



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**ADAPTAÇÃO ACADÊMICA E *COPING* EM
ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Rodrigo Carvalho Carlotto

**Santa Maria, RS, Brasil,
2013**

ADAPTAÇÃO ACADÊMICA E *COPING* EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Rodrigo Carvalho Carlotto

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Psicologia**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Garcia Dias

Santa Maria, RS, Brasil,

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Carvalho Carlotto, Rodrigo
Adaptação Acadêmica e Coping em Estudantes
Universitários / Rodrigo Carvalho Carlotto.-2013.
81 p.; 30cm

Orientadora: Ana Cristina Garcia Dias
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de
Pós-Graduação em Psicologia, RS, 2013

1. Psicologia 2. Coping 3. Adaptação Acadêmica 4.
Eventos Estressores I. Garcia Dias, Ana Cristina II.
Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

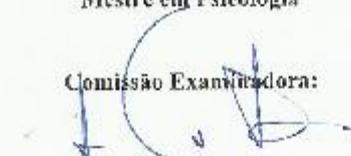
A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

ADAPTAÇÃO ACADÊMICA E *COPING* EM ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS

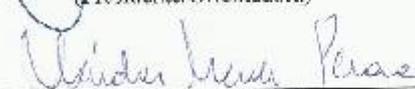
elaborada por
Rodrigo Carvalho Carlotto

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia

Comissão Examinadora:



Ana Cristina Garcia Dias, Dr.^a
(Presidente/Orientadora)



Cláudia Maria Perrone, Dr.^a (UFSM)



Cláudia Hotheinz Giacomoni, Dr.^a (UFRGS)

Santa Maria, 30 de Outubro de 2013.

AGRADECIMENTOS

À Professora Ana Cristina Garcia Dias, pela valorosa atenção e orientação durante toda construção deste trabalho.

Ao Pós-doutorando Nelson Hauck Filho, pela assessoria estatística.

Aos meus pais Cesar e Rejane, e a minha irmã Daniele, que proporcionaram durante toda a minha vida um ambiente de amor e de segurança.

À minha namorada Viviane, pelo amor, amizade e paciência, especialmente durante os dois últimos anos.

De modo geral, desejo expressar minha gratidão a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, revelaram-se fundamentais para que eu chegasse até este importante momento.

RESUMO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ADAPTAÇÃO ACADÊMICA E *COPING* EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

AUTOR: RODRIGO CARVALHO CARLOTTO

ORIENTADORA: ANA CRISTINA GARCIA DIAS

LOCAL E DATA DA DEFESA: SANTA MARIA, 30 DE OUTUBRO DE 2013.

A trajetória universitária caracteriza-se pela promoção de significativas mudanças na vida dos indivíduos. Situações típicas desse período de transição como a saída de casa, as alterações nas redes de amizade e as exigências sociais de uma maior autonomia, por vezes, podem representar importantes estressores para o acadêmico. Diante desse contexto, um número significativo de pesquisadores tem dado atenção especial tanto ao modo como esses estudantes vivenciam o ingresso no ensino superior, quanto à forma como os graduandos lidam com as possíveis dificuldades decorrentes do processo de adaptação. Nesse sentido, com o intuito de colaborar para o desenvolvimento de estudos na área, buscou-se investigar as relações entre estratégias de *coping* e o processo de adaptação acadêmica em estudantes universitários. Além disso, procurou-se identificar os principais eventos estressores vivenciados pelos estudantes universitários durante o ingresso no ensino superior. Para contemplar os objetivos propostos, a presente dissertação apresenta-se dividida em três artigos. No estudo 1, foi realizada uma revisão sistemática de literatura sobre adaptação acadêmica e/ou estratégias de enfrentamento em estudantes universitários brasileiros. No estudo 2, procurou-se investigar os principais eventos estressores enfrentados por estudantes universitários durante o ingresso no ensino superior. Já no estudo 3, as relações entre *coping* e adaptação acadêmica são discutidas. Participaram dessa pesquisa 504 estudantes universitários, de primeiro e último ano, de uma Universidade Pública e de um Instituto Federal de Educação do interior do Rio Grande do Sul. Para a coleta dos dados utilizou-se o Questionário de Vivências Acadêmicas - Versão Reduzida (QVA-r), a Escala Modos de Enfrentamento de Problemas (EMEP) e um questionário onde se buscou conhecer os aspectos sociodemográficos dos participantes do estudo e investigar as principais dificuldades acadêmicas e não-acadêmicas vivenciadas pelos estudantes. Os resultados encontrados serão examinados e discutidos ao longo dessa dissertação.

Palavras-chave: Estudantes universitários, adaptação à universidade, *coping*, eventos estressores.

ABSTRACT

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
POSTGRADUATION PROGRAM IN PSYCHOLOGY
MASTER'S THESIS

ADAPTATION TO UNIVERSITY AND COPING IN COLLEGE STUDENTS

AUTHOR: RODRIGO CARVALHO CARLOTTO

ADVISER: ANA CRISTINA GARCIA DIAS

PLACE AND DATE OF DEFENSE: SANTA MARIA, OCTOBER 30, 2013

The academic trajectory is characterized by the development of significant changes in individual lives. Typical situations of this transitional period, such as leaving home, changes in friendship networks and social demands for greater autonomy, may sometimes represent important stressors for undergraduate students. In this context, a significant number of researchers have given particular attention to how these students experience their entry into higher education, as well as to the strategies used by undergraduates to manage the difficulties arising from their adaptation process. Accordingly, in order to contribute to the development of studies in this area, the present dissertation investigates the interrelationship between coping strategies and the process of academic adaptation of undergraduate students. In addition, we sought to identify the main stressful events experienced by these students during their entry into higher education. In order to address the proposed objectives, this dissertation is divided into three articles. In study 1, we conducted a systematic literature review on academic adaptation and coping strategies of Brazilian college students. Study 2 investigates the main stressors faced by undergraduates during their ingress in higher education. Finally, study 3 discusses the main correlations between coping and academic adaptation. The sample consisted of 504 first and last-year undergraduate students of a Public University and a Federal Institute of Education in Rio Grande do Sul, Brazil. Data collection was performed through the Academic Experiences Questionnaire - Reduced Version (AEQ-r), Ways of Coping Questionnaire (WAYS) and another questionnaire which sought to determine students' sociodemographic characteristics as well as to investigate the most frequent academic and non-academic difficulties experienced by them. The main results obtained are examined and discussed throughout this dissertation.

Keywords: Undergraduate students, environment adaption, coping, stressors.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
ARTIGO 1.....	10
Resumo.....	10
Abstract.....	10
Introdução.....	11
Método.....	13
Resultados.....	14
Discussão.....	19
Considerações finais.....	22
Referências.....	23
ARTIGO 2.....	28
Resumo.....	28
Abstract.....	28
Introdução.....	29
Método.....	32
Delineamento.....	32
Participantes.....	32
Instrumentos.....	32
Procedimentos.....	33
Análise das informações.....	33
Resultados.....	34
Discussão.....	38
Considerações finais.....	43
Referências.....	44
ARTIGO 3.....	49
Resumo.....	49
Abstract.....	49
Introdução.....	50
Método.....	53
Delineamento.....	53
Participantes.....	53
Instrumentos e procedimentos.....	54
Análise das informações.....	55
Resultados.....	55
Discussão.....	59
Considerações finais.....	63
Referências.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS.....	73

ANEXOS	74
Anexo A - Questionário de Vivências Acadêmicas: Versão Reduzida (QVA-r).....	74
Anexo B - Escala Modos de Enfrentamento de Problemas (EMEP).....	76
APÊNDICES	78
Apêndice A - Questionário de Caracterização da Amostra.....	78
Apêndice B - Termo de Concordância Institucional.....	79
Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	80

INTRODUÇÃO

O ingresso na universidade apresenta-se como um dos momentos mais importantes na vida dos jovens. As demandas desse período costumam promover significativas alterações na rotina, nos relacionamentos interpessoais e na forma como o indivíduo percebe o mundo (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2010). Essa mudança de panorama, associada às expectativas e incertezas em relação à formação acadêmica conferem contornos especiais a essa etapa. Diante desse contexto, para muitos graduandos, a transição para o ensino superior constitui-se em uma experiência estressora, podendo interferir em aspectos psicológicos e no seu rendimento acadêmico (Pereira et al., 2006).

Para ajustar-se de forma satisfatória à universidade, o estudante necessitará enfrentar e solucionar as inúmeras dificuldades que aparecerão durante essa fase (Freitas, Raposo & Almeida, 2007). Para tanto, de modo a administrar os níveis de ansiedade decorrentes desses estressores, o acadêmico estará constantemente fazendo uso de estratégias de enfrentamento (Costa & Leal, 2006). Essas estratégias de enfrentamento ou simplesmente *coping* referem-se aos recursos emocionais, cognitivos e comportamentais utilizados pelos indivíduos na tentativa de lidar com as demandas excessivas decorrentes de situações de estresse (Lazarus & Folkman, 1984).

Especialmente em âmbito internacional, um número considerável de pesquisadores tem investigado o papel do *coping* junto à adaptação dos estudantes à universidade (Aspinwall & Taylor, 1992; Cabral & Matos, 2010; Costa & Leal, 2006; Feenstra, Banyard, Rine, & Hopkins, 2001; Leong, Bonz, & Zachar, 1997). Entretanto, em território nacional, os estudos sobre o impacto dessas estratégias no processo de ajustamento ao ensino superior ainda são escassas (Bardagi & Hutz 2011). Nesse sentido, com o intuito colaborar para o desenvolvimento de pesquisas nessa área, o presente trabalho buscou analisar as possíveis relações entre estratégias de *coping* e o processo de adaptação acadêmica. Além disso, procurou-se identificar os principais estressores vivenciados pelos acadêmicos durante o ingresso na universidade. Para tanto, participaram desse estudo 504 estudantes universitários, de primeiro e último ano, de uma Universidade Pública e de um Instituto Federal de Educação do interior do Rio Grande do Sul. Durante a coleta dos dados utilizou-se o Questionário de Vivências Acadêmicas - Versão Reduzida (QVA-r), a Escala Modos de

Enfrentamento de Problemas (EMEP) e um questionário onde se buscou investigar tanto os aspectos sociodemográficos dos participantes do estudo, quanto as principais dificuldades acadêmicas e não-acadêmicas vivenciadas pelos estudantes no primeiro ano da graduação.

Essa dissertação apresenta-se dividida em três artigos. No estudo 1, realizou-se uma revisão sistemática de literatura sobre adaptação acadêmica e/ou estratégias de enfrentamento em estudantes universitários brasileiros. No estudo 2, procurou-se investigar os principais eventos estressores enfrentados pelos acadêmicos durante o ingresso no ensino superior. Por fim, no estudo 3 foram discutidas as relações entre estratégias de *coping* e o processo de adaptação acadêmica em estudantes universitários.

ARTIGO 1 - ADAPTAÇÃO ACADÊMICA E *COPING* EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA¹

Resumo

O presente estudo buscou investigar trabalhos referentes à adaptação acadêmica e/ou *coping* em estudantes universitários brasileiros. Foi realizada uma revisão sistemática de literatura na base de dados LILACS no período de 2003 a 2013. No total, foram encontradas 197 publicações. Após a utilização dos critérios de inclusão e exclusão, restaram para análise final apenas 13 estudos. Os trabalhos encontrados visavam construir e validar instrumentos, investigar questões relacionadas às vivências acadêmicas e descrever as possíveis correlações entre recursos de *coping* e variáveis de saúde psíquica, como estresse e depressão. Constatou-se que nenhum deles abordava diretamente a possível relação entre *coping* e adaptação à universidade. Acredita-se que esta revisão possa auxiliar pesquisadores a investigar essas questões, já que oferece um panorama sobre essas duas variáveis no contexto brasileiro. Sugere-se a realização de pesquisas empíricas relacionando essas variáveis.

Palavras-chave: Estudantes universitários; adaptação à universidade; enfrentamento.

Abstract

The present study investigated papers concerning adaptation to university and/or coping behavior in Brazilian college students. A systematic review of literature was performed in LILACS database from 2003 to 2013. There were found 197 publications, but only 13 of them met the inclusion and exclusion criteria. These studies aimed to develop and to validate scales, to investigate issues concerning academic experiences and to describe possible correlations between coping and variables of mental health, as stress and depression. None of them studied the possible relation between coping behavior and adaptation to university. This review may help researchers to investigate these issues once it offers a panorama of these two variables in the Brazilian field. Empirical studies are suggested to relate these variables.

Keywords: Undergraduate students, adaptation to university, coping behavior.

¹ Artigo já submetido para a Revista Psicologia Argumento- PUC- PR. Autores: Rodrigo Carvalho Carlotto; Clarissa Tochetto de Oliveira; Silvio José Lemos Vasconcellos; Ana Cristina Garcia Dias.

A integração do estudante à universidade tem sido foco de estudos de pesquisadores, agências formadoras e governamentais. As pesquisas realizadas buscam nortear as ações das instituições de ensino superior, que além de visar à formação profissional, devem favorecer o esclarecimento de seus acadêmicos sobre a realidade que os cerca (Vendramini et al., 2004). A experiência universitária envolve mudanças que exigem a adaptação do indivíduo, tais como corresponder às exigências de desempenho, ajustamento a novas regras da instituição e a novos colegas, professores e funcionários. Os jovens se deparam com a necessidade de assumir uma postura ativa frente à aprendizagem, buscando conhecimento e oportunidades de atividades extraclasse, diferente do que estavam acostumados no ensino médio (Soares, Poubel, & Mello, 2009; Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008). Os laços de amizade com colegas e as relações estabelecidas com professores nas primeiras experiências na universidade também são essenciais para a adaptação acadêmica. As amizades possibilitam não só o sentimento de pertencer a um grupo, mas também o apoio em caso de dificuldades. Os docentes, por sua vez, auxiliam na adaptação acadêmica através da capacidade de ensinar, que colabora para que o aluno goste do curso e permaneça neste. Assim, a adaptação ao ensino superior depende de um conjunto de aspectos que faz com que os indivíduos se sintam integrados ao curso e à universidade (Teixeira et al., 2008). O comprometimento com a vida acadêmica, bem como a interação social dos alunos, contribui para a permanência dos estudantes em seus cursos (Teixeira, Castro, & Piccolo, 2007). Além disso, estudantes que se integram acadêmica e socialmente desde o início de suas graduações apresentam mais chances de crescer intelectual e pessoalmente do que aqueles que enfrentam mais dificuldades nessa transição (Teixeira et al., 2008).

O ingresso na universidade pode constituir-se em um momento de vulnerabilidade e trazer repercussões para o desenvolvimento psicológico dos estudantes (Pereira, Souza, Buaiz, & Siqueira, 2008). Mais da metade dos alunos que ingressam no ensino superior costumam apresentar dificuldades nessa transição. Em decorrência desse contexto, tem-se observado um aumento nos níveis de psicopatologia na população universitária, especialmente níveis elevados de estresse e ansiedade (Almeida & Soares, 2003). Diante desse fato, torna-se importante a proposição de estudos que busquem investigar tanto o modo como esses jovens vivenciam essa etapa, quanto às possíveis estratégias de enfrentamento utilizadas pelos estudantes nesse processo de ajustamento (Costa & Leal, 2006).

Em âmbito internacional, as estratégias de enfrentamento são denominadas *coping*. Embora possam ser observadas algumas diferenças de cunho teórico e metodológico, o *coping* tem sido entendido como o conjunto de estratégias cognitivas e comportamentais

utilizadas pelos indivíduos para lidar com as demandas excessivas decorrentes de situações de estresse (Lazarus & Folkman, 1984). O *coping* pode ser classificado em dois tipos, dependendo de sua função: *coping* focado na emoção e *coping* focado no problema. O primeiro é definido como um esforço para regular o estado emocional associado ao estresse. Por exemplo, tomar um tranquilizante, assistir a um programa agradável, sair para caminhar ou correr (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis, & Gruen, 1986). Já o *coping* focado no problema constitui-se em um esforço para atuar na situação que deu origem ao estresse, tentando modificá-la. A função desta estratégia é alterar o problema existente na relação entre a pessoa e o ambiente que está causando a tensão. O *coping* focalizado no problema pode ser dirigido para uma fonte externa ou interna de estresse. O primeiro tipo envolve tanto a utilização de estratégias de negociação para resolver um conflito interpessoal quanto a solicitação de ajuda a outras pessoas, enquanto o segundo geralmente inclui aspectos relacionados a reestruturação cognitiva, como a redefinição do elemento estressor (Lazarus, 1993).

Na literatura internacional, um número significativo de estudos tem investigado o *coping* no ambiente universitário (Dyson & Renk, 2006). Uma parte considerável dessas pesquisas analisa as estratégias de enfrentamento e suas relações com o estresse (Gan, Hu, & Zang, 2010; Jorgensen, Dusek, Richards, & McIntyre, 2009; Kariv & Heiman, 2005), bem-estar (Hernández & Rodrigues, 2002), saúde mental (Yeh & Inose, 2002), fatores da personalidade (Torres, Méndez, & Pérez, 2009), inteligência emocional (MacCann, Forgyat, Zeider, & Roberts, 2011) e desempenho acadêmico (Collinsa & Onwuegbuzie, 2003).

No entanto, mesmo no contexto internacional, não são frequentes as tentativas de relacionar o *coping* como uma variável da adaptação à universidade. As publicações encontradas têm buscado analisar quais são as estratégias de enfrentamento mais utilizadas e de que forma elas afetam o processo de ajustamento ao ensino superior (Costa & Leal, 2006; Crockett et al., 2007; Duran & Yüksel, 2011; Dyson & Renk, 2006). Verifica-se que estratégias de *coping* evitativas podem estar associadas a níveis inferiores de adaptação acadêmica (Crockett et al., 2007; Dyson & Renk, 2006). Por outro lado, estratégias baseadas no confronto, na resolução de problemas (Crockett et al., 2007), no humor (Duran & Yüksel, 2010) e no suporte social (Costa & Leal, 2006) podem estar relacionadas com um melhor ajuste à universidade.

Estratégias de *coping* baseadas no confronto e na resolução de problemas caracterizam-se pelo estabelecimento de sucessivos passos para remover ou atenuar os efeitos do estressor. Um indivíduo com níveis de estresse reduzidos provavelmente irá apresentar um processo de

adaptação mais satisfatório (Crockett et al., 2007). Da mesma forma, estratégias baseadas no suporte social, como a busca de apoio em amigos ou familiares, podem colaborar para que os efeitos negativos da situação ansiogênica sejam diminuídos (Costa & Leal, 2006). Por outro lado, estratégias evitativas, como a negação, o distanciamento e a fuga do problema, podem constituir-se em um fator de risco para a adaptação a situações adversas, especialmente se utilizadas de forma crônica (Carver, Sheier, & Weintraub, 1989; Heppner, Cook, Wright, & Johnson, 1995).

Entender o modo como os jovens vivenciam a adaptação à universidade e a maneira como enfrentam seus problemas é tarefa fundamental para pesquisadores e gestores em educação (Bardagi & Hutz, 2011). Estudos teóricos e empíricos que busquem conhecer essa realidade podem auxiliar na identificação de fatores associados não apenas à evasão escolar, mas também a outros aspectos do desenvolvimento psicossocial dos acadêmicos (Teixeira et al., 2007). Nesse sentido, com o intuito de contribuir para a produção e organização de informações sobre o tema, o presente estudo buscou revisar de forma sistemática trabalhos referentes à adaptação acadêmica e estratégias de enfrentamento em estudantes universitários brasileiros. Além disso, procurou-se verificar a existência de artigos que abordassem essas variáveis de forma isolada na literatura nacional.

MÉTODO

Realizou-se uma revisão sistemática da literatura compreendida entre os anos de 2003 a 2013 sobre adaptação acadêmica e estratégias de enfrentamento em universitários brasileiros. Além disso, também foram analisadas as produções que investigavam essas variáveis de forma isolada. Este período foi escolhido em função do foco deste estudo estar voltado para publicações atuais sobre o tema. A busca foi realizada na base de dados LILACS. Foram utilizadas combinações duas a duas entre, de um lado, os descritores estudante(s) universitário(s) e ensino superior e, de outro, os descritores adaptação, ambiente, *coping* e enfrentamento.

Foram encontrados 197 artigos. Destes, foram excluídas 20 produções que se repetiam na busca e outras 17 que eram publicações anteriores ao ano de 2003. Os 160 artigos restantes foram submetidos aos critérios de inclusão e exclusão para delimitar a amostra de trabalhos a serem analisados na íntegra. Esses critérios foram definidos a partir do foco deste estudo. Os critérios de inclusão dos artigos foram: (1) utilizar amostra de estudantes universitários brasileiros e (2) abordar a temática da adaptação à universidade e/ou

estratégias de enfrentamento. Optou-se por priorizar estudos com discentes brasileiros porque se acredita que a experiência universitária possua particularidades conforme o país no qual se estuda. Assim, as dificuldades encontradas pelos estudantes durante a adaptação acadêmica e a forma como os mesmos lidam com os problemas decorrentes desse processo podem representar características das universidades nacionais e da cultura local. Desconsideraram-se artigos que se referiram unicamente à saúde mental ou, então, que enfocassem apenas aspectos orgânicos da saúde dos estudantes universitários, sem relacioná-los a questões do contexto acadêmico. Nesta etapa de análise foram excluídos mais 153 artigos. Desta forma, a amostra final foi constituída por 13 trabalhos, que foram lidos na íntegra. Após, realizou-se uma análise descritiva dos mesmos. Primeiramente, foram identificados os objetivos das pesquisas no intuito de agrupá-las dentro de uma mesma temática e, também, apontar os diferentes aspectos abordados por cada uma. Não foram encontrados artigos que tenham investigado adaptação acadêmica e *coping* conjuntamente, apenas constatou-se a presença de trabalhos que pesquisavam essas variáveis de forma isolada. Dessa maneira, com o intuito de subsidiar de forma mais adequada as discussões, alguns estudos internacionais sobre *coping* e adaptação acadêmica são apresentados ao longo do texto.

