a Conversão pelos valores, a Distracção e Aceitação são consideradas de forma mais ambivalente e servem de mediadores entre os modelos positivo e negativo de *Coping*. Por exemplo, a Aceitação da situação, é considerada positiva se ligada com o controle emocional e considerada negativa se está associada à resignação. A Conversão (mudança de comportamento e ou de valores) é entendida como positiva, se ela é o resultado do esforço para resolver o problema e é negativa quando se “prende” com um carácter emocional (culpabilidade e agressividade).

As dimensões resultantes da articulação dos campos com as estratégias permitem-nos perceber, o modo como os estudantes universitários lidam com as dificuldades com que se deparam, nos vários contextos da sua vida académica, nomeadamente ao nível psicossocial e escolar.

Modelo de *Coping* Escolar

Costa (2004), referencia um modelo de *Coping* Escolar, adaptado por Ferreira (1993), o qual interrelaciona os recursos do indivíduo, as exigências ambientais e a

avaliação cognitiva. Nesta avaliação estão incluídas: a avaliação das exigências, a avaliação dos recursos disponíveis para fazer face a essas exigências, a avaliação das consequências na utilização desses recursos, e o significado que essas consequências têm para o indivíduo. Este processo cognitivo de avaliação e resposta do aluno é influenciado por factores de natureza individual como a auto-estima, e por factores ambientais como o ambiente na aula ou as condições para a realização das tarefas, entre outros. Este modelo refere ainda um conjunto de acções cognitivas e comportamentais que fazem parte do *coping*, desde a orientação para uma tarefa, até ao suporte social.

CAPÍTULO 2 **- A ESTIMA DE SI -**

Introdução

O conceito de auto-estima, tem sido considerado entre a maioria dos actuais investigadores, como a componente avaliativa do auto-conceito (Fleming e Courtner, 1984). O termo autoconceito é muitas vezes identificado com as expressões “imagem de si mesmo”, “percepção de si mesmo”, e “consciência de si mesmo” (Valente, 2000, p. 42).

Valente (2002) no seu trabalho de investigação sobre o autoconceito em estudantes de enfermagem, define o autoconceito como a percepção que o individuo tem de si mesmo e das suas competências nos diversos domínios” (p. 39) e realça que a auto-estima desempenha um papel muito relevante na personalidade do individuo, pois representa os aspectos avaliativos e emocionais do autoconceito, e por isso considera a auto-estima como a faceta mais importante do autoconceito. Para a mesma autora a “auto-estima resulta da relação que se estabelece entre os objectivos que o indivíduo formaliza e o êxito que tem em os alcançar” (p. 41). Se os objectivos estão aquém dos êxitos, o individuo tende a autodepreciar-se e desenvolve uma fraca auto-estima, se estão a par adquire um sentimento de confiança, de competência e de elevada auto-estima (Valente 2002).

Na mesma linha de pensamento, segundo Neves & Ribeiro (2000) os alunos que confiam nas suas capacidades de aprendizagem e têm um sentimento de valor próprio, têm maior interesse e motivação na escola o que faz com que tenham um melhor desempenho académico. Esta situação leva a um sentimento de auto-confiança que por sua vez leva a que a auto-estima se mantenha elevada. Quando um aluno goza de uma auto-estima positiva é capaz de fazer face aos fracassos e problemas com respostas adequadas que lhe vão permitir um progresso no seu processo de maturidade e competência pessoal (Rosa, 1995).

Faria e Fontaine (1990) definem o autoconceito como a percepção que o sujeito tem de si próprio e em termos específicos representa o conjunto de atitudes, sentimentos e conhecimentos acerca das capacidades, competências, aparência e aceitação social próprias. Para os mesmos autores a formação do autoconceito decorre da experiência vivida pelo sujeito nos vários contextos de vida, e da leitura que este faz dessa experiência.

Ao longo do seu desenvolvimento, o indivíduo experiencia diversas situações de interação em contextos diferentes (família, colegas, professores), as quais lhe vão permitir um julgamento das suas competências, dando-lhe um conhecimento de si mesmo, um sentimento de continuidade e de valor (Valente, 2000). Na família, na escola e noutros contextos o indivíduo é confrontado com um meio fundamentalmente avaliativo.

Neste sentido, é muito importante a avaliação que o indivíduo faz de si próprio. Para Valente (2002), o modo como essas avaliações, é percebido pelo indivíduo afecta positiva ou negativamente a construção de um sentido de valor pessoal. Nessa construção a primeira fonte de avaliação da criança é a família, enquanto que no período de adolescência, o grupo de pares tem um papel muito importante na re-organização do autoconceito, pois é o grupo de pares que o adolescente procura, pela sua necessidade crescente de autonomia em relação à família. “A obtenção de consenso pelo grupo de pares neste período, é encarada como uma confirmação da auto-estima” (p.49). A mesma autora afirma que o grupo de referência, pode influenciar a auto-estima do indivíduo na medida em que realça o seu autoconceito, no qual segundo Bento (1997) inclui o *self* ideal, que integra os ideais que cada um formula sobre aspectos que deseja e as cognições e avaliações relativas ao *self*.

Conceito de *Self*

Self, é definido por Rogers como um “padrão conceptual estruturado fluido mas consistente das características do “Eu” ou do “Mim”, que são admissíveis à consciência, juntamente com os valores ligados a estes conceitos” (1954, p. 55) A partir disto o *Self* é visto como o critério determinante da “repressão” ou consciência

das experiências e como exercendo um efeito regulador sobre o comportamento. (Idem)

O *Self* faz parte da experiência organísmica e não é uma entidade estável, constituindo-se à medida que a pessoa vai adquirindo a “noção de eu”. O *Self* é um todo organizado num processo constante de construção. É portanto um processo fluido, um contínuo processo de reconhecimento de si. É exactamente nesta mudança constante que Rogers fundamenta a sua teoria que as pessoas são capazes de crescimento pessoal. O *Self* é a visão que uma pessoa tem de si própria, baseada em experiências passadas, estimulações presentes e expectativas futuras. Assim, numa abordagem rogeriana, o conceito de *Self* é definido como uma estrutura organizada, em constante mutação, constituída por todo o conjunto de percepções vivenciadas por uma dada pessoa, das quais se poderão enumerar as suas características, atributos, qualidades, defeitos e valores que o indivíduo reconhece como fazendo parte de si e que constituem a sua identidade (Nunes, 1997).

Conforme já referimos a totalidade da experiência organísmica constitui o *self organísmico*. No entanto nem todas as experiências organísmicas estão disponíveis à consciência, ou seja nem todas as experiências são simbolizadas. As experiências estão disponíveis à consciência, quando uma experiência é susceptível de ser simbolizada sem nenhuma dificuldade, sem ser através de mecanismos de defesa (Rogers & Kinget, 1977).

Rogers, no seu livro “A Terapia Centrada no Paciente” considera que, à medida que na vida do indivíduo ocorrem as experiências sensoriais, estas podem ser:

“a) simbolizadas, apreendidas e organizadas numa certa relação com o *Self*,
b) ignoradas porque não se capta a relação com a estrutura do *Self*, ou
c) recusadas á simbolização ou simbolizadas de forma distorcida porque a experiência é incoerente com a estrutura do *Self*” (Rogers, 1974).

De acordo com o autor, as experiências que são simbolizadas, incluem as que são aceites na consciência e organizadas em relação à estrutura do *self*, quer porque satisfazem uma necessidade do *self*, quer porque são consistentes com a estrutura do *self*. As experiências que são ignoradas são as que existem no campo fenomenal mas que não reforçam nem contradizem o conceito de *self*, são ignoradas. Essas experiências podem ser simbolizadas quando podem satisfazer uma determinada

necessidade. Finalmente, as experiências sensoriais recusadas à simbolização ou distorcidas, são aquelas que parecem impedidas de entrar na consciência. Em alguns casos, esta rejeição é de alguma forma consciente, como por exemplo a não-aceitação de um elogio ou de uma crítica porque é contrária ao conceito que o indivíduo tem de si. Noutros casos, o indivíduo pode rejeitar da consciência experiências sem nunca ter estado consciente delas, são disso exemplo os fenómenos que os freudianos procuram explicar recorrendo ao conceito de “repressão”, neste caso existe a experiência organísmica mas não há simbolização dessa experiência, ou acontece simplesmente uma simbolização distorcida porque uma representação consciente e adequada dessa experiência seria inconsistente com o conceito de eu (Rogers, 1974, pp. 486, 487, 488 e 489).

Assim, segundo Rogers (1977), se o *self* e a experiência total do organismo se encontram de acordo ou congruentes, a tendência para a realização funciona de forma relativamente unificada, mas se pelo contrário existe conflito ou incongruência entre os dados experienciais do *self* e os dados relativos ao organismo a tendência à actualização do organismo pode ser contrária à tendência para realizar o *self* (Rogers & Kinget, 1977).

Para Nunes (1997), o indivíduo apreende a “realidade objectiva” em função do seu eu, tornando-se esta percepção a “realidade” para ela própria. A Tendência Actualizante, e seu potencial “desenvolvimento”, de alguma forma irá estar dependente da “Noção do Eu”, na medida em que o indivíduo tem tendência para perceber e integrar a realidade de acordo com os seus desejos e angústias e a desvalorizar ou a negligenciar o que contraria o Eu, ou que não tem relação com este, sendo precisamente o grau de desfaseamento entre a realidade objectiva e a realidade subjectiva um dos indicadores do estado de congruência / incongruência do indivíduo. Mais precisamente, é a dialéctica entre as experiências simbolizadas e que são acessíveis à consciência e as não simbolizadas, que introduz o nível de congruência / incongruência no indivíduo. (Nunes, 1997).

O estado de congruência, é definido por Rogers como sendo o estado em que a pessoa se sente livremente ela própria, aceitando-se como é, com a experiência real dos seus sentimentos e das suas reacções. O estado de incongruência ou desacordo interno, verifica-se ao nível da simbolização da experiência, quando a experiência real se encontra em oposição à imagem que o indivíduo tem de si mesmo, a

simbolização da experiência do indivíduo irá corresponder a uma distorção da experiência real, esta distorção permite que o indivíduo não entre em conflito com a imagem que tem de si mesmo, não entrando em contradição com a sua auto-imagem. John Wood (1994) explica assim o termo “estado de incongruência”: “refere-se a uma discrepância entre a experiência real do organismo e a imagem de self do indivíduo (..) há uma discrepância entre o significado experienciado da situação, da forma como é percebido pelo seu organismo e a representação simbólica daquela experiência, de forma a não entrar em conflito com a imagem que ele tem de si mesmo” (Wood, 1994, p. 159).

Importa distinguir a noção de “*Self Ideal*” da noção de “*Self Real*”. “*Self Ideal*” é definido por Rogers como o “conjunto de características que o indivíduo mais gostaria de poder reclamar como descritivas de si mesmo” (Rogers, 1977, p. 165). O “*Self Real*”, refere-se ao conjunto de características (qualidades e defeitos) próprios do indivíduo (Gobbi e Missel, 1998). Tal como o “*Self*”, o “*Self Ideal*” é uma estrutura móvel que passa por constantes redefinições. Para Rogers (1954) o primeiro é definido como um padrão conceptual estruturado fluido mas consistente das características do Eu, enquanto que o segundo é definido como um padrão conceptual estruturado de características e estados emocionais que o indivíduo conscientemente considera como desejáveis para si próprio.

Este autor defende que quanto maior é o grau de discrepância vivenciado pela pessoa entre o *self real* e o *self ideal*, maior é o seu estado de incongruência / desacordo interno e conseqüente sofrimento, pelo que esta auto-percepção leva a pessoa a vivenciar sentimentos de baixa auto-estima, sentimentos de desvalorização, e pode ser fonte de uma certa inadequação social (Nunes, 1997).

O estado de desacordo interno ou incongruência, refere-se ao estado de desacordo entre a experiência, sua simbolização e os sentimentos despertados por esta. Representa-se igualmente como a diferença sentida pela pessoa entre o que ela é e o que gostaria de ser (Gobbi e Missel, 1998). Esta noção remete-nos para o conceito de Estima de Si, e sua relação com a “imagem do eu”⁴, que iremos desenvolver de seguida.

⁴ O conceito de Eu, aqui empregue é o equivalente ao de Self, na perspectiva Rogeriana.

Estima de Si e Imagem do Eu

De acordo com os objectivos do nosso trabalho, e de acordo com o instrumento de Carl Rogers, utilizado e aplicado à população em estudo, julgamos pertinente explicitar o conceito de auto-estima e sua relação com a “imagem do eu”.

Segundo Rogers, a imagem do eu indica “a configuração experiencial formada por percepções referentes ao Eu, às relações do Eu com os outros, com o ambiente e com a vida em geral, com os valores que o sujeito associa a estas distintas percepções”(Rogers & Kinget, 1977, p. 164).

Para Giordani, (1998) a “imagem de mim mesmo” é o resultado de uma dupla percepção:

- 1 – a percepção que tenho de mim mesmo, em relação comigo mesmo - *percepção intrapsíquica;*
- 2 – a percepção que tenho de mim mesmo em relação com os outros e com o mundo que nos rodeia – *percepção interpessoal.*

Giordani (1998), realça ainda duas características na imagem de mim mesmo: ela não é fixa estanque e estável, mas sim está em contínua mudança, ainda que apresente uma estrutura organizada e coerente. Por outro lado, encontra-se disponível na consciência, ainda que não seja necessariamente consciente ou plenamente consciente.

A génese da imagem de mim mesmo encontra-se nas experiências pelas quais o indivíduo passa ao longo da sua vida. Daqui a expressão “experiência de si mesmo” que se refere a “todos os factos e acontecimentos do campo fenomenológico que o indivíduo reconhece como relacionados com o eu”, (...) e constitui a matéria com que é formada a “imagem do “eu” (Rogers & Kinget, 1977, p. 164).

Ao longo do seu trabalho e da sua prática clínica, Rogers foi constatando que a pessoa modificava o comportamento que lhe era insatisfatório ou modificava a sua forma de “estar-no-mundo” e, também, a forma como se percepcionava a si e aos outros, à medida que conseguia alcançar uma maior liberdade interna. Esta era atingida através do reconhecimento, elaboração, e aceitação dos sentimentos, no aqui e agora, da sua experiência como existente.

Rogers dedicou uma especial atenção a duas necessidades: a consideração positiva e auto-estima. Ambas são apreendidas, pela criança ao longo do seu

crescimento. Desenvolvendo-se a primeira na infância em consequência do amor e dos cuidados recebidos pelo bebé, a criança descobre que o afecto que lhe demonstram é fonte de satisfação para ela, aprendendo assim, a experimentar uma necessidade de afeição. Para Rogers, citado por Hall e Lindzey (1984), a auto-estima estabelece-se em virtude de o bebé receber uma consideração positiva dos outros.

Nas diversas pesquisas realizadas por Rogers, foi constatada a forte influência exercida pelas avaliações de figuras parentais, ou outras figuras significativas, nos comportamentos do indivíduo, podendo provocar grande discrepância do *Self ideal* com o *Self real* e conseqüente fracasso proporcional na adaptação, devido à distorção da imagem do eu.

De acordo, com Rogers (1954) a discrepância entre a “posição” em que coloca determinada característica descritiva de si - “*self*”- e a posição em que a coloca quando pensa nessa característica em função do que considera como desejável para si próprio - “*self ideal*” - dá uma indicação da sua auto-estima. Para o mesmo autor, isto indicará não só a maneira como o indivíduo se percepçiona a si próprio em relação a determinado aspecto, mas igualmente a importância que ele tem para si. A discrepância entre a “imagem de si” (*Self*) e o “conceito desejado” (*Self ideal*) em todo um conjunto de características definíveis do indivíduo, dará um índice de auto-estima, ou reflectirá uma “auto-insatisfação” que por sua vez poderá gerar a motivação para procurar ajuda nos serviços de apoio psicossocial.

CAPÍTULO 3

- AS ESTRATÉGIAS DE COPING E A ESTIMA DE SI NO PROCESSO DE PERSONALIZAÇÃO -

Introdução

O processo de personalização do indivíduo, inicia-se na infância e de forma dinâmica vai se desenvolvendo ao longo da vida. O indivíduo vai progressivamente tendo consciência de si mesmo e daquilo que o caracteriza como ser individual e único. Ele se reconhece e desenvolve a estima por si mesmo, ou pelo contrário sentimentos de desvalorização em relação a si mesmo. As múltiplas experiências que vive dão-lhe um conhecimento de si mesmo, um sentimento de continuidade e de valor (Nunes, 1994/95, 1997).

De acordo com Odete Nunes (1994/95) as estratégias de *coping* ajudam o indivíduo a ter uma melhor estima de si mesmo e favorecem a mudança no sentido da manutenção da vida, da estima de si, da capacidade de reagir, etc. A mesma autora, refere ainda que o indivíduo se vê e se constrói através de um jogo de intervenções sociais diferentes, ao nível dos status e papéis. As diferentes interações vão influenciar o tipo de estratégias que o indivíduo vai utilizar no processo de personalização / socialização.

O estudante, face à experiência de entrada para a Universidade e às diferentes dificuldades - académicas e ou vocacionais, sócio-económicas, adaptação psicossocial, etc.- que sente, com a entrada no meio universitário, utiliza diferentes estratégias de *coping*, no sentido de se “defender” ou de se “adaptar”. Perante diferentes situações desde a entrada na Universidade e ao longo de todo o percurso da sua formação superior, é-lhe exigido que se adapte a diferentes realidades e que saiba gerir e ultrapassar momentos de angústia, sentimentos de frustração, insucesso, etc. Por conseguinte, o estudante vai encontrar diferentes estratégias de *coping* que lhe darão a possibilidade de responder às situações por si vivenciadas.

As Estratégias de Coping e a Estima de Si na aquisição de autonomia

O estudante ao ingressar no ensino superior situa-se num período de desenvolvimento, entre o fim da adolescência e o início da idade adulta. Para Costa & Campos, (1986) o período de adolescência caracteriza-se pelas mudanças físicas e psicossociais envolvendo os aspectos desenvolvimentais tais como o desenvolvimento de identidade. Estas mudanças de acordo com Pacheco & Jesus (2002), são o princípio do processo de separação/autonomização em relação aos pais, e podem ser estruturantes para uns e fonte de problemas, para outros adolescentes.

Este período de entrada na vida adulta, segundo Rowland (1990, cit. por Costa, 2004), caracteriza-se por uma estabilização das mudanças físicas e psicológicas e uma complexidade crescente do desenvolvimento socioemocional. Segundo Costa (2004), nesta fase do seu desenvolvimento “o jovem deve lidar com o afastamento em relação aos pais, realizar tarefas e tomar decisões sozinho e avaliar situações, relações e pessoas segundo os seus valores” (p. 10). Ferreira & Castro (1994) defendem que ser autónomo significa que o sujeito se sente seguro e estável e os seus comportamentos estão coordenados com as finalidades pessoais e sociais.

Para Fleming (1993 cit. por Freire, 1998) a aquisição de autonomia e de independência, atinge o seu expoente máximo na saída de casa e na separação dos pais. No final da adolescência o jovem terá que ser capaz de “suportar” o afastamento físico dos pais, de realizar tarefas por si próprio e tomar decisões orientadas para objectivos por si estabelecidos, avaliar situações, acontecimentos, relações e pessoas com uma visão própria e segundo os seus valores, constituindo-se enquanto ser adulto capaz de funcionar autonomamente e de forma independente dos pais, e possuindo uma identidade definida. Contudo, a aquisição de uma vida independente e autónoma está a fazer-se cada vez mais tarde, isto deve-se, fundamentalmente, ao prolongamento dos estudos, à crescente necessidade de especialização, à dificuldade de obtenção de empregos estáveis que impedem a sua independência económica.

Segundo Freire (1998), a família, o grupo de pares e a escola com as suas normas e valores, constituem três meios de socialização extremamente importantes. Para este autor, a família e os pais nunca deixam de ser os agentes principais na socialização dos jovens. Segundo um estudo apresentado por Coleman (1961, cit. por

Freire, 1998), realizado com jovens do ensino secundário, em que se lhes perguntava acerca do que seria mais fácil suportar, se a desaprovação dos pais, a desaprovação dos professores ou a zanga com um amigo, verificou-se que 53 % destes jovens escolheram a desaprovação dos pais e 43% escolheram a desaprovação dos amigos. Assim, parece que apesar de os adolescentes passarem mais tempo com o grupo de pares, isso não leva à dissolução dos laços familiares (Freire, 1998, p. 82).

A dimensão familiar, constitui segundo Fleming (1993), um aspecto fundamental a ter em consideração, na medida em que, é no seio da família que muitas das transformações ocorrem no adolescente, o que implica repercursões directas nas suas relações familiares. Por outro lado, a família proporciona determinadas experiências e aprendizagens, valores e expectativas que são fundamentais no desenvolvimento do adolescente e na formação da sua identidade.

A formação da identidade é considerada um marco fundamental desta fase. Segundo Luzes (1980 cit. por Freire, 1998, p. 83), a “identidade do jovem deve ser conseguida face aos seus pais de que se afasta e em relação à sociedade com a qual vai entrar em estreito contacto”. Para Sampaio (1991), a formação da identidade implica integrar todas as transformações, as novas exigências sociais e as suas expectativas em relação ao futuro, num todo único e coerente.

De acordo com Fleming (1993), uma das tarefas a atingir no seio da família, é o desenvolvimento da autonomia que o adolescente progressivamente vai adquirindo face aos pais, e que lhe permite estabelecer e desenvolver relações com os seus pares, os quais são igualmente importantes, para a formação e desenvolvimento de uma identidade própria.

