

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

MESTRADO DE PSICOLOGIA DA SAÚDE

DM
RODR/A.

Stress e coping em estudantes do 12º ano

Identificação de fontes e níveis de stress em estudantes do 12º ano e
estratégias para lidar o stress

ANA PAULA DOS SANTOS ROGRIGUES

LISBOA

2000

2003

ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Centro de
Documentação

Registo: 14507
Data: 17, 11, 2003

Tel: 21 831 17 50 • bibliopa@ispa.pt

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação do prof. Dr. José Luis Pais Ribeiro apresentada no Instituto Superior de psicologia Aplicada, para obtenção do grau de Mestre na especialidade de Psicologia da Saúde conforme portaria nº 107 / 97 de 17 de Fevereiro para dar satisfação ao ponto “b” do nº 2 do artigo 5 do decreto lei nº216 / 92 de 13 de outubro

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar a minha gratidão a todas as pessoas que, de alguma forma, tornaram possível a realização deste trabalho.

Para que não ficasse omissa alguma contribuição. Optei por exprimir o meu imenso OBRIGADO a todos em geral e a cada um em particular. Por tudo, aqui vos deixo o meu sincero reconhecimento

RESUMO

Inquadrado na perspectiva Transaccional do Stress, o objectivo deste estudo exploratório consistiu, em investigar a relação entre 2 variáveis: stress (fontes e níveis) e coping (tipos) em contexto académico – frequência de ano (12ºano) terminal de ciclo(secundário) com exames finais. Adicionalmente procurou explorar relações com determinadas variáveis (sexo, nível de escolaridade e área curricular)

Foi usada uma amostra de 364 estudantes de 5 escolas do Concelho de Oeiras (zona urbana de Lisboa) frequentando o 12ºano.

Para avaliar as variáveis psicológicas stress e coping foram usados, respectivamente, o *Inventário do Stress do Estudante* (Dobson & Metcalfe, 1983) e o *Brief COPE* (Carver, 1997). Foi administrado um questionário demográfico/académico.

Os principais resultados obtidos com um grau de confiança de 95%, revelaram que 54 % e 19% dos estudantes apresentam um nível de stress elevado e muito elevado, respectivamente. As áreas potenciadoras de stress estão relacionadas com a vida académica (Pressão dos exames, Exigências da vida académica e Objectivos futuros). Os estudantes recorrem ao Coping Instrumental (Planeamento e Coping Activo) e ao Coping Paliativo (Auto-distração e Reinterpretação Positiva) com predomínio do *Coping* Instrumental. Quanto maior o nível de stress maior é o recurso a formas de *Coping* paliativo: Negação, Expandir, Culpa e Recurso ao Suporte Social por razões Emocionais. Foram detectadas correlações positivas, de força moderada, entre o Coping Activo e as seguintes fontes de stress: Pressão dos Exames e Exames com conteúdos muito exigentes. Igualmente foram encontradas correlações positivas, de igual força, entre o Recurso ao Suporte Social por razões Emocionais e as seguintes fontes de stress: Pressão dos exames, Preocupações com a futura carreira profissional e Problemas pessoais.

Índice

1	INTRODUÇÃO	5
2	STRESS.....	10
2.1	Conceito de Stress	10
2.1.1	Stress na perspectiva de estímulo e resposta	11
2.1.2	Stress na perspectiva transaccional	14
3	AVALIAÇÃO COGNITIVA.....	18
3.1	Conceito de Avaliação Cognitiva e sua Importância.....	18
3.2	Tipos de Avaliação Cognitiva	20
3.3	Emoções e Stress	24
3.4	Factores que influenciam a Avaliação Cognitiva	25
3.5	Contributos da Avaliação Cognitiva.....	29
4	COPING	30
4.1	Introdução	30
4.2	Conceito de coping.....	30
4.3	Funções do Coping.....	32
4.4	Tipos de estratégias para lidar com o stress.....	34
4.5	Valor adaptativo do Coping – Coping e Eficácia	36
4.6	Estilos de coping	38
4.7	Estratégias de Coping: sua aprendizagem.....	38
4.8	Factores que influenciam o Coping	39
5	STRESS E DOENÇA.....	42
6	STRESS EM CONTEXTO ESCOLAR	46
6.1	Adolescência e stress escolar	46
6.2	Alguns contributos sobre stress em contexto escolar	48
7	COPING EM CONTEXTO ESCOLAR	54
8	APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	63
8.1	Finalidade do estudo	63
8.2	Objectivos do estudo	64
8.3	Limitações do estudo.....	65
9	MÉTODO	66
9.1	Participantes	66
9.2	Caracterização da amostra.....	67
9.3	Material.....	68
9.3.1	“Inventário do Stress do Estudante”	69
9.3.2	“Brief COPE”	70
9.3.3	Questionário demográfico / académico	74
9.4	Planificação	75
9.4.1	Tipo de estudo	75
9.4.2	Definição de variáveis	75
9.5	Procedimentos.....	76
9.6	Análise estatística.....	77
10	RESULTADOS	78
10.1	Stress	78
10.1.1	Fontes e nível de stress.....	78

10.1.2	<i>Stress e sua relação com as variáveis demográficas-acadêmica.....</i>	81
10.2	<i>Estratégias para lidar com o Stress - Coping</i>	89
10.2.1	<i>Tipos de Estratégias utilizadas e análise correlacional.....</i>	89
10.2.2	<i>Coping e sua relação com as variáveis demográficas - acadêmica</i>	90
10.3	<i>Relação entre o stress e as estratégias para lidar com o stress.....</i>	95
11	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	97
11.1	<i>Conclusão.....</i>	112
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115
	ANEXOS	121

Lista de Figuras, Quadros e Tabelas

- Figura 1 Exigências da situação = recursos disponíveis (Adaptação de Serra, 1999). 15
Figura 2 Exigências da situação > recursos disponíveis (Adaptação de Serra, 1999).16
Figura 3 Exigências da situação < recursos disponíveis (Adaptação de Serra, 1999).16
-

Quadro 1 Características demográficas / académicas da amostra (N = 364).....	67
Quadro 2 Taxonomia das estratégias para lidar com o <i>stress</i> (<i>coping</i>) proposta por Carver <i>et al.</i> , (1989); Carver (1997).....	71
Quadro 3 Exemplos de itens das dimensões do “Brief COPE”.....	72
Quadro 4 Comparação dos valores de <i>Alfa de Cronbach</i> para o “Brief COPE” Carver (1997) e amostra do presente estudo.	73
Quadro 5 Médias e desvio-padrão das fontes de <i>stress</i> identificadas pelos estudantes. A escala de avaliação para cada item varia entre o mínimo de 0 (“ausência de <i>stress</i> ”) e o máximo de 3 (“ <i>stress</i> muito elevado”); 0- Itens isolados.	79
Quadro 6 Comparação da variável <i>stress</i> (fontes/ áreas) em função do sexo.....	82
Quadro 7 IGS em função do sexo.....	83
Quadro 8 IGS em função da área curricular.....	84
Quadro 9 Comparação do IGS em função do sexo e da área curricular.	84
Quadro 10 Comparação da variável <i>stress</i> (fontes/áreas) em função da Área curricular.....	85
Quadro 11 Comparação da variável <i>stress</i> (fontes /áreas) em função do nível de escolaridade dos pais.	87
Quadro 12 Correlações de Spearman. <i>Stress</i> (Áreas / IGS) e nível de escolaridade dos pais.	88
Quadro 13 Médias e desvio padrão das estratégias para lidar com o <i>stress</i> (N=364). A escala de avaliação para cada item varia entre um mínimo 0 (nunca faço) e o máximo 3 (faço quase sempre).....	89
Quadro 14 Comparação das estratégias para lidar com o <i>stress</i> em função do sexo. N=213 (feminino) N= 151 (masculino).	91

Quadro 15 Comparação das estratégias para lidar com o <i>stress</i> em função da área curricular. N=255(ciências); N=109(letras).....	93
Quadro 16 Correlações de Spearman. Estratégias para lidar com o <i>stress</i> e Nível de Escolaridade dos Pais.	94
Quadro 17 Correlações de Spearman. Estratégias para lidar com o <i>stress</i> e IGS.	95

Tabela 1 Distribuição de frequências para os valores de níveis de <i>stress</i> do “ <i>Inventário do Stress do Estudante</i> ”	81
---	----

1 Introdução

Nas últimas décadas, tem-se assistido a uma verdadeira explosão de estudos sobre o *stress*¹. Esta explosão, deve-se ao facto de o *stress* desempenhar um papel importante no desenvolvimento das doenças contemporâneas, particularmente as cardiovasculares e, de recentes investigações sugerirem, que o *stress* possa ser um factor de risco no aparecimento do cancro (Cooper, 1994, p.103).

O custo social do *stress* é extremamente elevado e difícil de contabilizar. As repercussões fisiológicas e psicológicas do *stress* conduzem a uma diminuição da *performance* dos indivíduos, da qualidade dos serviços prestados, a um aumento do absentismo, a um aumento do número de acidentes, a problemas de relacionamento social e familiar e a um sentimento generalizado de insatisfação pessoal e profissional (Abouserie, 1994; Cooper, 1994; Cruz, 1998; Leal, 1995). A OMS considera o *stress* como um verdadeiro problema de saúde pública, tal como as doenças cardiovasculares, o cancro e a cárie.

Contudo, uma revisão da literatura permite constatar que, até agora, os estudantes, como população, não têm sido alvo de grande investigação em relação ao *stress* relacionado com a escola – *stress* académico.

Centrando a atenção na procura de investigações realizadas com estudantes, em ano terminal de ciclo, com exames a nível nacional, constata-se que são escassos os contributos científicos neste campo.

Tal situação é ainda mais notória em Portugal, onde a investigação realizada neste domínio tem sido extremamente rara. Os poucos estudos que existem sobre

¹ Segundo o Presidente da Sociedade de Língua Portuguesa, Fernandes Camelo, nenhum dos vocábulos que traduzem geralmente a palavra *stress* é fiel ao conceito original. Por isso e de acordo com Ribeiro, 1998 utiliza-se o termo original.

stress e as suas variáveis mediadoras - *coping*² e Avaliação Cognitiva, abordam em grande parte os estudantes universitários ou em alta competição encontrando-se caídos no esquecimento os estudantes do 12ºano.

Os anos terminais de ciclo, com exames, que fazem parte do Sistema Educativo de muitos países, e que são determinantes para entrar no Ensino Superior, constituem o maior acontecimento para os adolescentes.

Tendo em conta a natureza e as circunstâncias em que eventualmente decorre este ano terminal tudo parece levar em crer que se reúnem aí várias condições para que a vivência do 12ºano seja apreciada pelos estudantes como uma experiência de *stress*. Entre tais condições, que potencialmente afectarão o seu bem-estar, sugerem-se as novas e/ou crescentes exigências que lhes são colocadas em termos quer da grande carga de competitividade traduzida num elevado significado no futuro profissional e académico dos estudantes quer das elevadas expectativas formuladas pelas pessoas significativas (essencialmente pais, professores, colegas).

Em Portugal, por exemplo, o regime actual de acesso ao Ensino Superior impõe um pacote de exigências elevadas: conclusão com aproveitamento do Ensino Secundário (10º, 11º e 12º anos), realização de um exame nacional a todas as disciplinas do 12ºano e candidatura ao ingresso segundo as vagas abertas anualmente em regime de *numeros clausus*.

O número de candidatos tem sido nos últimos anos muito superior ao número de vagas abertas, pelo que há muitos estudantes que, embora tenham completado o 12ºano, não entram de imediato no Ensino Superior. Quer estes quer os que não completam o 12ºano ficam praticamente sem alternativas, dada a escassez de cursos médios e de 1ºemprego.

Adicionalmente, parece existir, neste ano, um consumo intenso de informação dificultando a organização de conhecimentos pertinentes.

² Por não existir na Língua Portuguesa um vocábulo que expresse o sentido integrado do *coping* recorrer-se-á sempre que se justifique ao termo inglês.

Para além do mais, muitos destes estudantes encontram-se numa altura crítica, em que a Adolescência está a chegar ao seu *terminus* persistindo neles ainda preocupações sociais, pessoais e de desenvolvimento.

Os estudos existentes reforçam a ideia de que, para os estudantes, a frequência deste ano constitui uma vivência de stress com um nível considerado elevado (Abouserie, 1994; Dobson, 1980; Carver, 1994, Hodge, 1997; Lee & Larson 1996; Spielberger, 1983). Acrescente-se ainda que, os *stressores* mais fortes parecem estar relacionados com a área académica (Abouserie, 1994; Ainslie *et al.*, 1990; Cunha *et al.*, 1988; Fanshawe & Burnett, 1991; Kohn & Frazer 1986; Lohaus *et al.*, 1987; Mallinckrodt *et al.*, 1989; Pereira, 1997).

Face a imensidão de exigências preteridas, os estudantes terão de possuir estratégias eficazes para lidar com esta situação *stressante (coping)* Não será fácil! Possivelmente não possuem recursos disponíveis para lidar com as solicitações.

Os estudos existentes, sugerem que as estratégias para lidar com anos de exames constituem um preditor significativo de problemas físicos e comportamentais, em particular, nos adolescentes que tem um elevado empenhamento na realização escolar (Carapetyan, 1982, *cit in* Lee & Larson, 1996) e nos estudantes universitários (Wargner & Compas, *cit in* Lee & Larson, 1996).

Não são muitos os estudos que procuram explorar as estratégias mais eficazes para lidar com as situações académicas *stressantes*, em especial, os anos terminais de ciclo com exames (Compas *et al.*, 1988). Contudo, o *coping* focado no problema parece estar associado ao funcionamento adaptativo, enquanto o *coping* focado nas emoções está associado a graves disfunções sociais, afectivas, comportamentais (Endler & Parker, 1994; Glyshaw, Cohen & Towbes, 1989; Folkman *et al.*, 1986) e, ainda, com o recurso a comportamentos menos saudáveis – uso de álcool e drogas (Windle & Windle, 1996).

Pode-se dizer que na vida dos estudantes duas realidades estão pois presentes: *stress* e o *coping*

O contexto académico é meio indutor de *stress*, especialmente nas situações difíceis (ano de exames), pelo que há necessidade de utilizar *coping* eficaz.

Tendo em conta o panorama descrito, julga-se pertinente colocar as seguintes questões: Constituirá uma vivência de *stress* para os estudantes a frequência do 12º ano? Que estratégias desenvolvem para lidar com esta situação(*coping*)?

Para dar resposta a estas questões, desenvolveu-se esta investigação que, incluída no contexto da Psicologia da Saúde, irá investigar, enquadrada numa perspectiva Transaccional, o nível, as fontes de *stress* académico e as formas de *coping* usadas para gerir o *stress* na fase antecipatória deste contexto.

Com esta investigação, julga-se poder contribuir por um lado para a averiguação e divulgação de um conjunto de dados sobre várias vertentes das variáveis – *stress* e *coping* num contexto pouco trabalhado. Ou seja, superar lacunas na investigação nacional neste domínio.

Por outro lado, a identificação das variáveis em questão poderá suscitar a necessidade de se implementar (ou criar) programas apropriados que favoreçam a aprendizagem da gestão do *stress* e o recurso a formas de *coping* “eficazes” face a situações potencialmente geradores de *stress*, com óbvias implicações pedagógicas e, de uma forma mais abrangente, na Saúde e bem-estar dos indivíduos.

Metodologicamente, o trabalho foi organizado da seguinte forma: na **Introdução**, é realizado um levantamento de contributos científicos, constituindo objectivo clarificar e compreender o conceito de *stress* nas várias perspectivas (estímulo, resposta), abordando, em especial, a perspectiva transaccional (interacção) de Lazarus e Folkman com as suas variáveis mediadoras – *Coping* e Avaliação Cognitiva. Segue-se uma exploração e um enquadramento das variáveis em questão no contexto académico. Esta secção termina com a apresentação do estudo na qual são abordados vários aspectos: fundamentação, objectivos e as limitações encontradas neste estudo. No **Método**, descreve-se a amostra assim como o material usado. Refere-se o tipo de estudo e os procedimentos escolhidos para este trabalho. Finalmente nas secções referentes aos **Resultados e Discussão dos resultados**, faz-

se a descrição da análise estatística dos dados seguida da interpretação dos mesmos finalizando este trabalho com um conjunto de notas conclusivas.

2 *Stress*

2.1 *Conceito de Stress*

O termo *stress* deriva do verbo *stringo, stringere, strinxi, strictum* que tem como significado *apertar, comprimir, restringir*.

Stress é um termo para o qual não se encontra em português uma tradução fácil e breve. Apesar do estrangeirismo (vocábulo utilizado na língua comum inglesa), o termo entrou na linguagem comum. Vive-se sob *stress*, não se suporta o *stress*, tem-se uma profissão de *stress*, adoce-se por causa do *stress*....

Ao *stress* associam-se acontecimentos muito diversos como sejam, desastres naturais, desemprego, sentir ansiedade, discussão com um amigo, problemas monetários, casar, morte de alguém, etc.

O *stress* dá tudo, o que levanta a suspeita de não ser nada !

A excessiva utilização do termo na sua acepção mais comum ou a extensão de manifestações que procura abarcar torna-o rodeado de imprecisão (Baptista, 1988). Não surpreende pois que haja dificuldade em definir *stress* (Bishop, 1994; Fisher, 1997).

A este propósito, Elliot e Eisdorfer (1982, *cit. in* Lazarus & Folkman, 1984, p.11) notam que: "*.. após trinta e cinco anos ainda ninguém formulou uma definição de stress que satisfizesse a maioria dos investigadores*".

Monat e Lazarus (1991, p .2) referem a este propósito "*...é compreensível não existir consenso sobre o conceito de stress pois ao longo de duas décadas, o stress tem sido perspectivado quer como estímulo, como resposta ou como interacção*".

Os modelos de *stress* variaram, ao longo do século XX, em vários aspectos: na definição de *stress*, na diferente ênfase atribuída aos factores fisiológicos e psicológicos e nas descrições da relação entre os indivíduos e o seu meio (Ogden, 1998).

Actualmente, são aceites três perspectivas na abordagem do *stress* (Bishop, 1994; Coyne & Holroyd, 1982; Lazarus & Folkman, 1984; Serra, 1989; 1999) tendo cada uma criado campos de investigação diferentes que ajudam a esclarecer o *stress* no seu conjunto.

2.1.1 *Stress* na perspectiva de estímulo e resposta

Numa das perspectivas, o conceito de *stress* centra-se no meio, ou seja, é descrito como um **estímulo** do meio onde o indivíduo está inserido.

Os estímulos são traduzidos em termos de acontecimentos (situações) particulares do meio que perturbam o indivíduo exercendo sobre este uma forma de pressão/ tensão (Bishop, 1994).

Quando as pessoas falam do quanto os seus empregos são *stressantes* ou quando os alunos pré-universitários(12ºano) afirmam estar sob grande *stress* este ano, estão a usar o termo *stress* conceptualizado na forma de estímulo, pretendendo atribuir à origem ou causa da sua tensão uma situação ou conjunto de acontecimentos (Bishop, 1994; Sarafino, 1990).

Nesta perspectiva, é objectivo fundamental, considera Bishop (1994), investigar o impacto que diferentes acontecimentos (desastres naturais, doenças, etc), julgados como *stressantes* (objectivamente associados com grande exigências adaptativas), têm na vida das pessoas.

As investigações dos acontecimentos de vida (*Life events*) que derivam desta perspectiva bem alicerçada no modelo biomédico, assumem, em consonância, com a perspectiva de Hans Selye, que todos os acontecimentos de vida, quer sejam positivos quer sejam negativos, produzem um efeito idêntico no organismo (Ribeiro, 1998).

Os trabalhos de Holmes e Rahe (Ogden, 1998; 1967 *cit. in* Serra, 1999) que contribuíram para o desenvolvimento desta abordagem, através do desenvolvimento de baterias de avaliação (Schedule of Recent Events e Social Readjustment Rating Scale), acrescentaram os seguintes dados significativos: existem acontecimentos com maior probabilidade de induzirem *stress* e que os acontecimentos *stressantes* influenciam o estado de saúde do indivíduo.

Não obstante as críticas apontadas aos trabalhos destes autores seguidores destes investigadores têm desenvolvido trabalhos neste campo. Por seu intermédio, o *stress* tem sido estudado em função das circunstâncias antecedentes que o determinam (Serra, 1999).

A segunda perspectiva, encara o *stress* como uma **resposta** às situações *stressantes*

Expressões do tipo: "vou sentir imenso *stress* durante o exame de matemática" e "Estou num estado de tensão" são sintomáticas do uso do termo *stress* como resposta.

Nesta perspectiva, Cohen *et al.*, (1995) salientam que constitui objectivo fundamental, investigar o modo como as pessoas reagem (nos aspectos fisiológicos e psicológicos) ao invés das situações às quais as pessoas foram expostas (perspectiva ambientalista).

O contributo do endocrinologista Hans Selye para o surgimento desta abordagem é indiscutível. Os seus trabalhos centraram-se no estudo da resposta do organismo perante as condições indutoras de *stress*, tendo-se preocupado em particular com a componente fisiológica, nos aspectos endócrino e vegetativo relativos aos eixos hipotálamo-hipófise-suprarrenal (Manso, 1997).

Os resultados dos seus trabalhos com animais, levaram-no a constatar que quando submetido a uma exigência (estímulo) que obrigasse a uma adaptação, o organismo exibia um conjunto de respostas fisiológicas (Bishop, 1994; Serra, 1989).

Segundo Selye (1985), estas respostas eram sempre as mesmas, qualquer que fosse o estímulo (físico ou psicológico) que as tivesse suscitado, embora podendo variar na duração e gravidade em função da intensidade do estímulo.

A este conjunto de respostas, desenvolvidas pelo organismo, padronizadas e tradutoras de mecanismos de adaptação, Selye (1936, *cit. in* Selye, 1985), atribuiu a designação de *Síndrome Geral de Adaptação* (SGA).

Como resultado de estarem envolvidos os sistemas endócrino e vegetativo, relativos aos eixos hipotálamo-hipófise-suprarrenal, as manifestações do SGA incluíam, a libertação de várias hormonas (hormonas do *stress* - catecolaminas-adrenalina e noradrenalin, corticóides) e alterações no ritmo cardíaco, na pressão arterial, no ritmo respiratório e na actividade gastrointestinal (Manso, 1997; Serra, 1989).

Hans Selye (1979, *cit in* Ribeiro, 1998), terá sido o primeiro investigador a definir, de forma sistemática, *stress* como uma resposta fisiológica inespecífica do organismo a qualquer exigência feita sobre ele; tendo atribuído a designação de *stressor* ao agente causador(estímulo) de tal resposta.

Com base modelo, podem ser considerados 3 grandes categorias de *stressores*: pequenos *stressores* que designam os estímulos que não têm impacto no organismo não provocando reacção de alarme; grandes *stressores* que mobilizam o organismo activando o SGA e *stressores* letais aos quais o organismo não consegue reagir conduzindo-o à morte.

Selye estabeleceu uma espécie de tipologia do *stress* distinguindo entre, *eustress* e *distress* (Leal, 1995; Ribeiro, 1998; Serra, 1999).

Eustress ou “bom *stress*” é aquele que suscita uma resposta adaptativa por parte do organismo sendo considerado indispensável uma vez que é dinamizador e contribui para a realização do indivíduo. O *distress* ou “mau *stress*” é aquele susceptível de provocar danos no organismo devido a um estímulo forte (Brantley & Thomason, 1995). Tem pois uma conotação negativa pois é desgastante e improdutivo.

Aquilo que a linguagem comum designa por *stress*, constitui uma degeneração do termo *distress* (Selye, 1974, *cit. in* Ribeiro, 1998).

Selye ficou ligado para sempre ao estudo do *stress*. Contudo certas descobertas (Everly, 1989, *cit in* Brantley & Thomason 1995; Lacey *et al.*, 1958, *cit in* Brantley & Thomason 1995; Mason, 1971, *cit. in* Ribeiro, 1998) levaram à introdução de pequenos comentários discordantes em relação a alguns aspectos do seu trabalho (Bishop, 1994; Brannon & Feist, 1992).

A visão de *stress* neste contexto continua a evoluir, investigando-se os efeitos fisiológicos (Manso, 1997) e psicológicos (aspecto descurado por Selye) nos indivíduos.

2.1.2 Stress na perspectiva transaccional

As abordagens anteriores, em termos gerais, têm de comum o facto de considerarem o indivíduo como um sujeito a responder automaticamente e passivamente no confronto com o agente *stressor*, negligenciando os factores psicológicos em detrimento dos fisiológicos com repercussões na não Aceitação das diferenças individuais quer em termos de análise das situações a que são expostos quer em termos de respostas (Brantley & Thomason, 1995; Lazarus & Folkman, 1984; Ogden, 1998) Neste sentido, muitos são os investigadores a afirmar que uma definição de *stress* baseada quer no estímulo quer na resposta é inadequada (Bishop, 1994; Holroyd & Lazarus, 1985).

Lazarus e Folkman (1984, p.19), através de uma perspectiva completamente diferente, sugerem que *stress* deva ser conceptualizado da seguinte maneira:

"o stress psicológico é uma relação particular entre a pessoa e o meio que é avaliada pela pessoa como (...) excedendo os seus recursos colocando o seu bem-estar em causa"

Esta definição sugere que se façam alguns comentários esclarecedores da teoria subjacente:

1. *Stress* deve ser considerado uma relação/processo implicando transacções, isto é, interacções contínuas e ajustamentos entre o indivíduo e o meio, cada um influenciando e sendo influenciado pelo outro (daí a designação de perspectiva transaccional do *Stress*) (Brannon & Feist, 1992; Folkman & Lazarus, 1985);
2. Grande protagonismo atribuído ao indivíduo na sua dimensão psicológica (ausente nas abordagens anteriores) não o considerando sujeito passivo, respondendo automaticamente ao meio, mas que interage activamente com ele (Bishop, 1994; Ogden, 1998; Ribeiro, 1998). Este desempenho activo é realizado a dois níveis (Brannon & Feist, 1992):
 - na avaliação individual da situação em que se encontra - o que é importante não é a situação em si mas como ela é interpretado (Lazarus *et al.*, 1965, *cit. in* Serra, 1989)(Cap. 3-Avaliação Cognitiva).
 - na avaliação dos recursos disponíveis e das estratégias (esforços) para lidar com a situação (Cap. 4-Coping).
3. Durante a transacção é feito um balanço entre as exigências da situação e a disponibilidade de recursos para lidar com essas exigências. Neste balanço são possíveis três casos:

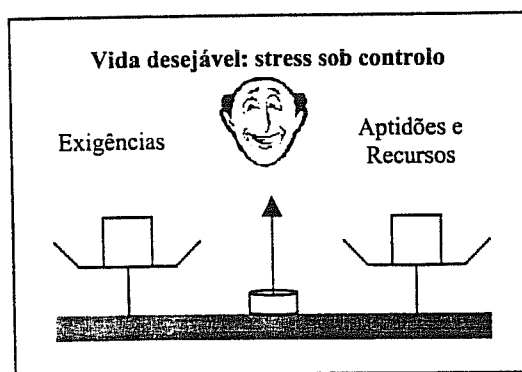


Figura 1 Exigências da situação = recursos disponíveis (Adaptação de Serra, 1999).

- o indivíduo tem recursos suficientes que lhe permite criar respostas adequadas perante as exigências; neste sentido a vida decorre dentro dos padrões controlados de *stress* (Figura 1).

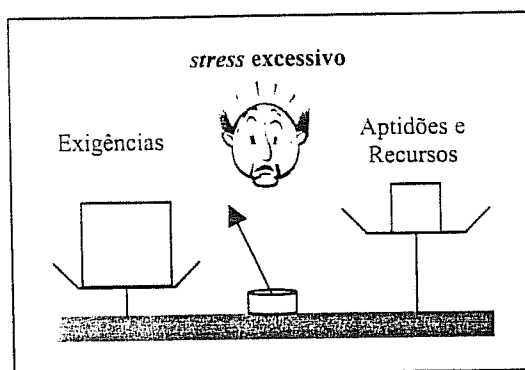


Figura 2 Exigências da situação > recursos disponíveis (Adaptação de Serra, 1999).

- as exigências são superiores à capacidade de resposta do indivíduo; neste sentido vive numa situação de *stress* (Figura 2).