RESULTADOS

O objetivo desse estudo foi revisar de forma sistemática o que já se sabe na literatura nacional sobre ajustamento de estudantes universitários ao ensino superior e estratégias de enfrentamento. Além disso, procurou-se analisar as produções que investigassem essas variáveis de forma isolada no contexto nacional. Não foram encontrados trabalhos que investigassem as estratégias de enfrentamento utilizadas por esses acadêmicos durante essa etapa de transição. Supõe-se que a carência de instrumentos com propriedades psicométricas adequadamente testadas e a dificuldade em operacionalizar esse tipo de estudo possam contribuir para essa escassez (Balbinotti, Barbosa, Wiethaeuper, & Teodoro, 2006). Além disso, acredita-se que a origem das pesquisas sobre o *coping* possa, em parte, explicar essa situação. Observa-se que os diferentes modelos e abordagens teóricas sobre o *coping* tem subsidiado um número significativo de pesquisas principalmente nas áreas da saúde (Telles & Pimenta, 2009).

Por outro lado, embora não tenham sido encontrados estudos que investigassem as associações entre adaptação e *coping*, pode-se identificar e analisar as publicações que pesquisavam essas variáveis de forma isolada. Foram localizados 13 artigos que abordavam

questões referentes à adaptação acadêmica ou *coping* em universitários brasileiros no período de 2003 a 2013. A tabela 1 apresenta as principais características de cada trabalho. Observa-se que a maioria dos estudos sobre o tema é de cunho quantitativo. Verificou-se, também, que o instrumento mais utilizado para avaliar a adaptação ao ensino superior correspondeu ao Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). Já no que se refere às estratégias de enfrentamento, não se pode identificar o uso predominante de um instrumento devido ao número reduzido de publicações encontradas com amostra de estudantes universitários no Brasil (Tabela 1).

Tabela 1: Descrição dos Artigos Revisados Sobre Adaptação Acadêmica e *Coping* no Contexto Universitário no Período 2003-2013.

<i>Autores</i>	<i>Ano</i>	<i>Amostra</i>	<i>Tipo de estudo</i>	<i>Instrumentos</i>
Vendramini, Santos, Polydoro, Sbardelini, Serpa, & Natário	2004	1.141 estudantes ingressantes em uma universidade particular	Construção e validação de instrumento	Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA).
Cunha & Carrilho	2005	100 alunos do primeiro ano do curso de Engenharia militar	Empírico quantitativo	Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA).
Santos & Alves Júnior	2007	27 mestrandos em ciências da saúde	Empírico quantitativo	-Escala Modos de Enfrentamento de Problemas (EMEP). -Inventário de Sintomas de <i>Stress</i> para Adultos de Lipp (ISSL).
Teixeira, Bardagi, & Hutz	2007	384 universitários	Construção e validação de instrumento	Escalas de Exploração Vocacional para universitários (EEV)
Coelho, Albuquerque, Martins, D'Albuquerque, & Neves	2008	413 estudantes de ensino médio e superior	Empírico quantitativo	-Inventário de Pensamento Construtivo -Questionário de estratégias de <i>coping</i> (Coelho, 2005). -Questionário de Saúde Geral (QSG12)

Igue, Bariani, & Milanesi	2008	203 estudantes do 1º e 5º anos de Psicologia	Empírico quantitativo	Questionário de Vivências Acadêmicas - versão reduzida (QVA-r)
Oliveira & Coleta	2008	581 estudantes universitários	Validação de instrumento	Escala Combinada de Atitudes da Maturidade de Carreira (CDA).
Sisto, Muniz, Bartholomeu, Pasetto, Oliveira, & Lopes	2008	231 estudantes universitários de instituições públicas e particulares	Construção e validação de instrumento	Escala de Satisfação Acadêmica Universitária (ESAU).
Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira	2008	14 calouros universitários	Empírico qualitativo	Entrevista semiestruturada.
Soares, Poubel, & Mello	2009	200 estudantes universitários	Empírico quantitativo	-Inventário de Habilidades Sociais (IHS). -Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA).
Carlotto, Câmara, Otto, & Kauffmann	2010	239 estudantes de Psicologia de uma universidade particular	Empírico Quantitativo	-Escala de Enfrentamento (COPE). -Maslach Burnout Inventory – Student Survey (MBI-SS).
Bardagi & Hutz	2011	Estudos referentes ao estresse no contexto acadêmico	Revisão de literatura	Não se aplica
Soares, Baldez, & Mello	2011	500 estudantes	Empírico quantitativo	Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA).

Em função do pequeno número de artigos obtidos na busca, realizou-se uma análise descritiva dos mesmos, apresentando seus principais resultados. Os trabalhos encontrados sobre adaptação à universidade visavam construir e validar instrumentos (Vendramini et al., 2004; Teixeira, Bardagi, & Hutz, 2007; Oliveira & Coleta, 2008; Sisto et al., 2008) ou

investigar questões relacionadas às vivências acadêmicas, tais como anos iniciais ou finais de curso (Igue, Bariani, & Milanesi, 2008), rendimento acadêmico (Cunha & Carrilho, 2005), as características da instituição, pública ou particular (Soares et al., 2009), e a região onde o estudante habita (Soares, Baldez, & Mello, 2011). Já no que se refere às estratégias de enfrentamento, os estudos analisados descreviam, principalmente, as possíveis correlações entre recursos de *coping* e variáveis de saúde psíquica dos indivíduos, como estresse (Santos & Alves Júnior, 2007; Carlotto et al., 2010), e depressão (Coelho, Albuquerque, Martins, D'Albuquerque, & Neves, 2008).

Encontrou-se apenas um estudo com enfoque qualitativo, o qual investigou a experiência de adaptação ao ensino superior em jovens calouros. Os resultados indicam que a adaptação à universidade depende da maneira como ocorre o ingresso na vida acadêmica, da percepção sobre mudanças em si mesmo e do próprio ajustamento ao curso. Existem, ainda, outros fatores que influenciam neste processo, por exemplo, morar com ou sem família e a rede de amizades com que se pode contar fora do contexto universitário (Teixeira et al., 2008).

Os demais estudos encontrados sobre o ingresso na universidade possuem caráter quantitativo. Em pesquisa realizada com estudantes de psicologia, constatou-se que as vivências acadêmicas podem variar conforme o ano do curso universitário em que o discente se encontra. Alunos que estão nos anos finais da graduação podem ser beneficiados pelo acúmulo de experiências vividas, as quais auxiliam no confronto de fantasias sobre o ensino superior com a realidade e, também, no aprimoramento de hábitos de estudo (Igue et al., 2008). Além disso, percebeu-se que as experiências universitárias podem afetar o rendimento acadêmico no primeiro ano do curso tanto a nível pessoal quanto de realização acadêmica. Por exemplo, enquanto a percepção de competência, bem-estar físico e psicológico estão relacionadas positivamente com o rendimento acadêmico, a ansiedade frente à realização de exames pode prejudicar o desempenho nas avaliações (Cunha & Carrilho, 2005).

O tipo de instituição onde o aluno estuda também pode influenciar na sua adaptação acadêmica. Uma pesquisa com graduandos de psicologia de universidades públicas verificou que os mesmos apresentavam maior ajustamento ao ensino superior do que estudantes de instituições privadas. Essa constatação se deve a escores mais elevados obtidos pelos participantes de universidades públicas em fatores considerados mais importantes para a adaptação acadêmica, como “percepção pessoal de competências cognitivas” e “ansiedade na realização de exames” (Soares et al., 2009).

Ademais, as características de adaptação à universidade dos acadêmicos podem variar conforme a região onde estudam. Isso pode ser verificado em pesquisa realizada no estado do Rio de Janeiro. Observou-se que estudantes da região metropolitana se destacaram por apresentar boa base de conhecimentos anteriores ao ingresso no curso, construída ao longo da trajetória escolar. Esse fato pode ser explicado pela seleção dos universitários, que faz com que somente aqueles mais preparados possam ter acesso ao ensino universitário. Já os alunos da região norte fluminense apresentaram maiores índices de relacionamento com os professores e com os colegas. Isso ocorre devido ao pouco tempo em que as universidades foram instaladas na região e ao pequeno número de estudantes permitirem uma proximidade maior da comunidade acadêmica (Soares et al., 2011).

Além dos referidos trabalhos sobre adaptação ao contexto universitário, também foram encontrados estudos sobre a construção e/ou validação de instrumentos. Um deles corresponde a Escala de Exploração Vocacional (EEV), que avalia a exploração de si mesmo e a exploração do ambiente em universitários (Teixeira, Bardagi et al., 2007). Outro instrumento consiste na Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA), que investiga a integração do estudante ao ensino superior (Vendramini et al., 2004). Ainda pode-se citar a construção da Escala de Satisfação Acadêmica Universitária (ESAU), a qual aborda quatro fatores da vivência estudantil no ensino superior: percepção do ambiente pedagógico, a percepção da afetividade, a percepção do ambiente físico e a percepção da autoestima (Sisto et al., 2008). Por fim, menciona-se a versão para estudantes universitários da Escala Combinada de Atitudes da Maturidade de Carreira (CDA), que avalia atitudes exploratórias de planejamento e exploração de carreira (Oliveira & Coleta, 2008).

Quanto ao *coping*, as publicações encontradas apontam para os tipos de estratégias de enfrentamento utilizadas e suas implicações no melhor ou pior manejo de variáveis de saúde mental, principalmente, estresse e depressão. No estudo de revisão de literatura realizado por Bardagi e Hutz (2011), constatou-se uma prevalência na utilização de *coping* focado na emoção entre universitários. Percebe-se que o uso de *coping* paliativo, ou seja, com foco na emoção, está relacionado a níveis elevados de sintomas de estresse. Em estudo realizado por Carlotto et al. (2010), percebeu-se que estudantes com Síndrome de Burnout apresentavam prevalência de estratégias de base emocional. Assim, acadêmicos que demonstravam falta de comprometimento, negações ou desengajamento mental no processo de enfrentamento de seus problemas possuíam dimensões mais elevadas de estresse.

Por outro lado, percebeu-se que a utilização de *coping* direto, isto é, o uso de habilidades para solucionar problemas, correlacionou-se negativamente com a depressão. Em

outras palavras, observou-se que os participantes que adotavam uma postura ativa e focada nas dificuldades desenvolviam menos sintomas depressivos (Coelho et al., 2008). Da mesma forma, a utilização de *coping* direto também está ligada a índices mais baixos de estresse (Santos & Alves Júnior, 2007).

DISCUSSÃO

A partir desta revisão sistemática de literatura, percebeu-se que a maioria dos estudos encontrados possuía um delineamento quantitativo. Em relação ao *coping*, observa-se que a predileção pelos estudos de base psicométrica tem auxiliado na construção de referenciais teóricos mais confiáveis (Antoniazzi, Dell’Aglia, & Bandeira, 1998). Do mesmo modo, verificou-se que muitas publicações sobre adaptação acadêmica tem buscado identificar correlações entre adaptação à universidade e outras variáveis, tais como rendimento acadêmico, anos finais ou iniciais de curso, instituição pública ou particular e região onde o estudante habita.

Sabe-se que a adaptação ao ensino superior é multifatorial. Além dos estudos analisados nesta revisão, existem outros aspectos que interferem nesse ajustamento. Um deles consiste na exploração de si, isto é, comportamento que produz maior autoconhecimento sobre interesses, habilidades, valores e influências relacionadas à escolha ocupacional. Outra variável corresponde ao nível de interação extraclasse com professores. A percepção dos estudantes sobre o interesse e a disponibilidade dos docentes parece promover maior aderência ao curso, contribuindo para a satisfação com a profissão (Teixeira, Castro et al., 2007).

Embora não se tenha encontrado correlação direta entre adaptação acadêmica e o uso de substâncias psicoativas, o consumo de drogas pode interferir nas atividades diárias dos alunos e comprometer a atuação profissional (Tockus & Gonçalves, 2008). O uso do álcool, por exemplo, está associado a diversos problemas acadêmicos, tais como: deixar de estudar, não realizar provas, não entregar trabalhos acadêmicos, faltar às aulas, ao estágio e ao trabalho (Mardegan, Souza, Buaiç, & Siqueira, 2007; Pereira et al., 2006; Portugal, Souza, Buaiç, & Siqueira, 2008; Tockus & Gonçalves, 2008).

Há evidências de que um número significativo de calouros enfrenta problemas para se adaptar à universidade (Almeida & Soares, 2003). A partir disso, pode-se pensar que os estudantes estão mais suscetíveis a perturbações emocionais durante a transição para a vida acadêmica (Cerchiari, Caetano, & Faccenda, 2005). Os jovens que moram na própria

universidade podem experimentar sintomas relacionados à depressão e apresentar índice médio de ansiedade mais elevado do que o da população geral (Osse & Costa, 2011).

Alguns pesquisadores internacionais têm investigado a forma como os acadêmicos percebem e enfrentam as situações adversas relativas à adaptação ao ensino superior (Crockett et al., 2007; Duran & Yüksel, 2010; Dyson & Renk, 2006; Jackson & Finney, 2002; Ramos & Carvalho, 2007). Em pesquisa com graduandos de três universidades norte-americanas, constatou-se que os alunos mais jovens utilizavam estratégias de enfrentamento menos eficazes do que estudantes mais velhos, conseqüentemente esses acadêmicos apresentavam-se mais vulneráveis a eventos negativos ocorridos no âmbito universitário. Os alunos mais jovens normalmente apresentavam níveis mais elevados de ansiedade, depressão e humor irritado quando expostos a situações de estresse (Jackson & Finney, 2002).

Também foi avaliada a relação entre estratégias de *coping* e níveis de estresse acadêmico com estudantes do primeiro ano da Universidade de Coimbra. Observou-se que os acadêmicos que utilizavam estratégias de enfrentamento relacionadas ao confronto e resolução ativa de problemas apresentavam níveis mais baixos de estresse. Em contrapartida, alunos que adotavam estratégias evitativas em relação ao problema, como atitudes de fuga ou esquiva, apresentavam níveis mais elevados de estresse (Ramos & Carvalho, 2007). Da mesma forma, o uso de estratégias evitativas relacionou-se a piores níveis de adaptação, bem como a índices mais elevados de ansiedade e depressão em amostra de estudantes mexicanos (Crockett et al., 2007). Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Dyson e Renk (2006), em que o *coping* evitativo foi um preditor de altos níveis de sintomatologia depressiva e conseqüentemente de uma pior integração ao ambiente acadêmico.

Por outro lado, observa-se que o uso de estratégias de enfrentamento baseadas no confronto e na resolução de problemas (Crockett et al., 2007), no humor (Duran & Yüksel, 2010) e no suporte social (Costa & Leal, 2006) foram associadas a um melhor ajuste a universidade. Em pesquisa realizada com estudantes turcos verificou-se o papel protetor das estratégias de *coping* baseadas no humor. Pode-se constatar que graduandos que faziam uso desses recursos cognitivos apresentavam melhores níveis de adaptação acadêmica (Duran & Yüksel, 2010).

Em estudo longitudinal sobre o impacto das diferenças individuais e das estratégias de enfrentamento na adaptação ao ensino superior, verificou-se que o *coping* ativo se relacionou de forma direta e positiva no ajuste a universidade. Em contrapartida, atitudes e comportamentos evitativos correlacionaram-se a índices inferiores de ajustamento (Aspinwall & Taylor, 1992). Da mesma forma, em pesquisa realizada com calouros, observaram-se

algumas relações entre estilos de *coping* e adaptação acadêmica. Os resultados também apontaram que estratégias de coping ativo, ou seja, aquelas focadas na resolução dos problemas, podem se constituir em preditores para uma boa adaptação acadêmica (Leong, Bonz, & Zachar, 1997).

As possíveis relações entre *coping* e adaptação acadêmica ainda foram investigadas em pesquisa realizada com alunos do primeiro semestre de uma universidade norte-americana. No trabalho em questão, buscou-se examinar associações entre o ajustamento ao ensino superior e variáveis como o apego aos pais, otimismo e estratégias de *coping*. Constatou-se que os sujeitos identificados como otimistas e com apego seguro aos pais apresentavam-se mais adaptados à universidade (Herrmann, 2007). Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Feenstra, Banyard, Rine e Hopkins (2001), na ocasião, observou-se que alunos que apresentavam apoio familiar satisfatório desenvolviam estratégias de enfrentamento que favoreciam o processo de adaptação à universidade.

No Brasil, não foram encontradas tentativas de relacionar o *coping* como uma variável da adaptação acadêmica, embora se saiba que as estratégias de enfrentamento adotadas pelo estudante possam interferir no êxito da transição para a universidade. Como já mencionado, os estudos analisados nessa revisão descreviam, principalmente, as possíveis correlações entre recursos de *coping* e variáveis de saúde psíquica dos indivíduos, como estresse (Santos & Alves Júnior, 2007; Carlotto et al., 2010) e depressão (Coelho et al., 2008). Verifica-se que no âmbito nacional os estudos sobre *coping* concentram-se, de forma significativa, no ambiente ocupacional (Dela Coleta & Dela Coleta, 2008; Suehiro, Santos, Hatamoto, & Cardoso, 2008), especialmente com profissionais que trabalham no campo da saúde (Guido, 2003; Rodrigues, 2006). Além disso, as pesquisas envolvendo estratégias de enfrentamento em pacientes que padecem de enfermidades físicas ou mentais também são frequentes (Adolhe, Guido, & Bianchi, 2009; Neme & Lipp, 2010; Souza, 2011).

Observou-se que a maioria dos estudos aponta contribuições para a melhoria dos programas oferecidos pelas universidades, no sentido de criar serviços especializados tanto para estudantes com dificuldades de adaptação quanto para promover o desenvolvimento global do aluno (Cunha & Carrilho, 2005; Igue et al., 2008; Soares et al., 2009; Teixeira et al., 2008). Entretanto, não sugerem sobre como isso pode ser realizado. Ademais, não foram encontrados relatos de experiência ou de eficácia de ações desenvolvidas com esses objetivos na revisão de literatura realizada.

Acredita-se que estudos que abordem as relações entre adaptação acadêmica e estratégias de enfrentamento possam ser úteis para subsidiar programas oferecidos pelas

instituições de ensino superior. É possível que a identificação tanto dos problemas que afetam o universitário, quanto das formas de manejo dessas dificuldades possibilitem a criação de planos de ação e soluções focais para essas questões (Bardagi & Hutz, 2010). A partir do conhecimento da estratégia utilizada, o indivíduo é capaz de adequar suas ações às suas necessidades, encontrando soluções mais efetivas e mudando de estratégia quando esta não estiver funcionando ou quando não for adaptativa para o contexto (Kristensen, Schaefer, & Busnello, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo revisar de forma sistemática trabalhos referentes à adaptação acadêmica e estratégias de enfrentamento em estudantes universitários brasileiros. Além disso, também foram analisadas as produções que investigavam essas variáveis de maneira isolada. Foram encontrados 13 artigos nacionais no período de 2003 a 2013 na base de dados LILACS. Após análise desses estudos, constatou-se que nenhum deles abordava de forma empírica a possível relação entre *coping* e adaptação à universidade.

Observa-se que essa realidade é diferente em outros países, como Estados Unidos e Portugal, onde já existem pesquisas associando adaptação acadêmica e *coping*. No entanto, questiona-se se os resultados das publicações internacionais também são válidos para discentes brasileiros. Assim, recomenda-se o desenvolvimento de pesquisas empíricas que estabeleçam relações entre estratégias de enfrentamento e adaptação ao contexto acadêmico nacional. Nesse sentido, estudos que abordem especificidades culturais e questões de gênero podem auxiliar na compreensão do processo de ajustamento ao ensino superior. Além disso, investigações com estudantes que passaram por processos de transferência entre instituições, ou com graduandos que não estão frequentando o curso inicialmente almejado podem auxiliar no desenvolvimento de novos estudos. Da mesma forma, pesquisas sobre estratégias de enfrentamento e adaptação acadêmica, relacionando-as com questões de desempenho escolar, forma de ingresso na universidade e crenças religiosas ou espirituais podem ser igualmente úteis para embasar novas publicações. Acredita-se que elementos relacionados à aprendizagem, em especial, possam ter influência significativa no processo de ajustamento ao ensino superior.

Outro aspecto importante a ser verificado refere-se às limitações apresentadas pelos estudos já existentes. Amostras relativamente pequenas, por exemplo, podem limitar a capacidade de detectar o efeito das interações entre adaptação acadêmica e *coping*. Ademais,

a maior parte desses estudos possui um delineamento transversal. Por isso, com o intuito de determinar com mais precisão as relações temporais entre essas variáveis, sugere-se a realização de pesquisas longitudinais.