É no grupo de pares, que o adolescente contacta, pela primeira vez, com diferentes regras e valores acerca do sexo, da droga, da moda e estilos de vida, constituindo, deste modo, uma fonte importante de conhecimento acerca de novos valores sociais, atitudes e padrões de comportamento. Por outro lado, é no grupo de pares que o adolescente desenvolve o sentimento de pertença e pode ter novas experiências, tais como desenvolvimento de relações íntimas que não pode ter no seio da família. Fleming (1993), refere ainda a importância do grupo de pares na formação da identidade do adolescente, na medida em que aqueles constituem termos de comparação com base nos quais o adolescente se avalia e desenvolve uma definição de si próprio.

Para Campbell (1969 cit por Freire, 1998), o espaço escolar constitui um outro agente de socialização de extrema importância, pois é neste espaço que vai desenvolver uma série de aptidões, atitudes e conhecimentos, que lhe possibilitam adquirir a sua independência económica. É também aí que contactará com grupos de jovens, com os quais irá desenvolver uma série de competências interpessoais.

Segundo Moore (1987 cit. por Freire, 1998), os estudos já realizados acerca da autonomia dos jovens, incidem essencialmente, no início da adolescência e poucos se concentram sobre o final da adolescência. Para este autor, “a separação da família ou a saída de casa constitui uma transição normativa importante, típica do final da adolescência, pelo que na sua opinião, a separação da família constitui um contexto muito rico para se estudar a autonomia”. O mesmo autor verificou que os jovens (com idades entre os 18 e 21 anos), constroem o significado da separação dos pais segundo oito dimensões, umas relacionadas com a autonomia e outras com a vinculação. A dimensão “autogoverno”, onde se inserem aspectos como sentir-se maduro, sentir-se adulto, ser independente, tomar as próprias decisões, etc, foi aquela mais valorizada pelos jovens. No entanto, no mesmo estudo não se verificou qualquer correlação entre as dimensões autogoverno e desvinculação emocional, (que se caracteriza por aspectos como: não estar ligado à família, não ver a família com frequência, etc.) o que mostra que a saída de casa ou a separação dos pais não significa para estes jovens o corte dos laços familiares (Freire, 1998, pp. 90-91).

Na mesma linha de pensamento, os autores Fleming e Aguiar (1992), desenvolveram um trabalho de investigação com o objectivo de estudar as representações que os jovens universitários, (18 a 25 anos) fazem da saída de casa. Pedia-se a estes jovens que imaginassem uma história passada, acerca de um jovem da sua idade, que se separa dos pais e vai viver num sítio diferente e que apresentassem as razões de saída de casa. De um modo geral, verificaram que os adolescentes representaram a saída de casa num cenário de conflito com os pais (56%), contudo, relativamente à razão apontada para a saída de casa, a maior parte (62%) apresentam com razão fundamental, o desejo de autonomia e 35% apresentam como razão da saída o conflito com os pais.

Em ambos os estudos, procura-se descrever as representações que os filhos fazem da saída de casa, e para os dois grupos de estudantes universitários, aquilo que

é mais valorizado na separação dos pais é o que se conquista – o “autogoverno” e a autonomia (Freire, 1998).

Neste sentido, e de acordo com Moore, (1987, cit por Freire, 1998) os efeitos que os acontecimentos de vida têm sobre um indivíduo, são determinados pelo significado que este lhes atribui. Assim, o significado que tem para os jovens a saída de casa e separação dos pais, vai influenciar a forma como vão experienciar esse processo de autonomia e separação, bem como o seu desenvolvimento psicossocial, o que se reflectirá ao nível da sua auto-estima.

Um momento importante na vida do estudante é com certeza a sua entrada no ensino superior, em que o jovem experiencia novas situações de interacção, o que pressupõe à partida uma reformulação na sua forma de vida, passando por um processo de integração e adaptação. Este processo, implica um trabalho de ordem pessoal que se traduz numa reorganização da imagem de si, assim como no seu processo de autonomia. Esta reorganização provoca mudanças na pessoa, que vão ter impacto não só na forma como esta se relaciona consigo própria e com os outros. Segundo Valente (2002) estas mudanças muitas vezes propiciam nos estudantes sentimentos de insegurança acerca de si próprio, e podem ter repercussões na sua auto-estima.

Almeida e Ferreira (1999), salientam que o desafio que está por detrás da entrada para a universidade é percebido diferenciadamente pelos estudantes. O impacto da mudança, saída de casa, o curso, as condições económicas e habitacionais, os novos colegas, pode variar consoante o desenvolvimento pessoal do aluno, a sua história de vida, as suas capacidades e características.

Pereira (1998) numa experiência-piloto de apoio entre pares (*peer counselling*), implementada na Universidade de Aveiro, em que através de uma linha telefónica nocturna os alunos eram apoiados por outros estudantes, identificou as chamadas telefónicas mais frequentes com os problemas de ordem pessoal, tais como os relacionados com a auto-estima, o auto-conceito e os aspectos relacionais com o sexo oposto. Também Lamia & Esparbès-Pistre (2004, cit por Costa, 2004) referem a “escola como um contexto de inserção social onde se pode perder a auto-estima”. Segundo Costa (2004), o modo como os jovens percebem as suas capacidades relacionais e intelectuais, e a imagem que tem de si, podem afectar a sua autonomia,

e conseqüentemente o seu desenvolvimento psicossocial. Esta percepção está mediada pelo contexto acadêmico onde o jovem está inserido (pp. 12-13).

Segundo Pinheiro e Ferreira (2002), quanto mais a transição para o ensino superior alterar a vida do estudante, mais adaptações lhe requer, o que se repercutirá na imagem de si. Os dados empíricos de diversos trabalhos, apoiam a ideia de que um boa imagem de si, permite ter uma percepção positiva de si próprio, perceber o mundo de forma menos ameaçadora, ter estratégias de *coping* mais adequadas e sentir-se bem consigo e com os outros (Valente, 2002).

A perspectiva de Carl Rogers

Iremos agora fazer uma abordagem sobre o processo de desenvolvimento de personalidade, numa perspectiva Rogeriana, enfatizando a importância da Estima de si, no decorrer deste processo assim como tipos e papel das estratégias de *coping* na forma como a pessoa vai gerindo o seu estar no mundo.

Ao referir-se ao processo de desenvolvimento da pessoa, Rogers ressalta a importância dos pais e seus substitutos, essencialmente no período da infância. Para Rogers é fundamental a forma com a criança vivencia os sentimentos de amor e de apreço das pessoas significativas para si que primordialmente são os pais (Nunes, 1997).

É muito importante a influência que têm as pessoas significativas para a criança, sobre a formação da imagem de si mesmo e sobre a direção da sua vida. Ao longo do seu desenvolvimento aparece frequentemente um conflito entre o *Self organísmico* e a imagem de si mesmo (*Self real*). No início da vida, o funcionamento organísmico baseia-se somente nos dinamismos fisiológicos e progressivamente vai-se desenvolvendo a imagem de si. Mais tarde encontra-se sob a influência das relações cada vez mais amplas e profundas com o ambiente que a rodeia, assumindo gradualmente uma imagem em função dos novos factores.

Segundo Rogers (1954), o *Self* é visto como o critério determinante da “repressão” ou consciência das experiências e como exercendo um efeito regulador sobre o comportamento. Para o autor, as avaliações que os outros fazem de uma

pessoa, em particular durante a infância, tendem a aumentar a discrepância entre as experiências do self organísmico e as do *Self*.

Rogers (1959) afirma que “se uma pessoa pudesse experimentar apenas a consideração positiva incondicional, então não se desenvolveriam condições para atribuição de valor, a estima de si seria incondicional, as necessidades de consideração positiva e estima de si nunca divergiriam da avaliação organísmica e o indivíduo continuaria a ser ajustado, funcionando plenamente” (Rogers 1959, p. 224).

No entanto, as avaliações do comportamento, por parte dos pais e pessoas significativas para ela, são umas vezes positivas e outras vezes negativas, pelo que a criança aprende a distinguir os comportamentos e sentimentos valorizados pelos outros, e como tal aprovados, daqueles que não são valorizados, e como tal desaprovados. Assim, a tendência será para excluir do seu campo de consciência, os comportamentos e sentimentos desaprovados, mesmo que tenham valor organísmico, o que leva a que a criança, desenvolva um *Self* que corresponde ao que os outros desejam que ela seja e não ao que realmente é (Hall – Lindzey, 1984). Segundo Rogers, (1959) ao longo do seu crescimento, a criança irá avaliar as suas experiências de forma positiva ou negativa segundo a valorização atribuída pelos outros, e não porque a experiência seja gratificante ou não para o seu *self* organísmico.

Na medida em que o ambiente exige à criança prestações discordantes com as que são ditadas pela sua experiência organísmica, a imagem que tem de si mesmo irá tornar-se um “rival” do self organísmico, até dar origem a um verdadeiro conflito interior que pode levar a formas patológicas de comportamento. Neste conflito a pessoa fica dividida entre duas tendências: por um lado a direcção sugerida pela experiência organísmica (*self organísmico*) que exige a satisfação das próprias vontades, por outro as indicações sugeridas pelo *Self* que levam o indivíduo a defender-se das ameaças provenientes do ambiente que a rodeia.

Tendo por base a sua experiência clínica e suas observações sobre o processo de mudança da personalidade, Rogers concebe a personalidade como um processo, e esboça alguns dos princípios que estão na base da forma como perspectiva a

compreensão da pessoa, designadamente *a confiança na pessoa e a tendência actualizante*:

- A Confiança na pessoa: a teoria da personalidade de Rogers repousa sobre uma confiança básica no ser humano, no sentido em que o indivíduo possui em si a capacidade suficiente para enfrentar de forma construtiva a sua própria existência referindo no entanto que, para que tal ocorra é necessário que existam condições facilitadoras à actualização de potencialidades inerentes a cada pessoa. (Gobbi e Missel, 1998).
- A Tendência Actualizante: segundo Rogers há uma tendência inerente e operante em todos os organismos, no sentido da actualização e desenvolvimento.

Rogers, considera que todo o ser humano tem a capacidade de auto-direccionar-se, ou crescer, a qual o autor designa por “Tendência actualizante”. A noção de “Tendência Actualizante” é para Rogers o postulado fundamental do modelo de Abordagem Centrada na Pessoa, na medida em que conduz não só à satisfação das necessidades básicas do organismo, como também às mais complexas. Para Rogers & Kinget (1977) a tendência fundamental da pessoa é para se realizar, desenvolver-se e crescer, sendo que a tendência actualizante corresponde ao factor dinâmico da personalidade e o *Self* corresponde ao factor regulador, a conjugação dos dois determina o comportamento da pessoa. A “*Tendência Actualizante*” actua, no sentido da conservação e enriquecimento do *Self*, facultando a consonância entre a experiência vivida e a sua simbolização. Segundo o autor sempre que esta consonância não se verifique, a pessoa entra em estado de incongruência⁵, ou seja gera-se um desequilíbrio entre a experiência real e a simbólica, o que se traduz num comportamento desajustado, conduzindo a estados de ansiedade, angústia e depressão, os quais, por sua vez, afectam a personalidade e o seu respectivo desenvolvimento.

⁵ O termo incongruência é utilizado por Rogers para definir um estado de incoerência interna, em que não conseguimos ouvir e aceitar os nossos sentimentos, atitudes ou experiências.

Rogers, dedicou grande parte da sua vida profissional a pesquisar como se desenvolve a incongruência e como o *self* e o *self organísmico* se podem tornar mais congruentes. A incongruência entre o *self* e o *self organísmico* faz com que os indivíduos se sintam ameaçados ou ansiosos, pelo que se comportam de modo defensivo. De acordo com Rogers (1954) as discrepâncias entre o *self* e o *self ideal* são resultado de experiências que indicam que a sua *auto-organização* é *insatisfatória*, e defende que essa “auto insatisfação” pode ser reduzido com o Counselling⁶. A redução dessas discrepâncias, como consequência do Counselling, é baseada teoricamente na reorganização do *self* e do *self ideal*. O objectivo imediato do profissional, é criar condições sobre as quais o cliente possa relaxar as suas defesas e assimilar experiências dentro de novos padrões conceptuais. Estes novos padrões são mais consistentes com uma série de experiências, do que os padrões conceptuais que existem quando o cliente inicia o Counselling. Assim, de acordo com Rogers (1954), a redução de discrepâncias entre o *self* e o *self ideal*, é o resultado de experiências fundamentais na relação com o conselheiro, defendendo assim, que o Counselling, centrado na pessoa, provoca um decréscimo nas discrepâncias entre o *Self* e o *Self-ideal*.

⁶ Termo que pode ser traduzido por Aconselhamento, é utilizado aqui para definir “Aconselhamento Centrado na Pessoa”

CAPÍTULO 4

PERSPECTIVA DA INVESTIGAÇÃO

- ESTRATÉGIAS DE COPING, ESTIMA DE SI E ACÇÃO SOCIAL -

Introdução

A partir das concepções de Rogers e numa perspectiva Humanista, procuramos compreender o processo de desenvolvimento do jovem num contexto universitário e a intervenção/acção no âmbito da acção social, segundo o modelo de abordagem centrada na pessoa, nomeadamente na sua vertente do *counselling* (Rogers, 1979). É nosso pressuposto que uma intervenção que permita estabelecer uma “Relação de Ajuda” com o estudante, de acordo com este modelo de abordagem, terá resultados positivos no índice da auto-estima que contribuirá para a utilização de estratégias de *coping* mais adequadas perspectivando assim, a utilização de uma Abordagem Centrada na Pessoa, no âmbito da intervenção/acção dos SAS.

De acordo com Odete Nunes (1994/95) as estratégias de *coping* ajudam o indivíduo a ter uma melhor estima de si mesmo e favorecem a mudança no sentido da manutenção da vida, da estima de si, da capacidade de reagir, etc. A mesma autora, refere ainda que o indivíduo se vê e se constrói através de um jogo de intervenções sociais diferentes, ao nível dos status e papéis. As diferentes interações vão influenciar o tipo de estratégias que o indivíduo vai utilizar no processo de personalização / socialização.

O estudante, face à experiência de entrada para a Universidade e às diferentes dificuldades (académicas e ou vocacionais, sócio-económicas e adaptação psicossocial) que sente, com a entrada no meio universitário, utiliza diferentes estratégias de *coping*, no sentido de se “defender” ou de se “adaptar”. Perante diferentes situações desde a entrada na Universidade e ao longo de todo o percurso da sua formação superior, é-lhe exigido que se adapte a diferentes realidades e que saiba gerir e ultrapassar momentos de angústia, sentimentos de frustração e

insucesso. Por conseguinte, o estudante vai encontrar diferentes estratégias de *coping* que lhe darão a possibilidade de responder às situações por si vivenciadas.

O Atendimento e Aconselhamento aos Estudantes

Ao desenvolver-se um ensino universal, destinado a uma grande variedade de indivíduos, e grupos sociais, assistimos a uma massificação do mesmo ensino. Com esta massificação e democratização do acesso ao ensino, a população estudantil que integra o ensino superior, passou a ser composta por estudantes com características muito diversificadas, ao nível da idade, sexo, região geográfica de origem, classe social ou situação económica da família. Assim, para que exista uma efectiva igualdade de oportunidades, perante uma população tão plural, torna-se necessário estruturar recursos e formas de apoio, que cumpram esse objectivo.

Assim, é objectivo da Acção Social promover o desenvolvimento pessoal de todos os alunos de acordo com as suas capacidades e limitações pessoais, com vista à sua integração psicossocial, bem como o acesso aos diferentes benefícios sociais que permitam aos estudantes com carências de ordem económica, ter uma igualdade de acesso e sucesso escolar.

No âmbito da Acção Social, é desenvolvido um trabalho de acompanhamento e aconselhamento individual aos estudantes que carecem de uma maior atenção, privilegiando-se o contacto com os alunos e famílias que apresentam maiores dificuldades a nível quer económico quer psicossocial. Mais precisamente, queremos dizer que a Acção Social, exige do Assistente Social o estabelecimento de uma "Relação de Ajuda". Neste sentido, poder-se-á afirmar que, para além da dimensão de apoio económico e análise processual dos estudantes proveniente de meios sócio-familiares mais desfavorecidos, os Técnicos, procuram dar resposta, a situações de Ajuda, solicitadas pelos alunos, através de uma escuta, compreensão e aceitação, das suas preocupações, dificuldades ou problemas.

Segundo Graça Dias (1994/95), é nestes momentos de relação, entre o técnico e o estudante que se cria um clima de confiança, de compreensão empática e comunicação dessa compreensão (Dias, 1994/95). O Técnico no seu exercício na área da Acção Social Escolar, deverá desenvolver formas de apoio psicossocial e de relação de ajuda com os estudantes. Esta relação, constitui a forma de trabalho mais

adequada com estudantes que sentem problemas de adaptação pessoal e emocional, sendo necessário cada vez mais encontrar formas adequadas para compreender o aluno para o ajudar a enfrentar os seus problemas.

De acordo com Rogers (1979) o assistente social na sua intervenção ao nível da acção social, não se limita à “assistência social”, isto é, está preparado para proporcionar aos seus “utentes”, não apenas os elementos que se consideravam tradicionalmente como fazendo parte da assistência – ajuda financeira, ajuda a encontrar trabalho, encaminhamento ao nível médico, e outros aspectos, mas ainda e talvez o mais importante de tudo, “ajuda psicológica”. (Rogers, 1979, p. 19).

Apesar da expressão “ajuda psicológica”, ser muito pouco usada nos meios da assistência social, referimo-nos a ela para realçar o facto de que o assistente social ao “ouvir” o outro se situa num quadro de relação de ajuda permitindo ao aluno libertar os seus sentimentos, encontrar novas soluções para os seus problemas, e actualizar as suas potencialidades.

Carl Rogers, no seu livro “Psicoterapia e Consulta Psicológica” a propósito do trabalho de assistente social, refere ainda que, “é um trabalho que fornece aos adultos mal adaptados uma tal e tão grande ajuda terapêutica” (Rogers, 1979, p. 19), seja a mesma realizada com estudantes com problemas económicos e ou psicossociais, ou outras situações, sempre que a relação que estabelecemos com o outro é uma Relação de Ajuda.

Definição do Problema e perspectiva da investigação

O problema que nos despertou para este estudo prende-se antes de mais, com o facto de que a população estudantil que concorre a benefícios sociais (bolsa de estudo e alojamento universitário) e em particular aqueles que se encontram deslocados do seu meio sócio-familiar, ser composta por indivíduos com características específicas, dadas as suas dificuldades a nível económico, social, cultural e psicológico.

Uma característica desta população estudantil, é a situação de precariedade a nível sócio-familiar e financeiro e por isso recorrem aos Serviços de Acção Social, para obter apoio económico e residencial. Santos, Fonseca, Vasconcelos & Tap (2004), apontam como consequência da situação de precariedade “um sentimento de

insegurança, de inutilidade, falta de auto-confiança, sentimentos de impotência e de vergonha que se juntam ou se alternam. Estas dificuldades conduzem a um mau-estar, sofrimento psíquico e situação de *stress* difícil de gerir”. (p. 73-74). A precariedade sócio-económica constitui assim uma situação de *stress* potencial que pode tornar vulneráveis os indivíduos que a vivenciam (Vasconcelos, Tap, Santos & Fonseca 2004).

De acordo com Lamia & Esparbès-Pistre (2004) a limitação de recursos constitui uma fonte de ansiedade e de fracassos que alteram a auto-imagem e a vida relacional de um indivíduo.

Num estudo sobre a análise da auto-estima em função da situação sócio-económica, Fonseca, Santos, Tap & Vasconcelos (2004), verificaram relativamente à variável estatuto sócio-económico e profissional (“precário” versus “não precário”) a existência de diferenças significativas entre os indivíduos que não vivem em situação de precariedade e os que não vivem. Os primeiros apresentam uma média muito superior comparativamente aos segundos.

Os mesmos autores (2004), sublinham a importância e influência da auto-estima na adaptação psicossocial do indivíduo. Referem que a auto-estima positiva é um factor motivacional que favorece a realização pessoal e a integração social, tendo uma função de valorização da identidade, bem como de adaptação à realidade social. Pelo contrário, uma auto-estima negativa tende a minimizar as capacidades do indivíduo e a dificultar a sua adaptação e integração social.

Para Santos, Fonseca, Vasconcelos & Tap, (2004), a precariedade económica, psicológica e social põe em risco a saúde e bem-estar do indivíduo, no entanto e consoante a avaliação dos acontecimentos e consoante os recursos pessoais do indivíduo ele poderá resistir. Estes recursos podem ser internos ou externos designadamente “recursos psíquicos (saúde, energia, vigor), recursos sociais (rede, apoio, assistência), recursos psicológicos (auto-estima, credos, habilitações, resistência) e recursos materiais (dinheiro, equipamento, utensílios)” (p.74).

Neste contexto, é importante conhecer os estudantes em situação sócio-económica precária e que recorrem aos serviços de apoio social, procurando-se conhecer a sua auto-estima, identificar as estratégias que privilegiam para lidar com as dificuldades sentidas, o modo como gerem as emoções e os problemas quotidianos. Por outras palavras, importa analisar as estratégias utilizadas pelos

estudantes no seu processo de adaptação face às dificuldades, “desafiando a concepção segundo a qual o indivíduo com dificuldades de ordem económica, social, física e/ou cultural desenvolve, inevitavelmente, perturbações psicossociais, encontrando-se, por isso, mais vulnerável” (Vasconcelos, Tap, Santos & Fonseca, 2004, p. 82).

Os problemas colocados aos serviços de acção social pelos estudantes, para além de questões de ordem económica, passam igualmente por questões de ordem psicossocial. Como por exemplo a adaptação e integração académica, o rendimento escolar, desajustamento social, entre outros, os quais são fruto de um processo de desenvolvimento da personalidade, assim como de experiências vivenciadas pelos estudantes universitários.

Freire (1998), considera que a experiência universitária origina no jovem um novo conjunto de experiências psicológicas e sociológicas que o afastam dos adolescentes do secundário. Refere nomeadamente, que a diminuição dos contactos com a família, em particular no caso dos estudantes que saíram de casa para frequentarem o ensino superior, gera uma atmosfera propícia para o aparecimento de novos valores e para mudanças no seu desenvolvimento psicossocial.

