

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA

ANDRÉIA SANTANA FELICIO

ANSIEDADE, ESTRESSE E ESTRATÉGIAS DE
ENFRENTAMENTO EM ADOLESCENTES DE
INSTITUIÇÕES PARTICULARES QUE IRÃO PRESTAR
VESTIBULAR

São Cristóvão - Sergipe

2019

ANDRÉIA SANTANA FELICIO

**ANSIEDADE, ESTRESSE E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO
(COPING) EM ADOLESCENTES DE INSTITUIÇÕES PARTICULARES
QUE IRÃO PRESTAR VESTIBULAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Elder Cerqueira-Santos

São Cristóvão – Sergipe

2019

ANDRÉIA SANTANA FELICIO

**ANSIEDADE, ESTRESSE E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO (*COPING*) EM
ADOLESCENTES DE INSTITUIÇÕES PARTICULARES QUE IRÃO PRESTAR
VESTIBULAR**

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentado a Universidade Federal de Sergipe, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Elder Cerqueira-Santos

Orientador

Prof. Dr. André Faro

Universidade Federal de Sergipe

Prof^a. Dr^a. Marlizete Maldonado Vargas

Universidade Tiradentes

Aracaju, 25 de julho de 2019

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todos os estudantes do
Ensino Médio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço infinitamente a Deus, pelo dom da vida, por me ofertar gratuitamente aptidão e habilidades, que espero retribuir, a serviço dos indivíduos os quais puder alcançar.

Aos meus pais, Eduardo e Neuza, pelo amor incondicional e por acreditarem em mim, quando eu imaginava não ser possível. Serei eternamente grata pelo apoio durante a graduação, como também por correrem junto comigo em cada etapa de seleção do mestrado.

À minha família, representada por minha madrinha Ângela e minhas primas Juliana e Raíssa, que por vezes entendeu minha ausência nas reuniões de família, porque estava diante do notebook, estudando ou escrevendo.

Aos meus amigos: Antônio, Everton, Júlia, e Sônia, Tawane, Felipe e Wesclley, agradeço pelo incentivo, pelo apoio, por enxugarem algumas lágrimas, pelos sorrisos semeados, pela fé, e pela confiança.

Ao Colégio Dinâmico, na figura de João e de Ana Manuela, por me incentivar a realizar o mestrado, e pela compreensão na etapa da coleta de dados, bem como nas apresentações de congressos, e qualificação, além da liberação sempre que precisei.

Aos amigos que o mestrado me deu, principalmente Jamile e Mozer, companheiros de estágio docente, de supervisão, de aula, de confidências, e de amparo psicológico. Obrigada, meus amores, por tornarem esses dois anos e meio mais leves. E não poderia deixar de citar, toda a ajuda e disponibilidade do Mozer, especialmente na parte estatística desse trabalho, sempre disponível e com o sorriso no rosto.

A Fernando Alencar, amigo e companheiro, que em todos os momentos me incentivou a persistir, que acreditou, e sempre me fazia lembrar o motivo pelo qual escolhi o mestrado. Obrigada por sua paciência, colaboração e incentivo em todos os momentos, principalmente na reta final desse processo.

Ao SexUS – UFS pelo compartilhamento, carinho, risadas e pelo aprendizado. Desde o primeiro contato, passei a admirar a competência, a entrega e o esforço de cada um dos componentes que, mesmo ainda na modalidade de Iniciação Científica, apresentam uma qualidade e conhecimento em pesquisa que se destaca em meio à comunidade acadêmica.

À banca examinadora, na figura do Professor André Faro, por me acompanhar desde a qualificação, pelas aulas de redação científica e sua contribuição ao avanço deste trabalho. Gratidão à Professora Marлизete Maldonado Vargas por me acompanhar desde a Iniciação Científica, na Universidade Tiradentes, pela paciência em me conduzir nas primeiras produções, e por alimentar meu sonho de iniciar e finalizar o Mestrado Acadêmico.

A Cleberson Tavares e a Jamile Teles, por serem minhas referências. Agradeço pela paciência em me orientar na graduação e por me introduzirem aos métodos de pesquisa.

Ao meu orientador, Elder Cerqueira-Santos, pela paciência, condução, supervisão, conselhos, carinho, oportunidades, e pela atenção durante esta jornada. Obrigada por ter dito um sim à proposta temática desta dissertação, e por me tranquilizar nos momentos de desespero. Muito obrigada por estes dois anos e meio, Elder - você me fez enxergar que ser mestre não é apenas publicar um artigo, ir às aulas, ministrar aulas, ou apresentar um trabalho. Ser mestre acima de tudo, é lembrar que sem afeto não existe aprendizagem, e que, no meio disso, nós somos os que mais aprendemos e amadurecem no processo. Neste período, aprendi a enxergar e ouvir com mais humildade os conselhos e orientações dados por todos aqueles que fizeram parte da minha formação. Mais uma vez, muito obrigada.

Agradeço a todos os meus alunos do Colégio Dinâmico. Como psicóloga escolar, encontrei em minha vida profissional a inspiração e a força para iniciar e finalizar esta pesquisa. Desejo, do fundo do coração, que vocês realizem todos os sonhos de vocês, sem que passem por um nível de ansiedade e estresse que possa desencadear um quadro depressivo ou psicossomático.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo geral analisar as relações entre ansiedade, estresse e estratégias de enfrentamento, utilizadas por adolescentes de instituições particulares que prestarão vestibular. Foram propostos dois estudos: um qualitativo e outro quantitativo. O estudo 1 é uma revisão integrativa da literatura de 13 artigos, que apresentam níveis de ansiedade, estresse e avaliam quais as principais estratégias de enfrentamento utilizadas por estudantes, a fim de diminuir os sintomas de ansiedade e estresse. Constatou-se que a presença da ansiedade e de estresse é maior no gênero feminino, e que a principal estratégia de enfrentamento utilizada para combater a ansiedade é a busca do apoio social. Os fatores de risco para o aumento dos níveis de estresse eram voltados a questões familiares, a pressões geradas na escola e à alta carga de atividades acadêmicas. As principais estratégias de enfrentamento utilizadas para combater os sintomas de estresse foram: a aceitação da responsabilidade e o gerenciamento do tempo. O estudo 2 teve como hipótese “estudantes que prestaram o vestibular mais de uma vez apresentariam maiores níveis de ansiedade e estresse”, isso devido à autocobrança da aprovação no último ano do ensino médio, que está diretamente relacionada à experiência de já ter feito a prova, além de uma maior expectativa relacionada ao processo seletivo. Ao total, 334 estudantes responderam à Escala de Estresse para Adolescentes (ESA), à Escala de Ansiedade de Sarason (TAS), adaptada para contexto de provas escolares por Gonzaga (2016), e ao Inventário de Estratégias de Enfrentamento (Brief-Cope). Nos resultados, identificou-se uma relação significativa entre ansiedade e estresse nos adolescentes, sendo que as participantes do gênero feminino apresentaram maiores níveis de ansiedade e estresse. Não houve uma relação significativa entre os grupos “com ansiedade” e “com estresse” no que se refere à experiência do adolescente em ter feito ou não o vestibular. O uso de estratégias de enfrentamento com “foco na emoção” diminuía os sintomas de ansiedade nos adolescentes, como por exemplo, “reinterpretar positivamente o problema” e ter um “suporte emocional”. Para diminuir os sintomas referentes ao estresse, as estratégias com “foco no problema” eram mais assertivas, como por exemplo, aceitar o problema, tentar enfrentar o obstáculo (enfrentamento ativo), e a gestão do tempo.

Palavras-Chaves: Estresse; ansiedade; enfrentamento; vestibular.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the relationships between anxiety, stress and *enfrentamento* strategies, used by adolescents from private institutions that will provide college entrance exams. Two studies were proposed: one qualitative and one quantitative. Study 1 is an integrative literature review of 13 articles, which present levels of anxiety, stress and evaluate the main *enfrentamento* strategies used by students in order to reduce anxiety and stress symptoms. It was found that the presence of anxiety and stress is higher in females, and that the main *enfrentamento* strategy used to combat anxiety is the search for social support. Risk factors for increased stress levels were related to family issues, pressures generated at school and the high burden of academic activities. The main *enfrentamento* strategies used to combat stress symptoms were: acceptance of responsibility and time management. Study 2 hypothesized that “students who took the college entrance exam more than once would have higher levels of anxiety and stress, due to the self-collection of approval in the last year of high school, which is directly related to the experience of having already taken the exam. proof, as well as a higher expectation related to the selection process. In total, 334 students responded to the Teen Stress Scale (ESA), the Sarason Anxiety Scale (TAS), adapted to the context of school tests by Gonzaga (2016), and the *Enfrentamento* Strategies Inventory (Brief-Cope). Results showed a significant relationship between anxiety and stress in adolescents, and female participants had higher levels of anxiety and stress. There was a significant correlation between anxiety and stress. There was no significant relationship between the groups “with anxiety” and “with stress” regarding the adolescent's experience of having taken or not the entrance exam. The use of “emotion-focused” *enfrentamento* strategies reduced anxiety symptoms in adolescents, such as “positively reinterpreting the problem” and having “emotional support”. To lessen stress symptoms, problem-focused strategies were more assertive, such as accepting the problem, trying to cope with active *enfrentamento*, and time management. Keywords: Stress, Anxiety, *Enfrentamento*, Entrance exam.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
---------------------------	-----------

CAPÍTULO I

1. Introdução.....	18
1.1 Ansiedade e estresse em estudantes.....	18
1.2 Estratégias de enfrentamento no processo avaliativo.....	21
1.3 Vestibular no Brasil.....	23

CAPÍTULO I

2. Estudo I – Revisão Integrativa.....	27
2.1 Procedimentos.....	27
2.2 Resultados.....	27
2.2.1 Identificação dos artigos recuperados.....	29
2.2.2 Objetivos dos estudos recuperados.....	32
2.2.3 Métodos dos estudos recuperados	32
2.2.4 Ansiedade e estresse.....	34
2.2.5 Ansiedade e estresse e estratégias de enfrentamento.....	36
2.3 Discussão.....	37

CAPÍTULO III

3. Estudo II – Pesquisa Empírica.....	39
3.1 Participantes.....	39
3.2 Amostra.....	39
3.3 Instituições.....	40
3.4 Materiais e Instrumentos.....	40
3.5 Procedimentos.....	43
3.6 Questões éticas.....	45

3.7	Resultados.....	46
3.7.1	Análise descritiva dos participantes.....	46
3.7.2	Níveis de ansiedade em adolescentes do 3º ano do ensino médio.....	49
3.7.3	Níveis de ansiedade de acordo com a quantidade de vestibulares.....	50
3.7.4	Níveis de estresse e ansiedade de acordo com a quantidade de vestibulares.	51
3.7.5	Estratégias de enfrentamento utilizadas de acordo com o gênero e a experiência em processo seletivo.....	52
3.7.6	Estratégias de enfrentamento assertivas para lidar com ansiedade e estresse.....	54
3.8	Discussão.....	56
3.8.1	Dados sociodemográficos.....	56
3.8.2	Escolha profissional relacionada à ansiedade e estresse.....	56
3.8.3	Vestibular: preparação e experiência associada à presença de estresse e ansiedade.....	57
3.8.4	Ansiedade e estresse na amostra.....	59
3.8.5	Estratégias de enfrentamento utilizadas para ansiedade e estresse.....	60
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
	REFERÊNCIAS	64
	ANEXOS.....	70
	Anexo I – Escala de Estresse para Adolescentes.....	70
	Anexo II – Teste de Ansiedade em período de provas.....	72
	Anexo III- BRIEF – COPE Inventário de Estratégias de Enfrentamento.....	73
	APÊNDICE.....	74
	Apêndice I - Questionário Sociodemográfico.....	74
	Apêndice II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	75
	Apêndice III – Termo de Assentimento.....	77
	Apêndice IV – Carta de autorização a Instituição.....	78

Lista de figuras

Figura 1	Etapa do procedimento de seleção dos artigos indexados.....00
Figura 2	Percentual de estresse e ansiedade dos principais cursos escolhidos.....00

Lista de Tabelas

Tabela 1	Identificação dos artigos recuperados segundo o “Título, referência, amostra, periódico de publicação, tipo de estudo e país de publicação”00
Tabela 2	Dados sociodemográficos.....00
Tabela 3	Diferenças de Gênero para Ansiedade.....00
Tabela 4	Diferenças de Gênero para Estresse.....00
Tabela 5	Diferenças entre quantidade de vezes vestibular, ansiedade e estresse.....00
Tabela 6	Teste <i>t</i> dos itens da Escala <i>Brief</i> COPE para gênero e quantidade de vezes que realizaram vestibular.....00
Tabela 7	Teste <i>t</i> das estratégias utilizadas por alunos com presença e ausência de ansiedade/estresse.....00
Tabela 8	Correlação de <i>Pearson</i> entre “Estresse, Ansiedade e Estratégias de <i>Enfrentamento</i>”.....00

Lista de Siglas

ASQ - Questionário de estresse para adolescentes

BAI - Inventário de Ansiedade de Beck

BDI - Inventário de depressão de Beck

Brief-Cope- Escala de Breve de Estratégias de *Enfrentamento*

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CNS – Conselho Nacional de Saúde

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ESA – Escala de Stress para adolescentes

FIES – Financiamento Estudantil

IAIEC - Inventário de Ansiedade Internamente e Externamente Causada

IAP- Inventário de Ansiedade frente a Provas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPAQ - Questionário Internacional de Atividade Física

MEC – Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial da Saúde

PISA – Programa Internacional da Saúde do Adolescente

PROUNI- Programa Universidade para todos

SCAS – Escala de Ansiedade Pré-Escolar

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

TA – Termo de Assentimento

TAS – Teste de Ansiedade de Sarason

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFS – Universidade Federal de Sergipe

YSR - Inventário de autoavaliação para adolescentes

Lista de Abreviaturas e Símbolos

% - porcentagem/percentual

< - menor do que

> - maior do que

df - grau de liberdade

DP - desvio padrão

M - média

n - número de pessoas

p - valor do teste utilizado

t - resultado do teste t

χ^2 - teste qui-quadrado

APRESENTAÇÃO

Esta Dissertação é resultado da trajetória acadêmica como aluna do Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-Graduação de Psicologia, da Universidade Federal de Sergipe, entre março de 2017 a julho de 2019, sob orientação do Prof. Dr. Elder Cerqueira-Santos.

O estudo realizado para esta Dissertação, refere-se à Linha de Pesquisa aplicada à Saúde e Desenvolvimento Humano, dentro do domínio da Psicologia. O objetivo geral deste trabalho é descrever e analisar as relações entre ansiedade, estresse e estratégias de enfrentamento, utilizadas por adolescentes sergipanos de instituições particulares, concludentes do 3º ano do ensino médio, e que irão prestar vestibular.

Para atender ao objetivo, foram traçados alguns objetivos específicos, sendo eles: mensurar os níveis de ansiedade e de estresse dos adolescentes; investigar se havia uma correlação entre ansiedade e estresse na amostra; identificar as principais estratégias de enfrentamento utilizadas pelos adolescentes; correlacionar as estratégias de enfrentamento mais utilizadas entre grupos, de acordo com os níveis de estresse e ansiedade.

Esta pesquisa partiu da hipótese de que os estudantes, os quais prestaram o vestibular mais de uma vez, possuem maiores níveis de ansiedade e estresse. E que as estratégias de enfrentamento focadas no problema diminuem os níveis de ansiedade e de estresse dos adolescentes.

A temática “Ansiedade, estresse e estratégias de enfrentamento (*coping*)” foi escolhida em virtude da comorbidade apontada pela literatura entre sintomas de “estresse e ansiedade” (Ramírez, Álvarez, Prieto & Otálvaro, 2012; Ogundokun, 2011). O tema “estratégias de enfrentamento” foi inserido na dissertação, a fim de contribuir para identificação de quais as estratégias são relacionadas aos níveis de ansiedade e estresse, de modo a tentar evitar que os primeiros sinais de ansiedade, ou de estresse percebido, avancem para quadros de transtorno mental ou humor (Guimarães et al., 2015; Verdugo-Lucero et al., 2013; Terra, Vieira, Costa, Terra & Freire, 2013).

Foram escolhidos como público-alvo os adolescentes concludentes do ensino médio, por provavelmente estarem enfrentando uma situação estressora, o vestibular, o qual pode desencadear sintomas de ansiedade e estresse (Gonzaga, Silva & Enumo, 2016; Marques, Gasparotto & Coelho, 2015). Nesta etapa de desenvolvimento, geralmente, o indivíduo está

aprendendo a perceber estímulos estressores e a lidar com suas emoções (Daolio & Neufeld, 2017). O ingresso numa Instituição de Ensino Superior (IES) é feito através de um processo seletivo, conhecido como vestibular, exame de admissão, ou seleção (Herzer, Wendt & Hamm, 2015). Este processo pode causar sintomas de ansiedade e de estresse em adolescentes, prejudicando o desempenho acadêmico no momento da prova, além da possibilidade de desencadear quadros psicopatológicos (Gonzaga et al., 2016).

A escolha de instituições da rede particular de ensino deu-se devido às sugestões de autores sobre a necessidade de pesquisar a ansiedade entre adolescentes que frequentam o ambiente escolar (Gonzaga, 2016). Além de outros estudos apontarem que alunos de escolas particulares apresentam maiores níveis de ansiedade, que podem estar relacionados a fatores que envolvem a autocobrança e a expectativa dos pais de uma possível aprovação numa IES (Daolio & Neufeld, 2017).

Para contemplar os objetivos propostos, a Dissertação foi organizada em quatro partes. O Capítulo I apresenta os temas centrais vinculados aos objetivos da pesquisa, a fim de explicar os principais resultados investigados pela literatura sobre o tema ansiedade, estresse e estratégias de enfrentamento para adolescentes que estão se preparando para o vestibular, como também apresentar o funcionamento do processo seletivo para ingresso numa Instituição de Ensino Superior (IES) no Brasil. O Capítulo II discorre sobre a metodologia e os resultados de uma revisão integrativa da literatura de treze estudos publicados no intervalo entre janeiro de 2012 a julho de 2017, com o intuito de descrever, analisar e discutir sobre os níveis de ansiedade e estresse vivenciados por estudantes em idade escolar, verificando quais as principais estratégias de enfrentamento para diminuir os níveis de ansiedade e estresse, e quais estratégias podem levar ao aumento dos sintomas estressores e ansiosos. O Capítulo III expõe a metodologia, os resultados e a discussão do estudo empírico que foi realizado com 334 adolescentes que estavam cursando o 3º ano do ensino médio (EM) em cinco escolas particulares da cidade de Aracaju. As “Considerações Finais”, última parte do trabalho, apresenta uma síntese dos estudos quali e quantitativo, a fim de integrar achados teóricos com a análise feita sobre a discussão dos resultados.

Os resultados dos estudos (Capítulos II e III) são apresentados por meio de tabelas, figuras, descrição textual, e análises estatísticas (*teste t*, *qui-quadrado*, *correlação de Pearson*). A discussão dos estudos buscou integrar os resultados encontrados na literatura científica, com a finalidade de compreender como ocorre o processo entre o desenvolvimento da ansiedade e do estresse em adolescentes no contexto escolar, e a relação com as estratégias de enfrentamento.

Com a elaboração da presente Dissertação, espera-se ter contribuído a uma melhor compreensão das variáveis (ansiedade e estresse) vivenciadas pelos adolescentes que estão concluindo o EM, podendo subsidiar formações de futuros projetos de intervenção baseados em estratégias de enfrentamento, que diminuam os principais sintomas de ansiedade e estresse (Gaspar et al., 2019).

CAPÍTULO I

Introdução

1.1 Ansiedade e estresse em estudantes e adolescentes

Adolescentes brasileiros destacam-se no *ranking* mundial quando o assunto é ansiedade escolar, esse dado foi divulgado pelo relatório de bem-estar do “Programa de Avaliação Internacional dos Estudantes” (PISA - sigla em inglês). A amostra da pesquisa foi composta por mais de 500 mil participantes de 72 países, que cursavam o ensino médio e tinham uma faixa etária entre 15 e 17 anos. Os adolescentes brasileiros apontaram passar por situações de estresse escolar, além de apresentarem sinais de ansiedade (56%), principalmente no momento de avaliação por meio de provas escritas (OECD, 2017).

