



UC/FPCE_2014

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Vulnerabilidade ao *Stress*, *Coping*, Qualidade de Vida e Apoio Social numa amostra de estudantes do Ensino Superior

Ana Rita Figueiredo Macário (e-mail: anaritamacario@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento sob a orientação do Professor Doutor Pedro Urbano

Vulnerabilidade ao *Stress*, *Coping*, Qualidade de Vida e Apoio Social numa amostra de estudantes do Ensino Superior

Resumo

O *stress* pode afetar os estudantes do ensino superior em diversas áreas e contribuir para um conjunto de comportamentos de risco e de problemas comórbidos. As investigações têm salientado que as estratégias de *coping*, o apoio social e a qualidade de vida são variáveis que influenciam e são influenciadas pelo *stress*.

Assim, o objetivo desta dissertação era analisar a vulnerabilidade ao *stress*, o *coping*, o apoio social e a qualidade de vida de uma amostra de sujeitos, bem como a relação que esses constructos mantêm entre si e com as variáveis sociodemográficas.

A amostra foi constituída por 148 estudantes da Universidade de Coimbra, que responderam a cinco instrumentos: um questionário sociodemográfico, o *Inventário de Resolução de Problemas (IRP)*, a *Escala de Vulnerabilidade ao Stress (23 QVS)*, o *EUROHIS-QOL-8* e a versão portuguesa do *Convoy Model*.

Os resultados parecem indicar que as habilitações literárias da mãe influenciam a vulnerabilidade ao *stress* e a qualidade de vida dos sujeitos. Um nível socioeconómico mais alto parece estar associado a valores mais baixos de vulnerabilidade ao *stress* e a uma maior qualidade de vida. Relativamente ao *coping*, os resultados sugerem uma associação com a vulnerabilidade ao *stress*, a qualidade de vida e o apoio social. Uma maior vulnerabilidade ao *stress* parece estar relacionada com uma menor qualidade de vida e menor perceção de apoio social. Os resultados sugerem ainda, a possibilidade de uma melhor qualidade de vida se relacionar com uma maior perceção de apoio social.

Palavras-chave: Ensino Superior, *stress*, *coping*, apoio social e qualidade de vida.

Vulnerability to stress, coping, life quality and social support in a sample of university students.

Abstract

Stress may affect university students in several ways and contribute to a number group of risky behaviors and also comorbid problems. Investigations have shown that coping strategies, social support and life quality both influence and are influenced by stress.

Thus, the main point of this dissertation is to analyse vulnerability to stress, coping, social support and life quality in university students, as well as their interrelationships and their relationship to sociodemographic variables.

The sample used was composed of 148 students of University of Coimbra who answered 5 questionnaires: a sociodemographic questionnaire, *Inventário de Resolução de Problemas (IRP* - the Social Problem-Solving Inventory), *Escala de Vulnerabilidade ao Stress (23 QVS* - the scale of vulnerability to stress), the *EUROHIS-QOL-8* and the portuguese version of *Convoy Model*.

The results seem to indicate that the educational qualifications of the student's mother influence how much students are affected by stress and life quality. A high socio-economic level reflects low values of vulnerability to stress and a better quality of life. With respect to coping, it was found that there is a relationship between coping and vulnerability to stress, life quality and social support. Higher levels of vulnerability to stress are related to lower levels of life quality and perception of social support. It was also verified that good social support and social life are related to a better quality of life.

Key-words: higher education, stress, coping, social support and quality of life.

Agradecimentos

“Ama-se a vitória difícil, porque a derrota lhe preenchia quase todo o espaço possível. E foi com o que restava que se venceu em todo ele.” (Vergílio Ferreira)

O que me restou, entre todos os contratempos, foi o apoio das pessoas importantes. Assim quero dedicar esta conquista a todos eles:

Aos meus pais, por serem o exemplo de empenho, dedicação, força, sacrifício, coragem, incentivo e amor. Por tudo o que abdicaram para que esta conquista fosse possível, por sempre terem demonstrado o orgulho e confiança que depositam em mim, por nunca me terem deixado desistir e, principalmente, por nunca terem desistido de mim e por me inspirarem todos os dias. Por serem um exemplo da aplicabilidade da palavra pai e mãe. Por tudo. Muito obrigada, espero conseguir retribuir tudo isto!

Ao meu irmão, por ser a alegria que preenche o meu coração, por ser o incentivo, o orgulho, o exemplo, as brincadeiras, o carinho, o sorriso, por me inspirar em todos os momentos e por tornar tudo mais fácil e simples. Por estar sempre ao meu lado, pelos mimos e amor que sempre me dá. Obrigada por seres o melhor irmão que podia desejar e desculpa as minhas ausências!

Ao Ruben, por todo o amor, paciência, carinho, companhia, inspiração, motivação, auxílio e felicidade. Por me permitir amá-lo todos os dias e desejar que fique sempre ao meu lado. Por me ter ajudado durante todo este processo, por todos os momentos em que esteve ao meu lado enquanto trabalhava, por todas as horas perdidas a acompanhar-me na recolha da amostra, por todos os momentos em que cuidou de mim durante todo este tempo. Por ter sido a melhor companhia em todos esses momentos, o melhor abraço, o melhor sorriso, a melhor motivação, o orgulho que me inspira e me permite ser melhor todos os dias. Obrigada por tudo, foste e és a peça essencial!

Aos amigos de sempre, a Cláudia, a Maria, a Diana, o Filipe e o Ricardo, que me ajudam, motivam, inspiram, fazem crescer, alegram e apoiam. Há alguns anos que refletem a verdadeira amizade – aquela que quero manter para a vida. Obrigada por terem estado sempre ao meu lado!

À Sílvia, por ter sido uma verdadeira irmã, por ter estado sempre ao meu lado, sempre disponível para me escutar, para me apoiar, para me ajudar. Por muitas vezes, me ter impedido de cair, e em tantas outras, me ter feito feliz. Por ter contribuído para longas conversas, sorrisos verdadeiros e momentos inesquecíveis.

À Nathalie, por ter sido o porto seguro, a companhia, o ouvido, as conversas tão únicas até ao nascer do sol, por me ter mostrado que existem pessoas tão especiais em Coimbra, por ser um exemplo do que significa uma verdadeira amizade. Por ser um orgulho, por ser uma das poucas pessoas que levo daqui para toda a vida!

À Jessica por todos os conselhos, incentivos, brincadeiras, preocupação e carinho. Por contribuir para momentos que nunca esquecerei e dos quais vou sentir muitas saudades.

À Sandra e à Catarina por terem sido verdadeiras companheiras, amigas, pelos sorrisos, pelas brincadeiras, pelos jantares, as noites divertidas e todos os momentos que me fazem ter saudades vossas todos os dias.

Ao Professor Doutor Pedro Urbano, por me ter auxiliado neste longo percurso, por me ter apoiado e ajudado nos momentos mais difíceis, pelos momentos em que intercedeu por mim. Pela preocupação, sugestões e críticas que sempre me ajudaram.

A todos os autores das escalas, por me terem permitido utilizá-las, tornando possível este trabalho. Por toda a compreensão, disponibilidade e auxílio.

Ao Doutor Adriano Vaz Serra por ter sido um verdadeiro exemplo, um exemplo de compreensão, amabilidade, gentileza. Por me ter feito sorrir quando abri cada envelope e quando li cada frase atenta, explicativa e preocupada, que me escreveu. Por me ter feito guardar tudo exactamente como recebi, para poder recordar sempre com um enorme orgulho, motivação e entusiasmo.

A todos os estudantes que colaboraram neste estudo, pela paciência, dedicação, colaboração e compreensão. Por terem dispendido do vosso tempo para que este estudo fosse possível.

A Coimbra, à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, à Residência Universitária Pólo II-2, à Linha SOS Estudante e à Conversas de Psicologia, por me terem permitido viver momentos inesquecíveis, alegrias e as tristezas, perdas e conquistas, por me terem permitido aprender, crescer e sonhar.

A todos, o meu sincero Obrigada!

Índice

Introdução	1
I. Enquadramento Conceptual	2
1.1. Jovem adulto	2
1.2. <i>Stress</i>	3
1.3. <i>Stress</i> e Vulnerabilidade ao <i>stress</i>	7
1.4. <i>Stress</i> e estratégias de <i> coping</i>	7
1.5. <i>Stress</i> e Ensino Superior	9
1.6. <i>Stress</i> , Apoio Social e Ensino Superior	12
1.7. Qualidade de vida	13
II. Objetivos	14
III. Metodologia	15
3.1. Caracterização da amostra	15
3.2. Instrumentos	17
3.3. Procedimentos de recolha de dados	19
3.4. Procedimentos estatísticos	20
IV. Resultados	22
V. Discussão	34
VI. Conclusões	37
Bibliografia	39
Anexos	46

Índice de tabelas

Tabela 1: Características sociodemográficas da amostra.	16
Tabela 2: Outras características sociodemográficas dos sujeitos da amostra.	17
Tabela 3: Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos da amostra total.	22
Tabela 4. Resultados obtidos no <i>Kruskal-Wallis</i> considerando o instrumento <i>EUROHIS-QOL-8</i> e a variável sociodemográfica opção de escolha da instituição.	24
Tabela 5. Resultados das comparações de médias do <i>EUROHIS-QOL-8</i> .	24
Tabela 6. Comparações múltiplas das opções de escolha da instituição de ensino superior relativamente às pontuações obtidas no <i>EUROHIS-QOL-8</i> .	24
Tabela 7: Pontuações obtidas na escala 23 QVS atendendo à variável sociodemográfica das habilitações literárias da mãe.	27
Tabela 8: Resultados das comparações de médias do 23 QVS.	27
Tabela 9: Diferenças das médias na 23 QVS considerando as habilitações literárias da mãe – <i>Teste de Tukey LSD</i> .	27
Tabela 10: Pontuações obtidas no <i>EUROHIS-QOL-8</i> atendendo à variável das habilitações literárias da mãe.	27
Tabela 11: Comparações múltiplas das médias considerando a variável sociodemográfica das habilitações literárias da mãe e o instrumento <i>EUROHIS-QOL-8</i> .	28
Tabela 12: Diferença das médias do <i>EUROHIS-QOL-8</i> atendendo à variável sociodemográfica das habilitações literárias da mãe – <i>Teste de Tukey LSD</i> .	28
Tabela 13: Correlações de Spearman entre a variável sociodemográfica das habilitações literárias da mãe e o instrumento 23QVS.	28
Tabela 14: Correlações de Spearman entre as habilitações literárias da mãe e Os resultados do <i>EUROHIS-QOL-8</i> .	29
Tabela 15: Pontuações obtidas no <i>EUROHIS-QOL-8</i> atendendo à variável do nível socioeconómico.	29
Tabela 16: Comparações múltiplas das médias do <i>EUROHIS-QOL-8</i> considerando o nível socioeconómico.	30
Tabela 17: Correlação de Spearman entre o nível socioeconómico e o valor total da escala 23QVS.	30
Tabela 18: Correlação de Spearman entre o nível socioeconómico e o valor do <i>EUROHIS-QOL-8</i> .	30
Tabela 19: Correlação de Spearman entre a nota global do <i>IRP</i> e a nota global do 23QVS.	31
Tabela 20: Correlação de Spearman entre a nota global do <i>IRP</i> e a nota global do <i>EUROHIS-QOL-8</i> .	32
Tabela 21: Correlação de Spearman entre a nota global do <i>IRP</i> e o <i>Convoy Model</i> .	33
Tabela 22: Correlações de Spearman entre a escala 23 QVS e o <i>EUROHIS-QOL-8</i> .	33

Tabela 23: Correlações de *Spearman* entre a escala 23 QVS 33
e o *Convoy Model*.

Tabela 24: Correlações de *Spearman* entre o *EUROHIS-QOL-* 34
8 e o *Convoy Model*.

Introdução

A fase desenvolvimental do jovem adulto, categorizada por Arnett (2000, 2004), ocorre entre os 18 e os 25 anos e é considerada uma fase de transição, considerando que o jovem já não é adolescente, mas também ainda não é adulto (Arnett, 2000, 2004; Ferreira & Jorge, 2008; Seco, Pereira, Dias, Casimiro, & Custódio, 2007). Esta fase de desenvolvimento psicossocial também está associada à entrada do jovem no Ensino Superior. Sendo que, neste caso, a frequência do Ensino Superior pode ser percebida pelo sujeito como estimulante e desafiante, contribuindo para o processo de desenvolvimento do jovem adulto, ou, pelo contrário, pode ser experienciada de forma negativa, o que induz uma inadaptação ou desajustamento ao novo contexto (Seco et al., 2007; Krypel & Henderson-King, 2010).

Neste sentido, a fase de desenvolvimento psicossocial e os desafios e tarefas inerentes ao ensino superior, como, a construção de um novo grupo de pares, o tornar-se independente dos progenitores, o desenvolvimento da sua própria representação do mundo e de uma perspetiva de futuro, podem contribuir para que os indivíduos sejam vulneráveis a fatores indutores de *stress* (Ferreira & Jorge, 2008; Ramos & Carvalho, 2007; Seco et al., 2007). De acordo com Luz, Castro, Couto, Santos e Pereira (2009), cerca de 48% dos estudantes sofrem de *stress* moderado e 26% de *stress* elevado.

Desta forma, constituiu-se como objetivo deste estudo a análise da vulnerabilidade ao *stress*, *coping*, qualidade de vida e apoio social numa amostra de estudantes da Universidade de Coimbra.

Assim, este trabalho foi dividido em duas partes, a parte conceptual e a parte empírica. Na primeira parte insere-se o enquadramento conceptual, com o objetivo de fornecer uma perspetiva teórica sobre os construtos principais do estudo e que compreende sete subcapítulos. O primeiro subcapítulo é composto por uma breve apresentação do conceito de jovem adulto, pois, como referido anteriormente (Arnett, 2000, 2004; Ferreira & Jorge, 2008; Krypel & Henderson-King, 2010; Seco, Pereira, Dias, Casimiro, & Custódio, 2007) é a fase desenvolvimental na qual se insere a amostra. O segundo subcapítulo consiste numa breve revisão sobre o conceito de *stress*, considerando que um indivíduo se sente em *stress* quando acredita que não tem recursos para superar o grau de exigência que uma circunstância lhe provoca (Lazarus & Folkman, 1984; Pais Ribeiro & Marques, 2009; Ramos, 2005, 2008; Robotham, 2008; Vaz Serra, 2000a).

Seguidamente é abordada a relação entre o tema do *stress* e da vulnerabilidade ao mesmo, no qual se considera a definição de Vaz Serra (1999, 2000a) relativamente ao conceito de vulnerabilidade ao *stress*. Para este autor a vulnerabilidade ao *stress* ocorre quando o indivíduo acredita que não consegue superar as exigências que uma dada circunstância lhe induz.

A abordagem da relação entre o *stress* e as estratégias de *coping*, constitui-se como o quarto subcapítulo, no qual são abordados, entre outros

aspectos, o Modelo Transaccional de *Stress* e *Coping* (Lazarus & Folkman, 1984), as diversas classificações de coping, consoante as suas funções (Folkman & Lazarus, 1985; Folkman, 2011; Krypel & Henderson-King, 2010; Lazarus & Folkman, 1984; Ramos, 2005; Vaz Serra, 1999), a actividade cognitiva e comportamental (Ramos, 2005; Vaz Serra, 1999) e os pressupostos de modificações dos stressores (Ramos, 2008). Tendo em especial atenção que a estratégia de coping depende da avaliação cognitiva que o sujeito efetua perante o stressor (Ramos, 2005) e que falar de *stress* implica falar de *coping*, da mesma forma que a análise do *stress* implica a observação do *coping* (Custódio, 2010; Ramos, 2005, 2008)

No quinto subcapítulo é explicitada a relação entre o *stress* e o ensino superior, considerando que esta pode ser uma fase em que o sujeito esteja exposto a possíveis fatores indutores de *stress* (Ferreira & Jorge, 2008; Krypel & Henderson-King, 2010; Ramos & Carvalho, 2007; Seco et al., 2007).

A relação entre o *stress*, apoio social e ensino superior é abordada no sexto subcapítulo, baseando-se na referência de que o suporte social, que pode facilitar a adaptação do indivíduo ao ensino superior (Motta et al., 2005; Diniz & Almeida, 2005) e funcionar como uma proteção contra o *stress* e o insucesso nesta fase (Bernardino et al., 2005; Custódio, 2010).

Por fim, no sétimo subcapítulo é apresentada uma breve referência ao conceito de qualidade de vida, considerando diversas definições, e a relação com a população deste estudo. Neste sentido, Oliveira (2010) refere que a qualidade de vida assume um papel fulcral no bem-estar do estudante e existem diversos componentes que podem contribuir para a mesma (Canavarro, 2010; Gonçalves, 2009; Oliveira, 2010; Sousa, 2008; Vaez, Kristenson, & Laflamme, 2004).