De acordo com Guerra, Lencastre, Lemos & Pereira, (2002), os resultados do estudo sobre os problemas biopsicossociais dos estudantes do 1º ano, demonstraram que os alunos que se encontram deslocados da sua residência habitual apresentam significativamente mais problemas de isolamento/solidão, dificuldades de adaptação à universidade e dificuldades relacionadas com a situação de estar fora de casa. Estes resultados revelam que a entrada na vida universitária, pode constituir um momento de crise na qual o estudante se vê confrontado com a separação dos familiares e amigos, e se depara com um ambiente diferente no qual não está habituado a movimentar-se tendo de se confrontar com novas tarefas e exigências.

A entrada para a universidade, implica assim todo um processo de aculturação, em que se exige ao jovem a aquisição de novos conhecimentos, novos valores, novas redes sociais, com as quais os alunos vão ter de se confrontar. Este processo de aculturação, ao meio universitário é realizado quer pelos alunos que se encontram inseridos no seu meio sócio-familiar quer pelos alunos que são forçados a sair do seu meio sócio-familiar, no entanto pensamos que os alunos que não têm de sair do seu meio social e familiar, apesar de estarem a sofrer o processo de

aculturação, têm o suporte social da família e por isso, têm processos mais securizantes que os outros não têm. Isto vai influenciar o processo de adaptação psicossocial do aluno e terá impacto no seu processo de desenvolvimento psicológico e afectivo, na sua estima de si e ao nível das estratégias de *coping*. Se o estudante se sente seguro, ultrapassará estas influências, se está inseguro vai utilizar estratégias de fuga ou recusa. A situação de aluno deslocado e não deslocado constitui assim uma variável privilegiada neste estudo, e através dela pretende-se debruçar o estudo, igualmente, sobre os alunos que se encontram a estudar numa região diferente daquela em que reside o seu agregado familiar.

Por outro lado, o jovem universitário sente necessidade de se autonomizar do ponto de vista económico e social dos circuitos de controle familiar e mesmo do ponto de vista afectivo tem necessidade de um gradual afastamento dos pais e de uma proximidade entre pares. Neste processo existe a confrontação de valores e hábitos com a família e a procura ou o ajustamento de outros valores que estejam em conformidade consigo próprio e que lhe permite sedimentar a autonomia que procura.

Este movimento gera situações de incongruência na vivência consigo próprio e na relação com os outros, por que o jovem se vê confrontado com a necessidade de gerir uma série de transformações complexas de ordem pessoal e social, sentindo concomitantemente a necessidade de se “redefinir” e afirma: como pessoa total e singular. Para este processo de identidade contribui a maneira como a pessoa vivencia e imagem de si (*Self real*) e a imagem que gostaria de ter (*Self ideal*).

De acordo com Rogers, (1954) a correlação entre o *Self* e o *Self Ideal* corresponde a um indicativo da estima de si, tendo-se verificado nos estudos realizados que, se esta correlação se apresenta praticamente nula, isso significa uma baixa estima de si.

Tal como já referimos na perspectiva de Rogers, quanto maior for a discrepância entre estas duas imagens menor será a estima de si. Paralelamente, o estudante vivencia todo um conjunto de outro tipo de situações de ajustamento social, físico e intelectual com as quais tem que lidar, e para gerir os problemas internos ou externos, com que se depara vai utilizar um conjunto de estratégias de *coping*, as quais nós consideramos estarem em relação com a estima de si da pessoa.

Neste sentido, na formulação do nosso problema colocamos uma série de questões que têm em consideração as diferentes “realidades” dos alunos que frequentam a Universidade. Será que existem diferenças significativas ao nível da estima de si e das estratégias de *coping*, entre os estudantes que recorrem ao apoio dos serviços de acção social (Grupo A) e os que não recorrem aos serviços de acção social (Grupo B)? De entre os que recorrem aos SAS⁷ (Grupo A) será que existem diferenças entre os estudantes que se encontram inseridos no seu meio familiar e os que se encontram deslocados do seu agregado familiar de origem?

Assim sendo, o nosso objectivo é estudar do ponto de vista da estima de si e das estratégias de *coping*, utilizadas, a existência de diferenças significativas entre os estudantes do Grupo de Estudo⁸, (A) e os do Grupo de Controle (B), bem como de entre os estudantes do grupo de estudo comparar entre os que ainda vivem com os pais (A1) e aqueles que saíram de casa dos pais, para virem para a Universidade (A2).

Tendo como ponto de partida os vários aspectos referidos, e as questões levantadas procurou-se estruturar o presente estudo segundo três eixos ou questões fundamentais:

1- Há diferenças significativas ao nível da “estima de si” entre os estudantes que procuram ajuda, nos serviços de acção social, e os que não recorrem a estes serviços?

2- Há diferenças significativas nas estratégias de *coping* utilizadas, entre os estudantes que procuram ajuda, nos serviços de acção social, e os que não recorrem a estes serviços?

3- Qual o impacto que a saída de casa, para a frequência do ensino superior tem para estes estudantes ao nível da sua estima de si e ao nível das suas estratégias de *coping*?

⁷ Serviços de Acção Social

⁸ Grupo de estudo, é a expressão utilizada para designar o grupo de estudantes que recorrem aos Serviços de Acção Social da Universidade do Algarve em confronto com o Grupo de Controle, expressão utilizada para designar grupo de estudantes que não recorrem aqueles serviços.

CAPÍTULO 5 - METODOLOGIA -

Objectivos

O presente estudo insere-se numa investigação cuja amostra é composta por estudantes universitários, que recorrem aos Serviços de Acção Social (SAS) da Universidade do Algarve.

Tem como objectivo compreender quais as diferenças existentes ao nível do funcionamento psicológico e social, entre o grupo de estudantes que frequentam a universidade e recorrem aos SAS e os que não recorrem aos serviços de apoio aos estudantes. Dentro do grupo de alunos que recorrem aos SAS vamos dar particular atenção aos alunos que se encontram inseridos na família, em oposição aos que estão desinseridos do seu meio familiar, vivendo normalmente em quartos alugados ou em residências da universidade. O processo de aculturação e o desenraizamento destes últimos, leva-os por vezes não só a desencadear sentimentos de insegurança, de incapacidade que tem repercursões na estima de si, assim como a utilizar determinadas estratégias de *coping*, para enfrentar essas situações.

Neste sentido, optou-se por utilizar um instrumento de avaliação da Estima de si concretizado a partir de uma escala de avaliação utilizada num trabalho orientado por Rogers - Escala Estima de Si (Rogers & Dymond, 1954), baseada na correlação entre o “*Self Real*” e o “*Self Ideal*” e ainda um instrumento de avaliação sobre a forma como cada um reage, quando enfrenta uma situação difícil - Escala Toulousiana de *Coping* de Pierre Tap (Esparbès, Sordes-Ader & Tap 1993).

Visto este trabalho de investigação estar limitado temporalmente, optamos por um estudo transversal, uma vez que os dados recolhidos e tratados cingir-se-ão a um determinado período. Os dados recolhidos serão sujeitos a um tratamento estatístico e posterior análise.

Neste capítulo caracteriza-se a amostra e descreve-se o procedimento adaptado na recolha dos dados. Para além disso, faz-se uma descrição dos

instrumentos utilizados na estruturação do questionário, e apresenta-se o procedimento seguido na investigação.

Participantes

A população de estudantes que compõe o grupo de estudo (Grupo A) foi definida como “estudantes que recorreram aos serviços de acção social da Universidade do Algarve, solicitando benefícios sociais, para o ano lectivo 1999/2000, deslocados e não deslocados do seu agregado familiar” e que realizaram entrevista, com a assistente social, nos meses de Julho, Setembro e Outubro de 1999”. A população do grupo de controle (Grupo B) foi definida como “estudantes da Universidade do Algarve que nunca recorreram aos serviços de acção social”. O grupo A subdivide-se no subgrupo A1 que se define como “estudante não deslocado do seu agregado familiar de origem e que recorrem aos Serviços de Acção Social” e subgrupo A2 que se define como “estudante deslocado do seu agregado familiar de origem e que recorrem aos Serviços de Acção Social”.

A escolha da população dos estudantes que não recorrem aos serviços de Acção Social, não teve que obedecer a quaisquer limitações teóricas, uma vez que foi definido apenas o critério de não ser candidato a benefícios sociais. Contudo a escolha da população do grupo de estudo sofreu algumas restrições, fundamentalmente por razões de ordem teórica e prática.

Optou-se por estudar a população estudantil que recorre aos serviços de apoio social, por estes serviços constituírem o contexto institucional universitário, onde os estudantes procuram ajuda, quando têm dificuldades, designadamente de natureza económica, social, psicológica e familiar. Assim, ao pretendemos estudar uma população estudantil ao nível da sua “estima de si”, e das estratégias de *coping*, parece-nos que os serviços de acção social, pela sua própria natureza e pela actividades que desenvolve ao nível de relação de ajuda, com esta população estudantil, constituiria um espaço privilegiado, para este estudo.

A população de estudantes que concorreram a benefícios sociais, nos serviços de acção social, para o ano lectivo 1999/2000, é constituída por um total de 2034 alunos, dos quais 669 (32,9%) do sexo masculino e 1365 (67,1%) do sexo feminino.

Destes 1535 (75,5%), encontram-se a estudar deslocados do seu agregado familiar de origem e 499 (24,5%), residem com o seu agregado familiar de origem.

No nosso estudo, usamos uma amostra global de 201 estudantes, 151 pertencem ao grupo de alunos que recorreram aos serviços de acção social, (Grupo A), e 50 pertencem ao grupo de estudantes que não recorrem aos Serviços de Acção Social (Grupo B). A amostra recolhida para o grupo A representa 7,4% da população estudantil que recorre aos Serviços de Acção Social.

A amostra de estudantes que compõem o grupo de estudo (GRUPO A), foi obtida a partir da população de estudantes que recorreram aos Serviços de Acção Social, para a obtenção de apoios ao nível de bolsas de estudo e/ou alojamento universitário, para o ano lectivo 99/2000, através da técnica de amostragem aleatória. Em relação à amostra para o grupo de controle, a mesma foi obtida a partir dos estudantes matriculados no ano lectivo 99/2000, que não recorreram aos serviços de acção social.

Este método de amostragem aleatória é considerado por alguns autores como o melhor método para estimar uma amostra (Vockell, 1983), outros autores (Tuckman, 1978) consideram que a amostragem estratificada oferece uma maior garantia ao nível da representatividade. Recorrer a uma amostragem estratificada mostrou-se difícil, nesta investigação, devido à dificuldade em se obter determinados dados relativamente à população e para além disso a utilização da técnica de amostragem estratificada iria criar categorias constituídas por um número reduzido de elementos, o que tornaria inviável a recolha dos dados, assim como a sua análise. Por outro lado, apenas os estudantes que quiseram colaborar neste estudo foram sujeitos ao preenchimento do questionário, pelo que nem todos os estudantes que realizaram entrevistas responderam ao mesmo questionário.

O número de questionários preenchidos e recolhidos (230), foi constituído por um número superior à amostra definida inicialmente, que era constituída por um total de 200 alunos, 150 para o grupo de estudo e 50 para o grupo de controle. Contudo, dos questionários recolhidos, 29 foram excluídos da amostra pelo facto de não estarem completos e/ou enviesarem de alguma forma a amostra. Após este “rastreo” ficamos com uma amostra global de 201 alunos, com 151 no Grupo A e 50 no Grupo B.

Caracterização da Amostra

A amostra da população estudada é oriunda de uma grande diversidade de cursos leccionados na Universidade do Algarve. A sua distribuição por cursos pode ser observada no Quadro 5.1. Em relação a esta variável não foi imposta qualquer restrição pois temos como pressuposto que o curso escolhido não tem qualquer influência nas variáveis dependentes em estudo.

<i>Curso</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>Curso</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Arquitectura Paisagista	1	0,5	Eng. Mecânica	1	0,5
Biologia Marinha e Pescas	4	2,0	Eng. Topográfica	1	0,5
Bioquímica	1	0,5	Ensino Biologia e Geologia	1	0,5
Ciências da Comunicação	1	0,5	Estudos Portugueses	7	3,5
Design	1	0,5	Física e Química	4	2,0
Economia	8	4,0	Gestão	29	14,4
Edu. E Intervenção Comunitária	2	1,0	Gestão de Empresas	5	2,5
Educadores de Infância	5	2,5	Gestão Hoteleira	4	2,0
Eng. Agronómica	10	5,0	Informática	9	4,5
Eng. Alimentar	2	1,0	Línguas e Literaturas Modernas	12	6,0
Eng. Biotecnológica	4	2,0	Matemática	4	2,0
Eng. Civil	7	3,5	Património Cultural	1	0,5
Eng. De Sistemas e Computação	5	2,5	Professores do Ensino Básico	9	4,5
Eng. do Ambiente	2	1,0	Psicologia	24	11,9
Eng. Eléctrica e Electrónica	21	10,4	Química	2	1,0
Eng. Física Tecnológica	1	0,5	Secretariado e Administração	5	2,5
Turismo	8	4,0			
			Total	201	100,0

Quadro 5.1: Distribuição, em frequência e em percentagem, dos alunos inquiridos por curso

A proveniência por distritos destes estudantes pode ser observada no Quadro 5.2, onde podemos verificar que os estudantes deslocados, são na sua maioria provenientes dos distritos de Faro (20,3%), Setúbal (14,1%) e Lisboa (9,4%) distribuindo-se depois pela maioria dos distritos do país.

<i>Distrito onde reside o agregado familiar</i>	<i>Não deslocado</i>	<i>Deslocado</i>	<i>Total</i>
Aveiro		5,5	3,4
Açores		1,6	1,0
Beja		6,3	3,8
Braga		3,1	1,9
Castelo Branco		3,1	1,9
Coimbra		1,6	1,0
Faro	100,0	20,3	51,0
Funchal		8,6	5,3
Guarda		1,6	1,0
Leiria		4,7	2,9
Lisboa		9,4	5,8
Portalegre		0,8	0,5
Porto		5,5	3,4
Santarém		7,0	4,3
Setúbal		14,1	8,7
Viana do Castelo		0,8	0,5
Vila Real		2,3	1,4
Viseu		0,8	0,5
Évora		3,1	1,9
Total	100,0	100,0	100,0

Quadro 5.2: Distribuição, em percentagem, dos alunos inquiridos por distrito de origem, em função da variável estudante deslocado ou não deslocado

Vamos agora caracterizar a nossa amostra em função dos sujeitos serem candidatos a benefícios sociais (Grupo A) e não candidatos a benefícios sociais (Grupo B) tendo em conta as variáveis independentes sexo, idade, ano do curso, não deslocado ou deslocado, e o tipo de alojamento; e caracterizar os candidatos a benefícios sociais (Grupo A) em função de os sujeitos serem não deslocados (Subgrupo A1) ou deslocados (Subgrupo A2) usando as variáveis independentes sexo, idade, ano do curso e tipo de alojamento.

Candidatos vs. Não Candidatos a Benefícios Sociais

No Quadro 5.3 podemos verificar que a amostra global de estudantes é constituída por 201 elementos, dos quais 75,1%, pertencem ao grupo de estudo - estudantes que recorrem aos Serviços de Acção Social (Grupo A) - e 24.9% pertencem ao grupo de controle - estudantes que não recorrem aos serviços de acção social (Grupo B).

Já recorreu aos Serviços de Acção Social	n	%
<i>Sim (GRUPO A)</i>	151	75,1
<i>Não (GRUPO B)</i>	50	24,9
Total	201	100,0

Quadro 5.3: Distribuição, em frequência e em percentagem, dos alunos inquiridos em função da variável “Já recorreu aos Serviços de Acção Social”

Da amostra global, que compõe os dois grupos de alunos 64,2% pertencem ao sexo feminino e 35,8% ao sexo masculino. Analisando o sexo por grupos, podemos verificar, na figura 5.1a, que no Grupo A, 65,6% dos alunos são do sexo feminino e 34,4% do masculino, estes valores são compatíveis com o facto de 67,1% dos estudantes que recorrem aos SAS serem do sexo feminino e 32,9% do masculino. Por sua vez, na figura 5.1b, no Grupo B, temos 60% do sexo feminino e 40% do masculino o que nos parece reflectir a tendência actual no ensino superior (nomeadamente na UA1g) de a percentagem de alunos do sexo feminino ser superior à de alunos do sexo masculino.

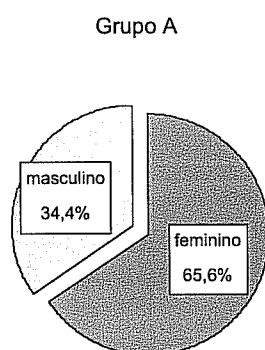


Figura 5.1a: Distribuição em percentagem dos estudantes do Grupo A por sexo

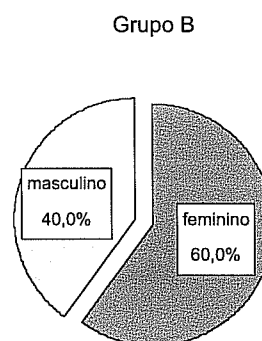


Figura 5.1b: Distribuição em percentagem dos estudantes do Grupo B por sexo

		Já recorreu aos Serviços de Acção Social		Total
		<i>Sim</i> (GRUPO A)	<i>Não</i> (GRUPO B)	
Sexo do indivíduo	<i>Feminino</i>	65,6	60,0	64,2
	<i>Masculino</i>	34,4	40,0	35,8
Total		100,0	100,0	100,0

Quadro 5.4: Distribuição, em Percentagem, da Amostra dos Estudantes em Função das Variáveis Sexo e Candidatos aos Serviços de Acção Social

A média de idades para a amostra do grupo de estudantes que recorreram aos serviços de acção social (Grupo A) é de 20,95 anos, e dos que não recorreram é de 21,2 anos. Os respectivos intervalos de confiança (a 95%) que podem ser vistos na figura 5.2., mostram-nos que as médias das idades podem ser consideradas estatisticamente iguais para os dois grupos.

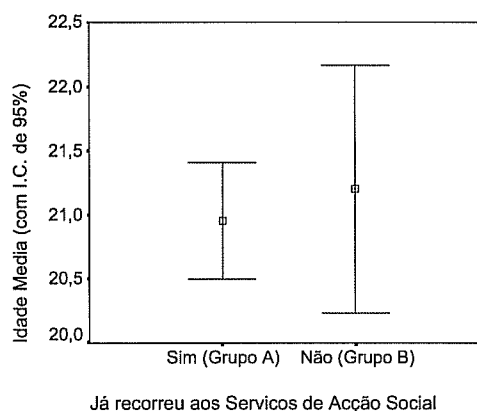


Figura 5.2: Idade média e respectivo intervalo de confiança (a 95%) para os estudantes dos Grupos A e B

Na figura 5.3, podemos verificar que na sua maioria, tanto no Grupo A como no Grupo B, os alunos encontram-se nos três primeiros anos do curso. Saliente-se que quase 50% dos alunos da Universidade do Algarve frequentam cursos de três anos (Ensino Politécnico)⁹ e que a Universidade tem sofrido nos últimos anos um grande aumento da população estudantil.

⁹ O Ensino Politécnico, confere o grau de Bacharelato e exige uma formação de três anos curriculares, situação que se alterou recentemente, a partir do ano lectivo 1998/99, com a reestruturação dos cursos do Ensino Politécnico para o grau de Licenciatura, exigindo-se uma formação de cinco anos.

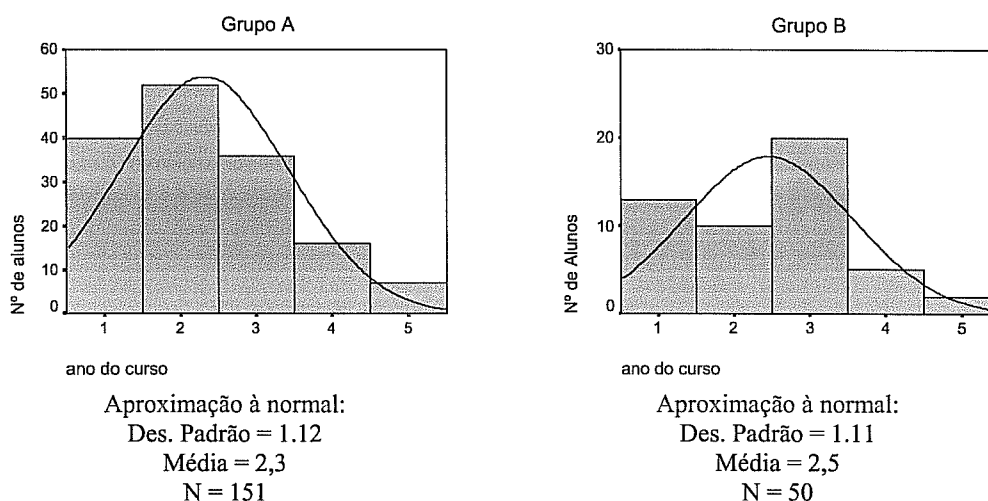


Figura 5.3a: Distribuição dos estudantes do Grupo A por ano de curso e respectiva aproximação à normal

Figura 5.3b: Distribuição dos estudantes do Grupo B por ano de curso e respectiva aproximação à normal

		Já recorreu aos Serviços de Acção Social		Total
		<i>Sim</i> (Grupo A)	<i>Não</i> (Grupo B)	
Ano do curso	<i>1º ano</i>	26,5	26,0	26,4
	<i>2º ano</i>	34,4	20,0	30,8
	<i>3º ano</i>	23,8	40,0	27,9
	<i>4º ano</i>	10,6	10,0	10,4
	<i>5º ano</i>	4,6	4,0	4,5
Total		100,0	100,0	100,0

Quadro 5.5: Distribuição, em percentagem, dos estudantes que já recorreram e não recorreram aos Serviços de Acção Social, por ano de curso

Comparando os histogramas da figura 5.3 não podemos deixar de notar que as percentagens de alunos do 2º e 3º ano nos grupos A e B são substancialmente diferentes (Grupo A: 2º ano – 34,4%, 3º ano – 23,8%; Grupo B: 2º ano – 20%, 3º ano – 40%). No entanto este facto não nos parece passível de enviesar a amostra pois observando os parâmetros da curva de aproximação à normal podemos verificar que a média e o desvio padrão são muito semelhantes para os dois grupos.