Folkman e Lazarus (1985) descreveram a fase antecipatória da ansiedade como o medo do constrangimento frente a uma situação estressora. Ou seja, o temor de situações que possam surgir com uma nova variável, nesse caso as provas, ou com os pensamentos prévios de como resolver a situação antes dela acontecer. A fase da confrontação da ansiedade, por exemplo, ao receber a prova, é o momento em que provavelmente o indivíduo alcançará o pico da ansiedade; após alguns minutos ou horas em contato com a situação, o limiar de adaptação aumenta e, conseqüentemente, os níveis de ansiedade diminuem.

O primeiro estudo relacionado à presença de ansiedade e estresse em provas foi realizado em 1914 com estudantes universitários, através da utilização de testagem fisiológica que identificava a ausência de glicose na urina dos discentes em época de avaliação - dado que foi relacionado a sinais de estresse e ansiedade. Em 1930, foram realizados estudos na Universidade de Chicago, associando a ideação suicida de alunos com altos índices de autocobrança nas avaliações (Gonzaga, 2016).

A ansiedade não possui uma definição, nem um critério universal em comum. Alguns pesquisadores a descrevem como uma condição percebida pelo indivíduo, que pode ser positiva ou negativa, e pode gerar uma situação de risco futuro como, por exemplo, o surgimento de um quadro psicopatológico como resposta a uma condição de estresse (Gonzaga, 2016). Zuckerman, Spilberg e Lawrence (1976) descrevem outros sintomas comuns a pessoas que estão ansiosas, como a sudorese, a respiração ofegante, as dores de estômago, e a sensação de ida urgente ao banheiro, entre outros sintomas fisiológicos autonômicos.

Existe um limite adaptativo para o corpo lidar com os sintomas de ansiedade e de estresse. É esperado que, em algum momento da vida, a maioria dos indivíduos vivencie alguma situação que causará desconforto psicológico (Gonçalves, 2013). Quando os sintomas de ansiedade e estresse passam dos limites que o corpo está adaptado, aumenta-se o risco do surgimento de transtornos mentais ou de humor (Guimarães et al., 2015).

Em seus estudos sobre ansiedade em vestibulandos, Terra et al. (2013) identificaram que cerca de 58,5% dos estudantes, com faixa etária entre 17 a 24 anos, estavam ansiosos. Alguns autores descreveram as principais distorções cognitivas na presença da ansiedade em um contexto de avaliação, sendo elas: sentir-se ameaçado, autodepreciação, redução de autoeficácia, e sentimento de fracasso (Spielberger & Vagg, 1995; Sarason & Sarason, 1990).

Segundo Cassady e Finch (2015), adolescentes que possuem altos níveis de ansiedade, no momento da prova, podem ter seu rendimento prejudicado, pois poderão apresentar dificuldades em interpretar, avaliar e organizar as ideias para responder aos itens do teste. Vale ressaltar que a adolescência é vivenciada de maneira subjetiva e multifatorial, não existindo uma única forma para conceituá-la; porém, algumas características gerais marcam essa etapa de desenvolvimento como, por exemplo, as mudanças físicas, psicológicas e sociais (Cerqueira-Santos, Neto & Koller, 2014). Tais mudanças podem ser, por si só, consideradas por alguns adolescentes como fator de estresse (Gonzaga, 2016).

Conforme Ogundokun (2011), a ansiedade geralmente é uma resposta ao evento estressor, sendo assim, está intimamente relacionada ao fator “estresse”. Em 2001, a Organização Mundial da Saúde considerou o estresse como o grande mal do século XXI (Paggiaro & Calais, 2009), além de ser uma reação comportamental, cognitiva, fisiológica e emocional, que é produzida pela percepção do indivíduo entre seus recursos internos e os fatores ambientais (Folkman & Lazarus, 1985).

Hans Selye foi criador do modelo de estresse trifásico: fase de alerta, fase de resistência e fase de exaustão. A fase de alerta consiste na capacidade que o indivíduo tem de buscar a homeostase “reequilíbrio” frente a um estressor, e tem como principais sintomas fisiológicos a taquicardia, suor nas extremidades, mudança de apetite ou sono, tensão muscular, dentre outros. A segunda fase, a de resistência, consiste na capacidade em que a pessoa tem de ultrapassar seu limiar de resistência, e como consequência fisiológica o indivíduo sente-se: cansado, desmotivado, emocionalmente instável, além de haver uma queda na libido, e diminuição da

memória de curto prazo. A fase de “exaustão” é considerada o estágio negativo do estresse, tendo em vista que a resistência se encontra fragilizada e apresenta, como principal sintoma fisiológico, a queda do sistema imunológico, o que gera o aumento da susceptibilidade a doenças psicossomáticas e esgotamento psicológico (Selye, 1959).

No estado de Sergipe, foi desenvolvida uma pesquisa com adolescentes, em escolas públicas, para mensurar níveis de estresse. O estudo demonstrou que a maioria dos estudantes de 3º ano do ensino médio (55,92%) apresentou altos níveis de estresse. Dentro dessa amostra, 49,43% já estavam na fase de “resistência” (Carvalho, 2017).

Mudanças de fase, de ambiente ou de contexto, podem gerar situação estressora no indivíduo. Problemas que envolvem relacionamentos (família, amigos, namoro), situações de perda (luto, término de uma relação), e escolhas (vestibular, profissão) são as fontes externas mais percebidas e rotuladas como estressoras na rotina do adolescente (Tricoli, 2010). Alguns dos critérios utilizados para descrever o estresse, por Sarason e Sarason (1990), são: 1- a avaliação de uma situação como desafiadora ou ameaçadora; 2 – percepção subjetiva de insuficiência para resolução de adversidades; 3- pensamento negativo quanto à sua habilidade para resolver o problema; 4 – preocupação sobre o que outras pessoas irão pensar a respeito da incapacidade face à resolução de conflitos; 5 – pensamento pessimista e baixa autoestima por si e pelos outros.

A percepção do estresse independe de suas consequências positivas ou negativas. O que irá determinar se os sintomas do estresse afetarão o indivíduo é a interpretação dada frente à situação, sendo assim, o mesmo evento pode gerar efeitos de estresse negativos em uma pessoa, positivos em outra, e não gerar nenhum tipo de estímulo a um terceiro (Lourenço, Oliveira Júnior, Zanetti & Mendes, 2017). O estresse que causa fatores negativos é denominado – *distress* – que pode gerar sintomas psicológicos, físicos e comportamentais; porém, a depender da percepção do indivíduo, o estresse pode ter efeitos com resultados positivos – *eustress*.

Em uma situação estressora, o corpo passa a liberar na corrente sanguínea altos níveis de cortisol, ao mesmo tempo em que inicia um processo de tentativa de manter o equilíbrio fisiológico. O estresse percebido, então, funciona fisiologicamente como uma investida em avisar ao corpo que algo não está bem no ambiente, ao passo que tenta buscar uma homeostase (Freitas, 2015). Em relação aos sintomas psicofisiológicos da ansiedade, há um denominador

em comum entre os autores, que se baseia no aumento da frequência cardiorrespiratória como sintoma, a exemplo da sensação de falta de ar sem uma justificativa biológica (Gonzaga, 2016).

O estresse, enquanto estímulo, é produzido a partir de um ou mais fatores externos, como a morte de alguém querido, desemprego, término de relações afetuosas ou reprovação. Quando percebida a situação estressora, o corpo então reage em busca de uma homeostase (Gonçalves, 2013). Enquanto resposta, o estresse pode ser entendido como uma produção psicofisiológica do corpo humano, que ocorre de maneira automática e não controlada, podendo causar reações como alterações hormonais, taquicardia, tremores, espasmos musculares, além de sintomas que podem ser confundidos com alergias de pele (Saldanha, 2016; Lipp, 2010). O estresse, na qualidade de processo, não depende apenas de um estímulo externo, pois a forma que a situação será experimentada dependerá da maneira como o indivíduo percebe a circunstância, as suas experiências anteriores e a forma de lidar com elas, ou seja, da avaliação cognitiva frente ao evento estressor (Gonçalves, 2013).

1.2 Estratégias de enfrentamento no processo avaliativo

Os estudos sobre as estratégias de enfrentamento são realizados há mais de quatro décadas. Os resultados das pesquisas sobre enfrentamento nos seres humanos foram aplicados por muitos anos de maneira geral, sem distinção entre adultos ou adolescentes (Saldanha, 2016). Na década de 90, Ryan-Wenger (1992) apontou para a necessidade de entender o funcionamento do enfrentamento em crianças e adolescentes, respaldando-se na teoria de serem fases diferentes de etapa no desenvolvimento humano.

Em um breve histórico sobre o enfrentamento, enquanto objeto de estudo da Psicologia, Folkman e Lazarus foram pioneiros nos saberes que envolvem o tema, definindo-o como a forma que o indivíduo lida com uma situação estressora. As estratégias de enfrentamento funcionam como mediadoras entre fenômenos estressores e os resultados esperados. Segundo Lazarus e Folkman (1985, p. 141), o enfrentamento é entendido como “ (...) mudanças constantes nos esforços cognitivos e comportamentais, utilizado pelos indivíduos com o objetivo de lidar com demandas específicas, internas ou externas, que são avaliadas como sobrecarregando ou excedendo seus recursos pessoais”.

As estratégias de enfrentamento, segundo Folkman e Lazarus (1980), são mobilizadas pelos recursos cognitivos e comportamentais. Desses dois recursos citados, os autores Blalock

e Joiner (2000) categorizaram quatro dimensões de entendimento de estratégias de enfrentamento: aproximação comportamental, aproximação cognitiva, evitação comportamental e evitação cognitiva. Para Câmara e Carlotto (2007), essas dimensões são associadas aos recursos pessoais de enfrentamento e aos recursos que a interação entre ambiente e indivíduo proporciona.

Ainda na literatura, foram encontrados quatro conceitos relacionados ao enfrentamento: 1 – sendo um processo entre o indivíduo e o ambiente; 2 – tendo como o objetivo administrar a situação, sem necessariamente resolvê-la; 3 – os recursos do enfrentamento dependentes da avaliação de percepção e interpretação do indivíduo; 4 – processo que depende do esforço cognitivo e comportamental da pessoa, para reduzir ou diminuir os recursos internos e externos que surgem na interação com o meio (Folkman & Lazarus, 1980).

Piko (2001), em seus estudos, verificou que o nível de estresse em adolescentes aumentou nos últimos anos. Os principais motivos que causam estresse no público juvenil são situações ligadas a grupos de colegas e amigos, geralmente do convívio escolar; aprovação em testes e pressões familiares relacionadas à perspectiva de futuro, o que inclui escolher uma profissão e tomar decisões responsáveis (Rijave & Brdar, 2002). Segundo Rohlfs (2000, p.89), “a prevenção e a promoção da saúde do adolescente ancoram-se, em grande medida, na compreensão acerca da maneira como ele enfrenta as demandas estressantes, entre elas as expectativas de papel de gênero”.

No contexto contemporâneo, em que homem e mulher exercem funções laborais fora de casa, os filhos acabam por passar um maior tempo dentro da escola, esta que, por sua vez, torna-se um espaço propício de aprendizagem não apenas acadêmica, mas social, e que proporciona diversas situações geradoras de conflitos (Polleto & Koller, 2008). O ambiente escolar permite, assim, ao adolescente, a oportunidade de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, e aprender a ser (Delors, 2003). O indivíduo que participa das atividades e do ambiente escolar, tem, portanto, contribuições significativas no processo de aprendizagem social e cognitiva (Tomé, Gómez-Baya, Cerqueira & Matos, 2019).

As estratégias de enfrentamento utilizadas por adolescentes dependem da situação geradora de estresse. Os problemas que geram baixo ou médio estresse utilizam o enfrentamento centrado na resolução de conflitos; já os adolescentes que enfrentam um problema gerador de alto estresse, em sua maioria, evitam enfrentar a situação (Cleto & Costa,

2000). Apesar das diversas situações que possam surgir, as estratégias variam não apenas de indivíduo para indivíduo, como também pelo momento em que ele está inserido. Dessa forma, uma pessoa pode encontrar maneiras diversas de lidar com a mesma situação estressora, considerando que uma estratégia não assertiva pode causar diversos prejuízos psicológicos, comportamentais e fisiológicos (Suls, David & Harvey, 1996). Posto isto, o método utilizado pelo indivíduo interfere diretamente no nível de saúde mental e bem-estar psicológico, porém o adolescente ainda está aprendendo a lidar com as adversidades, e uma estratégia de enfrentamento não assertiva pode prejudicar sua saúde mental (Williams & Macgillicuddy-De Lisi, 2000).

Para o aluno que irá prestar vestibular, a questão do enfrentamento torna-se subjetiva, pois, apesar de existirem vários estudos relacionando às estratégias de enfrentamento ao gênero, idade, escolaridade, as situações estressoras personalizadas, ou seja, são percebidas e experienciadas subjetivamente por cada indivíduo. O uso das estratégias é essencial, pois o empenho que é produzido pelo indivíduo para enfrentar a situação produz motivação para que ele enfrente a adversidade (Câmara & Carlotto, 2007).

A ansiedade e o estresse - presentes no momento do vestibular - podem causar algumas alterações de atenção, concentração, memória, humor, qualidade de vida, além de apetite e sono (Martins, 2004). Para lidar com os sintomas, é necessário que sejam utilizadas estratégias de enfrentamento, a fim de ajudar o indivíduo a passar pela situação com o menor comprometimento de sua saúde mental (Verdugo-Lucero et al., 2013).

1.3 Vestibular no Brasil

Segundo Martins (2004), o vestibular é um pré-requisito para o ingresso em uma IES. Porém, é um processo potencialmente estressor que envolve muito estudo, número elevado de concorrentes, poucas vagas, valor da mensalidade, dificuldade em adentrar em uma instituição pública, além de pressões sociais e familiares. Na mesma linha de pensamento, Vasconcelos (2016) afirma que estar matriculado em um curso de graduação é um privilégio para poucos jovens brasileiros. No ano de 2010, apenas 19% dos jovens, entre 18 a 24 anos, conseguiram ingressar no ensino superior de universidades públicas ou particulares, sendo que a maioria destes jovens morava na zona urbana e na região Sudeste do Brasil, além de autodeclarados brancos ou amarelos, e a maioria pertencente ao gênero feminino. Em relação à renda, a maioria

dos estudantes que ocupava as vagas possuía uma receita familiar, em média, de 3 a 5 salários mínimos.

Em relação à distribuição de vagas nas Instituições de Ensino Superior, o último censo, realizado no ano 2013 pelo InepData (2016), indicou que a região Sudeste possuía o maior número de vagas nas IES (1.145), seguida das regiões Nordeste (446), Sul (413), Centro-Oeste (241) e Norte (146). Na região Nordeste, o estado de Sergipe é o último colocado no *ranking*, quando o assunto é o número de vagas para graduação (InepData, 2016). Uma vez que o número de universidades públicas é menor do que as instituições particulares, há um aumento no número de concorrentes por vaga para ingresso na IES públicas, sejam estaduais ou federais. Tal realidade exige que a Universidade crie estratégias para selecionar seus alunos, ou seja, um processo seletivo para entrada na graduação (Pinho, 2001).

O processo seletivo empregado pela maioria das universidades públicas brasileiras é o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – criado em 1998 – e que aplica a mesma prova para todos os concorrentes, independentemente do curso que o candidato escolher. Ao final, utiliza o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que é responsável por organizar, eliminar e classificar os estudantes de acordo com a escolha do curso e da universidade, por meio de uma nota de corte (INEP, 2017).

A fim de incluir estudantes de baixa renda nas universidades particulares, o governo criou, no ano de 2004, o Programa Universidade para todos (Prouni), de acordo com a Lei nº 11.096/2005, com o objetivo de concessão das bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica. A condição para concorrer ao programa é participar da prova do ENEM, ter uma média acima de 450 pontos, participar da seleção por meio da inscrição no programa e esperar a convocação através das notas de corte (INEP, 2016).

Em 2011, foi criado, pelo governo federal, o FIES – Fundo de Financiamento Estudantil – regulado pela Lei de nº 10.260/2011 - tendo como principal objetivo financiar o ensino superior dos estudantes matriculados em IES particulares nacionais. Atualmente, o programa possui uma taxa de juros de 6,5% para possibilitar a sustentabilidade do programa enquanto política pública. Um dos requisitos para a inscrição no FIES, a princípio, era ter um fiador; a partir do ano 2015, a realização da prova do Enem era obrigatória para conseguir o

financiamento, obrigando o indivíduo a realizar dois vestibulares: o ENEM e o vestibular da instituição para possibilidade de ingresso (INEP, 2017).

As universidades particulares representaram cerca de 70% das matrículas realizadas no ano de 2012. Percebe-se, com isso, o quanto as instituições privadas são importantes e significativas à formação em cursos de graduação no país. No mesmo ano, a região Sudeste concentrou 51% das matrículas de IES particulares; já as regiões Norte e Nordeste obtiveram, juntas, a mesma porcentagem em jovens matriculados nas IES públicas, o que aponta para a distribuição de renda do público das duas regiões, que muitas vezes não utiliza o salário para investir em educação privada (Vasconcelos, 2016).

Mesmo com todo o prestígio e custo de mensalidades das IES particulares, as IES públicas, no Brasil, são socialmente vistas como “superiores”, possuindo o melhor quadro de docentes, mais oportunidades de extensão, estágio e ingresso posterior no mercado de trabalho, o que a torna um atrativo, não apenas pelas pessoas que não têm condições de pagar uma faculdade/universidade particular, mas por toda a população. Sendo assim, diversos são os perfis dos que estudam em uma Universidade Federal, havendo uma ampliação no acesso, com o surgimento das cotas raciais, sociais, e para pessoas com deficiência física ou portadores de atendimento especial (Vasconcelos, 2016).

Diante do vestibular, os adolescentes podem apresentar sintomas referentes à ansiedade, prejudicando seu desempenho acadêmico, pois é da aprovação que poderá depender a carreira profissional, ou a concretização de um sonho. O adolescente pode apresentar, reações fisiológicas (suor nas mãos, dor de cabeça, diarreia, ânsia de vômito, alergias e enfraquecimento do sistema imunológico), impactos psicológicos (pensamentos negativos, distorcidos ou acelerados, dificuldade de concentração, alteração de humor), e mudanças comportamentais, como vícios, comportamentos obsessivo-compulsivos, alteração de apetite e sono (Gonzaga et al., 2016; Zeidner, 1998).

Segundo Pinho (2001), algumas profissões consideradas socialmente como mais importantes porque possuem mais vagas no mercado de trabalho, e que geralmente remuneram melhor em relação à hora/trabalho se comparada com outras, são mais procuradas pelos estudantes, devido à influência social, familiar, ou pelo autoconceito do candidato em relação às suas capacidades. A aprovação nesse tipo de curso é mais difícil, não pelo nível da prova,

mas pelo desempenho dos proponentes. Só os que estão bem preparados conseguem garantir uma vaga em um curso concorrido.

CAPÍTULO II

Ansiedade, Estresse e Estratégias de Enfrentamento em adolescentes: Uma Revisão Integrativa

O objetivo deste estudo foi identificar as principais publicações - nacionais e internacionais -, dos últimos cinco anos, sobre a temática “ansiedade, estresse e estratégias de enfrentamento” utilizadas por adolescentes em idade escolar. Por objetivos específicos, este trabalho se propôs em integrar os principais achados dos estudos, analisar quais as principais estratégias de enfrentamento utilizadas por estudantes, além de identificar as estratégias assertivas para diminuir a ansiedade e o estresse.

2.1 Método

Para alcançar o objetivo proposto, fora realizado um estudo qualitativo, do tipo revisão integrativa, nas bases de dados latino americanas Lilacs, Pepsic, Medline e Scielo, no período entre junho a dezembro de 2017. A questão norteadora desta revisão foi: quais as principais estratégias de enfrentamento que estudantes em idade escolar utilizam para lidar com a ansiedade e o estresse?