Acredita-se que trabalhos de revisão de literatura sejam importantes para organizar as produções sobre determinada área. Este artigo, contudo, apresenta a limitação de mapear de forma sistemática somente publicações nacionais. Mesmo assim, supõe-se que este estudo possa auxiliar pesquisadores interessados em investigar essas questões, uma vez que oferece um panorama sobre essas duas variáveis no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

- Adolhe, R., Guido, L. A., & Bianchi, E. R. F. (2009). Stress e *coping* no período perioperatório de câncer de mama. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 43(3), 711-720.
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2003). Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté, SP: Cabral Universitária.
- Antoniazzi, A., Dell’Aglío, D., & Bandeira, D. (1998). O conceito de *coping*: uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia*, 3(2), 273-294.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: a longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college judgment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 989-1003.
- Balbinotti, M. A. A., Barbosa, M. L. L., & Wiethaeuper, D. (2006). Consistência interna e fatorial do Inventário Multifatorial de *Coping* para Adolescentes. *Psico-USF*, 11(2), 175-183.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2010). Satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(1), 159-170.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2011). Eventos estressores no contexto acadêmico: uma breve revisão da literatura. *Interação em Psicologia*, 15(1), 111-119.
- Carlotto, M. S., Câmara, S. G., Otto, F., & Kauffmann, P. (2010). Síndrome de burnout e *coping* em estudantes de psicologia. *Boletim de Psicologia*, 59(131), 167-178.

- 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), 267-283.
- Cerchiari, E. A. N., Caetano, D., & Faccenda, O. (2005). Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. *Estudos de psicologia*, *10*(3), 413-420.
- Coelho, J. A. P. M., Albuquerque, F. J. B., Martins, C. R., D'Albuquerque, H. B., & Neves, M. T. S. (2008). *Coping* em jovens frente à expectativa de inserção ocupacional e indicadores de depressão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *24*(4), 527-534.
- Collins, K. M. T., & Onwuegbuzie, A. J. (2003). Study coping and examination-taking coping strategies: the role of learning modalities among female graduate students. *Personality and Individual Differences*, *35*(5) 1021–1032.
- Costa, E. S., & Leal, I. P. (2006). Estratégias de *coping* em estudantes do ensino superior. *Análise Psicológica*, *2*(24), 189-199.
- Crockett, L. J., Iturbide, M. I., Torres-Stone, R. A., McGinley, M., Raffaelli, M., & Carlo, G. (2007). Acculturative stress, social support, and coping: Relations to psychological adjustment among Mexican American college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, *13*(4), 347-355.
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, *9*(2), 215-224.
- Dela Coleta, A. S. M., & Dela Coleta, M. F. (2008). Fatores de estresse ocupacional e *coping* entre policiais civis. *Psico-USF*, *13*(1), 59-68.
- Duran, N. O., & Yüksel, A. (2011). The effects of coping humor and gender on college adjustment in turkish freshmen. *Education*, *130*(3), 470-478.
- Dyson, R., & Renk K. (2006). Freshmen adaptation to university life: depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, *62*(10), 1231-1244.
- Feenstra, S. J., Banyard, L. V., Rines, E. N., & Hopkins, R. K. (2001). First-year students' adaptation to college: The role of family variables and individual coping. *Journal of College Student Development*, *42*(2), 106–113.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, *50*(5), 992-1003.
- Gan, Y., Hu, Y., & Zang, Y. (2010). Proactive and preventive coping in adjustment to college. *The Psychological Record*, *60*(4), 643-658.

- Guido, L. (2003). *Stress e coping entre enfermeiros de centro cirúrgico e recuperação anestésica* (Tese de Doutorado, Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo).
- Heppner, P. P., Cook, S. W., Wright, D. M., & Johnson, W. C., Jr. (1995). Progress in resolving problems: A problem-focused style of coping. *Journal of Counseling Psychology, 42*(3), 279-293.
- Hernández, C. F., & Rodríguez, J. A. J. (2002). Bienestar, variables personales y afrontamiento en jóvenes universitarios. *Escritos de Psicología, 6*, 85-91.
- Herrmann, L. (2007). *Adjustment to college: The role of optimism, coping strategies, and parental attachment* (Doctoral dissertation, Pace University). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304759922?accountid=26643>.
- Igue, E. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF, 13*(2), 155-164.
- Jackson, P. B., & Finney, M. (2002). Negative life events and psychological distress among young adults. *Social Psychology Quarterly, 65*(2), 186-201.
- Jorgensen, R. S., Dusek J. B., Richards, C. S., & McIntyre, J. G. (2009). An experimental investigation of consistency in female undergraduates' reports of coping efforts for the same versus different stressful situations. *Canadian Journal of Behavioral Science, 41*(1), 51-54.
- Kariv, D., & Heiman, T. (2005). Task-oriented versus emotion-oriented coping strategies: the case of college students. *College Student Journal, 39*(1), 72-84.
- Kristensen, C. H., Schaefer, L. S., & Busnello, F. B. (2010). Estratégias de coping e sintomas de stress na adolescência. *Estudos de Psicologia, 27*(1), 21-30.
- Lazarus, R. (1993). Coping theory and research: past, present, and future. *Psychosomatic medicine, 55*(3), 234-247.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, United States: Springer.
- Leong, F. T. L., Bonz, M. H., & Zachar, P. (1997). Coping styles as predictors of college adjustment among freshmen. *Counselling Psychology Quarterly, 10*(2), 211-220.
- MacCann, C., Forgarty, G., Zeidner, M., & Roberts, R. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology, 36*(1), 60-70.
- Mardegan, P. S., Souza, R. S., Buaiz, V., & Siqueira, M. M. (2007). Uso de substâncias psicoativas entre estudantes de enfermagem. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria, 56*(4), 260-266.

- Neme, C. M. B., & Lipp, M. E. N. (2010). Estresse psicológico e enfrentamento em mulheres com e sem câncer. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 475-483.
- Oliveira, M. C., & Coleta, M. F. D. (2008). Adaptação e validação da Escala Combinada de Atitudes da Maturidade de Carreira (CDA): versão para estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 45-65.
- Osse, C. M. C., & Costa, I. I. (2011). Saúde mental e qualidade de vida na moradia estudantil da Universidade de Brasília. *Estudos de Psicologia*, 28(1), 115-122.
- Pereira, A. M. S., Motta, E. D., Vaz, A. L., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, ... Lopes, P. N. (2006). Sucesso e desenvolvimento no ensino superior: estratégias de intervenção. *Análise Psicológica*, 1(24), 51-59.
- Pereira, D. S., Souza, R. S., Buaiz, V., & Siqueira, M. M. (2008). Uso de substâncias psicoativas entre universitários de medicina da Universidade Federal do Espírito Santo. *Jornal brasileiro de psiquiatria*, 57(3), 188-195.
- Portugal, F. B., Souza, R. S., Buaiz, V., & Siqueira, M. M. (2008). Uso de drogas por estudantes de Farmácia da Universidade Federal do Espírito Santo. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 57(2), 127-132.
- Ramos, S. I. V., & Carvalho, A. J. R. (2007). Nível de stress e estratégias de *coping* dos estudantes do 1º ano do ensino universitário de Coimbra. Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Rodrigues, A. B. (2006). *Burnout e estilos de coping em enfermeiros que assistem pacientes oncológicos* (Tese de Doutorado, Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo).
- Santos, A. F., & Alves Júnior, A. (2007). Estresse e estratégias de enfrentamento em mestrandos de ciências da saúde. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 104-113.
- Sisto, F. F., Muniz, M., Bartholomeu, D., Pasetto, N. S. V., Oliveira, A. F., & Lopes, W. M. G. (2008). Estudo para a construção de uma escala de satisfação acadêmica para universitários. *Avaliação psicológica*, 7(1), 45-55.
- Soares, A. B., Baldez, M. O. M., & Mello, T. V. S. (2011). Vivências acadêmicas em estudantes universitários do estado do Rio de Janeiro. *Interação em Psicologia*, 15(1), 59-69.
- Soares, A. B., Poubel, L. N., & Mello, T. V. S. (2009). Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia*, 29, 27-42.

- Souza, E. L. (2011). *Avaliação do coping em adultos com transtorno bipolar e a relação com traços de personalidade* (Tese de Doutorado, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo).
- Suehiro, A. C. B., Santos, A. A. A., Hatamoto, C. T., & Cardoso, M. M. (2008). Vulnerabilidade ao estresse e satisfação no trabalho em profissionais do Programa de Saúde da Família. *Boletim de Psicologia*, 58(129), 205-218.
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2007). Escalas de exploração vocacional (EEV) para universitários. *Psicologia em estudo*, 12(1), 195-202.
- Teixeira, M. A. P., Castro, G. D., & Piccolo, L. R. (2007). Adaptação à universidade em estudantes universitários: um estudo correlacional. *Interação em Psicologia*, 11(2), 211-220.
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185-202.
- Telles, H., & Pimenta, A. M. C. (2009). Síndrome de burnout em Agentes comunitários de saúde e estratégias de enfrentamento. *Saúde & Sociedade*, 18(3), 467-478.
- Tockus, D., & Gonçalves, P. S. (2008). Detecção do uso de drogas de abuso por estudantes de medicina de uma universidade privada. *Jornal brasileiro de psiquiatria*, 57(3), 184-187.
- Torres, F. V. C., Méndez, J. C. E., & Pérez, G. A. E. (2009). Personalidad y afrontamiento en estudiantes universitários. *Universitas Psychologica*, 8(2), 311-322.
- Vendramini, C. M. M., Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Sbardelini, E. T. B., Serpa, M. N. F., & Natário, E. G. (2004). Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). *Estudos de Psicologia*, 9(2), 259-268.
- Yeh, C., & Inose, M. (2002). Difficulties and coping strategies of Chinese, Japanese, and Korean immigrant students. *Adolescence*, 37(145), 69-82.

ARTIGO 2 - TRANSIÇÃO PARA A UNIVERSIDADE E EVENTOS ESTRESSORES A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE CALOUROS E FORMANDOS

Resumo

Este estudo buscou conhecer os principais eventos estressores enfrentados por estudantes universitários durante o ingresso no ensino superior. Além disso, procurou-se verificar se a percepção dos estressores vivenciados no primeiro ano da graduação poderia variar em função do gênero, do fato do aluno estar no ano inicial ou final de seu curso e do fato do acadêmico estar frequentando o curso que inicialmente desejou. Participaram dessa pesquisa 504 acadêmicos, de primeiro e último ano, de uma Universidade Pública e de um Instituto Federal de Educação do interior do Rio Grande do Sul. Através de um questionário buscou-se conhecer os aspectos sociodemográficos dos participantes do estudo e investigar as principais dificuldades acadêmicas e não-acadêmicas vivenciadas pelos estudantes. Os eventos estressores relatados pelos estudantes foram organizados em categorias temáticas. As principais dificuldades acadêmicas observadas na maior parte dos grupos foram representadas pelas categorias “Diferenças entre o ensino médio e o superior” e “Não percepção de dificuldades”. Já entre as dificuldades não-acadêmicas a categoria “Não percebeu dificuldades” obteve os escores mais significativos. Nas comparações de médias para totais de dificuldades relatadas pelos grupos, apenas observaram-se diferenças na variável gênero. Quando comparadas com homens, as mulheres apresentaram médias significativamente mais altas para dificuldades de tipo acadêmico e não-acadêmico.

Palavras-chave: Eventos estressores, transição, estudantes universitários.

Abstract

This study aimed to determine the major stressors faced by undergraduate students during their entry into higher education. In addition, we sought to analyze whether there is any correlation between the stressors experienced in the first year of college and some variables such as: student's gender, their academic year (initial or final year) and whether they are attending the degree originally wished. The sample consisted of 504 first and last-year undergraduate students of a Public University and a Federal Institute of Education in Rio Grande do Sul, Brazil. A questionnaire aimed to investigate students' sociodemographic characteristics as well as to examine the main academic and non-academic difficulties experienced by them. The stressful events reported by students were organized into thematic categories. The major academic difficulties observed in most groups were represented by the

categories "Differences between high school and higher education" and "Non-perception of difficulties." Among the non-academic difficulties, the category "Non-perception of difficulties" obtained the highest scores. Comparing the averages for total of difficulties reported by the groups, differences were observed only in the gender variable. Compared with men, women had significantly higher averages for both academic and non-academic difficulties.

Keywords: Stressors, transition, undergraduate students.

O ingresso na universidade promove significativas mudanças na vida dos indivíduos (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002). Provavelmente, nessa etapa o acadêmico enfrentará uma série de desafios de cunho pessoal, interpessoal, familiar e institucional (Boldan & Bardagi, 2008). Situações típicas desse período de transição como a saída de casa, alterações nas redes de amizade, exigências sociais de uma maior autonomia, dificuldades em lidar com a ausência de afeto, necessidade de constante aprovação por parte dos pares, cobrança pelo bom desempenho acadêmico, problemas em administrar o tempo de forma adequada e outras demandas impostas pelo ensino superior, por vezes, podem se constituir em importantes estressores para esse jovem (Soares, Baldez, & Mello, 2011).

De forma geral, entende-se por evento estressor todo e qualquer acontecimento, eventual ou sistemático, que desafie os limites e recursos psicológicos do sujeito (Lazarus & Folkman, 1984). Quanto mais incontrolável ou imprevisível for um evento, maior sua probabilidade de ser percebido como estressante (Bardagi & Hutz, 2011). Normalmente, as fontes geradoras de estresse costumam ser organizadas em três grandes categorias: os macro-estressores, micro-estressores e os estados de tensão crônica. Macro-estressores são eventos específicos que ocorrem ao longo do curso da vida, podendo originar efeitos fisiológicos e psicológicos sob a forma de sintomas e desadaptação (ex. casamentos, divórcios). Os micro-estressores referem-se às situações cotidianas que geram estresse a partir do acúmulo de diversos eventos de menor porte (ex. engarrafamento, discussões conjugais). Por sua vez, os estados de tensão crônica são caracterizados pelas experiências agressoras vividas através dos anos e que podem causar patologias graves ao longo da vida (ex. violência infantil) (Margis, Picon, Cosner, & Silveira, 2003).

Na literatura nacional e internacional, um bom número de pesquisadores tem procurado investigar os principais eventos estressores enfrentados pelos estudantes durante a transição para o ensino superior (Bardagi, 2007; Boldan & Bardagi, 2008; García-Ros, Pérez-

González, Pérez-Blasco, & Natividad, 2012; Monteiro, Freitas, & Ribeiro, 2007; Polo, Hernández, & Pozo, 1996; Ross, Niebling, & Heckert, 1999). Em boa parte dos casos, tem-se apontado como estressores mais frequentes aqueles que revelam discrepâncias entre as expectativas que o aluno tem e a realidade com a qual se depara no seu ingresso na universidade. Nesse sentido, a decepção com os conteúdos das disciplinas, o desapontamento com professores e as dificuldades em relacionar a teoria com a prática profissional constituem-se em importantes fontes de estresse durante o primeiro ano da graduação (Bardagi, 2007).

Além desses aspectos, tem-se verificado que questões relacionadas ao gerenciamento inadequado do tempo, a carga horária excessiva dos cursos, a realização de provas e as dificuldades enfrentadas em apresentar trabalhos em sala de aula também podem representar problemas para esse jovem (García-Ros et al., 2012). Em uma pesquisa desenvolvida com alunos de semestres iniciais de uma universidade privada do Rio Grande do Sul observou-se que situações relacionadas à escassez de tempo e a falta de motivação para estudar ou frequentar as aulas representavam importantes fontes de estresse entre alunos de cursos regulares. Já entre graduandos de cursos tecnológicos, a decepção com o conteúdo das disciplinas constituía-se como o principal elemento estressor (Boldan & Bardagi, 2008).

Algumas dessas dificuldades também foram observadas em uma pesquisa realizada com calouros do curso de Psicologia de uma universidade da Espanha. No referido estudo foi apresentado aos estudantes uma lista com onze situações potencialmente geradoras de estresse no âmbito acadêmico. Entre os estressores que receberam maior destaque estavam a falta de tempo para cumprir as atividades relacionadas à universidade, a desmotivação para estudar, a realização de provas, a exposição de trabalhos em classe, a má distribuição das disciplinas ao longo da semana de aulas e a sobrecarga acadêmica. Por outro lado, categorias como o trabalho em grupo e a competitividade entre colegas foram pouco mencionadas (Polo et al., 1996).

Já em outra pesquisa realizada com graduandos de diversos semestres do curso de Enfermagem da Universidade Federal do Piauí verificou-se que, em certos períodos da formação acadêmica, a distribuição inadequada das disciplinas repercutia de forma negativa na formação dos universitários. Além disso, o excesso de atividades acadêmicas associadas a uma inabilidade organizacional do estudante acabavam gerando altos níveis de tensão e, por conseguinte, estresse entre os universitários (Monteiro et al., 2007).

Observa-se que a percepção desses estressores pode ser influenciada por algumas variáveis. Tem-se verificado que questões relacionadas ao gênero e ao fato do aluno estar

frequentando o curso inicialmente desejado podem interferir na maneira como se percebe essas dificuldades (Christofoletti et al., 2007; Santos & Alves Junior, 2007). No que se refere às questões de gênero, os estudos têm apontado que o sexo feminino costuma apresentar uma maior prevalência de sintomas relacionados ao estresse quando comparado ao sexo masculino (Aguiar, Vieira, Vieira, Aguiar, & Nóbrega, 2009; Calais, Andrade, & Lipp, 2003; Calais et al., 2007; Furtado, Falcone, & Clark, 2003; Santos & Alves Junior, 2007). Da mesma forma, tem-se observado que acadêmicos que não estão frequentando o curso inicialmente desejado tendem a apresentar um nível mais elevado de estresse do que aqueles estudantes que frequentam o curso desejado (Christofoletti et al., 2007).

Em muitos casos a presença desses estressores pode repercutir de maneira negativa em vários aspectos da vida do estudante, comprometendo o seu desempenho acadêmico (Misra, McKean, West, & Russo, 2000), promovendo o surgimento de distúrbios psicossomáticos (Cerchiari, Caetano, & Faccenda, 2005) e colaborando para o desenvolvimento de comportamentos relacionados à depressão (Dahlin, Joneborg, & Runeson 2005; Dahlin & Runeson, 2007) e ao consumo de álcool (Phun & Santos, 2010). Além disso, direta ou indiretamente, percebe-se que as situações promotoras de estresse podem comprometer o processo de adaptação à universidade (Costa & Leal, 2008; Friedlander, Reid, Shupak, & Cribbie, 2007; Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008), contribuindo para o desenvolvimento de situações de insucesso acadêmico (Páramo et al., 2010) e, até mesmo, abandono dos estudos (Bardagi, 2007; Mercury & Polydoro, 2003).

Diante desse contexto, entende-se como necessária a proposição de pesquisas que auxiliem na identificação dos estressores envolvidos durante a etapa de transição para a universidade. Uma vez mapeados os principais estressores pode-se, através de programas específicos, estimular o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento que proporcionem ao acadêmico um manejo mais satisfatório das situações de estresse (Misra & McKean 2000). Ademais, a identificação das principais fontes de preocupação e ansiedade relativas ao contexto universitário pode contribuir para o desenvolvimento de ações de combate à evasão acadêmica (Bardagi & Hutz, 2011). Nesse sentido, com o intuito de investigar um pouco mais sobre essa realidade, o presente estudo buscou conhecer os principais estressores acadêmicos e não-acadêmicos enfrentados por estudantes universitários durante o ingresso no ensino superior. Além disso, procurou-se verificar se a percepção dos estressores vivenciados no primeiro ano da graduação poderia variar em função do gênero, do fato do aluno estar no ano inicial ou final de seu curso e do fato do acadêmico estar frequentando o curso que inicialmente desejou.

MÉTODO

Delineamento

Na medida em que o objetivo desse estudo foi conhecer os principais eventos estressores enfrentados por estudantes universitários durante o seu ingresso no ensino superior e verificar a associação entre essas dificuldades e as variáveis propostas, optou-se por um delineamento misto. Essa abordagem permitirá quantificar as informações qualitativas obtidas no estudo. Através dessa perspectiva, o interesse da pesquisa estará voltado tanto para a compreensão de um determinado processo (opiniões, conceitos, atitudes), quanto para as relações estabelecidas entre as variáveis (Creswell, 2007).

Participantes

Participaram desse estudo 504 estudantes universitários de primeiro e último ano de uma Universidade Pública e de um Instituto Federal de Educação da região central do interior do Rio Grande do Sul. Salienta-se que as instituições de ensino pesquisadas localizavam-se em cidades diferentes. A amostra foi constituída por 320 mulheres (63,49%) e 184 homens (36,50%). Desses, 293 (58,13%) frequentavam o ano inicial e 211 (41,87%) o ano final dos seguintes cursos superiores: Artes Cênicas (5,15%), Agronegócio (6,15%), Administração (10,11%), Ciências Biológicas (6,15%), Ciências Contábeis (12,3%), Educação Especial (12,89%), Enfermagem (6,74%), Fonoaudiologia (8,53%), Matemática (4,96%), Medicina Veterinária (13,88%), Sistemas da Informação (6,34%) e Produção de Grãos (6,74%). A idade dos estudantes universitários variou de 16 a 52 anos, sendo a média 23,46 e o desvio padrão 5,43 anos. Destaca-se que 379 universitários (75,34%) estavam frequentando o curso inicialmente desejado (primeira opção), enquanto 124 acadêmicos (24,65%) não estavam no curso inicialmente desejado. A amostra foi escolhida por conveniência, sendo que os critérios de inclusão adotados foram: (1) estar frequentando regularmente o primeiro ou o último ano dos cursos de graduação das instituições pesquisadas; (2) responder de forma voluntária e imediata o questionário. Os alunos de outros anos letivos que porventura estivessem frequentando disciplinas isoladas nas turmas pesquisadas foram excluídos do estudo.