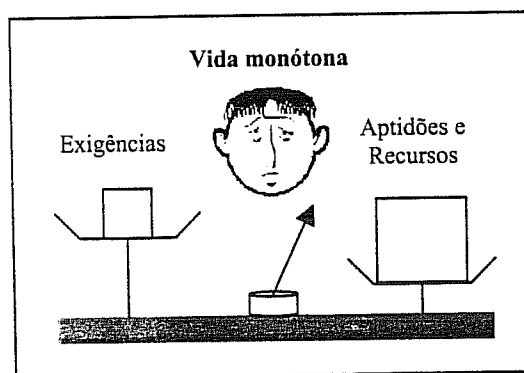


Figura 3 Exigências da situação < recursos disponíveis (Adaptação de Serra, 1999).

- os recursos são superiores às exigências, então o grau de *stress* é mínimo. Se as exigências tiverem num nível demasiado baixo, o aborrecimento e tédio a que dão origem podem constituir, por si só, um factor de *stress* (Figura 3).

Em resumo, um indivíduo estará sob *stress* quando sente que o grau de exigência que dada situação lhe cria é superior à sua capacidade de resposta. Ou seja, os meios de que dispõe podem ser inexistentes ou insuficientes para ultrapassar com êxito a situação (Bishop, 1994; Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus & Cohen, 1977, *cit. in* Cruz, 1998; Serra, 1989).

A exigências podem ser externas, como é, por exemplo, o caso da perspectiva de enfrentar um exame a uma disciplina difícil ou um teste importante e decisivo

para a nota final, para a passagem de ano ou para entrar no Ensino Superior. Mas podem também ter origem interna, sob a forma de objectivos que os estudantes desejam atingir ou padrões pessoais de comportamento relacionados com determinados valores.

Tendo por base os trabalhos de vários investigadores, Bishop (1994, p.77) propõe uma definição de *stress* mais elaborada.

Stress é então definido como “um estado que resulta quando a transacção indivíduo-meio leva o indivíduo a aperceber-se de uma discrepância – real ou simbólica- entre as exigências da situação e os recursos pessoais quer sejam de natureza biológica, psicológica ou social, disponíveis para fazer face a tais exigências”

Coyne e Holroyd (1985) referem que constituirá um *stressor* a situação percebida pela pessoa como difícil ou perturbadora porque a faz sentir mal ou porque exige esforço para lidar com ela.

Dois conceitos centrais imperam nesta perspectiva psicológica: a **Avaliação Cognitiva** e o **Coping** (Brantley & Thomason, 1995; Holroyd & Lazarus, 1985; Pereira, 1997).

Analisemos em pormenor cada um destes processos.

3 Avaliação Cognitiva

3.1 Conceito de Avaliação Cognitiva e sua Importância

Para Lazarus e Folkman (1984, p.52), a Avaliação Cognitiva deve ser definida como *“um processo de avaliação/apreciação que ocorre entre a exposição a uma situação e a reacção à mesma. Através deste processo a pessoa avalia o significado do que está a acontecer para o seu bem-estar”*.

Semelhantemente, Folkman *et al.*, (1986, p.992) corroborado por Pereira (1991) e Ferreira (1993), defendem que a avaliação cognitiva *“constitui um processo através do qual o indivíduo analisa se uma determinada situação é ou não relevante para o seu equilíbrio e se assim for de que modo o é”*.

A avaliação cognitiva, segundo determinados autores (Holroyd & Lazarus, 1985; Sarafino, 1994), é um processo mental que avalia:

- até que ponto a situação pode colocar em risco o bem-estar do indivíduo (as exigências e as limitações das transacções),
- os recursos disponíveis e as opções para lidar com a situação (*coping*).

Que mais valia ofereceu a introdução deste novo conceito ?

Richard Lazarus e seus colaboradores (Folkman *et al.*, 1986; Folkman & Lazarus, 1985; Lazarus & Folkman, 1984) constataram que apesar de existirem muitas situações susceptíveis de induzirem *stress*, são raras as que podem ser consideradas em termos absolutos, isto é, em que há certeza de que afectam todos os indivíduos, sem excepção.

Tirando os casos que afectam, em larga escala, uma população específica, como sejam, um terramoto, uma situação de fome, um vulcão em actividade, um situação de guerra - situações invulgares – não se pode afirmar que a situação A, B ou C é seguramente indutora de *stress*.

Mais ainda! Se parece óbvio que as situações extremas, como as citadas anteriormente, sejam fontes de *stress*, o que dizer da maioria dos acontecimentos diários que não têm expressão! Será fácil avaliar o seu potencial de *stress*? Será possível ignorar estes acontecimentos?

A esse respeito, Lazarus e Folkman (1984, p.19) notam que : “*À medida que nos afastamos das condições extremas da vida (..) para outras situações mais comuns, surge uma grande variação nas respostas (na forma e intensidade) aos agentes de stress. O que é agora stressante para uns não o é para outros*”.

Pequenos exemplos do dia-a-dia comprovam tal: há estudantes que sentem um pavor enorme quando têm um exame e outros enfrentam os exames e os testes com relativa tranquilidade.

Quando se pretende compreender porque é que determinada situação-estímulo induz *stress*, porque é que os indivíduos são mais vulneráveis a certos acontecimentos, ou porque é que a mesma situação desencadeia emoções diversas em diferentes indivíduos, deve ser tido em conta, segundo Serra (1999), o significado construído pela pessoa sobre o que está a acontecer, isto é, a Avaliação Cognitiva - factor crucial que pode levar à activação das respostas de *stress*.

Richard Lazarus, ao introduzir este mediador entre o *stress* e os resultados, permitiu colmatar uma das maiores críticas apontadas às abordagens anteriores e que residia no pouco valor atribuído às diferenças individuais, as quais, afinal de contas, determinam a existência ou não de *stressores* assim como as próprias respostas (Brantley & Thomason, 1995).

Leia-se o que, a este propósito, Lazarus e Folkman (1984, p.219) escreveram: “*as perspectivas anteriores assumem que certas situações são normativamente*

stressantes mas não permitem diferenças individuais na avaliação dos acontecimentos”.

Monat e Lazarus (1991, p.43-44) acrescentam: “... *ao analisar o stress através da perspectiva Transaccional, as pessoas podem ser vistas como diferentes quanto à forma como reagem ao stress (..); as pessoas diferem muito na interpretação que fazem das situações stressantes. Esta interpretação pode determinar em que medida o potencial stressor é entendido como ameaça ou desafio”.*

Será pois em função dos aspectos (exigências, limitações, recursos e opções) apreciados durante o processo de avaliação cognitiva que surgem as diferentes reacções às situações, os vários tipos de emoções que experimenta e os resultados da adaptação conseguida, sendo que, como refere Strelau (1988, *cit. in* Ribeiro, 1998), há não só diferenças interpessoais como intrapessoais.

Referida a importância do conceito vamos descrever os vários tipos de Avaliação Cognitiva.

3.2 Tipos de Avaliação Cognitiva

Lazarus e colaboradores (Folkman *et al.*, 1986; Folkman & Lazarus, 1985; Lazarus & Averill, 1972, *cit. in* Serra, 1989; Lazarus & Folkman, 1984, p.32-53) e outros (Baptista, 1988; Sarafino, 1994) referem a existência de três tipos de Avaliação Cognitiva: **Avaliação Primária, Avaliação Secundária e Reavaliação.**

Na **Avaliação Primária**, o indivíduo avalia se a transacção é significativa para o seu bem-estar ou não, isto é, procura conhecer o significado do encontro com dada situação e as consequências que a mesma tem para o seu bem-estar.

A Avaliação Primária procura então encontrar resposta para as seguintes questões: “Estarei metido nalgum sarilho ou não tenho qualquer problema? Que benefício posso colher desta situação?” (Lazarus & Folkman, 1984).

Desta avaliação subjectiva e, como refere Serra (1999, p.65), egocêntrica, o indivíduo pode ajuizar uma situação de 3 modos: irrelevante, favorável ou *stressante* (Folkman *et al.*, 1986; Lazarus & Launier 1978, *cit. in* Ribeiro, 1998; Lazarus & Folkman, 1984).

Situação Irrelevante – situação não perturbadora para o seu bem-estar, não exigindo, por isso, esforços por parte do indivíduo, podendo portanto ser ignorada.

Situação Benigna-Positiva – situação que favorece ou melhora o seu bem-estar, pois garante resultados benéficos para o indivíduo em função dos recursos que possui.

Situação *Stressante* – situação comprometedora do seu bem-estar, exigindo, por isso, esforços para lidar com ela.

As situações consideradas como indutoras de *stress* podem, por sua vez, pertencer a três categorias distintas: situações ameaçadoras, situações de dano e situações desafiantes (Lazarus & Folkman, 1984; Folkman *et al.*, 1986, 1985).

Segundo Lazarus e Folkman (1984), as situações de ameaça e de desafio são apreciações antecipatórias à situação, enquanto as situações de dano constituem formas de apreciação de resultados duma situação ocorrida.

As situações de **dano**/perda referem-se aos prejuízos/perdas que o indivíduo já suportou (doença, morte, perda de um membro, perda de relacionamentos afectivos e sociais, não entrar na faculdade ou outros).

As situações de **ameaça** dizem respeito a antecipações de futuras ocorrências negativas, idênticas às de dano/perda mas que ainda não ocorreram.

As situações de **desafio** referem-se a antecipações de futuros ganhos quer em termos de crescimento pessoal, mestria ou outras mais valias.

Vejamos uma aplicação: A falta de estudo numa disciplina decisiva para entrar no Ensino Superior; uma classificação negativa numa disciplina, a oferta de bolsas de estudo para entrar numa universidade são exemplos de acontecimentos que

exigem que o indivíduo pare as suas rotinas e lhes preste atenção. O primeiro exemplo, pode representar uma ameaça, o segundo um dano e o terceiro exemplo eventualmente um desafio.

Vejamos um exemplo de uma situação académica *stressante* que pode ser avaliada de variadas maneiras por diferentes pessoas, reforçando a opinião de Strelau (1988, *cit. in* Ribeiro, 1998):

- A Marta reprovou a uma disciplina no 12ºano. Pode considerar o acontecimento um *dano* irreparável e dizer para si mesmo: “estou perdida; não adianta fazer mais nada. O melhor é repetir o 12ºano”.
- O Pedro que está na mesma situação comenta: “Isto é mais difícil do que pensava! Os meus pais vão achar que eu sou um inútil e que não estudei!” A mesma situação é avaliada como *ameaça*, que é projectada para o futuro.
- A Rita enfrenta o mesmo problema mas, de uma forma optimista exclama: “Não vou abaixo tão facilmente!” Está pois a considerar a situação como um *desafio* que lhe é colocado e que tenciona vencer.

Se, porventura, os estudantes percebem a situação como *stressante* sentem-se vulneráveis. É esta vulnerabilidade que coloca em causa os seus interesses vitais sejam eles de carácter individual (sucesso, reconhecimento, estatuto, auto-controlo, auto-conceito, etc) ou de carácter social (identificação, aceitação e convívio nos grupos de referência, aprovação, etc).

As situações de ameaça e de desafio apesar de terem de comum o facto de exigirem a mobilização de estratégias para lidar, contudo são marcantes as suas diferenças. As situações de ameaça são distintas das situações de desafio em pelo menos dois aspectos: pela avaliação de um potencial prejuízo *versus* ganho (componente cognitiva) e pelas emoções negativas *versus* positivas que estas situações encerram (componente afectiva) (Folkman *et al.*, 1986). Apesar das diferenças marcantes, curioso é que podem coabitar porque não são mutuamente exclusivas, podendo uma mesma situação ser simultaneamente ameaçadora e desafiante (Lazarus & Folkman, 1984). Este aspecto é confirmado com estudos feitos com estudantes em situação de *stress* (exames) (Carver, 1994; Folkman *et al.*, 1985).

Na **Avaliação Secundária**, o indivíduo procura encontrar resposta para as seguintes questões: “Que posso fazer para resolver este problema?”, “Que opções estão ao meu dispor?”, “Este procedimento irá funcionar?” (Folkman *et al.*, 1986).

A avaliação secundária corresponde a um juízo produzido pelo indivíduo sobre o que deve e pode ser feito perante determinada situação considerada *stressante* (dano, ameaça e desafio). Neste sentido, o indivíduo apreciará o *stock* (disponibilidade) de recursos pessoais e sociais que possui para lidar com o *stressor*, as opções que pode ter e as limitações de cada uma delas em termos de custos e benefícios (Folkman *et al.*, 1986, p.993). São da mesma opinião diversos autores portugueses (Baptista, 1988; Ferreira, 1993).

A **Reavaliação**, na opinião de Pereira (1991), Serra (1999), entre muitos autores, não é mais do que o balanço que no interior do indivíduo se estabelece entre as exigências criadas pela situação (Avaliação Primária) e os seus recursos e capacidade de resposta (Avaliação Secundária).

Sendo a avaliação primária e secundária processos que operam de forma interdependente (Folkman *et al.*, 1986), a reavaliação acaba por não ser um processo estático. Vai sendo alterada pelo *feedback informativo* que entretanto o indivíduo vai colhendo em função do êxito ou do fracasso das estratégias que foram seleccionadas para o seu problema (Serra, 1999) ou mudanças na situação devido a causas externas (Baptista, 1988). Aquelas estratégias que tiverem êxito, ajudam a desdramatizar a avaliação primária, na medida em que alteram favoravelmente o significado do acontecimento. Por outro lado, um acontecimento que inicialmente é visto como não ameaçador pode-se tornar como tal se o meio se alterar ou se a pessoa começa a ver a situação de outro modo (Brannon & Feist, 1992) e os recursos para lidar com a situação se tornarem inadequados para contrariar as exigências do meio ou se forem mais fortes os constrangimentos pessoais e situacionais.

O processo de reavaliação é muito importante pois dele depende o indivíduo vir ou não a sentir-se em *stress*, bem como as estratégias que vai adoptar como resposta (Lovallo, 1997).

3.3 Emoções e *Stress*

As emoções desempenham um papel muito importante em relação ao *stress*.

Recentemente Richard Lazarus (1999, p.36, *cit. in* Serra, 1999) mencionou a este propósito: “... *não podemos tratar o stress e a emoção como dois campos separados sem prestar um mau serviço a ambos. Há mais particularidades comuns do que divergências pelo modo como afectam o bem-estar psicológico, o funcionamento do indivíduo e a saúde física*”.

Como resultado do processo de avaliação cognitiva, a qualidade e intensidade das emoções informam-nos sobre o modo como o indivíduo está a avaliar a situação. Por outro lado, ajudam-nos a compreender o comportamento subsequente que vai emitir (Folkman *et al.*, 1986).

Richard Lazarus (1999, p. *cit in* Serra, 1999) vai mais longe ao afirmar: “..*Se conhecermos que uma pessoa está submetida a stress já temos uma informação que é útil. Mas mais útil do que esta informação é conhecermos que tipo de emoção o indivíduo experimenta, por exemplo: cólera, ansiedade, culpa,...*” “*Cada um destes estados emocionais, diz alguma coisa de diferente das condições que o ser humano está a confrontar e a avaliar subjectivamente, bem como das estratégias que irá desenvolver para lidar com a situação*”

Além disso, se os indivíduos tiverem tendência a “responder” sempre com a mesma emoção, de uma forma típica, em muitas situações – manifestando por exemplo, cólera, medo, tristeza ou felicidade – então estamos a captar uma característica que é estável para esse indivíduo na sua vida emocional. Ou seja, nas mais diversas situações, essa pessoa estará predisposta a encolerizar-se, a ter medo, a sentir-se triste ou feliz (Lazarus, 1999, *cit. in* Serra, 1999, p.234).

Embora as emoções tenham uma base biológica e sejam programadas geneticamente, são moldadas pelo contexto cultural. Dentro da mesma cultura, a educação recebida, as condições em que ocorre o desenvolvimento de um indivíduo e o estrato sócio-económico são factores que condicionam a sua manifestação. Acrescente-se que as emoções têm uma componente motivacional, isto é, as emoções

geradas pelo *stress* influenciam a estratégia adequada ou não que o indivíduo manifesta perante a situação com que se defronta.

3.4 Factores que influenciam a Avaliação Cognitiva

A avaliação cognitiva de uma situações *stressante* depende de dois tipos de factores que se interrelacionam – os relacionados com a pessoa e os relacionados com a situação (Lazarus & Folkman, 1984; Sarafino, 1994).

Dos **factores situacionais** susceptíveis de condicionar a avaliação cognitiva de uma situação, é dado ênfase à novidade, à incerteza, à previsibilidade, aos factores temporais (iminência, duração, incerteza temporal), ao *timing* e à ambiguidade (Cohen *et al.*, 1995; Lazarus & Folkman, 1984).

Só uma **situação absolutamente nova**, cujas facetas sejam completamente desconhecidas, deixará de ser apreciada como *stressante* (a maioria das situações não são completamente novas para as pessoas); basta que algum aspecto possa ser, mesmo que indirectamente, conotado com potencial prejuízo para que a situação seja de ameaça.

Por exemplo, no contexto escolar, constitui novidade, os esquemas de avaliação diferentes após algumas transições de níveis de ensino.

A **incerteza numa situação** prende-se com a noção de probabilidade dessa situação acontecer. Lazarus e Folkman (1984, p.90) afirmam que: “*em circunstâncias naturais (não laboratoriais) é elevada, se não, maximamente stressante a condição de máxima incerteza*”

No contexto escolar, constituem exemplos de uma situação com elevado grau de incerteza as chamadas orais ao acaso.

As **situações completamente imprevistas**, parecem ser mais ameaçadoras, porque alguns dos seus componentes não conseguem ser descobertos e compreendidos. Por exemplo, constitui uma situação académica imprevista, o anúncio de um teste sem ser mencionado o seu tipo, formato, conteúdo.

A preferência por situações previsíveis permite antecipar uma estratégia adaptativa, no sentido de reduzir o carácter adverso do *stressor*.

Lazarus e Folkman (1984, p.83) afirmam: “ *basta que se tenha visto, ouvido falar, para que se atribua a um aspecto relevante da situação, a faculdade de ser entendido como uma ameaça ou desafio. Ou seja, não é preciso ter sido envenenado para saber o perigo que o veneno representa*”.

Cohen *et al.*, (1995), Lazarus e Folkman, (1984) e outros autores, referem que, em geral, quanto mais **eminente** for o acontecimento, mais intensa e urgente é a avaliação.

Os mesmos investigadores acrescentam que quanto à **duração** da situação, ela refere-se ao tempo de persistência ou à quantidade de tempo que uma situação *stressante* perdura. Por exemplo, testes ou trabalhos sem limites temporais fixos. Como Lazarus e Folkman (1984, p.98) afirmam: “ *...stressores persistentes ou crónicos desgastam o indivíduo física e psicologicamente e constituem um factor determinante na doença e na psicopatologia*”.

A **incerteza temporal** refere-se ao desconhecimento do exacto momento em que o acontecimento irá ocorrer, constituindo igualmente um factor a ter em conta na avaliação cognitiva. Por exemplo, informar os estudantes que vai ser feito um teste sem aviso prévio.

Para que a avaliação cognitiva possa ser realizada, é fundamental que a pessoa tenha informação sobre os factores situacionais anteriormente referidos. Infelizmente, nas maioria das transacções, a informação é pouco clara e/ou insuficiente.

Raramente, a pessoa sabe exactamente o que lhe irá acontecer, a probabilidade da sua ocorrência (incerteza da situação), quando ou quanto tempo durará a situação que suspeita ser adversa (incerteza temporal e duração). Muitas vezes, nem poderá prever o tipo de problemas que terá de defrontar. Assim, os elementos necessários à avaliação são poucos claros ou insuficientes, tornando o contexto ambíguo.

A **ambiguidade** está presente na maioria das situações da vida e na opinião de Lazarus e Folkman (1984, p.116) “*quanto maior a ambiguidade, mais os factores pessoais influem na avaliação do significado da situação*”. Esta opinião é partilhada por outros autores (Sarafino, 1994).

A este propósito, parece que os estudantes procedem as suas avaliações num contexto com alguma ambiguidade obrigando a um maior impacto dos factores pessoais nos processos de avaliação cognitiva.

Qualquer situação *stressante* surge enquadrada no ciclo vital do indivíduo e em relação a outras situações sejam elas antigas, recentes ou ocorram em simultâneo. A questão do **timing** dos acontecimentos está relacionado com o facto de eles poderem ter significados muito diferentes.

Para Lazarus e Folkman (1984, p.116) e com corroboração de Sarafino (1994) os acontecimentos que surgem na altura inadequada, são mais ameaçadores por não serem esperados e por impedirem uma adaptação atempada. Por exemplo, a reforma perturba mais quando ocorre fora da idade esperada; quem, espera e não vê concretizada a entrada na faculdade sente-se afastado dos colegas. A incapacidade ou dificuldade em ter filhos será mais ameaçadora para um casal novo que deseja muito uma criança do que para um casal com vários filhos.

Na mais recente comunicação, Lazarus (1999 *cit in* Serra, 1999) refere que um indivíduo tende a considerar a situação como um desafio quando reconhece a situação como lhe sendo familiar, quando lhe é possível prever a sua ocorrência e há clareza do significado da situação. Quando a situação é considerada próxima, se existem ao mesmo tempo mais situações desagradáveis e se prevê que a situação vá ter uma longa duração, então o indivíduo tende a senti-la como uma ameaça.

Em relação aos **factores pessoais**, são múltiplos os referenciados na literatura: recordações de experiências em situações semelhantes; aquilo que outras pessoas fizeram em circunstâncias idênticas; atitudes que, em geral, o indivíduo assume quando tem problemas na sua vida; modo como se sente de ponto de vista

físico; disponibilidade de recursos com que pode contar; aspectos da personalidade, etc (Serra, 1999; Strelau, 1988, *cit. in* Ribeiro, 1998)

Outros autores (Lazarus & Folkman, 1984; Cohen *et al.*, 1995; Lovallo, 1997; Sarafino, 1994), destacam como determinantes: os compromissos e as convicções(crenças) pessoais.

Os **compromissos individuais** funcionam como preocupações ou interesses que motivam o indivíduo para determinada avaliação e reacção. Expressam o que é verdadeiramente importante para cada um e estão na base das escolhas que as pessoas fazem. Contêm, igualmente, uma qualidade motivacional ao predispor a pessoa numa determinada direcção, afectando a avaliação do indivíduo face às situações com que se defronta. Quanto maiores são os compromissos do indivíduo, maior será o potencial de ameaça ou desafio a que está sujeito.

As **convicções(crenças) pessoais** determinam também a forma como as pessoas avaliam as situações actuais e futuras. Funcionam como um pressuposto e o seu efeito é mais evidente quando ocorre uma súbita perda de confiança de valores ou quando a pessoa se converte a outro sistema de convicções.

Apesar de muitas crenças serem relevantes na avaliação cognitiva, crenças em relação ao controlo pessoal e crenças existenciais são muito trabalhadas na teoria Transaccional do *Stress*. Os mentores e apoiantes da teoria, realçam o papel das convicções relativamente à capacidade do indivíduo exercer um controlo pessoal sobre a evolução da situação nomeadamente quando a pessoa acredita que os resultados podem ser influenciados pelas suas atitudes.

Pessoas com fortes convicções de controlo criam expectativas que não sendo concretizadas aumentam a ameaça ao seu bem-estar. É o caso dos indivíduos com *locus de controlo interno* que acreditam que a situação é contingente ao seu próprio comportamento.

Por outro lado, convicções existencialistas, como a fé, permitem atribuir um significado aos acontecimentos de modo a manter a esperança, mesmo em circunstâncias mais difíceis.

3.5 Contributos da Avaliação Cognitiva

As investigações focando a avaliação cognitiva, têm-se intensificado reforçando a sua importância. Como se pôde depreender com o que atrás foi referido e deste modo reforçando a opinião de Serra (1999), a avaliação cognitiva tem fornecido contributos em relação ao *stress*, como sejam:

- melhor compreensão da origem do *stress*;
- compreensão de que a relação que o indivíduo estabelece com o meio não é estática, isto é, tem a possibilidade de ir modificando como o evoluir do tempo e dos acontecimentos;
- esclarecimento causal das emoções que o indivíduo desenvolve em dada situação indutora de *stress*;

Para além destes contributos, acrescente-se ainda o facto da avaliação cognitiva contribuir não só na justificação da opção de determinadas estratégias de lidar com a situação como na criação de técnicas de gestão de *stress*.

Antes de se entrar na análise do outro processo mediador - *Coping* - convém referir que Lazarus sugere que se empregue, ao invés do termo *percepção* (vulgar em alguns trabalhos), o termo *avaliação*, em relação a dada situação que pode constituir um indutor potencial de *stress*

O autor esclarece a este propósito (1999, *cit. in* Serra, 1999) que o termo *percepção* é demasiado ambíguo e não implica necessariamente, ao contrário do outro, que o indivíduo esteja a fazer uma avaliação do significado pessoal do que lhe está a acontecer, tendo em conta o seu bem-estar.

4 *Coping*

4.1 Introdução

Na literatura científica anglo-saxónica existe um termo que não tem uma tradução fácil para português e que se designa por *coping* (Silva & Firmino, 1988). Esta expressão, que é mais recente que a de *stress*, não é mais do que um *galicismo* introduzido e assimilado pela língua inglesa desde há longa data, na medida em que o *coping* deriva do francês *couper*.

Esta circunstância, deve-se ao facto da língua francesa ter sido o idioma culto da corte inglesa até meados do século XVI. Na idade média, *couper* tinha um significado de *bater* ou de *atingir*.

Actualmente quando se emprega o termo *coping* é com um significado preciso - *estratégias que são utilizadas pelo Homem para lidar com o stress (situações indutoras de stress)* (Ferreira, 1993; Pereira, 1991, 1997; Serra, 1988; 1999).

Neste trabalho será este o sentido atribuído ao *coping*.

4.2 Conceito de *coping*

O *coping* tem uma longa história mas um curto passado como conceito psicológico. Este termo começou a receber apenas atenção a partir dos finais da década de 60 e isto porque de acordo com Snyder e Dinoff (1999, *cit. in* Serra, 1999) andou disfarçado de outras expressões, existentes no modelo psicanalítico, como sejam, *mecanismos de defesa do Eu*.

É Richard Lazarus e, um dos seus grandes colaboradores, Susan Folkman, que, através da Teoria Transaccional do *Stress*, decisivamente liberta o termo *coping* das raízes analíticas às quais estava agarrado e atribui-lhe um significado diferente.

Coping deve ser definido do seguinte modo: “conjunto de esforços cognitivos e comportamentais, em permanente mudança, realizados pelo indivíduo para lidar (dominar, reduzir ou tolerar) (Folkman & Lazarus, 1985) com as exigências específicas, internas ou externas, que são avaliadas como (...) ultrapassando os seus recursos” (Folkman et al., 1986, p.993; Lazarus & Folkman, 1984, p.141)

O termo *coping* é referido por Monat e Lazarus (1991) nos mesmos moldes, isto é, “esforços para lidar com as situações de dano, ameaça ou desafio, quando não está disponível uma rotina ou uma resposta automática para confrontar a situação”. Esta definição é corroborada por vários investigadores estrangeiros e nacionais (Pereira, 1991; 1997; Serra, 1999; 1988).

White emite um parecer que se direcciona no mesmo sentido (1985, cit. in Serra 1999, p.366): “ ... tendemos a falar de *coping* quando uma modificação relativamente drástica ou um problema desafia as formas usuais da pessoa se comportar e requer a produção de um comportamento novo. Dá origem, com frequência, a emoções desconfortáveis das quais faz parte da necessidade de adaptação. As estratégias de lidar com o stress (*coping*) referem-se a esta adaptação em condições relativamente difíceis”.

Tendo por base a conceptualização sugerida por Lazarus e Folkman (1984, p.141), algumas considerações merecem ser feitas no sentido de clarificar o termo *coping*:

1. *Coping* é um “processo-orientado”, querendo com isto significar que se centra naquilo que a pessoa pensa ou faz, e nas mudanças (as palavras *permanente mudança* assim dão a entender) (Folkman et al., 1986) desses pensamentos e acções durante as transacções (Brannon & Feist, 1992; Lazarus & Folkman, 1984, p.141; Sarafino, 1994);.