2.1.2 Procedimentos

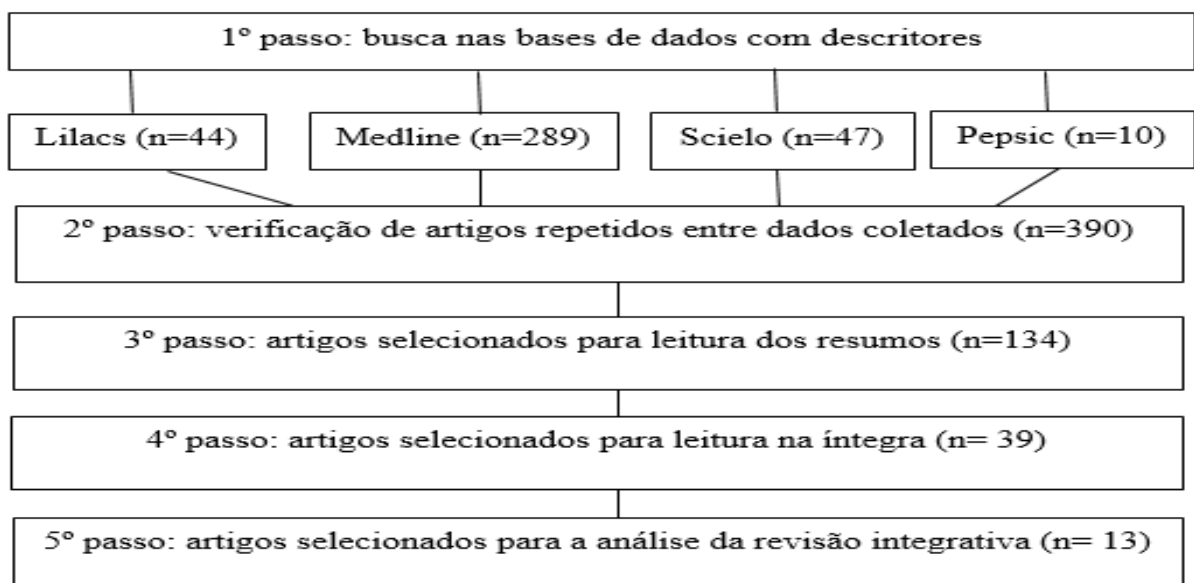
A coleta de dados foi realizada através de buscas *online* nas bases de dados latino-americanas: Lilacs, Pepsic, Medline e Scielo, por serem plataformas gratuitas e abertas ao público para conferências. Além de serem, todas, devidamente reconhecidas e comprometidas com a produção do conhecimento científico e consideradas principais bases de dados utilizadas por estudantes de graduação, segundo dados publicados na biblioteca *online* do Instituto de Psicologia da USP (IP- USP, 2017). Para busca dos artigos, foram utilizados os descritores: estresse e escola; ansiedade e escola; enfrentamento e escola, assim como sua tradução em inglês: *stress and school*; *anxiety and school*, *coping and school*. Os descritores escolhidos foram analisados por dois juízes, em maio de 2017. Ao total, foram encontrados 390 títulos relacionados ao tema; após leitura dos títulos e seleção dos artigos duplicados ou repetidos das plataformas, restaram 134 artigos para leitura dos resumos completos. A busca com os descritores em inglês apresentou um número maior de artigos publicados (103) do que em português (10), ou espanhol (21). A etapa do levantamento dos estudos ocorreu no período entre junho e dezembro de 2017.

Como critérios de inclusão, foram inseridos os artigos que apresentaram: a) pesquisas empíricas em periódicos indexados; b) pesquisas qualitativas em periódicos indexados; c) artigos publicados em português, inglês ou espanhol; d) pesquisas que abordassem o tema ansiedade, estresse, ou estratégias de enfrentamento em estudantes em idade escolar; e) ter sido publicado entre os anos 2012 a 2017.

Foram excluídos da revisão integrativa: a) artigos duplicados (repetidos) em periódicos indexados; b) artigos que não apresentaram participantes em idade escolar; c) artigos que, no decorrer do resumo, apresentaram fuga ao tema pesquisado; d) publicações que fossem dissertações, teses ou capítulos de livro; e) artigos que não puderam ser acessados de forma gratuita e *online*.

A Figura 1 apresenta os procedimentos na seleção dos artigos. Na primeira etapa, foi realizada a leitura dos títulos, e 134 artigos foram selecionados. Na segunda etapa, deu-se a leitura dos resumos dos artigos selecionados, restando apenas 39 estudos. Na etapa terceira, foi realizada a leitura de 16 artigos na íntegra, dos quais três foram excluídos porque os participantes eram universitários. Ao final, foram recuperados 13 estudos, sendo analisados e categorizados de acordo com o título, referência, amostra, periódico indexado, tipo de estudo país de publicação.

Figura 1. **Etapa de procedimento das fases de seleção dos artigos indexados.**



2.2 Resultados

As análises são apresentadas em cinco partes. Inicialmente é feita a identificação dos estudos recuperados de acordo com o título, delineamento, tamanho da amostra, autores, país e periódico indexado. No segundo tópico, são apresentados os objetivos dos estudos recuperados. Já o terceiro tópico apresenta os principais métodos utilizados nas pesquisas: delineamento da pesquisa, instrumentos utilizados e tamanho da amostra. A quarta parte apresenta os principais resultados relacionados apenas aos níveis de ansiedade e de estresse em adolescentes. Ao final, são explanadas as principais estratégias de enfrentamento utilizadas por adolescentes e que obtiveram efeito significativo para diminuir os sintomas referentes a ansiedade e estresse.

2.2.1 Identificação dos artigos selecionados

A Tabela 1 apresenta as categorias dos artigos indexados nos seguintes critérios: “Título, referência, amostra, periódico em que foi publicado, tipo de estudo e país de publicação”. É possível identificar que apenas um estudo é do tipo “revisão sistemática”, sendo que os outros doze artigos possuem delineamento quantitativo. Os estudos empíricos foram realizados com amostras compostas por adolescentes inseridos no contexto escolar, compreendendo o ensino fundamental – do 6º ao 9º ano – e o ensino médio.

Em relação ao número de publicações, houve um maior quantitativo de estudos publicados em 2014 (quatro), 2015 (três) e 2012 (três), e os demais artigos foram publicados em 2013, 2015 e 2016. Dois artigos foram publicados no mesmo periódico “Psicologia Argumento”, e os demais foram publicados nas seguintes revistas: Arquivos Brasileiros de Ciência da Saúde, Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Revista Colombiana de Psiquiátria, Odontologia Clínico-Científica, Aletheia, Revista Subjetividades, Psico-USF, Salusvita, Avaliação Psicológica, Psychologia: Avances de La Disciplina, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, como apresenta a Tabela 1.

Tabela 1. Identificação dos artigos recuperados segundo o “Título, referência, amostra, periódico de publicação, tipo de estudo e país de publicação”.

Estudo	Título	Referência	Amostra	Periódico	Tipo de estudo	País de Publicação
A	Estresse, competência e problemas psicológicos de adolescentes estudantes	Oliveira-Monteiro et al. (2012)	50 adolescentes, entre 12 a 18 anos de escolas públicas de São Paulo.	Arquivos Brasileiros de Ciência da Saúde	Empírico	Brasil
B	Efeitos do exercício físico sobre os níveis de estresse em vestibulandos de Teresina – PI	Araújo, França, Madeira, Souza e Silva (2012)	141 adolescentes entre 17 a 18 anos do 3º anos de escolas particulares do Piauí.	Revista Brasileira de Ciência e Movimento	Empírico	Brasil
C	Prevalência de sintoma depressivo e ansioso em alunos de 14 a 18 anos de idade de uma escola privada em Medellín	Ramírez, Álvarez, Prieto e Otálvaro (2012)	152 adolescentes entre 14 a 18 anos de escolas particulares de Medellín.	Revista Colombiana de Psiquiatria	Empírico	Colômbia
D	Ansiedade e depressão em vestibulandos	Terra et al. (2013)	275 estudantes de 17 a 24 anos de Minas Gerais que estavam se preparando para o vestibular.	Odontologia Clínico-Científica	Empírico	Brasil
E	Estilo do enfrentamento ao estresse e bem-estar subjetivo em adolescentes e jovens	Verdugo-Lucero et al. (2013)	436 estudantes com faixa etária entre 15 a 24 anos do México.	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	Empírico	México
F	Relação entre escolha profissional, vocação e nível de estresse em estudantes do ensino médio	Gonzaga e Lipp (2014)	37 adolescentes de 15 a 18 anos do ensino médio de escola particular em São Paulo.	Psicologia Argumento	Empírico	Brasil
G	Estresse em adolescentes: estudo com escolares de uma cidade do Sul do Brasil	Schermann et al. (2014)	475 adolescentes de 14 a 18 anos de escolas estaduais do Rio Grande do Sul.	Aletheia	Empírico	Brasil
H	Avaliação de ansiedade infanto-juvenil e sua relação com o clima escolar	Santana e Cerqueira-Santos (2014)	62 alunos de 8 a 16 anos de escola particular em Aracaju.	Revista Subjetividades	Empírico	Brasil

I	Ansiedade em situação de prova: evidências de validade de duas escalas	Karino e Laros (2014)	1.878 adolescentes idade média de 17 anos, de escolas públicas e particulares na cidade de Brasília.	Psico-USF	Empírico	Brasil
J	Fatores relacionados ao nível de estresse em adolescentes estudantes: uma revisão sistemática	Marques et al. (2015)	Revisão sistemática de 05 artigos sobre estresse em adolescentes do ensino médio.	Salusvita	Revisão Sistemática	Brasil
K	Variáveis do contexto escolar como preditoras da autoeficácia e ansiedade de estudantes	Serpa, Fernandes, & Soares (2015)	633.834 alunos do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio em escolas públicas do estado de Minas Gerais.	Avaliação Psicológica	Empírico	Brasil
L	Relação entre ansiedade e probabilidade de falha acadêmica para alunos do ensino médio	Hernández-Pozo, Ramírez-Guerrero, López-Cárdenas, Mácias-Martínez (2015)	385 adolescentes entre 14 a 18 anos de uma escola pública mexicana.	Psychologia: Avances de La Disciplina	Empírico	Colômbia
M	Ansiedade de provas em estudantes do ensino médio	Gonzaga et al. (2016)	379 adolescentes de 14 a 20 anos, de uma escola pública do ensino médio em São Paulo.	Psicologia Argumento	Empírico	Brasil

2.2.2 Objetivos dos estudos selecionados

Em relação aos objetivos dos estudos, sete artigos investigaram os níveis de ansiedade em indivíduos em período escolar (Gonzaga et al., 2016; Hernández-Pozo et al., 2015; Serpa et al. 2015; Santana & Cerqueira-Santos, 2014; Gonzaga & Lipp, 2014; Terra et al., 2013 & Ramírez et al., 2012). Identificou-se que apenas dois estudos correlacionaram os níveis de ansiedade com depressão em adolescentes que iriam prestar vestibular (Terra et al., 2013; Ramírez et al., 2012), e um estudo foi realizado com o objetivo de criar e validar dois instrumentos psicométricos para medir ansiedade em adolescentes (Karino & Laros, 2014).

Os estudos de Schermann et al. (2014) e Oliveira-Monteiro et al. (2012) investigaram e mensuraram a presença de estresse em adolescentes em idade escolar através de instrumentos psicológicos. O único estudo relacionando à frequência de atividade física, com os níveis de estresse em vestibulandos, foi a pesquisa de Araújo (2012).

Apenas um estudo empírico apresentou como objetivo investigar as principais estratégias de enfrentamento utilizadas por adolescentes que iriam prestar vestibular (Verdugo-Lucero et al., 2013). Já os autores Marques et al. (2015) realizaram um estudo qualitativo, do tipo revisão sistemática, com intento de investigar a relação entre estresse e estratégias de enfrentamento em vestibulandos brasileiros.

2.2.3 Metodologia utilizadas nos estudos recuperados

Quanto ao delineamento dos estudos, identificou-se que, dos artigos selecionados, doze eram do tipo quantitativo e empírico, e um estudo era qualitativo do tipo revisão sistemática (estudo J). Quatro destes trabalhos, que analisavam os níveis de estresse em adolescentes, tinham caráter quantitativo descritivo e foram realizados através de coleta de dados em escolas, utilizando instrumentos autoaplicáveis.

O primeiro estudo aplicou dois instrumentos em 50 adolescentes: o “ASQ - Questionário de estresse para adolescentes” e o “YSR - Inventário de autoavaliação para adolescentes” (Oliveira-Monteiro et al., 2012). O segundo estudo avaliou 37 adolescentes no período de escolha profissional e que estavam concluindo o ensino médio regularmente, a partir de três instrumentos: o “Questionário de busca autodirigida”, o “Inventário de Sintoma de Stress” e o “Questionário de autoavaliação profissional” (Gonzaga & Lipp, 2014). No terceiro

estudo, as autoras Triccoli e Lipp (2005) preferiram utilizar o “ESA – Escala de estresse para Adolescentes”, criada e validada por elas mesmas.

O estudo de Araújo et al. (2012) foi a única pesquisa quantitativa que envolvia estresse psicológico e sintomas fisiológicos. A amostra do estudo foi dividida em dois grupos, tendo o Grupo Controle (GE) com 32 estudantes, e o Grupo Experimental (GE) com 39; ambos os grupos responderam aos dois instrumentos: o “Questionário Internacional de Atividade Física” (IPAQ-versão curta) e a ESA. Este estudo destacou-se por utilizar, além dos instrumentos psicológicos, o “*Kit Salivette*” para coleta da saliva, com objetivo de identificar, no organismo do adolescente, altos níveis de cortisol - hormônio relacionado à presença de estresse.

O artigo qualitativo selecionado trata de uma revisão sistemática sobre estresse em adolescentes (Marques et al., 2015), a partir de estudos empíricos e amostragem de indivíduos entre 16 a 19 anos. Os autores utilizaram, para busca, as bases de dados: *Medline/Pubmed*, *Web of Science*, *Sportdiscus*, *Psycoinfo* e *Lilacs* dos últimos dez anos, e que fossem publicados em português, espanhol ou inglês. Como descritores de busca, utilizaram três parâmetros, sendo: 1) Estresse: a) *stress psychological*, b) *emotional stress*, c) *life stress*; 2) Estudantes: a) *student* b) *high school*; 3) Faixa etária: a) *adolescent*, b) *adolescence*, c) *young*. No processo de leitura final, os autores analisaram, na íntegra, 12 estudos, dos quais sete foram excluídos por não apresentarem a faixa etária desejada para a amostra, restando apenas 5.

Em relação às principais estratégias de enfrentamento utilizadas por adolescentes em idade escolar, apenas um estudo foi selecionado, a partir do método de delineamento quantitativo e transversal, em 436 estudantes mexicanos, que responderam à “Escala de estratégias de enfrentamento de Lazarus e Folkman” (Verdugo-Lucero et al., 2013).

Cinco estudos utilizaram instrumentos de mensuração para ansiedade. A pesquisa de caráter quantitativo transversal, de Hernández-Pozo, Macías-Martínez e Torres-Chavez, (2004), utilizou o questionário “RDE-CAS”, e a técnica de coleta de dados verbal, “*Stroop*”, em 385 adolescentes voluntários. Os estudos de Schermann et al. (2014), assim como o de Santana e Cerqueira-Santos (2014), utilizaram o “SCAS - Spence Children’s Anxiety Scale”, sendo que os dois trabalhos tinham caráter analítico transversal exploratório.

Gonzaga et al. (2016), em seu estudo de delineamento quantitativo e transversal, adaptou e aplicou o TAS – Escala de Testagem de Ansiedade, próprio para ansiedade em contexto de avaliações escolares, com adolescentes do 3º ano do ensino médio. O estudo de

Serpa, Fernandes e Soares (2015) utilizou o método de modelagem multinível adaptado para contexto escolar, em um grupo de 633.834 alunos do Estado de Minas Gerais que responderam ao “PROEB” (2010) - instrumento socioemocional - e ao “Questionário Contextual do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação”.

Foram encontrados dois estudos que analisavam a comorbidade de ansiedade e depressão em adolescentes. O primeiro estudo (Terra et al., 2013) era de delineamento quantitativo e transversal, e utilizou o instrumento de “Ansiedade e Depressão Hospitalar” – HAD. O segundo estudo realizou uma pesquisa observacional de corte transversal entre adolescentes, na faixa etária de 14 a 18 anos, utilizando as escalas “BAI - Inventário de Ansiedade de Beck” e “BDI - Inventário de depressão de Beck” (Ramírez et al., 2012).

Os autores Karino e Laros (2014) desenvolveram dois instrumentos: o “IAP - Inventário de Ansiedade frente a Provas”, e o “IAIEC - Inventário de Ansiedade Internamente e Externamente Causada”, que foram validados, estatisticamente, a partir de uma amostra de 1.878 estudantes de escolas públicas e particulares de Brasília.

2.2.4 Ansiedade e estresse

O estudo de revisão sistemática de Marques et al. (2015) apontou, como fator negativo, não haver nenhum estudo, no período entre 2003 a 2013, que mensurasse fisiologicamente os níveis de estresse e ansiedade. Os estudos encontrados nessa temática referiam-se à percepção dos sintomas de ansiedade ou estresse através do uso de escalas e testes psicológicos. Após a publicação da revisão sistemática (Marques et al., 2015), foi identificada no estudo de Araújo et al. (2012) a mesma crítica. O autor buscou, assim, identificar a “psicofisiologia do estresse em vestibulandos”, através do teste de saliva, que constatou um aumento de 34% nos níveis de cortisol dos adolescentes no período próximo às provas.

Estudos apontam que a aproximação do período de provas é percebida pelos adolescentes como um fator estressante; e, quanto mais altos os níveis de estresse, menores as chances da obtenção de um bom desempenho nas avaliações (Gonzaga et al., 2016; Hernández-Pozo et al., 2015). O estudo de Oliveira-Monteiro et al. (2012) afirma que, no período de provas, a autocobrança e a crença de incapacidade que o adolescente tem de si, são os fatores principais apontados como disparadores do estresse. No mesmo estudo, os autores identificaram haver uma correlação significativa entre as variáveis ansiedade e estresse.

A renda foi outro fator significativo correlacionado a maiores níveis de estresse e de ansiedade em adolescentes. Estudantes de escolas particulares sentiam-se mais pressionados devido à alta competitividade no vestibular entre seus pares, e à grande expectativa dos seus familiares, que investiram financeiramente em sua formação básica. O estudo apontou, ainda, que os alunos de escolas públicas apresentavam maior preocupação com questões socioeconômicas voltadas para o cotidiano, a exemplo de ter de ajudar a complementar a renda familiar (Marques et al., 2015).

Um terço dos estudos aponta para o fato do gênero feminino apresentar um maior risco para nível desadaptativo de ansiedade e de estresse (Gonzaga et al., 2016; Hernandez-Pozo et al., 2015; Marques et al., 2015; Gonzaga & Lipp, 2014). Uma hipótese é que indivíduos do gênero feminino apresentam respostas mais sinceras ao questionário. Culturalmente, a figura feminina tende a falar mais sobre suas emoções, sem medo de ser julgada (Marques et al., 2015). Outros estudos apontam que os meninos percebem as situações como sendo mais estressoras. A relação feita para justificar o dado foi também cultural, pois a imagem criada por muitos dos indivíduos do gênero masculino que é a do “dever” do homem em se preocupar mais com o dinheiro para ajudar em casa (Shermann et al., 2014); além de situações contextuais como: o adolescente conviver com situações de violência mais recorrentes dentro da escola, ou perceberem os professores como menos simpáticos do que as meninas (Shermann et al., 2014; Santana & Cerqueira-Santos, 2014; Oliveira-Monteiro et al., 2012).

Oliveira-Monteiro et al. (2012) apresentaram dados novos em relação ao fator adolescência-estratégias de enfrentamento, ao afirmar que o fator “ser adolescente” é um ponto positivo para lidar com as situações de estresse, atentando-se ao fato de o indivíduo estar numa fase do desenvolvimento considerada como uma oportunidade de aprender e refletir sobre as frustrações vivenciadas.