A parte empírica comporta os objetivos do estudo, a metodologia empregue para a análise dos objetivos, os resultados encontrados e a discussão dos mesmos.

I – Enquadramento conceptual

1.1. Jovem adulto

O período desenvolvimental categorizado por Arnett (2000, 2004) como o período da adultez emergente (“emerging adulthood”) – jovem adulto – ocorre entre os 18 e os 25 anos, podendo este término ser flexível, pois os critérios para que um indivíduo deixe de ser jovem adulto e passe a ser adulto relacionam-se com a capacidade de ser responsável por si mesmo, de tomar decisões e de ser financeiramente independente (Arnett, 2000, 2004; Ferreira & Jorge, 2008).

Esta fase caracteriza-se pela frequência de educação no Ensino Superior, pelo prolongamento de uma instabilidade laboral e pela exploração da identidade e de possibilidades (Arnett, 2004; Ferreira & Ferreira, 2001; Ferreira & Jorge, 2008). Também se distingue pelo facto de o indivíduo estar focado em si mesmo (*auto-focus*) e pelo sentimento de estar entre duas

etapas (*in-between*), correspondendo a fase de jovem adulto a um tempo de transição, uma vez que já não se é adolescente mas também ainda não se é adulto (Arnett, 2004; Dinis, 2013; Ferreira & Jorge, 2008; Seco et al., 2007). O jovem adulto confronta-se com a independência, exploração, ansiedade, *stress* (Arnett, 2004), incerteza, risco, liberdade, autonomia e individualização (Ferreira & Jorge, 2008).

Quando ingressa no Ensino Superior está exposto a um conjunto de tarefas e desafios específicos (Cabral & Matos, 2010), nomeadamente: a saída de casa dos pais, o afastamento dos amigos, a integração numa nova instituição e tornar-se mais autónomo e independente (Ramos & Carvalho, 2007). Assim, este contexto é visto por alguns estudantes como uma oportunidade para a exploração de novos ambientes e construção de novas relações, e por outros, como potencialmente ansiógeno e gerador de situações indutoras de *stress* (Ramos & Carvalho, 2007; Seco et al., 2007).

Tendo em conta estas especificidades e, como referem Ferreira e Jorge (2008), é importante a investigação acerca deste conceito, considerando as mudanças que ocorrem a nível pessoal, de percurso académico e profissional, do suporte social, das atividades de lazer, das perspetivas do mundo e do futuro, de forma a que seja possível planear estratégias de intervenção fundamentadas, tendo em consideração as necessidades, expectativas e aspirações dos jovens.

1.2. Stress

O conceito de *stress* foi inicialmente definido por Hans Selye (1980), como uma resposta do organismo a um agente prejudicial originando uma reação que o mesmo designou como Síndrome de Adaptação Geral (G.A.S.) (Custódio, 2010; Everly Jr & Lating, 2013; Le Fevre, Mathney, & Kolt, 2003; Ramos, 2005; Ramos, 2008; Selye, 1980; Veríssimo et al., 2011). O G.A.S. permite uma descrição da resposta de *stress* baseada em três etapas: a reação alarme, o estágio de resistência e o estágio de exaustão (Custódio, 2010; Le Fevre et al., 2003; Ramos, 2005, 2008; Selye, 1980). A reação de alarme verifica-se quando o indivíduo é confrontado com um stressor e o seu organismo reage inicialmente com uma fase de choque, em que se verifica uma diminuição da sua resistência, e posteriormente com uma fase de contrachoque, em que o indivíduo procura responder ao stressor (Custódio, 2010; Le Fevre et al., 2003; Ramos, 2005, 2008; Selye, 1980). De seguida, no estágio de resistência, o organismo procura mobilizar mecanismos que lhe permitam suportar a ação do stressor (Custódio, 2010; Le Fevre et al., 2003; Ramos, 2005; Selye, 1980). De acordo com os mesmos autores, o estágio de exaustão ocorre quando o organismo deixa de ter capacidade de resistência ao stressor.

Esta relação entre o *stress* e o funcionamento individual foi descrita pela Lei de Yerkes-Dodson, que explicava a influência do *stress* através de uma curva em “U” invertido (Le Fevre et al., 2003; Ramos, 2005). Neste caso, quando o nível de *stress* era médio o desempenho do indivíduo era alto, quando o nível de *stress* era reduzido ou elevado o desempenho passava a ser baixo (Le Fevre et al., 2003; Ramos, 2005).

Selye (1980) distinguiu entre dois tipos possíveis de *stress*: o *eustress* e o *distress*. O *eustress* diz respeito ao *stress* agradável e propulsivo, que funciona como um desafio, fator de desenvolvimento e realização profissional, com vista à resolução de problemas (Amaral & Silva, 2008; Custódio, 2010; Everly Jr & Lating, 2013; Gonçalves, 2009; Pais Ribeiro & Marques, 2009; Sebastião et al., 2010; Selye, 1980; Vaz Serra, 2000a; Veríssimo et al., 2011). O *distress* refere-se ao *stress* desagradável, com exigências excessivas e prolongadas, em que não existe uma adaptação à situação (Custódio, 2010; Everly Jr & Lating, 2013; Gonçalves, 2009; Pais Ribeiro & Marques, 2009; Sebastião et al., 2010; Selye, 1980; Veríssimo et al., 2011).

Assim é importante salientar que o *stress* não deve ser sempre considerado como prejudicial, uma vez que só é prejudicial quando o indivíduo tem uma vida demasiado monótona, ou, pelo contrário, quando tem um número demasiado elevado de exigências que induzem *stress* prolongado (Vaz Serra, 2000a).

Neste sentido, um indivíduo sente-se em *stress* quando considera que não tem recursos suficientes para superar o grau de exigência que uma circunstância lhe provoca (Amaral & Silva, 2008; Lazarus & Folkman, 1984; Pais Ribeiro & Marques, 2009; Ramos, 2005, 2008; Robotham, 2008; Vaz Serra, 1999, 2000a). O que vai de encontro ao facto de Lazarus (1993) referir que o grau e tipo de resposta de *stress* é diferente de pessoa para pessoa.

No que toca à percepção de incapacidade do sujeito para lidar com a circunstância indutora de *stress*, esta pode ser real, quando o indivíduo não tem de facto capacidade para ultrapassar as dificuldades, ou pode corresponder a uma crença desajustada, no caso de o indivíduo ter aptidões e recursos suficientes, mas acreditar que não lhe permitem superar com êxito a situação (Vaz Serra, 2000a). E, de acordo com o mesmo autor, estas exigências podem ser externas ou internas: as externas são criadas pela família, pelo ambiente em que o indivíduo se insere, pelos problemas económicos ou por um conflito específico; as internas estão relacionadas com o grau de perfeccionismo do indivíduo, a tendência para se culpabilizar, o medo dos julgamentos dos outros ou a sua autoestima pobre.

No que diz respeito à natureza, as circunstâncias indutoras de *stress* podem ser de natureza física, psicológica e social (Vaz Serra, 1999, 2000a).

Quando o indivíduo está exposto a situações de *stress* podem verificar-se diferentes consequências, nomeadamente, a diminuição do rendimento pessoal, a manifestação de comportamentos e atitudes sem lógica aparente, a alteração de funções intelectuais, maior irritabilidade e impaciência, diminuição da capacidade de atenção, concentração e memória e incapacidade para compreender e recordar toda a informação necessária para a resolução dos problemas (Vaz Serra, 1999, 2000a).

Relativamente às fontes de *stress*, podem ser acontecimentos traumáticos graves, acontecimentos significativos de vida, situações crónicas de *stress* e microindutores ou macroindutores de *stress* (Amaral & Silva, 2008; Ramos, 2005; Vaz Serra, 1999, 2000a). Os acontecimentos

significativos de vida são ocorrências que alteram o curso e funcionamento habitual das pessoas, apesar de serem próprios do ciclo de vida (e.g. o nascimento de um irmão, a mudança de escola). As situações crónicas de *stress* (stressores crónicos) pautam-se pela ausência de mudança, as condições da vida não sofrem alteração de modo a anular os seus efeitos negativos sobre o indivíduo (e.g. problemas financeiros e de saúde). Neste grupo podem, ainda, inserir-se os não-eventos, ou seja, os acontecimentos que são esperados ou desejados mas que não ocorrem (e.g. dificuldade em engravidar quando se deseja ter um filho, uma promoção que não se concretiza). Os acontecimentos traumáticos são experiências perturbadoras para o ser humano, como os desastres naturais, a guerra, as violações sexuais e os acidentes rodoviários. Os macrostressores são fontes socioeconómicas de *stress* (e.g. as recessões económicas, a mortalidade infantil), são resultantes do sistema social, económico ou político (e.g. as recessões económicas poderão aumentar as dificuldades financeiras de uma pessoa ou precipitar uma situação de desemprego). Os stressores quotidianos (ou microstressores) são situações de *stress* que se prendem com a realização das rotinas quotidianas e que traduzem os regulares aborrecimentos do dia-a-dia (e.g. uma discussão com um colega, ir às compras apressadamente) (Amaral & Silva, 2008; Ramos, 2005; Vaz Serra, 1999, 2000a).

No entanto, tal como referiram Lazarus e colaboradores nos anos 60, não existe nenhuma situação que possa ser reconhecida como absolutamente indutora de *stress*, pois o fator decisivo que provoca uma resposta de *stress* no indivíduo é a avaliação que o mesmo faz da situação – avaliação cognitiva (Amaral & Silva, 2008; Vaz Serra, 1999).

Deste modo, a avaliação cognitiva (perceção do *stress*) é o processo mental pelo qual o indivíduo avalia o significado de determinado stressor no seu bem-estar, determinando as respostas que dará perante o mesmo, bem como as emoções experimentadas e os resultados dessas respostas (Ramos, 2005, 2008). Esta perceção subdivide-se em três momentos: avaliação primária, avaliação secundária e reavaliação (Custódio, 2010; Folkman & Lazarus, 1985; Folkman, 2011; Lazarus & Folkman, 1984; Ramos, 2005; Ramos & Carvalho, 2007; Vaz Serra, 1999). A avaliação primária centra-se nas possíveis exigências implicadas num stressor, na atribuição de significado à ocorrência, que determina se o acontecimento é irrelevante, benigno ou indutor de *stress*. Posteriormente o sujeito avalia os recursos de que dispõe para fazer face às exigências na relação com o ambiente – avaliação secundária – relacionada com as expectativas de autoeficácia, ou seja, a crença que o indivíduo desenvolve de ser ou não capaz de realizar o comportamento necessário para melhorar ou modificar a situação (Custódio, 2010; Folkman & Lazarus, 1985; Folkman, 2011; Lazarus & Folkman, 1984; Ramos, 2005; Ramos & Carvalho, 2007; Vaz Serra, 1999). Por fim, o indivíduo reconsidera a avaliação conforme o resultado das suas ações para lidar com o stressor, correspondendo assim a um processo de *feedback* que lhe permite rever a perceção inicial, com base no balanço entre as exigências criadas pela situação (avaliação primária) e os recursos e capacidades de resposta (avaliação secundária) – reavaliação – que pode ser alterada

consoante o *feedback* informativo que o indivíduo recolhe em função do êxito ou fracasso nas estratégias adotadas para lidar com o stressor (Custódio, 2010; Folkman & Lazarus, 1985; Folkman, 2011; Lazarus & Folkman, 1984; Ramos, 2005; Ramos & Carvalho, 2007; Vaz Serra, 1999).

Lazarus e Folkman (1984) definem três categorias distintas como sendo indutoras de *stress*: a ameaça, que diz respeito à antecipação de uma contingência desagradável que pode surgir; o dano, correspondente a um acontecimento que já ocorreu, tendo o indivíduo que tolerar as consequências ou reinterpretar o seu significado; e o desafio, que representa uma circunstância em que o indivíduo sente que as exigências estabelecidas podem ser alcançadas ou ultrapassadas (Folkman & Lazarus, 1985; Folkman et al., 1986; Folkman, 2011; Lazarus & Folkman, 1984; Vaz Serra, 1999).

No caso do stressor, pode pertencer a duas formas principais: stressor psicossocial ou stressor biológico (Everly Jr & Lating, 2013). Os stressores psicossociais resultam de uma interpretação cognitiva de um acontecimento, isto é, o significado atribuído ao acontecimento é que induz a percepção de *stress* pelo indivíduo. No caso dos stressores biológicos são estímulos que causam uma excitação biológica que induz *stress* (Everly Jr & Lating, 2013).

As consequências da resposta de *stress* no organismo do indivíduo e a possível influência das variáveis sociodemográficas também são relevantes.

Anshel, Sutarso, e Jubenville (2009) e Lantz, House, Mero e Williams (2005) referiram que uma das influências na experiência de *stress* era o estatuto socioeconómico, sendo que as pessoas com recursos económicos limitados ou com uma condição social inferior parecem ser mais suscetíveis a experienciar *stress* ao longo da vida. A prática de exercício físico é outro indicador que pode influenciar a percepção de situações indutoras de *stress*, considerando-se que o exercício físico facilita a adaptação às mesmas, podendo ser considerada uma estratégia de *coping* positiva (Gonçalves, 2009). Num estudo de Gonçalves (2009) verificaram-se diferenças quando avaliada a perturbação de *stress* tendo em conta indivíduos que praticavam ou não praticavam exercício físico, sendo que os que praticavam exercício físico pontuaram mais baixo na dimensão de *stress*. Custódio, Pereira e Seco (2009) verificaram que as mulheres tendem a ser mais afetadas pelo *stress* do que os homens.

Relativamente às possíveis consequências da resposta de *stress* no indivíduo, diversos autores (Bartley & Roesch, 2011; Lantz et al., 2005; Vaz Serra, 2000a) refere que o *stress* está relacionado com a depressão, início e manutenção de problemas relacionados com o uso de drogas ilícitas, consumo de bebidas alcoólicas e contribui para o aparecimento de transtornos psiquiátricos, como a ansiedade e depressão. Sapolsky (2004, citado em Ramos, 2008) destaca, ainda, que a influência da resposta de *stress* é exercida sobre diversos aspetos da biologia humana, como a resposta imunitária, o sono ou o comportamento sexual. Assim, o *stress* pode provocar doenças, acelerar o envelhecimento biológico e precipitar a morte (Sapolsky, 2004, citado em Ramos, 2008).

1.3. Stress e Vulnerabilidade ao stress

O facto de um indivíduo se sentir ou não em *stress* está relacionado com o grau de vulnerabilidade ou de autoconfiança que desenvolve perante um determinado acontecimento, tendo a perceção de possuir ou não aptidões e recursos pessoais e sociais para lidar com as exigências do mesmo (Vaz Serra, 1999, 2000a). Assim, o conceito de vulnerabilidade ao *stress* corresponde à relação específica entre o indivíduo e a circunstância, uma vez que quando a pessoa se sente vulnerável desenvolve a expectativa de não conseguir superar as dificuldades inerentes à mesma (Vaz Serra, 1999, 2000a). A vulnerabilidade representa a probabilidade de o indivíduo reagir de uma forma negativa perante um determinado acontecimento (Amaral & Silva, 2008).

Para esta vulnerabilidade contribuem diversos fatores, nomeadamente, fatores de natureza física, psicológica e social (Vaz Serra, 1999, 2000a). Os fatores de natureza física dizem respeito à constituição genética do indivíduo que determina que a reação perante os acontecimentos seja de forma desigual, em termos de intensidade da mesma e de rapidez de resposta (Costa & Leal, 2006; Vaz Serra, 1999, 2000a). Os fatores de natureza psicológica relacionam-se com a forma como o indivíduo percebe o mundo que o rodeia e os fatores de natureza social, envolvem questões de cariz político e socioeconómico (Vaz Serra, 1999, 2000a).

Apesar de se identificarem estes fatores como contribuintes para a vulnerabilidade ao *stress*, esta deve ser considerada num sentido amplo e multifatorial, incluindo, assim, diversos fatores, como o funcionamento cerebral, a aprendizagem, as condições de desenvolvimento do indivíduo, o ambiente em que este se insere, os valores e crenças psicológicas desenvolvidas, as aptidões e recursos pessoais e sociais de que dispõe (Amaral & Silva, 2008; Vaz Serra, 1999, 2000a), a personalidade, a autoestima e a autoconfiança do indivíduo (Amaral & Silva, 2008; Ramos & Carvalho, 2007). Considerando, ainda, que o mesmo ser humano pode ser suscetível a uma ocorrência de *stress* num determinado período do seu desenvolvimento e noutra etapa diferente não o ser (Amaral & Silva, 2008; Vaz Serra, 1999, 2000a).