2. *Coping* deve ser entendido como um *esforço adaptativo* para lidar com a situação e não como um comportamento automático adaptativo (resposta) (Brannon & Feist, 1992; Compas, 1987; Lazarus & Folkman, 1984);
3. Não há que confundir *coping* com resultados, uma vez que na definição, está implícito a ideia de “*esforços para lidar*” e que incluem qualquer coisa que a pessoa faça ou pense, independentemente de funcionar ou não; de ter ou não bons resultados. Há que evitar associar *coping* com sucesso ou fracasso das acções (Brannon & Feist, 1992; Compas, 1987; Folkman *et al.*, 1986; Lazarus & Folkman, 1984; Moos & Schaefer, 1987);

Exemplificando, num estudante, os esforços para lidar com uma situação *stressante* académica, podem ser desde pedir explicações, estudar, falar com alguém, fazer exercício, etc, sendo que estes esforços emocionais e comportamentais não terão nada a ver com o sucesso ou insucesso (obtenção de classificações boas, entrar no Ensino Superior, etc).

4. Através da expressão, “*lidar com*”, igualmente se pretende evitar associar *coping* com “*mastery*”(domínio das situações). A expressão “*lidar com*”, pode incluir, minimizar, evitar, tolerar, aceitar a situação *stressante* assim como tentar dominar a situação (Brannon & Feist, 1992; Lazarus & Folkman, 1984; Moos & Schaefer, 1987);
5. *Coping* é visto como contextual, significando que as variáveis situacionais e pessoais em conjunto, determinam os esforços para lidar com a situação (Ferreira, 1993; Folkman *et al.*, 1986).

4.3 Funções do *Coping*

Lazarus e colaboradores (Folkman *et al.*, 1986, 1985; Lazarus & Folkman, 1984) atribuem ao *coping* duas funções que guardam amplo consenso entre os investigadores:

- visar a resolução da situação(problema) e
- visar o controlo das emoções resultantes da situação (Lazarus & Folkman, 1980, *cit. in* Folkman *et al.*, 1986).

A primeira função é designada por ***coping* focado no problema**, embora outras designações possam surgir como sejam *coping* instrumental ou modo de acção directa

A segunda função é designada por ***coping* focado nas emoções**, embora outras designações possam surgir como sejam *coping* paliativo ou modo intra-psíquica.

Interessante é referir que “*ambas as funções do coping são usadas em, potencialmente todas as situações de stress*” (Lazarus & Folkman, 1984, p.155).

Por outro lado, verifica-se que estas duas “formas” de *coping* que são tão distintas, em termos teóricos, podem ocorrer em simultâneo na mesma situação *stressante*. Folkman e Lazarus (1985) referem que em cerca de 95% dos relatos feitos por estudantes expostos a uma situação de *stress* (exames), confirmam o recurso simultâneo a estratégias que levam à resolução da situação e à regulação do estado emocional.

Existem indícios que algumas formas de *coping* focado nas emoções podem facilitar o *coping* focado no problema e vice versa (Carver, 1994; Lazarus & Folkman, 1984; Folkman & Lazarus, 1985). Por exemplo, a não redução do estado emotivo poderá, de algum modo, obstruir possíveis esforços de resolução do problema. Folkman e Lazarus (1985) detectaram uma forte associação entre o *coping* focado no problema e uma estratégia de regulação emocional específica – Reinterpretação Positiva. Por outro lado, o *coping* focado no problema pode atribuir um conteúdo menos ameaçador e deste modo provocar uma diminuição na carga emotiva.

Apesar da maioria dos *stressores* “provocarem” o recurso a ambas as formas do *coping*, Folkman seus colaboradores (Folkman *et al.*, 1985; 1986; Lazarus &

Folkman, 1984) e outros autores como sejam, Compas *et al.*, (1988), Carver, Scheier & Weintraub (1989), Sarafino, (1994) e Serra, (1999) referem que os indivíduos tendem a recorrer ao *coping* instrumental quando o *stress* é sentido como pouco intenso e quando acreditam que as exigências situacionais são passíveis de ser controladas. Isto é, avaliam a situação como passível de ser alterável.

Enquanto o *coping* paliativo é utilizado por indivíduos que sentem *stress* mais intenso e que acreditam nada poder ser feito para modificar as condições de dano, ameaça ou desafio. Isto é, avaliam a situação como incontrolável.

4.4 Tipos de estratégias para lidar com o *stress*

Os objectivos do *coping* podem ser atingidos através de diferentes estratégias. São variadas as estratégias associadas a cada uma das funções sendo que, têm sido vários os “sistemas” de classificação desenvolvidos por investigadores da área (Carver *et al.*, 1989; Carver, 1997; Helder & Scheneider, 1988; Lazarus & Folkman, 1984; Moos & Billings, 1982; Moos & Schaefer, 1987; Stone; Pearlin & Schooler, 1978, etc).

No sentido de não atribuir maior importância a nenhum sistema de classificação, far-se-á apenas a identificação e, nalguns casos, uma caracterização sintética, de algumas estratégias associadas a cada uma das funções, remetendo para a parte prática deste estudo, a “descrição” das estratégias que Carver e Colaboradores (1989, 1997) “propuseram” e que fazem parte dos instrumentos de avaliação desenvolvidos (*COPE Inventory* e *Brief COPE*).

Estratégias de *Coping* focado no problema – Constituindo como objectivo, a alteração da situação, os esforços são geralmente dirigidos para a análise e definição da situação, para a criação de alternativas, para a avaliação dos custos e benefícios dessas alternativas, para a selecção da melhor alternativa e finalmente para a acção (Folkman *et al.*, 1986; Lazarus & Folkman, 1984).

As estratégias deste tipo têm pois, por base, estabelecer um plano de acção e segui-lo até eliminar de vez a causa do *stress* evitando que se prolongue um estado que é desagradável e que pode prejudicar o bem-estar do ser humano (Lovallo, 1997)

Estratégias de Coping focado nas emoções – Constituindo como objectivo, controlar a resposta emocional (estado de tensão emocional) criada pela situação *stressante*, os esforços são dirigidos para pensamentos e acções sem visar propriamente agir sobre a situação; no fundo são de natureza acomodativa (Lazarus & Folkman, 1984).

As emoções quando atingem uma intensidade grande, são difíceis de tolerar, desorganizam as rotinas individuais e interferem largamente com o bem-estar do indivíduo (Serra, 1999).

As estratégias que visam diminuir este sofrimento emocional podem ser de natureza cognitiva ou comportamental.

Numa abordagem comportamental, tem-se, por exemplo, conforme refere Sarafino (1994, p.146), o recurso ao álcool, ao tabaco ou outras drogas; comer excessivamente; a procura de apoio social por parte dos amigos ou familiares com o objectivo de partilhar e atenuar ao mesmo tempo o peso da carga que sente; envolver-se em actividades que o possam entreter durante algum tempo distraíndo das suas preocupações (fuga) como sejam, fazer desporto, ver TV, ouvir música, dormir, etc.

A abordagem cognitiva, englobando procedimentos mais elaborados, tem por base o modo como as pessoas pensam sobre a situação indutora de *stress*. São alguns exemplos de procedimentos, a neutralização da ameaça por meio de comparações positivas do problema com outros; a minimização da situação através da atribuição de uma ordenação hierárquica; o adiamento do confronto, extrair valor positivo a partir de situações negativas, procurar razões aceitáveis, externalizar a responsabilidade, etc., (Folkman *et al.*, 1986; Serra 1999; Lazarus & Folkman, 1984).

Tendo por influência, o trabalho de Pereira (1991; 1992) segue-se um exemplo escolar com o objectivo de esclarecer o que se pretende transmitir - funcionalidade do *coping*:

Três estudantes, João, Pedro e António, estão nas mesmas circunstâncias: todos frequentam o 12ºano com aspirações a entrarem no Ensino Superior. No 1º período, o seu rendimento escolar foi razoável contudo depois das férias do Natal, a sua *performance* “tem vindo” a piorar.

- O João diz: “Vou deixar de frequentar a Natação até aos exames para me poder aplicar mais”; “Vou arranjar um explicador para resolver as minhas dificuldades”.
- O Pedro diz: “Há coisas piores na vida caso não entre na faculdade”.
- O António diz: “Estou irritado com tudo isto; vou mas é ao cinema”.

O João utilizou o *coping* focado no problema; os outros dois estudantes recorreram ao *coping* focado nas emoções, tendo o Pedro utilizado um procedimento cognitivo enquanto o António de um procedimento comportamental.

4.5 Valor adaptativo do *Coping* – *Coping* e Eficácia

Segundo Lovallo (1997, p.78-79), as estratégias que estão relacionadas com a resolução do problema, podem custar energia e tempo para se tornarem eficazes mas podem potencialmente diminuir o valor da ameaça ou, segundo Serra (1999), remover de uma vez por todas a fonte de perturbação.

Pearlin e Schooler (1978) acrescentam que aquelas têm efeitos sobre o funcionamento psicológico, atenuando a influência adversa tanto das mudanças de vida negativas, como dos indutores de *stress* que têm tendência a surgir no tempo.

Estudos confirmam, em todas as faixas etárias, a existência de uma correlação negativa entre os sintomas psicológicos e o recurso ao *coping* focado no problema (Cap. 7 - *Coping* em contexto escolar.).

Por sua vez, as estratégias que estão relacionadas com o controlo emocional apesar de consumir inicialmente menos energia, no entanto a longo prazo podem representar um custo maior como resultado do contínuo desgaste dos recursos de *coping* (Lovallo, 1997, p.78-79).

Lazarus e Folkman (1984, p.151) concordam que estas estratégias não estão isentas de riscos quando afirmam: “ *usamos o coping focado nas emoções para manter a esperança e o optimismo, para negar os factos e as suas implicações, para não reconhecer o pior, para agir como se nada de importante tivesse acontecido, etc (..) mas estes processos podem conduzir à desilusão, pois ninguém consegue iludir-se e, ao mesmo tempo, ter plena consciência do que está a fazer*”

Dentro da área avaliativa do *coping*, parece haver tendência a considerar o *coping* centrado no problema o mais válido ou o mais eficaz, a tal ponto que se chega a confundir *coping* com resolução de problemas (Lazarus & Folkman, 1984).

Será o *coping* focado no problema mais eficiente que o focado nas emoções? Será que efectivamente existirão estratégias modelares em relação às quais se possa referir que são forçosamente eficazes ou ineficazes?

A este propósito, Lazarus e Folkman (1984, p.134) emitem o seguinte parecer “*as estratégias não são, em si, inerentemente boas ou más, eficazes ou ineficazes, apropriadas ou inapropriadas; isto só é determinado pelos respectivos efeitos numa situação ou encontro específico, a curto e longo prazo*”.

Ou seja, o juízo sobre o valor adaptativo e por conseguinte utilitário das estratégias deve ser feito em função do contexto – é determinado pelo tipo de recursos que o indivíduo apresenta bem como o tipo de problema com que se defronta.

Isto significa, na opinião de Monat e Lazarus (1991) corroborada por Compas (1987), que a validade dum estratégia não é pois incondicional “*por exemplo, o que é uma resposta óptima numa situação, num particular momento pode ser prejudicial na mesma situação mas num outro momento*”.

As estratégias para lidar com as situações *stressantes* serão consideradas “superiores” desde que sejam utilizadas no momento exacto, pela pessoa “adequada” tendo em conta a circunstância específica que induz *stress* (Serra, 1999).

4.6 Estilos de *coping*

Na perspectiva teórica de Lazarus e Colaboradores (1984), as estratégias utilizadas por um indivíduo, em diferentes situações, não são necessariamente as mesmas, isto é, não defendem a existência de um estilo pessoal de *coping*, pelo contrário consideram que as pessoas utilizam diferentes estratégias consoante as situações - a que dão o nome de variabilidade - Este aspecto não recebe grande consensualidade entre os investigadores (Carver *et al.*, 1989; Compas, 1987). Carver *et al.*, (1989) referem que as pessoas “carregam” consigo estilos ou pré-disposições de *coping* para serem usados perante situações *stressantes*.

Lazarus e Folkman (1984, p.129-130) não negam a existência de alguma estabilidade ou modos preferidos no *coping* para as mesmas fontes de *stress* ao longo do tempo, mas acrescentam que esta eventual estabilidade na utilização de uma estratégia não poderá permitir prever as estratégias utilizadas perante situações futuras de *stress*.

Se assim fosse, na sua opinião, a investigação seria simples, pois o indivíduo teria tendência a actuar e pensar sempre da mesma maneira, independentemente da natureza dos estímulos de *stress*.

4.7 Estratégias de *Coping*: sua aprendizagem

Meichenbaum e Turk (1982, *cit. in* Serra, 1989; Pereira 1991) referem que as estratégias de lidar com o *stress*, usualmente são “aprendidas por osmose”, isto é um indivíduo faz o que vê fazer a pessoas significativas do meio com as quais se identifica. Se o modelo é bom e se aprende as aptidões que precisa para lidar adequadamente com a vida, então sai-se bem. Se o modelo é mau, é natural que passe a ter dificuldades quando se depara com certas circunstâncias.

Compas (1987) acrescenta que as estratégias que o indivíduo adopta para lidar com as situações de *stress* são influenciadas pelo processo de socialização e historia pessoal da aprendizagem. Ao referir-se ao desenvolvimento cognitivo e social das crianças e adolescentes, este autor apresenta alguns aspectos como auto-conceito, auto-eficácia, auto-controlo, auto-percepções, atribuições causais e bons modelos de *coping* poderão influenciar o *stress* e as estratégias para lidar com ele.

As influências culturais especificamente a aprendizagem cultural dos sistemas de valores e crenças pode levar a diferentes formas de acção. Mas para além destes factores de aprendizagem vicariante, em que se aprende observando, há outras variáveis que influenciam a aquisição destas estratégias. Temos entre elas, os condicionamentos clássico e operante, os factores cognitivos (o modo como o indivíduo se habituou a pensar) e a personalidade (Pereira, 1991).

4.8 Factores que influenciam o *Coping*

Actualmente reconhece-se que o impacto que determinada situação *stressante* tem sobre o indivíduo depende não só das suas estratégias mas também dos recursos que pode dispor.

Para Moos e Shaefer (1993, p.234 *cit. in* Serra, 1999, p.371) os recursos correspondem “... aos factores pessoais e sociais, relativamente estáveis, que influenciam a forma como os indivíduos tentam lidar com as transições e as crises da vida”.

Estes recursos, a sua disponibilidade e limitações, irão condicionar as estratégias a utilizar face a uma determinada avaliação cognitiva. Lazarus e Folkman (1984, p.179) afirmam ser muito difícil catalogar todos os recursos. Na sua opinião, os mais determinantes são: a saúde e o vigor físico, as crenças, as competências para resolver os problemas e compromissos, os recursos materiais e, finalmente, as competências sociais.

Lazarus e Folkman, (1984), Sarafino (1994) referem que um indivíduo debilitado e cansado dispõe de menos energia para utilizar no *coping* que um

indivíduo com **saúde e vigor físico**; está menos capacitado para lidar com as exigências internas e externas. É um recurso que, em quase todas as transacções, é determinante. Serra (1999, p.372) sugere que este recurso deveria ser incluído nos recursos sociais, uma vez que como ele refere: “...a *saúde física é que confere ao indivíduo capacidade de actuação social*”.

As **Convicções(crenças) positivas**, isto é, o modo positivo de encarar as “coisas” pode igualmente ser considerado um importante recurso psicológico para o *coping*. A capacidade de lidar com as situações *stressantes* aumenta quando as pessoas acreditam que podem com sucesso obter resultados favoráveis (Brannon & Feist, 1992; Holroyd & Lazarus, 1985).

O estudante que acredita que o seu valor depende do sucesso das tarefas escolares atribui aos resultados que obtém um significado bastante diferente daquele para quem o valor pessoal não passa necessariamente pelos bons resultados escolares.

No entanto, nem todas as convicções favorecem o *coping*. A crença no destino, em que determinada situação corresponde a um castigo de Deus, de que nada se pode fazer para controlar as dificuldades, a descrença nas próprias capacidades, etc, podem conduzir a um sentimento de impotência e a desencorajar os esforços para resolver os problemas.

As **Competências para resolver os problemas** estão relacionadas com as capacidades que um indivíduo tem de procurar informação, de analisar as situações visando a identificação de problemas de modo a providenciar alternativas, de pesar as alternativas e de seleccionar e implementar um plano de acção adequado.

Tais competências, derivam das experiências do indivíduo ao lidar com crises anteriores, dos seus conhecimentos e da capacidade intelectual para os usar e ainda da capacidade de auto-controlo. É um recurso, que segundo Lazarus e Folkman, (1984) se encontra relacionado com as crenças.

Devido ao carácter motivacional que está associado aos **compromissos**, quanto maiores forem esses compromissos, mais apto um indivíduo estará a

desenvolver esforços para concretizar os seus intentos incluindo defender-se das ameaças que incidem sobre essas aspirações. Relembre-se que, como já foi dito nos factores relacionados com avaliação cognitiva, quanto maior o empenhamento pessoal mais vulnerável fica e naturalmente maior será o potencial de ameaça ou desafio a que fica sujeita.

Os **Recursos materiais** correspondem ao dinheiro disponível, aos bens e serviços que o dinheiro pode comprar. Estes recursos aumentam as opções de *coping* em quase todas as transacções, possibilitando uma melhor e rápida assistência (por exemplo: acesso a explicações) médica, técnica, jurídica e um maior conforto.

As **competências sociais** relacionam-se com a confiança que um indivíduo tem na sua capacidade (quer em termos de comunicação quer em termos de comportamento de modo a ser-se socialmente aceite) diante de outros em obter a cooperação de outros. Associado a este recurso encontra-se um outro que nos últimos tempos tem merecido uma especial atenção da comunidade científica – **suporte social**.

A forma como as pessoas lidam com o *stress* depende muito dos recursos pessoais e sociais mas também dos constrangimentos individuais e do ambiente que inibem estes recursos, isto é, que fazem diminuir a utilização dos recursos de *coping*. Lazarus e Folkman (1984, p.165-170) apontam alguns: valores culturais e crenças, déficits psicológicos, dependência de certas necessidades básicas, constrangimentos do meio e elevados níveis de ameaça.

5 *Stress e doença*

Nunca é demais repetir que uma das razões pelas quais o *stress* tem sido insistentemente estudado, neste século, é o seu potencial efeito na saúde do indivíduo.

A maioria das pessoas provavelmente imagina que as causas das doenças se devem às toxinas ou a microorganismos, tais como bactérias ou vírus, que só são detectáveis através de métodos especiais de diagnóstico. Este conceito, embora continue a ser verdadeiro, perdeu muito da sua importância relativa.

As campanhas de saúde pública, a assistência à grávida, a vacinação maciça das populações, a melhoria dos cuidados de saúde permitiram actualmente, nos países desenvolvidos, uma esperança de vida ao nascer muito superior à do início do presente século. Houve doenças, consideradas verdadeiros flagelos, em tempos, que deixaram praticamente de existir.

Actualmente o ser humano ultrapassou com êxito a luta contra grande número de microorganismos. Mas, em contrapartida, passou a ser vítima de si próprio, isto é, dos comportamentos que tem, da dieta que faz, da forma como vive e do *stress* que cria e com que se defronta.

O *stress* é susceptível de determinar consequências preocupantes que podem lesar o bem-estar e a saúde – física e psíquica do indivíduo.

A comprovar tal, são os inúmeros trabalhos de investigação que revelam existir uma associação entre o *stress* e a doença (física e psíquica) (Sarason, 1980, *cit in* Ribeiro, 1998)

As doenças cardiovasculares têm sido as mais estudadas na sua relação com o *stress* (Ogden, 1998) e em várias vertentes. Por outro lado, estudos confirmam, cada

vez mais, o efeito nocivo do *stress* no eventual aparecimento e progressão de úlceras, na evolução das crises asmáticas, na evolução da Diabetes *Mellitus*, no surgimento de doenças de pele e alergias, no aparecimento de formações cancerosas, nalgumas doenças auto-imunes (Kohn & Frazer, 1986; Selye, 1979, *cit. in* Ribeiro, 1998), doenças renais e até em lesões do desporto.

Segundo Steptoe (1993, *cit. in* Serra, 1999), o *stress* pode levar ao aparecimento de uma doença física por via de três maneiras:

Uma delas, é relativa à activação vegetativa, endócrina e imunitária que o *stress* determina.

Quando uma resposta de *stress* se desencadeia, determina a nível biológico, alterações no funcionamento dos sistemas nervoso, vegetativo, endócrino, e imunitário. Isto é, dá origem a um largo número de modificações metabólicas, altera funções biológicas fundamentais e torna o organismo sujeito a infecções (Firmino & Silva, 1988; Manso, 1987; Serra, 1988). A situação é tanto mais grave quanto mais intenso e prolongado for a vivência de *stress*. Para além do componente biológico, há ainda que atender às alterações importantes que ocorrem a nível psicológico e do comportamento observável.

Uma outra forma do *stress* poder levar ao surgimento de uma doença, diz respeito às alterações em comportamentos e em hábitos, induzidas pelo *stress*, que podem prejudicar a saúde do indivíduo

Quando uma pessoa se sente invadir por emoções negativas pode adoptar comportamentos (fumar, tomar café, consumir bebidas alcoólicas, ou comer em excesso e uso de drogas) que a ajudem a sentir-se mais confortável, contudo são susceptíveis de virem a provocar problemas de saúde (Latack, 1986, *cit in* Serra, 1999; Windle & Windle, 1996).

Finalmente a terceira forma, parece estar relacionada com as atribuições que o indivíduo faz aos sintomas e o modo como lida com a própria doença. O próprio estado de uma pessoa se sentir em *stress* tem a ver com doença, refere Bishop

(1994), na medida em que leva o indivíduo a modificar a forma como responde a certos sinais que considera como indicadores potenciais de uma doença.

Quando uma pessoa se encontra em *stress*, tende a encarar a sua saúde em termos negativos. É por isso levada a pedir ajuda, que noutra situação não ligaria importância. O *stress* deve ser, por isso, considerado um factor relevante na determinação de um estado de doença.

Na cultura ocidental, o conceito de doença liga-se usualmente ao transtorno de qualquer função ou órgão. Uma pessoa tem a sensação de “estar doente” quando interiormente sente alguma dor ou reconhece que no seu organismo alguma coisa não funciona bem no aspecto físico ou psicológico. O contexto cultural que envolve a anatomia e a fisiologia do homem leva a que, nas circunstâncias mencionadas, a maior parte das pessoas sabe que está doente mas não conhece a doença que tem. Ter sintomas que são supostos possuírem alguma gravidade, ajuda a prestar-lhes uma atenção excessiva e a mantê-los. Informar uma pessoa que tem uma determinada doença quando apenas se queixa de manifestações que não são específicas desse transtorno pode ter efeitos contraproducentes. Estes decorrem da influência que é exercida sobre o conceito que se tem de determinada doença e das expectativas (Ogden, 1998).

São, igualmente, conhecidos trabalhos comprovando a existência de uma relação entre situações indutoras de *stress* e o desenvolvimento de transtornos psíquicos, particularmente estados de depressão, distúrbio de pânico e esquizofrenia (começo e recaídas).

Que fique claro, que *stress* e doença não são equivalentes. Embora o *stress* possa estar na origem de transtornos de natureza física e/ou psíquica, não se deve considerar como sinónimo de doença. Não se pode admitir como doença uma condição inerente à vida e que todos têm de enfrentar.

Além disso – felizmente – a grande maioria das situações *stressantes* não determina qualquer doença particular: a maior parte dos indivíduos consegue

suportar situações de *stress* durante muito tempo. Além do mais, o *stress* só é nocivo quando é intenso, repetitivo e prolongado (Serra, 1999).

6 *Stress em contexto escolar*

6.1 *Adolescência e stress escolar*

A maior parte da investigação realizada com o *stress*, nas últimas décadas, tem focado o grupo dos adultos (Lohaus *et al.*, 1987). Apenas, nos últimos anos, se tem assistido a uma evidência empírica crescente de que as crianças e adolescentes também têm experiências *stressantes* e que o seu equilíbrio psicológico pode por isso ser afectado (Compas, 1987).

É grande a vulnerabilidade dos adolescentes às mudanças, ou situações *stressantes*, não apenas ambientais, mas também relativas ao seu próprio desenvolvimento (Compas *et al.*, 1987; Windle & Windle, 1996). Com efeito, está-se perante um período da vida onde se desenrolam grandes alterações físicas, cognitivas, sociais e emocionais. Iniciam-se vários processos simultâneos, desde uma maior autonomia pessoal e independência dos pais, à adaptação às próprias modificações físicas e psicológicas, à procura de uma identidade pessoal, ao estabelecimento de relações mais fortes com os iguais, às transições escolares, etc. (Bizarro, 1993; Goodyer, 1988).

A adolescência assume assim as características de um período chave por duas razões fundamentais: a primeira porque o confronto com essas situações pode alterar o curso do desenvolvimento do indivíduo devido às consequências potencialmente negativas que interferem com o funcionamento na escola, em casa, nas relações sociais, etc. A segunda porque as competências para lidar com as situações à sua volta, estão em particular desenvolvimento neste período de vida (Goodyer, 1988).

Se tiver em conta: as exigências escolares dos programas de cada ano / ciclo de escolaridade; o consumo de forma intensa e não estruturado de informação (que dificulta a organização de conhecimentos pertinentes); a discrepância entre o

rendimento e as expectativas, geralmente altas, formuladas pelas pessoas significativas (pais, professores, colegas); a pressão psicológica provocada pela competição escolar (ser o melhor estudante, o papel que o sucesso escolar assume no futuro profissional); a presença, em muito estudantes, de níveis elevados de ansiedade aquando de avaliações escolares (e que interfere negativamente no rendimento); as reprovações escolares; as dificuldades na aprendizagem, etc, poder-se-á pensar que o frequentar a escola constitui, para muito estudantes, como refere Dortu (1993), uma situação adversa ou ameaçadora, ou seja, uma fonte de *stress* que requer mobilização de diversas estratégias para lidar com ela (Cap. 4 - *Coping*). Aliás, Compas (*cit in* Heins & Leiden, 1989) reforça a ideia que, nesta faixa etária, os *stressores* académicos são mais perturbadores que os sociais.

Se uma pessoa tiver em conta que alguns dos aspectos supracitados estão concentrados em anos terminais (12ºano) de ciclo (secundário), com a realização obrigatória de exames a nível nacional, poder-se-á, decerto, esperar aumentos de *stress*, até porque, são anos que, para além da grande carga de competitividade que acarretam, se traduzem por ter um elevado significado no futuro profissional e académico dos estudantes .

Para além das grandes exigências pretendidas, todo este processo irá ocorrer para a maior parte dos estudantes, numa altura crítica quando a adolescência está a chegar ao seu *terminus* e preocupações sociais, pessoais e de desenvolvimento ainda persistem nos estudantes.

A adolescência poderá assim constituir um período crítico para possíveis implementações de programas de intervenção com o objectivo de promover o desenvolvimento de estratégias eficazes que visem uma melhor adaptação às situações problemáticas que encontrem, ou possam vir a encontrar, e reduzir os efeitos negativos do confronto com alguns acontecimentos (Lerner, 1982, *cit in* Bizarro, 1993).

6.2 Alguns contributos sobre *stress* em contexto escolar

Uma revisão de trabalhos científicos, permite constatar, que os estudantes como população, até agora, não tem sido alvo de proeminente investigação em relação ao *stress* relacionado com a escola – *stress* académico.

Centrando a atenção, na procura de investigações realizadas com estudantes, em ano terminal de ciclo, com exames a nível nacional (exames de aptidão ao Ensino Superior) constata-se que são escassos os contributos científicos neste campo.

Os estudos realizados com o objectivo de identificar as fontes de maior *stress* em estudantes universitários e pré-universitários (12ºano), revelaram que os *stressores* mais fortes estão relacionadas com a área académica, destacando-se, particularmente, os seguintes: exames, estudar para os exames, ter de estudar demasiado (muitos conteúdos), cumprimento de prazos, necessidade em ter bons resultados (competição), falta de motivação, etc (Abouserie, 1994; Ainslie *et al.*, 1996; Cunha *et al.*, 1988; Mallinckrodt *et al.*, 1989; Fanshawe & Burnett, 1991; Kohn & Frazer 1986; Lohaus *et al.*, 1987; Pereira, 1997).