Os estudos C e D, apresentados na Tabela 1, indicam que os primeiros sintomas da depressão estão relacionados à presença de ansiedade contínua na vida do indivíduo, e estratégias de enfrentamento devem ser utilizadas para o adolescente aprender a lidar com a situação-problema.

2.2.5 Ansiedade, estresse e estratégias de enfrentamento

A família possui um importante papel na contribuição para que o adolescente saiba lidar com as situações-problemas. Nos estudos referentes à ansiedade, foi possível identificar que os adolescentes os quais tinham apoio familiar apresentavam menores níveis de ansiedade (Santana & Cerqueira-Santos, 2014; Shermann et al., 2014).

A escola é outro elemento que pode contribuir na criação de estratégias de enfrentamento para o indivíduo, pois estudos apontam que os adolescentes que participavam das atividades escolares no ensino integral, que tem por modalidade de ensino não apenas a sala de aula, mas atividades culturais, atividade física, atividades de lazer e aprendizagem ao ar livre, apresentaram menores níveis de ansiedade em relação a estudantes que apenas frequentavam a escola no modelo de sala de aula tradicional (Serpa, Soares & Fernandes, 2015; Oliveira-Monteiro et al., 2012). Adolescentes que realizavam pelo menos duas sessões de 60 min/semanais de atividade física moderada apresentavam menores níveis de cortisol no organismo, ou seja, menores níveis de estresse (Araújo et al., 2012).

2.3 Discussão

A revista que mais publicou a respeito do tema foi a “*Psicologia Argumento*”. Entre as áreas em que os estudos foram indexados, destacaram-se se a psicologia (7), educação física, ciências humanas, medicina, ciências da saúde, odontologia, e ciências sociais. Em relação ao número de publicações, o ano de 2014 foi o período com mais publicações (4). Marques et al. (2014), em seu estudo de revisão sistemática, apontam a dificuldade em encontrar artigos indexados em base de dados *online* e gratuitas que atendessem à temática, e sugerem que os pesquisadores se empenhem mais na produção de estudos nesta área.

Foi observado que não há uniformidade de escolha de instrumentos nos estudos empíricos. Dos estudos voltados a mensurar os níveis de estresse, apenas dois utilizaram a ESA (Tricolli & Lipp, 2005; Araújo et al., 2012), sendo que o último autor e seus colaboradores fizeram uso de instrumentos complementares para identificar níveis de cortisol. Dos estudos voltados a mensurar os níveis de ansiedade, apenas dois (Schermann et al., 2014; Santana & Cerqueira-Santos, 2014) utilizaram o “SCAS – Escala de Ansiedade Pré-escolar”. Segundo Lopes, Ciconelli e Reis (2007), a variedade de instrumentos aplicados a uma mesma temática, dificulta a comparação entre diferentes estudos, pois o mesmo método não foi empregado.

Alguns fatores foram observados no tipo de delineamento de pesquisa utilizado, como a ausência de estudos longitudinais e a pouca produção de estudos qualitativos, e de revisão (literatura, sistemática, integrativa) referentes à temática nos últimos cinco anos. A ausência das pesquisas longitudinais representa uma fragilidade na área, pois tal método de estudo permite reaplicar os mesmos instrumentos nos participantes após determinado período de tempo, bem como investigar quais fatores provocaram mudança ou continuidade nos resultados. Além disso, as análises ofereceriam maior precisão nas estimativas de mudanças temporais no que diz respeito à temática investigada (Bonamino & Oliveira, 2013). Outros autores encontraram a mesma dificuldade em trabalhos de revisão integrativa em áreas similares que envolviam bem-estar e saúde mental do adolescente (Lima & Morais, 2018; Araújo, Ferreira, Vianna & Oliveira, 2018).

Um maior número de publicações na área de estudos qualitativos ofereceria um cabedal de possibilidades de análise e de identificação de processos subjetivos, extremamente ricos para área da psicologia, descrevendo a percepção de fenômenos vividos, além de ampliar a perspectiva sobre o objeto ou sujeito da temática em questão, podendo responder ou complementar os dados empíricos (Andrade & Holanda, 2010).

No que diz respeito ao tema investigado, no fator estresse, os estudantes que enfrentam altos índices de estresse, tendem a desistir dos seus objetivos, na tentativa de reequilibrar suas emoções, ampliando, como estratégia de enfrentamento, a busca de apoio social, para se sentir acolhido. Em relação ao estresse voltado ao vestibular, os fatores que influenciam de maneira negativa são: a autocobrança, as crenças de incapacidade, e as reações psicofisiológicas autonômicas (Marques et al., 2015; Shermann et al., 2014; Oliveira-Monteiro et al., 2012). Em tempo, foi possível constatar que as principais causas que geram estresse na idade escolar são voltadas à família, a questões sexuais e à alta carga de atividades acadêmicas (Shermann et al., 2014). Dentre as principais estratégias de enfrentamento para combater o estresse, é mais eficiente: aceitar a responsabilidade, gerenciamento do tempo, e priorizar os problemas mais urgentes (Aguiar, Vieira, Vieira, Aguiar & Nóbrega, 2009).

A prática regular de exercício físico para vestibulandos tem efeito significativo para diminuir os níveis biológicos de cortisol, portanto, da percepção do estresse (Araújo et al., 2012). Outros estudos que foram realizados para verificar o impacto da atividade física na diminuição do estresse corroboram com a ideia de que a prática regular de atividade física está

relacionada a menores níveis percebidos de ansiedade e de estresse (Bezerra et al., 2019; Fernandes et al., 2017; Andrade, Souza & Castro, 2016).

Um estudante ansioso poderá apresentar percepção de qualidade de vida reduzida, baixa produtividade nas questões cognitivas e maior risco de apresentar sintomas de transtorno mental, associado a um quadro de ansiedade (Hernández-Pozo et al. 2015). O apoio social foi apontado como uma estratégia para combater a ansiedade, quando Ramírez et al. (2015) destacaram o fator “ter amigos” como um ponto positivo para lidar com sintomas ansiolíticos.

Em relação ao tema estratégias de enfrentamento, foi encontrado apenas o estudo de Verdugo-Lucero et al. (2013) que sinaliza a importância da família para ajudar o adolescente a lidar com a ansiedade, apresentando o apoio familiar como uma das estratégias de enfrentamento mais assertivas. Para Daolio & Neufeld (2017), a publicação dos artigos nessa área tem obtido resultados muito diversificados e subjetivos, pois, quando aplicada ao indivíduo, é importante ressaltar que o enfrentamento depende da capacidade de alteração do comportamento e da flexibilidade de cada pessoa, neste caso, dependerá bastante da percepção que cada indivíduo tem de figura familiar.

Os estudos apontaram a frequência de altos níveis de ansiedade em estudantes que estavam se preparando para o vestibular, além do fato de o gênero feminino ser um aspecto de risco para ansiedade (Marques et al., 2015). Outros estudos corroboram com o achado das meninas apresentarem maiores níveis de ansiedade do que os meninos (Bezerra et al., 2019; Gonzaga, 2016). No estudo de Daolio e Neufeld (2017) fora a ansiedade ter uma maior relação com o gênero feminino, o fato de estar matriculado em escola particular era um fator ansiolítico, devido à pressão da família que fazia um investimento na educação, além da dificuldade em ter de escolher uma profissão ainda no período do ensino médio.

Em síntese, foi identificado que as estratégias que diminuem os níveis de estresse são: realizar atividade física moderada pelo menos duas vezes na semana, aceitar o problema e realizar um planejamento, a fim de melhorar a gestão do tempo para resolver as situações estressoras. Para ansiedade, as estratégias mais assertivas são o apoio familiar e social, a aceitação do problema e a reinterpretação positiva da situação.

CAPÍTULO III

Níveis de ansiedade e estresse, e principais estratégias de enfrentamento utilizadas por adolescentes de instituições particulares

O presente estudo teve como objetivo mensurar níveis de estresse e ansiedade, e identificar quais as principais estratégias de enfrentamento utilizadas por adolescentes do 3º ano do ensino médio, de instituições particulares na cidade de Aracaju/SE. Para alcançar a meta proposta, foi realizado um estudo empírico do tipo descritivo e correlacional. A pesquisa foi realizada através de instrumentos, como escala de estresse, de ansiedade e de enfrentamento, que permitem uma análise qualitativa e quantitativa das variáveis citadas, complementada com um questionário sociodemográficos semiestruturado criado pela autora (Apêndice I).

3.1 Participantes

Participaram desta pesquisa 334 adolescentes, sendo 190 meninas (56,9%) e 144 meninos (43,1%), com idade entre 16 a 24 anos ($M=17,18$ anos; $DP=0,91$); todos cursavam o 3º ano do ensino médio[EM]. A coleta de dados foi realizada em cinco escolas particulares, localizadas na cidade de Aracaju, capital de Sergipe, com a autorização das instituições. Em média, os estudantes tinham realizado 1 ou 2 vestibulares ($M=1,398$).

Sobre os critérios de inclusão, foram inseridos os participantes que:

- a) Estavam cursando o 3º ano do ensino médio;
- b) Iriam se submeter ao processo seletivo vestibular em 2018;
- c) Consentissem em participar da pesquisa e assinassem o Termo de Assentimento (TA).

Foram excluídos da amostra os indivíduos que:

- a) Não se enquadrassem na faixa etária considerada como adolescência, entre 10 até 19 anos (OMS, 2017).

3.2 Processo de composição da amostra

Foi realizado um cálculo amostral dos estudantes de colégios particulares da cidade de Aracaju que estavam cursando o último ano do ensino médio, com base na consulta do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (IBGE, 2015), no qual foi identificado

um total de 14.626 estudantes matriculados no ensino médio em escolas da rede privada. Considerando o erro amostral de 5%, a amostra desta pesquisa deveria ser de 375 participantes.

3.3 Instituições

Participaram as escolas particulares escolhidas de acordo com o maior número de alunos matriculados no 3º ano do ensino médio, e que autorizaram a aplicação do estudo. Em virtude da rotina escolar, do conteúdo programático, demandas de reposição de aulas e aulas de revisão para o vestibular, apenas cinco escolas consentiram com a aplicação da pesquisa. Das instituições que aceitaram o convite, todas eram particulares, regulamentadas pelo MEC, possuíam os segmentos da educação infantil, ensino fundamental menor e maior, bem como o ensino médio. As escolas eram localizadas nas quatro regiões de Aracaju, nos seguintes bairros: Siqueira Campos (região norte), Salgado Filho (região leste), Luzia (região oeste) e nos bairros Inácio Barbosa e Jardins (região sul). Foram excluídas as escolas que não possuíam ensino médio regular, o que inclui o 3º ano do ensino médio.

3.4 Instrumentos

Os instrumentos e materiais utilizados nesta pesquisa serão descritos em tópicos, a fim de uma melhor compreensão de suas especificidades. Para caracterização da amostra, foram utilizados:

a) *Questionário Sociodemográfico* (Apêndice I).

O material foi constituído de 21 perguntas semiestruturadas, elaboradas pela pesquisadora, com o objetivo de coletar dados gerais dos estudantes, tais como: idade, sexo, estado civil, residência, etnia, religião, trabalho, renda familiar, uso de tecnologia, quantidade de vezes que prestou vestibular, turno de estudo, matrícula em curso pré-vestibular, curso escolhido e o que os motivou a escolher a profissão.

b) *Escala de Estresse para Adolescentes – ESA* (Anexo I)

A escala criada e validada por Tricoli (2002) é utilizada para medir níveis de estresse em adolescentes com faixa etária entre 14 a 18 anos, e identificar a frequência com que os sintomas aparecem. A escala possui 44 itens que são respondidos através de escala *likert*, de cinco pontos, variando a intensidade de sintomas de estresse entre “1 - nunca sente” a “5- sente sempre” e outra escala de cinco pontos que se refere ao período em que o sintoma

continua, que varia entre “1 - não ocorreu” a “5 - tem ocorrido nos últimos 6 meses”. Os itens da escala são relacionados a reações psicológicas, cognitivas, fisiológicas e interpessoais.

O resultado é obtido pelo cálculo da média dos itens avaliados e o corte pode ser feito de acordo com as médias de cada gênero. Os adolescentes apresentam níveis de estresse significativos, se a média estiver acima da nota de corte. Para o gênero masculino, se o resultado for $>2,64$, o adolescente será classificado como “com estresse”; já para o gênero feminino, a média deve ser um resultado $>3,11$ para ser classificada “com estresse”.

A precisão do coeficiente de consistência interna do instrumento obteve o *alpha* de Cronbach de 0,87 para estressores ocupacionais, 0,80 para estressores físicos, e de 0,78 para estressores psicológicos. Tais fatores foram avaliados como positivos para escolha e aplicação do instrumento para o público selecionado.

c) *TAS - Test Anxiety Scale - Sarason (1978)* – adaptado por Gonzaga (2016) - (Anexo II).

O instrumento (Anexo IV) é composto por 37 itens que devem ser respondidos com “V ou F” – verdadeiro ou falso – sobre questões relacionadas aos níveis de ansiedade. O TAS foi adaptado para situações de ansiedade em provas, e foi validado por Gonzaga (2016), que aplicou a escala em 379 estudantes adolescentes com faixa etária entre 14 a 20 anos, ambos os sexos, concludentes do último ano do ensino médio em uma escola pública de São Paulo.

A pontuação do TAS é calculada através da média estipulada por gênero, sendo para meninas ($M=19,74$) e para meninos ($M=16,72$); escores acima da média, são caracterizados como indicadores de ansiedade. Os resultados que serão apresentados foram analisados como variáveis numérico-discretas, utilizando a soma dos itens.

Em sua validação, o instrumento obteve o *alfa* de Cronbach de 0,85, indicando alta consistência interna para os itens. A escolha do instrumento ocorreu devido à semelhança da variável ansiedade em situação de prova, com o momento em que o estudante do 3º ano está vivenciando, ao se preparar para o vestibular.

d) *“Brief - COPE”* -Carver, Sheier e Weintraun (1989) – adaptado por Brasileiro (2012) - (Anexo III).

O inventário foi adaptado transculturalmente por Brasileiro (2012) e é composto por 28 itens, que podem ser respondidos com quatro opções de respostas, que variam entre “1- não tenho feito de jeito nenhum”, “2- tenho feito um pouco”, “3- tenho feito mais ou menos” e “4- tenho feito bastante”. As respostas são construídas com base em 14 sub-escalas, a fim de identificar quais as principais estratégias de enfrentamento utilizadas para lidar com situações estressoras, descritas a seguir:

1. Enfrentamento ativo: iniciar uma ação ou fazer esforço para remover o estressor;
2. Enfrentamento planear (planejamento): pensar sobre o modo de se confrontar com o estressor;
3. Suporte instrumental: procurar ajuda, informações ou conselhos sobre o que fazer;
4. Suporte emocional: conseguir simpatia ou suporte de alguém;
5. Religiosidade: aumento de participação em atividades religiosas;
6. Reinterpretação positiva: fazer o melhor da situação, enxergando de maneira mais favorável;
7. Autoculpa: culpar e criticar a si mesmo pelo ocorrido;
8. Aceitação: aceitar que o fator estressor aconteceu e é real;
9. Desabafo: aumento de consciência do estresse emocional, seguido por expressão dos sentimentos;
10. Negação: tentativa de rejeitar a realidade do que aconteceu;
11. Autodistração: desinvestimento mental da situação estressora, seguida, na maioria das vezes, pela substituição por outros fatores;
12. Desinvestimento comportamental: desistir ou deixar de se esforçar do objetivo que está causando algum nível de estresse;
13. Uso de substâncias: álcool, drogas, medicamentos, como meio de se afastar do estressor;
14. Humor: fazer piadas sobre a situação estressora.

Os itens são somados em cada escala, sendo que quanto maior for a nota obtida, maior é o uso da estratégia de enfrentamento. Quanto aos parâmetros psicométricos, o instrumento alcançou uma consistência elevada (alfa de *Cronbach* = 0,84.)

3.5 Procedimentos

O estudo foi dividido em quatro etapas: 1) estudo piloto; 2) contato com as escolas; 3) coleta de dados; 4) análises.

Etapa 1: Foi feito um pré-teste (estudo piloto), com objetivo de garantir que a aplicação do instrumento fosse realizada de forma a não interferir nas respostas. O estudo piloto foi realizado com uma turma de 25 alunos do terceiro ano (EM), a qual foi incluída posteriormente nos dados finais, pois não houve nenhuma complicação no momento da aplicação, e os instrumentos demonstraram estar em uma linguagem acessível e adequada para os participantes. Faziam parte da equipe de aplicação, a pesquisadora e mais duas alunos do 8º período do curso de Psicologia.

Etapa 2: Foram agendadas visitas nas instituições de ensino particulares, para contato prévio com a direção, a fim de explicar os objetivos da pesquisa e montar um cronograma de aplicação que não interferisse na dinâmica institucional. A coleta ocorreu em salas de aulas cedidas pelos estabelecimentos privados de ensino, mediante autorização prévia dos pais ou responsáveis dos alunos participantes, e assentimento dos adolescentes.

Etapa 3: No momento da coleta de dados, anterior à aplicação das escalas e inventários, foram explicados os objetivos da pesquisa, assim como o TCLE e o TA, deixando claro que a participação na pesquisa não era obrigatória e, se houvesse desconforto, os participantes poderiam retirar seu consentimento e devolver os instrumentos. No TCLE, foram explicados todos os procedimentos, os objetivos, benefícios e riscos, salvaguardando ao sujeito o direito ao sigilo, e esclarecendo que os dados seriam utilizados futuramente para artigos científicos ou publicações de trabalhos acadêmicos. A aplicação do questionário semiestruturado e dos instrumentos: ESA, TAS e o *Brief-Cope*, não tiveram tempo cronometrado, para não provocar ansiedade nos participantes e para estimular a atenção no processo de leitura e resposta aos itens. A aplicação não durou mais que 50 minutos. Após responderem aos instrumentos, os participantes entregaram todas as folhas, as quais foram recolhidas pelos aplicadores, e guardadas em envelope lacrado - garantindo o sigilo e a segurança do material. Em seguida, foi entregue, a cada participante, uma cópia do TCLE e do TA.

Etapa 4: A última etapa consistiu na análise dos dados. No processo, fora realizada a mensuração e correlação dos níveis de estresse e ansiedade, e identificadas as principais estratégias de enfrentamento utilizadas pelos estudantes que irão prestar vestibular na cidade de Aracaju/SE.

Na análise da ESA (Tricoli, 2002), foi identificada a pontuação dos itens. Levando em consideração as médias para gênero, os participantes foram classificados como: “sem stress” e com “com estresse” considerado acima do limite adaptativo. A estatística dos dados foi realizada através do programa SPSS.

A análise da TAS (Gonzaga, 2016) foi calculada através da média dos itens. Escores abaixo da média (por gênero) indicam baixos níveis ou nenhuma presença de ansiedade, e acima da média indicam altos níveis de ansiedade.

A análise do Inventário *Brief-Cope* (Brasileiro, 2012) foi realizada pela soma das pontuações indicadas, dentro de uma escala de resposta que variava de 1 a 4. As estratégias de enfrentamento do instrumento são divididas em três grupos: “*foco no problema*”, “*adaptativo focado na emoção*” e “*desadaptativo*”. As estratégias de enfrentamento mais utilizadas foram identificadas por meio da soma das respostas aos itens dentro de cada categoria, e como também pela divisão de acordo com a quantidade de itens para cada grupo.

Para a realização das análises estatísticas a seguir, foi utilizado o “*Statistical Package for the Social Sciences*” – SPSS para Windows, versão 16.0, que permitiu a contabilização de frequências, média, desvio e porcentagens das categorias e subcategorias, bem como a comparação entre as médias (teste *t*), relação entre o resultado e a distribuição (qui-quadrado/ x^2) e correlações.

Para descrever o perfil dos participantes, foi feita uma tabela de frequências (Tabela 1) e percentuais (%) das variáveis: sexo, idade, religião, turno no qual estuda, etnia, renda familiar, ter prestado ou não vestibular, dentre outras.