Instrumentos

Para avaliar os aspectos sociodemográficos da população foi utilizado um questionário de caracterização da amostra desenvolvido especialmente para o estudo. Já, para investigar os principais eventos estressores vivenciados pelos estudantes universitários de

início e final de curso durante o ingresso no ensino superior foram realizadas duas questões abertas: “Ao entrar na universidade, você pode se deparar com dificuldades que não encontrava na sua escola. Você poderia descrever: a) Quais foram as dificuldades encontradas na universidade? b) Quais foram as dificuldades encontradas em outros contextos (casa, amigos, etc.)?”

Procedimentos

A pesquisa foi desenvolvida observando-se os preceitos éticos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde sendo aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, com o número de protocolo 12392413.4.0000.5346. Posteriormente, o projeto foi apresentado às coordenações dos cursos pesquisados nas duas instituições de ensino superior. Após a autorização para a realização do estudo, foram indicados os dias e horários mais adequados para dar início a coleta dos dados. O questionário anônimo foi respondido coletivamente em sala de aula, sendo que nenhum jovem recusou-se a participar.

Análise das informações

Em um primeiro momento, através da análise de conteúdo (Bardin, 1979), os principais eventos estressores mencionados pelos estudantes nas duas questões propostas foram organizados em categorias temáticas. As categorias identificadas nessas duas questões foram desenvolvidas e avaliadas quanto ao seu grau de clareza e pertinência por três profissionais da área da Psicologia. Inicialmente, os três avaliadores realizaram uma leitura flutuante de todas as respostas propostas pelos participantes buscando identificar temas para as categorias. Em um segundo momento, os avaliadores reuniram-se e discutiram as categorias temáticas, sendo estabelecido um sistema de categorias com as suas definições teóricas.

Após esse processo criaram-se códigos numéricos com o intuito de identificar cada categoria elaborada. A seguir, todas as respostas mencionadas pelos sujeitos foram examinadas e receberam as codificações correspondentes. Para as questões não respondidas não foram criadas categorias específicas. Para fins estatísticos, os *missings* não são considerados respostas válidas, sempre ficando de fora das análises. Após a tabulação desses resultados, realizaram-se análises descritivas dos dados e comparações de médias para totais de dificuldades relatadas pelos grupos. Os dados foram analisados estatisticamente através do programa SPSS versão 19.0.

RESULTADOS

Foi possível identificar dez categorias de estressores (dificuldades) acadêmicos durante o ingresso na universidade. A seguir são apresentadas essas categorias com suas definições: 1) *Não percebe dificuldades* (o participante não identifica dificuldades no seu processo de adaptação à universidade); 2) *Dificuldades interpessoais no ambiente acadêmico* (representa os problemas de relacionamento interpessoal que o acadêmico enfrentou em relação a colegas, professores, funcionários da instituição, etc.); 3) *Diferenças entre o ensino médio e o superior* (diz respeito às questões burocráticas, nível de exigência, autonomia e cobrança mais elevada presentes no ensino superior); 4) *Dificuldades econômicas* (refere-se às dificuldades financeiras enfrentadas no início da graduação); 5) *Dificuldades de gestão do tempo relacionadas às tarefas acadêmicas* (problemas em conciliar as várias demandas da vida universitária. Muitas vezes a nova rotina de provas, projetos e trabalhos não é bem administrada pelo estudante, fato que acaba interferindo em seu rendimento acadêmico); 6) *Dificuldades cognitivas* (problemas relacionados às capacidades de raciocínio, leitura, memória, processamento visual, etc.); 7) *Dificuldades pessoais* (diz respeito a características pessoais e as situações particulares que geram estresse para cada acadêmico, por exemplo, timidez, insegurança, falta de motivação e falta de ritmo para os estudos.); 8) *Dificuldades estruturais da universidade ou do curso* (dificuldades estruturais da instituição de ensino, tais como: biblioteca insuficiente ou defasada, falta de laboratórios adequados, funcionamento deficiente de certos setores, instituição não preparada para receber e orientar de forma adequada os calouros, etc.); 9) *Dificuldades frente a professores desinteressados ou sem habilidades didáticas adequadas* (constitui-se na baixa habilidade ou desinteresse por parte de alguns professores durante a condução das aulas); 10) *Dificuldades de deslocamento e transporte* (muitas vezes o ingresso na universidade demanda um maior número de deslocamentos, bem como uma utilização mais frequente de meios de transporte. Fato que em certas ocasiões representa um elemento estressor para o estudante).

Já na segunda questão, na qual indagou-se sobre estressores vivenciados em outros contextos (casa, amigos, etc.) foram identificadas oito categorias, a saber: 1) *Não percebe dificuldades* (o participante não identifica dificuldades); 2) *Dificuldades relacionadas à gestão do tempo* (em certos casos, o envolvimento intenso com as atividades acadêmicas promove algumas dificuldades em relação à organização equilibrada do tempo. Muitas vezes, o estudante acaba não direcionando a atenção que julga necessária à sua família e aos seus amigos. Além disso, em determinadas situações, o acadêmico acaba não destinando tempo

suficiente aos cuidados de saúde e aos seus momentos de lazer); 3) *Morar longe da família* (um bom número de estudantes necessita mudar de cidade para poder cursar a universidade, fato que costuma provocar saudade, tristeza, etc.); 4) *Dificuldades de relacionamento com familiares, amigos* (nessa nova etapa, por vezes, o acadêmico acaba enfrentando dificuldades de relacionamento com familiares e amigos); 5) *Pouco apoio da família e/ou amigos* (família e amigos acabam não apoiando emocionalmente a decisão do estudante de cursar a faculdade); 6) *Falecimento de familiares ou amigos* (acadêmicos que no momento do ingresso na universidade enfrentaram perdas de entes queridos); 7) *Problemas de saúde na família* (familiares próximos que acabaram sofrendo problemas de saúde); 8) *Outros* (respostas não compatíveis aos objetivos da pergunta, ou que não apresentaram uma frequência que justificasse a criação de uma categoria própria).

Na Tabela 1 são apresentadas as principais dificuldades (estressores) encontradas na universidade durante a transição para o ensino superior.

Tabela 1- *Frequências e porcentagens para cada dificuldade acadêmica (N= 504).*

Tipo de dificuldade acadêmica relatada	Frequência	Percentual
Diferenças entre o ensino médio e o superior	120	23,8 %
Não percebeu dificuldades	91	18%
Pessoais	80	15,8%
Interpessoais	70	13,8%
Gestão do tempo relacionada às tarefas acadêmicas	65	12,8%
Estrutura da universidade ou do curso	37	7,3%
Cognitivas	26	5,1%
Professores desinteressados ou sem habilidades didáticas adequadas	19	3,7%
Deslocamento e transporte	18	3,5%
Econômicas	16	3,1%

As dificuldades acadêmicas mais citadas pelos universitários podem ser representadas, respectivamente, pelas categorias “Diferenças entre o ensino médio e o superior” (23,8%), “Não percebeu dificuldades” (18%), “Dificuldades pessoais” (15,8%), “Dificuldades interpessoais” (13,8%) e “Dificuldades de gestão do tempo relacionada às tarefas acadêmicas” (12,8%).

Na Tabela 2 são descritas as principais dificuldades acadêmicas relatadas por homens e mulheres, calouros e formandos, alunos que frequentam (ou não) o curso inicialmente desejado.

Tabela 2- *Frequências e porcentagens (entre parênteses) para cada dificuldade acadêmica em grupos distintos.*

Tipo de dificuldade acadêmica relatada	Sexo		Alunos		Curso que frequenta	
	Mulheres (N = 320)	Homens (N = 184)	Calouros (N = 293)	Formandos (N = 211)	Desejado (N = 379)	Outro curso (N = 124)
Não percebeu dificuldades	54(16,8)	39(21,1)	64(21,8)	34(16,1)	63(16,6)	29(23,4)
Interpessoais	50(15,6)	22(11,9)	33(11,2)	31(14,6)	56(14,8)	14(11,3)
Diferenças entre o ensino médio e o superior	90(28,1)	31(16,8)	58(19,7)	52(24,6)	93(24,5)	27(21,8)
Econômicas	9(2,8)	8(4,3)	9(3,1)	6(2,8)	11(2,9)	6(4,8)
Gestão do tempo relacionada às tarefas acadêmicas	36(11,2)	29(15,7)	37(12,6)	22(10,4)	48(12,7)	17(13,7)
Cognitivas	17(5,3)	9(4,9)	14(4,8)	14(6,6)	20(5,3)	6(4,8)
Pessoais	61(19)	20(10,8)	44(15)	32(15,1)	56(14,8)	23(18,5)
Estrutura da universidade ou do curso	28(8,7)	9(4,9)	20(6,8)	14(6,6)	30(7,9)	7(5,6)
Professores desinteressados ou sem habilidades didáticas adequadas	13(4)	6(3,2)	8(2,7)	12(5,6)	12(3,2)	7(5,6)
Deslocamento e transporte	16(5)	2(1,1)	9(3,1)	6(2,8)	14(3,7)	3(2,4)

No grupo das mulheres, os estressores com maiores percentuais foram representados pelas categorias “Diferenças entre o ensino médio e o superior” (28,1%) e “Dificuldades pessoais” (19%). Por sua vez, nos homens as médias mais elevadas foram observadas nas categorias “Não percebeu dificuldades” (21,1%) e “Diferenças entre o ensino médio e o superior” (16,8%).

Quanto ao fato de estar no primeiro ou último ano de seu curso, constatou-se que entre calouros a categoria com maior percentual foi “Não percebeu dificuldades” (21,8%), seguida da categoria “Diferenças entre o ensino médio e o superior” (19,7%). No grupo dos formandos, as categorias mais frequentes foram “Diferenças entre o ensino médio e o superior” (24,6%) e “Não percebeu dificuldades” (16,1%).

Entre os alunos que frequentavam o curso inicialmente desejado percebeu-se que a categoria mais citada foi “Diferenças entre o ensino médio e o superior” (24,5%). Em segundo lugar aparece a categoria “Não percebeu dificuldades” (16,6%). Já para acadêmicos que não frequentavam o curso inicialmente almejado as categorias mais mencionadas foram “Não percebeu dificuldades” (23,4%) e “Diferenças entre o ensino médio e o superior” (21,8%).

Na Tabela 3 são apresentadas as principais dificuldades (estressores) encontradas em outros contextos (casa, amigos, etc.) – contextos não acadêmicos - durante a transição para o ensino superior.

Tabela 3- *Frequências e porcentagens para cada dificuldade encontrada em contexto não-acadêmico (N=504).*

Tipo de dificuldade não-acadêmica relatada	Frequência	Percentual
Não percebeu dificuldades	141	27,9%
Gestão do tempo	89	17,6%
Morar longe da família	53	10,5%
Relacionamento com familiares e amigos	41	8,1%
Pouco apoio da família e/ou amigos	10	1,9%
Falecimento de familiares ou amigos	7	1,3%
Problemas de saúde na família	6	1,1%
Outros	13	2,5%

Entre as dificuldades encontradas em contextos não-acadêmicos chamam a atenção as categorias “Não percebeu dificuldades” (27,9%), “Gestão de tempo” (17,6%) e “Morar longe da família” (10,5%).

Na Tabela 4, apresentam-se as principais dificuldades encontradas em contextos não-acadêmicos relatadas pelos grupos.

Tabela 4- *Frequências e porcentagens (entre parênteses) para cada dificuldade não-acadêmica em grupos distintos.*

Tipo de dificuldade não-acadêmica relatada	Sexo		Alunos		Curso que frequenta	
	Mulheres (N = 320)	Homens (N = 184)	Calouros (N = 293)	Formandos (N = 211)	Desejado (N = 379)	Outro curso (N = 124)
Não percebeu dificuldades	93(29)	52(28,2)	91(31)	54(25,5)	105(27,7)	38(30,6)
Gestão do tempo	58(18,1)	31(16,8)	52(17,7)	31(14,6)	68(17,9)	20(16,1)
Morar longe da família	44(13,7)	9(4,9)	33(11,2)	18(8,5)	40(10,6)	13(10,5)
Relacionamento com familiares e amigos	29(9)	12(6,5)	20(6,8)	20(9,4)	32(8,4)	9(7,3)
Pouco apoio da família e/ou amigos	9(2,8)	1(0,5)	7(2,4)	3(1,4)	7(1,8)	3(2,4)
Falecimento de familiares ou amigos	5(1,5)	2(1,1)	2(0,7)	4(1,8)	5(1,3)	2(1,6)
Problemas de saúde na família	6(1,8)	0(0)	2(0,7)	4(1,8)	3(0,8)	3(2,4)
Outros	9(2,8)	4(2,2)	7(2,4)	4(1,8)	7(1,8)	6(4,8)

Entre mulheres e homens as categorias mais mencionadas foram “Não percebeu dificuldades” (mulheres=29%; homens= 28,2%) e “Gestão do tempo” (mulheres=18,1%; homens= 16,8%). Da mesma forma, para os grupos de calouros e formandos, bem como para

os alunos que frequentavam (ou não) o curso inicialmente desejado as categorias mais frequentes foram respectivamente “Não percebeu dificuldades” (calouros= 31%, formandos=25,5%; desejado=27,7%, outro curso=30,6%) e “Gestão do tempo” (calouros= 17,7%, formandos=14,6%; desejado=17,9%, outro curso=16,1%).

Após as análises descritivas realizaram-se testes de qui-quadrado para cada dificuldade apresentada nas Tabelas 2 e 4 a fim de verificar diferenças nas frequências de estressores entre os grupos. No entanto, esse procedimento gerou uma quantidade muito grande de testes, bem como resultados inconsistentes. Além disso, devido à natureza qualitativa dos dados, a não ocorrência do relato de uma dificuldade particular não poderia ser considerada equivalente a não ter experienciado aquela dificuldade (por exemplo, o participante pode simplesmente ter esquecido de relatá-la). Em virtude desses fatores, para possibilitar uma comparação entre os grupos em termos das dificuldades relatadas foram computados os somatórios de dificuldades encontradas em contextos acadêmicos e não-acadêmicos, sendo então conduzidos testes *t* com *bootstrapping*. Os resultados dessas análises são apresentados na Tabela 5.

Tabela 5- *Médias, desvios-padrão (entre parênteses) e comparações de médias para totais de dificuldades relatadas.*

	Sexo		<i>P</i>	Alunos		<i>P</i>	Curso que frequenta		<i>P</i>
	Mulheres (<i>N</i> = 320)	Homens (<i>N</i> = 184)		Calouros (<i>N</i> = 293)	Formandos (<i>N</i> = 211)		Desejado (<i>N</i> = 379)	Outro curso (<i>N</i> = 124)	
Dificuldades acadêmicas	0,98(0,93)	0,73(0,80)	0,002	0,79(0,81)	0,92(0,99)	0,177	0,90(0,88)	0,89(0,94)	0,914
Dificuldades não-acadêmicas	0,49(0,57)	0,32(0,49)	<0,001	0,42(0,53)	0,40(0,55)	0,739	0,43(0,55)	0,45(0,56)	0,671

Quando comparadas com homens, as mulheres apresentaram médias significativamente mais altas para as dificuldades de tipo acadêmico e não-acadêmico. Não foram observadas diferenças significativas entre os demais grupos.

DISCUSSÃO

No presente estudo buscou-se conhecer os principais eventos estressores enfrentados por estudantes universitários durante o ingresso no ensino superior. Além disso, procurou-se verificar se a percepção dos estressores vivenciados no primeiro ano da graduação poderia variar em função do gênero, do fato do aluno estar no ano inicial ou final de seu curso e do

fato do acadêmico estar frequentando o curso que inicialmente desejou. Em um primeiro momento, através das análises de frequência foram examinados os principais estressores acadêmicos e não-acadêmicos mencionados pelos estudantes. Posteriormente foram analisadas as comparações de médias para totais de dificuldades relatadas pelos grupos.

De maneira geral, as dificuldades acadêmicas mais prevalentes entre os estudantes podem ser representadas pelas categorias “Diferenças entre o ensino médio e o superior”, “Não percebeu dificuldades”, “Dificuldades pessoais”, “Dificuldades interpessoais” e “Dificuldades de gestão do tempo relacionada às tarefas acadêmicas”. Esses resultados convergem com os achados de um bom número de pesquisas desenvolvidas junto ao público universitário (Costa & Polak, 2009; Pires, Almeida, & Ferreira, 2000; Ross et al., 1999). Tem-se observado que a maior parte dos estressores vivenciados durante a transição para o ensino superior estão relacionados a aspectos pessoais, interpessoais, familiares e institucionais (Costa & Polak, 2009). No entanto, chama atenção o fato de um número considerável de alunos não ter percebido dificuldades durante o seu ingresso na universidade. Na medida em que o primeiro ano da graduação é caracterizado por um número significativo de estressores (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2010), não se esperava que a categoria “Não percebeu dificuldades” fosse tão prevalente. Provavelmente, aspectos ligados à euforia e à idealização em relação ao novo ambiente educacional possam ter colaborado para esses resultados (Polydoro, 2000).

Entre os estressores acadêmicos mencionados, a categoria “Diferenças entre o ensino médio e o superior” obteve a maior pontuação. Observa-se que os principais problemas decorrentes do processo adaptativo estão relacionados a níveis de exigência pessoal e acadêmica que o estudante não estava acostumado no ensino médio (Cunha & Carrilho, 2005). A cobrança mais elevada por parte dos professores, a necessidade de um nível mais alto de autonomia e a presença de uma instituição mais complexa em termos burocráticos pode ter repercussões negativas na vida dos acadêmicos. Muitas vezes, essas mudanças acabam gerando um aumento da responsabilidade, ansiedade, competição e das incertezas em relação à escolha profissional, questões que se não forem bem conduzidas podem representar importantes estressores para o estudante (Calais et al., 2007).

Outras duas importantes fontes de estresse observadas entre os estudantes foram representadas pelas categorias “Dificuldades pessoais” e “Dificuldades Interpessoais”. Verifica-se que aspectos pessoais relacionados à insegurança e à desmotivação costumam representar importantes fontes de estresse para os jovens (Cardoso & Bzuneck, 2004). Da mesma forma, dificuldades de relacionamento com colegas e professores também podem se

constituir em estressores significativos para os acadêmicos. A diversidade das relações interpessoais estabelecidas no ambiente universitário favorece o crescimento pessoal, no entanto o estremecimento desses contatos pode comprometer animicamente o estudante (Igue, Bariani, & Milanesi, 2008). A dificuldade de relação entre os pares pode gerar rivalidades, falta de apoio e atribuição de culpa por erros ou problemas, podendo em alguns casos, conduzir o aluno ao isolamento social. Muitas vezes, esses fatores contribuem para o surgimento de tensões psicológicas e sentimentos de insatisfação em relação ao ambiente acadêmico (Sadir & Lipp, 2009). Observa-se que estudantes que apresentam problemas em seus contatos sociais costumam ser mais propensos ao desenvolvimento de quadros ansiosos (Cruz, 2008).

De forma não menos importante, ainda cabe destacar a categoria “Dificuldades de gestão do tempo relacionada às tarefas acadêmicas”. Sabe-se que o tempo é um recurso limitado para os graduandos. Uma rotina elevada de leituras e avaliações, prazos mais rígidos para entrega de trabalhos, e um maior número de atividades extracurriculares são elementos que costumam interferir na organização do tempo dos estudantes (MacCann, Fogarty, & Roberts, 2012). Diante disso, não é raro que a dificuldade em administrar compromissos possa provocar no acadêmico uma menor percepção de controle sobre aspectos pessoais e profissionais de sua vida, conseqüentemente, tornando-o uma pessoa mais estressada e insatisfeita (Leite, Tamoyo, & Gunter, 2003).

Durante as análises de frequência constatou-se que a percepção dos estressores acadêmicos variava em função do gênero, ano e desejabilidade do curso frequentado. Quanto ao sexo dos participantes, observou-se que no grupo das mulheres os estressores com maiores percentuais foram representados pelas categorias “Diferenças entre o ensino médio e o superior” e “Dificuldades pessoais”. Já nos homens, destacaram-se as categorias “Não percebeu dificuldades” e “Diferenças entre o ensino médio e o superior”. Em boa parte dos casos, as exigências decorrentes da mudança para o ensino superior constituem-se em importantes estressores para os acadêmicos. Para ambos os sexos, a categoria “Diferenças entre o ensino médio e o superior” foi expressiva, no entanto, acabou sendo mais frequente entre as mulheres. Talvez, a presença de um nível mais elevado de cobrança pessoal entre as mulheres possa explicar, em parte, a maior preocupação de várias estudantes do sexo feminino em relação aos compromissos e exigências do ensino superior (Freire & Noriega, 2011). Ainda em relação às diferenças de gênero, cabe destacar a prevalência da categoria “Não percebeu dificuldades” para o sexo masculino. Em geral, estudos têm apontado que os

homens costumam ser menos estressados do que as mulheres (Calai et al., 2003; Garcia-Ros et al., 2012).

De maneira semelhante ao que foi observado nas questões de gênero, o fato dos alunos estarem no ano inicial ou final de seus cursos também interferiu na percepção sobre os estressores acadêmicos vivenciados durante o ingresso na universidade. Curiosamente, entre os calouros a categoria com maior percentual foi “Não percebeu dificuldades”. Logo em seguida aparece a categoria “Diferenças entre o ensino médio e o superior”. Entre os formandos, as dificuldades mais citadas podem ser representadas pelas categorias “Diferenças entre o ensino médio e o superior” e “Não percebeu dificuldades”. Uma vez que o primeiro ano caracteriza-se por ser uma fase onde diversos estressores estão presentes (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2010), chama atenção o número significativo de calouros e formandos que não relataram dificuldades durante a transição para o ensino superior. Por outro lado, são compreensíveis os altos escores obtidos na categoria “Diferenças entre o ensino médio e o superior”.