Nalguns trabalhos, igualmente foram detectados, embora com menos intensidade, *stressores* sociais, tais como: falta de tempo para estar com a família e amigos e problemas financeiros (Abouserie, 1994; Ainslie *et al.*, 1996; Mallinckrodt *et al.*, 1989; Fanshawe & Burnett, 1991; Kohn & Frazer 1986; Pereira, 1997)

Investigações realizadas em ano de exames, revelam que a maioria dos estudantes (universitários) manifestam, em geral, um nível de *stress* de tendência elevado (Abouserie, 1994; Dobson, 1980; Carver, 1994; Spielberger, 1983;). Resultados idênticos foram encontrados por Hodge (1997), Lee e Larson (1996) com estudantes pré-universitários (12ºano), sendo que neste último estudo os níveis detectados nos estudantes asiáticos foram superiores.

Cairns *et al.*, (1991) referem que, em geral, nos adolescentes é vulgar um aumento acentuado do nível de *stress*, em particular, quando se encontram no final do ano, no entanto os valores regressam a níveis considerados normais quando os estudantes se afastam da escola (por exemplo: período de férias).

Alguns autores (Fisher, 1997) acrescentam que são vulgares aumentos dos níveis de *stress*, particularmente, em anos de transição de ciclo, sugerindo tratar-se de um reflexo de novas e/ou crescentes exigências colocadas aos estudantes. Aliás a prevalência de elevados níveis de *stress* parece ser maior nos períodos iniciais que ocorrem após as transições do 2º ciclo para o 3º ciclo e deste para o secundário (Cruz, 1988).

Pitman e Jukes (1982) detectaram que a maioria dos estudantes ingleses lidam bastante bem com a pressão e problemas associados com os exames, apesar de alguns exibirem sintomas físicos tais como falta de concentração (Spielberger, 1955 *cit in* Dobson, 1980), cansaço, ansiedade.

Neste sentido, tem sido objecto de alguns estudos, procurar identificar factores que possam estar associados com a gestão do *stress*. Pitman e Jukes (1982) sugerem a percepção do eu (autoconfiança, sentido de realização e motivação), o medo de rejeição ou aceitação pelos colegas, as relações com os pais, a compreensão dos pais e expectativas, o espírito dos exames enaltecido pela escola e as exigências de sucesso. Outros factores serão abordados posteriormente.

Sarason (1976) citados por Abouserie (1994) e Spielberger (1972) acrescentam ainda a associação e a antecipação ao insucesso e as suas consequências sociais negativas, experiências inadequadas de aprendizagem, ambivalência e conflito na realização, necessidade de fazer bem, competência subjectiva baixa e falta de familiaridade com a situação.

A literatura existente, sugere que os estudantes do sexo feminino evidenciam, geralmente, níveis mais elevados de *stress* que os rapazes quer se trate de *stressores* sociais (Goodyer, 1988) ou *stressores* académicos (Abouserie, 1994; Ainslie *et al.*, 1996; Cruz, 1988; Fanshawe & Burnett, 1991; Liu, 1999; Mallinckrodt *et al.*, 1989; Schuller, I, 1994; Spielberger, 1983)

Os resultados dos trabalhos de Lee e Larson (1996) com estudantes asiáticos e os de Cunha *et al.* (1988) com estudantes portugueses, todos pré-universitários, não são consistentes com as descobertas anteriores. No primeiro trabalho foi

verificado o oposto e no segundo foi detectado que o nível de *stress* é independente do sexo.

No sentido de fornecer explicações para as diferenças sexuais encontradas seguem-se algumas opiniões:

Para Hodge (1997), Sarason (1980, *cit in* Abouserie, 1994) e Cruz (1988), entre outros investigadores, as diferenças sexuais que se têm vindo a verificar nos níveis de *stress* (raparigas com mais *stress* que os rapazes), devem-se ao facto dos rapazes serem menos dependentes da realização escolar para alcançarem prestígio e serem reconhecidos socialmente, uma vez que possuem mais oportunidades académicas e profissionais, após a escola, independentemente dos resultados dos exames. É possível, também, que estes estudantes possuam mais interesses, levando-os como consequência, a expressar uma atitude mais “desportiva” face ao ano terminal em que se encontram. Assim sendo, sentindo-se menos pressionados e mais dissociados dos exames (até mesmo do processo educativo) acabam por manifestar menos insegurança na concretização e menos ameaçados com o resultado.

Por outro lado, Hodge (1996,) refere que para os rapazes é menos aceitável socialmente, admitir ter *stress*. Manifestar e falar acerca de algumas emoções, associadas ao *stress* é provavelmente menos difícil para as raparigas.

Os estudos transculturais que têm vindo a ser realizados, evidenciam que a cultura pode desempenhar um papel importante na ocorrência de *stress* em ambos os sexos particularmente devido às diferenças culturais na socialização do papel sexual. Por exemplo, trabalhos feitos nos anos 60 e cujos resultados são corroborados por Cruz (1988), referiram que, enquanto às raparigas lhes é permitido (ou mesmo encorajado) admitirem *stress*, manifestado nalguma forma emotiva negativa, em especial a ansiedade, por se tratar de um traço feminino, aos rapazes é ensinado que não devem exhibir tais traços o que possivelmente os leva a admitir ter menos *stress*, embora possam experienciar tanto como as raparigas.

Para além das pressões culturais que parecem existir, não pode ser negligenciado o papel das pressões familiares associadas às grandes expectativas depositadas nas raparigas.

Outras explicações para as diferenças sexuais que se verificam, têm salientado o papel das primeiras experiências escolares na avaliação das situações *stressantes* e na exigência dos diferentes níveis de realização para rapazes e raparigas (Serra, 1989).

Particularmente importante, parece ser o facto de nos primeiros anos de escolaridade, ser esperado que as raparigas (contrariamente aos rapazes) tenham um melhor rendimento. Sendo assim, os fracos rendimentos seriam mais ameaçadores e activadores da reacção ao *stress* para os estudantes do sexo feminino.

Uma hipótese semelhante, foi avançada por Clayes e Salamé (1985, *cit in* Cruz, 1988). O facto da aversão à escola, poder levar mais frequentemente os rapazes que as raparigas ao abandono, poderá fazer com que nos níveis de ensino mais elevados, sejam integrados principalmente rapazes que parecem estar mais imunes ao *stress*.

O *stress* nem sempre é prejudicial, por vezes pode ser um factor motivacional no sentido em que em certas circunstâncias pode ser útil quando constitui uma fonte de impulso para os estudantes ajudando-os a tomar decisões, a resolver problemas, a melhorar o seu funcionamento e as suas aptidões. Contudo é já, e repetidamente, sabido, que pode ter consequências devastadoras em casos individuais, por exemplo para além de poder repercutir-se negativamente nos aspectos físico e psíquico, igualmente pode e afecta comprovadamente as funções intelectuais (alterações cognitivas induzidas pelo *stress*) nomeadamente a percepção, a memória, a atenção ou curiosamente a capacidade de tomar decisões. Estas alterações quando são muito marcadas associadas aos estados emocionais que o *stress* evoca, perturbam o comportamento observável.

Parece existir evidências que os níveis de *stress* são mediados quer por variáveis externas quer por variáveis internas. As variáveis da personalidade podem

ter um papel determinante na susceptibilidade ao *stress* nos estudantes (Linn & Zippa, 1984) assim como o suporte social.

Uma correlação moderada, positiva, emerge entre o *locus* de controlo e o *stress* académico sugerindo que os estudantes com *locus* de controlo externo tem mais *stress* que os que têm crenças internas (Linn & Zippa, 1984).

Por outras palavras, os estudantes que acreditam nas suas capacidades e no controlo das situações, tem menos *stress* que aqueles que acreditam que as coisas ocorrem por sorte ou devido a agentes externos. Estas descobertas confirmam os estudos de vários investigadores (Abouserie, 1994; Mooney, Sherman & Lopresto, 1991).

Resultados de estudos, mostram uma correlação negativa e significativa entre a auto-estima e os dois tipos de *stressores* (académicos e sociais) indicando que os estudantes com elevada auto-estima tem menos *stress* que aqueles que possuem uma menor auto-estima (Abouserie, 1994).

A auto-estima, desta forma, parece ter uma influência determinante no nível de *stress* e Zuckerman (1989, *cit in* Hodge, 1997) sugere que tal, seja devido ao facto de que uma elevada auto-estima reduz o nível de *stress* através de recursos sociais favoráveis e *coping* eficaz.

Fica assim claro, que o *locus de controlo* e a auto-estima constituem algumas das variáveis moderadoras que actuam no impacto do *stress* académico e social e que por consequência, as variáveis da personalidade, nos estudantes, devam ser tidas em conta na predictabilidade da reacção a situações potenciadores de *stress* (Ainslie *et al.*, 1996).

Igualmente, estudantes que têm a percepção de um nível elevado de suporte social, sentem um elevado grau de controlo nas suas vidas, são caracterizados por possuírem um baixo nível de *stress* perante a elevada pressão dos exames, levando a crer que o suporte social e percepção são também fortes moderadores na susceptibilidade ao *stress* (Ainslie *et al.*, 1996; Cunha *et al.*, 1988).

Não podem deixar de ser referidas as interessantes investigações realizadas, , neste contexto, abordando as Emoções e a Avaliação Cognitiva. Merecem referência os contributos de Folkman e Lazarus (1985) e, mais recentemente, de Carver (1994) que estudaram as emoções num contexto académico específico – ano/período de exames.

Em ambas as investigações foi registado que, na fase antecipatória, os estudantes manifestam com forte intensidade, emoções típicas de ameaça (preocupação, ansiedade, etc) e de desafio (confiança, esperança, etc).

Na opinião de Folkman e Lazarus (1985) e corroborada por Carver (1994), estas apreciações de ameaça e desafio reflectem a elevada ambiguidade que esta fase transparece. Os estudantes desconhecem não só os conteúdos que serão testados como também e, acima de tudo, o resultado final obtido.

Segundo estes autores, os estudantes por terem dificuldade em avaliar quais serão os resultados finais podem perspectivar resultados positivos ou negativos o que implica que irão experienciar emoções quer de ameaça quer de desafio. No fundo, os estudantes elaboram avaliações de potenciais danos ou benefícios pois lidam com uma situação futura.

Traduzindo um elevado grau de incerteza sobre os resultados futuros, as emoções associadas a dano ou benefício, na referida fase, são sentidas com pouca intensidade.

À medida que a transacção se vai desenrolando, as emoções de ameaça e desafio foram sendo cada vez menos intensas, como resultado de um decréscimo de ambiguidade; enquanto que as outras duas emoções foram-se tornando mais fortes atingindo um máximo na 3ª fase do processo (saída dos resultados).

Em conclusão, nos estudos realizados, verificou-se pois, que durante a transacção (período de exames) são várias e diferentes as emoções que vão sendo experienciadas ao longo das várias fases da transacção, reflectindo a alteração do significado atribuído à situação.

7 *Coping* em contexto escolar

Aceita-se, de forma consensual, que um aspecto central do desenvolvimento humano envolve o lidar com o *stress*. Iniciando-se na infância, os indivíduos são desde muito cedo confrontados com um conjunto de situações potencialmente *stressantes* que exigem acção e adaptação, podendo os recursos disponíveis para confrontá-las constituir factores importantes para o crescimento e desenvolvimento adaptado, por oposição ao surgimento de problemas psicológicos (Compas *et al.*, 1988).

Estudos feitos com adolescentes oriundos de países e culturas diferentes (USA, Austrália, Alemanha, Israel, Hong Kong) indicam que uma grande variedade de formas de *coping* são usadas (Folkman & Lazarus, 1985; Patterson & McCubbin, 1987; Seiffge-Krenke & Schulman, 1990). Constatou-se, igualmente, que perante *stressores* sociais e académicos, esta população recorre ao uso, em simultâneo, de formas de *coping* focado quer no problema quer nas emoções (Compas *et al.*, 1988; Folkman & Lazarus, 1985).

Quando se faz, o levantamento de contributos científicos, abordando a temática da relação dos *stressores* académicos (ano/período de exames) com o *coping*, constata-se que são escassos.

Folkman e Lazarus (1985), num estudo realizado com estudantes expostos a uma situação *stressante*, como é o período de exames, referem que na fase de antecipação à situação *stressante*, os estudantes recorrem preferencialmente, ao *Coping* activo, procura de suporte social e à Reinterpretação positiva

Na fase antecipatória, as formas de *coping* instrumental (*Coping* activo) são mais preteridas (99% do estudantes), presumivelmente devido à fase de preparação intensa que o exame exige. Esta constatação é verificada não só em relação a outras

estratégias, como também foi detectada nas duas fases seguintes da transacção (período após os exames e depois da saída dos resultados).

Na opinião de teóricos (Folkman & Lazarus, 1985), o recurso ao suporte social advém da necessidade de obter mais ajuda na época dos exames - as exigências da situação são elevadas e dependendo do tipo de exigências, assim os estudantes recorrem a diferentes tipos de recurso social – emocional ou instrumental.

Carver *et al.*, (1989), trabalhando com estudantes universitários, no decurso do desenvolvimento do seu instrumento de avaliação, constataram, semelhantemente, que os estudantes recorrem preferencialmente à Reinterpretação positiva, ao *Coping* activo, ao suporte social por razões instrumentais e à Auto-distracção.

Os resultados obtidos, anos mais tarde pelo mesmo autor (1994) numa investigação, em muitos aspectos, semelhantes aos de Folkman e Lazarus (1985), evidenciaram que na fase antecipatória da mesma situação académica, as estratégias a que os estudantes recorrem preferencialmente são: Aceitação, Planeamento, *Coping* activo e Reinterpretação positiva. Por outro lado, uso de álcool, Negação, Comportamento de desprendimento e Auto-distracção foram as menos assinaladas.

Na procura de relações entre o *coping* e a avaliação da situação, Carver (1994) verificou que os estudantes que avaliam a situação como uma ameaça são os que recorrem ao *Coping* activo, ao recurso suporte social e à actividade religiosa. Enquanto que aqueles que usam o *Coping* activo e a Reinterpretação positivo, são os que avaliam a fase antecipatória como um desafio.

Estas evidências, reforçaram a ideia de que as emoções antecipatórias parecem estar relacionadas, de algum modo, com o *coping* focado no problema (*Coping* activo).

Lee e Larson (1997) referem que os estudantes asiáticos (Koreanos) recorrem preferencialmente à regulação afectiva (terminologia de Moos & Billing (1982) que corresponde a envolver-se no controlo das emoções através da supressão de actos impulsivos e através de pensamentos positivos ou envolver-se em actividades socialmente aceites), *Coping* activo, procura de suporte social e descarga emocional

(terminologia de Moos & Billing (1982) que corresponde a envolver-se em descarregar emoções desagradáveis verbalmente ou através de comportamentos para reduzir a tensão em formas pouco aceites socialmente).

Compas *et al.*, (1988) replicou, em parte, os resultados de Folkman e Lazarus (1985), ou seja, em relação aos *stressores* académicos, os estudantes recorrem, simultaneamente, a ambos os tipos de *coping*, predominando também o focado no problema em detrimento do focado nas emoções.

Carver (1994) refere, ainda, que os estudantes que utilizam o *coping* focado no problema tem não só a percepção da grande dificuldade do exame como lhe atribuem uma grande importância, pois está muito em jogo.

Este teórico, mencionou que os estudantes que avaliam a situação de ameaçadora são aqueles que atribuem uma grande importância ao exame. Por outro lado, os estudantes que percebem a dificuldade do exame, mostram indícios de baixos níveis de ameaça e desafio. Igualmente, baixos níveis de ameaça e de desafio foram detectados em estudantes apresentando um elevado grau de confiança sobre os resultados que querem ou julgam obter.

Grande parte dos estudos referem a existência de diferenças sexuais nos adultos, em relação ao tipo de estratégias que utilizam. No caso das crianças e adolescentes, não é excepção.

Os resultados obtidos com estudantes, indicam, de forma consistente, que, as raparigas oriundas de vários países (USA, Israel, Alemanha, Austrália), face a situações académicas *stressantes*, recorrem mais a estratégias de procura de suporte social por razões instrumentais que os rapazes (Houtman, 1990); Patterson & McCubbin, 1987; Seiffge-Krenke & Schulman, 1990)

Nos países asiáticos (Koreia, Hong-Kong), pelo contrário, não se encontram diferenças, em termos de sexo, no que respeita ao recurso à referida estratégia, para lidar com *stressores* académicos (exame) ou não (Lee & Larson, 1996). Estes autores sugerem que esta estratégia pode não ser uma característica dos adolescentes asiáticos

Nestes adolescentes, as diferenças encontradas centram-se no frequente recurso a tipos de estratégias paliativas, por exemplo, descarga emocional. A este propósito, registou-se que os rapazes em relação às raparigas recorrem mais ao Expandir (expandem os seus sentimentos, gritando ou praguejando) e ao Uso de substâncias (fumar e beber) perante o confronto com uma situação com uma natureza fortemente competitiva como é o ano de exames.

Esta descoberta, feita por Lee e Larson (1996), poderá reflectir a natureza patriarcal da cultura asiática, na qual as expressões emocionais de agressividade, nas raparigas, são pouco aceites. Na sociedade asiática é suposto que as mulheres sejam passivas, calmas e obedientes ao homem (Cho, 1988, *cit in* Lee & Larson, 1996).

Compas *et al.*, (1988), apesar não terem encontrado fortes diferenças sexuais, no que respeita à produção e uso de estratégias, contudo, observou, que as raparigas também recorrem mais a formas de *coping* paliativo (diferentes das anteriores) que os rapazes em resposta aos *stressores* académicos. Estes resultados foram, em geral, replicados por vários autores colocando em evidência a Auto-distracção, Comportamento de desprendimento, Recurso ao suporte social por razões emocionais (Hiebert & Bryan, 1996; Houtman, 1990; Schuller, 1994; Windle & Windle, 1996).

Estudos sobre o impacto do *stress* cumulativo, sugerem que os adolescentes (americanos e europeus) que têm de lidar com várias situações de *stress* , em simultâneo, mostram efeitos ampliadores no bem-estar, quer em termos de sintomas psicológicos quer em termos de sintomas físicos (Rice *et al.*, 1990, *cit in* Lee & Larson, 1993) sendo mais intensos, nos estudantes asiáticos (Lee & Larson, 1996).

Por outra palavras, múltiplos *stressores* podem ser mais debilitantes que um único *stressor* . Isto significa que os estudantes que estão expostos a uma situação de *stress* - exame - e que se confrontam com outras situações igualmente *stressantes* tornar-se-ão mais vulneráveis ao *stress* dos exames em termos de adaptação, isto é, terão dificuldade em se ajustar, reportando mais sintomas.

No seguimento do que foi referido acima, as evidências são fortes em relação à existência de uma associação entre problemas físicos e psicológicos e as situações *stressantes*, independentemente da sua intensidade, do tipo, etc (Compas, 1987; Windle & Windle, 1996).

Convém lembrar, que em relação ao nível dos efeitos (físicos e psicológicos) que estão associados a experiências *stressantes*, existem nas crianças e adolescentes grandes diferenças individuais. Esta variabilidade é devida (Cap. 2 e 3), em parte, às diferenças de recursos disponíveis e às estratégias usadas (Compas, 1987; Compas *et al.*, 1988 Lazarus & Folkman, 1984).

Estudos realizados, tendo em vista saber o modo como crianças e adolescentes lidam com situações *stressantes*, revelaram que o *coping* instrumental (esforços cognitivos e comportamentais para alterar as fontes de *stress*) ou *coping* paliativo (regular o estado emocional - emoções negativas) são determinantes na redução de efeitos nocivos oriundos de uma variada gama de eventos *stressantes* quer sejam sociais quer sejam *stressantes* (Compas, 1987).

Os poucos estudos realizados com estudantes, sugerem que a confrontação com anos com exames finais, constitui um preditor significativo de problemas emocionais e comportamentais, em particular com os adolescentes que tem um elevado empenhamento na realização escolar (Carapetyan, 1982, *cit in* Lee & Larson, 1996) e nos estudantes universitários (Wargner & Compas, *cit in* Lee & Larson, 1996).

Os anos terminais de ciclo, com exames finais, que fazem parte do Sistema Educativo de muitos países, e que são determinantes para entrar na Universidade, constituem o maior acontecimento para os adolescentes. São enormes as exigências preteridas (Cap. 6-*Stress* em contexto escolar). Embora só uma pequena percentagem seja admitida na Universidade, muitos são os estudantes que aspiram não só serem aprovados no ano, como, além de tudo, obter bons resultados nos exames.

Enquanto se “preparam” para esse grande momento, os estudantes manifestam numerosos sintomas físicos e psicológicos relacionados com o *stress*

(dores de cabeça, insónias, indigestão crónica, tonturas, mau Humor, etc (Cunha *et al.*, 1988; Ferreira, 1993; Spilberger 1955, *cit in* Dobson, 1980).

Não são muitos os estudos, que procuram explorar as estratégias mais eficazes para lidar com as situações académicas *stressantes*, em especial, os anos terminais de ciclo com exames (Compas *et al.*, 1988).

As descobertas resultantes de investigações, que abordam a vertente da eficácia do *coping*, têm sido consistentes. Efectivamente, os resultados evidenciam que, no geral, o *coping* focado no problema está associado com o funcionamento adaptativo e que o *coping* focado nas emoções, reflectindo uma desregulação emocional (preocupação, culpa, expressão inapropriada de emoções negativas, etc) está associado com graves disfunções sociais, afectivas e comportamentais (Endler & Parker, 1994; Folkman *et al.*, 1986; Glyshaw, Cohen & Towbes, 1989) e ainda o recurso a comportamentos menos saudáveis – uso de álcool e drogas (Windle & Windle, 1996).

Esta “relação” foi constatada não só em relação ao *stress*, em geral, mas também em relação a *stressores* académicos e com estudantes oriundos de diversas culturas (USA, Alemanha, Israel, Ásia) (Billing & Moos, 1981; Lee & Larson, 1996; Patterson & McCubbin, 1987; Tero & Connel, *cit in* Compas, 1988).

Os estudos, nesta área, com estudantes, referem que em termos gerais, para ambos os sexos, o *coping* focado no problema (estratégias de resolução do problema e de procura de suporte social) está relacionado com baixos níveis de depressão - uma maior adaptação ao *stressor* é conseguida. O *coping* focado nas emoções (por exemplo: descarga emocional) está relacionado com aumento de sintomas físicos (Lee & Larson, 1996; Patterson & McCubbin, 1987)

Compas *et al.*, (1988) contrariamente, só registaram uma correlação entre os problemas emocionais e psicológicos com *stressores* sociais em estudantes.

Apesar de nenhuma estratégia ser, na opinião de Lazarus e Folkman (1984), inerentemente boa ou má, no entanto na manutenção do bem-estar físico e psicológico dos adolescentes parece ser determinante o *coping* instrumental em

detrimento do *coping* paliativo (Ebata & Moos, 1991; Compas *et al.*, 1988; Glyshaw *et al.*, 1989).

Compas *et al.*, (1988) acrescentaram que tal não significa que o *coping* paliativo seja contraproducente na gestão de situações *stressantes* no entanto parece que a produção e o uso de estratégias alternativas usadas pelos estudantes reflecte esforços não adaptativos, por exemplo, bater noutra pessoa, gritar com outra pessoa.

Muito são os autores (Carvers *et al.*, 1989; Compas, 1987; Compas *et al.*, 1988; Folkman *et al.*, 1986) sugerindo que a eficácia do *coping* poderá estar dependente da controlabilidade da situações *stressantes*. Embora, esta vertente já tenha sido abordada anteriormente (Cap. 4-*Coping*) não parece ser demais referir que os indivíduos que percebem a possibilidade de algum controlo e resolução da sua situação depositam mais confiança em estratégias que os mantenham centrados na situação, isto é, no *coping* focado no problema (por exemplo, *Coping* activo).

A este propósito, os resultados sugerem que a confiança no *coping* focado no problema é benéfica e neste sentido talvez fosse interessante incluir instruções desta estratégia em programas de prevenção nas escolas. Esta conclusão é consistente com o sugerido nos trabalhos de Durlak (1983, *cit in* Compas *et al.*, 1988; Folkman *et al.*, 1986).

Quando os sujeitos avaliam as situações como irremediáveis, com um carácter menos controlável, voltam-se para estratégias alternativas que, em geral, permitirão à pessoa não se concentrar na situação problemática. Isto é, recorrem ao *coping* paliativo (Folkman & Lazarus, 1985).

Compas *et al.*, (1988) encontraram uma relação entre a sintomatologia, *coping* e controlabilidade. Na realidade, estes autores, constataram que os sintomas psicológicos são mais fortes quando os sujeitos recorrem mais ao *coping* focado nas emoções em situações avaliadas como controláveis e mais ao *coping* focado no problema quando apreciam as situações como inalteráveis

As relações entre o *coping* e os *stressores* académicos e sociais são, em geral, independentes da gravidade dos acontecimentos *stressantes* adicionais. Isto é, as

descobertas reforçam o modelo do efeito directo - o *coping* contribui para o bem estar, independentemente da intensidade do *stress* (Billing & Moos, 1984). Quando os estudantes usam estratégias para lidar com o *stress* académico, existe como que um efeito moderador entre os *stressores* adicionais e a adaptação.

Uma excepção ocorre nos rapazes que usam o *coping* de descarga emocional. A relação entre situações adicionais *stressantes* e os sintomas físicos aparece nos rapazes que usam aquela estratégia com alguma frequência mas não nos rapazes que a usam pouco. Isto sugere que o frequente uso de estratégias de descarga emocional para lidar com *stress* dos exames torna os rapazes mais vulneráveis ao *stress* oriundo dos "life events".

Lee e Larson (1996) referem que nos estudantes do 12ºano, em ano de exame, não foram feitas descobertas que indicassem que algum tipo de *coping* tivesse um efeito moderador contra o *stress*.

Relações entre o rendimento escolar e o recurso a determinado tipo de estratégias foram detectadas na população estudantil.

Dweck e Wortman (1982, *cit in* Compas, 1988) constataram que os bons estudantes possuem estratégias eficazes já que apresentam níveis elevados de motivação, são mais persistentes na resolução de problemas e têm mais concentração. Em contraste, os estudantes a quem é necessário dar uma ajuda, recorrem a piores estratégias, esforçam-se menos, desencorajam-se com maior facilidade e têm menor *performance* escolar.

Os bons estudantes centram os seus pensamentos em estratégias de resolução, produção de soluções alternativas e aquisição de informação relevante enquanto os estudantes fracos continuam a centrar a sua atenção na procura de explicação para a causa do insucesso e fazem facilmente atribuições de causa a factores incontroláveis. Na opinião dos autores, a diferença não está no tipo de atribuições mas sim se porventura fazem ou não.

Cooley *et al.*, (1989, *cit in* Pereira, 1997), na mesma linha de pensamento acrescenta, acerca dos estilos de atribuições dos estudantes sobre o sucesso ou

insucesso escolar, que os estudantes que utilizam mais as estratégias orientadas para o problema têm estilos de atribuições orientadas para os seus próprios esforços e avaliam os testes/exames como menos ameaçadores. Por outro lado, aqueles estudantes que utilizam as estratégias orientadas para a emoção, as suas atribuições assentam mais em factores externos como a sorte e entendem os exames como situações de difícil controlo

Alguns autores (Compas *et al.*, 1988, Endler & Parker, 1994; Windle & Windle, 1996) relatam nos seus trabalhos, que o *Coping* activo está relacionado positivamente com o rendimento enquanto o *coping* focado nas emoções (por exemplo, evitamento) fracamente prediz o desempenho académico.

Mikulincer (1989, *cit in* Ferreira, 1993) encontrou que apenas os estudantes que utilizavam ao mesmo tempo as duas formas de *coping* não evidenciavam défice de rendimento.

Ferreira (1993), corroborado por Pereira (1997), concluiu que os estudantes com melhores médias escolares apresentavam melhores estratégias mas nem sempre melhores mecanismos específicos de resolução de problemas; algumas das estratégias específicas predizem piores médias escolares; estratégias gerais predizem médias escolares mais elevadas.

No entanto Krantz (1983, *cit in* Lee & Larson, 1996) questiona-se até que ponto existirá alguma relação entre as estratégias usadas para lidar com os exames e a *performance* dos estudantes. Nesta linha de pensamento vai ao ponto de afirmar que o *coping*, não podendo, directamente, reduzir o *stress* ou ter pouco efeito nos resultados de um acontecimento, apenas pode ter uma limitada natureza protectora nos adolescentes contra um *stressor* intenso como são os exames nacionais a que os estudantes estão sujeitos.

8 Apresentação do Estudo

8.1 Finalidade do estudo

A revisão da literatura, realizada anteriormente, confirma que uma das áreas pouco fecundas em termos de investigação, diz respeito a estudos feitos na área do *stress e coping* com estudantes em fim de ciclo com exames.