Na figura 5.4, podemos observar que no Grupo A, aqueles que procuram os Serviços de Acção Social, uma grande maioria (69%) são deslocados. Enquanto que

no Grupo B a tendência inverte-se. Este facto parece-nos natural dado que os alunos deslocados têm uma maior necessidade em recorrer aos Serviços de Acção Social, essencialmente devido aos encargos para o agregado familiar, implícitos na situação de estudante deslocado da sua zona de residência habitual.

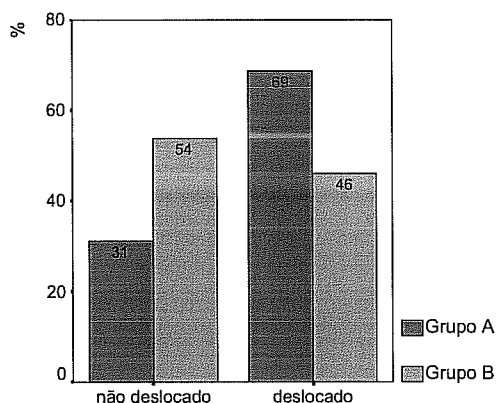


Figura 5.4. : Distribuição dos estudantes dos Grupos A e B, em função da sua situação de deslocado ou não deslocado

A figura 5.5, permite-nos verificar o tipo de alojamento preferencial dos alunos. Nele podemos observar que naturalmente os alunos que não recorrem aos SAS (Grupo B) vivem em quarto alugado ou em casa dos pais, por outro lado os alunos que recorrem aos SAS preferem o quarto alugado à residência universitária.

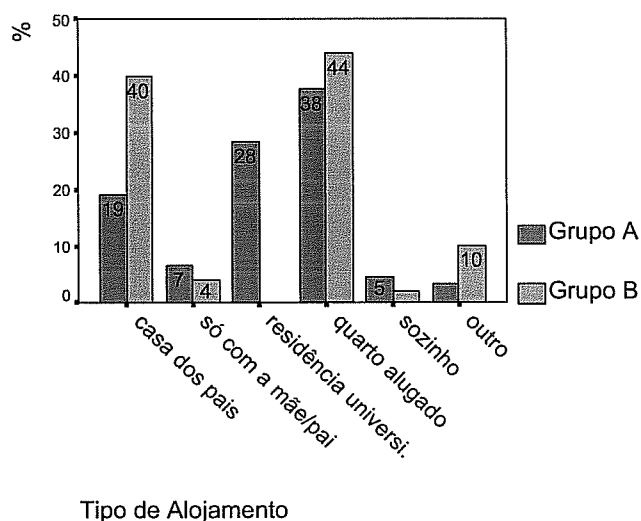


Figura 5.5: Distribuição dos estudantes dos Grupos A e B, em função do seu tipo de alojamento durante o ano lectivo

Deslocados vs. Não Deslocados

Relativamente á divisão do Grupo A, nos Subgrupos A1 e A2 respectivamente de Estudante Deslocado e Estudante Não Deslocado, verificou-se que 31.1% dos estudantes do Grupo A, encontram-se a residir na sua região habitual, com o seu agregado familiar de origem e que 68,9% estudantes são provenientes de outros distritos do país, encontrando-se deslocados da sua região de residência habitual (ver figura 5.4). A população que maioritariamente recorre a benefícios sociais (bolsa de estudo e alojamento) encontra-se, por isso, deslocada, o que se justifica uma vez que normalmente, a saída de casa dos filhos para estudar implica um acréscimo significativo dos encargos para o agregado familiar.

No figura 5.6, encontra-se representada a distribuição em percentagem dos sexos dos estudantes por Estudante Deslocados (Subgrupo A2) e Não Deslocado (Subgrupo A1). Nele podemos verificar que as percentagens têm uma diferença inferior a 5% para cada um dos subgrupos, mantendo-se naturalmente uma percentagem muito superior de indivíduos do sexo feminino.

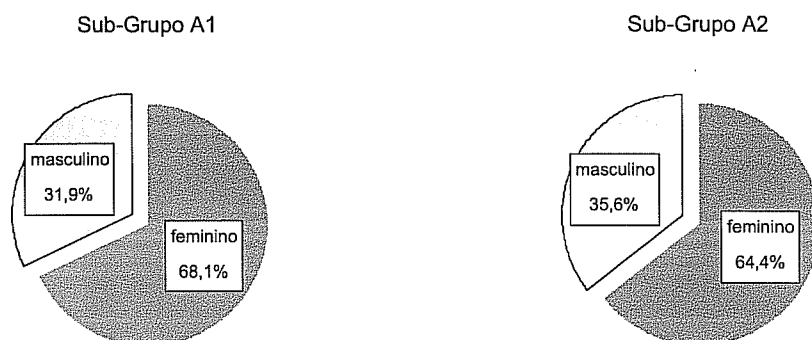


Figura 5.6a: Distribuição em percentagem dos estudantes do Subgrupo A1 por sexo

Figura 5.6b: Distribuição em percentagem dos estudantes do Subgrupo A2 por sexo

Na figura 5.7 a média de idades para o Subgrupo A1 é de 21,05 e de 20,8 para o Subgrupo A2. Os respectivos intervalos de confiança também podem ser vistos na figura 5.7 e a partir deles podemos concluir que a idade média dos dois subgrupos é estatisticamente igual.

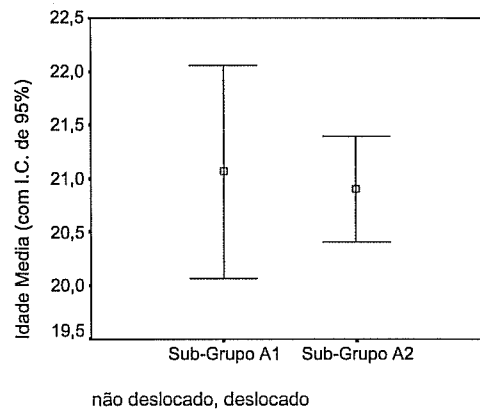
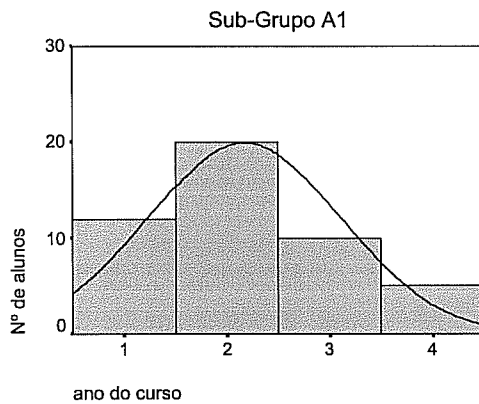


Figura 5.7: Idade média e respectivo intervalo de confiança (a 95%) para os estudantes dos Subgrupos A1 e A2

Na figura 5.8 verifica-se que os Subgrupos A1 e A2 apresentam uma distribuição muito semelhante em termos do ano do curso. Há que salientar o facto de no Subgrupo A1 não existirem estudantes a frequentar o curso no 5º ano, no entanto, não nos parece que este facto distorça os resultados a obter, pois apesar disso, as curvas de aproximação à normal são muito semelhantes.



Aproximação à normal:
Des. Padrão = 0,94
Média = 2,2
N = 47

Figura 5.8a: Distribuição dos estudantes do Sub-Grupo A1 por ano de curso e respectiva aproximação à normal



Aproximação à normal:
Des. Padrão = 1,19
Média = 2,4
N = 104

Figura 5.8b: Distribuição dos estudantes do Sub-Grupo A2 por ano de curso e respectiva aproximação à normal

		Não deslocado (Subgrupo A1)	Deslocado (Subgrupo A2)	Total
Ano do curso	1º ano	25,5	26,9	26,5
	2º ano	42,6	30,8	34,4
	3º ano	21,3	25,0	23,8
	4º ano	10,6	10,6	10,6
	5º ano	0	6,7	4,6
Total		100,0	100,0	100,0

Quadro 5.6: Distribuição, em percentagem, dos estudantes deslocados e não deslocados, por ano de curso

A amostra da população que recorre aos benefícios sociais e que não se encontra deslocada (Subgrupo A1) vive maioritariamente em casa dos pais (73%). Por outro lado aqueles que se encontram deslocados vivem maioritariamente em quarto alugado ou em residência universitária (96%).

Instrumentos

O protocolo de avaliação utilizado foi constituído por uma caracterização Sócio-Demográfica e dois questionários: Escala de Estima de Si de Rogers – EES, (Rogers, e Dymond, 1954) e a Escala Toulousiana de *Coping* – ETC, (Esparbès, Sordes-Ader & Tap, 1993).

Questionário Sócio-Demográfico e Académico

Para obtermos os dados sócio-demográficos e académicos, utilizamos um Questionário que nos permitiu recolher informação sobre a idade, o curso, o sexo, o ano do curso, a residência (incluindo estar deslocado ou não dos seu meio de origem) e o tipo de alojamento universitário.

Escala de Estima de Si – E.E.S.

A escala que designamos por Escala da Estima de Si (Rogers & Dymond, 1954), encontra-se sub-dividida em duas partes, cada uma das partes é constituída pelas mesmas 74 afirmações, relacionadas com o Conceito de *Self e Self Ideal*, relativas à imagem que actualmente cada um tem de si e à imagem que gostaria de ter de si.

A Escala de Estima de Si utilizada, foi baseado num estudo apresentado por John M. Buttler e Gerard V. Haigh, no livro de Carl Rogers and Rosalind F. Dymond, “Psychotherapy and Personality Change” (1954), da Universidade de Chicago. O instrumento foi traduzido e adaptado tendo em vista a realização deste trabalho de investigação. Muito embora, se tenha optado por manter a estrutura da escala, e todas as questões por forma a ser o mais possível igual ao do estudo realizado por Rogers (1954), sentiu-se a necessidade de introduzir algumas alterações, resultado do trabalho de tradução linguística e de adaptação a uma população estudantil portuguesa. Assim, após a elaboração e aplicação de um pré-questionário e analisada as dificuldades sentidas pelos inquiridos, nomeadamente pela ausência de respostas a algumas afirmações, e frequentes dúvidas apresentadas, foram novamente reajustadas algumas expressões, no sentido de tornar o questionário mais claro para os estudantes.

Pressupostos teóricos da Escala Estima de Si – E.E.S.

Para melhor compreensão deste instrumento vamos começar por considerar o princípio básico envolvido no uso operacional do conceito de “*Self*”.

O conceito de “*Self*”, é definido por Rogers (1954) como um “*padrão conceptual estruturado, fluído mas consistente das características do “Eu” ou do “Mim” que são admissíveis à consciência, conjuntamente com os valores ligados a estes conceitos*”. Segundo Rogers, isto implica que várias auto-percepções mais simples, que estão relacionadas umas com as outras, coexistem para o mesmo indivíduo. É por isso possível para um indivíduo ordenar estas auto-percepções ao longo de uma escala subjectiva contínua, desde o “*unlike me*” (totalmente em desacordo comigo) até ao “*like me*” (totalmente de acordo comigo).

Assim, o autor explica que, se uma dada característica como a “*inteligência*” é tida em consideração por um indivíduo para a aplicar a si próprio, esta característica pode ser assumida pelo indivíduo como estando mais (ou menos) de acordo com ele do que outra característica, como por exemplo a “*introversão*”. O indivíduo pode, então, comparar as duas características e dizer “*Eu considero-me mais inteligente do que introvertido. No entanto, sou inteligente e introvertido*”. Assim, um pressuposto usado neste trabalho é o de que um indivíduo é capaz de

fazer um julgamento sobre as suas auto-percepções, e ordená-las de forma contínua (crescente) numa escala subjectiva.

Esta escala subjectiva não produz, no entanto, nenhuma indicação sobre os valores ligados ao conceito do “*Self*”. Por exemplo, um indivíduo pode dizer “Eu sou inteligente e sou feliz por isso” ou “Eu não sou estúpido e sou feliz por isso”; o mesmo indivíduo também pode dizer “eu sou introvertido e infeliz por isso” ou “eu não sou extrovertido e sou infeliz por isso”. Com o objectivo de estudar este entrecruzamento de métricas foi introduzida neste instrumento a noção de conceito de “*Self Ideal*”.

O conceito de “*Self Ideal*” é definido como um padrão conceptual estruturado de características e estados emocionais que o indivíduo conscientemente considera como desejáveis (e indesejáveis) para si próprio. O pressuposto é que o indivíduo é capaz de ordenar as suas auto-percepções ao longo de uma escala contínua de valores desde “o que é que eu gostava mais de ser” (“*What I would most like to be*”) até “o que é que eu gostava menos de ser” (“*What I would least like to be*”).

Segundo Rogers, (1954) a discrepância entre a colocação de uma dada característica na escala de conceito do “*Self*” e a colocação dessa mesma característica na escala de conceito “*Self Ideal*”, dará uma indicação da estima de si de um indivíduo. Operacionalmente isto indica não só a maneira como o indivíduo se percepçiona a si próprio em relação a esta característica, mas também o grau de importância que ele lhe atribui. A discrepância entre o conceito de “*Self*” e o conceito “*Self Ideal*” num conjunto alargado de características dará um índice da estima de si ou auto-valor de um indivíduo. (Rogers, 1954, p. 56)

Descrição do Instrumento – Escala Estima de Si

A Escala de Estima de Si (E.E.S.) é composto por um universo de afirmações de auto-referência - ao qual se chamou originalmente “SIO Q – Sort”, e que foi desenvolvido por Butler e Haigh para o projecto N° 1 desta referência (1954). Originalmente estas afirmações estavam impressas em cartões que um indivíduo classificava e distribuía:

- (a) para se descrever a si próprio (*Self Sort*);
- (b) para descrever como gostava de ser (*Ideal Sort*);

O indivíduo era instruído para colocar cada cartão em uma de nove “pilhas” (identificadas com os números de 0 a 8) colocadas ao longo de um contínuo de “*Least like*” a “*Most Like*” (de mais semelhante a mim a menos semelhante a mim).

No trabalho original de Rogers e Dyamond, (1954), a escolha das características, referidas anteriormente, foi realizada a partir de uma lista de afirmações de auto-referência (afirmações sobre si próprio tais como “Tenho medo de sexo” ou “Eu sou ambicioso”). Um conjunto de uma centena dessas afirmações foi tirado aleatoriamente a partir de protocolos terapêuticos disponíveis, foram depois reescritas para clarificação e dados aos sujeitos do grupo de controle e do grupo de clientes.

Aos sujeitos era pedido que ordenassem os itens na métrica “*Like me*” a “*Unlike me*” e “*Like Ideal*” a “*Unlike ideal*”. O ordenamento das afirmações de auto-referência devia ter uma distribuição normal forçada com nove “pilhas”, como pode ser visto na tabela 5.7. O ordenamento devia realizar-se em duas fases:

- “*Self-sort*”¹⁰ – Ordene estes cartões para se descrever como se vê a si próprio hoje, desde aqueles que são menos parecidos consigo até aqueles que são mais parecidos consigo.
- “*Ideal-sort*”¹¹ – Agora ordene estes cartões para descrever a sua pessoa ideal – a pessoa que mais gostaria de ser no seu íntimo.

	Menos parecido comigo								Mais parecido comigo
Grupo nº	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Nº de Cartões	1	4	11	21	26	21	11	4	1

Quadro 5.7: Distribuição Normal Forçada de 76 afirmações de auto-referência, com nove pilhas [Rogers (1954)]

No nosso estudo, o instrumento é composto por 74 afirmações de “auto-referência”, colocadas sobre a forma de inquérito no qual os inquiridos escolhem, um valor numa escala de 1 a 5, desde “Totalmente de acordo” a “Totalmente em desacordo” para cada uma das afirmações. Foi ainda pedido aos inquiridos que respondessem duas vezes ao inquérito a primeira tendo em consideração “A imagem

¹⁰ Esta expressão, significa o preenchimento do inquérito, no sentido do *Self Real*

¹¹ Esta expressão significa o preenchimento do inquérito no sentido do *Self Ideal*

que tenho de mim próprio”, a segunda tendo em consideração “a imagem que gostaria de ter de mim”.

Avaliação da Escala Estima de Si - Rogers

É importante realçar que a classificação das afirmações de auto-referência não têm que ser necessariamente uma distribuição normal forçada. Uma vez o apuramento dos resultados nesta escala é obtido através da correlação entre o “*Self-Sort*” e o “*Ideal-Sort*” (Rogers, 1954, p. 57).

Na verdade, no nosso estudo não foi imposto aos inquiridos qualquer restrição deste tipo, no entanto verificou-se posteriormente que naturalmente a grande maioria dos inquéritos respondidos apresentavam uma distribuição semelhante à normal.

Examinando os resultados do instrumento SIO Q-Sort através da correlação *Self-sort* e *Ideal-sort*, podemos afirmar que, quando os sujeitos apresentam um alto grau de auto-insatisfação, a correlação dos Sorts (*Self sort* e *Ideal sort*) é muito baixa, esta correlação aumenta, marcadamente quando o cliente apresenta uma estima de si mais alta (1954, p. 76).

Escala Toulousiana de Coping

Elaborada e desenvolvida pelos autores Esparbés, Sordes-Arder e Tap (1993), permite analisar o modo como os indivíduos fazem face às situações difíceis com as quais se confrontam.

No momento da realização deste estudo, a escala encontrava-se ainda em fase de validação para a população portuguesa. Actualmente, existem estudos de validação desta escala (Tap, Alves, Lamia & Costa, 2004; Tap, Costa & Alves, 2004), embora os mesmos apresentem estruturas e composições ligeiramente diferentes.

O primeiro estudo (Tap, Alves, Lamia & Costa, 2004) foi realizado com uma amostra de 1077 indivíduos de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 18 e os 101 anos. Através da análise factorial realizada, encontrou cinco subescalas, a saber: Retração Emocional e Adictividade, com quinze itens, Controle, com onze itens, Suporte Social, com sete, Conversão/Planificação, com onze e Recusa, com dez. Esta escala permite de igual modo encontrar totais de coping positivo e coping

negativo. O coping positivo, reflecte o aspecto adaptativo, agrupando-se as subescalas controle, suporte social e conversão/planificação e o coping negativo reflecte o aspecto defensivo, agrupando-se as subescalas retracção emocional, adictividade e recusa. Neste estudo verificou-se que o instrumento apresenta qualidades psicométricas adequadas, com alfas que variam entre 0.70 e 0.80 para as subescalas e 0.80 para a escala total.

O segundo estudo realizado por Tap, Costa & Alves (2004), com uma amostra de 1000 indivíduos de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 18 e os 28 anos, após a análise factorial encontrou cinco subescalas diferentes, designadamente: Controle, com treze itens, Retraimento, Conversão e Adictividade, com 13 itens, Distracção Social, com dez, Suporte Social, com sete e Recusa, com oito itens. De acordo com os testes de fidelidade, avaliada através da consistência interna de cada uma das subescalas e da escala total, os valores encontrados são satisfatórios (Tap, Costa e Alves, 2004).

Procedimento

A investigação iniciou-se com um contacto com o Sr. Administrador dos Serviços de Acção Social da Universidade do Algarve, pedindo autorização para a sua realização. Contactou-se igualmente com os técnicos da equipa da acção social, a desempenhar funções nestes serviços, no sentido de solicitar a sua colaboração na entrega e recolha dos questionários aos alunos por elas entrevistados. Esta colaboração foi preciosa para a realização do trabalho de campo, permitindo uma distribuição e recolha dos questionários aos alunos que recorreram aos Serviços de Acção Social, em um pequeno período de tempo e em número suficiente para constituir o grupo de estudo.

Numa segunda fase, para se constituir o grupo de controle (estudantes não candidatas a benefícios sociais), fez-se um contacto com docentes responsáveis pelas unidades e escolas, da Universidade do Algarve e pediu-se a sua colaboração. Assim, pediu-se a cada professor que dispensasse 30 minutos da sua aula e que avisasse os alunos acerca do inquérito, solicitando a sua colaboração.

As instruções dadas aos alunos que responderam ao questionário foi essencialmente no sentido de lhes explicar o que se pretendia com este estudo, como estava estruturado o questionário, conforme as instruções que acompanhavam o mesmo, sublinhando-se a confidencialidade dos dados e a importância da sua colaboração. O questionário demorou em média 30 a 45 minutos a ser respondido. Na sua maioria os alunos responderam aos questionários na sala de aula ou na sala dos Serviços de Acção Social. Alguns alunos optavam por levar consigo o questionário para responder em casa e entregar posteriormente.

Para a análise dos dados recolhidos foi elaborada uma matriz, utilizando o programa *Statistical Package for Social Sciences (SPSS) for Windows*, versão 12.0.

CAPÍTULO 6 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS -

Introdução

Com o objectivo de averiguar se existem diferenças significativas entre os resultados obtidos nos dois grupos e Subgrupos alvo, após a aplicação das Escalas no Grupo A “estudantes que recorrem aos Serviços de Acção Social”; Grupo B “estudantes que não recorrem aos Serviços de Acção Social”; no Subgrupo A1 “estudantes não deslocados do seu ambiente familiar”; no Subgrupo A2 “estudantes deslocados do seu ambiente familiar”), efectuaram-se diversas análises estatísticas comparativas dos mesmos.

Assim, procedemos à comparação das médias dos scores observados em ambos os Grupos e Subgrupos, (Grupos A e B e Subgrupos A1 e A2), utilizando o test de t-student (amostras independentes) para a Escala de Estima de Si (E.E.S.) e o Teste Mann-Witney para a Escala de *Coping* (E.T.C.). Realizamos testes inter-escalas e entre escalas recorrendo à correlação dos resultados obtidos.