Em relação aos estressores acadêmicos, ainda cabe ressaltar as diferenças observadas entre alunos que estavam frequentando (ou não) o curso inicialmente desejado. Entre os graduandos que frequentavam o curso inicialmente desejado os principais estressores observados podem ser representados pelas categorias “Diferenças entre o ensino médio e o superior” e “Não percebeu dificuldades”. Já para acadêmicos que não frequentavam o curso inicialmente almejado as categorias mais prevalentes foram “Não percebeu dificuldades” e “Diferenças entre o ensino médio e o superior”. Especialmente a categoria “Não percebeu dificuldades” chama a atenção, esperava-se que os alunos que não estiverem no curso inicialmente desejado pudessem perceber um número maior de dificuldades durante o seu ingresso na universidade. Imaginava-se que esse grupo de alunos estivesse predisposto a apresentar comportamentos associados à desmotivação e a falta de engajamento em relação ao curso e carreira, sendo conseqüentemente mais vulnerável aos estressores (Christofolletti et al., 2007).

Após a análise das dificuldades acadêmicas buscou-se avaliar os possíveis estressores vivenciados em outros contextos (casa, amigos, etc.) durante o ingresso na universidade. As principais dificuldades em contextos não-acadêmicos observadas entre os estudantes podem ser representadas pelas categorias “Não percebeu dificuldades”, “Dificuldades relacionadas à gestão do tempo” e “Morar longe da família”. Sabe-se que o ingresso na universidade é marcado por uma série de desafios pessoais, interpessoais, familiares e institucionais (Bondan & Bardagi, 2008). Nesse sentido, surpreende o fato de um número significativo de estudantes

não terem percebido dificuldades não-acadêmicas durante esse período. Talvez, situações prazerosas proporcionadas pelo ingresso no ensino superior, tais como liberdade, autonomia, aquisição de novas experiências e desenvolvimento de habilidades sociais possam ter colaborado para esse resultado (Calais et al., 2007).

Por sua vez, as categorias “Dificuldades de gestão do tempo” e “Morar longe da família” agrupam importantes estressores não-acadêmicos vivenciados pelos estudantes. Em muitos casos, devido ao envolvimento com as novas tarefas acadêmicas, o universitário acaba destinando pouco tempo às atividades de lazer e convivência com familiares e amigos (Pereira, Miranda, & Passos, 2010). Sabe-se que o estudante que não distribui de forma equilibrada seus horários e gerencia de forma equivocada seus compromissos estará mais propenso a desenvolver sintomas relacionados ao estresse, ansiedade e depressão (Soares, 2008).

Da mesma forma, tem-se constatado que morar longe da família pode representar um importante estressor para o estudante. Alguns estudos têm verificado que os discentes que saem da casa dos pais para frequentar uma universidade costumam manifestar maiores dificuldades no processo de adaptação acadêmica (Nijhof & Engels, 2007; Scopelliti & Tiberio, 2010). Questões relacionadas ao retraimento social e a falta de habilidade para lidar com a autonomia proporcionada por esse novo momento de vida podem explicar, em parte, as dificuldades de alguns alunos em morar longe dos pais (Guerra, Lencastre, Lemos, & Pereira, 2002).

Durante a análise das dificuldades encontradas em contextos não-acadêmicos também observou-se que a percepção dos estressores poderia variar em função do gênero, ano e desejabilidade do curso frequentado. Curiosamente, em todos os grupos avaliados as categorias mais prevalentes foram respectivamente “Não percebeu dificuldades” e “Dificuldades relacionadas à gestão do tempo”. Esses resultados surpreendem, em especial, esperava-se que variáveis como o gênero dos participantes pudessem produzir importantes diferenciações em relação à percepção dos estressores (Aguiar et al., 2009; Santos & Alves Junior, 2007).

Cabe ressaltar que estressores relacionados à gestão inadequada do tempo e dificuldade de relacionamento interpessoal fizeram-se presentes nos contextos acadêmico e não-acadêmico. Independentemente do ambiente ou público avaliado observa-se que os problemas relacionados à administração do tempo constituem-se em importantes estressores para os sujeitos (Claessens, Eerde, Rutte, & Roe, 2007). Da mesma forma, é compreensível que dificuldades ligadas aos relacionamentos interpessoais possam representar fontes de

estresse em ambos os contextos. Normalmente, o ingresso na universidade é marcado por significativas alterações nas redes de amizade e nos laços familiares, fato que aumenta a probabilidade de contatos sociais insatisfatórios (Scopelliti & Tiberio, 2010).

Por fim, buscou-se realizar comparações de médias para totais de dificuldades relatadas pelos grupos. Apenas foram observadas diferenças significativas na variável gênero. Quando comparadas com homens, as mulheres apresentaram médias significativamente mais altas para dificuldades encontradas no contexto acadêmico e não-acadêmico. Essas diferenças quanto ao sexo dos participantes convergem com os resultados de diversos estudos desenvolvidos junto à população universitária (Aguiar et al., 2009; Calais, Andrade, & Lipp, 2003; Chapell et al. 2005; Lipp & Tanganelli, 2002; Misra & McKean, 2000). De maneira geral, as estudantes do sexo feminino costumam relatar níveis mais altos de estresse (Chapell et al. 2005). A maior facilidade em assumir e expressar seus sentimentos pode ter colaborado para os índices mais elevados observados entre as mulheres (Calais et al., 2003; Garcia-Ros et al., 2012). Além disso, questões hormonais relacionadas às flutuações cíclicas de estrogênio e progesterona também podem contribuir para o aumento de respostas de estresse no sexo feminino (Calais et al., 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa pode-se identificar um número considerável de estressores vivenciados pelos universitários durante o ingresso no ensino superior. Apesar de algumas variações, as principais dificuldades acadêmicas observadas na maior parte dos grupos podem ser representadas pelas categorias “Diferenças entre o ensino médio e o superior” e a “Não percepção de dificuldades”. Já entre as dificuldades não-acadêmicas, a categoria “Não percebeu dificuldades” obteve os escores mais significativos. Há necessidade de aprofundar os resultados obtidos. Para tanto, sugere-se a realização de estudos que investiguem quais características cognitivas e comportamentais desses alunos podem ter contribuído para os elevados índices observados na categoria “Não percebeu dificuldades”. Além disso, acredita-se que o desenvolvimento de pesquisas que analisem a intensidade e o desconforto provocado pelos principais estressores também podem ser úteis.

Nas comparações de médias para totais de dificuldades relatadas pelos grupos, apenas observaram-se diferenças na variável gênero. Quando comparadas com homens, as mulheres apresentaram médias significativamente mais altas para dificuldades de tipo acadêmico e

não-acadêmico. Estudos que examinem os motivos dessa maior vulnerabilidade por parte do sexo feminino podem trazer importantes contribuições para a área.

Esta pesquisa possui algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados apresentados. As informações obtidas são pontuais e não pretendem ser generalizadas para a totalidade dos universitários brasileiros, que configuram um grupo bastante heterogêneo. Assim, novas pesquisas com amostras mais diversificadas são necessárias para tentar replicar os achados desse estudo. Outra importante limitação refere-se à impossibilidade de investigar detalhadamente os estressores vivenciados em cada curso pesquisado. Isso se deve, principalmente, ao fato de não haver uma quantidade proporcional de participantes por curso. Apesar das limitações apresentadas, acredita-se que os achados desse estudo podem contribuir para um melhor entendimento dos estressores vivenciados pelos acadêmicos, proporcionando um bom panorama sobre esse fenômeno.

REFERÊNCIAS

Aguiar, S. M., Vieira, A. P. G. F., Vieira, K. M. F., Aguiar, S. M., & Nóbrega, J. O. (2009). Prevalência de sintomas de estresse nos estudantes de medicina. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 58(1), 34-38.

Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 81-93.

Bardagi, M. P. (2007). *Evasão e comportamento vocacional de universitários. Estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação*. (Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2011). Eventos estressores no contexto acadêmico: uma breve revisão da literatura. *Interação em Psicologia*, 15(1), 111-119.

Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bondan, A. P., & Bardagi, M. P. (2008). Comprometimento profissional e estressores percebidos por graduandos regulares e tecnológicos. *Paideia*, 18(41), 581-590.

Brasil. Resolução nº 196/96, de 10 de outubro de 1996. Conselho Nacional de Saúde.

Calais, S. L., Andrade, L. M. B., & Lipp, M. E. N. (2003). Diferenças de sexo e escolaridade na manifestação de stress em adultos jovens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 257-263.

Calais, S. L., Carrara, K., Brum, M. M., Batista, K., Yamada, J. K., & Oliveira, J. R. S. (2007). Stress entre calouros e veteranos de jornalismo. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 24(1), 69-77.

Cardoso, L., & Bzuneck, J. (2004). Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2), 145-155.

Cerchiari, E. A. N., Caetano, D., & Faccenda, O. (2005). Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. *Estudos de psicologia*, 10(3), 413-420.

Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-274.

Christofolletti G, Trelha C. S., Galera R. M., & Feracin M. A. (2007). Síndrome de burnout em acadêmicos de fisioterapia. *Fisioterapia e Pesquisa*, 14(2), 35-39.

Claessens, B. J. C., Van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276.

Costa, E. S., & Leal, I. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior-Avaliar para intervir. In I. Leal, J. L. P. Ribeiro, I. Silva & S. Marques (Eds.), *Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp. 135-266). Porto: Universidade do Porto.

Creswell, J. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman.

Costa, A. L. S., & Polak, C. (2009). Construção e validação de instrumento para avaliação de estresse em estudantes de enfermagem (AEEE) [Número especial]. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 43 (Esp.), 1017-1026.

Cruz, M. A. C. (2008). *Ansiedade e bem-estar na transição para o Ensino superior: o papel do suporte social*. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto).

Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 215-224.

Dahlin, M., Joneborg, N., & Runeson, B. (2005). Stress and depression among medical students: a cross-sectional study. *Medical Education*, 39(6), 594-604.

Dahlin, M., & Runeson, B. (2007). Burnout and psychiatric morbidity among medical students entering clinical training: a three year prospective questionnaire and interview-based study. *BMC Medical Education*, 7:6.

Freire, H. B. G., & Noriega, J. A. V. (2011). Coping em Estudantes Universitários: Relação com Áreas do Conhecimento. *Psicologia para América Latina*, 21, 2-14.

Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social Support, Self-Esteem, and Stress as Predictors of Adjustment to University Among First-Year Undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259 – 275.

Furtado, E. S., Falcone, E. M. O., & Clark, C. (2003). Avaliação do estresse e das habilidades sociais na experiência acadêmica de estudantes de medicina de uma universidade do Rio de Janeiro. *Interação em Psicologia*, 7(2), 43-51.

García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico em estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143- 154.

Guerra, M. P., Lencastre, L., Lemos, M. S., & Pereira, D. C. (2002). Problemas psicossociais dos estudantes do 1.º ano da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 7(2), 321-333.

Guerreiro-Casanova, D.C., & Polydoro, S.A.J. (2010). Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ensino & Formação*, 1(2), 85-96.

Igue, E. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164.

König, C. J., & Kleinmann, M. (2007). Time management problems and discounted utility. *The Journal of Psychology*, 141(3), 321-334.

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

Leite, U. R., Tamayo, A., & Günther, H. (2003). Organização do uso do tempo e valores de universitários. *Avaliação Psicológica*, 2(1), 57-66.

MacCann, C., Fogarty, G., & Roberts, R. D. (2012). Strategies for success in vocational education: Time management is more important for part-time than full-time students. *Learning and Individual Differences*, 22(5), 618-623.

Margis, R., Picon, P., Cosner, A. F., & Silveira, R. O. (2003). Relação entre estressores, estresse e ansiedade. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 25(Supl. 1), 65-74.

Mercury, E. & Polydoro, S. (2003). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté, Brasil: Cabral.

Misra, R., McKean, M., West, S., & Russo, T. (2000). Academic stress of college students: Comparison of student and faculty perceptions. *College Student Journal*, 34(2), 236-245.

Misra, R., & Mckean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16(1), 41-51.

Monteiro, C. F., Freitas, J. F., & Ribeiro, A. A. P. (2007). Estresse no Cotidiano dos Alunos de Enfermagem da UFPI. *Escola Anna Nery Revista Enfermagem*, 1(11), 66- 72.

Nijhof, K. S., & Engels, R. C. M. E. (2007). Parenting styles, coping strategies, and the expression of homesickness. *Journal of Adolescence*, 30(5), 709-720.

Páramo, M. F., Rodríguez, M. S., Tinajero, C., Guisande, M. A., Castelo, A. M., Martínez, Z., & Almeida, L. S. (2010). Relevancia de los sistemas de soporte social y nivel de integración en el marco de la convergencia al espacio europeo de Educación Superior: una propuesta de investigación en la Universidad de Santiago de Compostela. In *Actas do Congresso Ibérico Ensino Superior em Mudança: tensões e possibilidades* (pp. 441), Braga: Universidade do Minho.

Pereira, C. A., Miranda, L. C. S., & Passos, J. P. (2010). O estresse e seus fatores determinantes na concepção dos graduandos de enfermagem. *Revista Mineira de Enfermagem*, 14(2), 204-209.

Phun E. T., & Santos, C. B. (2010). El consumo de alcohol y el estrés entre estudiantes del segundo año de enfermería. *Revista Latino-Am. Enfermagem*, 18 (Esp.), 496-503.

Pires, H. S., Almeida, L., & Ferreira, J. A. (2000). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) aos estudantes universitários dos PALOP. In A. P. Soares, A. Osório. J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caíres (Eds.), *Transição para o Ensino Superior* (pp 119- 127). Braga: Universidade do Minho.

Polo, A., Hernández, J. M., & Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 159-172.

Ross, S. E., Niebling, B. C., & Heckert, T. M. (1999). Sources of stress among college students. *College Student Journal*, 33(2), 312-317.

Sadir, M. A., & Lipp, M. E. N. (2009). As fontes de stress no trabalho. *Revista de Psicologia da IMED*, 1(1), 114-126.

Santos, A. F., & Alves Jr., A. (2007). Estresse e estratégias de enfrentamento em mestrandos de Ciências da Saúde. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 104-113.

Scopelliti, M., & Tiberio, L. (2010). Homesickness in university students: the role of multiple place attachment. *Environment and behavior*, 42(3), 335-350.

Soares, S. A. (2008). Gestão do tempo e da comunicação. *Mediação*, 8(7), 20-27.

Soares, A. B., Baldez, M. O. M., & Mello, T. V. S. (2011). Vivências acadêmicas em estudantes universitários do estado do Rio de Janeiro. *Interação em Psicologia*, 15(1), 59-69.

Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185-202.

*Nota: Uma parte significativa da coleta dos dados foi realizada em uma instituição de ensino localizada da cidade de Santa Maria-RS, quatro meses após a tragédia da Boate Kiss. Sabe-se que inúmeros alunos da referida instituição foram vitimados em função tragédia, e outros tantos sofreram abalos emocionais em virtude do ocorrido. Diante disso, supõe-se que esse fato possa ter interferido nas repostas de alguns participantes da pesquisa.

ARTIGO 3 - ADAPTAÇÃO ACADÊMICA E COPING EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Resumo

O presente estudo buscou investigar as possíveis relações entre estratégias de *coping* e o processo de adaptação acadêmica em estudantes universitários. Além disso, procurou-se verificar se as questões de gênero, ou o fato do aluno estar no primeiro ou último ano de seu curso influenciariam na escolha de determinadas estratégias e nos níveis de adaptação ao ensino superior. Participaram desse estudo 504 estudantes universitários, de primeiro e último ano, de uma Universidade Pública e de um Instituto Federal de Educação do interior do Rio Grande do Sul. Para a coleta dos dados utilizou-se o Questionário de Vivências Acadêmicas - Versão Reduzida (QVA-r), a Escala Modos de Enfrentamento de Problemas (EMEP) e um questionário de dados sociodemográficos. Pode-se perceber que as estratégias focadas no problema e no suporte social correlacionaram-se positivamente com o processo de adaptação acadêmica. As estratégias focadas na emoção e nas práticas religiosas/pensamento fantasioso, por sua vez, estiveram relacionadas negativamente com o processo de ajustamento ao ensino superior. Comparativamente, as mulheres apresentaram escores significativamente mais elevados do que os homens nas subescalas Emoção, Práticas Religiosas/Pensamento Fantasioso e Suporte Social. Entre alunos de primeiro e último ano não se observaram diferenças significativas quanto ao uso de estratégias de *coping*. Em relação à adaptação acadêmica, verificou-se que os homens apresentaram índices mais elevados do que as mulheres na dimensão Pessoal do QVA-r. Por sua vez, o sexo feminino obteve médias superiores ao masculino na dimensão Estudo. Na comparação entre ingressantes e concluintes, constatou-se que o grupo de alunos calouros apresentou médias mais elevadas na dimensão Institucional. Nas demais dimensões não se observaram diferenças estatisticamente significativas. Os resultados são discutidos à luz da literatura sobre o tema.

Palavras-chave: Estudantes universitários; adaptação à universidade; coping.

Abstract

The present study investigates the possible correlations between coping strategies and the process of academic adaptation regarding undergraduate students. Furthermore, we sought to verify whether students' gender and their college year (first or last year) would influence their choice of specific strategies as well as their levels of adaptation to higher education. The sample consisted of 504 first and last-year undergraduate students of a Public University and

a Federal Institute of Education in Rio Grande do Sul, Brazil. Data collection was performed through the Academic Experiences Questionnaire - Reduced Version (AEQ-r), Ways of Coping Questionnaire (WAYS) and a sociodemographic questionnaire. The results revealed that strategies focused both on the problem and social support had a positive correlation with the process of academic adaptation. On the other hand, strategies focused on emotion and religious practices/fanciful thinking were negatively related to the process of adaptation to higher education. Comparatively, women had significantly higher scores than men on the subscales Emotion, Religious Practices/Fanciful Thinking and Social Support. Comparing first and last-year students, there were no significant differences in the choice of coping strategies. Regarding academic adaptation, the study revealed that men had higher rates than women in the Personal category of AEQ-r. However, women showed higher averages in the Study category. Moreover, comparing first and last-year students, we found that freshmen had higher averages in the Institutional subscale. Regarding the other categories, there were no statistically significant differences. The results are discussed from the literature perspective on the theme.

Keywords: undergraduate students, adaptation to university, coping.

A trajetória universitária promove significativas mudanças na vida dos jovens (Vendramini et al. 2004). Especialmente nos anos iniciais, os estudantes enfrentarão uma série de desafios associados às dimensões acadêmica, social, pessoal, institucional e vocacional. Nos âmbitos acadêmico e institucional, dificuldades relacionadas ao novo ritmo de estudo, ao sistema de avaliação e as regras burocráticas da universidade podem se constituir em importantes estressores para os universitários. Da mesma forma, aspectos pessoais e vocacionais como o desenvolvimento de uma identidade profissional e o comprometimento com a formação acadêmica representarão importantes desafios para os estudantes. Além desses elementos, questões relacionadas à dimensão social, como os novos padrões de relacionamento com a família, professores, colegas e figuras de autoridade também podem interferir no processo de adaptação ao ensino superior (Almeida & Soares, 2003).

Diante desse contexto potencialmente estressor, vários estudos nacionais (Cunha & Carrilho, 2005; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2010; Igue, Bariani, & Milanesi, 2008; Soares, Poubel & Mello, 2009; Teixeira, Castro & Piccolo, 2007; Teixeira, Dias, Wottrich & Oliveira, 2008) e internacionais (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; Diniz & Almeida, 2006; Ranney & Troop-Gordon, 2012; Rubin, 2012; Swenson, Nordstrom, &

Hiester 2008) têm investigado os fatores que podem atuar de forma positiva ou negativa durante a integração do estudante na universidade. De forma geral, nessas pesquisas a adaptação à universidade tem sido entendida como uma mudança normal para os jovens que seguem esse caminho, constituindo-se em um processo multidimensional que envolve aspectos institucionais, relacionais, vocacionais, pessoais, entre outros (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2010).

Entre os estudos que investigam a integração ao ensino superior, um bom número de pesquisadores têm buscado analisar de que forma o uso de estratégias de enfrentamento pode interferir no processo de adaptação acadêmica (Dyson & Renk, 2006). Essas estratégias de enfrentamento ou simplesmente *coping* referem-se aos recursos emocionais, cognitivos e comportamentais utilizados pelos indivíduos na tentativa de lidar com as situações estressoras (Lazarus & Folkman, 1984). Ao perceber uma situação como estressante, as pessoas costumam experimentar uma sensação emocional desagradável, e tendem a adotar estratégias que permitam minimizar o seu sofrimento (Folkman & Lazarus, 1980).

Ao longo dos anos, inúmeras classificações têm sido propostas com o intuito de sistematizar o *coping* (Freire & Noriega, 2011). Apesar de ainda não existir um consenso, essas estratégias tem sido reunidas em duas categorias principais, baseadas na intenção ou na função dos esforços realizados: *coping* focado no problema e *coping* focado na emoção (Bardagi & Hutz, 2011). Na primeira classificação, estão presentes condutas que tem por objetivo atuar na situação que deu origem ao estresse, tentando mudá-la. Nesse caso, o uso de estratégias relacionadas à redefinição do elemento estressor e a negociação de conflitos pessoais constituem-se em bons exemplos (Lazarus, 1993). Por sua vez, o *coping* focado na emoção está baseado em estratégias que envolvem comportamentos de esquiva, negação, pensamento irrealista, emoções ligadas à raiva e tensão, afastamento do problema e outras funções paliativas frente ao estressor (Folkman & Lazarus, 1980). Em grande parte dos casos a utilização de estratégias baseadas no problema tem sido associada a um manejo mais adequado da situação estressora, por outro lado, o *coping* focado na emoção tem sido relacionado a níveis mais elevados de estresse (Costa & Leal, 2006).