Tal situação é ainda mais evidente em Portugal onde tem sido extremamente rara a investigação realizada neste domínio. Os poucos estudos que existem sobre *stress e coping* nos estudantes abordam em grande parte os estudantes universitários ou em alta competição, encontrando-se caídos no esquecimento os estudantes do 12ºano.

Os anos terminais de ciclo, com exames finais, que fazem parte do Sistema Educativo de muitos países, e que são determinantes para entrar no Ensino Superior, constituem o maior acontecimento para os adolescentes.

Estes anos lectivos com enormes e variadas as exigências parecem reunir condições susceptíveis de serem avaliados como *stressantes* pelos estudantes. Esta tem sido uma suspeita ao longo dos anos de exercício de docência, em particular, no Secundário.

Em Portugal, o regime actual de acesso ao Ensino Superior impõe um pacote de condições elevadas: conclusão do Ensino Secundário (10º, 11º e 12º anos), realização de um Exame Nacional a todas as disciplinas do 12º ano e candidatura ao ingresso segundo as vagas abertas anualmente em regime de números *clausus*.

Embora só uma pequena percentagem seja admitida no Ensino Superior, muitos são os estudantes que aspiram não só serem aprovados no ano, como, além de tudo, obter bons resultados nos exames.

O 12º ano para muitos estudantes possui de certo um duplo significado: educacional e profissional

A vivência no 12ºano surge assim como algo ameaçador! Mesmo admitindo não ser esta, naturalmente, a experiência de todos os estudantes, pode-se dizer a respeito do sucesso fornecido pelas classificações e aproveitamento, que se percebe uma atmosfera de tensão difusa nos estudantes de 12ºano. Por vezes facilmente emocionáveis, outras, aparentemente indiferentes vivem enquanto estudantes, uma experiência em que lhes é exigido que aprendam saberes diversos e que os apliquem num exame final. Não é fácil! pois os estudantes possivelmente não possuem recursos disponíveis para lidar com as solicitações. Precisam aprender a lidar com elas – é este o processo de avaliação de *stress* e *coping*.

É nesta linha de pensamento que, e com sentido de curiosidade e interesse, se colocam as seguintes questões:

Constituirá uma vivência stressante para os estudantes a frequência do 12ºano? De que forma enfrentam esta situação stressante?, isto é, Que estratégias desenvolvem para lidar com esta situação (Coping)?

Pretendendo superar neste domínio, eventualmente, lacunas na investigação nacional, foi desenhado o presente estudo exploratório.

8.2 Objectivos do estudo

Tendo por base os conceitos de *stress* e *coping* perspectivados pela teoria transaccional de Lazarus e Folkman (1984) foram delineados os seguintes objectivos:

- Investigar o *stress* académico, em termos de identificação de fontes /áreas e de avaliação do nível de *stress*, em estudantes do 12ºano de escolaridade
- Investigar o *coping*, em termos de identificação das várias formas usadas para lidar com o *stress* académico.
- Explorar possíveis relações entre o *stress* académico e o *coping*.

Adicionalmente será pretensão deste trabalho:

Em termos científicos:

- Investigar a possível presença de diferenças, nas fontes e nível de *stress*, em relação a determinadas variáveis (sexo, área curricular e nível de escolaridade dos pais)
- Investigar a existência de possíveis diferenças no *coping* em relação a determinadas variáveis (sexo, a área curricular e nível de escolaridade dos pais)

Em termos pedagógicos.

- Adquirir competências de um agente promotor da Saúde e de desenvolvimento social na Comunidade Escolar.
- Contribuir para o desenvolvimento de uma atitude actuante por parte dos docentes e estudantes em relação ao papel da Escola na Promoção e Protecção da Saúde – Gestão do *Stress*.

8.3 Limitações do estudo

Limitações temporais e de disponibilidade de recursos humanos obrigaram à restrição de um espaço geográfico.

É importante salientar que a total ausência de estudos sobre as variáveis – *coping* e *stress* em Portugal impôs o recurso a instrumentos desenvolvidos e validados experimentalmente noutros locais e contextos culturais.

Apesar de todos os cuidados de que se reveste a tradução das baterias originais para a língua portuguesa, assumem-se algumas preocupações relativamente à sua aplicabilidade generalizada bem como quanto à elaboração de comparações com estudos similares na língua original (Inglês).

Outras limitações serão referidas na secção referente ao **Método**.

9 Método

9.1 Participantes

A população deste estudo é constituída por estudantes do 12ºano de escolaridade, residentes no distrito de Lisboa.

Tendo-se utilizado a técnica de amostragem por conveniência, foram seleccionados 400 estudantes de 5 escolas do Concelho de Oeiras (zona urbana de Lisboa) frequentando no ano lectivo 1999/2000, o 12ºano de escolaridade.

A escolha geográfica das escolas teve por base, critérios de acessibilidade e facilidade de recolha de dados.

Na definição da amostra foram considerados os seguintes critérios de inclusão:

- Os participantes serem de ambos os sexos.
- Os participantes pertencerem a áreas curriculares diferentes (área de Ciências possuindo, na componente de formação, a disciplina de Matemática *versus* área de Letras não possuindo tal disciplina). Na Área de Ciências estão incluídos os Agrupamentos I (científico-natural), II (Artes) e III (Económico-Social) e à área de Letras corresponde unicamente o agrupamento IV(Humanidades).

Dos 400 estudantes seleccionados só participaram 364 número que na opinião de Tinsley e Tinsley (1987, *cit in* Ribeiro, 1999) é considerado adequado. A invalidação dos restantes deveu-se ao incorrecto preenchimento resultante da omissão de variáveis fundamentais, de duplo preenchimento, etc.

9.2 Caracterização da amostra

O Quadro 1 caracteriza a amostra nas suas variáveis demográficas e académicas.

Variáveis Demográficas /Académicas	Nº	%	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Sexo						
Masculino	151	41,5				
Feminino	213	58,5				
Idade			18,5	0,86	17	22
Escolaridade dos Pais	354		7,1	3,35		
Área curricular						
Ciências	255	70				
Letras	109	30				
Alunos repetentes						
Frequentam pela primeira vez 12º ano	334	91,7				
Não frequentam pela primeira vez 12º ano	30	8,2				
Disciplinas em atraso						
Estudantes com disciplinas em atraso	60	16,4				
Estudantes sem disciplinas em atraso	304	83,5				
Candidatura ao ensino superior						
Estudantes com pretensão a candidatar-se	345	94,8				
Estudantes sem pretensão a candidatar-se	19	5,2				

Quadro 1 Características demográficas / académicas da amostra (N = 364).

A leitura do Quadro 1 indica que a idade mínima da amostra é de 17 anos e a máxima de 22 anos, correspondendo a uma média de 18,5 anos e um desvio - padrão de 0,86 anos. A idade média dos estudantes não difere relativamente ao sexo (dado não constante no quadro).

No género sexual, 41,5% dos estudantes desta amostra são do sexo masculino, enquanto que 58,5% são do sexo feminino.

No que diz respeito à área de estudos, observa-se que 70% estão na área de Ciências cabendo às Letras os restantes estudantes (30%).

Quanto à distribuição da variável sexo, dentro de cada área de estudos, sobressai o equilíbrio nos estudantes de Ciências (N=255), onde se tem sensivelmente 50% de indivíduos de cada sexo. No que diz respeito aos estudantes de Letras (109 estudantes) constata-se uma situação diferente: um predomínio das raparigas (78%) em relação aos rapazes (22%).

Em relação à escolaridade dos pais dos estudantes, considerou-se o número de anos de frequência no ensino. Neste sentido, verifica-se que os pais dos participantes desta amostra, em média, possuem 7,1 anos de escolaridade, o que corresponde, actualmente, ao 10º ano de escolaridade (Ensino Secundário).

Se for tida em consideração que o nível de escolaridade obrigatória é o 9º ano, pode-se dizer que 30,6% dos pais apresentam um nível médio de escolaridade inferior ao 9º ano, enquanto cerca de 69,4% dos pais estão acima deste nível, sendo que 26,7% possuem um grau de escolaridade ao nível do ensino secundário (10º, 11º e 12º ano). Com escolaridade superior perfazem 42,7% da amostra.

A quase totalidade dos estudantes (94,8%) tem pretensões em candidatar-se ao Ensino superior e frequentam pela primeira o 12º ano (91,7%). Nesta amostra só 16,4% dos estudantes têm disciplinas em atraso.

9.3 Material

Neste estudo foram utilizados para a recolha de dados, os seguintes instrumentos:

“Inventário do Stress do Estudante”, versão traduzida e adaptada do *“Student Stress Inventory”* (Dobson & Metcalfe, 1983) por Pereira (1997) (anexo A).

“Brief COPE” versão traduzida (Tapadinhas, 1998) do *“Brief COPE”* (Carver, 1997) (anexo B).

Questionário demográfico - académico (anexo C).

9.3.1 “*Inventário do Stress do Estudante*”

Este instrumento foi desenvolvido por Dobson e Metcalfe (1980, 1983). O construto que avalia é o *stress* (fontes e nível), tendo sido construído para ser utilizado em contexto académico, particularmente em períodos de avaliação da *performance* dos estudantes.

O desenvolvimento deste instrumento teve por base teórica, descobertas fornecidas por determinados estudos, conjuntamente com sugestões dadas pelos estudantes.

O “*Inventário do Stress do Estudante*” é um instrumento multidimensional constituído por 30 itens (correspondendo a possíveis fontes de *stress*), distribuídos por 10 dimensões (áreas).

As dimensões deste instrumento são: Motivação para trabalhar com 8 itens de que é exemplo “dificuldade em acompanhar o trabalho escolar”; Espírito escolar com 1 item (“regulamento da escola”); Pais, com 3 itens de que é exemplo “atitudes de conflito entre estudantes e pais”; Nível do trabalho exigido, 1 item (“pouco conhecimento do nível de exigência do professor”); Aspectos pessoais, com 2 itens de que é exemplo “dificuldade de relacionamento entre rapazes e raparigas”; Objectivos na vida, com 3 itens de que é exemplo “preocupações com a futura carreira profissional”; Exigências com a vida académica com 5 itens de que é exemplo “exames com conteúdos demasiados exigentes”, Pressão dos exames com 2 itens (“pressão dos testes/exames”). As 2 últimas dimensões possuem cada, 1 item: Colegas (“distracção provocada pelo seu barulho”) e Meio familiar (“incompreensão dos pais para os compromissos escolares”).

É um instrumento que pode ser auto - administrado ou passado por um entrevistador sendo solicitado aos participantes que “..indiquem até que ponto cada um dos 30 itens, que se segue, constitui uma fonte de *stress*,.”

As respostas aos itens são codificadas numa escala tipo Likert de 4 pontos: “ausência de *stress*”(0), “*Stress* moderado”(1), “*stress* elevado”(2) e “*Stress* muito elevado”(3).

O valor global de *stress* é dado pela soma dos valores dos vários itens, de tal modo que quanto maior o valor maior o nível de *stress*

A fidelidade deste instrumento foi acedida através da determinação do Teste-reteste e da consistência interna (coeficiente de *alfa de Cronbach*), tendo sido obtidos os valores de 0,83 e 0,87, respectivamente. O autor não apresentou valores de consistência interna para as várias dimensões do instrumento.

No presente estudo, a fidelidade deste instrumento foi determinada pelo mesmo procedimento, ou seja, determinação da consistência interna através do coeficiente de *Alfa de Cronbach*. Foi obtido um adequado valor de consistência interna - 0,90 - sendo até ligeiramente mais elevado que o valor obtido pelo autor.

9.3.2 “*Brief COPE*”

O “*Brief COPE*” (Carver, 1997) constitui uma forma abreviada do “*COPE Inventory*” (Carver *et al.*, 1989) cujo desenvolvimento teve por base teórica o modelo transaccional proposto por Lazarus e Folkman (1984), o modelo comportamental de auto-regulação (Carver & Scheier, 1981, 1990, *cit in* Carver *et al.*, 1989) e ainda a literatura existente sobre o assunto (Carver, 1997).

O “*Brief COPE*” é um instrumento onde o construto avaliado são as estratégias usadas pelas pessoas para lidar com situações *stressantes (coping)*. Foi concebido para ser utilizado em diferentes contextos e para ser aplicado a indivíduos com idades a partir dos 14 anos.

É um instrumento multidimensional composto por 14 dimensões que conceptualizam diferentes formas de *coping*: Auto-distração, *Coping* activo, Negação, Uso de substâncias, Recurso ao suporte social por razões emocionais, Recurso ao suporte social por razões instrumentais, Comportamento de desprendimento, Expandir, Planeamento, Negação, Humor, Aceitação, Culpa e Religião.

Segundo Carver *et al.*, (1989) e Carver (1997), algumas destas estratégias (dimensões) têm um forte suporte teórico na sua conceptualização outras foram

introduzidas por evidenciarem um grande recurso por parte das pessoas. No Quadro 2 estão as conceptualizações das 14 formas de *coping* propostas por Carver (1997), Carver *et al.*, (1989).

Dimensões do Brief COPE	Descrição
<i>Coping</i> activo	Relacionada com o levar o indivíduo a tomar atitudes num esforço de remover ou circunscrever o <i>stressor</i>
Planeamento	Relacionada com o pensar em formas de enfrentar o <i>stressor</i> , por exemplo, organizando alguma forma de actividade, pensar nos passos a tomar ou no melhor modo de lidar com o problema
Recurso ao suporte social por razões instrumentais	Relacionada com a procura de assistência, informação ou conselhos sobre o que fazer perante o <i>stressor</i>
Negação	Relacionada com tentativa de rejeitar a realidade imposta pelo <i>stressor</i>
Uso de substâncias	Relacionada com o recurso ao álcool ou outras drogas como forma de se libertar do <i>stressor</i>
Recurso ao suporte social por razões emocionais	Relacionada com a busca de apoio moral, simpatia e compreensão
Comportamento de desprendimento	Relacionada com o desistir ou reduzir o esforço para atingir o objectivo que é ameaçado pelo <i>stressor</i>
Expandir	Relacionada com a expressão das emoções ou sentimentos
Reinterpretação positiva	Relacionada com o extrair valor positivo à situação de forma a torná-la mais favorável
Humor	Relacionada com a capacidade de fazer piadas sobre a situação de <i>stress</i>
Aceitação	Relacionada com o aceitar a realidade da situação <i>stressante</i>
Religião	Relacionada com o facto do indivíduo se refugiar na sua crença religiosa.
Culpa	Relacionada com o facto de levar o indivíduo admitir uma certa responsabilidade
Auto-distração	Relaciona-se com voltar-se para outras actividades para manter a mente ocupada e pensar menos no agente <i>stressor</i>

Quadro 2 Taxonomia das estratégias para lidar com o *stress (coping)* proposta por Carver *et al.*, (1989); Carver (1997).

Utilizando a taxonomia de Lazarus e Folkman (1984), o *Coping* activo, o Planeamento e o Recurso ao suporte social por razões instrumentais fazem parte do *coping* focado no problema; as restantes onze estratégias fazem parte do *coping* focado nas emoções.

O Quadro 3 fornece para cada dimensão exemplos de itens.

Dimensões do “Brief COPE”	Exemplos de itens
Auto-distração	“Refugio-me noutras actividades para me abstrair da situação”
Coping activo	“Tomo medidas para tentar melhorar a minha situação”
Negação	“Tenho dito para mim próprio(a) “isto não é verdade”
Uso de substâncias	“Refugio-me no álcool ou noutras drogas (comprimidos, etc) para me sentir melhor”
Recurso ao suporte social por razões emocionais	“Procuro o conforto e compreensão de alguém”
Recurso ao suporte social por razões instrumentais	“Peço conselhos e ajuda a pessoas que passaram pelo mesmo”
Comportamento de desprendimento	“Desisto de me esforçar para obter o que quero”
Expandir	“Sinto e expesso os meus sentimentos de aborrecimento”
Reinterpretação positiva	“Procuro algo positivo em tudo o que me está acontecer”
Planeamento	“Tento encontrar uma estratégia que me ajude no que tenho que fazer”
Humor	“Enfrento a situação levando-a para a brincadeira”
Aceitação	“Tento aceitar as coisas tais como estão a acontecer”
Religião	“Rezo ou medito”
Culpa	“Culpo-me pelo que está a acontecer”

Quadro 3 Exemplos de itens das dimensões do “Brief COPE”.

Este instrumento pode ser auto-administrado ou passado por um entrevistador. O preenchimento pode ocorrer de forma colectiva ou individual. No acto do preenchimento cada um dos participantes deverá ler uma instrução que resumidamente refere: “.. indique de que forma é que está a enfrentar esta situação *stressante*..”.

Cada uma das dimensões é composta por dois itens sendo que todos eles são respondidos segundo uma escala tipo Likert de 4 pontos: “*Nunca faço*”(0), “*Faço algumas vezes*”(1), “*Faço com frequência*”(2) e “*Faço quase sempre*”(3).

Carver (1997) avaliou a fidelidade de cada uma das dimensões recorrendo à determinação da consistência interna através do cálculo do coeficiente de *Alfa de Cronbach*. No presente estudo, a mesma propriedade psicométrica foi determinada recorrendo-se ao mesmo procedimento.

O Quadro 4 fornece os valores referentes aos dois estudos. Como se pode constatar, no estudo de Carver (1997) os valores variaram entre 0,90 (Uso de substâncias) e 0,50 (Expandir). Segundo o autor as limitações encontradas em relação à fidelidade de algumas dimensões (Negação 0,54; Aceitação 0,57 e Expandir 0,50) resultam do facto da amostra utilizada não ter sido suficientemente grande (124 participantes em contexto de desastre natural). Por outro lado Carver (1997) afirma, citando Nunnally (1978), que para escalas com poucos itens, um valor de 0.50 é suficiente. Esta opinião não é consensual. Ribeiro (1999) considera aceitável valores acima de 0,60 em situações em que as escalas possuem um reduzido número de itens. De qualquer modo o autor não deixa de acrescentar a necessidade de algumas das estratégias precisam de ser mais trabalhadas.

No presente estudo os valores variam entre 0,62 (valor que Ribeiro (1999) considera aceitável) e 0,83. Só a dimensão, Aceitação, atingiu o valor de 0,55.

Dimensões do "Brief COPE"	Alfa de Cronbach	
	Carver (1997)	Amostra em estudo
Auto-distração	0.71	0.67
<i>Coping</i> activo	0.68	0.65
Negação	0,54	0.73
Uso de substâncias	0.90	0.81
Recurso ao suporte social por razões emocionais	0.71	0.80
Recurso ao suporte social por razões instrumentais	0.64	0.80
Comportamento de desprendimento	0.65	0.79
Expandir	0.50	0.83
Reinterpretação positiva	0.64	0.74
Planeamento	0.73	0.70
Humor	0.73	0.83
Aceitação	0.57	0.55
Religião	0.82	0.80
Culpa	0.69	0.61

Quadro 4 Comparação dos valores de *Alfa de Cronbach* para o "Brief COPE" obtidos com Carver (1997) e com a amostra do presente estudo.

Após comparação feita entre os dois estudos constata-se que em todas as dimensões os valores obtidos foram superiores aos do autor (1997) com excepção da dimensão Aceitação em que os valores foram sensivelmente os mesmos, ou seja baixos.

Convém acrescentar que apesar de o autor não apresentar o valor da fidelidade do instrumento em termos globais contudo para a amostra do presente estudo foi executada a sua determinação, tendo-se obtido o valor de 0,79 que, na opinião de alguns autores, corresponde a um bom indicador da fidelidade do instrumento de medida (Ribeiro, 1999).

A escolha destes dois instrumentos teve por base o facto de já terem sido utilizados em contextos académicos e serem de reduzidas dimensões possibilitando uma colheita e interpretação rápidas e simples de dados.

A escolha do “*Brief COPE*” apresenta uma razão adicional. Segundo o autor (Carver, 1997), o instrumento não necessita de ser usado na sua formula completa, isto é, em investigações com campos de intervenção muito específicos, ou face a limitações de tempo, as dimensões podem ser seleccionadas de acordo com os interesses e funções da amostra. Os itens podem ser usados de várias formas podendo o tempo dos verbos assumir o formato que se considerar mais adequado para a investigação em curso. Obviamente é um instrumento muito flexível na aplicação possibilitando por um lado, respeitar as necessidades do investigador e por outro dar aso à imaginação do investigador.

Contudo, resultante do facto das estratégias propostas serem muito generalistas, não permitirá analisar estratégias específicas que os sujeitos eventualmente possam usar para enfrentar uma situação *stressante*.

9.3.3 Questionário demográfico / académico

Este instrumento foi desenvolvido com o objectivo de fazer o levantamento de determinados dados por forma a procurar atingir os objectivos deste estudo, ou seja, permitir relacionar o *coping* e o *stress* identificados, com outros dados demográficos e académicos: idade, sexo, escolaridade dos pais, área curricular,

repetência de 12º ano, disciplinas em atraso, desejo de se candidatar ao Ensino Superior.

9.4 Planificação

9.4.1 Tipo de estudo

Neste estudo não se pretendeu fazer qualquer intervenção, apenas desenvolver procedimentos no sentido de obter informações sobre um grupo, porventura, representativo da população-alvo. Por outro lado, optou-se por fazer a recolha de dados num só momento. Tal procedimento deveu-se a limitações de tempo relacionadas com aspectos académicos e aspectos de carácter institucional que impediram a implementação de um estudo longitudinal.

Sendo assim, esta investigação foi desenhada numa perspectiva observacional - descritiva (transversal) (Aday, 1989, *cit in* Ribeiro, 1999).

Por se tratar de um estudo descritivo, os resultados não devem ser tidos como definitivos apenas devem contribuir para o levantamento de questões, importando no futuro replicar o estudo, introduzir novas variáveis, etc.

Como qualquer estudo, limitações temporais (já anteriormente referidas) e de disponibilidade de recursos humanos obrigaram à restrição do espaço geográfico ao Concelho de Oeiras.

9.4.2 Definição de variáveis

Foram consideradas como variáveis principais, as estratégias para lidar com as situações *stressantes* (*Coping*) e o *Stress*, operacionalizadas respectivamente através do “*Bief COPE*” e do “*Inventário do Stress do Estudante*”.

As variáveis secundárias, que foram acedidas através de um questionário previamente elaborado foram: sexo, nível de escolaridade dos pais, área curricular.

9.5 Procedimentos

Contactos prévios

Tendo em vista a obtenção da autorização para a realização do estudo, foi enviada uma carta, com esclarecimentos sobre os objectivos, a população, o interesse do estudo, etc., às Comissões Executivas das Escolas Secundárias escolhidas (Anexo D).

As escolas demonstraram interesse em participar na investigação pelo que se deu início aos procedimentos preparativos que incluíram a selecção das turmas (18), o formato e momento da aplicação dos instrumentos.

Aplicação dos instrumentos

Os instrumentos foram aplicados no final do 2º período entre os dias 10 e 12 de Abril.

Por cada participante foi distribuído os seguintes instrumentos e na seguinte ordem: “*Inventário de Stress do Estudante*”; “*Brief COPE*” e o Questionário Demográfico/ Académico.

O tempo de passagem do material de avaliação foi em média entre 10 a 15 minutos.

A aplicação, em formato grupal e de auto-preenchimento, foi executada na sala de aula nos primeiros momentos da aula cedidos pelos docentes, tendo-se procurado, o mais possível, utilizar o mesmo procedimento de aplicação, uniformizando as condições e as directrizes de realização.

A distribuição, leitura das instruções e recolha dos instrumentos foram levadas a cabo pelo investigador, embora nalguns casos (4 turmas) tivesse sido realizado pelos docentes das próprias turmas.

Os estudantes foram previamente informados sobre a finalidade do estudo em questão e solicitados a colaborarem, tendo sido igualmente dito que era facultativa a sua participação e garantida a confidencialidade e o anonimato.

O método utilizado na recolha de dados - auto-preenchimento - não é que seja um método inerentemente pior que os outros, na realidade para certos tipos de processos psicológicos poderá ser o único meio de obter informação. Só que não poderá necessitar de verificação através de outros métodos, como a “observação”?

9.6 Análise estatística

A análise estatística foi levada a cabo com o auxílio do programa SPSS 9.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Os procedimentos estatísticos realizados com este programa levaram à determinação de: médias, desvio-padrão, Teste *t* (para comparação de médias), correlações recorrendo ao *ró* de Spearman e determinação do *Alfa de Cronbach*.

Na análise estatística foi utilizado como valor de significância, $p < 0,05$ (diferença considerada significativa).

10 Resultados

10.1 Stress

10.1.1 Fontes e nível de *stress*

No Quadro 5 estão as 30 fontes / itens causadoras de *stress*, ordenadas por ordem decrescente de médias. A distribuição, representada no quadro, traduz a importância atribuída a cada fonte pelos estudantes do 12º ano que participaram neste estudo.

Considerando as 10 principais fontes de *stress*, constata-se que “pressão dos exames” e “exames com conteúdos muito exigentes” são as mais pontuadas, com valores, de média, respectivamente de 2,38 e 2,24.

Mais de 80% dos estudantes que seleccionam as referidas fontes, assinalam-nas no nível de *stress elevado* (2) ou *stress muito elevado* (3).

As restantes 8 fontes de *stress*, igualmente, pontuadas pelos estudantes, são, por ordem decrescente de impacto: “preocupação com a futura carreira profissional” ($M = 1,85$), “disciplinas decisivas terem de ser estudadas” ($M = 1,79$), “incerteza sobre planos imediatos quando terminar os estudos” ($M = 1,70$), “demasiadas exigências dos professores” ($M = 1,58$), “problemas pessoais” ($M = 1,57$), “sobrecarga no horário de disciplinas difíceis” ($M = 1,56$), “dificuldade em compreender a matéria” ($M = 1,46$) e “falta de informação útil sobre aconselhamento e orientação de carreiras” ($M = 1,32$).

Nas referidas fontes de *stress*, mais de 50% dos estudantes da amostra, atribuem a cotação de *stress elevado* (2) ou *stress muito elevado* (3).

FONTES DE STRESS	Média	Desvio Padrão	Áreas de stress
Pressão dos testes/exames	2,38	0,76	7
Testes/exames com conteúdos muito exigentes	2,24	0,79	6
Preocupações com a futura carreira profissional	1,85	0,89	5
Disciplinas decisivas terem de ser estudadas	1,79	0,91	1
Incerteza sobre planos imediatos quando terminar os estudos	1,70	1,00	5
Demasiadas exigências feitas aos estudantes pelos professores	1,58	0,82	6
Problemas pessoais	1,56	1,03	8
Sobrecarga no horário de disciplinas difíceis/trabalhosas por dia	1,56	0,88	6
Dificuldade em compreender o trabalho escolar (matéria)	1,46	0,89	1
Falta de informação útil sobre aconselhamento e orientação de carreiras	1,34	0,94	5
Compreensão das questões formuladas nos testes/exames	1,32	0,88	6
Dificuldade em acompanhar o trabalho escolar	1,28	0,83	1
Monotonia do dia-a-dia	1,26	0,94	0
Falta de concentração em casa quando se estuda	1,24	0,85	1
Problemas em desiludir a família	1,19	1,04	3
Pouco conhecimento do nível de exigência do professor	1,18	0,84	4
Pouca motivação para trabalhar em algumas disciplinas	1,16	0,83	1
Muitos trabalhos de casa para fazer por dia	1,10	0,91	6
Muitas exigências dos pais após as aulas prejudicando o trabalho escolar	1,08	1,03	3
Pais demasiado ansiosos com o trabalho escolar	1,08	1,02	3
Atitudes de conflito entre estudantes e pais	1,04	1,00	3
Falta de concentração na escola	1,00	0,76	1
Distração provocada pelo barulho dos colegas	0,99	0,78	9
Incompreensão dos pais acerca dos compromissos escolares	0,93	0,94	10
Dificuldade em tirar apontamentos	0,81	0,78	1
Poucas condições de trabalho (livros, equipamentos)	0,74	0,82	0
Consequências de ver muita televisão com prejuízo do trabalho de casa	0,65	0,76	1
Amigos que repetidamente obtêm notas elevadas nos testes	0,59	0,84	0
Dificuldades no relacionamento com rapazes/raparigas	0,54	0,81	8
Regulamento da escola	0,35	0,67	2

Quadro 5 Médias e desvio-padrão das fontes de *stress* identificadas pelos estudantes. A escala de avaliação para cada item varia entre o mínimo de 0 (“ausência de *stress*”) e o máximo de 3 (“*stress* muito elevado”); 0- Itens isolados.