1.4. Stress e estratégias de coping

A primeira teoria sobre *stress* e *coping* pertence ao Modelo Transaccional de *Stress* e *Coping*, de Lazarus e Folkman (1984), que considera que o *coping* é um processo situacional, tendo em conta que as relações entre o sujeito e o ambiente são dinâmicas, recíprocas e bidirecionais, traduzindo um processo em que existe um esforço cognitivo e comportamentos efetuados pelo indivíduo, de forma a lidar com a situação indutora de *stress* (Bartley & Roesch, 2011; Costa & Gouveia, 2008; Folkman, Lazarus, Gruen, & DeLongis, 1986; Folkman, 2011; Lazarus, 2006; Thien & Razak, 2012). Assim, o *coping* tem como função ajustar a relação do indivíduo com o ambiente de forma a diminuir os sintomas de

stress (Ramos, 2005).

O *coping* pode ser definido como o esforço cognitivo e comportamental do sujeito para lidar com o stressor, tendo como objetivo manter, reduzir ou tolerar as exigências internas ou externas criadas pelo mesmo (Folkman & Lazarus, 1985; Folkman, 2011; Lazarus & Folkman, 1984; Vaz Serra, 1999).

Assim, Ramos (2005; 2008) e Custódio (2010) referem que falar de *stress* implica falar de *coping*, da mesma forma que a análise do *stress* implica a observação do *coping*.

No mesmo sentido, Ramos (2008) refere que o *stress* e *coping* dizem respeito à interação entre o indivíduo e os seus ambientes de vida. Sendo que o *coping* é influenciado pela avaliação cognitiva (Folkman & Moskowitz, 2000), pois ambos se constituem como mediadores de *stress* (Lazarus & Folkman, 1984; Folkman et al., 1986).

Tendo em consideração as funções que o *coping* desempenha podemos classificá-lo em dois grupos: o *coping* focado na emoção e o *coping* focado no problema (Folkman & Lazarus, 1985; Folkman, 2011; Krypel & Henderson-King, 2010; Lazarus & Folkman, 1984; Ramos, 2005; Vaz Serra, 1999). O *coping* focado na emoção visa regular as emoções e ocorre quando os sujeitos têm a perceção de não possuírem as competências necessárias para alterarem a situação indutora de *stress* (Folkman & Lazarus, 1985; Folkman et al., 1986; Folkman, 2011; Krypel & Henderson-King, 2010; Lazarus & Folkman, 1984; Ramos, 2005; Vaz Serra, 1999). O *coping* focado no problema tem como objetivo a resolução dos stressores através da alteração da relação do indivíduo com o ambiente, e verifica-se quando os sujeitos têm a perceção de conseguirem modificar a situação indutora de *stress* (Folkman & Lazarus, 1985; Folkman et al., 1986; Folkman, 2011; Krypel & Henderson-King, 2010; Lazarus & Folkman, 1984; Ramos, 2005; Vaz Serra, 1999).

Por conseguinte, Lazarus (1993) refere que as pessoas podem usar diferentes estratégias de *coping* para lidarem com a mesma situação e a estratégia a utilizar pode variar consoante o indutor de *stress*, a personalidade do indivíduo e as possíveis consequências do stressor. A variável da personalidade do indivíduo desempenha um papel importante, pois, de acordo com Lazarus e Folkman (1984) pode contribuir para tendências estáveis de *coping*, porque as pessoas para lidarem com os stressores podem utilizar estratégias de forma consistente, o que pode contribuir para uma predisposição dos indivíduos para lidarem com as situações de uma determinada forma (Carver & Connor-Smith, 2010; Carver, Scheier, & Weintraub, 1989).

Considerando a atividade cognitiva e comportamental o *coping* pode ser de confrontação ou evitamento (Ramos, 2005; Vaz Serra, 1999). O *coping* de confrontação pressupõe a adoção de estratégias que se aplicam diretamente sobre o stressor com vista à resolução do indutor de *stress* (Ramos, 2005; Vaz Serra, 1999). O *coping* de evitamento define o afastamento em relação ao stressor, através de estratégias de negação e de fuga e tem por objetivo evitar lidar diretamente com o mesmo (Ramos,

2005; Vaz Serra, 1999). Este evitamento justifica-se pela necessidade de proteção do indivíduo em relação ao stressor (Ramos, 2005). Para além destes, Ramos (2008) identificou ainda o *coping* instrumental, com o pressuposto de modificação dos stressores e o *coping* paliativo, que visa a regulação das emoções e a diminuição dos efeitos negativos provocados pelos stressores.

A estratégia de *coping* a utilizar depende da avaliação cognitiva, porque se o stressor não for interpretado como ameaçador o indivíduo provavelmente irá adotar a estratégia de confrontação (Ramos, 2005). No caso de o indivíduo interpretar o stressor como ameaçador tenderá a adotar a estratégia de evitamento (Ramos, 2005). A escolha do tipo de *coping* é eficaz quando permite um controlo ou redução do *stress* (Lazarus, 2006; Ramos, 2005), quando a escolha é inadequada mantém-se o desajustamento e a perceção de *stress* (Ramos, 2005).

Numa revisão bibliográfica foi possível destacar que as respostas de *coping* adotadas pelos indivíduos são influenciadas por diversas variáveis que importa identificar, nomeadamente, a personalidade, o apoio social, os recursos materiais (Ramos, 2005), a perceção de controlo e a autoestima (Sinha & Watson, 2007) as crenças, as expetativas e as características biológicas (Costa & Gouveia, 2008).

De acordo com a mesma análise, num estudo de Pereira (1998) com estudantes universitários, destacou-se que quanto melhores forem as estratégias de *coping* adotadas pelo estudante melhor será o rendimento académico. Para além disso, Gonçalves (2009) identificou o exercício físico como uma estratégia de *coping* positiva.

Em suma, a resolução das situações de *stress* depende da eficácia dos recursos de *coping* disponíveis (Lazarus e Folkman, 1984; Lazarus, 2000), o que reflete que este é um processo dinâmico, considerando o meio, a pessoa e a relação entre ambos (Custódio et al., 2009).

1.5. Stress e Ensino Superior

O ingresso no Ensino Superior implica algumas mudanças em termos pessoais, sociais e académicos para a maioria dos estudantes (Diniz & Almeida, 2005), nomeadamente, a adaptação ao sistema de Ensino Superior com um modo de funcionamento diferente – mais autónomo e competitivo, a satisfação pela escolha do curso, a projecção de uma possibilidade de ingressar no mundo do trabalho, o desenvolvimento de competências de relacionamento com os pares e professores, a saída de casa dos pais e o afastamento do grupo de pares (Almeida, Ferreira, & Soares, 2002, Almeida et al., 2003; Araújo, Almeida, & Paúl, 2003; Freitas, Raposo, & Almeida, 2007; Pinheiro, 2003; Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006; Veríssimo, Costa, Gonçalves, & Araújo, 2011). Neste âmbito, o desenvolvimento do sentido de competência, a capacidade de lidar e integrar emoções, a autonomia, a identidade, o desenvolvimento de estratégias e hábitos mais autónomos de estudo, a integração num novo contexto social, o estabelecimento de relações de proximidade e maior intimidade e

interdependência com os pares são fundamentais (Almeida et al., 2003; Araújo et al., 2003; Cabral & Matos, 2010; Dinis, 2013; Freitas et al., 2007; Nunes & Garcia, 2010).

Diversos autores (Almeida et al., 2002; Almeida et al., 2003; Almeida & Vasconcelos, 2008; Araújo et al., 2003; Cabral & Matos, 2010; Ferraz & Pereira, 2002) caracterizaram estas tarefas como estando relacionadas com o domínio académico, social, pessoal e vocacional. No domínio académico, o jovem adulto tem que se adaptar ao novo sistema de ensino e avaliação (Almeida et al., 2002; Almeida et al., 2003; Almeida & Vasconcelos, 2008; Araújo et al., 2003; Cabral & Matos, 2010); no nível social, surge o desenvolvimento de novos relacionamentos interpessoais, mantendo os padrões de relacionamento com a família e o grupo de pares (Almeida et al., 2002; Almeida & Vasconcelos, 2008; Araújo et al., 2003; Cabral & Matos, 2010). O nível pessoal está associado ao estabelecimento de uma identidade e ao desenvolvimento da autoestima e do autoconceito (Almeida et al., 2002; Almeida & Vasconcelos, 2008; Araújo et al., 2003; Cabral & Matos, 2010). Por fim, e, ainda, de acordo com os mesmos autores, o domínio vocacional envolve as tarefas de tomada de decisão, exploração e compromisso para o desenvolvimento de uma identidade vocacional com vista à preparação para o mercado de trabalho. Estas tarefas, o ambiente académico e a representação social do estudante do Ensino Superior podem tornar-se fatores de risco para o jovem adulto (Dias, 2006).

Alguns estudos revelam que a maioria dos estudantes, cerca de um terço (Laurence, Williams, & Eiland, 2009) convive com o *stress* no seu dia-a-dia (Sarmiento, 2004). Este número pode ser explicado pela exigência requerida no Ensino Superior: os exames, os contatos com professores diferenciados, o confronto com novas formas de conhecimento científico e tecnológico, com uma nova organização curricular e a transição para um novo espaço de vida mais distante do espaço familiar (Pereira, 1998; Veríssimo et al., 2011). Da mesma forma, a incerteza financeira também foi identificada como um indutor de *stress* para esta população (Robotham, 2008). Sendo de notar que para Ramos e Carvalho (2007) os principais fatores indutores de *stress* para os estudantes, são de ordem pessoal, porque este é um jovem adulto em processo de desenvolvimento. Amaral e Silva (2008) acrescentaram ainda outros aspetos indutores de *stress* como a privação de sono e as atividades sociais.

Ao nível do impacto do *stress* no estudante universitário, os estudos indicam que este afeta principalmente o desempenho académico (Amaral & Silva, 2008; Custódio, Pereira, & Seco, 2009; Laurence, Williams, & Eiland, 2009; Robotham, 2008; Sarmiento, 2004; Vaz Serra, 2000a) e a saúde dos estudantes (Amaral & Silva, 2008; Custódio et al., 2009).

Relativamente aos fatores que exercem influência sobre a perceção de *stress*, é possível a identificação do ano de frequência do curso, pois Custódio et al., (2009) defenderam que a perceção de *stress* tende a ser mais elevada em função do ano de frequência do curso. Também de acordo com Luz, Castro, Couto, Santos e Pereira, 2009, os alunos do 1º ano apresentaram níveis mais elevados de *stress* comparativamente aos alunos dos anos

seguintes, justificado pelas mudanças associadas ao início do período universitário e à conseqüente adaptação exigida. Os mesmos autores constataram que o *stress* também pode variar em função do género dos estudantes, porque as raparigas apresentaram níveis mais elevados de *stress* do que os rapazes. O facto de o estudante trabalhar também parece influenciar a perceção de *stress* (Amaral & Silva, 2008). Da mesma forma, a falta de exercício físico, a nutrição desequilibrada, o sono desregulado, a atividade profissional e a assiduidade são fatores identificados como indutores de *stress* nos estudantes do Ensino Superior (Amaral & Silva, 2008). A opção de escolha da instituição de ensino também parece ser um fator que exerce influência sobre a perceção de *stress* dos alunos, pois Freitas et al., 2007 afirmaram que os alunos que frequentam a instituição de ensino de primeira opção apresentam maior envolvimento institucional e menor perceção de *stress*. A idade também parece influenciar os níveis de *stress* dos alunos, sendo que os alunos mais jovens têm níveis de *stress* superiores comparativamente aos alunos mais velhos (Luz et al., 2009). Ainda com base nos mesmos autores, os níveis de *stress* são mais elevados em estudantes deslocados da sua residência. Sarmiento (2004) refere que a prática de atividade física contribui para uma diminuição do *stress* e, no caso específico do curso de Ciências do Desporto e Educação Física como possui um vasto leque de disciplinas onde é proporcionada a prática desportiva, será provavelmente um daqueles que proporcionam melhores condições para um desenvolvimento saudável dos alunos.

Considerando que o *stress* é uma realidade com que os estudantes têm que conviver no seu dia-a-dia e que cerca de um em cada dez alunos podem precisar de apoio profissional para reduzir os seus níveis de *stress* (Robotham, 2008), torna-se necessário o desenvolvimento de estratégias que visem auxiliar os estudantes a diminuírem os seus efeitos, de modo a que não interfira de forma negativa no seu percurso académico (Sarmiento, 2004). Tendo em atenção que os níveis de *stress* desta população parecem ter aumentado nos últimos anos (Benton, Robertson, Tseng, Newton, & Benton, 2003), nomeadamente em Portugal (Luz et al., 2009).

Na revisão bibliográfica de Robotham (2008) são referidos estudos feitos na década de 1990 e na década de 2000, nos quais se destacou que as áreas mais estudadas, considerando estas temáticas, centraram-se em cursos com um elemento profissional forte, como os estudantes de enfermagem (Custódio, 2010; Custódio, Pereira, & Seco, s.d.; Gibbons, Dempster & Moutray, 2011; Robotham, 2008), estudantes de hotelaria (Robotham, 2008), estudantes de direito (Robotham, 2008), estudantes de áreas sociais (Robotham, 2008) e estudantes de psicologia (Robotham, 2008). O que permite inferir que apesar de existir literatura no âmbito do *stress* e Ensino Superior, verifica-se a necessidade de se incluírem novas variáveis, como a idade dos participantes, o ano de escolaridade e outras áreas científicas, o que pode conduzir a novos resultados e uma melhor compreensão do *stress* (Veríssimo et al., 2011).

1.6. Stress, Apoio Social e Ensino Superior

O ingresso e a frequência do Ensino Superior representam um momento de transição, que implica mudanças, novas tarefas, adaptação a um novo meio, vivências e escolhas, com base nas competências individuais e sociais do estudante (Bernardino et al., 2005; Motta et al., 2005).

E este processo pode ser influenciado por algumas variáveis, nomeadamente, o suporte social, que pode facilitar a adaptação do indivíduo (Motta et al., 2005; Diniz & Almeida, 2005) e funcionar como uma proteção contra o *stress* e o insucesso nesta fase (Bernardino et al., 2005; Custódio, 2010).

Vaz Serra (2000a), Edwards, Hershberger, Russell, e Markert (2001) e Sebastião et al. (2010) referiram que as pessoas que pertencem ou têm a perceção de pertencerem a uma rede social forte sentem de forma menos intensa as situações de *stress*. Da mesma forma, Laurence et al., (2009) afirmaram que o apoio social nos estudantes permite a partilha de experiências e acontecimentos da vida académica, contribuindo para colmatar os efeitos dos stressores relacionados com o Ensino Superior. Ainda, Custódio (2010) referiu que o apoio social tem um efeito protetor contra o *stress* e os sintomas do mesmo, porque quando o indivíduo percebe que tem suporte social associa o mesmo a uma disponibilidade de ajuda em caso de necessidade.

Bernardino et al., (2005) identificaram o suporte emocional, o suporte de avaliação, o instrumental e o informativo, como as categorias do tipo de suporte que o sujeito pode usufruir. O suporte emocional define-se pelo conjunto de relações do sujeito que lhe permitem ter acesso a um determinado número de pessoas disponíveis para ouvir e partilharem informações; o suporte de avaliação resulta do processo de autoavaliação do sujeito; o suporte instrumental é resultante da ajuda institucionalizada através da oferta de serviços e grupos de assistência no quotidiano do indivíduo e o suporte informativo reflete o auxílio na resolução dos problemas com base no aconselhamento formal (profissionais na área da saúde) ou informal (os pares) (Bernardino et al., 2005).

No entanto, apesar da importância que o apoio social desempenha no contexto do Ensino Superior, o estabelecimento de relações pessoais com os pares parece ser mais difícil e de menor qualidade no meio universitário (Motta et al., 2005).

Os estudos efetuados revelaram que a perceção de apoio social pode variar consoante o género, Costa e Leal (2006) afirmaram que as raparigas percebem em média mais suporte social comparativamente aos rapazes. Os mesmos autores verificaram que não se encontram diferenças no apoio social de alunos deslocados e não deslocados, porque o estudante quando ingressa no Ensino Superior precisa de se ajustar às alterações decorrentes do mesmo e o apoio recebido é importante para esse processo, independentemente de estar ou não deslocado da sua residência familiar.

Em conclusão, o apoio social engloba os vários recursos e sistemas de apoio do indivíduo, e quando é eficaz permite o desenvolvimento da identidade pessoal, favorece o bem-estar e o rendimento académico dos

estudantes (Dinis, 2013), sendo que se considera eficaz quando está mais próximo do aluno (Pereira et al., 2006).

1.7. Qualidade de vida

A expressão qualidade de vida (QDV) surgiu por volta de 1920, mas só na década de 60 do século XX é que começou a notar-se maior interesse científico pelo conceito (Canavarro, Simões, Pereira, & Pintassilgo, 2005).

Em 1948, a Organização Mundial de Saúde (OMS, citada em, Canavarro, 2010) definiu saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não simplesmente como a ausência de doença”, contribuindo desta forma para a associação entre a qualidade de vida e a saúde.