Além dessas duas classificações, existem outras propostas de organização que vem sendo desenvolvidas como intuito de promover um maior nível de detalhamento sobre essas estratégias. Recentemente, observa-se a proposição de duas outras importantes categorias: *coping* focado nas relações interpessoais e o *coping* religioso. No primeiro caso, as estratégias estariam vinculadas à busca de suporte social. Fazem parte desse grupo os sistemas de apoio que envolvem a família, amigos, o trabalho voluntário e as atividades de

recreação (Seidl, Tróccoli, & Zannon, 2001). Já o *coping* religioso, estaria relacionado às crenças e comportamentos religiosos e espirituais utilizados diante da situação estressora (Pargament, Koenig, & Perez, 2000). De modo geral, as estratégias baseadas no suporte social e no *coping* religioso têm apresentado resultados favoráveis em relação ao manejo do estresse (Cabral & Matos, 2010; Costa & Leal, 2006; Faria & Seidl, 2006; Simoni, Martone, & Kerwin, 2002).

Na literatura internacional, um bom número de estudos tem investigado as relações entre *coping* e adaptação acadêmica (Aspinwall & Taylor, 1992; Cabral & Matos, 2010; Costa & Leal, 2006; Feenstra, Banyard, Rine, & Hopkins, 2001; Leong, Bonz, & Zachar, 1997). Em geral, observa-se que as estratégias ativas, direcionadas à resolução de problemas têm apresentado correlação direta e positiva com o ajuste à universidade (Aspinwall & Taylor, 1992, Cabral & Mattos, 2010; Leong et al., 1997). Do mesmo modo, tem-se constatado que o uso de estratégias baseadas no suporte social como a busca de apoio em amigos (Costa & Leal, 2006) e na família (Feenstra et al., 2001) constituem-se em bons preditores da adaptação acadêmica. Em contrapartida, comportamentos essencialmente focados na emoção, como o uso da evitação e da esquiva, tem sido relacionados a índices inferiores de ajustamento ao ensino superior (Aspinwall & Taylor, 1992).

Ainda em âmbito internacional, estudos desenvolvidos junto ao público universitário têm apontado que questões relacionadas ao gênero e ao ano em que o acadêmico se encontra poderiam influenciar na escolha de determinadas estratégias de enfrentamento (Bardagi & Hutz, 2011). De modo geral, constata-se que as estudantes do sexo feminino costumam usar com mais frequência estratégias baseadas na emoção (Endler & Parker, 1994; Matud, 2004) e no apoio social (Costa & Leal, 2006). Já entre os homens, haveria uma maior tendência na utilização de estratégias focadas no problema (Dyson & Renk, 2006; Endler & Parker, 1994; Lazarus & Folkman, 1984; Matud, 2004). Quanto ao ano, tem-se observado que calouros utilizariam com mais frequência estratégias de distanciamento, de evitação e isolamento, fazendo menor uso de atitudes baseadas no suporte social. Por sua vez, formandos usariam com mais frequência técnicas ativas de resolução de problemas (Toray & Cooley, 1998).

No Brasil, os estudos sobre *coping* concentram-se, principalmente, no ambiente ocupacional (Dela Coleta & Dela Coleta, 2008; Guido, 2003; Rodrigues, 2006; Suehiro, Santos, Hatamoto, & Cardoso, 2008) e nas áreas relacionadas à saúde (Adolhe, Guido, & Bianchi, 2009; Neme & Lipp, 2010; Souza, 2011). No entanto, já existem algumas publicações que se propõe investigar as estratégias de enfrentamento e suas consequências junto ao meio acadêmico (Bardagi & Hutz, 2011). De forma geral, os estudos desenvolvidos

com o público universitário têm procurado descrever as possíveis relações entre o *coping* e variáveis de saúde psíquica, como estresse (Santos & Alves Júnior, 2007; Carlotto, Câmara, Otto, & Kauffmann, 2010) e depressão (Coelho et al., 2008).

É fato que o *coping* pode desempenhar um papel importante na adaptação dos estudantes. No entanto, observa-se que no território nacional as pesquisas sobre o impacto dessas estratégias no processo de ajustamento ao ensino superior ainda são escassas. Nesse sentido, com o intuito de colaborar para o desenvolvimento de estudos na área, buscou-se investigar as possíveis relações entre estratégias de *coping* e o processo de adaptação acadêmica em estudantes universitários. Além disso, procurou-se verificar se as questões de gênero, ou o fato do aluno estar no primeiro ou último ano de seu curso influenciariam na escolha de determinadas estratégias e nos níveis de adaptação ao ensino superior.

MÉTODO

Delineamento

O presente estudo possui um caráter quantitativo. Dessa forma, faz parte desse percurso metodológico o cuidado com elementos como a objetividade, a predição e o controle (Creswell, 2010). Além disso, a pesquisa também mantém um caráter transversal e correlacional. Na medida em que os estudos transversais descrevem uma situação ou fenômeno em um dado momento (Sousa, Driessnack, Isabel, & Mendes, 2007), entende-se que essa perspectiva estará em consonância com os objetivos da pesquisa. Da mesma forma, a adoção de uma abordagem correlacional permitirá a adequada investigação das possíveis relações entre as variáveis *coping* e adaptação acadêmica.

Participantes

Participaram desse estudo 504 estudantes universitários de primeiro e último ano de uma Universidade Pública e de um Instituto Federal de Educação da região central do interior do Rio Grande do Sul. Salienta-se que as instituições de ensino pesquisadas localizavam-se em cidades diferentes. A amostra foi constituída por 320 mulheres (63,49%) e 184 homens (36,50%). Desses, 293 (58,13%) frequentavam o ano inicial e 211 (41,87%) o ano final dos seguintes cursos superiores: Artes Cênicas (5,15%), Agronegócio (6,15%), Administração (10,11%), Ciências Biológicas (6,15%), Ciências Contábeis (12,3%), Educação Especial (12,89%), Enfermagem (6,74%), Fonoaudiologia (8,53%), Matemática (4,96%), Medicina Veterinária (13,88%), Sistemas da Informação (6,34%) e Produção de Grãos (6,74%). A

idade dos estudantes universitários variou de 16 a 52 anos, sendo a média 23,46 e o desvio padrão 5,43 anos. A amostra foi escolhida por conveniência, sendo que os critérios de inclusão adotados foram: (1) estar frequentando regularmente o primeiro ou o último ano de cursos de graduação das instituições pesquisadas; (2) responder de forma voluntária e imediata o questionário. Os alunos de outros anos letivos que porventura estivessem frequentando disciplinas isoladas nas turmas pesquisadas foram excluídos do estudo.

Instrumentos e procedimentos

Os aspectos sociodemográficos e as variáveis *coping* e adaptação foram medidas através de instrumentos específicos, descritos a seguir:

Questionário de Caracterização da Amostra: Para avaliar os aspectos sociodemográficos da população foi utilizado um questionário de caracterização da amostra desenvolvido especialmente para o estudo.

Questionário de Vivências Acadêmicas - versão reduzida (QVA-r): Adaptado para o Brasil por Granado, Santos, Almeida, Soares e Guisande (2005), os seus 55 itens visam mensurar aspectos relacionados à vida acadêmica. O QVA-r avalia cinco grandes áreas de vivências no âmbito universitário: pessoal (ajustamento psicológico e bem-estar geral, com foco na ausência de características associadas à depressão e ansiedade), interpessoal (nível de integração com amigos e percepção de apoio), carreira (decisão e satisfação com a escolha), estudo (nível de organização e compromisso com estudo) e institucional (satisfação e vínculo com a instituição).

Escala Modos de Enfrentamento de Problemas (EMEP): Composta por 45 itens que englobam pensamentos e ações utilizados durante o enfrentamento de estressores específicos. A versão adaptada (Gimenez & Queiroz, 1997) e validada (Seidl et al., 2001) para a população brasileira identifica quatro modos de enfrentamento/*coping*: estratégias focadas no problema, estratégias focadas na emoção, práticas religiosas/pensamento fantasioso e busca de suporte social.

Após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, o projeto foi apresentado às coordenações dos cursos pesquisados nas duas instituições de ensino superior. Após a autorização, foram indicados os dias e horários mais adequados para a realização da coleta junto às turmas. O questionário anônimo foi respondido coletivamente em sala de aula, sendo que nenhum jovem recusou-se a participar. Em média, o tempo de aplicação dos instrumentos foi de 30 minutos.

Análise das informações

Os dados foram analisados estatisticamente através do programa SPSS versão 19.0. Em um primeiro momento foram promovidas análises de correlação de Pearson para verificar as possíveis relações entre as variáveis *coping* e adaptação acadêmica. A seguir, realizou-se a testagem de um modelo linear de preditores da adaptação à universidade. Posteriormente, buscou-se avaliar as médias, desvios-padrão e valores mínimo e máximo obtidos nas escalas usadas na pesquisa. Em um momento final, efetuaram-se comparações de médias entre grupos relevantes, a saber: homens e mulheres, calouros e formandos.

RESULTADOS

Na Tabela 1 são apresentadas as análises de correlação entre os escores de *coping* e os indicadores de adaptação à universidade.

Tabela 1- *Análises de correlação entre os escores de coping e adaptação acadêmica.*

	2	3	4	5	6	7	8	9
1. QVA-r-Pessoal	0,28**	0,35**	0,28**	0,30**	0,25**	-0,52**	-0,29**	-0,10*
2. QVA-r-Interpessoal	-	0,28**	0,20**	0,40**	0,26**	-0,17**	-0,01	0,25**
3. QVA-r-Carreira		-	0,34**	0,41**	0,26**	-0,15**	-0,12**	-0,13**
4. QVA-r-Estudo			-	0,30**	0,40**	-0,13**	0,13**	0,18**
5. QVA-r-Institucional				-	0,30**	-0,16**	0,02	0,17**
6. EMEP-Problema					-	-0,03	0,18**	0,28**
7. EMEP-Emoção						-	0,39**	0,26**
8. EMEP-Religião/Pens. Fantasiado							-	0,30**
9. EMEP-Suporte Social								-

Nota. QVA-r = Questionário de Vivências Acadêmicas-revisado, EMEP = Escala Modos de Enfrentamento de Problemas. (* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$).

Observou-se que as quatro subescalas da EMEP (Problema, Emoção, Suporte Social e Práticas Religiosas/Pensamento Fantasiado) apresentaram correlações estatisticamente significativas com a maior parte das dimensões do QVA-r. Apenas não se verificou correlações importantes entre a subescala EMEP-Práticas Religiosas/Pensamento Fantasiado e as dimensões QVA-r Interpessoal e QVA-r Institucional.

Pode-se constatar que a subescala EMEP-Problema correlacionou-se positivamente com todas as dimensões do QVA-r. Em especial, vale destacar as relações entre EMEP-

Problema e QVA-r Estudo (0,40) e Institucional (0,30). Por outro lado, verificou-se que a subescala EMEP-Emoção esteve associada a níveis inferiores de adaptação acadêmica. Destaca-se a correlação apresentada entre as subescalas EMEP-Emoção e QVA-r Pessoal (-0,52).

A subescala EMEP-Suporte Social apresenta-se positivamente relacionada com as dimensões QVA-r Interpessoal (0,25), Estudo (0,18) e Institucional (0,17) e negativamente relacionada com as dimensões QVA-r Pessoal (-0,10) e Carreira (-0,13). Também se pode perceber correlações positivas entre a subescala EMEP-Práticas Religiosas/ Pensamento Fantasiado e a dimensão QVA-r Estudo (0,13), e negativas com as dimensões QVA-r Pessoal (-0,29) e Carreira (-0,12).

Na Tabela 2, com o intuito de determinar o potencial preditivo das estratégias de *coping*, realizou-se uma análise de regressão linear múltipla.

Tabela 2- Regressão linear múltipla predizendo adaptação acadêmica

	Beta	T	P
EMEP-Problema	0,28	6,78	<0,001
EMEP-Emoção	-0,16	-3,70	<0,001
EMEP-Religião/Pens. Fantasiado	-0,12	-2,88	0,004
EMEP-Suporte Social	0,16	3,87	<0,001

A variável dependente da análise de regressão múltipla foi um escore geral do instrumento QVA-r. Pode-se observar que todas as subescalas do instrumento QVA-r se mostraram positivamente correlacionadas. Assim, foi feita uma análise de componentes principais, a fim de criar um índice geral de vivências acadêmicas, a partir dos escores brutos das subescalas Pessoal, Interpessoal, Carreira, Estudo e Institucional. Os resultados mostraram o primeiro componente explicando 45,02% da variância total das subescalas, com todas as subescalas com cargas acima de 0,60 nesse componente. Assim, foram salvos os escores fatoriais resultantes, constituindo um índice, para cada indivíduo, das diversas vivências acadêmicas avaliadas pelo instrumento QVA-r.

As variáveis independentes da análise de regressão foram as subescalas do instrumento EMEP. A análise de regressão mostrou que o modelo foi significativo, $F(9, 414) = 36,97$, $p < 0,001$, havendo poucos resíduos autocorrelacionados (índice de Durbin-Watson com valor de 1,99, ou seja, muito próximo do ideal de 2,00). O R^2 ajustado apontou que o

conjunto das variáveis independentes explicou 44,6% da variância total do índice de vivências acadêmicas.

Os betas são interpretados de maneira semelhante aos coeficientes de correlação da Tabela 1, ou seja, valores positivos indicam relacionamento linear positivo entre a variável independente e a variável dependente (vivências acadêmicas), e vice-versa. Observou-se que as quatro variáveis se apresentaram estatisticamente relacionadas ao índice geral de vivências acadêmicas. Em especial, constatou-se que a variável EMEP-problema encontrou-se positivamente relacionada com as vivências acadêmicas explicando 28% da variância da amostra.

Na Tabela 3 são descritos os valores mínimo e máximo, as médias e os desvios-padrão da amostra. Além disso, também são apresentados os coeficientes de fidedignidade dos instrumentos utilizados.

Tabela 3- *Mínimo, máximo, médias, desvios-padrão e coeficiente de consistência interna.*

	Mínimo	Máximo	Média	DP	Fidedignidade	
					α de Cronbach	Ω de McDonald
QVA-r-Pessoal	15,00	69,00	50,72	10,14	0,86	0,87
QVA-r-Interpessoal	14,00	60,00	45,65	7,99	0,86	0,88
QVA-r-Carreira	13,00	60,00	46,80	8,43	0,89	0,89
QVA-r-Estudo	15,00	45,00	32,33	5,49	0,77	0,77
QVA-r-Institucional	13,00	40,00	31,45	4,80	0,70	0,71
EMEP-Problema	1,33	4,83	3,65	0,52	0,86	0,86
EMEP-Emoção	1,27	4,27	2,54	0,56	0,79	0,79
EMEP-Religião/Pens. Fantasiado	1,00	5,00	3,00	0,74	0,69	0,67
EMEP-Suporte Social	1,00	5,00	3,27	0,90	0,76	0,76

Nota. QVA-r = Questionário de Vivências Acadêmicas-revisado, EMEP = Escala Modos de Enfrentamento de Problemas.

Pode-se constatar que os instrumentos apresentaram estimativas de fidedignidade razoáveis, exceto pelas subescalas EMEP-Práticas Religiosas/Pensamento Fantasiado, cujos coeficientes *alpha* e *omega* ficaram ligeiramente abaixo do desejável (0,70). Quanto às médias nas subescalas de *coping*, observou-se que as estratégias focadas no problema (M=

3,65) foram as mais utilizadas, em contrapartida as estratégias baseadas na emoção ($M= 2,54$) obtiveram as menores médias. Já em relação ao QVA-r, observa-se que os valores obtidos nesse instrumento foram relativamente elevados.

Por fim, na Tabela 4 apresentam-se os resultados obtidos através das comparações de médias entre grupos relevantes. Nesse caso, são descritas as estratégias de *coping* mais utilizadas por calouros e formandos, homens e mulheres. Da mesma forma, os índices obtidos no QVA-r são comparados entre esses grupos.

Tabela 4- *Comparações de médias entre homens e mulheres, calouros e formandos.*

	Homens		Mulheres		P	Calouros		Formandos		p
	M	DP	M	DP		M	DP	M	DP	
QVA-r-Pessoal	53,15	9,31	49,03	10,10	<0,001	51,26	9,59	49,52	9,63	0,146
QVA-r-Interpessoal	45,67	7,66	45,79	8,03	0,904	45,64	8,04	45,40	7,43	0,809
QVA-r-Carreira	47,39	7,71	46,75	8,98	0,457	47,24	8,74	46,27	8,66	0,372
QVA-r-Estudo	31,15	5,42	33,07	5,33	0,001	32,93	5,38	31,80	5,19	0,087
QVA-r-Institucional	31,49	4,64	31,73	4,82	0,607	32,44	4,53	29,45	5,05	<0,001
EMEP-Problema	3,68	0,53	3,62	0,51	0,203	3,66	0,51	3,62	0,55	0,516
EMEP-Emoção	2,47	0,56	2,59	0,57	0,027	2,54	0,55	2,56	0,60	0,779
EMEP-Religião/Pens. Fantasiado	2,70	0,71	3,14	0,73	<0,001	2,99	0,76	2,92	0,77	0,484
EMEP-Suporte Social	3,04	0,84	3,38	0,92	<0,001	3,23	0,92	3,22	0,87	0,942

Nota. QVA-r = Questionário de Vivências Acadêmicas-revisado, EMEP = Escala Modos de Enfrentamento de Problemas.

As análises de comparações de médias foram conduzidas a partir de testes *t* com procedimentos de *bootstrapping*, para lidar de forma mais adequada com o erro amostral e com pequenos desvios da normalidade. De acordo com os esses resultados, pode-se verificar que os homens apresentaram escores significativamente mais altos do que mulheres na subescala QVA-r-Pessoal. Por sua vez, as mulheres apresentaram escores mais altos nas subescalas QVA-r-Estudo, EMEP-Emoção, EMEP-Práticas Religiosas/ Pensamento Fantasiado e EMEP-Suporte Social. Além disso, observou-se que os formandos obtiveram escores significativamente mais baixos na dimensão QVA-r Institucional, não se constatando diferenças nas demais subescalas do QVA-r e EMEP. Da mesma forma, controlando a influência da variável idade, também foram conduzidas comparações de médias entre

calouros e formandos. Os resultados foram essencialmente os mesmos, não havendo diferenças significativas entre as variáveis. Além desses aspectos pode-se constatar que, independentemente do grupo, as estratégias focadas no problema foram as mais utilizadas tanto por homens ($M= 3,68$) e mulheres ($M=3,62$), quanto pelo grupo de calouros ($M= 3,66$) e formandos ($M= 3,62$). Já, as estratégias baseadas na emoção foram às menos utilizadas por homens ($M= 2,47$) e mulheres ($M=2,59$), calouros ($M=2,54$) e formandos ($M=2,56$).

DISCUSSÃO

No presente estudo buscou-se investigar as possíveis relações entre estratégias de *coping* e o processo de adaptação acadêmica em estudantes universitários. Além disso, procurou-se verificar se as questões de gênero, ou o fato do aluno estar no primeiro ou último ano de seu curso influenciariam na escolha de determinadas estratégias e nos níveis de adaptação ao ensino superior. Com o intuito de abordar esses pontos, em um primeiro momento serão examinadas as principais correlações observadas na amostra. A seguir, serão discutidos alguns elementos da análise de regressão. Por fim, serão apresentadas as principais médias obtidas pelos grupos.

As análises iniciais indicaram importantes correlações entre as variáveis *coping* e adaptação acadêmica. Entre os universitários, observou-se que o uso de estratégias focadas no problema constituiu-se em um preditor positivo da adaptação ao ensino superior. Estudos nacionais (Carlotto et al., 2010; Santos & Alves Junior; 2007) e internacionais (Ben-Zur, 2002; Cohen, Ben-Zur, & Rosenfeld, 2008; Gan, Hu, & Zhang, 2010) têm verificado que estratégias baseadas no confronto e na resolução de problemas podem colaborar para o manejo mais adequado dos estressores. Conseqüentemente, indivíduos com níveis reduzidos de estresse tendem a apresentar um processo de adaptação mais satisfatório (Crockett et al., 2007). Na amostra analisada, observou-se que os estudantes que faziam uso do *coping* baseado no problema apresentaram escores consideravelmente mais elevados nas dimensões Estudo e Institucional do QVA-r. Características próprias dessas estratégias como a aceitação de responsabilidade, a resolução planejada de problemas e a proatividade (Heppner, Cook, Wright, & Johnson, 1995) podem ter contribuído para os altos escores nessas dimensões. Provavelmente, a presença dessas estratégias tenha colaborado tanto para um maior desenvolvimento de hábitos e técnicas de estudo, quanto para um envolvimento mais significativo com questões estruturais e funcionais da instituição frequentada (Misra & Mckean, 2000).

Em contrapartida, verificou-se que estratégias focadas na emoção estiveram correlacionadas negativamente com o processo de adaptação acadêmica. Condutas típicas dessa categoria como a negação, a fuga de problemas e o distanciamento costumam ser relativamente eficazes em uma fase inicial do confronto com o evento estressor. No entanto, a médio e longo prazo tendem a interferir negativamente em aspectos relacionados à adaptação e a saúde (Dyson & Renk, 2006). No presente estudo, percebeu-se que os estudantes que utilizavam o *coping* focado na emoção apresentavam índices consideravelmente mais reduzidos na dimensão Pessoal do QVA-r. É possível supor que, direta ou indiretamente, o uso dessas estratégias possa afetar de forma negativa aspectos pessoais relacionados ao bem físico e psicológico, podendo contribuir, em alguns casos, para o desenvolvimento de quadros ansiosos e/ou depressivos (Crockett et al. 2007).