Através do Quadro 5, é ainda possível obter informações de natureza mais global, isto é, sobre as grandes áreas potenciadoras de *stress* nos estudantes, tendo em conta as 10 fontes de *stress* mais cotadas.

Convém lembrar, que o instrumento utilizado para operacionalizar a variável *stress* é composto por 10 dimensões/ áreas geradoras de *stress* que por decisão foram numeradas do seguinte modo: Motivação para trabalhar (1), Espírito escolar (2), Pais (3), Nível de trabalho exigido (4), Objectivos futuros (5), Exigências da vida académica (6), Pressão dos exames (7), Aspectos pessoais (8), Colegas (9), Meio familiar (10). A cada uma das áreas, corresponde um ou mais itens / fontes de *stress* (Cap. 9-Método).

Verifica-se que a área, Pressão dos exames (7), aparece extremamente valorizada, isto é, em lugar cimeiro. As áreas, Exigências da vida académica (6) e Objectivos futuros (5) encontram-se, igualmente, em posição de destaque.

Motivação para trabalhar (1) e Aspectos pessoais (8) são duas áreas que, pelo posicionamento das respectivas fontes de *stress*, não devem ser negligenciadas (ainda que as restantes fontes pertencentes a estas áreas não apresentem uma boa cotação, em relação às 10 principais fontes *stress*).

Áreas como Espírito escolar (2), Meio familiar (10) e Colegas (9) são associadas a um grau de *stress* praticamente nulo.

A Tabela 1, fornece a distribuição dos estudantes desta amostra, por cada um dos 4 níveis de *stress*, tendo sido realizada através da média das 10 principais fontes de *stress* assinaladas. Dos 364 estudantes, 53,6% manifestam *stress* elevado, enquanto que 22,8% (83) apresentam *stress* moderado. Com *stress* muito elevado são detectados 70 estudantes (19,2%) e somente 16 estudantes não sentem *stress*

Nível de <i>Stress</i> por Categorias	N=364	Frequência absoluta	Frequência acumulada
Ausência de <i>stress</i> (0)	16	4,4	4,4
<i>Stress</i> moderado (1)	83	22,8	27,2
<i>Stress</i> elevado (2)	195	53,6	80,8
<i>Stress</i> muito elevado (3)	70	19,2	100

Tabela 1 Distribuição de frequências para os valores de níveis de *stress* do “*Inventário do Stress do Estudante*”

10.1.2 *Stress* e sua relação com as variáveis demográficas-acadêmica

Pretendendo-se, com este estudo, explorar possíveis relações entre variáveis (*stress*, *coping*, sexo, nível de escolaridade dos pais, área curricular), construiu-se uma variável que foi designada de *Índice Geral de Stress* (IGS), obtida através da média das 30 fontes de *stress* presentes no instrumento.

No Quadro 6, estão indicadas as principais fontes de *stress* referidas pelos estudantes, tendo em conta o sexo. Como se pode verificar, ambos os sexos referem praticamente as mesmas fontes de *stress* (excepção: “monotonia do dia-a-dia” e “falta de informação útil sobre aconselhamento e orientação de carreiras”, preferidas, respectivamente, pelos estudantes do sexo masculino e feminino).

FONTES DE STRESS	Média		Desvio Padrão		Áreas de stress	t	p
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.			
Pressão dos testes/exames	2,16	2,54	0,80	0,68	7	4,81	< 0,0001
Testes/exames com conteúdos muito exigentes	2,06	2,35	0,81	0,76	6	3,45	< 0,001
Disciplinas decisivas terem de ser estudadas	1,64	1,90	0,93	0,87	1	2,72	< 0,007
Preocupações com a futura carreira profissional	1,56	2,06	0,87	0,85	5	5,46	< 0,0001
Sobrecarga no horário de disciplinas difíceis/trabalhosas por dia	1,45	1,63	0,97	0,81	6	1,87	ns
Demasiadas exigências feitas aos estudantes pelos professores	1,45	1,66	0,86	0,78	6	2,34	< 0,02
Incerteza sobre planos imediatos quando terminar os estudos	1,44	1,87	0,95	1,00	5	4,09	< 0,0001
Problemas pessoais	1,34	1,72	1,05	0,99	8	3,53	< 0,0001
Dificuldade em compreender o trabalho escolar (matéria)	1,30	1,58	0,83	0,91	1	3,02	< 0,003
Monotonia do dia-a-dia	1,28	ns	0,95	ns	0	-0,35	ns
Falta de informação útil sobre aconselhamento e orientação de carreiras	ns	1,47	ns	0,93	5	3,30	< 0,001

Quadro 6 Comparação da variável *stress* (fontes/ áreas) em função do sexo.

Contudo, estas fontes apresentam posicionamentos distintos em função do sexo. Por exemplo, para os estudantes do sexo feminino a fonte “incerteza sobre planos imediatos quando terminar os estudos” encontra-se posicionada em 4º lugar, enquanto que para os estudantes do sexo oposto está em 6º lugar, com um valor de média substancialmente mais baixo.

As duas fontes de *stress* mais salientes, em termos de identificação, quer para os estudantes do sexo feminino quer para os estudantes do sexo masculino são: “pressão dos testes/exames” e “testes/exames com conteúdos muito exigentes”; ambas tendo atingido valores de média, associados a “*stress elevado*”, de 2,16 e 2,06 para os rapazes e de 2,54 e 2,3 para as raparigas, respectivamente.

Como se constata, pelos valores de média, estas fontes, pertencentes, respectivamente, às áreas, Pressão dos exames (7) e Exigências da vida académica (6) são mais valorizadas pelas raparigas.

Uma análise mais global, permitiu a constatar que, à semelhança do que aconteceu em termos gerais, para estes estudantes, independentemente do sexo, as grandes áreas geradoras de *stress* foram não só as mesmas, como apresentam a mesma ordenação de importância: Pressão dos exames (7), Objectivos futuros (5) e Exigências da vida académica (6).

Procedeu-se, à verificação da existência ou não, de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (rapazes *versus* raparigas) em relação à variável *stress*, tendo o teste-*t* fornecido os resultados expressos no Quadro 6.

Das principais fontes presentes no Quadro 6, apenas duas não revelaram diferenças significativas (“sobrecarga no horário de disciplinas difíceis por dia” e “monotonia do dia-a-dia”) querendo isto significar que são fontes que são experienciadas, por ambos os sexos, de forma idêntica.

Confirma-se, pelo Quadro 6, a tendência para a superioridade, nas médias, por parte dos estudantes do sexo feminino em relação aos do sexo masculino, considerando as restantes fontes assinaladas sendo os valores estatisticamente significativos.

Finalmente, em relação ao Índice Geral de *stress* (IGS), verificou-se que os estudantes do sexo feminino apresentam um nível de *stress* superior ($M = 1,32$) ao indicado pelos estudantes do sexo oposto ($M = 1,11$) (Quadro 7).

VARIÁVEL	Média		Desvio Padrão		<i>t</i>	<i>p</i>
	Masculino N=151	Feminino N=213	Masculino	Feminino		
IGS	1,11	1,32	0,43	0,45	4,56	< 0,0001

Quadro 7 IGS em função do sexo

Considerando a variável área curricular, procedeu-se à verificação da existência ou não de diferenças significativas entre os grupos (Ciências *versus* Letras), tendo para o efeito sido utilizado o procedimento anterior (teste-*t*).

Tendo em conta o IGS, obteve-se um resultado (Quadro 8) que poderia induzir a uma conclusão precipitada, ou seja, o procedimento de comparação devolveu um *p-value* inferior a 0,04, o que, considerando um nível de significância de 5%, poderia permitir concluir que existe diferença entre os grupos.

VARIÁVEL	Média		Desvio Padrão		t	p
	Ciências	Letras	Ciências	Letras		
IGS	1,2	1,31	0,46	0,43	-2,02	< 0,04

Quadro 8 IGS em função da área curricular.

Porém, visto que existe uma forte presença do sexo feminino na área de Letras, a sua média poderá ter sido “inflacionada” por este motivo. Para dissipar dúvidas, efectuou-se a mesma comparação (Letras *versus* Ciências) no grupo dos estudantes do sexo feminino e no grupo dos estudantes do sexo masculino separadamente para evitar o “efeito sexo” (Quadro 9).

	CIÊNCIAS			LETRAS			t	p
	N	Média	Desvio Padrão	N	Média	Desvio Padrão		
Feminino	128	1,29	0,45	85	1,37	0,44	-1,17	ns
Masculino	127	1,11	0,45	24	1,08	0,29	0,32	ns

Quadro 9 Comparação do IGS em função do sexo e da área curricular.

Com efeito, perante os resultados do Quadro 9 pode dizer-se que não há diferenças estatisticamente significativamente, tendo em conta a variável área curricular em relação à variável IGS. Isto significa, que os estudantes desta amostra, independentemente da área a que pertencem, apresentam níveis globais de *stress* idênticos.

Veja-se agora as fontes de *stress* que parecem assumir particular relevo para os estudantes das duas áreas curriculares. No Quadro 10 verifica-se que os dois grupos referem praticamente as mesmas fontes com excepção de duas: “compreensão das questões formuladas nos testes/exames” e “falta de informação útil sobre

aconselhamento e orientação de carreiras” assinaladas pelos estudantes, respectivamente, de Ciências e de Letras.

FONTES DE STRESS	Média		Desvio Padrão		Áreas de stress	t	p
	Ciências N=256	Letras N=109	Ciências	Letras			
pressão dos testes/exames	2,37	2,41	0,76	0,75	7	-0,37	ns
testes/exames com conteúdos muito exigentes	2,24	2,24	0,80	0,77	6	0,16	ns
disciplinas decisivas terem de ser estudadas	1,78	1,80	0,93	0,85	1	-0,20	ns
ocupações com a futura carreira profissional	1,77	2,05	0,91	0,81	5	-2,74	< 0,006
certeza sobre planos imediatos quando Terminar os estudos	1,64	1,84	1,01	0,96	5	-1,70	ns
excessivas exigências feitas aos estudantes pelos professores	1,55	1,64	0,85	0,77	6	-1,02	ns
sobrecarga no horário de disciplinas difíceis/trabalhosas por dia	1,51	1,67	0,90	0,84	6	-1,62	ns
dificuldade em compreender o trabalho escolar (matéria)	1,48	1,41	0,89	0,87	1	0,70	ns
problemas pessoais	1,44	1,87	1,02	0,99	8	-3,67	< 0,0001
compreensão das questões formuladas nos testes/exames	1,29	ns	0,87	ns	6	-0,94	ns
falta de informação útil sobre aconselhamento e orientação de carreiras	ns	1,48	ns	0,99	5	-1,73	ns

Quadro 10 Comparação da variável *stress* (fontes/áreas) em função da Área curricular.

Embora refiram as mesmas fontes, no entanto não atribuem exactamente a mesma importância como pode ser observado no Quadro 10. Por exemplo, a fonte “dificuldade em compreender o trabalho escolar” está na posição 10 e 8 para os estudantes de Letras e de Ciências, respectivamente; a fonte “problemas pessoais” é causador de maior *stress* para os estudantes de Letras ($M = 1,87$) que para os de Ciências ($M = 1,44$).

Apesar de tudo, convém salientar que “pressão dos testes/exames” ($M = 2,38$; $M = 2,41$) e “testes/exames com conteúdos muito exigentes” ($M = 2,24$; $M = 2,24$) constituem as fontes de *stress* mais significativas para ambos os grupos, com valores de média correspondentes a *stress* elevado (2); sobressaindo estes valores em relação aos valores das restantes 9 fontes.

A ter em conta o nível de significância, uma observação mais profunda revela que das principais fontes de *stress* seleccionadas, só duas, “preocupações com a futura carreira profissional” e “problemas pessoais” é que apresentam diferenças consideradas estatisticamente significativas. Para estas fontes, são os estudantes de Letras que revelam os valores de média mais altos em relação aos de ciências.

No sentido de averiguar, à semelhança do que fora feito anteriormente, se a variável sexo influi ou não nos resultados, procedeu-se novamente à efectuação da mesma comparação (*Letras versus Ciências*) no grupo das raparigas e no grupo dos rapazes separadamente para evitar o "efeito sexo". Verifica-se a ausência de diferenças estatisticamente significativas, querendo com isto significar que os estudantes, independentemente da área a que pertençam, experienciam as mesmas fontes de *stress* de forma idêntica.

Uma análise em termos de áreas geradoras de *stress* permite colocar em evidência as mesmas áreas referenciadas em termos globais

Para avaliar se a variável nível escolaridade dos pais poderia afectar o nível de *stress* revelado pelos estudantes, optou-se por criar dois grupos distintos: o primeiro é composto por estudantes cujos pais (em termos médios) têm *Escolaridade inferior ao 9º ano* sendo o outro constituído por estudantes cujos pais possuem *Escolaridade superior ao 9º ano*.

A comparação realizada e traduzida no Quadro 11, indica que ambos os grupos referem as mesmas fontes de *stress*, com excepção de duas: “falta de informação útil sobre aconselhamento e orientação de carreiras” e “monotonia do dia-a-dia” assinaladas, respectivamente, por estudantes oriundos de famílias com nível de escolaridade abaixo do 9º ano e acima do 9º ano. Novamente, o Quadro 11 é elucidativo no sentido que os estudantes de ambos os grupos não associam o mesmo grau de *stress* às fontes, logo estas não apresentam a mesma ordenação. Um exemplo interessante é o caso da fonte “preocupações com a futura carreira profissional” que se encontra em 3º lugar, em termos de importância, para os estudantes cujos pais possuem escolaridade inferior ao 9º ano de escolaridade. A mesma fonte encontra-se em 4º lugar para o outro grupo de estudantes.

À semelhança do que ocorrera não só em termos gerais como em relação às variáveis, apreciadas anteriormente, constata-se que as fontes seleccionadas pelos estudantes, independentemente do nível de escolaridade dos seus pais, estão associadas às mesmas áreas geradoras de *stress* (Pressão dos exames, Exigência da vida académica e Objectivos futuros). Além do mais, “pressão dos exames” e “exames com conteúdos muito exigentes”, são consideradas as grandes fontes geradoras de *stress*, com valores de média correspondentes à categoria de *stress elevado* (2) (Quadro 11).

FONTE DE STRESS	Média		Desvio Padrão		Áreas de stress	t	p
	<9º ano N=112	9º ano N=252	<9º ano	9º ano			
Pressão dos testes/exames	2,47	2,34	0,68	0,79	7	-1,41	ns
Exames/exames com conteúdos muito exigentes	2,20	2,26	0,81	0,79	6	0,67	ns
Preocupações com a futura carreira profissional	2,11	1,74	0,80	0,92	5	-3,64	< 0,0001
Incerteza sobre planos imediatos quando terminar os estudos	1,87	1,62	0,95	1,04	5	-2,13	ns
Disciplinas decisivas terem de ser estudadas	1,80	1,79	0,91	0,90	1	-0,13	ns
Excessivas exigências feitas aos estudantes pelos professores	1,66	1,54	0,73	0,87	6	-1,22	ns
Problemas pessoais	1,65	1,51	1,08	1,01	8	-1,15	ns
Exercício no horário de disciplinas difíceis/trabalhosas por dia	1,61	1,54	0,93	0,87	6	-0,70	ns
Dificuldade em compreender o trabalho escolar (matéria)	1,57	1,41	0,88	0,89	1	-1,61	ns
Falta de informação útil sobre aconselhamento e orientação de carreiras	1,56	ns	0,93	ns	5	-3,02	< 0,003
Monotonia do dia-a-dia	ns	1,27	ns	0,98	0	0,42	ns

Quadro 11 Comparação da variável *stress* (fontes /áreas) em função do nível de escolaridade dos pais.

A procura de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em questão, levou ao encontro de 3 fontes de *stress* relacionadas com a área, Objectivos Futuros (5) (“preocupações com a futura carreira profissional”, “incerteza sobre planos imediatos quando terminar os estudos” e “falta de informação útil sobre aconselhamento e orientação de carreiras”). Estas fontes aparecem colocadas em posições de maior destaque no grupo dos estudantes cujos pais detêm um grau de escolaridade inferior ao 9ºano, apresentando médias superiores quando comparadas com o outro grupo em questão.

As restantes fontes, porque não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, são sentidas da mesma forma pelos estudantes cujos pais têm escolaridade abaixo e acima do 9º ano. Contudo, é notório a superioridade, em termos de médias, nos estudantes oriundos de famílias com nível de escolaridade baixo.

No sentido de complementar esta análise, efectuou-se ainda o cálculo de correlações entre as variáveis correspondentes ao *stress* (IGS) e o índice de escolaridade apresentado pelos pais (média entre os índices do pai e da mãe).

Áreas de <i>stress</i>	Nível de escolaridade dos pais	<i>p</i>
IGS	-0,15	< 0,004
1 Motivação para trabalhar	-0,10	ns
2 Espírito escolar	-0,12	ns
3 Pais	-0,07	ns
4 Nível de trabalho exigido	-0,08	ns
5 Objectivos futuros	-0,21	< 0,0001
6 Exigências da vida académica	-0,06	ns
7 Pressão dos exames	-0,14	< 0,008
8 Aspectos pessoais	-0,06	ns
9 Colegas	-0,09	ns
10 Meio familiar	-0,08	ns

Quadro 12 Correlações de Spearman. *Stress* (Áreas / IGS) e nível de escolaridade dos pais.

Considerando os valores estatisticamente significativos, no Quadro 12 verifica-se a presença de uma associação negativa entre o IGS e a variável demográfica em estudo ($r_s = - 0,15$). Isto é, quanto menor o nível de escolaridade dos pais, maior o nível de *stress* dos estudantes. Do mesmo modo, foi encontrada duas associações de tendência negativa entre o nível de escolaridade dos pais e as áreas, Objectivos futuros (5) ($r_s = - 0,21$) e Pressão dos exames ($r_s = -0,14$). Isto significa que quanto menor o nível de escolaridade dos pais, mais importância atribuem os estudantes às referidas áreas geradoras de *stress*.

10.2 Estratégias para lidar com o *Stress - Coping*

10.2.1 Tipos de Estratégias utilizadas e análise correlacional

Observando o Quadro 13, verifica-se, através dos valores das médias, que, nesta amostra, as estratégias mais usadas pelos estudantes de 12ºano, para lidar com o *stress* são, por ordem decrescente, o Planeamento ($M = 1,86$), o *Coping* activo ($M = 1,76$), a Auto-distracção ($M = 1,66$) e a Reinterpretação positiva ($M = 1,65$).

Em contrapartida, o Uso de substâncias ($M = 0,12$), o Comportamento de desprendimento ($M = 0,33$), a Religião ($M = 0,52$) e a Negação ($M = 0,65$), devido aos baixos valores das médias, constituem as estratégias a que os estudantes, desta amostra, menos recorrem para enfrentar a situação *stressante*.

Estratégias para lidar com o <i>stress</i>	Média	Desvio Padrão
Planeamento	1,86	0,66
<i>Coping</i> activo	1,76	0,62
Auto-distracção	1,66	0,67
Reinterpretação positiva	1,65	0,65
Aceitação	1,52	0,67
Recurso ao suporte social por razões emocionais	1,46	0,84
Expandir	1,43	0,79
Humor	1,23	0,81
Culpa	1,23	0,76
Recurso ao suporte social por razões instrumentais	1,21	0,77
Negação	0,65	0,71
Religião	0,52	0,72
Comportamento de desprendimento	0,33	0,53
Uso de substâncias	0,12	0,39

Quadro 13 Médias e desvio padrão das estratégias para lidar com o *stress* (N=364). A escala de avaliação para cada item varia entre um mínimo 0 (nunca faço) e o máximo 3 (faço quase sempre).

Utilizando o procedimento de Spearman, exploraram-se correlações entre todas as estratégias. Da análise correlacional efectuada, descobriu-se, nesta amostra, associações positivas e significativas com uma força considerada moderada: Recurso ao suporte social por razões emocionais - Recurso ao suporte social por razões

instrumentais ($r_s = 0,54; p < 0,0001$); Planeamento - *Coping* activo ($r_s = 0,50; p < 0,0001$) e Reinterpretação positiva - Planeamento ($r_s = 0,34; p < 0,0001$).

A estratégia Comportamento de desprendimento registou correlações negativas, significativas, mas fracas, com duas estratégias focadas no problema: Planeamento ($r_s = - 0,17; p < 0,001$) e *Coping* activo ($r_s = - 0,27; p < 0,0001$);

10.2.2 *Coping* e sua relação com as variáveis demográficas - académica

No Quadro 14 observa-se as estratégias predominantemente usadas pelos estudantes de ambos os sexos para enfrentarem o *stress* académico.

Comparando, constata-se que 3 das 4 mais preteridas são coincidentes: Planeamento, *Coping* activo (estas em lugar sobrevalorizado) e Reinterpretação positiva (em 4º lugar).

Em 3º lugar verifica-se a opção da Auto-distracção feita por parte dos rapazes enquanto as raparigas optam pelo Recurso ao suporte social por razões emocionais.

No Quadro 14, verifica-se a acentuada valorização da estratégia focada no problema – Planeamento para ambos os sexos ($M = 1,83; M = 1,89$) assim como também a cotação forte dada, pelos estudantes do sexo feminino, ao *Coping* activo ($M = 1,81; M = 1,66$).

Estratégias para lidar com o stress	Média		Desvio Padrão		t	p
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.		
Planeamento	1,83	1,89	0,67	0,66	0,87	ns
Coping activo	1,66	1,81	0,63	0,61	2,23	< 0,02
Auto-distracção	1,65	1,64	0,69	0,66	0,20	ns
Reinterpretação positiva	1,61	1,66	0,69	0,70	0,63	ns
Aceitação	1,57	1,48	0,68	0,66	-1,26	ns
Recurso ao. suporte social por razões emocionais	1,13	1,69	0,79	0,80	6,58	< 0,0001
Expandir	1,27	1,54	0,76	0,80	3,27	< 0,001
Culpa	1,17	1,32	0,73	0,79	1,88	ns
Humor	1,35	1,13	0,85	0,77	-2,55	< 0,01
Recurso ao suporte social por razões instrumentais.	1,01	1,34	0,73	0,78	4,06	< 0,0001
Negação	0,54	0,71	0,63	0,74	2,22	< 0,02
Religião	0,41	0,60	0,63	0,77	2,46	< 0,01
Comportamento de desprendimento.	0,33	0,32	0,50	0,52	-0,13	ns
Uso de substâncias	0,17	0,09	0,47	0,32	-1,93	ns

Quadro 14 Comparação das estratégias para lidar com o stress em função do sexo. N=213 (feminino)
N=151 (masculino).

Procedeu-se à verificação da existência ou não de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (raparigas *versus* rapazes) em relação às estratégias, tendo para o efeito sido utilizado o teste-t.

O Quadro 14 mostra a existência de diferenças entre os grupos, não só em algumas das estratégias mais usadas por ambos os sexos, como também noutras menos referenciadas. Diferenças estatisticamente significativas são encontradas numa estratégia focada no problema – *Coping* activo – e numa estratégia focada nas emoções – Recurso ao suporte social por razões emocionais. Nestas duas estratégias, o nível de utilização é superior nos estudantes do sexo feminino em relação ao sexo oposto: valores de média para o *Coping* activo de 1,81 e 1,66 e para o Recurso ao suporte social por razões emocionais, valores de média de 1,69 e 1,13, respectivamente.

Encontram-se, também, diferenças estatisticamente significativas em relação a outras estratégias como sejam: Expandir, Recurso ao suporte social por razões Instrumentais, Negação, Religião, Humor. À excepção do Humor, os estudantes do sexo feminino fazem mais uso daquelas estratégias que os rapazes.

As restantes estratégias (Planeamento, Auto-distracção, Reinterpretação positiva, Aceitação, Culpa, Recurso ao suporte social por razões instrumentais, Comportamento de desprendimento e Uso de substâncias) são utilizadas de forma idêntica pelos elementos de ambos os sexos ainda que os valores das médias para os estudantes do sexo feminino sejam ligeiramente superiores ao do sexo oposto com excepção da estratégia: Aceitação.

O Quadro 15 mostra que, perante a situação académica *stressante*, os estudantes, quer sejam de Letras quer sejam de Ciências, seleccionam, em termos de uso favorito, praticamente as mesmas estratégias. Isto é, destacam-se, com elevados valores de média, muito próximos do “*faço com frequência*” (2), o Planeamento (1,85; 1,9) e o *Coping* activo (1,73; 1,8). Seguem-se, duas estratégias focadas nas emoções – Auto-distracção e Reinterpretação positiva.

No sentido de procurar a existência ou não de diferenças significativas entre os grupos (Ciências *versus* Letras), recorreu-se ao procedimento anterior.

O Quadro 15 fornece dados referentes a diferenças entre os dois grupos, em relação a 3 estratégias, todas elas relacionadas com a regulação do estado emocional: Recurso ao suporte social por razões Emocionais, Negação e Religião. Verifica-se de forma consistente que são os estudantes de letras que recorrem mais a este tipo de estratégias.

No sentido de verificar até que ponto o sexo influi ou não, utilizou-se o mesmo procedimento que fora usado aquando da análise da variável *stress* em função da variável área curricular. Realizada a comparação entre os grupos (Letras *versus* Ciências) tendo em conta o sexo, constatou-se que as diferenças detectadas e referenciadas anteriormente, desaparecem.

Estratégias para lidar com o <i>stress</i>	Média		Desvio Padrão		<i>t</i>	<i>p</i>
	Ciências	Letras	Ciências	Letras		
Planeamento	1.85	1.9	0.68	0.63	-0,67	ns
<i>Coping</i> activo	1.73	1.8	0.63	0.59	-1,04	ns
Auto-distração	1.62	1.74	0.67	0.65	-1,41	ns
Reinterpretação. positiva	1.66	1.61	0.70	0.69	0,68	ns
Aceitação	1.54	1.46	0.67	0.66	1,03	ns
Recurso ao sup social por razões emocionais	1.40	1.61	0.81	0.88	-2,17	< 0,03
Expandir	1.42	1.46	0.78	0.80	-0,47	ns
Culpa	1.27	1.23	0.76	0.78	0,45	ns
Humor	1.24	1.19	0.84	0.75	0,55	ns
Recurso ao sup social por razões instrumentais.	1.20	1.22	0.75	0.83	-0,19	ns
Negação	0.6	0.77	0.69	0.74	-2,08	< 0,03
Religião	0.22	0.69	0.67	0.82	-2,71	< 0,007
Comportamento de desprendimento.	0.33	0.34	0.53	0.53	-0,20	ns
Uso de substâncias	0,11	0.16	0.38	0.41	-1,12	ns

Quadro 15 Comparação das estratégias para lidar com o *stress* em função da área curricular.

N=255(ciências); N=109(letras)

Sendo assim, podemos afirmar que perante a situação *stressante*, os estudantes de Letras e de Ciências recorrem de forma idêntica aos 14 tipos de estratégias apesar de aos estudantes de letras corresponderem médias ligeiramente mais altas.

Na análise da variável, nível de escolaridade dos pais, efectuou-se o cálculo de correlações entre as variáveis correspondentes às estratégias e o índice de escolaridade apresentado pelos pais (média entre os índices do pai e da mãe) (Quadro 16).

Estratégias para lidar com o <i>stress</i>	Nível de escolaridade	<i>p</i>
Planeamento	0,03	ns
<i>Coping</i> activo	-0,01	ns
Auto-distração	0,03	ns
Reinterpretação positiva	-0,00	ns
Aceitação	0,11	< 0,03
Recurso ao suporte social por razões emocionais	0,01	ns
Expandir	-0,00	ns
Culpa	-0,06	ns
Humor	0,00	ns
Recurso ao suporte social por razões instrumentais.	-0,01	ns
Negação	-0,14	< 0,008
Religião	-0,14	< 0,007
Comportamento de desprendimento.	0,05	ns
Uso de substâncias	0,07	Ns

Quadro 16 Correlações de Spearman. Estratégias para lidar com o *stress* e Nível de Escolaridade dos Pais.

Considerando os valores estatisticamente consistentes, através do Quadro 16, é possível constatar que a variável, nível de escolaridade dos pais, está associada com a Aceitação. O facto do coeficiente de correlação ser positivo ($r_s = 0,11$; $p < 0,03$), indica que quanto maior é o nível de escolaridade dos pais, maior o recurso a esta estratégia para lidar com o *stress* académico.