Dada as diferenças em termos de dimensão da amostra para o Grupo A (151) e do Grupo B (50), procedemos a uma escolha aleatória de 50 sujeitos dos 151, que compõem a amostra do Grupo A, o que resultou em dois grupos com uma dimensão igual, de 50 sujeitos em cada um dos Grupos A e B. Procedimento análogo foi adoptado para os subgrupos A1 e A2, uma vez que o subgrupo A1 apresentava 47 sujeitos e o subgrupo A2 apresentava 104.

No sentido de facilitar uma leitura mais compreensiva, os resultados obtidos foram organizados e serão apresentados de acordo com o que cada Escala permite avaliar e de acordo com os Grupos em estudo. Começaremos por apresentar os resultados referentes à Escala de Estima de Si de Rogers, para os dois Grupos A e B. Seguem-se os resultados respeitantes a cada um dos três campos (Acção, Informação e Emoção), das seis estratégias da Escala Toulosiana de *Coping*

(Focalização, Suporte Social, Retraimento, Conversão, Controle e Recusa) e dos totais encontrados para o *coping* positivo e negativo e global. Procedimento análogo, é usado para os resultados obtidos nos Subgrupos A1 e A2, apresentaremos os resultados encontrados para a Escala de Estima de Si - Rogers e para a Escala Toulousiana de *Coping*. Finalmente, apresentaremos uma breve análise da influência dos totais positivo e negativo do *coping* na construção dos resultados da Escala de Estima de Si - Rogers.

Leitura comparativa dos Grupos (A e B)

Estima de Si

De acordo com os resultados obtidos, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo A e o Grupo B. Nos resultados obtidos para o teste t, que podem ser vistos no Quadro 6.1, verificamos que o teste t-student, tem uma significância, sig=0,065, maior que 0,05 pelo que estatisticamente não podemos rejeitar a hipótese nula que diz que as médias dos grupos são iguais.

<i>t</i>	Teste t		Media	
	<i>Gl</i>	<i>Sig</i>	<i>Grupo A</i>	<i>Grupo B</i>
1,867	98	0,065	0,7169	0,6251

Quadro 6.1: Comparação das médias dos índices de estima de si dos Grupos A e B

Apesar do resultado exposto anteriormente, não podemos deixar de constatar que o valor de 0,065 é suficientemente próximo de 0,05 para que possamos tentar procurar alguma explicação para a diferença de médias observada. No quadro 6.1, podemos verificar que a média da concordância do *Self* com o *Self ideal* (indicador da estima de si), obtida para o Grupo A é diferente da obtida para o Grupo B. O valor obtido para o Grupo A (0,7169) é superior ao obtido para o Grupo B (0,6215), isto parece indicar que o grupo de alunos que recorre aos Serviços de

Acção Social, apresenta um índice mais elevado de estima de si¹², que o grupo de alunos que não recorre a estes serviços.

Na verdade, não nos parece que este resultado traduza com rigor o índice de estima de si dos estudantes do Grupo A, pois se tivermos em consideração que a maioria dos estudantes deste grupo preencheram os inquéritos nos Serviços de Acção Social antes ou depois da realização da entrevista, e por isso num momento de avaliação com vista a atribuição de um benefício social, a média do score obtido para o Grupo A, poderá corresponder a uma influência exercida por essa avaliação, podendo significar que os estudantes deram respostas no sentido do *self ideal* (do que imaginam que deve ser ou o que desejam ser) e não no sentido do *self real*. No ponto 6.2. analisaremos mais detalhadamente os resultados obtidos, dentro do Grupo A, aquando da discussão dos resultados encontrados no A1 e A2, ao nível da Estima de si.

De realçar ainda, que o recurso aos Serviços de Acção Social é realizado fundamentalmente por estudantes carenciados economicamente e muito raramente por alunos cuja situação económica da família não é desfavorecida, não se justificando o recurso a nível de benefícios sociais, pelo que nos estudantes que não recorrem (Grupo B), poderá haver estudantes cuja incongruência e estima de si sejam inferiores aos que recorrem aos serviços de acção social (Grupo A), e como tal com necessidades de apoio de ordem psicossocial embora não necessitem de apoios de ordem económica.

Não podemos deixar de fazer uma comparação entre os índices de estima de si encontrados por nós obtidos e os obtidos por Rogers (1954). O autor, no seu trabalho, considera, para o seu grupo de controle, como valor razoável para a correlação do *self real* e do *self ideal*, um valor de $r = 0,66$. Podemos verificar que no nosso grupo de controle (Grupo B), obtivemos um valor muito próximo deste ($r = 0,63$). De referir que esta escala foi aplicada numa sociedade diferente da portuguesa, a experiência decorreu na sociedade americana em 1955, no entanto, não nos parece que haja problemas de aferição ao ser aplicada na sociedade portuguesa, pois os resultados obtidos estão muito próximos dos obtidos no trabalho desenvolvido por Rogers (1954, p. 60).

¹² Rogers considera que quanto maior for a discordância entre o *Self* e o *Self Ideal* menor seria a estima de si (Rogers, 1954)

Leitura comparativa dos Grupos (A e B)

Estratégias de Coping

A Escala de *Coping* foi avaliada recorrendo ao teste de Mann-Witney, e à correlação das estratégias com os campos de *coping*, cujos resultados obtidos poderão ser observados nos quadros 6.2, 6.3, 6.4 e 6.5. O Quadro 6.2, permite-nos fazer uma leitura dos dados a partir da análise comparativa dos scores obtidos nos Grupos A e B, em relação aos três campos definidos (Acção, Informação e Emoção) e no Quadro 6.3, em relação às seis estratégias adoptadas (Focalização, Suporte Social, Retraimento, Conversão, Controle e Recusa). No Quadro 6.4, apresentamos os resultados da correlação entre as estratégias e cada um dos campos e, finalmente, a leitura do Quadro 6.5, permite-nos analisar os dados obtidos em relação ao total global, bem como o *coping* positivo e o *coping* negativo.

Pela leitura dos resultados, observa-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em estudo, para alguns dos resultados em análise.

Inicialmente vamos fazer uma leitura em termos gerais dos resultados em função dos Campos do *Coping*, e posteriormente das estratégias de *coping* adoptadas, pelos dois Grupos A e B e finalmente os seus totais.

Relativamente aos Campos do *Coping*, podemos verificar no Quadro 6.2, que em todos os campos os estudantes do Grupo B, apresentam uma média, superior aos do Grupo A. No entanto este resultado só é estatisticamente significativo para os campos cognitivo (Informação) e Afectivo (Emoção), com sig = 0,019 e sig = 0,031, respectivamente. Em relação ao campo, Acção (comportamental), podemos observar na tabela que a significância é 0,091, pouco superior por isso a 0,05.

		<i>Média do Grupo A</i>	<i>Média do Grupo B</i>	<i>U de Mann-Witney</i>	<i>Sig.</i>	<i>resultado</i>
Campo de Coping	<i>Acção</i>	52,62	55,18	1005	0,091	B> A
	<i>Informação</i>	56,36	59,7	910,5	0,019	B> A*
	<i>Emoção</i>	49,88	53,2	937	0,031	B> A*

* Resultados estatisticamente significativos (com sig. <0,05)

Quadro 6.2: Comparação das médias dos campos de *coping* para os Grupos A e B

Para as estratégias (Quadro 6.3), podemos referir que a média registado no Grupo B, é superior em cinco das seis estratégias, apenas na estratégia de Suporte Social esta tendência se inverte, verificando-se que nesta estratégia as médias nos Grupos A e B são praticamente iguais (no Grupo A 32,58 e no Grupo B 31,8). No entanto, só as estratégias: Focalização, Retraimento e Recusa apresentam diferenças nas médias estatisticamente significativas, com significância 0,006, 0,014 e 0,036 respectivamente. Na estratégia de Controle, observa-se que a significância se encontra ligeiramente acima dos 0,05 (0,059).

		<i>Média do Grupo A</i>	<i>Média do Grupo B</i>	<i>U de Mann-Witney</i>	<i>Sig.</i>	<i>Resultado</i>
Estratégia de Coping	<i>Focalização</i>	29,76	31,94	853	0,006	B> A*
	<i>Suporte Social</i>	32,58	31,8	1200	0,730	B< A
	<i>Retraimento</i>	18,26	20,36	896	0,014	B> A*
	<i>Conversão</i>	28,0	29,7	1005	0,090	B> A
	<i>Controle</i>	28,82	30,26	977,5	0,059	B> A
	<i>Recusa</i>	21,44	24,02	946,5	0,036	B> A*

* Resultados estatisticamente significativos (com sig. <0,05)

Quadro 6.3: Comparação de médias das estratégias de *Coping* usadas pelos Grupos A e B

Sendo a Escala de *Coping*, composta por três campos e seis estratégias, parece-nos pertinente fazer a análise detalhada de cada uma das estratégias em correlação com os campos, (conforme tabela 5.8, capítulo V) no sentido de perceber qual o contributo de cada dimensão, na construção dos resultados obtidos para as estratégias. Para tal fomos correlacionar os scores obtidos nos grupos A e B, para os três campos e as seis estratégias. Os resultados desta comparação são apresentados no quadro que se segue (Quadro 6.4).

Estratégia de Coping	Grupo	Campo de Coping		
		Comportamental (Acção)	Cognitiva (Informação)	Afectiva (Emoção)
Focalização	A	0,38**	0,43**	0,55**
	B	0,44**	0,63**	0,48**
Suporte Social	A	0,47**	0,58**	0,48**
	B	0,55**	0,7**	0,43**
Retraimento	A	0,65**	0,59**	0,64**
	B	0,19	0,18	0,35*
Conversão	A	0,59**	0,53**	0,51**
	B	0,62**	0,43**	0,52**
Controle	A	0,50**	0,54**	0,42**
	B	0,45**	0,41**	0,43**
Recusa	A	0,63**	0,59**	0,52**
	B	0,27	0,29*	0,47**

** a correlação é significativa a 0,01

a correlação é significativa a 0,05

Quadro 6.4: Correlação entre as estratégias e os campos de coping para cada um dos grupos A e B.

A análise dos resultados, que iremos apresentar de seguida, remete-nos para uma leitura dos Quadros 6.3 e 6.4, na medida em que nos parece importante fazer uma leitura comparativa de cada estratégia, e igualmente das dimensões mais utilizadas pelos dois Grupos A e B. No Quadro 6.3, a leitura que podemos fazer, é referente a uma comparação de médias dos scores obtidos nos Grupos A e B, para cada uma das estratégias de coping. A leitura do Quadro 6.4, permite-nos observar os coeficientes de correlação das três dimensões com as seis estratégias, pelo que podemos verificar a influência das dimensões na construção de cada uma das estratégias.

➤ Estratégia de Focalização

Pela leitura do Quadro 6.3, verifica-se que para esta estratégia, existem diferenças estatisticamente significativas (com sig = 0,006) entre o Grupo A e B, sendo a mesma mais utilizada pelo Grupo B do que pelo Grupo A.

A correlação da estratégia de Focalização, com os três campos, resulta na influência das seguintes dimensões: Focalização Activa, Focalização Cognitiva e Focalização Emocional.

Podemos referir ao nível da estratégia de Focalização, que para o Grupo A, é na dimensão Focalização Emocional que registamos o coeficiente de correlação mais alto (0,55 com uma significância inferior a 0,05) e na Focalização Activa,

encontramos o valor mais baixo (0,38), o que nos permite afirmar que os estudantes do Grupo A, quando se encontram frente a uma situação difícil, utilizam menos frequentemente a estratégia de fazer face ao problema tornando-se antes condicionados pelas emoções, manifestando sentimentos de agressividade e de irritação nas suas relações com os outros ou por outro lado desenvolvem um sentimento de culpabilidade.

Assim, para a mesma estratégia o Grupo B, apresenta um comportamento diferente, do Grupo A, incidindo fundamentalmente na dimensão Focalização Cognitiva, com $r = 0,63$, depois a afectiva com $r = 0,48$ e a comportamental com $r = 0,44$, o que revela que estes alunos quando confrontados com um problema, procuram analisar a situação, usar as experiências passadas, e encontrar as melhores formas com vista à resolução da situação.

➤ Estratégia de Suporte Social

Ao nível da estratégia de Suporte Social, observa-se que esta estratégia é utilizada mais frequentemente pelo Grupo A, do que pelo Grupo B, embora não se registam diferenças estatisticamente significativas para os dois grupos.

A correlação da estratégia do Suporte Social, com os campos, resulta nas seguintes dimensões: Cooperação, Suporte Social Informativo e Suporte Social Emocional.

Verifica-se ao nível do Suporte Social que a média de correlação mais alta registada para o Grupo A, situa-se na dimensão do Suporte Social Informativo (0,58), o que nos permite afirmar que os estudantes que recorrem aos serviços de acção social, revelam dar muita importância ao recurso ao aconselhamento técnico e à procura de ajuda no sentido de compreenderem o problema do ponto de vista cognitivo, por sua vez os do Grupo B, recorrem igualmente muito ao pedido de ajuda ou ao aconselhamento técnico, como forma de enfrentar o problema que vivenciam (0,7).

No Grupo A, para a dimensão Suporte Social Emocional temos uma correlação de 0,48, enquanto no Grupo B, esta mesma dimensão é a que apresenta menor correlação (0,43), o que nos revela uma maior necessidade dos estudantes do Grupo A, em serem “ouvidos” e de atenção do ponto de vista afectivo. É mais notória a necessidade de escuta e de reconhecimento nos indivíduos do Grupo A do

que nos indivíduos do Grupo B. Estes últimos procuram essencialmente trabalhar em cooperação com os outros, 0,55 para a dimensão cooperação, como forma de luta contra o *stress*, que determinada situação provoca.

➤ Estratégia de Retraimento

Na estratégia de Retraimento podemos verificar pela leitura do Quadro 6.3, que o Grupo B, apresenta um score médio de utilização significativamente superior, 20,36, com uma significância inferior a 0,05, ao do Grupo A, com score médio de 18,26.

A correlação da estratégia de Retraimento, com os campos, resulta nas seguintes dimensões: Retraimento Comportamental e Social, Retraimento Mental e Adictividade. Nesta estratégia, verifica-se que o coeficiente de correlação mais alto situa-se, para o Grupo A, na dimensão de Retraimento Comportamental e Social, (0,65), seguido de perto (com correlação de 0,64 e 0,59) pela Adictividade e pelo Retraimento Mental, o que nos permite concluir que estes estudantes apresentam uma maior tendência para se isolarem e para se afastarem das outras pessoas. No entanto o Retraimento mental, em que se refugiam no imaginário ou no sonho, procurando não pensar no problema e fazer tudo para pensar noutra coisa, é a estratégia menos utilizada por este Grupo. O contrário se observa (Quadro 4) relativamente ao Grupo B, cujos indivíduos recorrem à adictividade, (com $r = 0,35$), como forma de reagir a uma situação difícil ou de *stress*, procurando compensar-se e sentir-se melhor, que poderá ser através da ingestão de comida, e para diminuir a angústia fumam droga ou tabaco, ou ainda num esforço de esquecer os seus problemas utilizam os medicamentos. Em contrapartida para este grupo de estudantes (Grupo B) o Retraimento Comportamental e Social, isto é, o afastamento em relação aos outros e o Retraimento Mental, constituem as estratégias a que menos frequentemente recorrem quando se encontram perante uma situação problemática para si.

È de notar que as correlações obtidas no Grupo B, são muito inferiores às obtidas no Grupo A, o que parece indicar que o recurso à estratégia de Retraimento tem muito menos influência no global das estratégias para o Grupo A do que para o Grupo B.

➤ Estratégia de Conversão

No Quadro 6.3, observa-se que a média de utilização desta estratégia pelo Grupo B (29,7) é superior à do Grupo A (28), no entanto esta diferença não é estatisticamente significativa.

A correlação da estratégia de Conversão com os campos, resulta nas seguintes dimensões: Conversão comportamental, Aceitação e Conversão pelos valores.

A Conversão comportamental em que a preocupação é modificar o seu comportamento, a sua forma de viver e de agir em função do problema vivenciado, constitui a dimensão dentro da estratégia Conversão que os estudantes do Grupo A, mais utilizam (0,59). De acordo com os valores de correlação encontrados, a Conversão pelos valores (0,51) é nestes estudantes a que menos frequentemente utilizam perante uma situação difícil, o que nos permite afirmar que os indivíduos do Grupo A, não optam por esperar que “Deus” resolva o problema, ou por olhar a situação com sentido de humor, tornando-a mais suave ou divertida.

No Grupo B, observa-se uma correlação de 0,62, para a dimensão Conversão Comportamental, o que nos permite concluir que é na modificação do comportamento e das suas ações bem como da forma de viver em função do problema, que estes estudantes mais frequentemente utilizam esta estratégia. É na dimensão Aceitação, que se verifica a média mais baixa (0,43), constata-se assim que para estes estudantes aprender a viver com o problema ou acomodar-se à situação não constitui a sua forma de reacção privilegiada perante determinada situação difícil.

➤ Estratégia de Controle

A estratégia de Controle apresenta no Grupo A um score médio de 28,829 e de 30,26, no Grupo B, com uma significância de 0,059, logo ligeiramente superior a 0,05 (Quadro 6.3), pelo que podemos considerar que a diferença de médias se encontra no limiar do significativo.

A correlação da estratégia de Controle com os campos resulta nas seguintes dimensões: Regulação das Acções, Controle Cognitivo e Planificação, Controle Emocional

Pela leitura dos valores de correlação obtidos, (Quadro 6.4), observamos que é o Controle Cognitivo e Planificação que os elementos do Grupo A, mais procuram

implementar quando confrontados com uma situação difícil (0,54). Em oposição encontra-se o Controle Emocional, com uma média de 0,42, pelo que os estudantes do Grupo A, não têm com principal preocupação não mostrar aos outros os seus sentimentos e emoções.

Observa-se em relação ao Grupo B, (estudantes que não recorrem aos Serviços de Acção Social) que tendencialmente procuram fazer uma Regulação das suas Acções, isto é, não tomar decisões de modo precipitado ou fazer juízos irreflectidos, procurando sim ganhar tempo para reflectir sobre a situação e só agir depois. Verifica-se que para o Grupo B, é precisamente a dimensão do Controle Cognitivo e Planificação, privilegiado pelos estudantes do Grupo A, o que se apresenta como menos utilizado (0,41).

➤ Estratégia de Recusa

Por último, surge a estratégia de Recusa, e pela leitura, do Quadro 6.3, regista-se que a estratégia de Recusa, apresenta diferenças significativas estatisticamente para o Grupo B e para o Grupo A, com scores médios de 21,5 e 24,02 respectivamente, e uma significância de 0,036, inferior a 0,05.

A correlação da estratégia de Recusa, com os campos, resulta nas seguintes dimensões: Distracção, Denegação e Alexitimia.

Observando o Quadro 6.4, verifica-se que no Grupo A é a Distracção, que regista a média mais elevada (0,63), o que nos permite afirmar que estes estudantes privilegiam o fazer coisas mais agradáveis, ir ao cinema, ver televisão, sair com os amigos, desenvolver outras actividades para se distrair, como reacção ao confronto com uma situação difícil para si. A Alexitimia, em que o indivíduo não consegue nem descrever as suas emoções, constitui para o Grupo de estudantes que não recorrem aos Serviços de Acção Social (Grupo B) a mais utilizada (0,47), quando se encontram perante uma situação *stressante*, em comparação com a Recusa Activa (0,27) e com a recusa cognitiva (0,29).

Pelo Quadro 6.5, podemos analisar o comportamento dos Grupos A e B em relação aos totais. Consideraremos como totais o total positivo que consiste na soma das nove dimensões positivas de *coping*, o total negativo que consiste na soma das nove dimensões negativas de *coping* e o total global que consiste na soma das dezoito dimensões de *coping*. Aproveitamos para relembrar que os totais positivo e

negativo estão ligados à adaptação/desadaptação social, acentuando-se no total positivo o aspecto adaptativo e no total negativo o aspecto defensivo. Relativamente ao total global, permite-nos ter uma ideia da maior ou menor utilização de estratégias de *coping* independentemente de serem positivas ou negativas.

Assim, podemos realçar, em relação aos totais, que tanto o Grupo A como o Grupo B, tendencialmente utilizam mais as estratégias de carácter positivo (adaptativas) do que as estratégias de carácter negativo (defensivas).

		<i>Média do Grupo A</i>	<i>Média do Grupo B</i>	<i>U de Mann-Witney</i>	<i>Sig.</i>	<i>Resultado</i>
Totais de Coping	<i>Total Positivo</i>	96,18	99,5	1001	0,086	B> A
	<i>Total Negativo</i>	62,68	68,58	902	0,016	B> A*
	<i>Total Global (Posi. + Nega.)</i>	158,86	168,08	908	0,019	B> A*

* Resultados estatisticamente significativos (com sig. <0,05)

Quadro 6.5: Comparação das médias dos totais de *coping* dos Grupos A e B

Leitura comparativa dos Subgrupos A1 e A2

Estima de Si

De acordo com os resultados obtidos na Escala Estima de Si de Rogers, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre o Subgrupo A1 e o Subgrupo A2. Os resultados obtidos para o teste t-student, (Quadro 6.6) tem uma significância, sig=0,215, maior que 0,05 pelo que estatisticamente não podemos rejeitar a hipótese nula que diz que as médias dos grupos são iguais.

Teste t			Media	
<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>sig</i>	<i>Subgrupo A1</i>	<i>Subgrupo A2</i>
1,249	92	0,215	0,7298	0,6771

Quadro 6.6: Comparação das médias dos índices de estima de si dos Subgrupos A1 e A2

Apesar de não ser estatisticamente significativo, verificamos que as médias do índice de estima de si são substancialmente diferentes 0,7298 para o Subgrupo A1 e 0,6771 para o Subgrupo A2.