Por sua vez, as estratégias baseadas no suporte social apresentaram algumas especificidades. De forma geral, o uso dessas estratégias correlacionou-se de forma positiva com o processo de adaptação acadêmica. Fato que era esperado, uma vez que as relações estabelecidas com amigos, cônjuges, pais, professores e funcionários costumam atuar como facilitadores da integração acadêmica (Costa & Leal, 2006). No entanto, entre os acadêmicos avaliados pode-se verificar que o suporte social esteve correlacionado negativamente com as dimensões “Pessoal” e “Carreira” do QVA-r. Esse efeito desadaptativo merece destaque, contudo, não surpreende. Em alguns casos, observa-se que a procura frequente de suporte no outro pode ser interpretada como uma inabilidade em lidar com os estressores de forma individual. Muitas vezes essa falta de aptidão acaba colaborando para o surgimento de comportamentos inseguros, ansioso, passivos e dependentes. Provavelmente, esses aspectos possam ter contribuído para os piores índices de bem-estar físico e psicológico, bem como para uma sensação de menor competência pessoal diante do curso e da carreira escolhida (Cabral & Matos, 2010).

As correlações entre a subescala práticas religiosas/pensamento fantasioso e as dimensões do QVA-r também apresentaram algumas particularidades. Em sua maior parte, essas estratégias associaram-se de forma negativa com o processo de adaptação. Esse resultado chama a atenção, especialmente no campo da saúde é possível encontrar um número significativo de estudos que tem apontado o potencial adaptativo do *coping* religioso (Pargament, Smith, Koenig, & Perez, 1998; Pargament et al., 2000; Simoni et al., 2002; Faria & Seidl, 2006). Talvez, aspectos referentes ao instrumento utilizado para mensurar as práticas religiosas possa explicar, em parte, os resultados obtidos. Observa-se que boa parte dos itens que compuseram essa subescala expressam em seu conteúdo uma postura de esquiva ou de

negação diante da situação estressora. Esses aspectos ficam evidentes nos itens 6 “Espero que um milagre aconteça” e 41 “Eu desejaria poder mudar o que aconteceu comigo”. Além desse ponto, ainda cabe observar que os itens dessa subescala apresentaram estimativas de fidedignidade (*alpha* e *ômega*) ligeiramente abaixo do desejável (0,70). Esse fato indica que, possivelmente, os itens apresentem algumas dificuldades para mensurar precisamente o que se propõe (Alchieri, 2010). Salienta-se que as estratégias baseadas nas práticas religiosas/pensamento fantasioso mostraram-se adaptativas apenas em relação à dimensão Estudo do QVA-r.

Na análise de regressão pode-se confirmar boa parte desses achados. Observou-se que as quatro subescalas de *coping* encontraram-se estatisticamente relacionadas ao índice geral de vivências acadêmicas (adaptação acadêmica). Nessa análise, constatou-se que as estratégias focadas no problema e no suporte social atuaram como preditoras da adaptação acadêmica, em contrapartida, as estratégias focadas na emoção e nas práticas religiosas correlacionaram-se negativamente com o processo de ajustamento ao ensino superior. Entre as quatro subescalas de *coping* avaliadas, verificou-se que as estratégias focadas no problema apresentaram o maior potencial adaptativo, explicando 28% da variância da amostra. De maneira geral, esses resultados estão de acordo com os estudos da área (Calais, 2003; Crockett et al. 2007; Lent et al., 2002; Leong et al., 1997; Zakir, 2003).

Além das análises de correlação e regressão, buscou-se investigar se as questões de gênero, ou o fato do aluno estar no primeiro ou último ano de seu curso influenciariam na escolha de determinadas estratégias e nos níveis de adaptação ao ensino superior. De maneira geral, observou-se na amostra uma predominância de estratégias focadas no problema e no suporte social. Provavelmente o uso frequente dessas estratégias, caracterizadas como adaptativas (Johnson, Gans, Kerr, & LaValle, 2010), possa ter colaborado para os escores relativamente elevados obtidos no QVA-r.

Quanto às diferenças de gênero, constatou-se que estudantes do sexo feminino obtiveram médias mais elevadas do que os homens nas subescalas suporte social, emoção e práticas religiosas/pensamento fantasioso. Em boa parte das pesquisas da área, tem-se observado que as mulheres utilizam com mais frequência as estratégias baseadas no suporte social (Costa & Leal, 2006), nas práticas religiosas (Biggar et al., 1999; Seidl et al., 2001) e nas emoções (Endler & Parker, 1994; Matud, 2004). Supõe-se que aspectos relacionados à socialização de ambos os sexos possam ter contribuído para essas diferenças. Observa-se que desde a infância as mulheres costumam ser mais estimuladas a utilizarem estratégias pró-sociais, como a busca de apoio diante de problemas e a manutenção de fortes relações com a

família (Machado & Almeida, 2000). Além disso, acredita-se que no sexo feminino possa existir uma motivação cultural para perceber e expressar com maior facilidade as emoções (Antoniazzi, Dell'Aglio, & Bandeira, 1998; Calais, 2003; Zakir, 2003).

Em relação às dimensões do QVA-r também se pode constatar algumas diferenças importantes quanto ao gênero. Observou-se que as estudantes do sexo feminino apresentaram níveis mais elevados na dimensão Estudo. Nesse caso, é plausível afirmar que as mulheres dessa amostra perceberam-se mais competentes em questões relacionadas aos hábitos de estudo, gestão do tempo e estratégias de aprendizagem (Schleich, 2006). Já nos homens, pode-se verificar a presença de escores superiores na dimensão Pessoal. Esses índices permitem afirmar que os estudantes do sexo masculino perceberam-se com melhores condições físicas e psicológicas do que as mulheres. Escores elevados na dimensão Pessoal podem estar associados a maiores níveis de autonomia e otimismo (Bariani, 2005).

Entre alunos ingressantes e concluintes não se observaram diferenças significativas quanto ao uso de estratégias de *coping*. Na amostra analisada, constatou-se que tanto calouros quanto formandos utilizaram com mais frequência estratégias focadas no problema e no suporte social. Esse resultado chama a atenção, esperava-se que aspectos relacionados à menor maturidade pessoal e profissional pudessem colaborar para que os acadêmicos de primeiro ano utilizassem estratégias menos adaptativas (Toray & Cooley, 1998).

Nas dimensões do QVA-r constataram-se diferenças significativas entre ingressantes e concluintes apenas na subescala Institucional. Na amostra analisada, os calouros apresentaram níveis mais elevados nessa dimensão. Ao ingressar na universidade, o estudante ainda carece de um conhecimento mais amplo sobre o significado estar no ensino superior. Muitas vezes o primeiro ano constitui-se como um período de idealização do ambiente universitário. Em boa parte dos casos, observa-se que o estudante ainda não desenvolveu uma visão crítica sobre os pontos fortes e fracos da instituição frequentada. Supõe-se que elementos relacionados a essa idealização possam ter contribuído para que os calouros obtivessem escores superiores nessa dimensão (Polydoro, 2000). Por outro lado, verifica-se que os alunos que estão concluindo seus cursos, em função das experiências acumuladas ao longo da graduação, costumam apresentar uma visão mais crítica sobre vários aspectos institucionais (estrutura, serviços, intenção em permanecer e compromisso com a universidade frequentada). Possivelmente, esse fato possa ter contribuído para os níveis mais reduzidos apresentados pelos formandos nessa dimensão (Igue et al., 2008).

Por fim, ainda merece destaque o fato de não se encontrar diferenças significativas entre calouros e formandos nas demais dimensões do QVA-r. Na medida em que o primeiro

ano de graduação é caracterizado por um número significativo de estressores (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2010), esperava-se encontrar em ingressantes níveis inferiores de adaptação acadêmica (Almeida & Soares, 2003), fato que não foi observado. Talvez, o uso mais frequente de estratégias de enfrentamento focadas no problema e no suporte social pelos calouros, possa explicar, em parte, os bons índices de adaptação observados nesse grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, os resultados nessa pesquisa confirmam alguns achados da literatura e apontam para variáveis que merecem uma maior atenção em futuros estudos sobre a adaptação à vida universitária. Pode-se perceber que as estratégias focadas no problema e no suporte social correlacionaram-se positivamente com o processo de adaptação acadêmica. Por outro lado, as estratégias focadas na emoção estiveram relacionadas negativamente com o processo de ajustamento ao ensino superior. Esses dados estão de acordo com a maior parte dos resultados da literatura nacional e internacional. No entanto, nas análises realizadas, chama a atenção o fato das estratégias focadas nas práticas religiosas apresentarem um caráter desadaptativo. Talvez a realização de estudos com instrumentos mais adaptados a realidade dos universitários possa contribuir para a apresentação de resultados mais positivos em relação ao uso das práticas religiosas e espirituais.

Na amostra avaliada, pode-se observar que as mulheres, comparativamente aos homens, apresentaram escores significativamente mais elevados nas subescalas emoção, práticas religiosas/pensamento fantasioso e suporte social. De maneira geral, esse fato que está de acordo com várias publicações da área. No entanto, quando essas comparações são realizadas entre alunos ingressantes e concluintes alguns pontos chamam a atenção. Surpreende o fato de não se observar diferenças significativas no uso de estratégias de enfrentamento entre os alunos de primeiro e último ano. Nesse caso, sugere-se o desenvolvimento de pesquisas que investiguem os motivos dessa ausência de diferenças em relação ao uso do *coping*.

No QVA-r, na comparação entre homens e mulheres, verificou-se que as estudantes do sexo feminino apresentaram uma pontuação mais elevada na dimensão Estudo. Por sua vez, os homens obtiveram escores mais elevados na dimensão Pessoal. Já entre alunos de primeiro e último ano, verificou-se que na maior parte das dimensões do QVA-r não foram observadas diferenças significativas. A similaridade dos escores apresentados por calouros e

formandos chama a atenção. Supõe-se que a proposição de estudos que avaliem aspectos sociais e culturais dessa amostra possam colaborar para esclarecer essa questão.

Entende-se que a compreensão cada vez maior das variáveis que afetam a adaptação acadêmica possa constituir-se em uma ferramenta importante para gestores educacionais. Informações do gênero podem contribuir para a implementação de programas institucionais que auxiliem no desenvolvimento de estratégias de enfrentamento adaptativas entre os estudantes. Especificamente, acredita-se que a criação de intervenções favorecedoras do *coping* focado no problema e no suporte social possa colaborar para um melhor manejo das situações estressantes vivenciadas pelos acadêmicos.

Apesar dos resultados observados, destacam-se duas limitações importantes do estudo. A primeira delas diz respeito às especificidades dos instrumentos utilizados na pesquisa. As cinco dimensões do QVA-r, embora abrangentes, com certeza não cobrem todo o espectro de experiências relacionadas à vida universitária. Da mesma forma, as quatro subescalas propostas pelo EMEP não conseguem contemplar de forma integral o espectro do *coping* . A segunda limitação refere-se ao caráter transversal do estudo. Para que se possa determinar com mais precisão as relações temporais entre essas variáveis, sugere-se a realização de pesquisas longitudinais.

Cabe ressaltar que mais pesquisas sobre o assunto são necessárias. A investigação da relação entre estratégias de enfrentamento e outras variáveis como bem-estar, resiliência, características de personalidade e locus de controle, entre outros, poderiam ser importantes para consolidar as evidências sobre o papel adaptativo do *coping* junto ao processo de integração acadêmica. Além disso, a abordagem do tema através de outras perspectivas, de modo que se possa ampliar a compreensão do fenômeno da adaptação à universidade no contexto brasileiro pode ser igualmente útil.

REFERÊNCIAS

Adolhe, R., Guido, L. A., & Bianchi, E. R. F. (2009). Stress e *coping* no período perioperatório de câncer de mama. *Revista da Escola de Enfermagem da USP* , 43(3), 711-720.

Alchieri, J. C. (2010). Análise dos Dados Demográficos das Normas Brasileiras de Instrumentos Psicológicos Empregados na Avaliação da Personalidade. *Revista Psicologia e Saúde* , 2(1), 56-63.

Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514.

Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2003). Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté, SP: Cabral Universitária.

Antoniazzi, A. S., Dell'Aglio, D. D., & Bandeira, D. R. (1998). O conceito de *coping*: Uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia*, 3(2), 273-294.

Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: a longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college judgment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 989-1003.

Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2011). Eventos estressores no contexto acadêmico: uma breve revisão da literatura. *Interação em Psicologia*, 15(1), 111-119.

Bariani, I. C. D. (2005). Vivência acadêmica de universitários ingressantes. Relatório técnico de pesquisa. Campinas: Faculdade de Psicologia, PUC.

Ben-Zur, H. (2002). Monitoring/blunting and social support: Associations with coping and affect. *International Journal of Stress Management*, 9(4), 357-373

Cohen, M., Ben-Zur, H., & Rosenfeld, M. J. (2008). Sense of Coherence, Coping Strategies, and Test Anxiety as Predictors of Test Performance Among College Students. *International Journal of Stress Management*, 15(3), 289-303.

Biggar, H., Forehand, R., Devine, D., Brody, G., Armistead, L., Morse, E., & Simon, P. (1999). Women who are HIV infected: The role of religious activity in psychosocial adjustment. *Aids Care*, 11(2), 195-199.

Cabral, J., & Matos, P. M. (2010). Preditores da adaptação à Universidade: o papel da vinculação, desenvolvimento psicossocial e coping. *Psychologica*, 1(52), 55-77.

Calais, S. L., Andrade, L. M. B., & Lipp, M. E. N. (2003). Gender and schooling differences in stress symptoms in young adults. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 16(2), 257-263.

Carlotto, M. S., Câmara, S. G., Otto, F., & Kauffmann, P. (2010). Síndrome de burnout e coping em estudantes de psicologia. *Boletim de Psicologia*, 59(131), 167-178.

Coelho, J. A. P. M., Albuquerque, F. J. B., Martins, C. R., D'Albuquerque, H. B., & Neves, M. T. S. (2008). Coping em jovens frente à expectativa de inserção ocupacional e indicadores de depressão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(4), 527-534.

Costa, E. S., & Leal, I. P. (2006). Estratégias de *coping* em estudantes do ensino superior. *Análise Psicológica*, 2(24), 189-199.

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed/Bookman.

Crockett, L. J., Iturbide, M. I., Torres-Stone, R. A., McGinley, M., Raffaelli, M., & Carlo, G. (2007). Acculturative stress, social support, and coping: Relations to psychological adjustment among Mexican American college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13(4), 347-355.

Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 215-224.

Dela Coleta, A. S. M., & Dela Coleta, M. F. (2008). Fatores de estresse ocupacional e *coping* entre policiais civis. *Psico-USF*, 13(1), 59-68.

Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2006). Adaptação à universidade em estudantes de primeiro ano: Estudo diacrônico da interação entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 24(1), 29-38.

Dyson, R., & Renk K. (2006). Freshmen adaptation to university life: depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231-1244.

Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1994). Assessment of multidimensional coping. *Psychological Assessment*, 6(1), 50-60.

Faria, J. B., & Seidl, E. M. F. (2006). Religiosidade, enfrentamento e bem-estar subjetivo em pessoas vivendo com HIV/AIDS. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 155-164.

Feenstra, S. J., Banyard, L. V., Rines, E. N., & Hopkins, R. K. (2001). First-year students' adaptation to college: The role of family variables and individual coping. *Journal of College Student Development*, 42(2), 106-113.

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219-239.

Freire, H. B. G., & Noriega, J. A. V. (2011). Coping em Estudantes Universitários: Relação com Áreas do Conhecimento. *Psicologia para América Latina*, 21, 2-14.

Gan, Y., Hu, Y., & Zang, Y. (2010). Proactive and preventive coping in adjustment to college. *The Psychological Record*, 60(4), 643-658.

Gimenes, M. G. G., & Queiroz, B. (1997). As diferentes fases de enfrentamento durante o primeiro ano após a mastectomia. Em M.G.G. Gimenes & M.H. Fávero (Orgs). *A mulher e o câncer* (pp. 171-195). Campinas: Editorial Psy.

Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 12(2), 31-43.

Guerreiro-Casanova, D. C., & Polydoro, S. A. J. (2010). Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ensino & Formação*, 1(2), 85-96.

Guido, L. (2003). *Stress e coping entre enfermeiros de centro cirúrgico e recuperação anestésica* (Tese de Doutorado, Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo).

Heppner, P. P., Cook, S. W., Wright, D. M., & Johnson, W. C. (1995). Progress in resolving problems: A problem-focused style of coping. *Journal of Counseling Psychology*, 42(3), 279-293.

Igue, E. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164.

Johnson, V. K., Gans, S. E., & Kerr, S., & LaValle, W. (2010) Managing the transition to college: Family functioning, emotion coping, and adjustment in emerging adulthood. *Journal of College Student Development*, 51(6), 607-621.

Lazarus, R. (1993). Coping theory and research: past, present, and future. *Psychosomatic medicine*, 55(3), 234-247.

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

Lent, R. W., Brown, S. D., Talleyrand, R., McPartland, E. B., Davis, T., Chopra, S. B., Suthakaran, V., & Chai, C. (2002). Career choice barriers, supports, and coping strategies: College students' experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 60 (1), 61-72.

Leong, F. T. L., Bonz, M. H., & Zachar, P. (1997). Coping styles as predictors of college adjustment among freshmen. *Counselling Psychology Quarterly*, 10(2), 211-220.

Machado, M., & Almeida, L. S. (2000). Sucesso no ensino superior. Uma questão de adaptação e desenvolvimento vocacional. In J. Tavares & R. A. Santiago (Org.). *Ensino superior: (in)sucesso acadêmico* (pp. 134-145). Porto: Porto Editora

Matud, M. P. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1401-1415.

Misra, R., & Mckean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16(1), 41-51.

Neme, C. M. B., & Lipp, M. E. N. (2010). Estresse psicológico e enfrentamento em mulheres com e sem câncer. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 475-483.

Pargament, K. I., Smith, B. W., Koenig, H. G., & Perez, L.M. (1998). Patterns of positive and negative religious coping with major life stressors. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 37(4), 710-724.

Pargament, K. I., Koenig, H. G., & Perez, L. M. (2000). The many methods of religious coping: development and initial validation of the RCOPE. *Journal of Clinical Psychology*, 56(4), 519-543.

Polydoro, S. A. J. (2000). O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à universidade. Tese de Doutorado não-publicada, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

Ranney, J. D., & Troop-Gordon, W. (2012). Computer-mediated communication with distant friends: Relations with adjustment during students' first semester in college. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 848-861.

Rodrigues, A. B. (2006). *Burnout e estilos de coping em enfermeiros que assistem pacientes oncológicos* (Tese de Doutorado, Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo).

Rubin, M. (2012). Social Class Differences in Social Integration Among Students in Higher Education: A Meta-Analysis and Recommendations for Future Research. *Journal of Diversity in Higher Education*, 5(1), 22-38.

Santos, A. F., & Alves Júnior, A. (2007). Estresse e estratégias de enfrentamento em mestrandos de ciências da saúde. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 104-113.

Schleich, A. L. R. (2006). Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

Seidl, E. M. F., Tróccoli, B. T. & Zannon, C. M. L. C. (2001). Análise fatorial de uma medida de estratégias de enfrentamento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(3), 225-234.

Simoni J. M., Martone M. G., & Kerwin J. F. (2002). Spirituality and psychological adaptation among women with HIV/AIDS: Implications for counseling. *Journal of Counseling Psychology*. 49(2), 139-147.

Soares, A. B., Poubel, L. N., & Mello, T. V. S. (2009). Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia*, 29, 27-42.

Sousa, V. D., Driessnack, M., & Mendes, I. A. C. (2007). Revisão dos desenhos de pesquisa relevantes para enfermagem. Parte 1: Desenhos de pesquisa quantitativa. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(3), 502-507.

Souza, E. L. (2011). *Avaliação do coping em adultos com transtorno bipolar e a relação com traços de personalidade* (Tese de Doutorado, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo).

Suehiro, A. C. B., Santos, A. A. A., Hatamoto, C. T., & Cardoso, M. M. (2008). Vulnerabilidade ao estresse e satisfação no trabalho em profissionais do Programa de Saúde da Família. *Boletim de Psicologia*, 58(129), 205-218.

Swenson, L. M., Nordstrom, A., & Hiester, M. (2008). The role of peer relationships in adjustment to college. *Journal of College Student Development*, 49(6), 551-567.

Teixeira, M. A. P., Castro, G. D., & Piccolo, L. R. (2007). Adaptação à universidade em estudantes universitários: um estudo correlacional. *Interação em Psicologia*, 11(2), 211-220.

Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185-202.

Toray, T., & Cooley, E. (1998). Coping in women college students: the influence of experience. *Journal of College Student Development*, 39(3), 291-295.

Vendramini, C. M. M., Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Sbardelini, E. T. B., Serpa, M. N. F., & Natário, E. G. (2004). Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). *Estudos de Psicologia*, 9(2), 259-268.