Em 1991, surgiu o grupo da Organização Mundial de Saúde sobre a Qualidade de Vida (WHOQOL-Group) com o objetivo de estudar este tema e de desenvolver instrumentos que avaliassem o construto, tendo em consideração o contexto da cultura e sistema de valores, os objetivos pessoais, padrões e preocupações do indivíduo (WHOQOL-Group, 1994).

O WHOQOL-Group definiu a qualidade de vida com base em três aspetos essenciais: a subjetividade, considerando a perspetiva do indivíduo sobre a sua própria vida; a multidimensionalidade, pelo facto de a qualidade de vida englobar diversas dimensões, e a presença de dimensões positivas e negativas, uma vez que para que a qualidade de vida seja considerada positiva é necessário que alguns elementos estejam presentes e outros ausentes (como a dor) (The WHOQOL-Group, 1994).

Assim, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a qualidade de vida exprime-se tendo em consideração a perceção que o sujeito tem da sua vida, de acordo com a cultura e o sistema de valores vigente, os seus objetivos pessoais, expectativas, preocupações e interesses (Sousa, 2008).

Taveira (1999) considerou a qualidade de vida como sendo um conceito multidimensional de bem-estar físico, mental e social, no qual se engloba a saúde, o trabalho, a família, o estado emocional da pessoa, o nível socioeconómico, entre outros aspetos da vida do indivíduo.

Desta forma, podem ser identificadas algumas características como componentes fundamentais para a definição da qualidade de vida, nomeadamente, a satisfação com a vida, a autoestima, a saúde e a funcionalidade (Vaez, Kristenson, & Laflamme, 2004). Sousa (2008) considera, ainda, a perceção pessoal, os aspetos psicológicos, físicos, sociais, objetivos e subjetivos e as estratégias de *coping*, a saúde física, a saúde psicológica, o nível de dependência, as relações sociais e ambientais. Para Gonçalves (2009) a qualidade de vida é condicionada por fatores como a alimentação, a situação económica, o meio-ambiente e a prática regular de atividade física. Canavarro (2010) refere que a qualidade de vida incorpora os aspetos individuais e o bem-estar e satisfação das pessoas com a sua vida.

Fagulha, Duarte, e Miranda (2000) defendem que a insatisfação com a vida constitui um sinal de risco relativamente à possibilidade de

perturbações, especialmente, depressão, perturbações físicas de origem somática, problemas familiares e comportamentos aditivos. Concretamente, atendendo ao ponto de vista individual, se for possível a identificação das áreas da vida do sujeito em que ocorre maior insatisfação a qualidade de vida torna-se possível focalizar o trabalho psicoterapêutico, de forma a melhorar o funcionamento do indivíduo e conseqüentemente a qualidade e satisfação com a sua vida (Fagulha et al., 2000).

Para a qualidade e satisfação com a vida salienta-se a importância dos fatores sociais, nomeadamente a existência de sistemas de suporte social e a capacidade de integração do indivíduo na comunidade e em grupos sociais, o sucesso e os valores pessoais, bem como a satisfação com a relação romântica e sexual (Fagulha et al., 2000). Desta forma, a satisfação com o apoio social está associado a um aumento do bem-estar (Canavarro, 2010; Edwards et al., 2001; Sebastião et al., 2010).

No caso concreto dos estudantes, a qualidade de vida assume um papel fulcral no seu bem-estar (Oliveira, 2010). Sendo por isso importante referir que a perceção da qualidade de vida nestes jovens é afetada pelos problemas emocionais (Vaez et al., 2004), pelo nível socioeconómico, sendo que quanto mais elevado for o nível socioeconómico melhor será a perceção de qualidade de vida por parte dos estudantes (Canavarro, 2010; Oliveira, 2010; Pacheco, Jesus, & Martins, 2008). Os problemas de saúde dos estudantes também estão associados a uma menor qualidade de vida (Oliveira, 2010), bem como a ansiedade (Monteiro, Pereira, Gomes, Tavares, & Gomes, 2005; Melo, Pereira, & Pereira, 2005; Oliveira, 2010), a depressão, a perturbação de ansiedade generalizada (Oliveira, 2010) e o *stress* (Vaz Serra, 2000a).

Num estudo de Oliveira (2010) verificou-se, ainda, que os estudantes do género masculino evidenciaram melhor qualidade de vida do que os do género feminino, o que parece indicar a existência de uma relação entre o género e a qualidade de vida.

Por fim, o mesmo autor assinala a importância e necessidade de investimento na área da qualidade de vida dos estudantes do Ensino Superior, tendo em consideração variáveis sociodemográficas como o tipo de residência dos estudantes, a coabitação, o estatuto de trabalhador-estudante, a nacionalidade e a idade, de forma a revelar mais dados para aprofundar a teoria e sustentar futuras intervenções.

II - Objectivos

A presente investigação, com base na revisão da literatura e no protocolo definido tinha como objetivo geral analisar a possível relação entre os resultados do *IRP*, *23QVS*, *EUROHIS-QOL-8* e *Convoy Model* em jovens-adultos estudantes do ensino universitário, mais exactamente, que frequentavam os cursos de Mestrado Integrado em Engenharia Electrotécnica e de Computadores (MIEEC), Mestrado Integrado em Engenharia Mecânica (MIEM) e Licenciatura em Ciências do Desporto ou mestrados de continuidade na Faculdade de Ciências do Desporto e

Educação Física, da Universidade de Coimbra.

Desta forma, primeiramente pretendeu-se analisar os resultados dos diversos instrumentos, seguindo-se uma análise da possível influência das variáveis sociodemográficas na vulnerabilidade ao *stress*, no *coping*, na perceção da qualidade de vida e no apoio social. Por fim, pretendeu-se analisar a possível existência de uma relação entre os resultados dos diversos instrumentos.

III - Metodologia

A amostra do presente estudo foi composta pelo método de amostragem por acessibilidade ou conveniência (Hill & Hill, 2009), justificada pelos recursos temporais e financeiros disponíveis para a realização da investigação.

Ainda, este estudo apresentou um *design* não experimental transversal, porque não existiu manipulação dos indivíduos e das condições e pretendeu-se efetuar uma comparação dos casos num dado momento no tempo, constituindo-se assim como análises estáticas (Camões, 2012).

Após estas considerações iniciais, neste capítulo serão descritas as características sociodemográficas dos sujeitos que compõem a amostra em estudo, os instrumentos de avaliação que constituem o protocolo administrado e os procedimentos de investigação que foram adotados.

3.1. Caracterização da Amostra

A amostra da presente investigação foi constituída por 138 estudantes da Universidade de Coimbra, que frequentavam, especificamente, os cursos de MIEEC, MIEM e Licenciatura em Ciências do Desporto ou mestrados de continuidade na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, com 46 sujeitos cada curso.

Como a amostra tinha como critério de exclusão que os sujeitos frequentassem o 1º ou 2º ano dos respetivos cursos, a maioria dos sujeitos da amostra frequentava o 3º ano (N=80, 58%), pertencendo os restantes ao 4º (N=29, 21%) e 5º ano (N=29, 21%) (Tabela 1).

Da amostra total, 122 estudantes pertenciam ao género masculino (88,4%) e 16 ao género feminino (11,6%), com idades compreendidas entre os 20 e os 29 anos (M=22,07; DP=1,666) (Tabela 1). É de notar que, tal como seria de prever, o estado civil dos sujeitos era, na totalidade, solteiro. A grande maioria dos sujeitos referiu que a instituição de Ensino Superior que frequenta constituiu-se como a primeira opção na candidatura ao Ensino Superior (N=107, 77,5%), assim como o curso frequentado (N=130, 94,2%) (Tabela 1). Sendo que 118 sujeitos (85,5%) não frequentaram nenhum curso anteriormente, mas 20 (14,5%) afirmam ter frequentado. Destes 20 sujeitos, 4 não identificaram o curso frequentado, 3 frequentaram o MIEEC e outros 3 Engenharia Civil, os restantes frequentaram cursos de Direito, Sociologia, Gestão de Empresas, entre outros. A maioria dos sujeitos da amostra praticava desporto de forma regular (N=88, 63,8%), e relacionava as suas

atividades de lazer com essa mesma prática (N=68, 49,3%), seguindo-se uma percentagem significativa de sujeitos que não identificou nenhuma atividade de lazer (N=29, 21%).

Do total dos sujeitos, 106 (76,8%) não usufruía de qualquer estatuto particular enquanto estudante e 32 (23,2%) dispõe de um estatuto, correspondendo maioritariamente ao estatuto de estudante finalista (N=14, 10,1%), seguido de estudante membro de órgãos dirigentes da UC (N=7, 5,1%), trabalhador estudante e estudante atleta de alto rendimento (N=5, 3,6%, para cada um dos estatutos). Ao nível das retenções prévias, 31 sujeitos ficaram retidos em algum ano de escolaridade, 18 reprovaram apenas uma vez, 4 reprovaram duas ou três vezes e os restantes 9 reprovaram 4, 5 ou mais vezes. Entre estas reprovações, 10 ocorreram no Ensino Secundário, 1 no Ensino Básico, e as restantes 12 no Ensino Superior (3 no primeiro ano, 5 no segundo ano, 3 no terceiro e 1 no quarto ano).

Tabela 1: Características sociodemográficas da amostra.

		N	%
Género	Masculino	122	88,4
	Feminino	16	11,6
Ano de curso	3ºano	80	58
	4ºano	29	21
	5ºano	29	21
Opção de escolha da instituição	1ªOpção	107	77,5
	2ªOpção	20	14,5
	3ªOpção	9	6,5
	Outra opção	2	1,4
Opção de escolha do curso	1ªOpção	130	94,2
	2ªOpção	5	3,6
	3ªOpção	1	0,7
	Outra opção	2	1,4
Estatuto	Sim	32	23,2
	Não	106	76,8

No que diz respeito à naturalidade dos sujeitos, a maioria pretencia ao distrito de Coimbra (N=37, 26,8%) e o seu agregado familiar era constituído pelos dois progenitores e irmãos (N=95, 68,8%), sendo que 22 (15,9%) sujeitos tinham um agregado composto apenas pelos pais e 7 (5,1%) apenas por um dos progenitores. Relativamente às habilitações literárias dos progenitores foram identificadas como sendo maioritariamente pertencentes ao Ensino Secundário, no caso do pai, foi identificada por 41 (29,7%) sujeitos e no da mãe por 42 sujeitos (30,4%) (Tabela 2).

O nível socioeconómico dos sujeitos foi maioritariamente classificado

como médio (N=118, 85,5%), sendo que a grande maioria dos sujeitos não usufruíam de bolsa de estudos (N=92, 66,7%) e residiam numa casa arrendada (N=84, 60,9%) (Tabela 2).

Tabela 2: Outras características sociodemográficas dos sujeitos da amostra.

		N	Percentagem %
Habilitações literárias do			
pai	Ensino Primário	20	14,5
	Ensino Básico	39	28,3
	Ensino Secundário	41	29,7
	Ensino Superior	36	26,1
	Valores ausentes	2	1,4
Habilitações literárias da			
mãe	Ensino Primário	19	13,8
	Ensino Básico	36	26,1
	Ensino Secundário	42	30,4
	Ensino Superior	41	29,7
Nível Socioeconómico	Baixo	19	13,8
	Médio	118	85,5
	Alto	1	0,7
Residência			
	Casa Própria	25	18,1
	Casa Arrendada	83	60,1
	Residência Universitária	22	15,9
	Habitação familiar	8	5,8

3.2. Instrumentos

3.2.1. Ficha de Caracterização Sociodemográfica

Esta ficha pretendia recolher informação relevante sobre os sujeitos, como o género, a idade, o estado civil, a naturalidade, o curso, a composição do agregado familiar, bem como as habilitações literárias dos progenitores, o nível socioeconómico, entre outros (cf. Anexo 2).

3.2.2. Inventário de Resolução de Problemas (IRP - Vaz Serra, 1987)

O IRP é uma escala unidimensional de autorresposta que pretende avaliar as estratégias de *coping* utilizadas pelo indivíduo. É composto por 40 questões de tipo Likert, classificadas com valores entre 1 e 5 (“Não

concordo”, “Concordo pouco”, “Concordo moderadamente”, “Concordo muito” e “Concordo muitíssimo”) (Vaz Serra, 1987).

Neste inventário o sujeito é confrontado com três cenários diferentes de ameaça, dano e desafio, correspondentes a situações de possível comparação com o quotidiano dos sujeitos, desta forma pretende-se avaliar as estratégias de *coping* que o indivíduo pode utilizar no seu dia-a-dia quando confrontado com problemáticas semelhantes. Assim, uma pontuação mais elevada pressupõe a utilização de melhores estratégias de *coping* (Vaz Serra, 1987).

Segundo o autor, o inventário permite ainda o cálculo de nove factores (“Pedido de ajuda”; “Confronto e resolução activa dos problemas”; “Abandono passivo perante a situação”; “Controlo interno/externo dos problemas”; “Estratégias de controlo das emoções”; “Atitude activa de não interferência na vida quotidiana pelas ocorrências”; “Agressividade internalizada/externalizada”; “Auto-responsabilização e medo das consequências” e “Confronto com os problemas”).

O instrumento apresenta uma boa estabilidade temporal, verificável na correlação teste/reteste de .808, e uma boa consistência interna, com um coeficiente de Spearman-Brown de .860 (Vaz Serra, 1987).

No presente estudo foi encontrado um Alpha de *Cronbach* (α) para o IRP total de .79 que, de acordo com Pestana e Gageiro (2008) é considerada uma consistência interna razoável.

3.2.3. Questionário de Vulnerabilidade ao Stress (Escala 23 QVS – Vaz Serra, 2000)

A *escala 23 QVS* é, segundo o seu autor (Vaz Serra, 2000b) um instrumento de autoavaliação que pretende avaliar a vulnerabilidade do indivíduo perante uma situação indutora de *stress*. É composta por 23 questões, numa escala unidimensional, e quanto mais elevada for a nota global mais provável é que o indivíduo seja vulnerável ao *stress*. As respostas são de tipo Likert e variam entre 0 e 4 pontos, que correspondem a “Concordo em absoluto”, “Concordo bastante”, “Nem concordo nem discordo”, “Discordo bastante” e “Discordo em absoluto” (Vaz Serra, 2000b).

Segundo o autor, o estudo original foi encontrada uma correlação par/ímpar de .732 e um coeficiente α de .824, que corresponde a uma boa consistência interna do instrumento. Os diversos itens da escala revelaram boa capacidade discriminativa, porque foram sensíveis a variações de grupos extremos. A correlação teste/reteste, com um valor de .816, revelou ainda uma boa estabilidade temporal do instrumento (Vaz Serra, 2000b). No presente estudo o Alpha de *Cronbach* apresenta uma consistência interna boa ($\alpha=.80$) (Pestana & Gageiro, 2008).

É, ainda, de notar que de acordo com o autor esta escala apresenta uma correlação negativa e altamente significativa com o *IRP*.

3.2.4. *EUROHIS-QOL-8* (Pereira, Melo, Gameiro, & Canavarro, 2011)

O *EUROHIS-QOL-8* é uma escala que pretende medir a qualidade de vida, tendo em consideração os domínios físico, psicológico, das relações sociais e ambiente, que estão implícitos nos oitos itens que constituem a mesma. Foi desenvolvida a partir do *WHOQOL-Bref* e do *WHOQOL-100* (Pereira et al., 2011).

As questões do tipo Likert são respondidas numa escala de cinco pontos, variando a pontuação das respostas em função das questões. O resultado deste instrumento pressupõe que um valor mais elevado corresponde a uma melhor perceção da qualidade de vida (Pereira et al., 2011).

No estudo original este instrumento apresentou uma boa consistência interna, com um coeficiente α de .83 (Pereira et al., 2011). Com a amostra do presente estudo, o Alpha de *Cronbach* para a escala completa assumiu um valor de .73, o que resultou numa consistência interna razoável (Pestana & Gageiro, 2008).

3.2.5. *Convoy Model* – redes de apoio social (versão original de Kahn & Antonucci, 1980; versão portuguesa de Gameiro, Moura-Ramos, & Canavarro, 2006)

O *Convoy Model* é um instrumento que pretende avaliar aspetos estruturais e funcionais do apoio social percebido pelo sujeito, sendo que o próprio instrumento abrange esses aspetos (Gameiro, Soares, Moura-Ramos, Pedrosa, & Canavarro, 2008). No caso dos aspetos estruturais, permitem analisar a dimensão da rede social do sujeito, o tipo de relações que a compõem, o grau de importância ou proximidade dessas relações e a proporção de membros por nível de proximidade (Gameiro et al., 2008). No que diz respeito aos aspetos funcionais, permitem-nos ter acesso à quantidade e tipo de apoio recebido e à satisfação global com esse apoio (Gameiro et al., 2008).