No sentido de explicar os resultados obtido constatamos que o Subgrupo A1 (não deslocados) é maioritariamente constituído por alunos que vivem em casa dos pais e que estes apresentam um índice médio de estima de si de 0,7276. Por outro lado, o Subgrupo A2 (deslocados) é constituído na sua maioria por alunos que vivem em quarto alugado com um índice médio de estima de si de 0,669 e por alunos que vivem em residência universitária que apresentam um índice médio de estima de si de 0,7291. O facto de os alunos que vivem em residência universitária apresentarem um índice médio de estima de si muito semelhante aos que vivem em casa dos pais que nunca abandonaram o meio familiar de origem para frequentar o ensino superior, faz-nos pensar que a residência universitária pelas suas características próprias de socialização, partilha de espaço e utensílios e acompanhamento dos Técnicos e funcionários dos Serviços de Acção Social (em entrevistas e reuniões) compensa ao nível da estima de si a ausência do ambiente social e familiar de origem.

Estratégias de Coping

A Escala de *Coping*, foi avaliada recorrendo ao teste de Mann-Witney, para a comparação de médias e à correlação para a análise da influência de cada campo na construção das estratégias, cujos resultados obtidos poderão ser observados nos Quadros 6.7, 6.8, 6.9 e 6.10. O Quadro 6.7, permite-nos fazer uma leitura dos dados a partir da análise comparativa dos scores obtidos nos Subgrupos A1 e A2, em relação aos três campos definidos (Acção, Informação e Emoção); o Quadro 6.8, em relação às seis estratégias adoptadas (Focalização, Suporte Social, Retraimento, Conversão, Controle e Recusa). A elaboração do Quadro 6.9, permite-nos uma leitura das dimensões para cada um dos grupos A1 e A2.

Observa-se que a principal diferença entre os Subgrupos em estudo encontra-se na estratégia de Suporte Social, o que na nossa perspectiva deve-se ao facto de o Subgrupo A1 ser constituído por estudantes não deslocados e como tal mantém-se inseridos no seio familiar enquanto que o Subgrupo A2, é composto por estudantes deslocados do seu meio social e familiar de origem. Analisar e comparar,

com base numa leitura dos resultados obtidos, como se posicionam cada um destes Subgrupos relativamente às estratégias de *coping*, é o que iremos apresentar de seguida.

Inicialmente, faremos uma leitura em termos gerais dos resultados em função dos Campos e posteriormente das estratégias de *coping* adoptadas, pelos dois Subgrupos A1 e A2 e finalmente os seus totais. Seguidamente faremos uma leitura comparativa dos grupos em análise (A1 e A2) a partir de cada uma das estratégias, de modo a permitir fazer observações mais detalhadas ajudando-nos a enriquecer a análise dos resultados obtidos no nosso trabalho.

Relativamente aos campos do *coping* verificamos, no Quadro 6.7, que em todas elas os sujeitos do Subgrupo A1, apresentam uma média, superior aos do Subgrupo A2, mas este resultado não é estatisticamente significativo pois $sig > 0,05$ para todos os campos. No entanto não podemos deixar de notar o facto de os estudantes do Subgrupo A2 apresentarem sempre médias inferiores aos do Subgrupo A1.

		<i>Média do Subgrupo A1</i>	<i>Média do Subgrupo A2</i>	<i>U de Mann-Witney</i>	<i>Sig.</i>	<i>Resultado</i>
Campo de Coping	Acção	54,43	52,84	851,50	0,106	A2<A1
	Informação	59,63	57,26	898,00	0,211	A2<A1
	Emoção	51,50	50,60	965,00	0,467	A2<A1

* Resultados estatisticamente significativos (com sig. <0,05)

Quadro 6.7: Comparação das médias dos campos de *coping* usados pelos Subgrupos A1 e A2

Em relação às estratégias de *coping* adoptadas pelos estudantes do Subgrupo A1 e A2 podemos verificar que não existem diferenças significativas entre os dois Subgrupos, apenas a estratégia Suporte Social apresenta uma diferença significativa (com sig = 0,032) entre a média do Subgrupo A1 (34,43) e do Subgrupo A2 (31,58).

		<i>Média do Subgrupo A1</i>	<i>Média do Subgrupo A2</i>	<i>U de Mann-Witney</i>	<i>Sig.</i>	<i>Resultado</i>
Estratégia	<i>Focalização</i>	31,34	31,20	1040,5	0,891	A2≅A1
	<i>Suporte Social</i>	34,43	31,58	784,5	0,032	A2<A1*
	<i>Retraimento</i>	18,98	18,54	921	0,283	A2≅A1
	<i>Conversão</i>	28,76	28,36	1000	0,650	A2≅A1
	<i>Controle</i>	29,76	29,69	1047,0	0,931	A2≅A1
	<i>Recusa</i>	22,28	21,32	861,5	0,124	A2<A1

* Resultados estatisticamente significativos (com sig. <0,05)

Quadro 6.8: Comparação das médias das estratégias de coping usadas pelos Subgrupos A1 e A2

Sendo a Escala de Coping, composta por três campos e seis estratégias, parece-nos pertinente fazer a análise detalhada de cada uma das estratégias em correlação com os campos (dimensões), no sentido de perceber qual o contributo nos resultados obtidos, tal como o fizemos para os Grupos A e B. Para tal fomos comparar as correlações obtidas nos grupos A1 e A2, para os três campos e as seis estratégias. Os resultados desta comparação são apresentados no quadro que se segue (Quadro 6.9).

Estratégia de Coping	Grupo	Campo de Coping		
		<i>Comportamental (Acção)</i>	<i>Cognitivo (Informação)</i>	<i>Afectivo (Emoção)</i>
<i>Focalização</i>	<i>A1</i>	0,347*	0,601**	0,512**
	<i>A2</i>	0,239	0,565**	0,461**
<i>Suporte Social</i>	<i>A1</i>	0,583**	0,752**	0,513**
	<i>A2</i>	0,225	0,564**	0,400**
<i>Retraimento</i>	<i>A1</i>	0,501**	0,242	0,431**
	<i>A2</i>	0,528**	0,068	0,277
<i>Conversão</i>	<i>A1</i>	0,646**	0,556*	0,655**
	<i>A2</i>	0,577**	0,658**	0,532**
<i>Controle</i>	<i>A1</i>	0,676**	0,475**	0,581**
	<i>A2</i>	0,445**	0,597**	0,441**
<i>Recusa</i>	<i>A1</i>	0,453**	0,296*	0,249
	<i>A2</i>	0,512**	0,342*	0,361*

** a correlação é significativa a 0,01

* a correlação é significativa a 0,05

Quadro 6.9: Correlação de Spearman entre as estratégias e campos de coping, para cada um dos subgrupos

A análise, que iremos apresentar de seguida, remete-nos para os Quadros 6.8 e 6.9. No Quadro 6.8, a leitura que podemos fazer, é referente a uma comparação

de médias dos scores obtidos nos Grupos A1 e A2, para cada uma das estratégias de *Coping*. O Quadro 6.9, permite-nos observar os coeficientes de correlação dos três campos com as seis estratégias, para podermos analisar a influência das dimensões na construção de cada uma das estratégias.

➤ Estratégia de Focalização

No Quadro 6.8, podemos verificar que a Focalização aparece como um índice de utilização muito semelhante para os Subgrupos A1 e A2, a sua construção a partir dos diferentes campos realiza-se, também, de forma muito semelhante nos dois Subgrupos. Em qualquer um deles a focalização cognitiva, com uma correlação de 0,601 para o A1 e 0,565 para o A2, é a dimensão que mais influencia a focalização. A focalização emocional, segue de perto a anterior (0,512 no subgrupo A1 e 0,461 no subgrupo A2), e como menos influente aparece a focalização activa. O valor de correlação obtido na dimensão focalização activa para o subgrupo A2 ($r = 0,239$) indica-nos que esta dimensão é muito pouco utilizada pelos elementos deste subgrupo.

➤ Estratégia de Suporte Social

A utilização da estratégia de Suporte Social é a única que no Quadro 6.8, se distingue claramente para os Subgrupos A1 e A2 com uma média de 34,43 e 31,58 respectivamente e uma $sig=0,032$, esta estratégia é também a mais usada por qualquer dos Subgrupos, pois o seu score médio é o maior de todas as estratégias.

A construção desta estratégia, também se faz de forma diferenciada para os dois Subgrupos. No Subgrupo A1 (estudantes não deslocados) a dimensão suporte social informativo é a que tem mais influência com uma correlação de 0,752, seguido da cooperação com 0,583 de correlação e do suporte social emotivo com 0,513.

Em relação ao Subgrupo A2 podemos observar no Quadro 6.9, que também é o suporte social informativo que apresenta uma maior correlação (0,564) com a estratégia de suporte social. Depois aparece o suporte social emocional com uma correlação de 0,4 e finalmente a cooperação com uma correlação de 0,225 que não chega a ser significativa. Este último valor, parece-nos ser um indicador claro do afastamento em relação ao agregado familiar e ao seu meio social de origem, dos elementos deste Subgrupo.

Ainda em relação ao Subgrupo A2, o baixo valor de correlação obtido nas dimensões focalização activa (0,239) e na cooperação (0,225) permitem-nos afirmar que o campo comportamental é muito pouco usado nas estratégias de focalização e de suporte social em relação à utilização deste mesmo campo nas outras estratégias.

➤ Estratégia de Retraimento

Ao nível da estratégia de Retraimento, esta é a menos usada das estratégias de *coping* quer para o Subgrupo A1 (média = 18,98) quer para o Subgrupo A2 (media = 18,54), pois o seu valor médio é o menor de todas as estratégias, conforme podemos verificar pela leitura do Quadro 6.8. Comparando os dois Subgrupos verifica-se, que a frequência de utilização desta estratégia se faz de forma muito semelhante.

No entanto, se considerarmos a forma como estas estratégias são implementadas para cada um dos Subgrupos verificamos que a sua implementação é feita de forma diferenciada. Pelos valores das correlações no quadro 9 podemos verificar que o Subgrupo A2 praticamente não tem a dimensão Retraimento Mental (corr=0,068) e o Retraimento Emocional (Adictividade) não chega a ser significativo (corr=0,277), por outro lado no Subgrupo A1, o Retraimento Mental não chega a ser significativo (corr=0,242) mas o Retraimento Emocional é bastante influente (corr=0,431) quando comparado com o Retraimento Comportamental e Social (corr=0,501) para este Subgrupo.

➤ Estratégia de Conversão

Pela leitura do Quadro 6.8, observa-se que a estratégia de Conversão é a quarta estratégia mais utilizada pelos dois Subgrupos, com uma média de 28,76 para o A1 e de 28,36 para o A2, além disso a sua frequência de utilização em cada um dos Subgrupos é muito semelhante.

No entanto, a sua construção a partir dos campos de *coping* é muito diferenciada. No Subgrupo A1 a dimensão menos utilizada é a aceitação (corr=0,556) enquanto que no A2 esta é a mais utilizada (corr=0,658) este facto poderá estar ligado ao afastamento, do Subgrupo A2, do seu agregado familiar de origem, que leva estes estudantes a aprenderem a aceitar quando se vêm perante um meio social diferente daquele a que estavam habituados. No subgrupo A1, a

conversão comportamental (corr=0,646) e a conversão pelos valores (corr=0,655) apresentam-se com valores de correlação muito semelhantes. Enquanto que no Subgrupo A2, de forma decrescente, aparecem a conversão comportamental (corr=0,577) e a conversão pelos valores (corr=0,532).

➤ Estratégias de Controle

A estratégia de Controle é, em média, estatisticamente tão usada pelo Subgrupo A1 (média=29,76) como pelo Subgrupo A2 (média=29,69).

Em relação à forma como é utilizada em termos de campos de *coping*, no Quadro 6.9, regista-se que no Subgrupo A1, o Controle Cognitivo e Planificação é a dimensão menos usada (corr=0,475) enquanto que no Subgrupo A2 esta dimensão é a mais usada (corr=0,597). Para esta diferença, julgamos que contribuirá, o amadurecimento e desenvolvimento ao nível da autonomia por parte dos estudantes que vão estudar para longe de casa e que por isso se vêem confrontados com a necessidade de planificar a sua vida e as suas actividades de gestão do dia-a-dia, ao contrário dos que se mantêm inseridos no seio familiar, que continuam a contar com a família para a realização dessa planificação. No Subgrupo A1, aparece depois por ordem crescente o Controle Emocional (corr=0,581) e como dimensão mais usada a Regulação das Actividades, isto parece indicar que apesar de estes alunos não planificarem a sua vida eles passam a regulá-la, na medida em que com a entrada na Universidade, adquirem uma certa autonomia em relação à família. No Subgrupo A2, por ordem decrescente aparece a Regulação de Acções (ou seja a autonomia é completa pois planificam e regulam as suas actividades) e por último o controle emocional.

➤ Estratégias da Recusa

A estratégia de Recusa é uma das menos utilizadas em qualquer um dos Subgrupos a par da de retraimento, com uma média de 22,28 para o Subgrupo A1 e de 21,32 para o Subgrupo A2, no entanto estes valores não são estatisticamente diferentes (Quadro 6.8).

Apesar de pouco usada, nos dois Subgrupos quando analisamos a forma como os campos de *coping* a influenciam, não podemos deixar de notar que a dimensão Distracção é bastante usada, mesmo em relação às dimensões dos outros

campos, com um valor de correlação de 0,453 para o Subgrupo A1 e de 0,512 para o A2, talvez seja efeito da “*mo-vida*” acadêmica. A influência dos outros campos aparece depois com valores muito inferiores, no entanto com valores ainda significativos para o Subgrupo A2, para as dimensões alexitimia (corr=0,361) e Denegação (corr=0,342). Para estas dimensões os estudantes do Subgrupo A1, apresentam valores pouco ou nada significativos com correlação de 0,296 para a Denegação e 0,294 para a Alexitimia.

Totais de Coping

De seguida, vamos analisar o comportamento dos Subgrupos em estudo, (A1 e A2) em relação aos totais. Consideramos como totais, o total positivo, o total negativo e o total global.

No Quadro 6.10, apresentam-se as médias e significância da sua diferença para os totais nos grupos A1 e A2 e no Quadro 6.11 a correlação das estratégias com os totais de *coping*.

		<i>Média do Subgrupo A1</i>	<i>Média do Subgrupo A2</i>	<i>U de Mann-Witney</i>	<i>Sig.</i>	<i>Resultado</i>
Totais de Coping	Total Positivo	101,46	98,24	912,5	0,255	A2 <A1
	Total Negativo	64,11	62,48	938	0,348	A2 <A1
	Total Global	165,57	160,72	856	0,114	A2 <A1

Quadro 6.10: Comparação das médias dos totais de *coping* dos Subgrupos A1 e A2

A primeira observação que podemos fazer em relação ao Quadro 10, é que em média o total positivo é superior ao negativo, ou seja, quer os estudantes do Subgrupo A1 quer os do Subgrupo A2, utilizam mais as dimensões de *coping* positivo (adaptativas) do que as negativas (defensivas).

A segunda observação, é que apesar de existirem diferenças nos totais dos Subgrupos A1 e A2, elas não são estatisticamente significativas. No entanto podemos observar, pela leitura do Quadro 6.11, que a construção do total positivo e do negativo se apresenta tendo por base estratégias diferentes. Assim, registam-se quatro estratégias que contribuem significativamente para o total positivo: a Focalização, o Suporte Social a Conversão e o Controle, para o total negativo,

contribuem significativamente para a sua construção, o Retraimento, a Conversão, o Controle e a Recusa.

A elaboração do Quadro 6.11, permite-nos fazer uma leitura comparativa, da contribuição de cada uma das estratégias, para o *Coping* positivo e *Coping* negativo, nos Subgrupos A1 e A2.

Estratégia de Coping	Subgrupo	Total de Coping		
		Positivo	Negativo	Global
<i>Focalização</i>	A1	0,724**	0,095	0,556**
	A2	0,636**	0,041	0,511**
<i>Suporte Social</i>	A1	0,840**	0,241	0,759**
	A2	0,698**	-0,063	0,516**
<i>Retraimento</i>	A1	0,070	0,782**	0,463**
	A2	-0,206	0,821**	0,335**
<i>Conversão</i>	A1	0,567**	0,549**	0,757**
	A2	0,551**	0,388**	0,775**
<i>Controle</i>	A1	0,665**	0,309*	0,702**
	A2	0,494**	0,395**	0,626**
<i>Recusa</i>	A1	0,115	0,597**	0,413**
	A2	0,246	0,481**	0,485**

** a correlação é significativa a 0,01 * a correlação é significativa a 0,05

Quadro 6.11: Correlação de Spearman entre as estratégias de *coping* e cada um dos totais de *coping*.

Analisando a contribuição de cada estratégia, para o os Subgrupos A1 e A2, ao nível do *coping* positivo e negativo verificamos que:

- o *coping* positivo no Subgrupo A1, sofre uma grande influência do Suporte Social com uma correlação de 0,84 e depois por ordem decrescente a Focalização, o Controle, a Conversão e finalmente a Recusa e o Retraimento com valores insignificantes.
- o *coping* positivo no Subgrupo A2, tem como primeira influência o Suporte Social seguido de muito perto pela Focalização com correlações iguais a 0,698 e 0,636 respectivamente, a Conversão, o Controle, a Recusa e o Retraimento, sendo a influência das duas últimas insignificante.
- o *coping* negativo no Subgrupo A1, tem uma influência significativa por ordem decrescente do Retraimento, Recusa, Conversão e Controle

- o *coping* negativo no Subgrupo A2, tem uma influência significativa por ordem decrescente do Retraimento, a Recusa o Controle a Conversão
- o total global é naturalmente influenciado significativamente por todas as estratégias, conforme pode ser verificado no Quadro 6.11

Estima de Si e Estratégias de Coping

Para terminar esta análise, e porque nos parece pertinente averiguar de uma forma exploratória se existe alguma relação entre a Escala de Estima de Si de Rogers e a Escala Toulousiana de *Coping*, fomos comparar os resultados das duas escalas, para os Subgrupos A1 e A2. Para o efeito, vamos focalizar a nossa análise nos totais do *coping* positivo e negativo e tentar perceber se os estudantes dos Sub-Grupos em estudo, com maior concordância entre o *Self* e o *Self Ideal* e consequentemente um maior índice de estima de si, utilizam mais as estratégias positivas, em comparação com os que apresentam menor índice de estima de si, e por isso utilizam mais as estratégias negativas.

Para operacionalizar este breve estudo exploratório, convertemos o resultado da Escala Estima de Si - Rogers, para uma escala ordinal e depois correlacionamo-la, usando a correlação não paramétrica de Spearman, com os totais positivos e negativos da Escala Toulousiana de *Coping*. No Quadro 6.12, podemos verificar os resultados desta correlação.

	Subgrupo	Total de Coping	
		Positivo	Negativo
Índice de estima de si	A1	0,102	-0,235
	A2	0,358*	-0,433**

** a correlação é significante a 0,01

* a correlação é significate a 0,05

Quadro 6.12: Correlação de Spearman entre os índices de estima de si e os totais de *coping* positivos e negativos.

Pela leitura do Quadro 6.12, podemos verificar que no Subgrupo A2, o total positivo de *coping* tem uma boa correlação (0,358) com o índice de estima de si, o que nos permite afirmar, que quando a auto estima aumenta então também aumenta

a utilização de dimensões de *coping* positivas. Por outro lado podemos verificar, de forma ainda mais significativa, que quando a estima de si aumenta a utilização de dimensões de *coping* negativas diminui, isto verifica-se pela significativa correlação negativa obtida (-0,433).

Para o Subgrupo A1, apesar de os seus valores não serem significativos, as correlações da estima de si com o total positivo é de sinal positivo e com o total negativo é de sinal negativo, como no caso anterior.

Isto significa, que quando aumenta o índice de estima de si também aumenta a utilização do *coping* positivo e quando diminui o índice de estima de si aumenta a utilização do *coping* negativo, no entanto a influência do *coping* positivo e negativo na construção da estima de si é muito ténua.

CAPÍTULO 7 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS -

Operacionalizamos o nosso estudo formulando três questões, às quais vamos agora procurar responder. A primeira questão foi formulada da seguinte forma:

Há diferenças significativas ao nível da discrepância entre o Self e o Self ideal, que nos dá um índice de “estima de si”, entre os estudantes que procuram ajuda, nos Serviços de Acção Social, e os que não recorrem a estes serviços?

Após a análise dos dados verificamos que, para um nível de significância de 5%, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. No entanto e como as médias dos scores entre os grupos apresentavam diferenças foi-nos possível fazer uma leitura, tentando analisar as diferenças encontradas. De acordo com os resultados obtidos a média do Grupo A (0,7169) é superior à do Grupo B (0,6251), facto que é contrário ao que seria de esperar.

É de realçar o contributo significativo para os valores obtidos no Grupo A, por parte dos alunos que se encontram em casa dos pais e em residência universitária, os quais apresentam um índice de estima de si bastante mais elevado do que os restantes estudantes. Assim, regista-se para os estudantes que se encontram em casa dos pais uma média de 0,7276, valor muito próximo da média encontrada nos estudantes que se encontram deslocados do seu agregado familiar, mas a residir em residências universitárias 0,7291, enquanto que os que se encontram em quarto alugado apresentam a média de 0,6690. É de salientar que qualquer um destes valores referidos é superior ao índice médio de estima de si obtido para os estudantes que não recorrem aos Serviços de Acção (0,625) e que responderam ao Questionário na sala de aula.

Parece-nos igualmente pertinente, referir que os resultados obtidos para o Grupo B, possam ser um indicador, de que os estudantes que não recorrem aos Serviços de Acção Social, não solicitam ajuda porque não têm dificuldades económicas e por isso não recorrem a benefícios sociais (apoios para que estão essencialmente vocacionados os Serviços de Acção Social), o que não significa que não tenham dificuldades de ordem psicossocial e nomeadamente a nível da estima de si.