Para avaliar a relação entre o curso escolhido e a presença de ansiedade e de estresse nos participantes, foi utilizado o teste qui-quadrado (x^2), de acordo com o percentual (%), dado que será apresentado por meio de figura (Figura 2) na seção dos resultados. O teste x^2 foi utilizado ainda para avaliar a presença ou não de ansiedade e de estresse nos adolescentes, de acordo com o gênero, fora dado ainda o valor significativo (*p*) e o grau de liberdade da amostra

(*df*), assim como os valores percentuais. O mesmo teste foi usado para identificar a relação entre o número de vestibulares realizados, com os grupos de ansiosos e não ansiosos e com o grupo de estressados e não estressados.

Para comparação das médias das estratégias de enfrentamento utilizadas de acordo com o gênero e com o número de vezes que foi feito o vestibular, utilizou-se o teste *t*. O mesmo teste foi utilizado para identificar as médias do uso das estratégias de enfrentamento com as variáveis de presença ou não de ansiedade e de estresse nos participantes.

3.6 Questões éticas

Os procedimentos realizados durante as etapas do estudo estão de acordo com a Legislação sobre a pesquisa com seres humanos (Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde) e com as normas do Conselho Federal de Psicologia. O projeto de pesquisa foi construído levando em consideração as orientações dadas por uma banca composta por dois especialistas, e o orientador desta dissertação, no Exame de Qualificação, em 25 de janeiro de 2018, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe.

A coleta de dados foi realizada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFS, no dia 05 de outubro de 2018 (Parecer nº 2.784.306), e do consentimento das escolas.

Esta pesquisa não ofereceu riscos físicos ou psicológicos aos submetidos, uma vez que correspondeu a um estudo exploratório, sem intervenções psicológicas. Em contrapartida, caso algum participante sentisse algum desconforto, seria acolhido, em sala separada e sigilosa, por um dos aplicadores da pesquisa - que também faz parte da área de Psicologia.

Foi informado que os participantes receberiam, após aplicação dos instrumentos, um pequeno resumo sobre as principais estratégias de enfrentamento que diminuiriam a ansiedade e o estresse, segundo a literatura científica. Já às instituições fora comunicado que, caso solicitassem, haveria possibilidade de uma devolutiva sobre os principais resultados que envolviam grupos de risco dos alunos, assim como os principais resultados que indicassem níveis elevados de estresse e/ou de ansiedade, a fim de que a equipe de psicologia da instituição pudesse realizar programas de intervenção voltados ao problema.

A fim de resguardar todo o processo, ratificando a responsabilidade do projeto proposto, os dados da pesquisadora foram disponibilizados (e-mail e telefone para contato), para caso os

participantes tivessem alguma dúvida, ou apresentassem interesse em uma devolutiva sobre seus resultados individuais, desde que apresentassem o TCLE (Apêndice II) e o TA (Apêndice III), e o código do instrumento que responderam, a fim de ajudá-los a ter autoconhecimento, ou que pudessem procurar um profissional de psicologia, futuramente. Vale ressaltar que, até o momento da entrega desta dissertação, nenhum dos participantes entrou em contato.

3.7 Resultados

Os resultados são apresentados em seis seções. Inicialmente, é apresentada uma análise descritiva dos dados sociodemográficos de interesse: faixa etária, religião, renda familiar, escolha profissional, experiência escolar, dentre outros. Na mesma seção, a Tabela 2 apresenta os dados estatísticos referentes à frequência e à porcentagem. Na segunda e terceira partes, são expressas as análises comparativas de ansiedade e estresse, para o grupo relacionado ao gênero (masculino e feminino). Posteriormente, será feita uma análise de comparação com o teste Qui-quadrado (χ^2), a partir das variáveis: quantidade de vezes que o aluno prestou vestibular e presença, ou não, de ansiedade e de estresse. Já na quinta seção, serão expostas as médias (*teste t*) das principais estratégias de enfrentamento utilizadas pelos adolescentes, de acordo com o sexo, e enquadrando, como também a experiência de ter feito ou não vestibular. Ao final, na última seção, será apresentada uma correlação (*Pearson*) entre as principais estratégias de enfrentamento que foram significativas na redução de estresse e ansiedade.

3.7.1 Análise descritiva dos participantes

As análises referem-se à amostra de 334 adolescentes de cinco escolas particulares na capital de Sergipe, que responderam a quatro instrumentos. Os participantes possuíam entre 16 a 24 anos, sendo a idade média de 17,18 (DP=0,91), e a moda de 17,0 anos. Dessa forma, 56,9% (n= 190) eram do sexo feminino e 43,1% (n=144) eram do sexo masculino. Não houve diferença significativa ($t = -0,790$, $p = 0,430$) para média de idade para meninos (17,14, DP= 0,679) e meninas (17,22, DP=1,05).

A maioria dos participantes (97,9%) residia na capital Aracaju e não trabalhava (93,4%). Quanto à etnia, 42,5% se autodeclararam brancos, e 36,8% pardos. Em relação ao estado civil, todos se declararam solteiros. No tocante à crença espiritual/religiosa, eram católicos (50%) ou evangélicos (10%), e 15% dos participantes declararam que não possuíam religião. Quanto à renda familiar, a maioria não soube informar (33,2%), e grande parcela declarou uma renda média entre 1 a 4 salários mínimos (30,8%), como mostrado na Tabela 2.

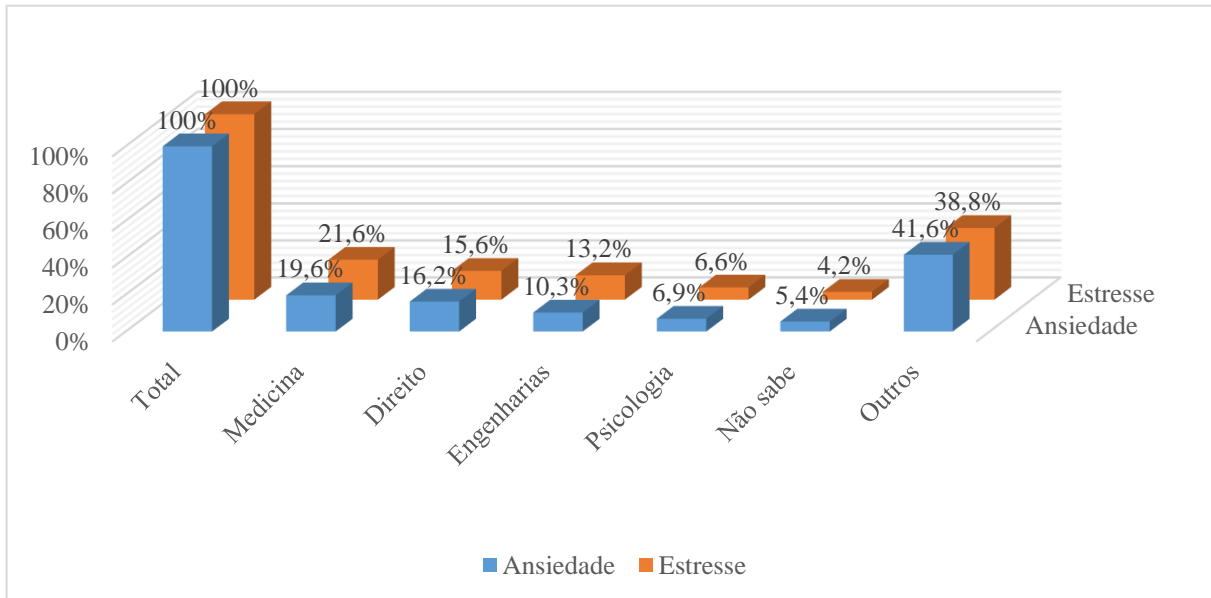
Tabela 2. **Dados sociodemográficos (n=334)**

		Porcentagem	Frequência
Sexo	Meninos	43,1	144
	Meninas	56,9	190
Turno que estuda	Manhã	99,1	331
	Tarde	0,6	2
	Noite	0,3	1
Local onde reside	Aracaju	97,9	327
	Interior de Sergipe	2,1	7
Raça/etnia	Parda	36,8	123
	Branca	42,5	142
	Negra	11,1	37
	Amarela	7,8	26
	Indígena	1,8	6
Religião	Católica	50	167
	Evangélica/Protestante	13,8	46
	Ateu	8,7	29
	Não possui religião	7,5	25
	Agnóstico	7,5	25
	Outras	10,8	36
Frequência que frequenta instituição religiosa	+ de 1 vez na semana	5,1	17
	1 vez na semana	20,1	67
	1 vez ao mês	7,8	26
	De vez em quando	29,3	98
	Não frequenta	37,7	126
Trabalha	Sim	6,3	21
	Não	93,7	313
Renda Familiar	Não sabe informar	33,2	111
	1 a 4 salários mínimos	30,8	103
	5 a 10 salários mínimos	25,8	86
	11 a 15 salários mínimos	4,5	15
	15 a 20 salários mínimos	3,3	11
	Acima de vinte salários mínimos	2,4	8
Primeira vez que irá fazer o vestibular	Sim	33,5	112
	Não	66,5	222
Frequenta curso pré-vestibular	Sim	26,9	90
	Não	73,1	244
Possui computador	Sim	94,3	315
	Não	5,7	19
Usa a internet para estudar	Sim	84,1	281
	Não	7,8	26
	Às vezes	8,1	27

Sobre a escolha profissional, 41 cursos foram citados como áreas de interesse dos adolescentes, porém, os principais cursos de graduação escolhidos foram: medicina (21,6%, n=72), direito (17,4%, n=59), graduações na área de engenharia (11,4%, n=38), e psicologia (6,9%, n=23), sendo que a minoria dos participantes declarou não ter escolhido nenhum curso (4,2%, n=14). Dentre principais motivos para escolha profissional, destacaram-se os fatores: ajudar ao próximo (19,2%), apreço pela profissão associada a uma disciplina escolar (19,2%), influência familiar (6,9%), interesse pela atuação profissional (7,5%), identificação ou não se enxergar fazendo outro curso (6%), como também o mercado de trabalho (5,4%).

A Figura 2 apresenta os principais cursos escolhidos, bem como o percentual dos níveis de ansiedade e estresse dos adolescentes em relação à escolha da profissão. Não houve relação significativa para os grupos de ansiedade ($\chi^2=35,499$; $p=0,713$; $df=41$), nem para estresse ($\chi^2=36,707$; $p=0,662$; $df=41$) em relação à predileção profissional.

Figura 2. Percentual dos sintomas de ansiedade e estresse de acordo com a escolha profissional do adolescente.



Foi identificado na Figura 2 que os estudantes os quais demonstraram interesse pelo curso de medicina representam 19,6% da amostra total dos alunos que estavam ansiosos, e 21,6% do total dos alunos que apresentaram sintomas de ansiedade. Dentro da opção do curso “medicina” ($n=72$), metade da amostra indicou sintomas de estresse ($n=36$) e dos 72 participantes, 40 apresentaram sinais de ansiedade. Ou seja, esse tipo de público demonstrou estar mais estressado, assim como os alunos que queriam cursar engenharia, os quais tiveram maiores níveis de estresse (13,2%) do que ansiedade (10,3%). Os adolescentes que escolheram o curso de direito ou psicologia manifestaram níveis parecidos de estresse e ansiedade, como apresentado na Figura 2. Em contrapartida, os indivíduos que não escolheram o curso mostraram-se menos estressados (4,2%) e mais ansiosos (5,4). Vale relembrar que os dados não apresentaram uma relevância significativa após realizado o teste χ^2 . Na categoria “outros cursos”, estão 37 cursos que representam 38,5% da amostra; nesta coleta, percebeu-se que os participantes demonstraram estar mais ansiosos do que estressados.

Os principais motivos relatados para escolher uma profissão foram “o gosto por uma matéria que tinha a ver com o curso escolhido” (19,5%), “a vontade de ajudar ao próximo” (12,9%), o “interesse pela área” (7,5%), “a influência da família” (6,9%), o “conhecimento do

mercado de trabalho” (5,4%), e a “paixão pelo curso” (3,9%). Em relação à experiência escolar, todos frequentavam a escola no turno matutino e a maior parcela já havia feito vestibular (66,5%). Sobre o tempo em que a pesquisa foi aplicada na escola, apenas 17,7% informaram que era o primeiro ano de matrícula na instituição (novatos). Dos participantes, 96,4% tinham estudado durante todo o ensino médio em escola particular, e 95,8% tinham estudado o ensino fundamental em instituições particulares.

No que diz respeito à experiência de estudos em ambiente extraescolar, a maioria dos participantes (73,1%) não frequentava nenhum curso preparatório “pré-vestibular”. Apenas 46,1% dos estudantes tinham o hábito de estudar em casa, pela tarde ou noite. Sobre o uso da tecnologia no aprendizado, os estudantes costumavam utilizar a internet (84,1%) – através de vídeoaulas, e simulados *online*.

3.7.2 Níveis de ansiedade em adolescentes do 3º ano do ensino médio

Com referência ao instrumento utilizado para identificar a presença de ansiedade (TAS), é importante lembrar que a média de corte é diferente para gênero: para meninos, é considerado ansiedade acima do nível adaptativo, uma média de corte acima de >16,7, e para meninas acima de >19,74. Foi identificado que 61,2% (n=204) dos participantes demonstraram-se ansiosos. Dessa forma, como apresentado na Tabela 3, em termos de frequência nos grupos dos ansiosos e dos não ansiosos, percebeu-se que as meninas (60,3%) apresentaram mais sintomas de ansiedade do que os meninos (39,7%); no entanto, a diferença não foi significativa. Em relação à faixa etária, não houve diferença significativa para participantes com ansiedade (17,16 anos; n=204) ou sem ansiedade (17,23 anos; n=130), de acordo com os testes realizados ($t=0,673$; $p=0,501$).

Tabela 3. **Diferenças de Gênero para Ansiedade.**

Sexo		Ansiedade		Total	χ^2	df	p	
								Sem ansiedade
Sexo	Masculino	N	63	81	144	2,482	1	0,115
		% sexo	43,8%	56,2%	100,0%			
	% ansiedade	48,5%	39,7%	43,1%				
	Feminino	N	67	123	190			
	% sexo	35,3%	64,7%	100,0%				
	% ansiedade	51,5%	60,3%	56,9%				

Serão descritas, neste estudo, as principais situações internas e externas avaliadas pelos participantes como “boas ou ruins”, relacionado ao momento de provas. São elas:

- Fatores externos: “a escola deve reconhecer que alguns estudantes ficam mais nervosos do que outros, durante as provas, e isto afeta o seu desempenho” (92,5%);
- Autocobrança no desempenho da prova: “durante as provas, eu fico imaginando se eu conseguirei passar no curso” (81,4%), “eu acredito que me sairia muito melhor nas provas se eu pudesse fazê-las sozinho e sem pressão de limite de tempo” (75,1), “após uma prova, eu sempre sinto que poderia ter feito melhor do que eu fiz” (84,1%), “pensar sobre a nota que posso ter em uma disciplina interfere em meus estudos e no meu desempenho durante as provas” (66,5%), “pensar que eu posso me dar mal nas provas interfere no meu desempenho” (66,5%);
- Reações psicofisiológicas: “Às vezes, eu sinto o meu coração batendo acelerado durante as provas importantes” (65,9%), “antes de uma prova final, tenho uma sensação inquietante ou desconfortante” (63,8%), “eu preferiria que as provas não me incomodassem tanto” (80,5%);
- Sintomas cognitivos: “Durante as provas, eu fico pensando em assuntos não relacionados à matéria” (70,1%);
- Crenças e pensamentos distorcidos: “Durante as provas, eu fico pensando sobre as consequências de falhar” (71,6%), “mesmo quando eu estou bastante preparado para uma prova, ainda fico bastante ansioso” (71,6%).

3.7.3 Níveis de estresse em adolescentes do 3º ano do ensino médio

Para avaliar os sintomas de estresse como significativo, de acordo com a escala utilizada (ESA), levou-se em consideração a nota de corte entre as médias de meninos (>2,64) e meninas (>3,11). De forma geral, metade da amostra (50,4%) apresentou sintomas de estresse significativo (n=170), sendo que destes, 29,7% eram meninas (n=100) e 20,7% eram meninos (n=70), mas também sem diferença significativa, conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4. Diferenças para Estresse e Gênero.

Sexo		Estresse			x ²	df	p
		não	sim	total			
masculino	n	75	68	143	0,677	1	0,411
	% sexo	52,4%	47,6%	100,0%			
	% estresse	45,2%	40,7%	42,9%			
feminino	n	91	99	190			
	% sexo	47,9%	52,1%	100,0%			
	% estresse	54,8%	59,3%	57,1%			

Considerando as médias de corte para gênero, os adolescentes que apresentaram sinais de estresse apontaram os principais sintomas que vivenciaram nos últimos seis meses, ou que estavam vivenciando, no momento da aplicação da pesquisa, sendo eles:

- Reação psicofisiológica: “sinto-me tenso” (54,2%);
- Emocional: “fico ansioso” (66,4%), “sinto-me sem paciência” (60,4%) “sinto-me impaciente para tudo” (55,3%), “minha sensibilidade está aumentada” (51,5%), “não consigo controlar minhas emoções” (51,2%);
- Crenças: “sinto-me inseguro” (58,1%);
- Fatores externos: “tenho tido dificuldade com os estudos” (50,9%).

3.7.4 Níveis de estresse e ansiedade de acordo com a quantidade de vestibulares.

Não houve relação significativa ($x^2= 1,200$; $df=1$, $p=0,273$) entre a quantidade de vezes que o adolescente realizou o vestibular, nem para ansiedade, nem para estresse ($x^2= 0,178$; $df=1$, $p=0,673$), conforme apresenta a Tabela 5.

Tabela 5. Diferenças entre “Quantidade de vezes vestibular” para “Ansiedade e Estresse”.

Vestibular	Estresse ¹			Ansiedade ²			Total	
	Não	Sim	total	Não	Sim			
0	N	55	59	114	N	49	65	114
	% 0	42,8%	51,8%	100%	% - 0	43%	57%	100%
	%				%			34,1%
“nunca fez”	estresse	33,1%	35,3%	34,2%	ansiedade	37,3%	31,9%	
	N	111	108	190	n	81	139	220
	% +1	50,7%	49,3%	100,0%	+1	36,8%	63,2%	100%
+1	%				%			65,9%
	estresse	66,9%	64,7%	65,8%	ansiedade	62,3%	68,1%	
	estresse				ansiedade			

Nota¹. Teste qui-quadrado ($x^2= 0,178$; $df=1$, $p=0,673$). Nota². Teste qui-quadrado ($x^2= 1,200$; $df=1$, $p=0,273$).

No grupo “Ansiedade”, foi possível identificar que o número total de adolescentes ansiosos é igual a 204 (61,2%). Em relação à quantidade de vezes que prestaram vestibular, fora o percentual grupo inexperiente (vestibular = 0), foram classificados como “com ansiedade” 31,9% (n = 65). No grupo experiente (vestibular > ou = 1) 68,1% (n=139), foi classificado com sintomas de ansiedade, porém o dado não foi significativo.

Foi possível identificar que, no grupo “Estresse”, um total de 59 adolescentes (5,3%) eram inexperientes no vestibular. No grupo com experiência, 108 estudantes (64,7%) apresentaram sintomas positivos para presença de estresse, apesar dos dados não terem sido significativos.

3.7.5 Estratégias de enfrentamento utilizadas de acordo com o gênero e a experiência em processo seletivo.

As médias das estratégias de enfrentamento mais utilizadas por estudantes, de acordo com sua experiência no vestibular, serão apresentadas na Tabela 6. Com o objetivo de enfrentar as situações estressoras no cotidiano, os adolescentes indicaram realizar algumas estratégias. Após analisadas as frequências dos itens marcados, os dados foram categorizados em três tópicos de estratégias de enfrentamento, considerando as respostas “tenho feito mais ou menos” somadas à “tenho feito bastante”.