A consistência interna do instrumento no estudo original é boa, uma vez que os valores se situaram acima de .80. Sendo que, para o apoio instrumental o alpha de *cronbach* foi de .84, para o apoio emocional de .83 e para a satisfação total de .89 (Gameiro et al., 2008). Os coeficientes de correlação teste-reteste também foram satisfatórios (>.70) (Gameiro et al., 2008). No caso do presente estudo, a consistência interna assumiu um valor de .83 (Pestana & Gageiro, 2008). No apoio emocional o valor do alpha de *Cronbach* foi de .78, no caso do apoio instrumental foi de .64 e na satisfação global de .84.

3.3. Procedimentos de Recolha de Dados

A recolha de dados para a presente investigação realizou-se entre os meses de Março e Maio, através do preenchimento de questionários de

autorresposta por parte de jovens adultos que frequentavam o 3º, 4º ou 5º ano dos cursos de MIEEC, MIEM e Licenciatura em Ciências do Desporto e mestrados de continuidade de Ciências do Desporto.

Inicialmente foi requerida autorização aos respetivos autores das escalas para a utilização das mesmas no presente estudo. Após a aprovação dos autores, foram contactados alguns alunos, explicada a finalidade do estudo, o seu papel de participantes voluntários, em que a confidencialidade e anonimato dos dados foram assegurados, pois os dados recolhidos e a utilização dos mesmos destinavam-se somente a fins de investigação (cf. Anexo 1). Foi efetivada uma primeira recolha, num pré-teste, com o intuito de se verificar se o protocolo era adequado e quais as dificuldades com que os sujeitos se deparavam.

Posteriormente procedeu-se à aplicação generalizada do protocolo, sendo a amostra do presente estudo composta pelo método de amostragem por acessibilidade ou conveniência (Hill & Hill, 2009), justificada pelos recursos temporais e financeiros disponíveis para a realização da investigação. Desta forma, os sujeitos foram contactados nas Cantinas de Ação Social da Universidade de Coimbra, em algumas Residências Universitárias dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra e nos bares dos respetivos estabelecimentos de Ensino (Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra e Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra). Assim, os instrumentos foram preenchidos na presença dos investigadores assegurando a clarificação de dúvidas e uma resposta independente e confidencial por parte dos sujeitos. Foram considerados fatores de exclusão: a inexistência de consentimento informado do sujeito, a falta do preenchimento completo de questionários que constassem do protocolo e o sujeito pertencer ao 1º ou 2º ano dos cursos referidos.

Deste modo, dos 170 questionários entregues, apenas 138 foram considerados válidos para constituição da amostra, sendo que a maior parte dos questionários excluídos tiveram como critério a deteção de erros de preenchimento.

3.4. Procedimentos Estatísticos

Este estudo apresentou um *design* não experimental transversal, porque não existiu manipulação dos indivíduos e das condições e pretendeu-se efetuar uma comparação dos casos num dado momento no tempo, constituindo-se assim como análises estáticas (Camões, 2012).

Na análise de dados foi usado o programa informático SPSS – versão 20.0 para Windows.

Inicialmente, como forma de se efetuar uma análise preliminar dos dados, testaram-se os pressupostos da normalidade da distribuição e homogeneidade das variâncias, através do teste de *Kolomorov-Smirnov* com correção de *Lilliefors* e *Shapiro-Wilk* e do teste de Levene, tendo ainda sido avaliada a existência de outliers através da representação gráfica dos resultados no Diagrama de Extremos e Quartis-Box Plot.

Seguiu-se a análise da consistência interna das escalas, através do cálculo do coeficiente Alpha de *Cronbach*. Para a análise dos valores encontrados, utilizaram-se como valores de referência os índices apontados por Pestana e Gageiro (2008): alpha inferior a .60 - consistência interna inadmissível; alpha entre .60 e .70 – consistência interna fraca; alpha entre .70 e .80 – consistência interna razoável; alpha entre .80 e .90 – consistência interna boa; alpha superior a 0.9 – consistência interna muito boa.

De seguida, para uma análise das características sociodemográficas e de distribuição da amostra, foram calculadas as estatísticas descritivas das variáveis sociodemográficas e dos instrumentos, através do cálculo de frequências, médias e desvio-padrão.

Os testes realizados posteriormente foram testes não paramétricos, uma vez que os pressupostos exigidos para a aplicação de testes paramétricos não eram cumpridos, nomeadamente a existência de normalidade das distribuições e homogeneidade das variâncias (Pestana & Gageiro, 2008).

Para explorar as possíveis diferenças de resultados nos instrumentos atendendo às variáveis sociodemográficas, foram realizados testes de *Mann-Whitney*, de *Kruskal-Wallis* e a *MANOVA* não-paramétrica. O teste de *Mann-Whitney* corresponde à alternativa não paramétrica do *t* de *Student* para duas amostras independentes, visando a comparação do centro de localização das duas amostras como forma de detetar diferenças entre as duas populações (Pestana & Gageiro, 2008). O tipo de distribuição escolhida para este teste foi assintótica, pois os *n*'s das amostras eram superiores a 10 (Pestana & Gageiro, 2008). Consideraram-se estatisticamente significativas as diferenças entre as médias cujo *p-value* do teste fosse inferior ou igual a .05 (Maroco, 2007). No caso do teste de *Kruskal-Wallis*, é um teste não paramétrico que permite verificar a possível influência de três ou mais condições experimentais (VI's) numa variável endógena (VD) (Pestana & Gageiro, 2008). Consideraram-se estatisticamente significativas as diferenças entre as médias cujo *p-value* do teste fosse inferior ou igual a .05 (Pestana & Gageiro, 2008).

Análise da Variância Multivariada (MANOVA) não-paramétrica partilha dos pressupostos anteriores, no entanto estão presentes diferentes variáveis dependentes. Nesta análise, foi considerado o traço de Pillai, por ser considerado um teste robusto na avaliação da significância multivariada e foi calculado de acordo com a fórmula $X^2 = (N-1) TP$ (*Pillai's Trace*) (Maroco, 2007).

Para se analisar a relação entre as variáveis sociodemográficas estatisticamente significativas e os valores dos instrumentos, foram realizadas correlações de *Spearman* (Pestana & Gageiro, 2008). A correlação de Spearman foi também analisada para explorar as associações entre os instrumentos.

Posteriormente pretendiam-se calcular regressões múltiplas como forma de se explorar a capacidade preditiva das variáveis independentes nas variáveis dependentes. No entanto, como os dados apenas nos permitiam o cálculo de estatísticas não paramétricas, não era possível efetuar o cálculo de

regressões, porque não existe nenhum equivalente não-paramétrico para as mesmas (Pallant, 2005).

IV - Resultados

4.1 Análise preliminar dos dados

Os resultados do teste de *Kolmogorov-Smirnov* e da análise do enviesamento em relação à média, através das medidas de assimetria e de achatamento (*Skewness* e *Kurtosis*, respetivamente), mostraram que as variáveis não apresentavam uma distribuição normal (K-S, $p \leq .001$), pelo que se optou pela utilização de testes não paramétricos.

Na análise dos resultados no Diagrama de Extremos e *Quartis-Box Plot*, com o objetivo de testar a existência de *outliers*, apesar de terem sido identificadas algumas observações extremas, optou-se pela sua permanência, porque compararam-se as estatísticas resultantes da análise com e sem essas observações extremas e os resultados foram semelhantes, o que indicou que os *outliers* afetavam pouco a distribuição (Pestana & Gageiro, 2008).

4.2. Estatística descritiva

Para a caracterização das variáveis em estudo utilizaram-se medidas de tendência central (média) e de dispersão (desvio-padrão) (Tabela 3). O *IRP* apresentou uma média de 147,71 (DP=13,02). No caso do *23QVS* a média foi de 36,93 (DP=9,27) e no *EUROHIS-QOL-8* de 73,71 (DP=10,68). No *Convoy Model*, o tipo de apoio que apresentou um valor mais elevado foi o apoio emocional, com uma média de 103,78 (DP=56,98), seguido pelo apoio instrumental com 58,10 (DP=31,85) e a satisfação global com o apoio da rede social com uma média de 27,09 e um desvio-padrão de 14,61.

Tabela 3: Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos da amostra total.

	Amostra Total (N=138)			
	M	DP	Mínimo	Máximo
Nota Global <i>IRP</i>	147,71	13,02	113	182
Nota Global <i>23QVS</i>	36,93	9,27	19	62
Nota Global <i>EUROHIS-QOL-8</i>	73,71	10,68	44	100
Nota total do Apoio Emocional – <i>Convoy Model</i>	103,78	56,98	0	283
Nota total do Apoio Instrumental – <i>Convoy Model</i>	58,10	31,85	0	150
Nota total da Satisfação Global – <i>Convoy Model</i>	27,09	14,61	0	60

4.3. Análise da possível relação entre a Vulnerabilidade ao *Stress*, o *Coping*, a Qualidade de Vida, o Apoio Social e as variáveis sociodemográficas.

4.3.1. Género

De forma a analisar as diferenças entre géneros na Vulnerabilidade ao *Stress*, no *Coping* e na Qualidade de Vida, realizou-se o teste de *Mann-Whitney*. No caso das diferenças entre géneros no apoio social percebido, foi realizada uma *Análise de Variância Multivariada Não-Paramétrica* (*MANOVA Não-Paramétrica*), uma vez que estão presentes diversas variáveis dependentes (Nota total do Apoio Emocional; Nota total do Apoio Instrumental e Nota total da Satisfação Global) (Pestana & Gageiro, 2008). Nenhum instrumento apresentou diferenças estatisticamente significativas tendo em conta esta variável, no *IRP* ($U=840,5$; $W=8343,5$; $p=0,367$), no *23QVS* ($U=943$; $W=8446$; $p=0,826$), no *EUROHIS-QOL-8* ($U=856$; $W=8359$; $p=0,420$) e no *Convoy Model* ($X^2(3) = 6,576$; $N = 138$; $p = 0,09$).

4.3.2. Curso

Para a análise das possíveis diferenças nos resultados dos instrumentos atendendo à variável curso, foi realizado um teste de *Kruskal-Wallis*, que não apresentou resultados estatisticamente significativos no *IRP* ($X^2_{KW}(2) = 1,615$; $p=0,446$; $N=138$), no *23QVS* ($X^2_{KW}(2) = 5,248$; $p=0,073$; $N=138$) nem no *EUROHIS-QOL-8* ($X^2_{KW}(2) = 1,406$; $p=0,495$; $N=138$). No caso da comparação com o *Convoy Model* foi realizada uma *MANOVA Não-Paramétrica* que não apresentou um resultado estatisticamente significativo ($X^2(6) = 7,672$; $N=138$; $p = 0,26$).

4.3.3. Frequência de algum curso anteriormente

Esta variável sociodemográfica pretendia analisar a possível influência de o sujeito ter frequentado algum curso anterior nas diferentes medidas dos instrumentos que integravam o protocolo. Para este feito foi efetuado um teste de *Mann-Whitney* para os instrumentos *IRP* ($U=1151$; $W=8172$; $p=0,861$), *23QVS* ($U=1141,5$; $W=8162,5$; $p=0,816$) e *EUROHIS-QOL-8* ($U=1081,5$; $W=1291,5$; $p=0,547$), que revelou não existirem diferenças estatisticamente significativas. Para o instrumento *Convoy Model* foi realizada uma *MANOVA Não-Paramétrica* que não apresentou diferenças estatisticamente significativas ($X^2(3) = 33,291$; $N=138$; $p = 0,06$).

4.3.4. Opção de escolha da Instituição do Ensino Superior

Esta variável sociodemográfica pretendia apurar a que opção de escolha correspondia a instituição em que os sujeitos estavam inseridos, estando categorizada em 1 – Primeira Opção; 2 – Segunda Opção; 3 – Terceira Opção e 4 – Outra Opção. Esta variável não revelou significância estatística na sua influência no valor do *Coping* ($X^2_{KW}(3) = 6,989$; $p = 0,072$; $N=138$), Vulnerabilidade ao *Stress* ($X^2_{KW}(3) = 6,058$; $p = 0,109$; $N=138$) e Apoio Social ($X^2(9) = 3,836$; $N=138$; $p = 0,92$). Contudo, apresentou um impacto significativo na Qualidade de Vida ($X^2_{KW}(2) = 8,111$; $p = 0,044$; $N=138$).

(Tabela 4). Desta forma, como se concluiu que a opção de escolha da instituição que os sujeitos frequentam podia influenciar a perceção da qualidade de vida dos mesmos, procedeu-se à comparação múltipla das médias das ordens, como forma de se verificar qual ou quais os grupos que eram significativamente diferentes (Maroco, 2007). De acordo com a comparação múltipla das médias das ordens, a 3ª Opção apresentava uma média superior (MR=102,78) quando comparada com as restantes opções (Tabela 5). Por conseguinte, nas comparações múltiplas, a 3ª Opção em relação à 1ª Opção apresentou uma diferença de médias de aproximadamente -34,43 ($p=0,012$). Na comparação com a 2ª Opção o valor foi de aproximadamente -38,98 ($p=0,013$) e, por fim, relativamente a outra opção o valor da diferença das médias correspondeu a -64,28 ($p=0,036$) (Tabela 6).

Tabela 4. Resultados obtidos no *Kruskal-Wallis* considerando o instrumento *EUROHIS-QOL-8* e a variável sociodemográfica opção de escolha da instituição.

	EUROHIS-QOL-8
Qui-quadrado	8,11
Graus de liberdade	3
Significância	,044

Tabela 5. Resultados das comparações de médias do *EUROHIS-QOL-8*

Opção de escolha da Instituição	N	Média
1ª Opção	107	68,35
2ª Opção	20	63,80
3ª Opção	9	102,78
Outra opção	2	38,50
Total	138	

Tabela 6. Comparações múltiplas das opções de escolha da instituição de ensino superior relativamente às pontuações obtidas no *EUROHIS-QOL-8*

Opção de escolha da Instituição	Opção de escolha da Instituição	Diferença das Médias	DP	p
1ª Opção	2ª Opção	4,55	9,45	,631
	3ª Opção	-34,43*	13,46	,012
	Outra opção	29,85	27,68	,283
2ª Opção	1ª Opção	-4,55	9,45	,631
	3ª Opção	-38,98*	15,57	,013
	Outra opção	25,30	28,76	,381
3ª Opção	1ª Opção	34,43*	13,46	,012
	2ª Opção	38,98*	15,57	,013
	Outra opção	64,28*	30,32	,036
Outra opção	1ª Opção	-29,85	27,68	,283
	2ª Opção	-25,30	28,76	,381
	3ª Opção	-64,28*	30,32	,036

Nota: *Os resultados são estatisticamente significativos ao nível de 0,05.

Quando analisada a correlação desta variável com o instrumento que

mede a qualidade de vida, o Coeficiente de Correlação Ró de *Spearman* não apresentou resultados que indicassem uma associação estatisticamente significativa ($r_s = 0,069$; $p = 0,419$).

4.3.5. Opção de escolha do curso que o sujeito frequenta

Esta variável sociodemográfica estava relacionada com a ordem pela qual o sujeito escolheu o curso em que se inseria, podendo corresponder à Primeira Opção, categorizada nesta análise com o valor de 1, Segunda Opção com o valor de 2, Terceira Opção a que correspondia o valor de 3 ou Outra Opção, representada pelo valor de 4. Assim, para a análise da influência desta variável foi realizado o teste de *Kruskal-Wallis* para todos os instrumentos, com exceção do *Convoy Model* para o qual foi realizada uma *MANOVA Não-Paramétrica*. Considerando os resultados esta variável sociodemográfica parece não ter impacto estatisticamente significativo nos diversos instrumentos, *IRP* ($X^2_{KW}(2) = 1,513$; $p=0,469$; $N=138$), *23QVS* ($X^2_{KW}(2) = 2,745$; $p=0,253$; $N=138$), *EUROHIS-QOL-8* ($X^2_{KW}(2) = 0,191$; $p=0,909$; $N=138$) e *Convoy Model* ($X^2(12) = 10,275$; $N = 138$; $p = 0,59$).

4.3.6. Estatuto

Com base nos resultados deste estudo, esta variável não apresentou impacto significativo nos resultados de nenhum dos instrumentos aplicados, *IRP* ($U=1555$; $W=7226$; $p = 0,477$), *23 QVS* ($U=1317$; $W=1845$; $p = 0,056$), *EUROHIS-QOL-8* ($U=1523$; $W=2051$; $p=0,378$) e *Convoy Model* ($X^2(3) = 3,973$; $N = 138$; $p = 0,26$).

4.3.7. Retenções

As retenções neste estudo não se constituíram como uma variável que exercesse influência no *coping* ($U=1460,5$; $W=1956,5$; $p=0,312$), na vulnerabilidade ao *stress* ($U=1594$; $W=2090$; $p=0,742$), na qualidade de vida ($U=1397,5$; $W=1893,5$; $p=0,178$) ou no apoio social ($X^2(3) = 1,233$; $N = 138$; $p = 0,75$).