A Negação e a Religião constituem estratégias que também estão associadas ao nível de escolaridade. Nestes casos, contudo, atesta-se que os coeficientes de correlação são ambos de tendência negativa ($r_s = -0,14$; $p < 0,008$) e ($r_s = -0,14$; $p < 0,007$), o que significa que quanto maior o nível de escolaridade dos pais menor se torna o recurso a estas estratégias.

Procurando ter acesso às estratégias mais usadas por estes dois grupos, verifica-se que estas não são diferentes das usadas tendo em conta as variáveis, área curricular ou sexo, trabalhadas anteriormente: Planeamento, *Coping* activo, Auto-distração e Reinterpretação positiva

10.3 Relação entre o *stress* e as estratégias para lidar com o *stress*.

A investigação de possíveis associações entre o *stress* (quer em termos de índice quer em termos de fontes) e as estratégias para lidar com o *stress* foi executada pela determinação dos coeficientes de correlação de Spearman.

O Quadro 17, mostra os resultados obtidos quando se relacionam as estratégias para lidar com o *stress* e o IGS (Índice Geral de *Stress*).

Estratégias para lidar com o <i>stress</i>	IGS	P
Auto-distração	0,16	< 0,001
<i>Coping</i> activo	0,20	ns
Negação	0,30	< 0,0001
Uso de substâncias	0,06	ns
Recurso ao suporte social por razões emocionais	0,25	< 0,0001
Recurso ao suporte social por razões instrumentais	0,17	< 0,001
Comportamento de desprendimento	0,13	< 0,01
Expandir	0,28	< 0,0001
Reinterpretação positiva	0,09	ns
Planeamento	0,18	< 0,001
Humor	-0,01	ns
Aceitação	0,07	ns
Religião	0,16	< 0,0001
Culpa	0,24	< 0,0001

Quadro 17 Correlações de Spearman. Estratégias para lidar com o *stress* e IGS.

Como se pode verificar, no Quadro 17, a análise dos coeficientes de correlação revela a existência, embora de fraca força, de correlações significativas entre as duas variáveis, sendo de destacar a associação do IGS com: a Negação ($r_s = 0,30$), o Expandir ($r_s = 0,28$), o Recurso ao suporte social por razões emocionais ($r_s = 0,25$) e a Culpa ($r_s = 0,24$)

O facto dos coeficientes de correlação serem de tendência positiva, indica que quanto maior o nível de *stress* assinalado pelos estudantes desta amostra, maior é o recurso às estratégias indicadas.

Em termos de cálculo de correlações entre as estratégias mais indicadas pelos estudantes e as dez fontes referidas, como causadoras de maior *stress*, foram obtidos resultados significativos entre a estratégia - *Coping* activo e os seguintes itens: “pressão dos testes/exames” e “testes/exames com conteúdos muito exigentes”, com coeficientes de correlação respectivamente $r_s = 0,21$ ($p < 0,0001$), $r_s = 0,20$ ($p < 0,0001$).

De igual modo, coeficientes de correlação significativos são encontrados entre a estratégia - Recurso ao suporte social por razões emocionais e os seguintes itens: “pressão dos testes/exames“, “preocupações com a futura carreira profissional“ e “problemas pessoais” com coeficientes de correlação respectivamente de $r_s = 0,21$ ($p < 0,0001$), $r_s = 0,20$ ($p < 0,0001$) e $r_s = 0,30$ ($p < 0,0001$).

Como se pode constatar todas as correlações referidas são de tendência positiva significando que os estudantes que mais utilizam, como estratégia para lidar com o *stress*, o *Coping* activo, assinalam os referidos itens como causadores de forte pressão.

De igual modo, os estudantes que assinalam como itens causadores de maior *stress*, “pressão dos testes/exames“, “preocupações com a futura carreira profissional e “problemas pessoais”, são os que mais recorrem à estratégia Recurso ao suporte social por razões emocionais.

11 Discussão dos Resultados

Em muitos aspectos, o presente estudo, confirmou dados de estudos similares. A comparação com outros estudos (Abouserie, 1994; Carver, 1994; Dobson, 1980, 1983; Hodge, 1997; Spielberger, 1983), mostrou que perante a situação académica *stressante* em que se encontram, os estudantes portugueses do Ensino Secundário que participaram neste estudo experienciam níveis de *stress* semelhantes a muitos dos seus colegas de países como USA e Inglaterra.

Concretizando, mais de metade (54%) dos estudantes deste estudo consideram que frequentar o ano (12ºano) em que estão com exames finais, lhes causa *stress elevado* enquanto que para 19% dos estudantes a mesma situação é valorizada com um nível de *stress muito elevado*. Somente os estudantes asiáticos parecem experienciar níveis de *stress* superiores aos da maioria destes portugueses (Lee & Larson, 1996).

Considerando a natureza e as circunstâncias em que eventualmente decorre este ano terminal (12ºano) de Ciclo (Secundário) com a realização obrigatória de exames a nível nacional, talvez seja pertinente afirmar que se reúnem aí várias condições para que a vivência do 12ºano seja apreciada pelos estudantes como uma vivência de *stress*. Entre tais condições, que potencialmente afectarão o seu bem-estar, sugerem-se as novas e/ou crescentes exigências que lhes são colocadas em termos quer da grande carga de competitividade (traduzida num elevado significado no futuro profissional e académico dos estudantes) quer das elevadas expectativas formuladas pelas pessoas significativas (essencialmente pais, professores, colegas).

Adicionalmente, parece existir, neste ano, um consumo intenso de informação dificultando a organização de conhecimentos pertinentes. A situação em si parece, igualmente, ser dotada de características que porventura, porque influenciam, na opinião de Lazarus e Folkman (1984), a Avaliação Cognitiva da

situação por parte dos estudantes, poderão contribuir para potenciar a vivência de *stress* no 12º ano. Neste contexto académico específico podem ser apontadas, eventualmente, a novidade, a incerteza, a duração e acima de tudo a presença de ambiguidade nesta experiência *stressante*. Estas características naturalmente são vivenciadas por cada estudante de modo particular, isto é, em função das suas características pessoais (crenças pessoais, compromissos individuais, etc)

Para além do mais, muitos destes estudantes encontram-se numa altura crítica em que a Adolescência está a chegar ao seu *terminus* persistindo neles ainda preocupações sociais, pessoais e de desenvolvimento.

Os estudantes desta amostra, referem como fontes geradoras de grande *stress*, a pressão dos exames e exames com conteúdos muito exigentes. Mais de 80% dos estudantes que seleccionam as referidas fontes, assinalam-nas no nível de *stress elevado* (2) ou *stress muito elevado* (3), reflectindo de algum modo, alguma preocupação face ao ano terminal de ciclo, em que se encontram, com exames finais determinantes para uma possível entrada no Ensino Superior.

Preocupações, igualmente, grandes foram associadas às elevadas exigências feitas pelos professores, à grande sobrecarga horária com disciplinas decisivas, à incerteza sobre planos imediatos quando terminarem os estudos e a uma ausência de informação útil e aconselhamento sobre carreiras.

Uma análise mais global, coloca em destaque como grandes áreas potenciadoras de *stress* (dimensões): a Pressão dos exames (fortemente valorizada), as Exigências da vida académica (exemplos: exames com conteúdos muito exigentes; sobrecarga no horário de disciplinas difíceis; demasiadas exigências dos professores) e Objectivos futuros (exemplos: falta de informação útil sobre aconselhamento e orientação de carreiras; preocupação com a futura carreira profissional; incerteza sobre planos imediatos quando terminar os estudos). *Stressores* académicos relacionados com a área da Motivação para trabalhar foram igualmente assinalados embora com menor intensidade.

Os resultados deste estudo, nesta vertente, foram, no geral, consistentes com outros estudos (Abouserie, 1994; Ainslie *et al.*, 1996; Cunha *et al.*, 1988; Fanshawe & Burnett, 1991; Kohn & Frazer 1986; Lohaus *et al.*, 1987; Mallinckrodt *et al.*, 1989; Pereira, 1992)

Os resultados deste estudo, podem contribuir para confirmar, em parte, o trabalho de Dobson e Metcalfe (1983), autores da bateria usada neste estudo – “*Inventário do stress do Estudante*”. Efectivamente, nos trabalhos de Dobson (1980) foram igualmente encontradas e fortemente valorizadas as mesmas duas grandes fontes de *stress*: pressão dos exames e exames com conteúdos muito exigentes. Além do mais, a análise factorial realizada por Dobson (1980) revelou que são suficientes 3 dimensões para operacionalizar a variável *stress* académico: Exigências da vida académica, Motivação para trabalhar e Objectivos futuros. Neste estudo, como já foi referido anteriormente, duas destas três áreas atingiram um bom posicionamento em termos de grandes preocupações para os estudantes.

O posicionamento atribuído pelos estudantes a *stressores* sociais representados, neste estudo, por problemas pessoais não deve ser negligenciado. Em comparação com outros, este tipo de *stressores*, embora associado a um grau de *stress* menos intenso, foi semelhantemente encontrado noutros estudos (Abouserie, 1994; Ainslie *et al.*, 1996; Fanshawe & Burnett, 1991; Kohn & Frazer 1986; Mallinckrodt *et al.*, 1989; Pereira, 1992)

Áreas como Espírito escolar, Meio familiar e Colegas são associadas a um grau de *stress* praticamente nulo pelos estudantes desta amostra.

Face à situação *stressante* académica, em que se encontram, os estudantes desta amostra, à semelhança de estudantes oriundos de países e culturas diferentes (USA, Austrália, Alemanha, Israel) optam por uma grande variedade de formas de *coping* (Folkman & Lazarus, 1985; Patterson & McCubbin, 1987; Seiffge-Krenke & Schulman, 1990).

No entanto, os dados obtidos indicam que, para lidar com a referida situação, estes estudantes recorrem preferencialmente ao Planeamento, ao *Coping* activo, à Auto-distracção e à Reinterpretação positiva..

As estratégias menos usadas são: Uso de substâncias, Comportamento de desprendimento, Religião e Negação.

A natureza preferencial das estratégias sugere que os estudantes fazem uso, em simultâneo, de estratégias que visam a resolução de problemas (*Coping* activo e Planeamento) e de estratégias que visam a regulação do estado emocional (Auto-distracção e Reinterpretação Positiva). “Confirma-se” assim os resultados de investigações semelhantes, embora com desenhos diferentes, de que formas de *coping* funcionalmente distintas podem coexistir perante a mesma situação *stressante* (Carver *et al.*, 1989; Carver, 1994; Folkman & Lazarus, 1985; Lazarus & Folkman, 1984).

Aliás, foram encontradas correlações que, eventualmente, poderão reforçar a ideia, sugerida por Folkman (1986), Lazarus e Folkman (1985), de que a coexistência de formas de *coping* distintas (*coping* instrumental / *coping* paliativo) poderá ter a ver com o facto de algumas formas parecerem favorecer a acção de outras e vice-versa.

Concretizando, duas correlações de tendência positiva, com força moderada, justificam um comentário. São elas: Reinterpretação positiva - Planeamento e Recurso ao suporte social por razões emocionais - Recurso ao suporte social por razões instrumentais

Em relação à primeira correlação, ocorreu replicação em relação dos trabalhos de Carver *et al.*, (1989) e Folkman (1985). A Reinterpretação positiva é uma estratégia que visa a redução do estado emocional, no entanto dadas as suas características poderá também favorecer, na opinião de Folkman (1985), o *coping* focado no problema e conseqüentemente enfrentar a situação *stressante*.

Aprender e salientar os aspectos favoráveis da situação (Reinterpretação positiva) acabará por facilitar a tomada de atitudes num esforço para circunscrever

ou remover o *stressor* académico (*Coping* activo) ou pensar em formas de enfrentá-lo, organizando actividades para esse efeito (Planeamento).

Se os estudantes recorrem a este tipo de estratégias, consideradas, na opinião de Carver *et al.*, (1989), como funcionais, é compreensível que não se refugiem no álcool ou em outras drogas como forma de se libertarem do *stressor* académico (Uso de substâncias) apesar de ser considerado, segundo Serafino (1990) uma forma de descarga emocional.

Igualmente, é compreensível que estes estudantes, na opinião de Carver (1994), não desistam de se esforçarem por atingir o seu objectivo que está a ser ameaçado pelo *stressor* académico (Comportamento de desprendimento); tendência oposta ao do *Coping* activo. Aliás foi encontrada uma correlação de tendência negativa mas de força fraca, entre Comportamento de desprendimento e o *Coping* activo.

Na prática, este estudo traduziu-se por um fraco recurso ao Uso de substâncias e ao Comportamento de desprendimento, estratégias consideradas, por Carver *et al.*, (1989), disfuncionais em circunstâncias em que os esforços para a resolução do problema são necessários.

A Auto-distracção (ir ao cinema, ver TV, sonhar, ir às compras, praia, discoteca, etc), estratégia preterida por estes estudantes, é uma forma de *coping* que ajuda os adolescentes a evitarem temporariamente lidar com os *stressores* académicos; acaba por armá-los com uma protecção psicológica positiva a curto prazo (Sul & Fletcher, 1985, *cit in* Serafino, 1990). Deste modo, poderá facilitar a selecção de estratégias mais construtivas a longo prazo.

Contudo, Windle e Windle (1996) não estão convictos da eficácia desta estratégia. Na sua opinião, os adolescentes têm tendência para tornar estável, constante, o uso desta forma de *coping* podendo acabar por não se envolverem activamente na resolução de problemas com repercussões num funcionamento desadaptado em importantes domínios da vida como as realizações académicas. Apesar de tudo, neste estudo o recurso a formas de *coping* instrumental é acentuado.

Em relação à segunda correlação – Recurso ao suporte social por razões emocionais - Recurso ao suporte social por razões instrumentais, pode-se opinar que, ainda que estas duas estratégias apresentem pouca expressão no entanto procurar apoio moral, simpatia e compreensão naqueles que são mais significativos (pais, amigos, professores) para os estudantes, facilitará porventura o confronto com a situação *stressante* uma vez que eventualmente poderão obter, através deste suporte social, assistência, informações ou conselhos sobre o que fazer.

Finalmente, constatou-se que estes estudantes não rejeitam a realidade imposta pelo evento gerador de *stress* académico nem se refugiam em eventuais crenças religiosas.

Quando se pretende comparar as estratégias favoritas destes estudantes do 12ºano com as utilizadas por estudantes de outros países, conclui-se que, no geral, são muito semelhantes.

Os resultados obtidos neste estudo replicaram os trabalhos realizados por Carver (1989; 1994), autor da bateria – “*Brief COPE*” usada neste estudo. Os estudantes participantes do estudo de Carver, assinalaram preferencialmente na fase antecipatória da situação *stressante*, três estratégias idênticas às deste estudo - *Coping* activo, Planeamento e Reinterpretação positiva.

A comparação com outros trabalhos desenvolvidos, embora com outros instrumentos de avaliação, não são muito diferentes. Nos trabalhos de Folkman e Lazarus (1985), os estudantes na mesma fase da situação *stressante* referiram igualmente o *Coping* activo e a Reinterpretação positiva mas também a Procura de suporte social.

Neste estudo e nos referenciados acima, partilha-se da opinião que o recurso acentuado ao *coping* instrumental, eventualmente, poderá resultar da intensa preparação que esta fase antecipatória exige.

Em concordância com os trabalhos não só referidos anteriormente como outros (Compas *et al.*, 1988), verificou-se que os estudantes, para enfrentarem este *stressor* académico, recorrem não só a formas de *coping* distintas, funcionalmente,

como há um predomínio de um tipo sobre outro. Neste caso particular, do *coping* focado no problema (assinalado pelos estudantes com forte tendência no “faço com frequência” no Planeamento e *Coping* activo) em relação ao *coping* focado nas emoções (assinalado pelos estudantes no “faço com frequência” na Auto-distração e Reinterpretação positiva).

Se os estudos sugerem a existência de uma correlação negativa entre o *coping* instrumental e efeitos psicológicos e físicos (Lee & Larson, 1996), parece então que estes estudantes, na globalidade, fazem uma boa opção!

Contudo, na opinião de Lazarus (1991, *cit in* Tapadinhas, 1998), as formas de *coping* instrumental apesar de poderem afectar positivamente o estado emocional, na medida em que aumentam a compreensão sobre a situação e o sentimento de controlo podem também afectar negativamente as emoções, uma vez que pode levar ao reconhecimento de que nada pode ser feito para melhorar a situação ou que as “coisas” são piores do que se pensava antes.

A predominância do *coping* instrumental, sugere-nos que os estudantes desta amostra, eventualmente, avaliam a situação *stressante* académica como passível de ser controlada. Esta reflexão provém do facto de alguns autores (Carver *et al.*, 1989; Compas *et al.*, 1988; Folkman *et al.*, 1985, 1986; Lazarus & Folkman, 1984; Sarafino, 1994; Serra, 1999, etc) referirem que o *coping* paliativo, visando o controlo das emoções que surgem, representado, neste estudo, pela Auto-distração e Reinterpretação positiva, é utilizado por estudantes que acreditam nada poder ser feito para modificar as condições de ameaça ou desafio em que se encontram. A situação é avaliada de incontrolável. Os estudantes que avaliam a situação passível de ser controlada, recorrem, em particular, a estratégias de resolução do problema que embora, na opinião de Lovullo (1997), possam custar energia e tempo para se tornarem eficazes, contudo potencialmente poderão contribuir para diminuir o valor da ameaça da situação.

Poder-se-á admitir, tendo por base a opinião de Carver (1994), que os estudantes que utilizam o *coping* focado no problema, eventualmente, têm não só a

percepção da grande dificuldade que constitui este período como lhe atribuem uma grande importância: está muito em jogo.

Este estudo, foi consistente com trabalhos realizados por outros autores (Carver *et al.*, 1989; Compas *et al.*, 1988; Folkman *et al.*, 1985, 1986; Lazarus & Folkman, 1984; Sarafino, 1994) no sentido em que os estudantes que sentem mais *stress* são os que mais recorrem a estratégias focadas nas emoções. Efectivamente, uma análise correlacional entre *stress* e *coping* permitiu colocar em evidência, neste estudo, que os estudantes que experienciam mais *stress*, são os que usam estratégias visando a regulação emocional, isto é, Negação, Expandir, Culpa e Recurso ao suporte social por razões emocionais.

Estes estudantes acabam pois por utilizar estratégias que, na opinião de Lovallo (1997) são pouco eficazes pois apesar de poderem custar pouca energia e tempo contudo estão longe de permitirem resolver a situação em que se encontram. A disfuncionalidade destas estratégias é igualmente partilhada por outros autores (Carver *et al.*, 1989).

Por outro lado, foi posto a descoberto, através de análises correlacionais, que os estudantes que utilizam preferencialmente o *Coping* activo, assinalam como causadores de forte pressão, a pressão dos exames e exames com conteúdos muito exigentes.

De igual modo, os estudantes que assinalam como responsáveis de maior *stress*, a pressão dos exames, preocupações com a futura carreira profissional e problemas pessoais são os que mais procuram apoio moral, simpatia e compreensão naqueles que são mais significativos (pais, amigos, professores) - Recurso ao suporte social por razões emocionais facilitando porventura o confronto com a situação *stressante*.

Da exploração de relações entre as variáveis psicológicas em jogo – *stress* e *coping* e outras variáveis como sejam sexo, nível de escolaridade e área curricular alguns aspectos detectados justificam ser abordados.

No presente estudo, foram encontradas diferenças sexuais nos níveis de *stress* experienciados, corroborando com dados obtidos em estudos similares (Abouserie, 1994; Ainslie *et al.*, 1996; Cruz, 1988; Hodge, 1997; Mallinckrodt *et al.*, 1989; Liu, 1999; Schuller, I, 1994; Spielberger, 1983).

Com efeito, os resultados obtidos demonstram que comparativamente com os rapazes, as raparigas que participam neste estudo, exibem níveis de *stress* mais elevados. Sendo assim, para o sexo feminino, o 12º ano é potenciador de mais *stress*.

Contudo, os resultados dos trabalhos de Lee e Larson (1996) com estudantes asiáticos e os de Cunha *et al.*, (1988) com estudantes portugueses, todos pré-universitários, não são consistentes com as descobertas deste estudo. No primeiro trabalho foi verificado o oposto e no segundo foi detectado que o nível de *stress* é independente do sexo.

Dadas as características da cultura onde estes estudantes estão inseridos, sugere-se que as diferenças sexuais encontradas nos níveis de *stress* podem eventualmente dever-se ao efeito cultural na socialização do papel sexual. Por exemplo, enquanto às raparigas lhes é permitido admitirem *stress*, manifestado nalguma forma emotiva negativa, em especial a ansiedade, aos rapazes é ensinado que não devem exibir tais traços o que possivelmente os leva a admitir ter menos *stress*, embora possam experienciar tanto como as raparigas.

O presente estudo partilha da opinião de Hodge (1996) quando refere que para os rapazes é pouco aceitável, socialmente, admitirem ter *stress*. Manifestar e falar acerca de algumas emoções, associadas ao *stress* é provavelmente menos difícil para as raparigas.

Para além das pressões culturais que parecem existir, não pode ser negligenciado o papel das pressões familiares associadas às grandes expectativas depositadas nas raparigas.

Outras explicações para as diferenças sexuais que se verificam, têm salientado o facto dos rapazes serem menos dependentes da realização escolar para alcançarem prestígio e serem reconhecidos socialmente, uma vez que possuem mais

oportunidades académicas e profissionais, após a escola, independentemente dos resultados dos exames. É possível, também, que estes estudantes possuam mais interesses, levando-os como consequência, a expressar uma atitude mais “desportiva” face ao ano terminal em que se encontram. Assim sendo, sentindo-se menos pressionados e mais dissociados dos exames (até mesmo do processo educativo) acabam por manifestar menos insegurança na concretização e menos ameaçados com o resultado (Cruz, 1988; Hodge 1997; Sarason, 1980, *cit in* Abouserie, 1994).

Neste estudo constatou-se que a escolha das fontes de *stress* académico é independente do sexo. Ambos os sexos assinalam as mesmas fontes verificando-se uma grande preocupação, em particular, com as áreas relacionadas com a Pressão dos exames, Exigências da vida académica e Objectivos futuros.

Os resultados que este estudo proporcionou, permitiu evidenciar, igualmente, a existência de diferenças significativas, em termos de valorização, na quase totalidade das fontes de *stress* assinaladas por ambos os sexos. Efectivamente foi consistente a tendência para a superioridade, nas médias, por parte das raparigas em relação aos rapazes. Tal facto significa que as raparigas, face a este ano lectivo, relatam uma maior preocupação com aspectos relacionados com os Exames (pressão envolvente), com as Exigências da vida académica e com o seu Futuro.

À semelhança do que ocorrera em termos globais, pressão dos exames e exames com conteúdos muito exigentes são as fontes mais fortemente assinaladas por ambos os sexos.

Nesta vertente, estes resultados não corroboram com os de Dobson (1980), uma vez que na sua investigação com a excepção de três fontes de *stress* não foram detectadas diferenças sexuais. As raparigas experienciam mais *stress* que os rapazes em relação às “exigências feitas pelos professores”, “monotonia do dia a dia” e “dificuldade em tirar apontamentos”.

Em termos de selecção de estratégias para enfrentar a situação, as diferenças encontradas centram-se em duas delas. A Auto-distração e o Recurso ao suporte social por razões emocionais escolhidas preferencialmente pelos rapazes e raparigas,

respectivamente. As restantes estratégias, preferencialmente usadas, são idênticas: Planeamento, *Coping* activo (ambas em lugar de cimeiro) e Reinterpretação positiva.

O presente estudo permitiu colocar em evidência que das estratégias mais usadas, o Planeamento, a Auto-distracção e a Reinterpretação positiva são utilizadas de forma idêntica. O *Coping* activo e o Recurso ao suporte social por razões emocionais são estratégias que as raparigas comparativamente com os rapazes, mais recorrem, destacando, pelos elevados valores de média, a forma de *coping* focado no problema como a eleita pelas raparigas.

Procurando trabalhos que corroborem com este, constata-se que os resultados deste estudo são inconsistentes com alguns estudos replicando contudo outros, isto se for feita uma comparação em termos abrangentes ou seja, considerando as duas formas de *coping* distintas (*coping* instrumental e *coping* paliativo)

Assim sendo, em certos estudos verificou-se que as raparigas oriundas de vários países (USA, Israel, Alemanha, Austrália), face a situações académicas *stressantes*, recorrem mais a estratégias de procura de suporte social (*coping* instrumental) que os rapazes (Houtman, 1990; Patterson & McCubbin, 1987; Seiffge-Krenke & Schulman, 1990). Neste sentido são coincidentes os resultados deste estudo.

Noutros estudos, constatou-se que as raparigas recorrem mais a formas de *coping* paliativo que os rapazes em resposta aos *stressores* académicos. As formas de *coping* paliativas encontradas nos estudos são variadas, detectando-se a Auto-distracção, o Comportamento de desprendimento, o Recurso ao suporte social por razões emocionais (Compas *et al.*, 1988; Houtman, 1990; Hiebert & Bryan, 1996; Schuller, 1994; Windle & Windle, 1996), apesar não terem encontrado fortes diferenças sexuais, no que respeita à produção e uso de estratégias encontrou contudo esta tendência de escolha. Esta linha de investigações, não foi coincidente com os resultados deste estudo.

Explorando a variável, nível de escolaridade dos pais, este estudo revela que os estudantes cujos pais possuem nível de escolaridade baixo (inferior ao 9ºano) sentem mais *stress* em comparação aos que têm escolaridade acima do 9ºano .

Estes resultados foram consistentes com alguns trabalhos que existem abordando esta variável demográfica (Cunha *et al.*, 1988; Hodge, 1997; Phillips, 1978, *cit in* Cruz, 1988).

Embora os estudos feitos nesta área não tenham avançado com propostas de explicações, há que dizer que não são de todo inesperados estes resultados uma vez que os níveis de *stress* verificados reflectem as grandes expectativas dos pais, com baixo nível de escolaridade, depositadas nos seus filhos para que estes obtenham sucesso numa área (académica) onde não lhes foi possível conseguir vingar por variados motivos.

Constatou-se que a selecção das grandes áreas geradoras de *stress* é independente do nível de escolaridade dos pais. Os dois grupos escolhem praticamente as mesmas fontes de *stress* relacionadas com as seguintes áreas da vida académica: Pressão dos Exames, Exigências da vida académica e Objectivos futuros. pressão dos exames e exames com conteúdos muito exigentes, são as fontes de *stress* que recolhem, por parte dos estudantes independentemente do nível de escolaridade dos pais, maior preocupação.

A procura de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em questão, levou, não de forma surpreendente ao encontro das fontes de *stress* relacionadas com a área: Objectivos Futuros. São os estudantes com pais menos diferenciados que manifestam mais *stress* relativamente a aspectos ligados com o futuro da sua carreira profissional, com uma grande incerteza sobre planos quando terminarem os estudos e com a falta de informação útil para aconselhamento sobre carreiras

Este estudo permite verificar que a escolha de estratégias para lidar com o *stress* académico é igualmente independente do nível de escolaridade dos pais, isto é, os estudantes quer sejam oriundos de famílias pouco ou muito diferenciadas

recorrem, preferencialmente, às mesmas estratégias: Planeamento, *Coping* activo, Auto-distracção e Reinterpretação positiva.

Contudo detecta-se a existência de 3 correlações significativas, entre estratégias, relacionadas com a regulação do estado emocional e a variável demográfica que, embora fracas, justificam serem referidas. Sendo assim, verificou-se que quanto menor o nível de escolaridade dos pais menor é o recurso à Aceitação e maior é o recurso à Negação e Religião para lidar com o *stress* académico.

Vários pretextos poderão estar na base do recurso à Religião. Eventualmente para estes estudantes poderá servir como fonte de suporte emocional ou como um veículo para a Reinterpretação positiva ou ainda como tática de *Coping* activo com o *stressor* académico.

Os mesmos estudantes recorrem igualmente à Negação o que lhes poderá trazer vantagens através de redução de um estado emocional negativo, facilitando o confronto com o referido *stressor* académico (Cohen & Lazarus 1973, *cit in* Carver *et al.*, 1989). Contudo, há quem argumente que a Negação só poderá criar problemas adicionais. Isto é, negar a realidade de um acontecimento permite que este se torne mais sério dificultando as estratégias para lidar com a situação que eventualmente deviam ocorrer.