A segunda questão foi formulada da seguinte forma:

Há diferenças significativas nas estratégias de coping utilizadas, pelos estudantes que procuram ajuda, nos Serviços de Acção Social, e os que não recorrem a estes serviços?

Para respondermos a esta questão fizemos uma análise dos diferentes campos, estratégias e dimensões que a Escala Toulousiana de *Coping*, permite avaliar. Esta análise, permitiu-nos perceber de forma articulada, ao nível dos três campos (comportamental, cognitivo e emocional), e ao nível das seis estratégias definidas (Focalização, Suporte Social, Retraimento, Conversão, Controle e Recusa) como reagem os estudantes da população em estudo, quando confrontados com uma situação difícil.

Como se pode observar pela leitura dos resultados obtidos existem algumas diferenças estatisticamente significativas ao nível das estratégias de *coping*, entre o Grupo de estudantes que recorre aos apoios dos Serviços de Acção Social (Grupo A) e os que não recorrem a estes serviços (Grupo B).

Estas diferenças, apresentam-se significativas, apenas para as Estratégias de Focalização, Retraimento e Recusa, verificando-se ainda que para o Suporte Social, o Grupo A, recorre mais do que o Grupo B, o que é manifestamente uma tendência inversa ao comportamento dos grupos, para todas as outras estratégias.

Os valores encontrados, para estas estratégias e respectivas dimensões revelam-nos essencialmente que:

1. Os estudantes que recorrem aos Serviços de Acção Social, quando confrontados com um problema, no que se refere à estratégia de Focalização, procuram menos frequentemente fazer face ao problema tornando-se mais condicionados pelas emoções, manifestando sentimentos de agressividade e de irritação nas suas relações com os outros, ou por outro lado, desenvolvem um sentimento de culpabilidade. Por outro lado, os estudantes que não recorrem aos Serviços de Acção Social, procuram mais analisar a situação, usar as experiências passadas e encontrar a melhor solução para o problema.

2. O comportamento dos estudantes que recorrem aos Serviços de Acção Social (Grupo A), perante uma situação difícil, ao nível da estratégia de Retraimento, é muito diferente dos que não recorrem (Grupo B). Os primeiros apresentam uma maior tendência para se isolarem do mundo exterior e para se afastarem das outras pessoas, no entanto, adoptam menos comportamentos de compensação (recurso à utilização de drogas, medicamentos, comida, tabaco, etc), ou de refúgio no sonho e no imaginário, com a preocupação, de a todo o custo não pensar no problema. O contrário se observa, nos estudantes que não recorrem aos Serviços de Acção Social, os quais como forma de reagir a uma situação difícil ou de *stress*, procuram a compensação, através da ingestão de comida, para diminuir a angústia fumam droga ou tabaco, ou ainda num esforço de esquecer os seus problemas utilizam os medicamentos. Em contrapartida para este grupo de estudantes, o afastamento em relação aos outros ou o esforço para não pensar no problema, constituem as dimensões a que menos frequentemente recorrem quando se encontram perante uma situação problemática para si.

3. Os estudantes que recorrem aos Serviços de Acção Social (Grupo A), privilegiam o fazer coisas mais agradáveis, ir ao cinema, ver televisão, sair com os amigos e desenvolver outras actividades para se distrair. Assim, a Distracção constitui para estes estudantes, a dimensão mais utilizada dentro da estratégia de Recusa, a qual significa que o sujeito age

como se o problema não existisse, ele procura distrair-se fazendo qualquer coisa mais agradável. Por sua vez, é na Alexitimia, dentro da estratégia de Recusa, em que o indivíduo não consegue nem descrever os seus sentimentos e emoções que se situam a maior parte dos estudantes que não recorrem (Grupo B) aos Serviços de Acção Social.

4. Na estratégia de Suporte Social, observa-se uma inversão da tendência e do comportamento dos estudantes dos dois grupos, relativamente a todas as outras estratégias, pois o Suporte social é a única estratégia, que surge ligeiramente mais utilizada, pelos estudantes que recorrem aos Serviços de Acção Social, do que pelos que não recorrem. No entanto, será de sublinhar a grande importância que ambos os grupos, dão à necessidade de recorrer a um apoio e aconselhamento técnico, no sentido de terem uma ajuda na compreensão do problema que vivenciam e na melhor forma de o enfrentar. O Suporte Social implica também, a utilização de actos cooperativos, como meio de “luta” contra o *stress*. Importa ainda realçar, que os estudantes que recorrem aos Serviços de Acção Social revelam uma maior necessidade de serem “ouvidos” e de atenção do ponto de vista afectivo, sendo portanto mais notória, a sua necessidade de escuta e de reconhecimento do que nos estudantes que não recorrem aos Serviços de Acção Social, estes últimos situam-se mais frequentemente na dimensão cooperação como forma de enfrentar uma situação difícil.

A terceira questão foi formulada da seguinte forma:

Qual o impacto, que a saída de casa, para a frequência do ensino superior tem para os estudantes que recorrem aos Serviços de Acção Social, ao nível da sua estima de si e ao nível das suas estratégias de coping?

Procuraremos responder a esta questão tendo por base uma análise, dos dois subgrupos (A1 e A2), onde se encontram os estudantes que frequentam a Universidade, e se mantêm no local onde reside a sua família e grupo de amigos e

como tal não se encontram deslocados do seu meio sócio-familiar (Subgrupo A1), e os que para frequentar a Universidade foram forçados a deixar a casa dos pais e como tal encontram-se deslocados do seu meio social e familiar (Subgrupo A2).

Em relação, ao índice de estima de si dos estudantes não deslocados e deslocados, verificamos que apesar de em média, serem diferentes essa diferença não é estatisticamente significativa. Verificamos, também que essa diferença, para além de estar relacionada com o facto de os estudantes estarem deslocados do seu meio sócio-familiar, tem igualmente a ver com as condições do seu alojamento universitário. Surpreendentemente, os resultados observados ao nível da estima de si, mostram-nos que os estudantes deslocados que se encontram alojados em Residência Universitária, apresentam índices de estima de si muito superiores aos alunos deslocados que residem em quarto alugado. Além disso o índice de estima de si dos que residem em Residência Universitária, é muito semelhante ao dos alunos não deslocados, que residem em casa dos pais. O facto de os alunos que vivem em residência universitária, apresentarem um índice médio de estima de si muito semelhante aos que vivem em casa dos pais e que nunca abandonaram o meio familiar de origem para frequentar o ensino superior, faz-nos pensar que a residência universitária pelas suas características próprias de socialização, partilha de espaço e acompanhamento dos técnicos dos serviços de Acção Social lhes proporcionará um ambiente “familiar e social” compensador da ausência do ambiente familiar e social de origem. Esta conclusão, na nossa perspectiva poderá estar relacionada com o facto de eventualmente a residência universitária, como espaço de partilha com outros colegas, lhes permita uma melhor integração e inserção no “novo” meio social e académico, permitindo uma actualização e desenvolvimento mais eficaz da sua personalidade e do seu processo de adaptação. Este tópico, parece-nos muito interessante aprofundar, mas não constituiu objectivo deste estudo, no entanto fica a proposta, para que seja desenvolvido num estudo futuro.

No que diz respeito, às estratégias de *coping*, adoptadas pelos estudantes Não Deslocados (Subgrupo A1) e Deslocados (Subgrupo A2) não foram encontradas diferenças significativas, em termos de média de utilização, a não ser na estratégia de Suporte Social, que apresenta um resultado médio muito superior nos alunos não

deslocados, o que nos parece justificável pela permanência destes estudantes, junto do seu agregado familiar e meio social de origem.

Em relação ao modo como esta estratégia é adoptada em função dos campos de *coping*, verificou-se que a principal diferença se encontra no campo comportamental (Acção), ou seja, na dimensão cooperação, muito mais influente no global das estratégias nos estudantes não deslocados (A1) do que nos deslocados (A2). Isto, parece-nos ser uma manifestação da inserção social, bem alicerçada dos estudantes que permanecem, junto do seu meio social e familiar de origem. Daí que estes estudantes, dado que não se desligaram do seu agregado familiar nem do seu grupo de pares e amigos, desenvolvem e dedicam-se mais às actividades colectivas, em cooperação com os outros, enquanto que para os estudantes deslocados esta dimensão de Suporte Social é muito pouco influente na sua forma de agir, o mesmo se passa em relação ao recurso aos amigos para acalmar a ansiedade.

Ainda sobre a estratégia de Suporte Social, parece-nos importante salientar, que os estudantes que estão inseridos na família, procuram muito os conselhos e discutir com seus pais e outros adultos o problema, enquanto que os estudantes que se encontram deslocados da família, recorrem mais ao aconselhamento técnico e ao pedido de ajuda a profissionais.

Relativamente à estratégia de Retraimento, não podemos deixar de constatar o seguinte facto: quando olhamos para a influência que os três campos (comportamental, cognitivo e afectivo) exercem sobre esta estratégia, verificamos que no campo afectivo (que se operacionaliza para esta estratégia pela dimensão adictividade) os estudantes não deslocados (A1), apresentam uma maior tendência para procurar a compensação e sentir-se melhor, através da ingestão de comida, fumar droga ou tabaco, ou ainda os medicamentos, do que os estudantes deslocados do seu meio familiar (A2). O comportamento destes estudantes, (deslocados da família), perante uma situação difícil, ao nível da estratégia de Retraimento, apresentam uma maior tendência para se isolarem do mundo exterior e para se afastarem das outras pessoas, do que para adoptar comportamentos de compensação.

Pela análise dos resultados, verificamos ainda que, existe um relação entre o índice de estima de si, avaliado pela Escala de Estima de Si - Rogers e os totais positivos e negativos de *coping* da Escala Toulousiana de *Coping*. Quando os alunos

apresentam um total de *coping* positivo mais elevado, tendencialmente também apresentam um elevado índice de estima de si, quando apresentam um total de *coping* negativo elevado tendencialmente diminui o índice de estima de si. Esta relação é extremamente forte para o caso dos alunos deslocados e muito ténua para os alunos não deslocados.

Assim, a forte relação obtida entre os índices de estima de si e os totais positivos e negativos de *coping*, para os alunos deslocados do seu meio familiar e social, poderá ser uma manifestação de que o índice de estima de si nestes, estará relacionado com o processo de desenvolvimento pessoal e de autonomia a que estão sujeitos, e ao qual têm de responder, quando ingressam na universidade e num novo ambiente académico, social e cultural.

De acordo com os resultados obtidos, os estudantes que apresentam uma maior congruência entre o *Self* e o *Self ideal*, utilizam mais estratégias positivas, e de carácter adaptativo, enquanto que os que apresentam uma maior incongruência entre o *Self* e o *Self ideal*, logo um menor índice de estima de si, têm tendência a utilizar mais estratégias negativas e de carácter mais defensivo.

Isto remete-nos para a questão da tendência actualizante que de acordo com Rogers, existe potencialmente em todos os seres humanos, e é inerente ao desenvolvimento e vida do indivíduo. Considerando a importância que para Rogers tem a congruência entre o *Self* e o *Self ideal* no sentido do ajustamento psicossocial, pois segundo o autor, a Congruência constitui uma condição fundamental para o ajustamento como pessoa. Se as pessoas vivenciam um sentimento de incongruência, isso leva-as a estados de angústia e de sofrimento, pelo que quando a pessoa está em desacordo interno (incongruente) o seu desenvolvimento como pessoa, está condicionado.

Neste sentido, uma das formas de conseguir, diminuir esta assimetria entre o *self* e o *self ideal* é as pessoas poderem entrar num processo de Relação de Ajuda, daí a importância e a necessidade de um “espaço” de apoio psicossocial dirigido aos estudantes da universidade do Algarve, onde se estabeleça uma Relação de Ajuda de âmbito do *Counseling*, em que o técnico integrando atitudes de Compreensão Empática, Aceitação Incondicional positiva e numa perspectiva não directiva, permita que aqueles que procuram a ajuda, encontrem as condições necessárias, com vista ao seu crescimento, enquanto pessoas autónomas.

Assim, este espaço de apoio para os estudantes, que sintam dificuldades de ordem psicossocial, poderá desempenhar um papel muito importante, na medida em que, se criadas as condições facilitadoras e de aceitação isto irá “provocar” no outro, uma diminuição da incongruência entre o *self* e o *self ideal*, alterando positivamente a percepção que a pessoa tem de si própria o que proporciona a integração dos aspectos que considera negativos; aumenta a estima de si e permitirá a utilização de mais estratégias de carácter positivo e adaptativo do que de carácter negativo e defensivo.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L.S., & Ferreira, J.A.G. (1999). Adaptação e rendimento académico no ensino superior: fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências académicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 4 (1), 157-170.
- Almeida, L.S., Soares, A.P.C. & Ferreira, J.A.G. (2000). Transição e adaptação à Universidade: apresentação de um Questionário de Vivências Académicas (QVA). *Psicologia*, XIV (2), 189-208.
- Almeida, L.S., Soares, A.P.C. & Ferreira, J.A.G. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: construção / validação do Questionário de Vivências Académicas*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Angyal, A. (1941). *Foundations for a Science of Personality*. New York: Commonwealth Fund.
- Alte Da Veiga, T., Rafael, G., Semedo, C. (2001). *O Perfil Sócio-Económico e Familiar dos Estudantes Bolseiros da Universidade do Algarve*. Faro: Serviços de Acção Social da Universidade do Algarve.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bello, S., Faria, L, & Almeida, L.S. (1998). Adaptação ao ensino superior: importância do auto-conceito dos estudantes. In L.S. Almeida, M.J. Gomes, P.B. Albuquerque & S.G. Caíres (Eds.), *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 60-65). Braga: Universidade do Minho.
- Benjamim, A. (1998). *A Entrevista de Ajuda*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bruchon-Schweitzer, M., & Dantzer, R. (2000). Introduction à la Psychologie de la Santé. In M. Bruchon-Schweitzer & Dantzer (Eds), *Introduction à la Psychologie de la Santé* (3^a edition) (pp. 13-41). Paris : Presses Universitaires de France.

- Caldeira, C (1979). *Análise Sociopsiquiátrica de uma Comunidade Terapêutica*, (Dissertação de Doutoramento), (pp. 67, 83, 312). Lisboa.
- Camilleri, C. (1985). *Anthropologie Culturelle et Éducation*. Lausanne: Delachaux & Niestle.
- CNASES / CEOS (1997). *O Perfil Sócio-económico dos Estudantes do Ensino Superior*. Lisboa: Instituto de Investigações Sociológicas da Universidade Nova de Lisboa.
- Crespo, V. (1993). *Uma Universidade para os anos 2000*. Lisboa: Editorial Inquérito
- Costa, E., (2004). *Saúde Mental, Estratégias de Coping e Adaptação Académica – Uma investigação com estudantes do segundo ano de Viseu – Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.*
- Costa, M.E., & Campos, B.P. (1986). Identidade de estudantes universitários: diferenças de curso e de sexo. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 5-11.
- Dias, G.F., (1987). Psicoterapia Antropoanalítica. *In Psicologia*, V, (3), 381-390. Lisboa: Associação Portuguesa de Psicologia.
- Dias, G.F., (1994/95). Psicoterapia Breve Estudo com Estudantes Universitários: Alguns Resultados Exploratórios Junto de uma População Portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10/11, 67-77.
- Dias, G.F., & Almeida, M. (1991). Prevenção e Desenvolvimento num Centro Universitário de Consulta Psicológica. *Cadernos de Consulta Psicológica* 7, 67-75.
- Dias, G.F., & Caldeira, C. (1982). Ser Psicoterapeuta: quem e como. *In Psicologia*, III, (1/2), 109-118. Lisboa: Associação Portuguesa de Psicologia.
- Dias, G.F., & Fontaine, A. (1996). Tarefas desenvolvimentais e bem-estar dos jovens: algumas implicações para o aconselhamento psicológico. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 103-114.

- Dias, G.F., & Fontaine, A. (1997). O Encontro do Par Amoroso: Construção de um Instrumento para Jovens Universitários Portugueses. *Psychologica*, 18, 119-139.
- Dias, G.F., & Fontaine, A. (2000). Diferenças desenvolvimentais entre estudantes que solicitam e não solicitam apoio psicológico / psiquiátrico. *Psicologia*, XIV (2), 225-234.
- Dias, G.F., & Fontaine, A. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar psicológico de jovens universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbeinkian.
- Dias, M.G.F. (1996). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar psicológico de jovens universitários*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Porto, Porto.
- Esparbès, S., Sordes-Ader, F., & Tap, P. (1993). Présentation de l'échelle de Coping. In *Actes de las Journées du Laboratoire Personnalisation et Changements Sociaux* (pp. 89-107). Saint Crieg: Université de Toulouse – Le Mirail.
- Evans, P. 1998. Stress and coping. In M. Pitts & K. Philips (Eds.), *The psychology of health: an introduction* (2^a edition) (pp. 47-67). London: Routledge.
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105
- Ferreira, I.M.C. (1993). Importância do Coping no rendimento escolar. *Psiquiatria Clínica*, 14 (3), 187-195.
- Ferreira, J.A.G., & Castro, M.P.N.T. (1994). A adaptação do inventário de desenvolvimento de autonomia de Iowa com jovens universitários. *Psychologica*, 12, 143-153.
- Fleming, M., Aguiar, A. (1992). A Saída de Casa e o Processo de Autonomia em Jovens Universitários e Seus Pais. In *Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*. Lisboa: Afrontamento.

- Fonseca, M., Santos, R., Tap, P., & Vasconcelos, M.L. (2004). Análise da auto-estima em função da situação sócio-económica, do sexo e da idade. In J. Ribeiro & I. Leal (Eds). *Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp 67-72). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, A. (1998). *Valores Sociais dos Estudantes da Universidade do Algarve e dos Respetivos Progenitores*. Dissertação de Mestrado, Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Giordani, B. (1998 2ªed.). *La Relación de Ayuda: de Rogers a Carkhuff*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gleitman, H., (1998). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gobbi, S., Missel, S. (1998). *Abordagem Centrada na Pessoa – Vocabulário e Noções Básicas*. Porto Alegre: Universitária Tubarão – SC
- Goldstein, K. (1939). *The Organism*. New York: American Book Co.
- Gordon, T. (1998). *Programa de Ensino Eficaz*. Lisboa: Encontro.
- Gordon, T. (1998). *Eficácia na Educação dos Filhos*. Lisboa: Encontro.
- Guerra, M.P., Lencastre, L., Lemos, M.S. & Pereira, D.C. (2002). Problemas psicossociais dos estudantes do 1º ano da Faculdade de Ciências da Faculdade do Porto. *Psicologia: Teoria Investigação e Prática*, 7 (2), 321-333.
- Hall-Lindzey (1984). *Teorias da Personalidade* (vol. 2). S. Paulo: EPU.
- Jesus, S., Pereira, A. (1994). Estudo das Estratégias de Coping Utilizadas pelos Professores. In *APPORT*. Évora: Universidade de Évora.
- Lamia, A., & Esparbès-Pistre, S. (2004). Auto-estima e vulnerabilidade. In P. Tap & M. L. Vasconcelos (Coords.), *Precariedade e vulnerabilidade psicológica: Comparações franco-portuguesas*. Coimbra. Fundação Bissaya Barreto.

- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Leitão, L.M., Paixão. M.P., Silva, J.T. & Miguel, J.P. (2000a). Apoio psicossocial a estudantes do ensino superior. Do modelo teórico aos níveis de intervenção. *Psicologia, XIV (2)*, 123-147.
- Leitão, L.M., Paixão. M.P., Silva, J.T. & Miguel, J.P. (2000b). Viagem ao futuro programa de desenvolvimento vocacional de apoio à transição ensino secundário-ensino superior. In A.P. Soares, A. Osório, J.V. Capela, L.S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caíres (Eds.), *Transição para o ensino superior* (pp.213-222). Braga: Universidade do Minho.
- Llorca, M.C., & Esparbès-Pistre, S. (2004). Integração e apoios sociais. In P. Tap & M. L. Vasconcelos (Coords.), *Precariedade e vulnerabilidade psicológica: Comparações franco-portuguesas*. Coimbra. Fundação Bissaya Barreto.
- Maslow, H.A. (s. d.): *Introdução à Psicologia do Ser*. Rio de Janeiro: Editora Eldorado, 2ª edição.
- Maslow, H. A. (1970). *Motivation and Personality* (2ª ed.). New York: Harper.
- Neves, A.C., & Pais-Ribeiro, J.L. (2000). A influência do auto-conceito e a ansiedade na saúde de estudantes universitários. In J.L. Pais-Ribeiro, I. Leal, & M.R. Dias (Eds.), *Actas do 3º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp. 67-88). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Nunes, M. O. (1994/95). *Communautes Therapeutiques Charismatiques et Personnalisation. (DEA)*. Toulouse: Universite Toulouse le Mirael.
- Nunes, M. O. (1997). *Valores e Reorganização do Self – Estudo exploratório realizado numa comunidade terapêutica carismática de toxicodependentes* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Nunes, M. O. (1999). Uma Abordagem Sobre a Relação de Ajuda. In *A Pessoa Como Centro – Revista de Estudos Rogerianos (Nº 3)*. Lisboa: Associação Portuguesa de Psicoterapia Centrada na Pessoa e Counselling.