4.3.8. Prática de desporto regular

Na análise dos resultados deste estudo, considerando esta variável sociodemográfica, não foram encontrados valores estatisticamente significativos na relação com o *coping* ($U=1896,5$; $W=3171,5$; $p=0,179$), com a vulnerabilidade ao *stress* ($U=2149,5$; $W=6065,5$; $p=0,823$), com a qualidade de vida ($U=1887$; $W=3162$; $p=0,161$) ou com o apoio social ($X^2(3) = 0,411$; $N = 138$; $p = 0,94$).

4.3.9. Residência

A análise da possível influência da residência dos sujeitos nos

diversos instrumentos não revelou resultados estatisticamente significativos, o que parece indicar que esta variável não exerceu influência nos resultados do *IRP* ($X^2_{KW}(3) = 3,744; p = 0,290; N=138$), do *23QVS* ($X^2_{KW}(3) = 1,227; p = 0,747; N=138$), do *EUROHIS-QOL-8* ($X^2_{KW}(3) = 1,479; p = 0,687; N=138$) e do *Convoy Model* ($X^2(9) = 11,919; N = 138; p = 0,22$).

4.3.10. Habilitações literárias do Pai

Para o estudo da influência desta variável consideraram-se as diferentes habilitações literárias do Pai, como sendo 1 – Ensino Primário, 2 – Ensino Básico, 3 – Ensino Secundário e 4 – Ensino Superior. Tendo em consideração estes níveis da VI foram realizados testes de *Kruskal-Wallis* com vista a uma análise da influência dos mesmos em cada VD (*IRP*; *23QVS*; *EUROHIS-QOL-8*). A relação desta variável com o *IRP* parece não se ter constituído como estatisticamente significativa ($X^2_{KW}(3) = 6,408; p = 0,093; N=138$), nem com o *23QVS* ($X^2_{KW}(3) = 4,079; p = 0,253; N=138$), ou o *EUROHIS-QOL-8* ($X^2_{KW}(3) = 4,750; p = 0,191; N=138$). A *MANOVA Não-Paramétrica* revelou que o *Convoy Model* ($X^2(12) = 4,247; N = 138; p = 0,98$) também não parece ter sido influenciado por esta variável.

4.3.11. Habilitações literárias da Mãe

Nesta análise também foram considerados os diferentes níveis da VI (1 – Ensino Primário; 2 – Ensino Básico; 3 – Ensino Secundário; 4 – Ensino Superior) e os resultados indicaram que não existia uma relação estatisticamente significativa entre esta variável e o *IRP* ($X^2_{KW}(3) = 4,899; p=0,179; N=138$) e o *Convoy Model* ($X^2(9) = 10,96; N = 138; p = 0,28$).

No entanto, no caso do *23QVS* os resultados indicaram uma relação estatisticamente significativa ($X^2_{KW}(3) = 8,670; p=0,034; N=138$) (Tabela 7). De acordo com a comparação múltipla das médias das ordens para a influência na vulnerabilidade ao *stress*, o Ensino Primário apresentou uma média superior (MR= 92,84) (Tabela 8). Por conseguinte, nas comparações múltiplas constatou-se que existia uma diferença de médias estatisticamente significativa entre o Ensino Primário e o Ensino Básico de, cerca de, 26,09 ($p = 0,020$). No caso das diferenças entre o Ensino Primário e o Ensino Secundário e Superior, foram de 22,91 ($p = 0,036$) e 32,18 ($p = 0,004$), respetivamente (Tabela 9).

Da mesma forma, os resultados indicaram que esta variável apresentava uma relação estatisticamente significativa com o *EUROHIS-QOL-8* (Qualidade de Vida) ($X^2_{KW}(3) = 15,188; p = 0,002; N=138$) (Tabela 10). Assim, recorreu-se, posteriormente, a testes Post-hoc para comparar as médias dos grupos relativamente à influência na qualidade de vida (Pestana & Gageiro, 2008). De acordo com a comparação múltipla das médias das ordens, o Ensino Superior apresenta uma média mais elevada (MR= 83,82) quando comparado com os restantes graus de ensino (Tabela 11). Por conseguinte, nas comparações múltiplas do Ensino Primário com os restantes níveis de habilitações, foi possível constatar uma diferença

estatisticamente significativa com o Ensino Secundário, com uma diferença de médias de aproximadamente -29,89 ($p=0,05$) e com o Ensino Superior, aproximadamente, -40,16 ($p<0,001$). No caso do Ensino Básico apresentou diferenças comparativamente ao Ensino Superior -21,71 ($p=0,013$) (Tabela 12).

Tabela 7: Pontuações obtidas na escala 23 QVS atendendo à variável sociodemográfica das habilitações literárias da mãe

	NotaGlobal_23QVS
Qui-quadrado	8,670
Graus de liberdade	3
p	,034

Tabela 8: Resultados das comparações de médias da escala 23 QVS

	Habilitações_literárias_mãe	N	Médias
NotaGlobal_23QVS	Ensino Primário	19	92,84
	Ensino Básico	36	66,75
	Ensino Secundário	42	69,93
	Ensino Superior	41	60,66
	Total	138	

Tabela 9: Diferenças das médias na 23 QVS considerando as habilitações literárias da mãe – Teste de Tukey LSD

Habilitações literárias da mãe	Habilitações literárias da mãe	Diferença das Médias	DP	P
Ensino Primário	Ensino Básico	26,09*	11,09	,020
	Ensino Secundário	22,91*	10,81	,036
	Ensino Superior	32,18*	10,85	,004
Ensino Básico	Ensino Primário	-26,09*	11,09	,020
	Ensino Secundário	-3,18	8,88	,721
	Ensino Superior	6,09	8,93	,496
Ensino Secundário	Ensino Primário	-22,91*	10,81	,036
	Ensino Básico	3,18	8,88	,721
	Ensino Superior	9,27	8,58	,282
Ensino Superior	Ensino Primário	-32,18*	10,85	,004
	Ensino Básico	-6,09	8,93	,496
	Ensino Secundário	-9,27	8,58	,282

Nota: *A diferença das médias é estatisticamente significativa ao nível de 0,05.

Tabela 10: Pontuações obtidas no EUROHIS-QOL-8 atendendo à variável das habilitações literárias da mãe.

	EUROHIS-QOL-8
Qui-quadrado	15,19
Graus de liberdade	3
p	,002

Tabela 11: Comparações múltiplas das médias considerando a variável sociodemográfica das habilitações literárias da mãe e o instrumento *EUROHIS-QOL-8*.

	Habilitações literárias da mãe	N	Média
EUROHIS-QOL-8	Ensino Primário	19	43,66
	Ensino Básico	36	62,11
	Ensino Secundário	42	73,55
	Ensino Superior	41	83,82
	Total	138	

Tabela 12: Diferença das médias do *EUROHIS-QOL-8* atendendo à variável sociodemográfica das habilitações literárias da mãe – Teste de Tukey LSD

Habilitações literárias da mãe	Habilitações literárias da mãe	Diferença das Médias	DP	<i>p</i>
Ensino Primário	Ensino Básico	-18,45	10,69	,087
	Ensino Secundário	-29,89*	10,42	,005
	Ensino Superior	-40,16*	10,46	,000
Ensino Básico	Ensino Primário	18,45	10,69	,087
	Ensino Secundário	-11,44	8,56	,184
	Ensino Superior	-21,71*	8,61	,013
Ensino Secundário	Ensino Primário	29,89*	10,42	,005
	Ensino Básico	11,44	8,56	,184
	Ensino Superior	-10,27	8,28	,217
Ensino Superior	Ensino Primário	40,16*	10,46	,000
	Ensino Básico	21,71*	8,61	,013
	Ensino Secundário	10,27	8,28	,217

Nota: *A diferença das médias é estatisticamente significativa ao nível de 0,05.

Seguidamente procedeu-se a uma análise da associação entre as mesmas variáveis, através do Coeficiente de Correlação Ró de *Spearman* (r_s). Desta forma, apurou-se existia uma relação linear negativa entre a variável das habilitações literárias da mãe e a vulnerabilidade ao *stress* do sujeito ($r_s = -0,193$; $p < 0,05$) (Tabela 13). Do mesmo modo, também foi possível verificar a existência de uma relação linear positiva entre as habilitações literárias da mãe e a qualidade de vida do sujeito ($r_s = 0,323$; $p < 0,001$) (Tabela 14).

Tabela 13: Correlações de *Spearman* entre a variável sociodemográfica das habilitações literárias da mãe e o instrumento 23QVS.

		Amostra total (N=138)	
		Habilitações literárias da mãe	Nota Global 23QVS
Ró de <i>Spearman</i> (r_s)	Habilitações literárias da mãe	r_s	1,00
		p	,193*
			,023

Nota Global	r_s	-,193*	1,00
23QVS	p	,023	.

Nota: *A correlação entre as variáveis é estatisticamente significativa ao nível de 0,05.

Tabela 14: Correlações de Spearman entre as habilitações literárias da mãe e Os resultados do EUROHIS-QOL-8.

		Amostra total (N=138)	
		Habilitações literárias da mãe	EUROHIS- QOL-8
Ró de Spearman (r_s)	Habilitações literárias da mãe	r_s	1,00
		p	,323**
	EUROHIS- QOL-8	r_s	,323*
		p	,000

Nota: *A correlação entre as variáveis é estatisticamente significativa ao nível de 0,05.

4.3.12. Nível Socioeconómico

Na análise desta variável não foram encontrados resultados estatisticamente significativos quando considerada a sua possível interação com o *IRP* ($X^2_{KW}(2) = 0,552; p=0,759; N=138$), o *23QVS* ($X^2_{KW}(2) = 5,705; p=0,058; N=138$) e *Convoy Model* ($X^2(6) = 11,234; N = 138; p = 0,08$).. No caso da relação entre o nível socioeconómico e o *EUROHIS-QOL-8*, os resultados revelaram-se estatisticamente significativos ($X^2_{KW}(2) = 14,155; p=0,001; N=138$) (Tabela 15). Os testes *post hoc* assinalaram que o nível socioeconómico alto apresentava uma média superior (MR=85,50) comparativamente ao nível socioeconómico médio (MR=74,45) e baixo (MR=37,89) (Tabela 16). Nesta variável não foi possível o cálculo das diferenças entre as médias, porque os valores encontrados não satisfaziam as condições necessárias para o cálculo dessa estatística.

Tabela 15: Pontuações obtidas no EUROHIS-QOL-8 atendendo à variável do nível socioeconómico.

	EUROHIS-QOL-8
Qui-quadrado	14,155
Graus de liberdade	2
p	,001

Tabela 16: Comparações múltiplas das médias do EUROHIS-QOL-8 considerando o nível socioeconómico

	Nível_socioeconómico	N	Médias
EUROHIS-QOL-8	Baixo	19	37,89
	Médio	118	74,45
	Alto	1	85,50
	Total	138	

Apesar de a relação encontrada entre o nível socioeconómico e a vulnerabilidade ao *stress* não apresentar valores estatisticamente significativos, estes encontravam-se num limiar muito próximo dessa significância. Assim considerou-se pertinente calcular o Coeficiente de Correlação Ró de *Spearman* para a interação entre estas variáveis. Esta correlação revelou a existência de uma associação linear negativa entre as variáveis ($r_s = -0,181$; $p < 0,05$) (Tabela 17).

Tabela 17: Correlação de Spearman entre o nível socioeconómico e o valor total da escala 23QVS

		Amostra total (N=138)		
			Nível Socioeconómico	Nota Global 23QVS
Ró de <i>Spearman</i> (r_s)	Nível	r_s	1,00	-,181*
	Socioeconómico	p	.	,033
	Nota Global	r_s	-,181*	1,00
	23QVS	p	,033	.

Nota: *. A correlação entre as variáveis é estatisticamente significativa ao nível de 0,05.

No caso da relação entre esta variável sociodemográfica e a qualidade de vida, verificou-se uma associação linear positiva ($r_s = 0,319$; $p < 0,001$) (Tabela 18).

Tabela 18: Correlação de Spearman entre o nível socioeconómico e o valor do EUROHIS-QOL-8

		Amostra total (N=138)		
			Nível Socioeconómico	EUROHIS- QOL-8
Ró de <i>Spearman</i> (r_s)	Nível	r_s	1,00	,319**
	Socioeconómico	p	.	,000
	EUROHIS-QOL-8	r_s	,319**	1,00
		p	,000	.

Nota:**. A correlação entre as variáveis é estatisticamente significativa ao nível de 0,01.

4.3.13. Estudante Bolseiro

Com o intuito de se perceber se existia uma relação entre o facto de o sujeito ser bolseiro e os resultados nos diversos instrumentos foram calculados testes de *Mann-Whitney* e *MANOVA Não-Paramétrica*. Os resultados destes testes não se constituíram como estatisticamente significativos, *IRP* ($U=1803$; $W=6081$; $p=0,157$), *23QVS* ($U=2021$; $W=6299$; $p=0,668$), *EUROHIS-QOL-8* ($U=1801,5$; $W=2882,5$; $p=0,151$) e *Convoy Model* ($X^2(3) = 6,028$; $N = 138$; $p = 0,11$).

4.4. Análise das possíveis correlações entre os resultados dos instrumentos

Para a análise das possíveis correlações entre os instrumentos foi utilizado o Coeficiente de Correlação Ró de *Spearman* (r_s). Este coeficiente permite medir a intensidade da relação entre as variáveis, podendo esta oscilar entre -1 e 1 (Pestana & Gageiro, 2008). Quanto mais próximo estiver o valor dos extremos, maior será a associação linear entre as variáveis, sendo que o sinal negativo significa que as variáveis alternam em sentido contrário, isto é, as categorias mais elevadas de uma variável são associadas a categorias mais baixas da outra variável (Pestana & Gageiro, 2008).

4.4.1. Correlação entre a Resolução de Problemas (IRP) e a Vulnerabilidade ao Stress (23QVS)

O Coeficiente de Correlação Ró de *Spearman* (r_s) indicou que o IRP se relaciona de forma negativa e estatisticamente significativa com o 23QVS ($r_s = -0,444$; $p < 0,001$), apesar de a magnitude ser baixa (Tabela 19).

Tabela 19: Correlação de Spearman entre a nota global do IRP e a nota global do 23QVS

		Amostra total (N=138)		
			Nota Global IRP	Nota Global 23QVS
Ró de Spearman (r_s)	Nota Global IRP	r_s	1,00	-,444**
		$p(2\text{-tailed})$.	,000
	Nota Global 23QVS	r_s	-,444**	1,00
		$p(2\text{-tailed})$,000	.

Nota:**. A correlação entre as variáveis é estatisticamente significativa ao nível de 0,01.

4.4.2. Correlação entre o Coping (IRP) e a Qualidade de Vida (EUROHIS-QOL-8)

Para a interação entre estas variáveis, o Coeficiente de Correlação de *Spearman* pareceu revelar uma associação linear baixa e positiva ($r_s = 0,317$; $p < 0,001$) (Tabela 20).

Tabela 20: Correlação de Spearman entre a nota global do IRP e a nota global do EUROHIS-QOL-8

		Amostra total (N=138)		
			Nota Global IRP	EUROHIS-QOL-8
Ró de Spearman (r_s)	Nota Global IRP	r_s	1,00	,317**
		p	.	,000
	EUROHIS-QOL-8	r_s	,317**	1,00
		p	,000	.

Nota: **. A correlação entre as variáveis é estatisticamente significativa ao nível de 0.01 level (2-tailed).

4.4.3. Correlação entre o Coping (IRP) e o Apoio Social (Convoy Model)

A análise desta correlação permitiu verificar a possível existência de uma associação linear baixa e positiva entre o IRP e as variáveis do Apoio Emocional ($r_s = 0,235$; $p < 0,01$) e da Satisfação Global ($r_s = 0,220$; $p < 0,01$). No caso da associação com o Apoio Instrumental não se revelou estatisticamente significativa ($r_s = 0,118$; $p = 0,170$) (Tabela 21).

Tabela 21: Correlação de Spearman entre a nota global do IRP e o Convoy Model

		Amostra total (N=138)				
			Nota Global IRP	ApoioEmoc.	ApoioInst.	Satisf.Globa I
Ró de Spearman (r_s)	Nota Global IRP	r_s	1,000	,235**	,118	,220**
		p	.	,006	,170	,009
	ApoioEmoc.	r_s	,235**	1,000	,869**	,976**
		p	,006	.	,000	,000
	ApoioInst.	r_s	,118	,869**	1,000	,888**
		p	,170	,000	.	,000
	Satisf.Glob al	r_s	,220**	,976**	,888**	1,000
		p	,009	,000	,000	.

Nota: **. A correlação entre as variáveis é estatisticamente significativa ao nível de 0.01.

Nota 2: As variáveis ApioEmoc., ApoioInst. e Satisf.Global correspondem a Apoio Emocional, Apoio Instrumental e Satisfação Global do instrumento Convoy Model.

4.4.4. Correlação entre a Vulnerabilidade ao Stress (23QVS) e a Qualidade de Vida (EUROHIS-QOL-8)

Neste caso os resultados indicaram a possível existência de uma associação negativa entre as variáveis ($r_s = -0,418$; $p < 0,001$) (Tabela 22).