O recurso á Aceitação, por parte dos estudantes oriundos de famílias diferenciadas, recebe consenso no sentido de ser considerado uma resposta funcional pois promove até certo ponto os esforços focados no problema. Esta opinião advém do facto de se considerar que uma pessoa que aceita a realidade de uma situação *stressante* parece ser uma pessoa que está empenhada em querer lidar com a situação. Carver *et al.*, (1989) é da opinião que esta estratégia possa ser particularmente importante nas situações inalteráveis, em oposição a situações controláveis.

Embora, pela recolha bibliográfica, não seja uma variável abordada na sua relação com o *stress* e *coping*, no entanto foi verificada, nesta amostra, que o nível de

stress é independente da área curricular, isto é, perante um ano com exames finais, os estudantes de Ciências e de Letras experienciam níveis globais de *stress* idênticos.

Estes resultados confirmam resultados obtidos por Cunha *et al.*, (1988) com população portuguesa idêntica.

Entre os dois grupos, pertencentes a áreas curriculares distintas, não são diferentes as “preocupações”, isto é, perante a situação académica *stressante* em que se encontram, os estudantes referem como sendo as grandes áreas potenciadoras de *stress*, a Pressão dos Exames, as Exigências da vida académica e os Objectivos futuros.

Novamente, pressão dos exames e exames com conteúdos muito exigentes, pertencentes às áreas académicas, Pressão dos exames e Exigências da vida académica, respectivamente, constituem as principais fontes de *stress*, com valores consideráveis.

Procurando a presença de diferenças consistentes nas áreas de *stress*, o resultado foi nulo, isto é, os dois grupos sentem as fontes de *stress* de forma idêntica.

A selecção de estratégias, para lidar com a situação académica *stressante* é, igualmente, independente da área curricular, isto é, quer sejam de Letras quer sejam de Ciências, estes estudantes recorrem preferencialmente às mesmas estratégias: Planeamento, *Coping* activo, Auto-distração e Reinterpretação ositiva. Sendo assim, estas estratégias não são diferentes das referidas, tendo em conta as variáveis demográficas trabalhadas anteriormente.

Finalmente, uma análise comparativa, evidenciou a ausência de diferenças significativas no recurso a qualquer das estratégias.

Apesar de ser do conhecimento geral que Portugal não é um país de tradições em relação à Prevenção e Promoção da saúde, contudo perante os resultados obtidos nesta investigação (embora carecidos de confirmação), insiste-se que haja justificativo para reforçar a ideia da importância do desenvolvimento e implementação de procedimentos e/ou programas de intervenção de natureza

preventiva face à situação stressante académica que todos os estudantes de 12ºano inevitavelmente têm de enfrentar todos os anos.

A Escola, constituindo um meio óptimo de intervenção, poderia participar na implementação de procedimentos eficazes que possibilitassem uma melhor adaptação às situações problemáticas que os estudantes encontram, ou possam vir a encontrar e deste modo reduzir os efeitos negativos, sob vários aspectos, do confronto com alguns acontecimentos.

Neste sentido a Escola estaria pois a contribuir para a obtenção de sucesso em várias vertentes.

As estratégias de intervenção que se seguem não são mais que algumas pistas para o “*que se pode fazer*” neste contexto académico obviamente com limitações.

- Desenvolver nos estudantes métodos de identificação de sinais de stress (Fanshawe & Burnett, 1991)
- Encorajar os estudantes a enfrentar os seus problemas em vez de lhes atribuir significados negativos (Fanshawe & Burnett, 1991)
- Desenvolver nos estudantes competências para resolver problemas e/ou tomar decisões uma vez que é sabido que a habilidade individual pode ser melhorada (Fontana, 1989);
- Inculcar nos estudantes a necessidade de comunicar com pessoas significativas sobre as suas preocupações e problemas (Fanshawe & Burnett, 1991)
- Aprender técnicas de relaxamento.

11.1 Conclusão

Fundamentadas na análise estatística de dados e de acordo com a possível interpretação dos mesmos, seguem-se as conclusões que puderam ser extraídas deste trabalho:

- Os estudantes portugueses que participaram neste estudo não são diferentes dos colegas oriundos de outros países e culturas, isto é, perante uma situação *stressante* de natureza académica como é o frequentar um ano terminal de ciclo – 12ºano - com exames finais, manifestam globalmente um nível de *stress* elevado.
- As áreas potenciadores de *stress* que mais parecem preocupá-los, estão relacionadas com a vida académica, destacando-se a Pressão dos exames, fortemente cotada pela fonte “pressão dos exames”, as Exigências da vida académica, evidenciado-se a fonte “exames com conteúdos exigentes” igualmente valorizada e os Objectivos futuros.
- Para enfrentar a situação académica *stressante*, recorrem preferencialmente as estratégias que visam a resolução da situação, especificamente, o Planeamento e o *Coping* Activo mas também as estratégias que visem a regulação de um estado emocional resultante da situação, especificamente a Auto-distração e a Reinterpretação positiva, com predomínio do *Coping* instrumental sobre o *Coping* paliativo.
- Quanto maior o nível de *stress* experienciado maior é o recurso por parte dos estudantes a formas de *coping* paliativo: Negação, Expandir, Culpa e Recurso ao suporte social por razões emocionais.
- Os estudantes que utilizam preferencialmente o *Coping* activo, assinalam como causadores de forte pressão, a pressão dos exames e exames com conteúdos muito exigentes. Assim como os que mais usam o Recurso ao suporte social por razões emocionais são os que mais valorizam a pressão dos exames, as preocupações com a futura carreira profissional e problemas pessoais.

- O nível de *stress* é dependente do sexo: as raparigas manifestam mais *stress* que os rapazes.
- Apesar de não se verificarem diferenças sexuais na selecção das áreas geradoras de *stress* (Pressão dos exames, Exigências da vida académica e Objectivos futuros) as raparigas, em comparação com os rapazes, associam às áreas de *stress* um maior grau de preocupação.
- Em termos de selecção de estratégias para enfrentar a situação, as diferenças encontradas centram-se em duas delas: a Auto-distracção e o Recurso ao suporte social por razões emocionais preteridas, respectivamente, pelos rapazes e pelas raparigas. As restantes estratégias, preferencialmente, usadas são idênticas: Planeamento, *Coping* activo (ambas em lugar de cimeiro) e Reinterpretação positiva.
- O Planeamento, a Auto-distracção e a Reinterpretação positiva são usadas de forma idêntica. O *Coping* activo e o Recurso ao suporte social por razões emocionais são estratégias a que as raparigas comparativamente com os rapazes, mais recorrem, destacando a forma de *coping* focado no problema como a eleita pelas raparigas.
- O nível de *stress* é dependente do nível de escolaridade dos pais: quanto maior o nível de escolaridade dos pais menor o nível de *stress* manifestado pelos estudantes.
- As grandes áreas geradoras de *stress* são independentes do nível de escolaridade dos pais (Pressão dos exames, Exigências da vida académica e Objectivos futuros), sendo a área relacionada com os Objectivos futuros aquela a que os estudantes oriundos de famílias pouco diferenciadas mais valorizam.
- Quanto menor o nível de escolaridade dos pais menor é o recurso à Aceitação e maior o recurso à Negação e Religião por parte dos estudantes para lidar com o *stress* académico.

- O nível de *stress* é independente da área curricular: os estudantes de ambas as áreas (Letras e Ciências) sentem de forma idêntica a vivência do 12º ano.
- Quer sejam de letras quer sejam de Ciências, os estudantes referem as mesmas áreas de *stress* (Pressão dos exames, Exigências da vida académica e Objectivos futuros) e enfrentam a situação recorrendo às mesmas estratégias: Planeamento, *Coping* activo, Auto-distração e Reinterpretação positiva.

Tendo atingindo o fim deste estudo estamos convictos, apesar dos condicionantes expressos nas limitações do estudo, de haver alcançado o quanto nos propusemos inicialmente. Avaliamos este percurso como um constante desafio – pelas perspectivas de aprendizagens e de descobertas – mas também como uma fonte de emoções de ameaça (essencialmente de alguma apreensão e ansiedade) face à escassez de recursos, em particular de fontes bibliográficas nacionais e de tempo.

Ao terminarmos o desafio – ao que se somou a satisfação (e um parcial alívio)- pensamos ter contribuído para levantar um pouco o véu de uma situação que em Portugal encontra-se pouco esclarecida

O prejuízo sobretudo infligido sobre a família, subtraído na atenção e disponibilidade devido – tornou-se agora ténue e distante suplantado pela satisfação de ter percorrido este caminho e alcançado os objectivos.

Corroborando da opinião de Umberto Eco citado por Pereira (1991) defendemos que uma pesquisa só terá utilidade se for prestável aos outros. Neste sentido esperamos que assim possa ser, pela nossa parte o balanço foi positivo.

Referências Bibliográficas

- Abouserie, R. (1994). Sources and Levels of *Stress* in Relation to Locus Control and Self Esteem in University Students. *Educational Psychology*, 14 (3), 323-330.
- Baptista, T. M. (1988). Aspectos cognitivos do *stress* associado a alterações do estado de saúde. *Psiquiatria clinica*, 9 (4), 281-286.
- Bishop, G. (1994). *Health Psychology: Integrating Mind and Body*. Boston: Allyn & Bacon.
- Brannon, L., & Feist, J. (1992). *Health Psychology*. CA: Brooks-Cole.
- Brantley, P. J., & Thomason B. T. (1995). *Stress and Stress Management*. In A. Goreczny (Ed.), *Handbook of Health and Rehabilitation Psychology* (pp. 265-280). New York and London: Plenum Press.
- Cairns, E., McWhirter, L., Barry, R. & Duffy, V. (1991). The development of psychological well-being in late adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 32, 635-643.
- Carver, C. S. (1997). You want to measure *coping* but your protocol's too long: consider the brief COPE. *International Journal of behavioral Medicine*, 4 (1), 92-100.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing *Coping Strategies: A Theoretically Based Approach*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), pp. 267-283.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1994). Situational *coping* and *coping* dispositions in a *stressful* transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 184-195.
- Clark, E. J., & Reiker, P. P. (1986). Gender differences in relationships and *stress* of medical and law students, *Journal of Medical Education*, 61, pp. 32-40.
- Cohen, S., Kessler, C. R., & Gordon L. U. (Eds.) (1995). *Measuring Stress: A Guide for Health and Social Scientists*. New York: Oxford University Press.
- Compas, B. E. (1987). *Coping with stress* during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101 (3), 393-403.
- Compas, B. E. Malcarne, V. L., & Fondacaro, K. M. (1988). *Coping with stressful events* in older children and young adolescent. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 405-411.
- Cooper, C (1994) *Stress research in Europe*. *European Review of Applied Psychology*, 44(2), 103
- Coyne, J., & Holroyd, K. (1982). *Stress, coping and illness: a transactional perspective*. In T. Millon, C. Green, & R. Meagher (eds.), *Handbook of clinical health psychology* (pp103-128). New York: Plenum press

Cruz, J. F. A., & Barbosa, L. G. (1998). *Stress, ansiedade e confronto psicológico na competição desportiva: uma nova abordagem de natureza cognitiva, motivacional e relacional. Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 3*, 21-70.

Cruz, J. F. A. (1989). Incidência, Desenvolvimento e Efeitos da Ansiedade nos Testes e Exames Escolares. *Revista Portuguesa de Educação, 2* (1), 111-130.

Cunha, A., & Silva, J. L. (1988). *Stress em alunos do 12º Ano. Psiquiatria Clínica, 9*, 4, 359-366.

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

Dobson. C. B., & Metcalfe, R. J. (1983). Reliability and validity of the student *stress* inventory (sixth form version). *British Journal of Educational Psychology, 53*, 121-125.

Dortu, J. C. (1993). *Combater o stress no estudante*. Porto: Porto Editora.

Ebata, A. T., & Moos, R. H. (1991). *Coping* and adjustment in distressed and healthy adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology, 12*, 33-54.

El-Shiekh, M. Klaczynski, P. A. & Valaik, M. E. (1989). *Stress and Coping* across the Life Course. *Human Development, 32*, 113-117.

Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1994). Assessment of multidimensional *coping*: Task, emotion, and avoidance strategies. *Psychological Assessment, 6*, 50-60.

Fanshawe, J. P., & Burnett, P. C., (1991). Assessing school-related *stressors* and *coping* mechanisms in adolescents. *British Journal of Educational Psychology, 61*, 92-98.

Ferreira, I. (1993). Importância do *coping* no rendimento escolar. *Psiquiatria clínica, (3)*, 187-195.

Fisher, S. (1997). *Stress in Academic Life*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Folkman, S. (1984). Personal control and *stress* and *coping* process: a theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 41* (4), 839-852

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and *coping* during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*, 150-170.

Folkman, S., & Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. (1986). Dynamics of a *stressful* encounter: Cognitive appraisal, *coping*, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 992-1003.

Fontana, D. (1989). *Managing Stress* (London, British Psychological Society and Routledge).

Glyshaw, K., Cohen, L. H., & Towbes, L. C. (1989). *Coping strategies and psychological distress: Prospective analyses of early and middle adolescents. American Journal of Community Psychology, 17*, 607-623.

Goodyer, I. M. (1988). *Stress in Childhood and Adolescence*. In S. Fisher, & J. Reason (Eds.), *Handbook of Life Stress, Cognition and Health* (pp. 23-40), John Wiley & Sons Ltd.

Heins, M., Fahey, S. N., & Leiden, L. I. (1984). Perceived *stress* in medical, law and graduate students, *Journal of Medical Education, 59*, pp. 169-179.

Hiebert, A. & Bryan, N. (1996). *Coping with a transition to post-secondary education*. [CD-ROM]. *Canadian Journal of Counseling, 30* (2), 93-103. PsycLIT item: 04270-001.

Hodge, G. M., McCormick, J., & Elliott, R. (1997). Examination-induced *distress* in a public examination at the completion of secondary schooling. *British Journal of Educational Psychology, 67*, 185-197.

Holroyd, K. A., & Lazarus, R. S. (1985). *Stress, Coping, and Somatic Adaptation*. In L. Goldberger, & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of Stress* (pp. 21-31), New York: Free Press.

Houtman, I. L. D. (1990). Personal *coping* resources and sex differences. *Personal Individuals Differences, 11* (1), 53-63.

Kohn, J. P., & Frazer, G. H. (1986). An academic *stress* scale: identification and rated importance of academic *stressors*, *Psychological Reports, 59*, pp. 415-426.

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

Leal, M.F. (1995). *Stress e Burnout*. Porto: Bial

Lee, H., Chan, D. W., & Yik, M. S. M. (1992). *Coping style and psychological distress among Chinese adolescents in Hong Kong. Journal of Adolescent Research, 7*, 494-506.

Lee, M., & Larson, R. (1996). Effectiveness of *Coping* in Adolescence: The Case of Korean Examination *Stress*. *International Journal of Behavioral Development, 19* (4), 851-869.

Linn, B. S., & Zippa, R. (1984). *Stress* in junior medical students: relationship to personality and performance, *Journal of Medical Education, 59*, pp. 7-12.

Liu, X. & Kaplan, H. B. (1999). Explaining gender differences in symptoms of subjective *distress* in young adolescents. *Stress Medicine, 15*, 41-51.

Lohaus, A., Klein-Heßling, J. & Shebar, S. (1997). *Stress Management for elementary school children: A comparative evaluation of different approaches. Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, vol. 47, 157-161.

Lovullo, W. (1997). *Stress and Health*. London: Sage.

Mallinckrodt, B. Leong, F. T., & Kraij, M. M. (1989). Sex differences in graduate students – life change *stress* and *stress* symptoms, *Journal of College Student Development*, 30, pp. 332-338.

Manso, C. (1987). *Stress e doenças psicossomáticas. Revista Portuguesa de Cardiologia*, 6, 571-576.

Manso, C. (1997). *Stress. Acta Médica Portuguesa*, 10, 307-310.

Monat, A., & Lazarus, R. S. (1991). *Stress and Coping – some current issues and controversies*. In A. Monat & R. S. Lazarus, (Eds.), *Stress and Coping: an anthology*, 3ª Ed., (pp. 1-16). Columbia University Press.

Mooney, S. P., Sherman, M. F. & Lopresto, C. T. (1991). Academic locus control, self esteem and perceived distance from home as predictors of college adjustment, *Journal of Counseling and Development*, 69, 445-448.

Moos, R. H., & Billings, A. (1982). Conceptualizing and measuring *coping* resources and processes. In L. Goldberger & s. Bresnitz (Eds.), *Handbook of stress*. New York: Macmillan.

Moos, R. H., & Schaefer, J. A. (1987). Life transitions and crises: a conceptual overview. In R. H. Moos (Ed.). *Coping with life crises: an integrated approach* (pp. 3-28). New York: Plenum Press

Ogden, J. (1998). *Psicologia da Saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.

OMS (1986). *As metas de saúde para todos: metas da estratégia regional Europeia da saúde para todos*. Lisboa: Ministério da saúde, Departamento de estudos e Planeamento

Patterson, J. M., & Schulman, S. (1990). *Coping style in adolescence: A cross-cultural study. Journal of Cross-Cultural Psychological*, 21, 351-377.

Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The structure of *coping*. *Journal of Health and Social Behaviour*, 19, 2-21.

Pereira, A. (1991). *Coping, auto-conceito e ansiedade social (sua relação com o rendimento escolar)*. Universidade de Coimbra, Coimbra.

Pereira, A. (1992). *Stress e coping. Revista de Psicologia Militar*. Centro de estudos Psicotécnicos do exercito. Número especial 391-397.

Pereira, A. (1997). *Stress e Coping no aluno Universitário*. Actas do VI Seminário, A Componente de Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativos. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Pittman, T. & Jukes, R. (1982). *Coping with student stress at HSC*. *Interview*, 7, 22-29.

Ribeiro, J. L. (1998). *Psicologia e Saúde*. Lisboa: ISPA.

Ribeiro, J. L. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia da Saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.

Sarafino, E. (1994). *Health psychology: Biopsychosocial interactions* (2ª ed.). New York: Wiley.

Schuller, I. (1994). Load and *stress* in school: their source and possibility of *coping* with them. [CD-ROM]. *Studia Psychologica*, 36 (1), 41-54. PsycLIT item: 07630-001.

Selye, H. (1985). History and present status of the *stress* concept. In Goldberger, L., & Breznitz, S. (Eds.), *Handbook of Stress* (pp. 7-19), New York: Free Press.

Silva, C. F., & Firmino, H. (1988). *Stress e imunocompetência*. *Psiquiatria clinica*, 9 (4), 209-212.

Serra, A. V. (1988). Um estudo sobre *coping*. O inventário de resolução de problemas. *Psiquiatria clinica*, 9 (4), 301-316.

Serra, A. V. (1989). *Stress*. *Coimbra Médica*, 10, 31-141.

Serra, A. V. (1999). *O Stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Autor.

Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Stone, A. Helder, L., & Scheinader, M. (1988). *Coping with stressful events: coping dimensions and issues*. *Life events and Psychological functioning. Theoretical and methodological Issues*. Ed. Lawrence H. Cohen, Sage Publications, 182-210.

Tapadinhas, A. R., (1998). *Estratégias de coping face ao adoecer do cancro da mama*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Windle, M., & Windle, R. C. (1996). *Coping Strategies, Drinking Motives, and Stressful Events Among Middle Adolescents: Associations With Emotional and Behavioral Problems and With Academic Functioning*. *Journal of Abnormal Psychology*, 105 (4), 551-560.

Anexos

S DE STRESS

ão

ente questionário¹ tem por objectivo identificar as fontes de stress dos estudantes. No seu papel de te, indique até que ponto cada um dos 30 itens, que se seguem, é para si uma fonte de stress, colocando ule (○) num dos números à frente de cada item.

FONTES DE STRESS	Ausencia de stress 0	Stress moderado 1	Stress elevado 2	Stress M.elevado 3
ca motivação para trabalhar em algumas disciplinas	0	1	2	3
tracção provocada pelo barulho dos colegas	0	1	2	3
ico conhecimento do nível de exigência do professor	0	1	2	3
erteza sobre planos imediatos quando terminar os estudos	0	1	2	3
ucas condições de trabalho(livros, equipamentos)	0	1	2	3
itas exigências dos pais após as aulas prejudicando o trabalho escolar	0	1	2	3
culdade em compreender o trabalho escolar (matéria)	0	1	2	3
essão dos testes/exames	0	1	2	3
gulamento da escola	0	1	2	3
ta de concentração em casa quando se estuda	0	1	2	3
stes/exames com conteúdos muito exigentes	0	1	2	3
iculdade em acompanhar o trabalho escolar	0	1	2	3
oblemas pessoais	0	1	2	3
ocupações com a futura carreira profissional	0	1	2	3
is demasiado ansiosos com o trabalho escolar	0	1	2	3
lta de concentração na escola	0	1	2	3
onsequências de ver muita televisão com prejuizo do trabalho de casa	0	1	2	3
iculdades no relacionamento com rapazes/raparigas	0	1	2	3
obrecarga no horário de disciplinas difíceis/trabalhosas por dia	0	1	2	3
ompreensão dos pais acerca dos compromissos escolares	0	1	2	3
ilta de informação útil sobre aconselhamento e orientação de carreiras	0	1	2	3
onotonia do dia-a-dia	0	1	2	3
ompreensão das questões formuladas nos testes/exames	0	1	2	3
iculdade em tirar apontamentos	0	1	2	3
oblemas em desiludir a família	0	1	2	3
uitos trabalhos de casa para fazer por dia	0	1	2	3
itudes de conflito entre estudantes e pais	0	1	2	3
emasiadas exigências feitas aos estudantes pelos professores	0	1	2	3
amigos que repetidamente obtêm notas elevadas nos testes	0	1	2	3
isciplinas decisivas terem de ser estudadas	0	1	2	3

ESTRATÉGIAS PARA LIDAR COM O STRESS

Questões:

Para os interessados na forma como os estudantes reagem quando enfrentam dificuldades ou momentos/situações stressantes nas suas vidas

Respondendo-se num ano(12ºano) determinante com Exames Nacionais, este questionário pede-lhe que indique de que forma é que está a enfrentar esta situação stressante.

Para cada um dos itens que se segue, responda colocando um círculo na coluna que melhor descreve a forma como está a lidar com a situação e não aquilo que pensa que a maioria dos estudantes diria ou

importante que saiba que não existem respostas certas ou erradas.

ESTRATÉGIAS PARA LIDAR COM O STRESS	Nunca faço 0	Faço algumas vezes 1	Faço com frequência 2	Faço quase sempre 3
Engajo-me noutras actividades para me abstrair da situação	0	1	2	3
Concentro os meus esforços para fazer alguma coisa que me permita enfrentar a situação	0	1	2	3
Repeto o dito para mim próprio(a) "Isto não é verdade"	0	1	2	3
Engajo-me no álcool ou noutras drogas (comprimidos, etc) para me sentir melhor	0	1	2	3
Busco o apoio emocional de alguém(familia, amigos)	0	1	2	3
Insisto de me esforçar para obter o que quero	0	1	2	3
Tomoo medidas para tentar melhorar a minha situação (desempenho)	0	1	2	3
Deixo-me a acreditar que isto esteja a acontecer desta forma comigo	0	1	2	3
Declaro aborrecido e expresso os meus sentimentos (emoções)	0	1	2	3
Busco conselhos e ajuda a pessoas que passaram pelo mesmo	0	1	2	3
Engajo-me no álcool ou outras drogas(comprimidos) para me ajudar a ultrapassar os problemas.	0	1	2	3
Tento analisar a situação de maneira diferente, de forma a torná-la mais positiva.	0	1	2	3
Declaro a críticas a mim próprio(a).	0	1	2	3
Tento encontrar uma estratégia que me ajude no que tenho que fazer	0	1	2	3
Busco o conforto e compreensão de alguém	0	1	2	3
Quando desisto de tentar atingir o meu objectivo	0	1	2	3
Busco algo positivo em tudo o que me está a acontecer	0	1	2	3
Declaro frente a situação levando-a para a brincadeira	0	1	2	3

(Continua na página seguinte) →

STRATÉGIAS PARA LIDAR COM O STRESS

	Nunca faço	Faço algumas vezes	Faço com frequência	Faço quase sempre
	0	1	2	3
outras coisas para pensar menos n situação, tal como ir ao cinema, ver ler, sonhar, ou ir ás compras.	0	1	2	3
to aceitar as coisas tais como estão acontecer.	0	1	2	3
to e expresso os meus sentimentos de aborrecimento.	0	1	2	3
to encontrar conforto na minha religião ou crença espiritual.	0	1	2	3
ço conselhos e ajuda a outras pessoas para enfrentar melhor a situação	0	1	2	3
to aprender a viver com a situação.	0	1	2	3
nso muito sobre a melhor forma de lidar com a situação	0	1	2	3
lpo-me pelo que está a acontecer	0	1	2	3
zo ou medito.	0	1	2	3
frento a situação com sentido de humor	0	1	2	3

DADOS DEMOGRÁFICOS

questões com um à frente, responda com um X

Sexo: Feminino: Masculino:

Data de nascimento: ano ____ mês ____ dia ____

Habilitações académicas dos pais

	Pai	Mãe
12º ano (antiga 4ª classe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11º ano (antigo 1º ano).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10º ano (antigo 2º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9º ano (antigo 3º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8º ano (antigo 4º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7º ano (antigo 5º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6º ano (antigo 6º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5º ano (antigo 7º ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4º ano (antigo ano propedéutico)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3º ano superior(bacharelato/licenciatura)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra habilitação	_____	_____

Profissão dos pais

Qual a profissão do pai?

Ela é _____

Desempregada

Não sei

Não tenho pai

Qual a profissão da mãe?

Ela é _____

Desempregada

Não sei

Não tenho mãe

Que agrupamento pertence ?

grupamento 1	Curso de Carácter Geral <input type="checkbox"/>	ou	Curso Tecnológico <input type="checkbox"/>
grupamento 2	Curso de Carácter Geral <input type="checkbox"/>	ou	Curso Tecnológico <input type="checkbox"/>
grupamento 3	Curso de Carácter Geral <input type="checkbox"/>	ou	Curso Tecnológico <input type="checkbox"/>
grupamento 4	Curso de Carácter Geral <input type="checkbox"/>	ou	Curso Tecnológico <input type="checkbox"/>

Está a frequentar o 12º ano pela 1ª vez? SIM NÃO

Tem alguma disciplina em atraso? SIM NÃO

Vai candidatar-se ao Ensino Superior ?

SIM A que curso gostaria de se candidatar? _____

NÃO Já tem emprego garantido?: SIM NÃO

Muito Obrigado pela sua colaboração

Questionário nº _____

Exma Presidente da Comissão Executiva

Lisboa, 29 de Abril de 2000

Estou a realizar um estudo sobre as fontes e os níveis de stress nos estudantes e as estratégias de coping a que recorrem para lidar com os agentes stressores que enfrentam . É um estudo comparativo que tem como população-alvo os estudantes do 12ºano de ciências (agrupamentos 1, 2 e 3) versus letras(agrupamento 4). A selecção de tal população deveu-se ao facto de acreditarmos serem estes os estudantes detentores de experiências potencialmente relevantes sobre a temática em estudo

Esta investigação – *“Importância das estratégias de coping e a identificação das fontes de stress nos estudantes de 12ºano pertencentes a áreas curriculares distintas (letras versus ciências)”* - constitui o tema da dissertação do Mestrado em Psicologia da Saúde que estou a realizar no ISPA.

Venho solicitar a sua colaboração, a qual será prestada autorizando a aplicação de um conjunto de instrumentos(questionário) aos alunos do 12ºano. A recolha de dados será feita, caso seja consentida, nas Escolas Secundárias de Linda-à-Velha, Luis Freitas de Branco(Paço de Arcos, .Sebastião e Silva(Oeiras) , Miraflores(algés), Belém –algés, e Escola Sec da Parede..

O questionário é anónimo e de participação voluntária. As respostas aos questionários são confidenciais sendo posteriormente tratados com o maior sigilo. Nunca serão referidos resultados de casos individuais mas sim do grupo de respondentes e serão facultados às escolas que pretenderem.

A aplicação destes instrumentos, com uma duração de cerca de 10 a 15min, será feita numa data acordada pela instituição.

.Esperando que aceite dar a sua contribuição para este estudo

Com os melhores cumprimentos

Ana Paula Rodrigues

(Docente da Escola Sec Luis de Freitas Branco)