- Estratégias focadas no problema: “pensar bastante sobre os passos que serão dados” (86,3%), “esforço e concentração no problema (66,7%)”, “tomar uma atitude para melhorar a situação” (64,7%), “tentar enxergar a situação de uma forma diferente, para torná-la mais positiva (61,3%), “criar estratégias em relação ao que fazer” (69,7%), “aceitar a realidade” (65,5%);
- Estratégias adaptativas focadas na emoção: “receber apoio emocional de outras pessoas” (61,9%), “aceitar receber conselhos de outras pessoas” (64,3%), “aprender a conviver com a situação” (64,4%);
- Estratégias desadaptativas focadas na emoção: “tentar pensar menos no problema e assistir mais tv, ir ao cinema, ler, sonhar acordado, dormir” (72,4%), “distração com outras atividades” (70%), “tenho me autocriticado” (69,8%), “sentir-se culpado” (66,7%), “consumir álcool para superar” (20,1%), “consumir álcool para se sentir melhor” (30%).

Tabela 6. *Teste t* dos itens da Escala *Brief COPE* para gênero e quantidade de vezes que realizaram vestibular.

<i>Coping</i>	Ter feito o vestibular				Gênero			
	0	+1	<i>T</i>	<i>p</i>	Feminino	Masculino	<i>t</i>	<i>P</i>
Aceitação	2,73	2,86	1,210	0,805	2,75	2,90	1,461	0,295
Ativo	2,83	2,82	-0,91	0,929	2,75	2,92	2,007	0,46
Autoculpabilização	3,01	3,02	0,109	0,735	3,15	2,84	-3,171	0,02
Autodistração	2,62	2,75	1,566	0,225	2,68	2,74	0,788	0,435
Descontrole comportamental	1,99	2,14	1,315	0,095	2,31	1,80	-3,171	0,00
Desabafo	2,61	2,79	2,130	0,524	2,83	2,59	-2,940	0,004
Humor	2,31	2,24	-	0,641	2,28	2,25	-3,33	0,740
			0,663					
Negação	1,70	1,71	0,161	0,817	1,80	1,58	-3,171	0,16
Planear	3,18	3,25	0,833	0,422	3,19	3,27	1,049	0,295
Reinterpretação positiva	2,94	2,91	-	0,414	2,86	2,99	1,485	0,139
			0,337					
Religião	2,05	2,23	1,413	0,490	2,38	1,89	-4,095	0,000
Suporte emocional	2,70	2,86	1,582	0,110	2,96	2,62	-3,338	0,001
Suporte instrumental	2,58	2,81	2,114	0,097	2,85	2,57	-2,789	0,006
Uso de substâncias	1,45	1,43	-	0,514	1,48	1,38	-1,124	0,222
			0,127					

Identificou-se que meninos e meninas que não tinham experiência com o vestibular utilizavam como principais estratégias de enfrentamento: o humor, a reinterpretação positiva e o uso de substâncias. Já os participantes que tinham feito o vestibular uma ou mais vezes preferiam utilizar as estratégias voltadas à aceitação, suporte instrumental, suporte emocional, religião, desabafo e a autodistração.

De acordo com a média de respostas de estratégias de enfrentamento por gênero, é possível identificar que meninas utilizam mais estratégias voltadas ao suporte emocional, ao desabafo (expressão) e à religião. Como estratégias não assertivas, as meninas utilizavam a autoculpabilização, a negação e o descontrole comportamental. Já os meninos apresentaram maiores médias de estratégias assertivas nos itens: aceitação, *coping* ativo, *coping* planear e reinterpretação positiva. Como fator não assertivo, utilizam estratégias voltadas à autodistração, como ver tv, ir ao cinema, e redes sociais.

3.7.6 Estratégias de enfrentamento assertivas para lidar com ansiedade e estresse.

A Tabela 7 apresenta as principais estratégias de enfrentamento utilizadas pelos adolescentes dentro dos grupos “Ansiedade” e “Estresse”. Foi possível identificar que as estratégias de enfrentamento com o “foco no problema” eram utilizadas para ambos os grupos, “com estresse” e “com ansiedade”. E que uma média maior no uso de estratégias desadaptativas era prevalente nos adolescentes com sintomas acima do limite adaptativo para ansiedade e estresse.

Tabela 7. Teste *t* das estratégias utilizadas por alunos com presença e ausência de ansiedade/estresse.

Estratégia de coping	Ansiedade				<i>t</i>	<i>p</i>	Estresse				<i>t</i>	<i>p</i>
	Sim		Não				Sim		Não			
	M	DP	M	DP			M	DP	M	DP		
Foco no Problema	8,72	1,83	8,91	1,63	0,954	0,076	8,65	1,81	8,94	1,70	1,520	0,384
Adaptativo/ Emocional	12,75	2,41	13,38	2,43	2,307	0,584	12,75	2,33	13,26	2,51	1,909	0,366
Desadaptativo	14,53	2,83	12,42	2,76	-	0,545	15,29	2,61	12,13	2,47	-11,30	0,255
					6,696							

As estratégias de enfrentamento adaptativas focadas na emoção foram utilizadas de igual maneira pelos adolescentes que apresentaram sintomas de ansiedade e estresse, como indica a média das respostas ($M=12,75$) na Tabela 7. Para uma melhor compreensão do impacto da utilização das estratégias de enfrentamento para lidar com a ansiedade e o estresse, foi feita uma correlação de *Pearson*, com as 14 subescalas da Escala *Brief-Cope*, e os dados serão apresentados na Tabela 8.

Depois de feita a correlação de *Pearson*, inicialmente foi percebido que existe uma correlação significativa entre ansiedade e estresse ($r=0,0428$; $p=0,00$) nos participantes da amostra. As estratégias de enfrentamento agrupadas consideradas como “desadaptativas” apresentaram correlação significativa para ansiedade ($r=0,345^{**}$; $p=0,00$) e para estresse ($0,528^{**}$; $p=0,00$). As estratégias agrupadas consideradas como “adaptativas focadas na emoção” obtiveram correlação significativa para ansiedade ($r = -0,126$; $p=0,022$), mas não para estresse ($r=-0,104$; $p=0,057$). Não houve correlação significativa das estratégias agrupadas consideradas como “foco no problema” nem para ansiedade ($r = -0,052$, $p=0,341$), tampouco para estresse ($r = -0,083$; $p =0,130$).

Tabela 8. **Correlação de Pearson** entre “Estresse, Ansiedade e Estratégias de Enfrentamento”.

Estratégia de <i>Coping</i>		Estresse		Ansiedade	
		<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
	Estresse	-	-	0,428**	0,00
Foco no problema	<i>Coping</i> Ativo	-0,200**	0,000	-0,100	0,067
	<i>Coping</i> planear	-0,088	0,111	-0,114	0,038
	Suporte instrumental	0,076	0,164	0,071	0,196
	Aceitação	-0,219**	0,00	-,201**	0,00
	Reinterpretação positiva	-0,155**	0,005	-,141**	-0,010
Adaptativo emocional	Humor	0,214**	0,00	0,136*	0,013
	Religião	-0,109*	0,046	-0,114*	0,038
	Suporte emocional	0,015	0,778	-0,017	0,752
	Desabafar	0,229**	0,00	0,118*	0,031
	Descontrole comportamental	0,472**	0,00	0,300**	0,00
Desadaptativo	Autodistração	0,157*	0,004	0,025	0,645
	Negação	0,254**	0,00	0,217**	0,00
	Uso de substância	0,244**	0,00	0,163**	0,003
	Autoculpabilização	0,461**	0,00	0,346**	0,00

Nota. **Correlação e significativa em $p < 0,01$ (2-tailed); *Correlação é significativa em $p < 0,05$ (2 – tailed)

Analisando as subcategorias dos grupos das estratégias de enfrentamento, apresentadas na Tabela 8, é possível identificar que, entre as estratégias com “foco no problema”, o *coping* ativo obteve correlação significativa com fator negativo para estresse, ou seja, encarar o problema como, por exemplo, ter de estudar para uma prova, pode reduzir sintomas relacionados ao estresse.

No grupo de estratégias adaptativas focadas na emoção, a estratégia “aceitação” obteve correlação significativa de impacto negativo tanto para ansiedade, quanto para estresse. Aceitar que existe um fator estressor, é uma das primeiras etapas para utilização de outras estratégias, como o planejamento e a reinterpretação positiva. Em contrapartida, a estratégia “humor” obteve correlação com impacto positivo para estresse. Ou seja, lidar com a situação através do uso de piadas, além de não resolver a situação estressora, pode aumentar o nível de estresse.

As estratégias desadaptativas apresentaram, em todos os subitens, uma relação significativa para estresse. Já para ansiedade, as estratégias com relação significativa de fator positivo foram “desabafar”, “descontrole comportamental”, “negação”, “uso de substâncias” e “autoculpabilização”.

3.8 Discussão

3.8.1 Dados sociodemográficos

Este estudo identificou que o número de meninas que frequentavam as instituições particulares era maior do que de meninos. Esperava-se que esse dado fosse invertido, baseando-se no Censo Escolar (INEP, 2018), que apontou um número maior (4,9%) de meninos matriculados no 3º ano, em relação ao gênero feminino. A moda da idade dos alunos da amostra (17 anos), demonstra o baixo nível de reprovação entre os discentes.

A metade da amostra se autodeclarou católica, porém observou-se que a declaração da religião não significava a prática dela, pois a maioria dos estudantes não frequentavam a instituição religiosa a qual diziam pertencer. Ou então, só frequentavam em rituais festivos, como casamentos, formaturas e missas de celebração de datas consideradas sagradas. Parcela majoritária relatou, ainda, “*que não buscava conforto na religião ou em crenças espirituais*” e que não costumavam “*orar ou meditar*” como forma de buscar resolver alguma situação estressora. Segundo Faria e Seild (2005), o uso da religião como estratégia de enfrentamento pode ter aspectos positivos e negativos, tudo dependerá da percepção e das crenças do indivíduo que a utiliza. Os resultados positivos desta estratégia agem de forma a criar uma esperança de saída do problema e o negativo à expectativa gerada de que o problema seja resolvido sem esforço individual (milagres).

3.8.2 Escolha profissional relacionada à ansiedade e estresse

Entre os principais cursos escolhidos pelos estudantes, houve prevalência para as graduações consideradas de *status* social (medicina, direito, engenharia e psicologia). Jordani, Barichello, Artmann e Ecker (2014) consideram o momento de escolha profissional um estressor, pois envolve um problema complexo de tomada de decisão, devido a vários fatores influenciadores, como o contexto social, e as opções disponíveis associadas ao mercado de trabalho, as características individuais da pessoa, entre outros fatores internos (personalidade, crenças) e externos (mercado de trabalho, influência social e familiar).

A escolha para o curso de medicina equivale à metade da amostra deste estudo; tal fato, como já citado, pode estar relacionado à ideia de alta remuneração, prestígio social e *status*. Um dos principais motivos de escolha profissional dos adolescentes foi a “*influência da família*”. Segundo Almeida e Melo-Silva (2011), é comum a interação entre pais e filhos no

processo de escolha profissional nos mais diversos pontos, como o apoio financeiro, os diálogos, a formação educacional, o incentivo, a reprovação, as cobranças e expectativas dos resultados.

A participação da família na escolha profissional do adolescente é muito importante, apesar de, equivocadamente, ser lembrada mais como uma forma de pressão, do que de ajuda; pois, além de ser um olhar externo dos adultos que já têm certa experiência de mercado de trabalho, também denota o afeto e a preocupação que a família tem com o adolescente (Almeida & Melo-Silva, 2011). Em pesquisa realizada com adolescentes (EM) de escolas públicas e particulares, foi estudada a influência da família na escolha profissional, e o resultado do estudo revelou que adolescentes de escolas particulares, principalmente do sexo feminino, são mais incentivadas pelos pais ou responsáveis a escolher uma profissão (Nepomuceno & Witter, 2010).

Como já apontado na Figura 2, não houve relação significativa entre o curso escolhido e com estresse, nem com ansiedade. Uma hipótese para esse dado é a de que todos os alunos estavam sob condições parecidas, mesma faixa etária, uma renda familiar média de 4 salários mínimos, todos matriculados em escolas particulares, a mesma série, e o mesmo momento de coleta de dados (um mês antes do ENEM). Em pesquisa longitudinal realizada por Afonso (2010) com 65 adolescentes na mesma faixa etária, observou-se que no início do ano letivo sua amostra apresentou 33,8% de estresse significativo, esse valor aumentou para 41,5%, sete meses depois, no período de inscrição para o vestibular.

3.8.3 Vestibular: preparação e experiência associada à presença de ansiedade e estresse

Segundo Herzer, Wendt & Hamm (2015), apesar de haver uma ampla discussão sobre o modelo tradicional de vestibular como meio de seleção, esse tipo de processo ainda é amplamente utilizado para o ingresso, seja em uma IES, organização, em setores públicos e militares e como forma de avaliar as competências e habilidades do indivíduo (Herzer, Wendt, & Hamm, 2015). Nos vestibulares tradicionais brasileiros realizados pelas IES, é comum que, no primeiro momento da inscrição, seja feita a escolha do curso (técnico ou graduação), e só depois seja realizada a prova. No entanto, no modelo utilizado pelo ENEM, a prova é aplicada antes mesmo da escolha do curso (que só é feita 2 meses após o exame), o que possibilita aos inscritos mais tempo de escolha profissional, ou uma chance de mudar de ideia quanto ao curso.

Não houve uma relação significativa entre a presença de ansiedade ou de estresse e entre os principais cursos escolhidos (medicina, direito, engenharia, psicologia). Gonzaga (2016) afirma que, independentemente da concorrência por curso, o fator idade, e a condição “estar cursando” o último ano, são motivos para não haver tal diferença em relação à escolha, pois o processo seletivo, por si só, pode ser considerado como uma situação estressora.

Foi possível identificar também nesta pesquisa que os adolescentes que ainda não tinham escolhido qual profissão seguir, apresentaram baixos níveis de ansiedade e de estresse no total da amostra (Figura 2). Tal resultado diferencia-se do estudo realizado por Hutz e Bardagair (2006) com 467 adolescentes de ensino médio, em Porto Alegre, o qual apontou que o fator “indecisão na escolha profissional” apresentava correlação com níveis altos de ansiedade e risco de depressão. O resultado dos baixos níveis de ansiedade e estresse, entre o grupo que não escolheu o curso neste estudo, corrobora com a pesquisa de Fagundes, Aquino e Paula (2010) sobre a percepção de pré-vestibulandos, o estudo apontou que, ao escolher uma profissão, o adolescente cria a expectativa da aprovação no vestibular. Tal fato é significativo para desencadear sintomas de ansiedade e estresse, pois gera o medo da reprovação devido ao elevado número de candidatos por vaga. De certa maneira, o adolescente que ainda não escolheu qual profissão seguir, não pode ser cobrado em relação à expectativa da aprovação, em contrapartida, pode sofrer pressões intrínsecas e extrínsecas relacionadas à escolha profissional.

Uma pequena parte dos estudantes (12%) relatou não estudar em casa para o vestibular, afirmando que não conseguem se concentrar nos estudos (3,6%), que tem preguiça (2,7%) ou afirmam estarem ocupados. O dado encontrado não corrobora com os estudos da literatura que indicam que na fase de um processo seletivo do vestibular o indivíduo muda toda a sua rotina, afetando, inclusive, seu convívio social para estudar em casa ou cursinhos (Guhur, Alberto & Carniatto, 2010). Uma das hipóteses para entender o fato de uma parte da amostra não estudar em casa, pode ser relacionada a uma estratégia de fuga ao problema. Guhur et al. (2010) afirmam que os adolescentes da sua pesquisa relataram ter o sentimento de obrigação de prestar o vestibular, e que só o fato de pensar na situação os deixava ansiosos.

Voltando aos resultados do presente estudo, é provável que os adolescentes evitem o contato com o material escolar quando estão em casa, como forma de afastar-se do pensamento da situação (vestibular), e utilizem outras estratégias de enfrentamento, como ir assistir a tv, ou buscar fazer qualquer outra coisa para ocupar o tempo, podendo justificar que estava fazendo

alguma coisa, e por isso não estava estudando, hábito conhecido como procrastinação, e que foi reconhecida pela amostra desta pesquisa.

Em relação à quantidade de vestibulares prestados relacionados à faixa etária, mais da metade da amostra já tinha experiência em participar do processo seletivo vestibular. Há alguns anos, era comum o adolescente prestar o primeiro vestibular aos 18 anos de idade (Peruzzo et al. 2008). Atualmente, existe um incentivo muito alto para que o aluno realize o exame como “treino”, assim que inicia o ensino médio. Tal incentivo é associado a uma intensa rotina de simulados, que em algumas escolas se inicia desde o ensino fundamental maior, principalmente nas instituições particulares. Um levantamento feito em 2014 pelo Ministério da Educação (MEC) apontou um aumento de 60% no número de matrículas de estudantes universitários com 17 anos, sem terem concluído o ensino médio regular.

De acordo com o Censo Escolar (2018), o número de matrículas do 1º ano para o 3º ano caiu em 20%, tal dado aponta para um número maior de evasão escolar antes da finalização do ensino médio em escolas públicas e particulares. Entende-se, portanto, que apesar de inúmeros fatores estarem relacionados à evasão escolar, um dos motivos é a entrada mais cedo em uma IES através do uso do vestibular, bem como de provas que validam a consolidação do ensino médio, como por exemplo, os supletivos.

3.8.4 Ansiedade e estresse na amostra

Observou-se que mais da metade da amostra apresentou sintomas de ansiedade e estresse significativo, sendo a maioria do gênero feminino, corroborando com outros estudos (Bezerra et al., 2019; Gonzaga et al., 2016; Hernandez-Pozo et al., 2015; Marques et al., 2015; Gonzaga & Lipp, 2014; Soares, 2010). Os resultados apontaram que houve relação significativa entre ansiedade e estresse, comprovada na literatura como sendo intimamente relacionada, sendo que ambas podem coexistir, causando alteração psicofisiológicas no corpo humano, e manifestando-se através de sintomas psicossomáticos (Ogundokun, 2011).

Quanto aos fatores externos relacionados à presença de ansiedade nos estudantes, a “falta de percepção da escola em relação à ansiedade do aluno” foi o fator mais relevante, no que diz respeito ao baixo desempenho do alunado. Segundo Polleto e Koller (2008) e Garcia (2001), a escola deveria criar um vínculo afetivo para auxiliá-lo no processo de construção de resiliência, a fim de não desistir do processo, mas sim do aprender a resignificar. O resultado apresentado nesta dissertação aponta para uma necessidade maior das instituições particulares

de ouvirem seus alunos, e não enxergaram o aluno como um número estatístico de aprovações nos resultados dos vestibulares.

Outros fatores que chamaram a atenção foram a “autocobrança no desempenho da prova” e o “medo de falhar”. Os mesmos fatores foram apontados no estudo de Gonzaga et al. (2016) realizado com estudantes do 1º ao 3º ano (EM) de uma escola pública no estado de São Paulo, que responderam ao TAS e apresentaram uma de 62,5% da amostra classificada como “com ansiedade”. Segundo o autor, o estudante que percebe a situação acadêmica como uma ameaça, tem a tendência a utilizar estratégias desadaptativas para lidar com a situação. Cassady e Finch (2015) apontam ainda que quanto maior o nível de ansiedade no contexto das provas, maiores as chances de o aluno ter mau desempenho, devido à dificuldade para concentrar-se na interpretação da questão e, conseqüentemente, na incapacidade de organizar as ideias, de forma a responder de maneira assertiva às questões solicitadas (Cassady & Finch, 2015).

Sobre o fator estresse, foi percebido que metade da amostra apresentou escores altos de estresse e tal resultado corrobora com outros estudos (Hernandez-Pozo et al., 2015; Marques et al., 2015; Gonzaga & Lipp, 2014). Esses dados diferenciam-se do estudo realizado por Schermann et al. (2014) com 475 adolescentes em estudantes do Rio Grande do Sul, que responderam ao mesmo instrumento para mensurar o estresse (ESA) e apenas 10,9% da amostra apresentou um resultado significativo de ansiedade. Os principais sintomas apresentados pela amostra do presente estudo, estão relacionados a alteração de humor (sentimento de impaciência), sentir-se ansioso, inseguro e tenso - resultados que corroboram com a literatura (Marques et al., 2015).

3.8.5 Estratégias de enfrentamento utilizadas para ansiedade e estresse

Quando identificados os diferentes tipos de causas que podem provocar ansiedade ou estresse no momento da prova, devem-se criar intervenções a fim de encontrar melhores estratégias de enfrentamento para ajudar o adolescente a lidar com a situação que cause sofrimento psicológico (Serrano-Pintado & Escobar-Llamazares, 2014).