Tabela 22: Correlações de Spearman entre a escala 23 QVS e o EUROHIS-QOL-8

		Amostra total (N=138)		
			Nota Global 23QVS	EUROHIS- QOL-8
Ró de Spearman (r_s)	Nota Global	r_s	1,00	-,418**
	23QVS	p	.	,000
	EUROHIS- QOL-8	r_s	-,418**	1,00
		p	,000	.

Nota: **. A correlação entre as variáveis é estatisticamente significativa ao nível de 0,01.

4.4.5. Correlação entre a Vulnerabilidade ao Stress (23QVS) e o Apoio Social (Convoy Model)

A análise desta correlação, parece indicar uma associação linear baixa e negativa entre a vulnerabilidade ao stress e o apoio emocional ($r_s = -0,200$; $p < 0,05$) e a satisfação global com o apoio recebido ($r_s = -0,191$; $p < 0,05$) (Tabela 23).

Tabela 23: Correlações de Spearman entre a escala 23 QVS e o Convoy Model

		Amostra total (N=138)				
			Nota Global 23QVS	ApoioEmoc.	ApoioInst.	Satisf.Global
Ró de Spearman (r_s)	Nota Global	r_s	1,00	-,200*	-,088	-,191*
	23QVS	p	.	,019	,307	,025
	ApoioEmoc.	r_s	-,200*	1,00	,869**	,976**
		p	,019	.	,000	,000
	ApoioInst.	r_s	-,088	,869**	1,000	,888**
		p	,307	,000	.	,000
	Satisf.Global	r_s	-,191*	,976**	,888**	1,000
		p	,025	,000	,000	.

Nota 1: *. A correlação entre as variáveis é estatisticamente significativa ao nível de 0,05.

Nota 2: **. A correlação entre as variáveis é estatisticamente significativa ao nível de 0,01.

Nota 3: As variáveis ApoioEmoc., ApoioInst. E Satisf.Global correspondem a Apoio Emocional, Apoio Instrumental e Satisfação Global do instrumento Convoy Model.

4.4.6. Correlação entre a Qualidade de Vida (EUROHIS-QOL-8) e o Apoio Social (Convoy Model)

No estudo da possível relação entre estes instrumentos através do Coeficiente de Correlação Ró de Spearman foi possível afirmar a existência

de uma associação linear fraca e positiva entre a qualidade de vida e o apoio emocional ($r_s = 0,195$; $p < 0,05$). Da mesma forma, é possível verificar o mesmo tipo de associação com a variável do apoio instrumental ($r_s = 0,223$; $p < 0,01$) e da satisfação global ($r_s = 0,179$; $p < 0,05$) (Tabela 24).

Tabela 24: Correlações de Spearman entre o EUROHIS-QOL-8 e o Convoy Model

		Amostra total (N=138)				
		EUROHIS-QOL-8	ApoioEmoc.	ApoioInst.	Satisf.Glob	
Ró de Spearman (r_s)	EUROHIS-QOL-8	r_s	1,000	,195*	,223**	,179*
		p	.	,022	,008	,036
	ApoioEmoc.	r_s	,195*	1,000	,869**	,976**
		p	,022	.	,000	,000
	ApoioInst.	r_s	,223**	,869**	1,000	,888**
		p	,008	,000	.	,000
	Satisf.Global	r_s	,179*	,976**	,888**	1,000
		p	,036	,000	,000	.

Nota 1: *. A correlação entre as variáveis é estatisticamente significativa ao nível de 0,05.

Nota 2: **. A correlação entre as variáveis é estatisticamente significativa ao nível ao nível de 0,01.

Nota 3: As variáveis ApoioEmocional, ApoioInst. e Satisf.Global correspondem a Apoio Emocional, Apoio Instrumental e Satisfação Global do instrumento Convoy Model.

V - Discussão

Esta investigação tinha como objetivo estudar a vulnerabilidade ao *stress*, *coping*, qualidade de vida e apoio social, numa amostra de estudantes universitários, especificamente, pertencentes à Universidade de Coimbra. A população escolhida deveu-se ao facto de Benton et al. (2003) referirem que os estudantes convivem diariamente com fatores indutores de *stress*, que têm impacto em diversos aspetos da sua vida, nomeadamente no desempenho académico (Custódio et al., 2009; Laurence et al., 2009; Robotham, 2008; Sarmiento, 2004; Vaz Serra, 1999, 2000a) e na saúde (Amaral & Silva, 2008; Custódio et al., 2009).

Desta forma, e com base nos resultados encontrados neste estudo, é possível que o género a que pertenciam os sujeitos não tenha influenciado os resultados dos diferentes instrumentos, o que não vai de encontro à revisão da literatura, que referia que o género influenciava a vulnerabilidade ao *stress*, o apoio social e a qualidade de vida (Costa & Leal, 2006; Custódio et al., 2009; Luz et al., 2009; Oliveira, 2010). No entanto, é importante referir que existia uma diferença considerável na amostra, em termos do número de rapazes e raparigas, constituindo-se a maioria como sendo do género masculino (122 sujeitos), o que pode ter contribuído para esta ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os géneros.

No que diz respeito à análise da possível relação entre o curso que o sujeito frequentava e a vulnerabilidade ao *stress*, os resultados não foram de encontro ao que referiu Sarmento (2004), considerando que os sujeitos que frequentavam o curso de Ciências do Desporto teriam tendência a apresentar valores mais baixos de vulnerabilidade ao *stress*.

Da mesma forma, analisou-se a possível relação entre a variável sociodemográfica da opção de escolha da instituição de Ensino Superior e a vulnerabilidade ao *stress*, sendo que os nossos resultados parecem não ter refletido qualquer associação entre as variáveis, o que não vai de encontro ao referido por diversos autores (Freitas et al., 2007; Luz et al., 2009), que defenderam que os sujeitos que frequentam a instituição de Ensino Superior que corresponde à sua primeira opção de escolha deveriam apresentar valores mais baixos de vulnerabilidade ao *stress*.

A prática de desporto regular também parece não ter influenciado os resultados dos sujeitos desta amostra nos vários instrumentos, o que não coincide com a revisão da literatura que destaca a influência do desporto na vulnerabilidade ao *stress*, coping e qualidade de vida (Amaral & Silva, 2008; Gonçalves, 2009; Sarmento, 2004; Vaz Serra, 1999). Neste caso, é importante referir que a amostra que afirmou praticar desporto foi relativamente pequena, constituída por apenas 88 sujeitos, o que coloca como hipótese a possibilidade de não ter sido um número suficiente para influenciar de forma estatisticamente significativa os resultados dos instrumentos.

De acordo com os resultados deste estudo, as habilitações literárias da mãe parecem influenciar a vulnerabilidade ao *stress* dos sujeitos, constituindo-se o Ensino Primário como o principal influente nos valores da vulnerabilidade ao *stress*. Esta relação constituiu-se como linear negativa, o que pode indicar que quanto mais elevadas forem as habilitações literárias da mãe do sujeito, menor tenderá a ser a vulnerabilidade ao *stress* do mesmo. No entanto, não foram encontrados estudos que refletissem esta associação.

Para além disso, os resultados sugeriram ainda que as habilitações literárias da mãe podem ter impacto na qualidade de vida dos jovens, sendo que neste caso, o Ensino Superior parece constituir-se como a habilitação literária que pode exercer maior influência na perceção de qualidade de vida dos indivíduos. Tendo em consideração, ainda, que os resultados indicaram uma correlação linear positiva entre as variáveis, o que pode refletir que quanto mais elevadas forem as habilitações literárias da mãe melhor será a perceção de qualidade de vida do indivíduo. No entanto, estes dados devem ser interpretados com reserva, porque não foram encontrados estudos que abordassem esta questão.

Na análise do possível impacto do nível socioeconómico na vulnerabilidade ao *stress* e na qualidade de vida, os dados indicaram que existia uma relação linear negativa entre o *stress* e o nível socioeconómico e uma relação linear positiva entre a mesma variável e a qualidade de vida. Assim, uma maior vulnerabilidade ao *stress* parece estar associada a um nível socioeconómico mais baixo, o que vai de encontro à literatura referenciada (Anshel et al., 2009). No caso da qualidade de vida, os dados

sugerem que um nível socioeconómico mais elevado poderá estar associado a uma melhor perceção de qualidade de vida por parte dos estudantes, o que é corroborado pela revisão da literatura (Canavarro, 2010; Oliveira, 2010).

Os resultados deste estudo refletiram, ainda, que os sujeitos que apresentaram um valor mais baixo no *IRP* obtiveram um valor mais elevado na *Escala 23QVS*, o que parece indicar a influência das estratégias de coping na vulnerabilidade ao *stress* do sujeito. Este resultado coincide com o facto de Vaz Serra (2000b) referir que a escala *23QVS* apresenta uma correlação negativa com o *IRP*, indicando que valores mais elevados de vulnerabilidade ao *stress* estariam associados à utilização de estratégias de *coping* menos eficazes.

Um outro aspeto encontrado associa as estratégias de *coping* com a qualidade de vida, através de uma relação linear positiva, que pode sugerir que a adoção de estratégias de *coping* mais eficazes pode contribuir para uma melhor perceção da qualidade de vida por parte do sujeito.

Os resultados encontrados na associação entre a vulnerabilidade ao *stress* e a qualidade de vida indicaram que uma maior vulnerabilidade ao *stress* pode estar associada a uma menor qualidade de vida, o que pode ir ao encontro dos estudos referenciados anteriormente, no sentido em que o *stress* pode contribuir para a depressão, início e manutenção de problemas relacionados com o uso de drogas ilícitas, consumo de bebidas alcoólicas e contribui para o aparecimento de transtornos psiquiátricos, como a ansiedade e depressão (Bartley & Roesch, 2011; Lantz et al., 2005; Vaz Serra, 2000a), entre outros comportamentos, que podem afetar a qualidade de vida do sujeito.

O *coping* parece ainda estar associado à perceção de apoio social por parte do indivíduo, uma vez que os resultados indicaram uma associação positiva entre este constructo e o apoio emocional e a satisfação global com o apoio recebido. Assim, estes resultados parecem refletir que melhores estratégias de *coping* podem estar associadas a uma melhor perceção de apoio social, o que coincide com a revisão da literatura (Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus, 2000; Pereira, 1998; Ramos, 2005).

No caso da relação entre a vulnerabilidade ao *stress* e a perceção de apoio social, neste estudo foi encontrada uma correlação negativa, o que pode refletir que valores mais elevados de vulnerabilidade ao *stress* podem estar associados a valores mais baixos na perceção de apoio social. Estas conclusões corroboram a revisão bibliográfica, uma vez que Bernardino et al., (2005) referiram que o suporte social funciona como uma proteção contra o *stress*, porque as pessoas que pertencem ou têm a perceção de pertencerem a uma rede social forte sentem de forma menos intensa as situações de *stress*.

Da mesma forma, diversos autores (Canavarro, 2010; Edwards et al., 2001; Fagulha et al., 2000; Sebastião et al., 2010) defendiam que os sujeitos com valores mais elevados de apoio social apresentavam maior perceção de qualidade de vida. Os resultados deste estudo foram ao encontro dessa afirmação, pois foi encontrada uma relação linear positiva entre o apoio social e a qualidade de vida, o que denota que uma maior perceção de apoio

social pode estar associada a uma melhor qualidade de vida.

Em suma, neste estudo as habilitações literárias da mãe, o nível socioeconómico, as estratégias de *coping* e o apoio social parecem ter influenciado os valores de vulnerabilidade ao *stress* dos sujeitos. Da mesma forma, os resultados sugerem uma associação entre o nível socioeconómico, o *coping*, a vulnerabilidade ao *stress* e o apoio social, com a qualidade de vida percebida pelos sujeitos que constituíram a amostra. Os resultados também sugerem que o *coping* pode influenciar a percepção de apoio social dos sujeitos.

No entanto, estas conclusões devem ser analisadas com reserva, uma vez que a magnitude das correlações que suportaram esta análise revelou-se diminuta, o que constitui uma limitação à robustez dos resultados.

VI - Conclusões

O presente estudo teve como objetivo principal estudar a vulnerabilidade ao *stress*, o *coping*, a qualidade de vida e o apoio social nos estudantes do Mestrado Integrado em Engenharia Mecânica, Mestrado Integrado em Engenharia Electrotécnica e de Computadores e Licenciatura em Ciências do Desporto ou mestrados de continuidade da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra, que frequentassem o 3º, 4º ou 5º ano.

De acordo com a revisão da literatura, esta população, por estar inserida na fase desenvolvimental de jovem adulto (Arnett, 2000, 2004; Ferreira & Jorge, 2008; Ramos & Carvalho, 2007) e por frequentar o ensino superior está exposta a inúmeros fatores de risco, que a predispõem a um *stress* quotidiano (Amaral & Silva, 2008; Benton et al., 2003; Laurence et al., 2009; Sarmento, 2004), que pode influenciar o rendimento académico (Custódio et al., 2009; Laurence et al., 2009; Robotham, 2008; Sarmento, 2004; Vaz Serra, 1999, 2000a), a saúde (Amaral & Silva, 2008; Custódio et al., 2009), a qualidade de vida (Vaz Serra, 2000a), as estratégias de *coping*, o apoio social, entre outros aspectos.

Assim, neste estudo procurou-se explorar quais os fatores sociodemográficos que podiam influenciar a vulnerabilidade ao *stress*, o *coping*, a qualidade de vida e o apoio social, e a forma como estes constructos se relacionavam entre si, numa amostra específica de estudantes da Universidade de Coimbra.

Os resultados deste estudo parecem ter indicado que quanto mais elevadas forem as habilitações literárias da mãe menor poderá ser a vulnerabilidade ao *stress* do indivíduo e melhor tenderá a ser a sua percepção de qualidade de vida; um nível socioeconómico mais elevado parece estar associado a um menor valor de vulnerabilidade ao *stress* e a um valor mais elevado de percepção de qualidade de vida; um valor baixo no *IRP*, ou seja, estratégias de *coping* deficitárias parecem estar associadas a um valor mais elevado de vulnerabilidade ao *stress*, a menor qualidade de vida e a uma menor percepção de apoio social; uma maior vulnerabilidade ao *stress* parece

associar-se a um menor valor de qualidade de vida e de percepção de apoio social; e valores mais elevados de apoio social podem estar relacionados com uma maior percepção de qualidade de vida por parte do sujeito.

No entanto, este estudo possui algumas limitações que implicam alguns cuidados na interpretação dos resultados. O tamanho da amostra total é limitado e apresenta alguma discrepância entre as sub amostras da distribuição, nomeadamente, entre os sujeitos do género feminino e masculino, o que pode ter influenciado os resultados obtidos, por exemplo, na análise do impacto do género nos diversos instrumentos. O facto de a amostra ter sido recolhida numa zona geográfica delimitada do país, numa universidade e em cursos específicos do Ensino Superior, o que não permite uma generalização para os restantes alunos do Ensino Superior, constitui-se como outra limitação. No que diz respeito à recolha de dados, foi feita exclusivamente através de instrumentos de autorresposta, sugerindo a literatura a necessidade de se utilizarem vários métodos. A extensão do protocolo e o conseqüente tempo de preenchimento também poderá ter contribuído para a diminuição da concentração e motivação do estudante, influenciando as suas respostas.

Apesar destas limitações, este estudo pretendeu analisar construtos que se podem relacionar com a doença e saúde do jovem adulto, utilizando uma amostra com alguma dimensão e um protocolo com diferentes instrumentos.

Relativamente à investigação futura, seria interessante a continuação deste estudo com uma amostra mais alargada e homogénea quer em termos de amostra total, quer em termos do número de sujeitos que frequenta cada curso, podendo ser alargado a outros cursos, com vista a uma comparação dos resultados obtidos e à análise de possíveis diferenças encontradas. Considera-se que também seria importante a redução do desequilíbrio entre as sub amostras, a inclusão de novas variáveis e, nesse aspeto, a análise da influência dos factores do *IRP* e da *Escala 23 QVS* nos resultados dos diversos instrumentos parece-nos que seria pertinente. Da mesma forma, uma análise mais detalhada da percepção do apoio social nas diversas vertentes, também seria importante. Seria também interessante a realização de estudos longitudinais, de forma a possibilitar a compreensão da relação entre as variáveis ao longo do percurso escolar dos sujeitos. No mesmo sentido, considerando que Vaz Serra (2000a) referiu que alguns traços de personalidade podem ser mediadores de *stress*, seria importante que se tivesse em consideração este aspeto em estudos futuros.

Em suma, nas investigações futuras seria importante que se conseguisse ultrapassar as limitações do presente estudo, e que se contribuísse para a continuação do estudo dos construtos aqui referenciados, porque, como referem Nunes e Garcia (2010) os jovens na construção da sua identidade são influenciados pela vida académica e é importante a prevenção de comportamentos de risco e a promoção da saúde mental nestes jovens, para que seja possível o sucesso académico dos mesmos (Monteiro, Pereira, Gomes, Tavares, & Gomes, 2005).