- Pacheco, J.E.P., & Jesus, S.N. (2002). *Stress e coping* nos estudantes do ensino básico. In I. Leal, I.P. Cabral & J. Pais-Ribeiro (Eds.), *Actas do 4º Congresso Nacional de Psicologia da saúde* 8pp.87-93). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Pagès, M., (1970). *Orientação Não-Directiva em Psicoterapia e em Psicologia Social*. S. Paulo: Universidade S.Paulo
- Peixoto, L., Mesquita, A. (1990). A Estima de si, o Nível Intelectual e o Sucesso Escolar. In *Revista Portuguesa de Educação* (vol. 3 (2), pp. 87-99). Braga: IE – Universidade do Minho.
- Pereira, A., (1999). *SPSS Guia Prático de Utilização*. Lisboa: Silabo.
- Rafael, G. (2000). *A Relação de Ajuda e a Acção Social-Uma Abordagem Rogeriana: Estudo sobre a Auto-Estima e as Estratégias de Coping realizado com estudantes da Universidade do Algarve*. Dissertação de Pós-Graduação apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Rafael, G. (2002). Estudo da auto-estima e das estratégias de Coping dos estudantes da Universidade do Algarve. In S.N. Jesus (Coord.), *Pedagogia e Apoio Psicológico no Ensino Superior* (pp. 69-110). Coimbra: Quarteto Editora.
- Rafael, G., Semedo, C., Pereira, A. (2003). *O Aproveitamento Escolar e os Benefícios Sociais*, Faro: Serviços de Acção Social da Universidade do Algarve.
- Rafael, G. (2005). A Relação de Ajuda e a Acção Social: A Entrevista de Ajuda na Acção Social. In A.S. Pereira & E.D. Motta (Eds). *Actas do Congresso Nacional Acção Social e Aconselhamento no Ensino Superior - Investigação e Intervenção* (pp 135-145). Coimbra: Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra
- Reis, J. (1999). *O Livro De Lao Zi*. Macau: Vento Sul.
- Rogers C. (1974). *Terapia Centrada no Paciente*. São Paulo: Moraes Editores.
- Rogers, C. (1983). *Um Jeito de Ser*. São Paulo: Epu.

- Rogers, C. (1979a). *Psicoterapia e Consulta Psicológica*. Lisboa: Moraes Editores (2ª Ed.).
- Rogers, C. (1979b). *Poder Pessoal*. Lisboa: Moraes Editores.
- Rogers C. (1985). *La Relation D'aide En La Psychothérapie*. Paris: Les Editions Esf.
- Rogers, C., Dymond, R. (1954). *Psychotherapy And Personality Change*. Chicago: The University Of Chicago Press.
- Rogers, C., Rosenberg, R. (1977). *A Pessoa Como Centro*. São Paulo: Epu.
- Rogers, C., Kinget, G. (1977). *Psicoterapia e Relações Humanas (Vol. I e II)*. Belo Horizonte: Interlivros.
- Rosa, D. (1995). *Autoridade Paterna, Auto-conceito e Rendimento escolar em alunos do 6º ano de escolaridade*. Lisboa: Edições do autor
- Sá, E. (org.) (1997). *A Maternidade e o Bebê*. Lisboa: Fim de Século.
- Sá, E. (1996). *Psicologia dos Pais e do Brinca*. Lisboa: Fim de Século.
- Sampaio, D. (1991). *Ninguém Morre Sozinho - O adolescente e o suicídio*. Lisboa: Caminho
- Santos, A.M., & Castro, J.J. (1998). Stress. *Análise Psicológica*, 4 (XVI), 675-690.
- Santos, R., Fonseca, M., Vasconcelos, M.L., & Tap, P. (2004). Análise do *stress* em função da situação sócio-económica, do sexo e da idade In J. Ribeiro & I. Leal (Eds). *Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp 73-79). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Scheefffer, R. (1982). Teoria de Aconselhamento Centrada no Cliente. In *Teorias de Aconselhamento*. São Paulo: Atlas.

- Senos, J. (1997). Identidade Social, Auto-Estima e Resultados Escolares. In *Análise Psicológica*, vol. 1, XV, (pp. 123-137). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Sordes-Ader, F., Fsian, H., Esparbès, S., & Tap P. (1996). *Stratégies de Coping et Désirable Sociale. Aprendizagem e Desenvolvimento*, IV (15/16), 165-173.
- Sordes-Ader, F. (1997). *Les Stratégies de Coping chez les adolescents atteints de cancer. Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 33 (1), 96-108
- Tap, P. (1996). *A Sociedade Pigmalião – Integração Social e Realização da Pessoa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tap P., Costa, E.S., & Alves, M.N. (2004). *Escala Toulosiana de Coping (ETC): estudo preliminar de adaptação à população portuguesa*. Manuscrito não publicado.
- Tap P., Lamia, a., Alves, M.N. & Costa, E.S. (2004). *Escala Toulosiana de Coping (ETC): estudo preliminar de adaptação à população portuguesa*. Manuscrito em preparação.
- Tap, P., Vasconcelos, M.L., Fonseca, M. & Santos, R., (2004). Análise dos valores em função da situação sócio-económica, do sexo e da idade. In J. Ribeiro & I. Leal (Eds). *Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp 81-87). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tap, P., Maleswska-Peyre, H. (1991). *Marginalités et Troubles de ta Socialisation*. Paris: PUF.
- Taveira, M.C. (2000). Sucesso no ensino superior: uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. In J. Tavares & R.A. Santiago (Orgs.), *Ensino Superior. (in) sucesso académico* (pp. 49-72). Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. (1978). *Conducting Educational Research* (2ª ed.). New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Valadas, S. & Gonçalves, F. (2002). As abordagens à aprendizagem de estudantes da Universidade do Algarve. In S.N. Jesus (Coord.), *Pedagogia e Apoio Psicológico no Ensino Superior* (pp. 29-68). Coimbra: Quarteto Editora.

- Valente, M. I. P. (2002). *Autoconceito em Estudantes de Enfermagem: Estudo da Interação entre vinculação e variáveis sócio-demográficas no autoconceito*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Vasco, A.J.B. (1985). Dois modelos para a compreensão do processo de confronto (*coping*). *Jornal de Psicologia*, 4, 3, 22-26.
- Vasconcelos, M.L., Tap, P., Santos, R., & Fonseca, M. (2004). Análise da integração social em função da situação sócio-económica, do sexo e da idade. In J. Ribeiro & I. Leal (Eds). *Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp 81-87). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vockell, E. (1983). *Educational Research*. New York: MacMillan Publishing Co, Inc.

ANEXO

- PROTOCOLO DE INVESTIGAÇÃO -

Gostaria de pedir a sua colaboração no preenchimento deste questionário, composto por 3 partes, e que se insere numa pesquisa sobre a Estima de Si e as Estratégias de *Coping* dos estudantes da Universidade do Algarve, que recorrem aos Serviços de Acção Social em comparação com os estudantes que não recorrem a estes Serviços. Este trabalho de investigação está a ser orientado e desenvolvido no Instituto Superior de Psicologia Aplicada e com a autorização e colaboração dos Serviços de Acção Social da Universidade do Algarve.

É muito importante recolher a sua opinião sobre os seguintes aspectos:

- . Qual é a percepção que actualmente tem de si;
- . Qual é a percepção que gostaria de ter de si;
- . No geral, qual a sua maneira de estar no mundo;
- . Como reage quando enfrenta uma situação difícil;

Este questionário é anónimo, confidencial e facultativo.

Obrigada pela sua colaboração

(Dr.^a Graça Rafael)

Parte 1

Idade: _____

Sexo: Feminino

Masculino

Curso _____

Ano na Universidade _____

Já recorreu aos Serviços de Acção Social Sim Não

É bolseiro dos Serviços de Acção Social Sim Não

Distrito onde reside o agregado familiar _____

Tipo de Alojamento, em aulas:

Vive em casa dos pais

Vive só com a mãe / pai

Vive em Residência Universitária

Vive em Quarto Alugado

Vive Sozinho(a)

Outro _____

Parte 2

Seguidamente encontrará uma série de afirmações. Leia atentamente cada uma dessas afirmações e de acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue a sua resposta numa escala de 1 a 5 pontos. Responda a todas as questões, tendo em conta que não há respostas certas ou erradas e que o objectivo é conhecê-lo(a) melhor a partir das suas respostas. Escolha desses números, o que melhor corresponde à sua opinião, sendo que:

- 1 – Totalmente em desacordo, nunca se verifica
- 2 – Bastante desacordo, poucas vezes se verifica
- 3 – Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes se verifica outras não
- 4 – Bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes
- 5 – Totalmente de acordo, verifica-se sempre

(Assinale com uma cruz a sua resposta, se pretender anular coloque uma roda à volta da cruz)

A imagem que tenho de mim próprio.

1. Eu uso uma máscara	1	2	3	4	5
2. Eu sou muito exigente comigo próprio	1	2	3	4	5
3. Muitas vezes aborreço-me comigo próprio pelas coisas que faço	1	2	3	4	5
4. Por vezes sinto-me humilhado	1	2	3	4	5
5. Eu duvido das minhas capacidades sexuais	1	2	3	4	5
6. Eu tenho uma relação calorosa com as outras pessoas	1	2	3	4	5
7. Eu sou responsável pelos meus problemas	1	2	3	4	5
8. Eu sou uma pessoa responsável	1	2	3	4	5
9. Tenho o sentimento que não há esperança para mim	1	2	3	4	5
10. Eu aceito a maioria dos valores e padrões sociais	1	2	3	4	5
11. Eu tenho poucos valores e padrões próprios	1	2	3	4	5
12. Tenho dificuldade em controlar a minha agressividade	1	2	3	4	5
13. Não tenho problemas com o auto-controle	1	2	3	4	5
14. Geralmente gosto das pessoas	1	2	3	4	5
15. Expresso as minhas emoções com franqueza	1	2	3	4	5
16. Quero desistir de tentar enfrentar o mundo	1	2	3	4	5
17. Habitualmente, sinto-me confortável com pessoas à minha volta	1	2	3	4	5
18. As minhas batalhas mais árduas, são comigo próprio	1	2	3	4	5
19. Eu tenho tendência para ficar de pé atrás, com pessoas que são um pouco mais amáveis do que eu estava á espera	1	2	3	4	5
20. Eu sou optimista	1	2	3	4	5
21. Normalmente, sinto-me conduzido (levado) pelos outros	1	2	3	4	5
22. A maioria das pessoas que me conhecem gosta de mim	1	2	3	4	5
23. Eu sou sexualmente atraente	1	2	3	4	5
24. Sinto que não há ajuda possível para mim	1	2	3	4	5
25. Eu normalmente consigo tomar as minhas decisões e manter-me fiel a elas	1	2	3	4	5
26. As minhas decisões não são tomadas por mim próprio	1	2	3	4	5
27. Eu sou uma pessoa hostil	1	2	3	4	5

28. Eu estou satisfeito	1	2	3	4	5
29. Eu sou desorganizado	1	2	3	4	5
30. Eu sinto-me apático	1	2	3	4	5
31. Eu sou ponderado	1	2	3	4	5
32. Eu sou impulsivo	1	2	3	4	5
33. Eu não confio nas minhas emoções	1	2	3	4	5
34. É difícil sentir-me na minha pele	1	2	3	4	5
35. Sou uma pessoa racional	1	2	3	4	5
36. Tenho a sensação que não estou a enfrentar as coisas	1	2	3	4	5
37. Sou tolerante	1	2	3	4	5
38. Eu tento não pensar nos meus problemas	1	2	3	4	5
39. Eu tenho uma personalidade atraente	1	2	3	4	5
40. Eu sou tímido	1	2	3	4	5
41. Eu não sou nada	1	2	3	4	5
42. Sou ambicioso	1	2	3	4	5
43. Eu menosprezo-me	1	2	3	4	5
44. Eu tenho iniciativa	1	2	3	4	5
45. Eu evito enfrentar crises ou dificuldades	1	2	3	4	5
46. Eu não me respeito a mim próprio	1	2	3	4	5
47. Eu tenho uma atitude positiva para comigo	1	2	3	4	5
48. Eu sou assertivo (afirmativo)	1	2	3	4	5
49. Eu tenho medo de entrar, frontalmente em desacordo com outra pessoa.	1	2	3	4	5
50. Tenho dificuldades em tomar decisões	1	2	3	4	5
51. Eu sou confuso	1	2	3	4	5
52. Eu estou satisfeito comigo próprio	1	2	3	4	5
53. Sou um falhado.	1	2	3	4	5
54. Eu sou amável.	1	2	3	4	5
55. A minha personalidade é atractiva para o sexo oposto	1	2	3	4	5
56. Tenho medo de sexo	1	2	3	4	5
57. Tenho medo de falhar em qualquer coisa que quero muito	1	2	3	4	5
58. Sou descontraído e nada realmente me aborrece	1	2	3	4	5
59. Eu sou um bom trabalhador	1	2	3	4	5
60. Eu sinto-me emocionalmente maduro	1	2	3	4	5
61. Estou realmente perturbado	1	2	3	4	5
62. Quando insistem comigo submeto-me facilmente	1	2	3	4	5
63. Sinto-me inseguro comigo próprio	1	2	3	4	5
64. Eu tenho de me defender com desculpas e racionalizações	1	2	3	4	5
65. Eu sou inteligente	1	2	3	4	5
66. Sinto-me sem esperança	1	2	3	4	5
67. Eu tenho confiança em mim	1	2	3	4	5
68. Eu sou diferente dos outros	1	2	3	4	5
69. Eu sou uma pessoa na qual não se pode confiar	1	2	3	4	5
70. Eu compreendo-me a mim próprio	1	2	3	4	5
71. Eu sou bastante sociável	1	2	3	4	5
72. Eu sinto-me adequado	1	2	3	4	5
73. Eu não gosto da minha própria Sexualidade.	1	2	3	4	5
74. Eu não tenho valor	1	2	3	4	5

A imagem que gostaria de ter de mim

1. Eu uso uma máscara	1	2	3	4	5
2. Eu sou muito exigente comigo próprio	1	2	3	4	5
3. Muitas vezes aborreço-me comigo próprio pelas coisas que faço	1	2	3	4	5
4. Por vezes sinto-me humilhado	1	2	3	4	5
5. Eu duvido das minhas capacidades sexuais	1	2	3	4	5
6. Eu tenho uma relação calorosa com as outras pessoas	1	2	3	4	5
7. Eu sou responsável pelos meus problemas	1	2	3	4	5
8. Eu sou uma pessoa responsável	1	2	3	4	5
9. Tenho o sentimento que não há esperança para mim	1	2	3	4	5
10. Eu aceito a maioria dos valores e padrões sociais	1	2	3	4	5
11. Eu tenho poucos valores e padrões próprios	1	2	3	4	5
12. Tenho dificuldade em controlar a minha agressividade	1	2	3	4	5
13. Não tenho problemas com o auto-controle	1	2	3	4	5
14. Geralmente gosto das pessoas	1	2	3	4	5
15. Expresso as minhas emoções com franqueza	1	2	3	4	5
16. Quero desistir de tentar enfrentar o mundo	1	2	3	4	5
17. Habitualmente, sinto-me confortável com pessoas à minha volta	1	2	3	4	5
18. As minhas batalhas mais árduas, são comigo próprio	1	2	3	4	5
19. Eu tenho tendência para ficar de pé atrás, com pessoas que são um pouco mais amáveis do que eu estava á espera	1	2	3	4	5
20. Eu sou optimista	1	2	3	4	5
21. Normalmente, sinto-me conduzido (levado) pelos outros	1	2	3	4	5
22. A maioria das pessoas que me conhecem gosta de mim	1	2	3	4	5
23. Eu sou sexualmente atraente	1	2	3	4	5
24. Sinto que não há ajuda possível para mim	1	2	3	4	5
25. Eu normalmente consigo tomar as minhas decisões e manter-me fiel a elas	1	2	3	4	5
26. As minhas decisões não são tomadas por mim próprio	1	2	3	4	5
27. Eu sou uma pessoa hostil	1	2	3	4	5
28. Eu estou satisfeito	1	2	3	4	5
29. Eu sou desorganizado	1	2	3	4	5
30. Eu sinto-me apático	1	2	3	4	5
31. Eu sou ponderado	1	2	3	4	5
32. Eu sou impulsivo	1	2	3	4	5
33. Eu não confio nas minhas emoções	1	2	3	4	5
34. É difícil sentir-me na minha pele	1	2	3	4	5
35. Sou uma pessoa racional	1	2	3	4	5
36. Tenho a sensação que não estou a enfrentar as coisas	1	2	3	4	5
37. Sou tolerante	1	2	3	4	5
38. Eu tento não pensar nos meus problemas	1	2	3	4	5
39. Eu tenho uma personalidade atraente	1	2	3	4	5
40. Eu sou tímido	1	2	3	4	5
41. Eu não sou nada	1	2	3	4	5
42. Sou ambicioso	1	2	3	4	5

43. Eu menosprezo-me	1	2	3	4	5
44. Eu tenho iniciativa	1	2	3	4	5
45. Eu evito enfrentar crises ou dificuldades	1	2	3	4	5
46. Eu não me respeito a mim próprio	1	2	3	4	5
47. Eu tenho uma atitude positiva para comigo	1	2	3	4	5
48. Eu sou assertivo (afirmativo)	1	2	3	4	5
49. Eu tenho medo de entrar, frontalmente em desacordo com outra pessoa.	1	2	3	4	5
50. Tenho dificuldades em tomar decisões	1	2	3	4	5
51. Eu sou confuso	1	2	3	4	5
52. Eu estou satisfeito comigo próprio	1	2	3	4	5
53. Sou um falhado.	1	2	3	4	5
54. Eu sou amável.	1	2	3	4	5
55. A minha personalidade é atractiva para o sexo oposto	1	2	3	4	5
56. Tenho medo de sexo	1	2	3	4	5
57. Tenho medo de falhar em qualquer coisa que quero muito	1	2	3	4	5
58. Sou descontraído e nada realmente me aborrece	1	2	3	4	5
59. Eu sou um bom trabalhador	1	2	3	4	5
60. Eu sinto-me emocionalmente maduro	1	2	3	4	5
61. Estou realmente perturbado	1	2	3	4	5
62. Quando insistem comigo submeto-me facilmente	1	2	3	4	5
63. Sinto-me inseguro comigo próprio	1	2	3	4	5
64. Eu tenho de me defender com desculpas e racionalizações	1	2	3	4	5
65. Eu sou inteligente	1	2	3	4	5
66. Sinto-me sem esperança	1	2	3	4	5
67. Eu tenho confiança em mim	1	2	3	4	5
68. Eu sou diferente dos outros	1	2	3	4	5
69. Eu sou uma pessoa na qual não se pode confiar	1	2	3	4	5
70. Eu compreendo-me a mim próprio	1	2	3	4	5
71. Eu sou bastante sociável	1	2	3	4	5
72. Eu sinto-me adequado	1	2	3	4	5
73. Eu não gosto da minha própria sexualidade.	1	2	3	4	5
74. Eu não tenho valor	1	2	3	4	5

Parte 3

Escolha uma situação difícil. Face a uma situação difícil, diga qual seria a sua reacção. De acordo com a sua reacção, pontue a sua resposta numa escala de 1 a 5 pontos (marcar com uma cruz).

- | |
|--------------------------|
| 1 – Nunca |
| 2 - Poucas vezes |
| 3 - Por vezes |
| 4 – Muitas vezes |
| 5 – Muito frequentemente |

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Enfrento a situação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Peço conselhos a profissionais (professores, médicos, etc) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Tento sentir-me melhor comendo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Trabalho em colaboração com outras pessoas para me esquecer | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Tento não pensar no problema | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Peço a Deus para me ajudar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Evito encontrar-me com pessoas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Aceito o problema se é inevitável | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Tento não entrar em pânico | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Modifico a minha maneira de viver | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Faço um plano de acção e tento aplicá-lo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. É difícil encontrar palavras para descrever o que eu sinto numa situação difícil..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Não penso nos problemas quando eles se colocam | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Recuso-me a admitir o problema | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Acontece-me sentir uma agressividade para com as outras pessoas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Faço algo de mais agradável | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Analiso a situação para a compreender melhor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Sinto a necessidade de partilhar com os mais próximos o que sinto interiormente..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Enfrento o problema | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Discuto o problema com a minha família e com os meus amigos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Esqueço os problemas tomando medicamentos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Procuro actividades colectivas para me manter ocupado/a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Refugio-me no imaginário ou no sonho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Procuro encontrar uma filosofia de vida para fazer face à situação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Às vezes não faço o que tinha planeado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Aprendo a viver com o problema | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Controlo as minhas emoções | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Modifico o meu comportamento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Sei o que tenho de fazer, por isso redobro os esforços para o conseguir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Quando as dificuldades aparecem acontece-me não sentir nada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Resisto ao desejo de agir, até que a situação mo permita | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Reajo como se o problema não existisse | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Culpabilizo-me | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Para pensar menos no problema, vou ao cinema ou vejo televisão | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Para enfrentar a situação, penso nas experiências susceptíveis de me ajudar .. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Para acalmar a ansiedade procuro a ajuda dos meus amigos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Vou directamente ao problema | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

38. Pergunto às pessoas que tiveram uma experiência similar o que fizeram 1 2 3 4 5
39. Tomo drogas ou fumo para acalmar a minha angústia 1 2 3 4 5
40. Ajudo os outros como eu gostaria que me ajudassem a mim 1 2 3 4 5
41. Tento a todo o custo pensar noutra coisa 1 2 3 4 5
42. Gozo com a situação em que me encontro 1 2 3 4 5
43. Afasto-me dos outros 1 2 3 4 5
44. Aceito a ideia de que tenho que resolver o problema 1 2 3 4 5
45. Guardo para mim os meus sentimentos 1 2 3 4 5
46. Modifico as minhas acções em função do problema 1 2 3 4 5
47. Defino objectivos a alcançar 1 2 3 4 5
48. As minhas emoções desaparecem tão depressa como aparecem 1 2 3 4 5
49. Controlo-me para não agir demasiado rapidamente 1 2 3 4 5
50. Digo a mim próprio/a que esse problema não tem importância 1 2 3 4 5
51. Sinto-me invadido/a pelas minhas emoções 1 2 3 4 5
52. Centro-me noutras actividades 1 2 3 4 5
53. Penso nas estratégias que poderei aplicar para melhor resolver o problema 1 2 3 4 5
54. Procuo a simpatia, o encorajamento dos outros 1 2 3 4 5

Obrigada pela sua colaboração.