Zakir, N. S. (2003). Mecanismos de coping. In M. E. N. Lipp (Ed.), *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: Teoria e aplicações clínicas* (pp. 93-98). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

*Nota: Uma parte significativa da coleta dos dados foi realizada em uma instituição de ensino localizada da cidade de Santa Maria-RS, quatro meses após a tragédia da Boate Kiss. Sabe-se que inúmeros alunos da referida instituição foram vitimados em função da tragédia, e outros tantos sofreram abalos emocionais em virtude do ocorrido. Diante disso, supõe-se que esse fato possa ter interferido nas repostas de alguns participantes da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa dissertação foram analisados três pontos centrais: a) a existência de estudos nacionais sobre adaptação acadêmica e/ou *coping* em estudantes universitários; b) as relações entre estratégias de *coping* e o processo de adaptação ao ensino superior; c) os principais estressores acadêmicos e não-acadêmicos vivenciados durante o ingresso na universidade. Em um primeiro momento realizou-se uma busca sistemática na literatura nacional sobre os estudos que abordassem a temática do *coping* e/ou adaptação acadêmica. Nessa revisão, não foram encontrados estudos brasileiros que abordassem diretamente as relações entre *coping* e adaptação, fato que motivou a realização de um estudo empírico que contemplasse essas duas variáveis. Além disso, outro ponto que chamou atenção nas pesquisas sobre a adaptação à vida universitária foram os inúmeros estressores de cunho pessoal, interpessoal, familiar e institucional enfrentados pelos acadêmicos, especialmente no primeiro ano da graduação. Diante desse fato, avaliou-se como fundamental o desenvolvimento de um estudo que mapeasse os principais estressores vivenciados pelos estudantes durante essa transição. Supõe-se que o modo como os artigos foram organizados e articulados nessa dissertação tenha possibilitado um bom panorama sobre a temática abordada.

Durante a investigação sobre as principais relações entre o *coping* e o processo de adaptação ao ensino superior pode-se perceber que estratégias focadas no problema e no suporte social correlacionaram-se positivamente com a variável adaptação. Por outro lado, constatou-se que as estratégias focadas na emoção e nas práticas religiosas/pensamento fantasioso estiveram relacionadas negativamente com o ajustamento ao ensino superior. Esses resultados convergem com o que vem sendo encontrado em boa parte das pesquisas da área. Contudo, chama atenção os aspectos desadaptativos do *coping* religioso. Da mesma forma, outro aspecto que surpreendeu durante as análises foi o fato de não se observar diferenças significativas entre calouros e formandos quanto ao uso do *coping*. Por outro lado, os escores mais elevados verificados entre as mulheres nas subescalas Emoção, Práticas Religiosas/Pensamento Fantasioso e Suporte Social estiveram em conformidade com as pesquisas desenvolvidas nesse campo.

Na identificação das principais dificuldades acadêmicas e não-acadêmicas vivenciadas durante o ingresso na universidade alguns eventos estressores obtiveram destaque. Apesar de algumas variações, as principais dificuldades acadêmicas observadas na amostra podem ser

representadas pelas categorias “Diferenças entre o ensino médio e o superior” e “Não percebeu dificuldades”. Já entre as dificuldades não-acadêmicas, a categoria “Não percebeu dificuldades” obteve os escores mais significativos. Como já pontuado ao longo do estudo 2, na medida em que o primeiro ano da graduação é caracterizado pela presença de diversos estressores, surpreende o fato de um número considerável de estudantes não terem percebido dificuldades durante o seu ingresso na universidade. Nas comparações de médias para totais de dificuldades relatadas pelos grupos, os valores mais elevados observados entre as mulheres confirmaram os resultados de diversos estudos desenvolvidos junto à população universitária.

Quanto aos estressores observados na pesquisa, recomenda-se uma atenção especial em relação ao impacto que as questões burocráticas e aspectos ligados à exigência, autonomia e cobrança presentes no ensino superior possam ter na vida do estudante. Ações que busquem esclarecer e tranquilizar os acadêmicos sobre esses pontos podem contribuir para uma adaptação mais satisfatória do estudante ao ambiente universitário. Quanto ao *coping*, entende-se que projetos que estimulem o desenvolvimento de estratégias focadas no problema e no suporte social possam auxiliar os acadêmicos no manejo mais eficaz de situações estressantes.

De certa forma, as limitações desse trabalho já foram expostas ao longo dos artigos que integram essa dissertação. No entanto, ainda existem dois pontos que merecem ser destacados. O primeiro deles está ligado à quantidade de instrumentos utilizados na coleta dos dados. Como esse estudo fez parte de um projeto de pesquisa mais abrangente, um número considerável de instrumentos foi utilizado na coleta. Diante disso, em alguns casos, os níveis de atenção e envolvimento dos participantes diante da resolução dos questionários podem ter ficado levemente comprometidos. Com o intuito de amenizar esses efeitos negativos buscou-se, em parte da amostra, alterar a ordem de aplicação das escalas. O segundo ponto a ser destacado refere-se ao período do ano em que a pesquisa foi realizada. A coleta foi efetuada no primeiro semestre de 2013. Talvez, os alunos de primeiro ano ainda estivessem vivenciando sentimentos de euforia e idealização em relação ao ambiente universitário, fato que pode ter interferido nos índices de adaptação acadêmica observados na amostra.

Existem algumas possibilidades interessantes para o desenvolvimento de novos estudos nesse campo. Acredita-se que pesquisas longitudinais permitiriam investigar de maneira mais precisa o impacto de determinadas estratégias de *coping* sobre o processo adaptativo dos graduandos. Outra boa possibilidade seria a proposição de estudos que

correlacionassem as variáveis estresse, adaptação acadêmica e estratégias de enfrentamento entre esses estudantes. Da mesma forma, o desenvolvimento de pesquisas que investiguem as relações entre *coping* e rendimento acadêmico podem ser igualmente úteis.

É fato que os acontecimentos vivenciados durante a transição para o ensino superior, bem como as estratégias de enfrentamento utilizadas ao longo desse período serão determinantes para a adaptação do estudante na universidade. Nesse sentido, entendendo a importância desse contexto, espera-se que os resultados aqui apresentados, apesar de suas limitações, contribuam para o planejamento e desenvolvimento de medidas educacionais que visem à integração de estudantes ao ensino superior e que também, colaborem para subsidiar novas pesquisas nesse campo.

REFERÊNCIAS

Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: a longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college judgment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 989-1003.

Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2011). Eventos estressores no contexto acadêmico: uma breve revisão da literatura. *Interação em Psicologia*, 15(1), 111-119.

Cabral, J., & Matos, P. M. (2010). Preditores da adaptação à Universidade: o papel da vinculação, desenvolvimento psicossocial e coping. *Psychologica*, 1(52), 55-77.

Costa, E. S., & Leal, I. P. (2006). Estratégias de *coping* em estudantes do ensino superior. *Análise Psicológica*, 2(24), 189-199.

Feenstra, S. J., Banyard, L. V., Rines, E. N., & Hopkins, R. K. (2001). First-year students' adaptation to college: The role of family variables and individual coping. *Journal of College Student Development*, 42(2), 106-113.

Freitas, H. C. N. M., Raposo, N. A. V., & Almeida, L. A. (2007). Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento acadêmico: Um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(1), 179-188.

Guerreiro-Casanova, D.C., & Polydoro, S.A.J. (2010). Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ensino & Formação*, 1(2), 85-96.

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

Leong, F. T. L., Bonz, M. H., & Zachar, P. (1997). Coping styles as predictors of college adjustment among freshmen. *Counselling Psychology Quarterly*, 10(2), 211-220.

Pereira, A. M. S., Motta, E. D., Vaz, A. L., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, ...Lopes, P. N. (2006). Sucesso e desenvolvimento no ensino superior: estratégias de intervenção. *Análise Psicológica*, 1(24), 51-59.

ANEXOS

ANEXO A - Questionário de Vivências Acadêmicas -Versão Reduzida (QVA-r).

Por meio deste questionário pretende-se conhecer suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências acadêmicas. Algumas delas têm a ver com situações dentro da sua Universidade/Faculdade, outras, com acontecimentos fora dela. Todas procuram abranger as suas experiências cotidianas, enquanto estudante do Ensino Superior. Ao longo do questionário, em uma escala de 1 até 5, marque a resposta que achar mais adequada.

1	2	3	4	5
Nada a ver comigo	Pouco a ver comigo	Algumas vezes de acordo comigo e outras não	Bastante a ver comigo	Tudo a ver comigo

1. Faço amigos com facilidade na minha Universidade/Faculdade.	1	2	3	4	5
2. Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que escolhi.	1	2	3	4	5
3. Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade/Faculdade.	1	2	3	4	5
4. Costumo ter variações de humor.	1	2	3	4	5
5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.	1	2	3	4	5
6. Nos estudos não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma.	1	2	3	4	5
7. Escolhi bem o curso que frequento.	1	2	3	4	5
8. Tenho boas qualidades para a área profissional que escolhi.	1	2	3	4	5
9. Sinto-me triste ou abatido(a).	1	2	3	4	5
10. Administro bem meu tempo.	1	2	3	4	5
11. Ultimamente me sinto desorientado(a) e confuso(a).	1	2	3	4	5
12. Gosto da Universidade/Faculdade em que estudo.	1	2	3	4	5
13. Há situações em que sinto que estou perdendo o controle.	1	2	3	4	5
14. Sinto-me envolvido com o meu curso.	1	2	3	4	5
15. Conheço bem os serviços oferecidos pela minha Universidade/Faculdade.	1	2	3	4	5
16. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento.	1	2	3	4	5
17. Nos últimos tempos me tornei mais pessimista.	1	2	3	4	5
18. Meus colegas têm sido importantes para meu crescimento pessoal.	1	2	3	4	5
19. Minha trajetória universitária corresponde às minhas expectativas vocacionais.	1	2	3	4	5
20. Sinto cansaço e sonolência durante o dia.	1	2	3	4	5
21. Acredito que o meu curso me possibilitará a realização profissional.	1	2	3	4	5
22. Acredito possuir bons amigos na universidade.	1	2	3	4	5
23. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho.	1	2	3	4	5

24. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.	1	2	3	4	5
25. Tenho momentos de angústia.	1	2	3	4	5
26. Tenho dificuldades em achar um(a) colega que me ajude num problema pessoal.	1	2	3	4	5
27. Não consigo concentrar-me numa tarefa durante muito tempo.	1	2	3	4	5
28. Faço um planeamento diário das coisas que tenho para fazer.	1	2	3	4	5
29. Tenho boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos.	1	2	3	4	5
30. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia.	1	2	3	4	5
31. Quando conheço novos colegas não sinto dificuldades em iniciar uma conversa.	1	2	3	4	5
32. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.	1	2	3	4	5
33. Sou visto como uma pessoa amigável e simpática.	1	2	3	4	5
34. Penso em muitas coisas que me deixam triste.	1	2	3	4	5
35. Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.	1	2	3	4	5
36. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à organização do meu tempo.	1	2	3	4	5
37. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair.	1	2	3	4	5
38. Minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.	1	2	3	4	5
39. Faço boas anotações das aulas.	1	2	3	4	5
40. Sinto-me fisicamente debilitado(a).	1	2	3	4	5
41. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.	1	2	3	4	5
42. Consigo ser eficaz na minha preparação para as provas.	1	2	3	4	5
43. A biblioteca da minha Universidade é completa.	1	2	3	4	5
44. Procuro sistematizar/organizar a informação dada nas aulas.	1	2	3	4	5
45. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade/Faculdade.	1	2	3	4	5
46. Tenho dificuldades para tomar decisões.	1	2	3	4	5
47. Sinto-me desiludido(a) com meu curso.	1	2	3	4	5
48. Tenho capacidade para estudar.	1	2	3	4	5
49. Meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso.	1	2	3	4	5
50. Tenho-me sentido ansioso(a).	1	2	3	4	5
51. Estou no curso que sempre sonhei.	1	2	3	4	5
52. Sou pontual na chegada às aulas.	1	2	3	4	5
53. A minha Universidade/Faculdade tem boa infraestruturas.	1	2	3	4	5
54. Não consigo fazer amizade com meus colegas.	1	2	3	4	5
55. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.	1	2	3	4	5

ANEXO B – Escala Modos de Enfrentamento de Problemas (EMEP)

As pessoas reagem de diferentes maneiras a situações difíceis ou estressantes. Pense em uma situação ou problema atual que esteja produzindo estresse para você **NO CONTEXTO DE SUA VIDA ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE**. Escreva aqui esta situação ou problema: _____ Para responder ao questionário, tenha em mente as coisas que você fez, pensa ou sente para enfrentar esta condição, no momento atual.

1	2	3	4	5
Eu nunca faço isso	Eu faço isso um pouco	Eu faço isso às vezes	Eu faço isso muito	Eu faço isso sempre

1. Eu levo em conta o lado positivo das coisas.	1	2	3	4	5
2. Eu me culpo.	1	2	3	4	5
3. Eu me concentro em alguma coisa boa que pode vir desta situação.	1	2	3	4	5
4. Eu tento guardar meus sentimentos para mim mesmo.	1	2	3	4	5
5. Procuro um culpado para a situação.	1	2	3	4	5
6. Espero que um milagre aconteça.	1	2	3	4	5
7. Peço conselho a um parente ou a um amigo que eu respeite.	1	2	3	4	5
8. Eu rezo/ oro.	1	2	3	4	5
9. Converso com alguém sobre como estou me sentindo.	1	2	3	4	5
10. Eu insisto e luto pelo que eu quero.	1	2	3	4	5
11. Eu me recuso a acreditar que isto esteja acontecendo.	1	2	3	4	5
12. Eu brigo comigo mesmo; eu fico falando comigo mesmo o que devo fazer.	1	2	3	4	5
13. Desconto em outras pessoas.	1	2	3	4	5
14. Encontro diferentes soluções para o meu problema.	1	2	3	4	5
15. Tento ser uma pessoa mais forte e otimista.	1	2	3	4	5
16. Eu tento evitar que os meus sentimentos atrapalhem em outras coisas na minha vida.	1	2	3	4	5
17. Eu me concentro nas coisas boas da minha vida.	1	2	3	4	5
18. Eu desejaria mudar o modo como eu me sinto.	1	2	3	4	5
19. Aceito a simpatia e a compreensão de alguém.	1	2	3	4	5
20. Demonstro raiva para as pessoas que causaram o problema.	1	2	3	4	5
21. Pratico mais a religião desde que tenho esse problema.	1	2	3	4	5
22. Eu percebo que eu mesmo trouxe o problema para mim.	1	2	3	4	5
23. Eu me sinto mal por não ter podido evitar o problema.	1	2	3	4	5
24. Eu sei o que deve ser feito e estou aumentando meus esforços para ser bem sucedido.	1	2	3	4	5

25. Eu acho que as pessoas foram injustas comigo.	1	2	3	4	5
26. Eu sonho ou imagino um tempo melhor do que aquele em que estou.	1	2	3	4	5
27. Tento esquecer o problema todo.	1	2	3	4	5
28. Estou mudando e me tornando uma pessoa mais experiente.	1	2	3	4	5
29. Eu culpo os outros.	1	2	3	4	5
30. Eu fico me lembrando que as coisas poderiam ser piores.	1	2	3	4	5
31. Converso com alguém que possa fazer alguma coisa para resolver o meu problema.	1	2	3	4	5
32. Eu tento não agir tão precipitadamente ou seguir minha primeira ideia.	1	2	3	4	5
33. Mudo alguma coisa para que as coisas acabem dando certo.	1	2	3	4	5
34. Procuro me afastar das pessoas em geral.	1	2	3	4	5
35. Eu imagino e tenho desejos sobre como as coisas poderiam acontecer.	1	2	3	4	5
36. Encaro a situação por etapas, fazendo uma coisa de cada vez.	1	2	3	4	5
37. Descubro quem mais é ou foi responsável.	1	2	3	4	5
38. Penso em coisas fantásticas ou irreais (como uma vingança perfeita ou achar muito dinheiro) que me fazem sentir melhor.	1	2	3	4	5
39. Eu sairei dessa experiência melhor do que entrei nela.	1	2	3	4	5
40. Eu digo a mim mesmo o quanto já consegui.	1	2	3	4	5
41. Eu desejaria poder mudar o que aconteceu comigo.	1	2	3	4	5
42. Eu fiz um plano de ação para resolver o meu problema e o estou cumprindo.	1	2	3	4	5
43. Converso com alguém para obter informações sobre a situação.	1	2	3	4	5
44. Eu me apego à minha fé para superar esta situação.	1	2	3	4	5
45. Eu tento não fechar portas atrás de mim. Tento deixar em aberto várias saídas para o problema.	1	2	3	4	5

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário de Caracterização da Amostra

Gostaríamos de contar com a sua colaboração para responder com atenção a todas as questões. É **MUITO IMPORTANTE** que você seja sincero ao responder. Todas as informações são anônimas.

1. Idade: _____ 2. Sexo: Feminino Masculino 3. Curso: _____
 Masculino 4. Semestre: _____
5. Cor ou raça: Negra Branca Parda Indígena Amarela
6. Forma de ingresso na universidade: Vestibular ENEM Outro: _____
7. Ingressou através da política das ações afirmativas? Sim, qual? _____ Não
8. Em que tipo de escola você fez o ensino médio? Pública Privada Supletivo
9. Você está frequentando o curso que inicialmente desejou? Sim Não
10. Você já passou por algum processo de transferência entre *instituições* de ENSINO SUPERIOR?
 Sim Não
11. Você é portador de alguma necessidade especial? Sim, qual? _____ Não
12. Você faz uso de alguma medicação? Sim Não
 Qual? _____
13. Estado civil: solteiro casado/união estável mora junto namoro estável separado/divorciado viúvo
14. Você trabalha? Não Sim, apenas um turno por dia Sim, em dois turnos por dia
15. Você mora com: mãe e/ou pai (e irmãos, se tiver) com amigos com irmã(o)s casa do estudante outros parentes (avós, tios...) outra situação de moradia sozinho

APÊNDICE B - Termo de Concordância Institucional

Instituição _____,

Prezado(a) diretor(a):

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “Adaptação Acadêmica e Estratégias de *Coping* em Estudantes Universitários. O objetivo do estudo é investigar as estratégias de *coping* mais utilizadas por estudantes universitários, abordando suas possíveis relações com o processo de adaptação à universidade. Os resultados desta pesquisa poderão contribuir tanto para a identificação de fatores associados à evasão escolar, quanto para a compreensão de outros aspectos do desenvolvimento psicossocial dos acadêmicos. Para tanto, estamos aplicando um questionário sem identificação nominal que toma aproximadamente 30 minutos para ser respondido em sala de aula, com estudantes do ensino superior. Esta pesquisa é coordenada pela professora Ana Cristina Garcia Dias, do Departamento de Psicologia da UFSM.

A participação nesse estudo é voluntária. Aos alunos participantes será solicitada a concordância através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido específico, quando da aplicação dos instrumentos. A participação dos alunos na pesquisa também é voluntária, sem prejuízo algum para os estudantes. Como se trata de uma pesquisa anônima, não há possibilidade de fazer nenhuma devolução de resultados individuais. Os resultados globais da pesquisa serão publicados posteriormente em algum periódico ou evento científico da área de psicologia. Caso a instituição tenha interesse, um relatório final da pesquisa será enviado, podendo-se marcar uma apresentação dos resultados.

Quaisquer dúvidas ou outros esclarecimentos relativos à pesquisa poderão ser respondidos pela coordenadora da pesquisa através do e-mail anacristinagarcias@gmail.com ou do telefone (55)3220-9231.

Atenciosamente,

Ana Cristina Garcia Dias
Pesquisadora responsável

Consinto que a escola participe do estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura diretor(a)

Local e data

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Estamos realizando um estudo com a finalidade de investigar as estratégias de enfrentamento mais utilizadas por estudantes universitários diante de situações estressantes, abordando suas possíveis relações com o processo de adaptação à universidade. Para tanto, estamos aplicando um conjunto de instrumentos com diversos itens para serem respondidos de acordo com sua opinião. Os instrumentos tomam aproximadamente 30 minutos para serem respondidos, e não se pede identificação nominal, o que garante a privacidade das informações fornecidas. Esta pesquisa é conduzida pela Prof^a Dr^a Ana Cristina Garcia Dias, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSM, com quem podem ser obtidas maiores informações, caso seja do seu interesse (e-mail: anacristinagarcias@gmail.com). A participação na pesquisa é voluntária; portanto, caso não queira responder o questionário você não deve assinar este termo. Durante a participação na pesquisa, estão previstos riscos mínimos, seja por cansaço no preenchimento, seja por desconforto emocional. Caso uma dessas situações venha a ocorrer, o participante será orientado a interromper a pesquisa. Além disso, sendo necessário, o pesquisador (psicólogo) oferecerá suporte emocional a esse respondente. A pesquisa será suspensa no momento em que se perceba risco ou dano à saúde física ou psíquica do participante. Ao colaborar com esse estudo, os estudantes estarão auxiliando a ampliar o conhecimento sobre o modo como os jovens vivenciam a adaptação à universidade. Os resultados do presente estudo serão tornados públicos, preservando, porém, a confidencialidade e a identidade dos sujeitos da pesquisa. Além disso, salienta-se o caráter não remunerado da participação no estudo.

Pelo presente Termo de Consentimento, eu, _____
declaro que fui informado, de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa, e estou de acordo em participar da mesma. Fui igualmente informado: a) da liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como do meu direito de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto me traga qualquer prejuízo; b) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa; c) da segurança de que não serei identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas relacionadas com a minha privacidade; d) que as informações obtidas com os questionários serão arquivadas junto ao banco de dados do pesquisador responsável na Universidade Federal de Santa Maria, ficando disponíveis para futuras análises;

Data: ____/____/____ Assinatura do participante: _____

Pesquisadora responsável: Ana Cristina Garcia Dias

Assinatura da Pesquisadora Responsável: _____