A frequência dos tipos de estratégia de enfrentamento utilizada foi diferente para meninos e meninas. Enquanto elas buscam estratégias mais focadas na emoção, os meninos utilizam estratégias focadas na resolução do problema; este resultado corrobora com outros estudos (Verdugo-Lucero et al., 2013).

O uso de drogas (álcool, alucinógenos ou medicamentos) foi apontado como comum entre os estudantes da amostra, sendo que eles utilizavam a fim de “sentirem-se melhor” (30%) e como uma forma de “superar alguma situação” (20,1%). Esperava-se que não fosse utilizado nenhum tipo agente psicoativo, considerando a faixa etária da amostra (17 anos) e a Lei de nº 8.069/90 art. 243, a qual garante que a venda ou o fornecimento sem justa causa de qualquer tipo de componente que cause dependência psicológica ou física é proibida, estipulando-se uma pena de detenção e multa para quem oferece/vende. É comum encontrar na literatura diversos relatos em que adolescentes utilizam álcool e outras drogas como uma estratégia de enfrentamento ou para o sentimento de pertencimento ao grupo (Elicker, Palazzo, Câmara & Alves, 2015). O uso do álcool e outras drogas na adolescência são percebidas de maneira prazerosa, como meio de amenizar a percepção dos problemas existentes e a integração dos pares (Canavez, Alves & Canavez, 2017).

Outra estratégia que chamou a atenção foi que os adolescentes (92,2%) utilizavam a tv, rede social, cinema, livros, ou ir às compras, como uma tentativa de esquecer a situação. Fica claro no dado encontrado que a estratégia utilizada é apenas uma fuga momentânea do problema, e que o problema continuará lá, podendo causar uma maior sensação de ansiedade e estresse por não ter sido resolvido e o tempo ter passado.

Existe outro fator que pode ser discutido em estudos posteriores sobre o uso excessivo das redes sociais como um risco para ansiedade. Estudos apontam a relação do uso diário do *facebook*, *instagram* e *snapchat* por adolescentes, associados a maiores chances de insatisfação com a imagem corporal e conseqüentemente uma baixa autoestima, além de sintomas relacionados à ansiedade (Lira, Ganen, Lodi & Alvarenga, 2017). Vale ressaltar que mais da metade dos participantes relataram que sentiam o coração acelerado durante o momento da prova, e a vontade exagerada de comer antes de realizarem algum exame, tal resultado corrobora com outros estudos (Gonzaga, 2016; Gonzaga et al., 2016; Terra et al., 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou a relação entre ansiedade e estresse e as principais estratégias de enfrentamento utilizadas por adolescentes concludentes do 3º ano do ensino

médio de instituições particulares na cidade de Aracaju (SE), mensurando os níveis de ansiedade e estresse, relacionados à quantidade de vezes que os adolescentes tinham prestado vestibular.

Os resultados desta dissertação foram coerentes com os achados em outros estudos na área, que indicaram haver uma correlação entre ansiedade e estresse, sendo que o gênero feminino apresentou níveis mais altos de estresse e de ansiedade, e o agravamento dos sintomas dependiam das estratégias de enfrentamento desadaptativas como, por exemplo, a fuga do problema.

Foi identificado que as estratégias de enfrentamento são diferentes para ansiedade e estresse. A literatura investigada na revisão integrativa demonstrou que, para combater a ansiedade, a principal estratégia utilizada era o apoio social. No estudo realizado com a amostra de 334 adolescentes aracajuanos, as principais estratégias utilizadas para diminuir os níveis de ansiedade foram: aceitar o problema, reinterpretá-lo positivamente e ter um suporte emocional.

Em relação aos níveis de estresse, a literatura investigada apontou que as estratégias mais assertivas para lidar e diminuir os sintomas estressores eram aceitar a responsabilidade do problema e gerenciar o tempo. Foi identificado que as mesmas estratégias eram utilizadas pela amostra do estudo empírico, sendo a aceitação e a tentativa de buscar enfrentar o problema (*coping* ativo) as principais estratégias de enfrentamento utilizadas e que tinham relação com menores níveis de estresse.

Não houve uma relação entre a quantidade de vezes que foi realizado o vestibular com os níveis mais altos de estresse ou de ansiedade, nem em relação ao curso escolhido. O fator mais relevante para maiores índices de estresse e ansiedade foi ser do gênero feminino, e do uso de estratégias de enfrentamento voltadas à fuga do problema, como fingir que o problema não existe, procrastinar, assistir a tv, filmes ou usar as redes sociais, utilizar a autoculpabilização e a autodepreciação como justificativa de não ter enfrentado a situação estressora, no caso estudar para as provas ou vestibular.

Sugere-se que próximos estudos sejam realizados em escolas privadas, utilizando como método uma amostra randomizada, no período inicial do ano letivo, para que seja possível realizar uma comparação entre os níveis de ansiedade e de estresse e principais estratégias de enfrentamento utilizadas sem a pressão da aproximação do vestibular, como foi feito nesta pesquisa, em que os dados foram coletados um mês antes do Exame Nacional do Ensino Médio

(Enem). Outro fator positivo de uma coleta no início do período letivo, seria a possibilidade de maior abertura das instituições, sem a pressão para concluir o conteúdo programático, ou de realizar aulas extras de revisão para os vestibulares públicos e particulares.

Como principais limitações deste estudo, foi observado que houve pouca representatividade regional na revisão integrativa, pois a maioria das pesquisas publicadas foi realizada no Sul ou Centro-Oeste do país, portanto, seus dados empíricos não podem ser comparados ou generalizados para a realidade nacional, devido às diferenças socioculturais e de renda, principalmente, quando comparadas às regiões Norte e Nordeste do país.

Portanto, a realização de novas pesquisas com foco no estudo do estresse, ansiedade e estratégias de enfrentamento em vestibulandos poderá contribuir para o melhor entendimento de como funcionam esses mecanismos em adolescentes e quais maneiras podem ser eficazes na criação de estratégias de prevenção ou intervenção, a fim de evitar quadros psicológicos mais graves, como, por exemplo, a depressão.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, S. M., Vieira, A. P. G. F., Vieira, K. M. F., Aguiar, A. M. & Nóbrega, J. O. (2009). Prevalence of stress symptoms among medical students. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 58(1), 34-38.
- Almeida, F. H., Melo-Silva, L. L. (2011). Influência dos pais no processo de escolha profissional dos filhos: uma revisão da literatura. *Psico-USF*, 16 (1), P. 75-78. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4010/401036084009.pdf>
- Andrade, T. M., Souza, V. N., Castro, N. R. (2016). Nível de ansiedade e estresse em adolescentes concluintes do ensino médio. *Revista Científica Univicosa*, 8(1), 595-600. Recuperado de <https://academico.univicosa.com.br/revista/index.php/RevistaSimpac/article/view/706>
- Araújo, F. P., Ferreira, A. P., Vianna, M. B., & Oliveira. (2018). Heteronomia no âmbito da saúde do adolescente: uma revisão integrativa da literatura. *Ciência e saúde coletiva*, 23(9). Recuperado de <https://www.scielo.org/article/csc/2018.v23n9/2979-2989/pt/>. doi: 10.1590/1413-81232018239.16962018
- Araújo, M. C., França, N. M., Madeira, F. B., Sousa Júnior, I., Silva, G. C. B., Silva, E. F. R., & Prestes, J. (2012). Efeitos do exercício físico sobre os níveis de estresse em vestibulandos de Teresina-PI. *Revista brasileira Ciência e Movimento*, 20(1), 14-26. Recuperado de <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/3094/2265>
- Bezerra, A. A.A., Julião, J. F., Bezerra, G. G.O., Lopes, C. R., & Bottcher, L. B. (2019). Ansiedade, estresse e níveis de atividade física em escolares. *Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências*, 2(1), 462-475. Recuperado de <http://fvs.edu.br/riec/index.php/riec/article/view/56/42>. doi: 10.1000/riec.v2i1.56.g42.
- Blalock, J. A., & Joiner, T. E. (2000). Interaction of cognitive avoidance *enfrentamento* and stress in predicting depression/anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 24(1), 47-65. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1005450908245>. doi: 10.1023/A:1005450908245
- Bonamino, A. M. C., & Oliveira, L. H. G. (2013). Estudos longitudinais e pesquisa na educação básica. *Linhas Críticas*, 19(1), 33-50. Recuperado de <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8918/6695>
- Brasileiro, S. V. (2012). Adaptação transcultural e propriedades psicométricas do COPE BREVE em uma amostra brasileira (Mestrado em Ciências da Saúde). UFG, Goiânia, Brasil.
- Câmara, S. G., & Carlotto, M. S. (2007). *Enfrentamento* e gênero em adolescentes. *Revista Psicologia em Estudo*, 12(1), 87-93. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n1/v12n1a10.pdf>
- Canavez, M. F., Alves, A. R., & Canavez, L. S. (2017). Fatores predisponentes para o uso precoce de drogas por adolescentes. *Cadernos UniFOA*, 14(1), p. 57-63. Recuperado de https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0.5&q=canavez.+alves+e+canavez.+2017

- Cassady, J. C., & Finch, W. H. (2015). Using factor mixture modeling to identify dimensions of cognitive test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 41, 14–20. Recuperado de <http://daneshyari.com/article/preview/364677.pdf>. doi: 10/1016/201506002
- Carvalho, I. F. (2017). Estresse e qualidade de vida dos estudantes concluintes do ensino médio em escolas públicas. (Dissertação de Mestrado). UNIT, Aracaju, Brasil.
- Cerqueira-Santos, E., Neto, O. C. D. M., & Koller, S. H. (2014). Adolescentes e adolescências. *Trabalhando com adolescentes: Teoria e intervenção psicológica* (1ªed.). Porto Alegre: Artmed.
- Cleto, P., & Costa, M. (2000). A mobilização de recursos sociais e de *enfrentamento* para lidar com a transição de escola no início da adolescência. *Inovação*, 13, 69-88. Recuperado de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/21540/2/84161.pdf>
- Daolio, C. C., Neufeld, C. B. (2017). Intervenção para stress e ansiedade em pré-vestibulandos: Estudo piloto. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(2), 129-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203055663002>. doi: 10.26707/1984-7270/2017v18n2p129
- Davis, A. & Bremner, G. (2010). O método experimental em psicologia. *Métodos de pesquisa em psicologia* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Delors, J. (2003). A educação: Os quatro pilares da educação. *A educação um tesouro a descobrir* (2ed.). São Paulo: Cortez Brasília. Recuperado de <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Sandra/Os-quatro-pilares-da-educacao.pdf>
- Fagundes, P. R., Aquino, M. G., & Paula, A. V. (2010). Pré-vestibulandos: percepção do estresse em jovens formandos do ensino médio. *Akrópolis, Umuarama*, v. 18 (1), p. 57-69. Recuperado de <http://www.revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/3117>. doi: 10.25110/akropolis.v18i1.3117
- Fernandes, R. L et al. (2017). Relação entre estresse, atividade física e desempenho escolar em adolescentes. *Arquivos de Ciências do Esporte*, 2(2),37-39. Recuperado de <http://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/aces/article/view/2548>.
- Folkman, R. S., & Lazarus, R. (1985). If it changes, it must be a process: Study of emotion and *enfrentamento* during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/buy/1985-18642-001>
- Folkman, S., & Lazarus, L. R. (1980). An analysis of *enfrentamento* in a middle-age community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219-39. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/2136617?seq=1#page_scan_tab_contents. doi: 10.2307/2136617
- Freitas, G. R. (2015). Estresse, ansiedade e qualidade de vida em professores: efeitos do relaxamento progressivo. (Dissertação de Mestrado). Curso de Psicologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: Bauri.
- Garcia, I. (2001). Vulnerabilidade e Resiliência. *Adolescência Latinoamericana*, 2(3), 128-130. Recuperado de <http://ral-adolesc.bvs.br/pdf/ral/v2n3/a04v2n3.pdf>

- Gaspar, T. et al. (2019). O bem-estar e a saúde mental dos adolescentes portugueses. *Psicologia da criança e do adolescente*, 10(1), 17-27. Recuperado de <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/2626/2839>
- Gonzaga, L. R. V. (2016). *Enfrentando provas escolares: relações com problemas de comportamento e rendimento acadêmico no Ensino Médio* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, SP, Brasil.
- Gonzaga, L. R. V., Silva, A. M. B. D., & Enumo, S. R. F. (2016). Ansiedade de provas em estudantes do Ensino Médio. *Revista Psicologia Argumento*, 34(84), 76-88. Recuperado de <http://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/23309>. doi: 10.7213/psicol.argum.44.084.AO07.
- Gonzaga, L. R. V., & Lipp, M. E. N. (2014). Relação entre escolha profissional, vocação e nível de estresse em estudantes do ensino médio. *Psicologia Argumento*, 32 (1), 149-156. Recuperado de <http://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20595>. doi: 10.7213/psicol..argum.32.078.AO10.
- Guimarães, A. M. V., Neto, A. C. S., Vilar, A. T. S., Almeida, B. G. C., Fermoseli, A. F. O., & Albuquerque, C. M. F. (2015). Transtorno de ansiedade: um estudo de prevalência sobre as fobias específicas e a importância da ajuda psicológica. *Ciências Biológicas e da Saúde*, 3(1), 115-128. Recuperado de <https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitsbiosauade/article/view/2611>
- Guhur, M. L. P., Alberto, R. N., & Carniatto, N. (2010). Influências biológicas, psicológicas e sociais do vestibular na adolescência. *Roteiro*, 35(1), 115-138. Recuperado de <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/230>
- Hernández-Pozo, M., Ramírez-Guerrero, N., López-Cárdenas, S., & Macías-Martínez, D. (2015). Relación entre ansiedad, desempeño y riesgo de deserción en aspirantes a bachillerato. *Psychologia: avances de la disciplina*, 9(1), 45-57. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psych/v9n1/v9n1a04.pdf>
- Herzer, F.; Wendt, J., & Hamm, A.O. (2015). Discriminant validity of constructs derived from the self-regulative model for evaluation anxiety for predicting clinical manifestations of test anxiety. *Behaviour Reserch and Therapy*, 73, 54-57. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S000579671530019X>. doi: 10.106/j.brat.2015.07.012
- INEP (2017). Recuperado em 29 de novembro de 2017, em <http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?PortalGo>
- INEP (2018). *Censo escolar: Notas estatísticas*. Brasília: DF. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf
- IP-USP (2017). Instituto de Psicologia da USP. Acesso em: 20/03/2017 às 17:56. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi1jJuzsavjAhUrH7kGHYuVD54QFjACegQIBBAB&url=http%3A%3A>

[2F%2Fwww.ip.usp.br%2Fsite%2Fbiblioteca%2Fbases-dados%2F&usg=AOvVaw1N5CYaborbNV9Kq1i73PSA](http://www.ip.usp.br/site/biblioteca/bases-dados&usg=AOvVaw1N5CYaborbNV9Kq1i73PSA)

- Jordani, P., Barichello, R., Artmann, C., Ecker, J. (2014). Fatores determinantes na escolha profissional: um estudo com alunos concluintes do ensino médio da região Oeste de Santa Catarina. *Revista ADMpg Gestão Estratégica*, Ponta Grossa, 7(2), 25-32. Recuperado de http://www.admpg.com.br/revista2014_2/Artigos/3%20-%20Artigo_3.pdf
- Karino, C. A., & Laros, J. A. (2014). Ansiedade em situação de prova: evidências de validade de duas escalas. *Psico-USF*, 19(1), 23-36. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psuf/v19n1/a04v19n1.pdf>
- Lazarus, R., & Folkman, R. S. If it changes it must be a process: Study of emotion and *enfrentamento* on Three stages of a college examination (1985). *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/buy/1985-18642-001>
- Lima, R. F. F., & Morais, N. A. (2018). Bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes: revisão integrativa. *Ciencias Psicológicas*, 12 (2), 249 – 260. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v12n2/pt_1688-4221-cp-12-02-249.pdf doi: <https://doi.org/10.22235/cp.v12i2.1689>
- Lipp, M. E. N. (2000). *Manual do Inventário de sintomas de estresse para adultos de Lipp* (ISSL). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M. E. N. (2010). O modelo quadrifásico do stress. Teoria e Aplicações Clínicas. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Lourenço, C. L. M., Oliveira-Júnior, G. N., Zanetti, H. R., & Mendes, E. L. (2017). *Revista brasileira Ciência e Movimento*, 25(3), 90-97. Recuperado de <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/90/pdf>
- Martins, H. H. H., & Imbert, M. L. C. (2004). Uma intervenção integradora: A família vai à escola numa nova proposta de orientação profissional. *Estudos Avançados em Orientação Profissional*, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- Marques, C. P., Gasparotto, G. D. S., & Coelho, R. W. (2015). Fatores relacionados ao nível de estresse em adolescentes estudantes: uma revisão sistemática. *Salusvita*, 34(1), 99-108. Recuperado de http://secure.usc.br/static/biblioteca/salusvita/salusvita_v34_n1_2015_art_07.pdf
- Nepomuceno, R. F., Witter, G. P. (2010). Influência da família na decisão profissional: opinião de adolescentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), p. 15-22. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a02>
- OECD (2017). PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, *OECD Publishing*, Paris. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Results-Students-Well-being-Volume-III-Overview.pdf>. doi:10.1787/97892642273856

- Ogundokun, M. O. (2011). Learning style, school environment and test anxiety as correlates of learning outcomes among secondary school students. *African Journals Online*, 19(2), 321-336. Recuperado de <https://journals.co.za/content/ifepsyc/19/2/EJC38877>
- Oliveira-Monteiro, N. R. D., Aznar-Farias, M. Nava1, C. D. M., Nascimento, J. O. G., Montesano1, F. T., & Spadari-Bratfisch, R. C. (2012). Estresse, competência e problemas psicológicos de adolescentes estudantes. *Arquivos Brasileiros de Ciências da Saúde*, 37(1), 23-29. Recuperado de <http://www.portalnepas.org.br/abcs/article/view/45/44>. doi:10.7322/abcs.v37i1.45.
- Paggiaro, R. B. S., Calais, S. L. (2009). Estresse e escolha profissional: Um difícil problema para alunos de curso pré-vestibular. *Contextos Clínicos*, 2(2), 97-105. Recuperado de <http://revistas.unisinos.br/index.php/contextosclinicos/article/view/4918>. doi: 10.4013/ctc.2009.22.04
- Peruzzo, A. S., Cattani, B. C., Guimarães, E. R., Boechat, L. C., Argimon, I. I. L., & Scarpago, H. B. K. (2008). Estresse e vestibular como desencadeadores de somatizações em adolescentes e adultos jovens. *Psicologia Argumento* 26(55), 319-327. Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20003>
- Piko, B. (2001). Gender differences and similarities in adolescents' ways of *enfrentamento*. *The Psychological Record*, 51, 223-235. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03395396>. doi: 10.1007/BF03395396
- Polleto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos Psicologia*, 25(3), p. 405-416. Recuperado em www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n3/a09v25n3.pdf
- Ramírez, C. R., Álvarez, M., Prieto, G. V., & Otálvaro, F. T. (2012). Prevalencia de sintomatología depresiva y ansiosa en estudiantes de 14 a 18 años de un colegio privado de Medellín. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(1), 606-619. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v41n3/v41n3a11.pdf>. doi: 10.1016.S0034-7450(14)60032-9.
- Rijavec, M., & Brdar, I. (2002). *Enfrentamento* with school: Development of the school failure *enfrentamento*. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 37-49. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03172868> Doi: 10.1007/BF03172868
- Rohlfs, D. (2000). La perspectiva de género el estudio de las diferencias y desigualdades en salud [Resumen]. *Anais de la I Jornada de la Red de Médicas y Profesionales de la Salud*, 2, 12-13
- Saldanha, S. M. (2016). Estratégias de *enfrentamento* em crianças e adolescentes: Construção de um questionário. (Tese de Mestrado). Universidade de Lisboa. Recuperado de <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/28181>.
- Santana, M. V. D. M., & Cerqueira-Santos, E. (2014). Avaliação de ansiedade infanto-juvenil e sua relação com o clima escolar. *Revista Subjetividades*, 14(1), 141-151. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rs/v14n1/13.pdf>. doi:10/5020.23590777
- Sarason, I. G. (1978). The test anxiety scale: Concept and research. *Stress na anxiety*, 5, 193-216.

- Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (1990). *Test anxiety*. New York: Plenum Press, 475-496.
- Schermann, L. G., Béria, J. U., Jacob, M. H. V. M., Arossi, G., Benchaya, M. C., Bisch, N. K., & Rieth, S. (2014). Estresse em adolescentes: estudo com escolares de uma cidade do Sul do Brasil. *Aletheia*, 43(44): 160-173. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n43-44/n43-44a12.pdf>
- Selye, H. (1959). *Stress – a tensão da vida*. São Paulo: Ibrasa, 1959
- Serpa, AA. L. D. O., Soares, T. M., & Fernandes, N. D. S. (2015). Variáveis do contexto escolar como preditoras da autoeficácia e ansiedade de estudantes. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 189-197. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v14n2/v14n2a04.pdf>
- Spielberg, C. D., & Vagg, P. R. (1995). *Test anxiety: A transactional process. Test anxiety: Theory, assessment, and treatment*. Philadelphia, PA, US: Taylor & Francis.
- Suls, J., David, J. P., & Harvey, J. H. (1996). Personality and Enfrentamento: Three Generations of Research. *Journal of Personality*, 64(4). Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-6494.1996.tb00942.x>
doi:10.1111/j.1467-6494.1996.tb00942.x
- Terra, D. H. P., Vieira, G. A., Costa, A. M. D. D., Terra, F. D. S., & Freire, G. E. R. (2013). Ansiedade e depressão em vestibulandos. *Odontologia Clínica Científica*, 12(1), 273-276. Recuperado de <http://revodonto.bvsalud.org/pdf/occ/v12n4/a07v12n4.pdf>
- Tomé, G., Gómez-Baya, D., Cerqueira, A., & Matos, M. G. (2019). Que escola é precisa para aprender, sem pôr em perigo o bem estra das relações interpessoais dos adolescentes. *JCAP*, 10 (1), 63-73. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10451/38090>
- Tricolli, V. A. C. (2010). *Stress na adolescência: Sintomas, fontes e manejo. Problema e Solução*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 39-51.
- Tricolli, V. (2002). *Escala de stress para adolescentes: Criação e validação (Tese de Doutorado)*. PUC-Campinas, São Paulo, Brasil.
- Vasconcelos, A. M. N. (2016). Juventude e ensino superior. *Jovens universitários em um Mundo em Transformação: uma pesquisa sino-brasileira*, 125-137. Brasília: Ipea.
- Verdugo-Lucero, J. L., Ponce de León-Pagaza, B. G., Guardado-Llamas, R. E., Meda-Lara, R. M., Uribe-Alvarado, J. I. & Guzmán-Muñiz, J. (2013). Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar subjetivo en adolescentes y jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 79-91. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77325885021>
- Williams, K., & Macgillicuddy-De Lisi, A. (2000). Enfrentamento strategies in adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 537-549.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum Press.
- Zuckerman, M., Spielberg, C., & Lawrence, E. (1976). *Emotions and anxiety: New concept, methods and applications*. New Jersey: Hillsdale.

ANEXO I

ESA – ESCALA DE ESTRESSE PARA ADOLESCENTES

Valquíria Aparecida Cintra Tricoli (Tese de Doutorado – PUC-Campinas)

INSTRUÇÕES

A seguir você vai encontrar uma relação de sintomas que adolescentes na faixa etária de 14-18 anos costumam sentir quando estão estressados.

Não existem respostas certas ou erradas.

Gostaria que você assinalasse com um X, primeiro qual a frequência que você costuma sentir esses sintomas, da seguinte forma:

1 – não sente

2 – raramente sente

3 – às vezes sente

4 – quase sempre sente

5 – sente sempre

E num segundo momento você deve refletir sobre o período que esses sintomas vêm sendo observados por você, assinalando com um X, quando:

1 – não ocorreu

2 – tem ocorrido nas últimas 24horas

3 – tem ocorrido na última semana

4 – tem ocorrido no último mês

5 – tem ocorrido nos últimos 6 meses

SINTOMAS					ITENS	PERÍODO				
					- Tenho dores de cabeça					
					- Sinto-me tenso (a)					
					- Aperto um dente contra o outro					
					- Fico introvertido (a) de repente – (fecho-me)					
					- Estou agressivo (a)					
					- Sinto-me impaciente para tudo					
					- Choro à toa					
					- Fico ansioso (a)					
					- Tenho tido dificuldades de relacionamento					
					- Sinto dores no peito					
					- Estou desanimado (a)					
					- Minha sensibilidade está aumentada – (excesso de emoção)					
					- Sinto-me inseguro (a)					
					- Não consigo deixar minha pele como quero					
					- Sinto-me deprimido (a)					
					- Tenho insônia					
					- Não consigo me concentrar					
					- Sinto-me apático (a) – (sem energia, indiferente a tudo)					
					- Fico grande parte do tempo isolado (a)					
					- Sinto-me irritado (a)					
					- Meus pensamentos são negativos					
					- Transpiro nas mãos					
					- Tenho gripe frequentemente					
					- Sinto-me com dificuldade para aprender					
					- Tenho problemas com a autoestima – (só vejo defeitos em mim)					
					- Sinto-me intolerante					
					- Tenho vontade de chorar					
					- Sinto-me triste					
					- Tenho tido dificuldade com o estudo					
					- Sou tímido (a)					
					- Não consigo controlar minhas emoções					
					- Minhas respostas são de sobressalto – (como se estivesse esperando algo de ruim acontecer)					
					- Sinto-me desanimado (a) e sem esperança					
					- Tenho enxaqueca					
					- Minhas mãos ficam trêmulas					
					- Tenho a sensação de fadiga e exaustão					
					- Sinto dores nas costas					
					- Sinto-me sem paciência					
					- Tenho dificuldade para enfrentar o meu dia – (é difícil o momento de levantar-se da cama)					
					- Uso drogas (qualquer tipo: bebida, cigarro, calmante, anabolizante, etc.)					
					- Não consigo estabelecer vínculos afetivos (amigo, namorado)					
					- Demoro a compreender as coisas					
					Tenho dificuldades de fazer parte de grupos					
					- Sinto-me subitamente (de repente) entusiasmado (a) e com planos					

ANEXO II -TAS – Test Anxiety Scale (Sarason, 1978 – IN: Gonzaga, 2016).

	Verdadeiro	Falso
1. Quando estou fazendo uma prova importante, fico pensando no quanto os outros estudantes são melhores do que eu.		
2. Se eu participasse de um teste de inteligência, eu me sentiria preocupado antecipadamente.		
3. Se eu participasse de um teste de inteligência, eu me sentiria confiante e relaxado antecipadamente.		
4. Quando eu estou fazendo uma prova importante, costumo transpirar bastante.		
5. Durante as provas da disciplina, fico pensando em assuntos não relacionados à matéria.		
6. Eu entro em pânico quando preciso fazer uma prova surpresa.		
7. Durante as provas, eu fico pensando sobre as consequências de falhar.		
8. Após uma prova importante, estou frequentemente tão tenso que meu estômago fica doendo.		
9. Eu fico paralisado diante de coisas como testes de inteligência ou provas finais.		
10. Tirar uma boa nota em uma prova parece não aumentar a minha confiança na próxima prova.		
11. Às vezes, eu sinto o meu coração batendo acelerado durante provas importantes.		
12. Após uma prova, eu sempre sinto que poderia ter feito melhor do que eu fiz.		
13. Geralmente eu fico deprimido depois de fazer uma prova.		
14. Antes de uma prova final, tenho uma sensação inquietante ou desconcertante.		
15. Ao realizar uma prova, minhas emoções não interferem no meu desempenho.		
16. Durante a prova de uma disciplina, eu fico tão nervoso que eu esqueço do conteúdo que eu normalmente saberia.		
17. Parece que eu me boicoto quando faço uma prova importante.		
18. Quanto mais eu me esforço para fazer ou estudar para uma prova, mais confuso eu fico.		
19. Assim que uma prova termina, eu tento parar de me preocupar sobre ela, mas é impossível.		
20. Durante as provas, às vezes eu fico imaginando se eu conseguirei passar no curso.		
21. Eu prefiro fazer um trabalho a uma prova para conseguir nota em uma disciplina.		
22. Eu preferiria que as provas não me incomodassem tanto.		
23. Eu acredito que me sairia muito melhor nas provas se eu pudesse fazê-los sozinho e sem pressão de limite de tempo.		
24. Pensar sobre a nota que posso ter em uma disciplina interfere em meus estudos e no meu desempenho durante as provas.		
25. Se as provas pudessem ser realizadas à distância, eu acredito que poderia aprender mais.		
26. Em provas, eu penso da seguinte forma: “Se eu não sei de algo no momento, então não há motivo de me preocupar sobre isto”.		
27. Eu não compreendo como algumas pessoas podem ficar tão preocupadas durante as provas.		
28. Pensar que eu posso me dar mal nas provas interfere no meu desempenho.		
29. Eu não estudo mais para as provas finais do que para os trabalhos da disciplina.		
30. Mesmo quando eu estou preparado para uma prova, ainda fico bastante ansioso.		
31. Não gosto de comer antes de uma prova importante.		
32. Antes de uma prova importante, eu sinto minhas mãos e braços tremendo.		
33. Raramente sinto a necessidade de “me acabar de estudar” antes de uma prova.		
34. A escola deve reconhecer que alguns estudantes ficam mais nervosos do que outros durante as provas e isto afeta o seu desempenho.		
35. Acredito que o período de provas não deveria ser uma situação tão tensa quanto normalmente é.		
36. Eu me sinto bastante inquieto quando a prova é devolvida como nota.		
37. Eu tenho pavor a disciplinas em que o professor tem o hábito de realizar prova-surpresa.		

Anexo III - Brief COPE, Sarah Vieira Brasileiro (2012).

Estamos interessados em saber a maneira como você está tentando lidar com uma situação difícil. Cada item abaixo refere-se a uma maneira específica de lidar com essa situação. Responda as questões da forma mais sincera possível. Avalie cada item separadamente, respondendo com as opções 1, 2, 3 ou 4, sendo:

1. Não tenho feito de jeito nenhum
2. Tenho feito um pouco
3. Tenho feito mais ou menos
4. Tenho feito bastante.

Itens	1	2	3	4
1. Tenho me dedicado ao trabalho ou outras atividades para me distrair.				
2. Tenho concentrado meus esforços para fazer alguma coisa em relação à situação na qual me encontro				
3. Tenho dito a mim mesmo(a): “isto não é real”				
4. Tenho consumido álcool ou outras drogas/medicamentos para me sentir melhor.				
5. Tenho recebido apoio emocional de outras pessoas.				
6. Estou desistindo de enfrentar a situação.				
7. Tenho tomado alguma atitude para tentar melhorar a situação.				
8. Tenho me negado a acreditar que essa situação tenha acontecido.				
9. Tenho dito coisas para extravasar meus sentimentos desagradáveis.				
10. Tenho recebido ajuda e conselhos de outras pessoas.				
11. Tenho consumido álcool ou outras drogas/medicamentos para me ajudar a superar a situação.				
12. Tenho tentado enxergar a situação de outra forma para fazê-la parecer mais positiva.				
13. Tenho me criticado.				
14. Tenho tentado criar uma estratégia em relação ao que fazer.				
15. Tenho recebido conforto e compreensão de alguém.				
16. Estou desistindo de tentar enfrentar a situação.				
17. Tenho tentado enxergar algo de bom no que está acontecendo.				
18. Tenho feito piadas sobre a situação.				
19. Tenho feito coisas para pensar menos na situação como ir ao cinema, ver TV, ler, sonhar acordado(a), dormir ou ir às compras.				
20. Tenho aceitado a realidade do fato acontecido.				
21. Tenho expressado meus sentimentos negativos.				
22. Tenho tentado encontrar conforto em minha religião ou crenças espirituais.				
23. Tenho tentado obter conselho ou ajuda com outras pessoas sobre o que fazer.				
24. Tenho aprendido a conviver com esta situação.				
25. Tenho pensado bastante sobre os passos que irei dar.				
26. Tenho me culpado pelas coisas que aconteceram.				
27. Tenho orado ou meditado.				
28. Tenho ridicularizado a situação.				

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Data de aplicação: _____ Nº participante: _____

1. Idade: _____
2. Sexo: () masculino () feminino
3. Estado civil: () solteiro () casado () outro: _____
4. Mora na capital de Sergipe () sim () não: _____
5. Marque a alternativa que identifica a cor da sua pele:
() amarela () branca () indígena () parda () preta
6. Religião que frequenta: () não frequenta () católica () protestante ()
evangélica () espírita () umbanda () candomblé ()
outra: _____
7. Qual a frequência que frequenta reuniões religiosas?
() mais de 1 vez na semana () 1 vez na semana

() 1 vez por mês () esporadicamente () não frequenta
8. Trabalho: () não () sim
9. Qual a renda salarial da sua casa? _____

Quantas pessoas contribuem para a obtenção dessa renda familiar? _____

Quantas pessoas são sustentadas com essa renda familiar? _____

10. Possui computador em casa () sim () não
11. Utiliza a internet como uma das ferramentas para aprender () sim () não
() as vezes.
12. É a primeira vez que fará o processo seletivo para o vestibular?
() não () sim.
Se não, quantas vezes já fez?
13. Há quanto tempo você estuda nesta escola: _____
14. Você estudou todo o ensino médio em escola particular () sim () não
15. Você estudou o ensino fundamental em escola particular? () sim () não
16. Atualmente você tem frequentando um curso pré-vestibular? () sim ()
não
17. Em que turno você estuda na escola? () manhã () tarde () noite
() manhã e tarde () tarde e noite () manhã e noite () integral
18. Quando está em casa, em que turno você estuda para o vestibular?
() não estudo em casa, pois _____
() manhã () tarde () noite
() manhã e tarde () tarde e noite () manhã e noite () integral
19. 1º Curso de interesse: _____
20. 2º Curso de interesse: _____

Qual o principal motivo que o levou a escolher o curso para o qual está se candidatando?

Apêndice II- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) participante, a mestrandia em Psicologia, Andreia Santana Felicio, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGPSI, da Universidade Federal de Sergipe, convida você a participar da pesquisa “Ansiedade, estresse e estratégias de *enfrentamento* em adolescentes de instituições particulares que irão prestar vestibular”, devidamente assistida pelo seu orientador Professor Dr. Elder Cerqueira-Santos.

Sendo acordada a sua participação, é importante que você saiba:

- A sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir de participar, não havendo problema quanto a isso.

Este estudo tem como objetivo geral, identificar os níveis de ansiedade, estresse e estratégias de enfrentamento em adolescentes que irão prestar vestibular.

- A coleta de dados será realizada por duas formas: Aplicação de instrumentos que deverão ser respondidos pelo participante e entrevista individual que poderá ser escrita ou gravada.

() Sim, quero participar () Não quero participar

- O único risco previsto, seria a presença dos instrumentos causarem sintomas ansiogênicos, como por exemplo, impaciência ou medo de ser julgado pelas respostas dadas

- Essa pesquisa poderá auxiliar nas futuras produções científicas e poderá trazer benefícios interpessoais e individuais sobre saúde, educação e autoconhecimento.

- O participante tem a garantia que receberá respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. Também os pesquisadores supracitados assumem o compromisso de conceder informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo.

- O voluntário terá o direito à privacidade. A identidade (nome e sobrenome) do participante não será divulgada, porém o voluntário assinará o termo de consentimento para que os resultados obtidos possam ser apresentados em congressos e publicações.

- É interessante guardar esta via do documento para eventuais consultas quanto aos objetivos da pesquisa e para estabelecer contato com a pesquisadora responsável.

- Dados da pesquisadora responsável: Andreia Santana Felicio. Celular: _____; e-mail: _____.

- Aspecto Legal: Elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos atende à Resolução no 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

Obrigada pela participação! Local e data: _____, ____ de ____ de 2018. Concordo em participar da pesquisa acima referida, estando ciente dos seus objetivos e possibilidades que me foram esclarecidos.

ASSINATURA DO/A VOLUNTÁRIO/A

ASSINATURA DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Apêndice III - TERMO DE ASSENTIMENTO - TA

(Elaborado de acordo com a Resolução 510/2016-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Ansiedade, estresse e estratégias de *enfrentamento* em adolescentes de instituições particulares que irão prestar vestibular” sob da mestrandia em Psicologia Andréia Santana Felício, estudante de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe. O objetivo desta pesquisa é mensurar os níveis de ansiedade e estresse, e identificar as principais estratégias de enfrentamento em adolescentes que irão se submeter ao processo seletivo.

Serão aplicados um questionário sobre dados sociais, uma entrevista individual e instrumentos referentes a medir níveis de ansiedade e estresse, e um inventário para identificar as principais estratégias de enfrentamento utilizadas.

Seu nome assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob *pilo* absoluto, antes, durante e após o término do estudo. Quanto aos riscos e desconfortos, você pode sentir-se cansado pela quantidade de questões, ou ansioso ao lembrar algumas situações que já viveu. Caso você venha a sentir algo dentro desses padrões, comunique ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências, como por exemplo, ser acolhido por um dos aplicadores que são psicólogos ou para que seja encaminhado a psicóloga da escola.

Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa é contribuir para o melhor entendimento do processo de estresse e ansiedade que o adolescente vive no período de preparação para o vestibular.

No curso da pesquisa você tem os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que a escola, seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para si; c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento psicológico.

Nos casos de dúvidas você deverá falar com seu responsável, para que ele procure os pesquisadores, a fim de resolver seu problema, o meu contato é (79) 99886-5938 e meu e-mail: psicologaandriafelicio@gmail.com, além disso, você pode me encontrar no Programa de Pós-Graduação de Psicologia da UFS, localizado na Didática 2, na Avenida Marechal Rondon.

Assentimento Livre e Esclarecido

Eu _____ aceito participar da pesquisa “Ansiedade, estresse e estratégias de *enfrentamento* em adolescentes de instituições particulares que irão prestar vestibular”. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir da pesquisa sem nenhum problema. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e recebeu autorização dos meus responsáveis através do TCLE. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Local, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE IV – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Aracaju, 08 de outubro de 2018

Prezado (a) Diretor (a),

A fim de dar continuidade ao meu mestrado acadêmico em Psicologia, estou realizando pesquisa sobre ansiedade, estresse e estratégias de enfrentamento utilizadas por estudantes de 3º ano do ensino médio de instituições particulares, na faixa etária entre 16 a 24 anos.

O desenvolvimento deste estudo, além de ser requisito para obtenção do meu título de Mestre em Psicologia, contribuirá para uma identificação de quais estratégias podem ser utilizadas com eficiência, a fim de diminuir os níveis de estresse e ansiedade em alunos concludentes do ensino médio.

Solicito sua colaboração através da autorização da participação do Colégio/ (da Instituição) _____ na pesquisa mencionada.

Para a coleta de dados será realizada uma aplicação grupal, em sala de aula disponibilizada por sua instituição, com tempo mínimo de 30 minutos e máximo de 50 minutos. Previamente será explicado ao aluno um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que deverá ser assinado pelo responsável legal do aluno e entregue no dia da aplicação dos instrumentos. No dia da coleta de dados, será um questionário sociodemográfico, e três escalas para avaliação psicológica, junto com um termo de assentimento para o aluno. Os dados serão pilosos de acordo com o código de ética profissional do psicólogo.

A participação não prevê nenhum tipo de risco físico ou psicológico para os alunos. Os resultados poderão ser obtidos assim que acabar o trabalho do Mestrado. Será oferecido aos alunos e a equipe gestora e docente da escola, informações sobre ansiedade, estresse e principais estratégias de *enfrentamento* (enfrentamento).

A participação do aluno é voluntária e o mesmo pode suspender sua participação a qualquer momento durante e pós aplicação, se assim o participante desejar.

Qualquer informação ou dúvida pode ser esclarecida pelo e-mail:

_____.

Grata pela sua atenção.

Att.

Andréia Santana Felicio