Deste modo, parece plausível reafirmar a importância de uma

avaliação consistente da vulnerabilidade ao *stress* nos jovens adultos, especificamente numa amostra de estudantes do ensino superior, pois esta é uma altura que carece de estudos (Ferreira & Jorge, 2008), tendo em consideração que o stress tem impacto no estudante universitário a vários níveis (Amaral & Silva, 2008; Custódio et al., 2009; Laurence et al., 2009; Robotham, 2008; Sarmiento, 2004; Vaz Serra, 1999, 2000a).

Bibliografia

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

Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J. C., & Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada na universidade: estudo com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 8 (1) 3-15.

Almeida, L., & Vasconcelos, R. (2008). Ensino Superior em Portugal: Décadas de profundas exigências e transformações. Universidade do Minho. *Innovación Educativa*, 18, 23-34.

Amaral, A. P., & Silva, C. F. (2008). Estado de saúde, stress e desempenho académico numa amostra de estudantes do ensino superior. *Revista portuguesa de pedagogia*, 42 (1), 111-133.

Anshel, M., Sutarso, T., & Jubenville, C. (2009). Racial and Gender Differences on Sources of Acute Stress and Coping Style Among Competitive Athletes. *The Journal of Social Psychology*, 149 (2), 159-177.

Araújo, B., Almeida, L.S., & Paúl, M.C. (2003). Transição e adaptação académica dos estudantes à escola de enfermagem. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 5 (1), 56-64.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55 (5), 468-480.

Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The Winding Road from the Late Teens through the Twenties*. New York: Oxford University Press.

Bartley, C. E., & Roesch, S. C. (2011). Coping with daily stress: The role of conscientiousness. *Personality and Individual Differences*, 50, 79-83.

Benton, S. A., Robertson, J. M., Tseng, W. T., Newton, F. B., & Benton, S. L. (2003). Changes in counselling center client problems across 13 years. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34 (1), 66-72.

Bernardino, O., Pereira, A., & Gomes, J. (2005). Transição e Adaptação à Universidade: que tipos de Suporte Social?. In Pereira, A. & Motta, E. (2005). *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção – Actas do Congresso Nacional (1ªed.)*. Coimbra: Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra (SASUC).

Cabral, J., & Matos, P. M. (2010). Preditores da adaptação à

Universidade: o papel da vinculação, desenvolvimento psicossocial e coping. *Psychologica*, 52 (1), 55-77.

Camões, P. (2012). O Design de Investigação. In Silvestre, H. & Araújo, J. (2012). *Metodologia para a Investigação Social*. Lisboa: Escolar Editora.

Canavarro, M. C., Simões, M., Pereira, M., & Pintassilgo, A. L. (2005). *Desenvolvimento dos Instrumentos de Avaliação da Qualidade de Vida na Infecção VIH da Organização Mundial de Saúde (WHOQOL-HIV; WHOQOL-HIV-BREF) para portugueses de Portugal: Apresentação de um projecto*. Acedido em

<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/20691/1/2006%20Desenvolvimento%20dos%20instrumentos%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20QdV%20na%20infec%C3%A7%C3%A3o%20VIH%20da%20OMS.pdf>

Canavarro, M. (2010). Qualidade de vida: Significados e níveis de análise. In Canavarro, M. & Vaz Serra, A. (2010). *Qualidade de vida e saúde: Uma abordagem na perspectiva da Organização Mundial de Saúde*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Canavarro, M. C., Pereira, M., Moreira, H., & Paredes, T. (2010). *Qualidade de vida e saúde: aplicações do WHOQOL*. Acedido em <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/20696/1/2010%20Qualidade%20de%20vida%20e%20sa%C3%BAde%20-%20Aplica%C3%A7%C3%B5es%20do%20WHOQOL.pdf>.

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.

Carver, C. S., & Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual Review of Psychology*, 61, 679-704.

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

Costa, J., & Gouveia, J. P. (2008). Contribuição para o estudo das qualidades psicométricas de uma medida para lidar com acontecimentos geradores de stress: Abordagem preliminar da Adaptação Portuguesa da COPE. *Psychologica*, 48, 125-157.

Custódio, S., Pereira, A., & Seco, G. (2009). *Stresse e Estratégias de Coping dos Estudantes de Enfermagem em Ensino Clínico*. Acedido em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t9/t9c347.pdf>.

Custódio, S. (2010). *Stress, Suporte Social, Optimismo e Saúde em Estudantes de Enfermagem em Ensino Clínico*. (Dissertação de Mestrado) Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Custódio, S., Pereira, A., & Seco, G. (s.d.). *Optimismo e stresse em estudantes de enfermagem: Optimism and stress in nursing students*. Acedido em <http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/320/1/Optimismo%20e%20stresses.pdf>.

Dias, G. F. (2006). Aconselhamento psicológico a jovens do Ensino

Superior: Uma abordagem psicodinâmica e desenvolvimentista. *Análise Psicológica*, 1 (XXIV): 39-50.

Dinis, A. (2013). *Adaptação académica, apoio social e bem-estar subjetivo dos estudantes do ensino superior: um estudo nas residências universitárias*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Diniz, A., & Almeida, L. (2005). Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES): Metodologia de construção e validação. *Análise Psicológica*, 4 (XXIII): 461-476.

Edwards, K. J., Hershberger, P. J., Russell, R. K., & Markert, R. J. (2001). Stress, Negative Social Exchange, and Health Symptoms in University Students. *Journal of American College Health*, 50, 2, 75-79.

Everly Jr., G., & Lating, J. (2013). *A Clinical Guide to the Treatment of the Human Stress Response* (3ed.). New York: Springer Science.

Fagulha, T., Duarte, M.E., & Miranda, M.J. (2000). A “qualidade de vida”: Uma nova dimensão psicológica?. *Psychologica*, 25, 5-17.

Ferraz, M. F., & Pereira, A. S. P. (2002). A dinâmica da personalidade e o homesickness (saudades de casa) dos estudantes universitários. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3 (2), 149-164.

Ferreira, J., & Ferreira, A. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (3), 119-159.

Ferreira, J.A., & Jorge, A. (2008). Para a compreensão da adultez emergente em Portugal. *Psychologica*, 48, 159-173.

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be process: Study of emotion and coping during three phases of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48 (1), 150-170.

Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 571-579.

Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55, 647-654.

Folkman, S. (2011). *The Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping* (1ªed.) New York: Oxford University Press.

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

Gameiro, S., Soares, A., Moura-Ramos, M., Pedrosa, A., & Canavarro, M.C. (2008). *Estudos psicométricos da versão portuguesa adaptada do Convoy Model, um questionário de avaliação da rede e apoio social*. XII Actas de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, Braga, Portugal.

Gibbons, C., Dempster, M., & Moutray, M. (2011). Stress, coping and satisfaction in nursing students. *Journal of Advanced Nursing* 67 (3), 621-632.

Gonçalves, J. V. (2009). *A influência do exercício físico na ansiedade*,

depressão e stress. Acedido em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0485.pdf>.

Hill, M. M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Krypel, M., & Henderson-King, D. (2010). Stress, coping styles, and optimism: are they related to meaning of education in students' lives?. *Soc Psychol Educ*, 13, 409-424.

Lantz, P. M., House, J. S., Mero, R. P., & Williams, D. R. (2005). Stress, Life Events, and Socioeconomic Disparities in Health: Results from the Americans' Changing Lives Study. *Journal of Health and Social Behavior*, 46 (3), 274-288

Laurence, B., Williams, C., & Eiland, D. (2009). Depressive Symptoms, Stress, and Social Support Among Dental Students at a Historically Black College and University. *Journal of American College Health*, 58 (1),

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

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

Lazarus, R. S. (2000). Toward Better Research on Stress and Coping. *American Psychologist*, 55 (6), 665-673.

Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74, 9-46.

Le Fevre, M., Matheny, J., & Kolt, G.S. (2003). Eustress, distress, and interpretation in occupational stress. *Journal of Managerial Psychology*, 18 (7), 726-744.

Luz, A., Castro, A., Couto, D., Santos, L., & Pereira, A. (2009). *Stress e percepção do rendimento académico no aluno do ensino superior.* Acedido em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t9/t9c346.pdf>.

Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com a utilização do SPSS* (3ª ed.). Lisboa: Silabo.

Melo, A. C., Pereira, A. P., & Pereira, A. (2005). Motivos que levam os estudantes à Consulta de Psicologia. Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção, 195-199. In Pereira, A. & Motta, E. (2005). *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção – Actas do Congresso Nacional* (1ªed.). Coimbra: Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra.

Monteiro, S., Pereira, A., Gomes, A., Tavares, J., & Gomes, A., (2005). Promoção da Saúde e Bem-Estar no Ensino Superior (P.S.B.E.E.S.). In Pereira, A., & Motta, E. (2005). *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção – Actas do Congresso Nacional* (1ªed.). Coimbra; Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra.

Motta, E., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A., Pereira, A., Ferreira, J., Rodrigues, M., & Pereira, A. (2005). A importância do Suporte Social na Integração na Universidade. In Pereira, A. & Motta, E. (2005). *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção – Actas do Congresso Nacional* (1ªed.). Coimbra; Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra.

Nunes, S., & Garcia, A. (2010). Estudantes do ensino superior: as relações pessoais e interpessoais nas vivências académicas. *Gestin*, 8 (VIII), 195-203.

Oliveira, A. L. (2010). *Correlatos da Qualidade de Vida de Estudantes Universitários*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.

Pais Ribeiro, J., & Marques, T. (2009). A avaliação do stresse: A propósito de um estudo de adaptação da escala de percepção de stresse. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10 (2), 237-248.

Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 12)* (2ed.). Austrália: Allen & Unwin.

Pereira, A.M. (1998). Apoio ao estudante universitário: Peer Counselling (Experiência-piloto). *Psychologica*, 20, 113-124.

Pereira, A., Motta, E., Vaz, A., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A., Ferreira, J., Rodrigues, M., Medeiros, A., & Lopes, P. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior: Estratégias de intervenção. *Análise Psicológica*, 1 (XXIV), 51-59.

Pereira, M., Melo, C., Gameiro, S., & Canavarro, M.C. (2011). Estudos psicométricos da versão em Português Europeu do índice de qualidade de vida EUROHIS-QOL-8. *Laboratório de Psicologia*, 9 (2), 109-123.

Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para as Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS* (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época essencial: suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. (Dissertação de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Ramos, M. (2005). *Crescer em Stresse: Usar o stresse para envelhecer com sucesso*. Porto: Ambar.

Ramos, S., & Carvalho, A. (2007). *Nível de Stress e Estratégias de Coping dos Estudantes do 1º Ano do Ensino Unievrstário de Coimbra*. Acedido em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0368.pdf>

Ramos, M. (2008). Stresse, coping e desenvolvimento: Questões conceptuais e dificuldades metodológicas. *Psychologica*, 48, 175-195.

Robotham, D. (2008). Stress among higher education students: towards a research agenda. *High Educ*, 56, 735–746.

Sarmiento, H. (2004). *Nível de Stress dos Alunos do 1º Ano da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra – Um estudo descritivo* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de

Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Sebastião, D. C., Santos, J. V., & Jesus, S. N. (2010). A influência da cultura/clima organizacional e da satisfação com o suporte social no stress percebido. *Psychologica*, 52 (1), 281-300.

Seco, G., Pereira, M. I., Dias, M. I., Casimiro, M., & Custódio, S. (2007). Construindo pontes para uma adaptação bem sucedida no ensino superior: Implicações práticas de um estudo. In *Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Educação para o Sucesso: Políticas e Actores*, 2, 531-541.

Selye, H. (1980). The Stress Concept Today. In Kutash, I. L., & Schlesinger, L. B. (1981). *Handbook on Stress and Anxiety: Contemporary Knowledge, Theory, and Treatment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Sinha, B. K., & Watson, D. C. (2007). Stress, Coping and Psychological Illness: A Cross-Cultural Study. *International Journal of Stress Management*, 14 (4), 386-397.

Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande, M. A. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU):Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas [Multidimensional Adjustment Model of youths to the university context: Study with students of sciences and technologies versus social and human]. *Análise Psicológica*, 24 (1), 15-27.

Sousa, R. G. (2008). A importância do aconselhamento psicológico na QDV e na QDVTS – Algumas orientações. *Psychologica*, 48, 225-235.

Taveira, M. (1999). *Qualidade de vida e doença respiratória crónica: Quality of life and chronic respiratory disease*. Acedido em http://www.sppneumologia.pt/sites/sppneumologia.pt/files/pdfs/RPP_1999_1_99_99-100_99.pdf.

The WHOQOL Group (1994). Development of the WHOQOL: Rationale and Current Status. *Int. J. Ment. Health*, 23 (3), 24-56.

Thien, L.M., & Razak, N.A. (2012). Academic Coping, Friendship Quality, and Student Engagement Associated with Student Quality of School Life: A Partial Least Square Analysis. *Soc Indic Res*, 112, 679–708.

Vaez, M., Kristenson, M., & Laflamme, L. (2004). Perceived Quality of Life and Self-Rated Health Among First-Year University Students: A Comparison with Their Working Peers. *Social Indicators Research*, 68 (2), 221-234.

Vaz Serra, A. (1987). Um estudo sobre o coping: o “Inventário de Resolução de Problemas”. *Psiquiatria Clínica*, 9 (4), 301-316.

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

Vaz Serra, A. (2000a). A vulnerabilidade ao stress. *Psiquiatria Clínica*, 21 (4), 261-278.

Vaz Serra, A. (2000b). Construção de uma escala para avaliar a vulnerabilidade ao stress: a 23 QVS. *Psiquiatria Clínica*, 20 (4), 279-308.

Veríssimo, A., Costa, R., Gonçalves, E., & Araújo, F. (2011). Níveis de Stress no Ensino Superior. *Psicologia e Educação*, 1 (2), 41-48.

Anexos

Anexo 1: Consentimento Informado

Consentimento Informado

O presente estudo sobre a possível influência do *Stress*, do *Coping*, do Apoio Social e da Qualidade de Vida numa amostra de Jovens Universitários, realiza-se no âmbito de uma Dissertação de Mestrado do 5ºano do Mestrado Integrado em Psicologia, da FPCE-UC. Tem como objetivo analisar a possível relação entre variáveis de *Stress*, *Coping*, Relações Interpessoais e Qualidade de Vida dos jovens que frequentam o Ensino Superior.

Neste sentido, pede-se a sua colaboração no preenchimento de um conjunto de questionários de autorresposta, garantindo que a participação é voluntária e tem o direito de se recusar a participar, se, por alguma razão, assim o entender. É garantida a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos, que serão usados apenas para efeito de investigação.

Obrigada pela sua colaboração.

.....

Eu, _____ abaixo assinado, _____ tomei conhecimento do objetivo do estudo e declaro que aceito participar na investigação.

Assinatura: _____

_____, ____ de _____ de _____

Anexo 2: Ficha de Caracterização Sociodemográfica

Caracterização Sociodemográfica

Código: _____

Data de aplicação: ____/____/____

Sexo: M
 F

Data de Nascimento: ____/____/____

Estado Civil: _____

Naturalidade: _____

Faculdade: _____

Curso: _____ Ano: _____

Ano de admissão ao curso: _____

Frequentaste outros cursos anteriormente? Sim Não

- Se sim, indica quais: _____

A instituição de Ensino Superior que frequentas corresponde à tua:

1ª Opção 2ª Opção

3ª Opção Outra: _____

O curso que frequentas foi a tua:

1ª Opção 2ª Opção

3ª Opção Outra: _____

Enquanto estudante usufruís de algum estatuto particular?

Sim Não

- Se sim: Trabalhador-estudante Estudante Bombeiro

Estudante Militar Estudante Finalista

Estudante atleta de alto rendimento

Estudante com necessidades especiais

Estudante membro de órgãos da UC

Estudante dirigente associativo jovem da UC

Outro: _____

Já ficaste retido em algum ano de escolaridade: Sim Não

- Se sim, quantas vezes: _____

- Em que ano (s): _____

Atividades de lazer: _____

Praticas desporto de forma regular? Sim Não

-Se sim, o que praticas? _____

Deslocação para a faculdade: A pé Transportes Públicos
Carro Outro: _____

Residência: Casa própria Casa arrendada
Habitação social Residência Universitária
República de estudantes
Habitação familiar Outra: _____

Irmãos: Sim Não

-Se sim, quantos? _____

Agregado familiar: _____

Habilitações literárias do Pai: Ensino Primário
Ensino Básico
Ensino Secundário Ensino Superior

Habilitações literárias da mãe: Ensino Primário
Ensino Básico
Ensino Secundário Ensino Superior

Nível socioeconómico: Baixo Médio Alto

Estudante Bolseiro: Sim Não

Obrigada pela tua colaboração!