

Estresse e vida acadêmica no decorrer do curso de graduação em Enfermagem.

Adriano Machado Facioli¹

Ianne Araújo Sales²

Stress and academic life during the Nursing undergraduate course.

RESUMO

Objetivo: Aferir e comparar os níveis de estresse entre os estudantes do segundo e terceiro ano do curso de graduação em Enfermagem e sua possível relação com a vida acadêmica.

Método: Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório-descritivo, com abordagem quantitativa, realizada com 99 estudantes do segundo e terceiro ano do curso de Enfermagem da Escola Superior de Ciências da Saúde do Distrito Federal durante o ano de 2016. Foi utilizada a Escala de Estresse Percebido (EEP) e uma escala de fatores acadêmicos (do tipo likert) não validada, a qual contém 29 afirmações a respeito do cotidiano das atividades acadêmicas na ESCS. A pesquisa foi aprovada por Comitê de Ética. Para a análise dos dados foi utilizado o software *SPSS* versão 21.0. **Resultados:** estudantes mais velhos apresentam níveis mais altos de estresse. Os estudantes da segunda série apresentam maior pontuação na média de estresse (24 pontos) do que estudantes de terceira série (22,94 pontos). 1 aluno da segunda série apresentou alto nível de estresse. **Conclusão:** A partir da aferição dos fatores acadêmicos mais ressaltados pelos estudantes, infere-se que algumas medidas poderiam colaborar para a diminuição dos níveis de estresse na instituição, as quais seriam: mais atividades de monitorias, localização mais centralizada da faculdade, construção de um restaurante universitário, adoção de um regime de dependências, implantação de um período letivo semestral e adaptações na avaliação critério-referenciada.

Palavras-chave: Estresse; Vida acadêmica, Enfermagem; Estudantes de Enfermagem.

¹ Psicólogo, Doutor em Psicologia Clínica, Docente do Curso de Graduação em Enfermagem da Escola Superior de Ciências da Saúde do Distrito Federal, Brasil.

² Graduanda em Enfermagem na Escola Superior de Ciências da Saúde do Distrito Federal, Brasil.

Ianne Araújo Sales
E-mail: ianne_sales@hotmail.com
Secretaria do curso de Enfermagem:
secretariacurso.enf.escs@gmail.com
Endereço para correspondência:
ESCS QD 301, conj.4. Campus
Samambaia, DF, Brasil

ABSTRACT

Objective: To assess and compare the stress levels among students of the second and third year of the undergraduate course in Nursing and its relation to academic life. **Methods:** This is an exploratory-descriptive study, with a quantitative approach, performed with 99 students from the second and third year of the undergraduate course in Nursing in Escola Superior de Ciências da Saúde do Distrito Federal during the year 2016. The Perceived Stress Scale (PSS) and a range of academic factors (Likert type), not validated, were used. The last one contains 29 statements about everyday academic activities in ESCS. The study was approved by the Ethics Committee. SPSS software version 21.0 was used to analyze the data. **Results:** older students present higher average stress than younger students. Second-graders score higher on mean stress (24 points) than third-graders (22 points). 1 student from the 2nd year presented a high level of stress. **Conclusion:** Based on the assessment of the academic factors most emphasized by the students, it appears that some changes could contribute to the reduction of stress levels in the institution, which would be: more mentoring activities, a more centralized location for the faculty, the construction of an university restaurant, the use of a repeating modules/goals system, implementation of a six-month school term, improvements to the criterion-referenced assessment.

Keywords: Stress; Academic life; Nursing; Nursing students.

INTRODUÇÃO

Em 1936, o fisiologista canadense Hans Selye introduziu o termo “stress” no campo da saúde para designar a resposta geral e inespecífica do organismo a um estressor ou a uma situação estressante. ¹

O termo estresse denota o estado gerado pela percepção de estímulos que provocam excitação emocional e, ao perturbarem a homeostasia, ativam um processo de adaptação que tem como principal característica o aumento de secreção de adrenalina produzindo diversas manifestações sistêmicas, culminando em distúrbios fisiológico e psicológico. O termo estressor, por sua vez, define o estímulo que provoca ou conduz ao estresse. ²

A resposta ao estresse é resultado da interação entre as características da pessoa e as demandas do meio, ou seja, as discrepâncias entre o meio externo e interno e a percepção do indivíduo quanto a sua capacidade de resposta. Esta resposta ao estressor compreende aspectos cognitivos, comportamentais e fisiológicos, visando a propiciar uma melhor percepção da situação e de suas demandas, assim como um processamento mais rápido da informação disponível, possibilitando uma busca de soluções, selecionando condutas adequadas e preparando o organismo para agir de maneira rápida e vigorosa. A sobreposição destes três níveis (fisiológico, cognitivo e comportamental) é eficaz até certo limite, o qual, uma vez ultrapassado, poderá desencadear um efeito desorganizador que, por sua vez, de acordo com a variação de respostas entre os indivíduos, podem ocorrer manifestações psicopatológicas. ²

Selye, em 1978, denominou como “Síndrome Geral de Adaptação” os eventos de resposta ao estresse que ocorrem em três principais fases: a primeira é a de reação de alarme, na qual o organismo percebe o estímulo estressante; a segunda fase é a de resistência, que consiste na tentativa de adaptação do organismo frente ao estímulo, e a terceira fase é a de exaustão, quando o organismo perde a capacidade de adaptação.³

O estudante, ao ingressar em uma universidade, está exposto a situações que lhe exigem desenvolver ou adquirir novas habilidades que podem ser avaliadas como estressoras. Este aluno,

com frequência, é colocado frente ao novo, seja em sala de aula, no laboratório, no atendimento de uma emergência ou na prática da assistência em seus locais de estágio, contudo, sem estar preparado psicologicamente o suficiente para enfrentar tais situações.⁴

Assim com o objetivo de identificar os principais estressores no ambiente acadêmico de enfermagem, estudos evidenciaram o método de ensino, as dificuldades sentidas nas esferas pessoal e familiar, e na estrutura oferecida para a realização das atividades em campo de estágio como os principais estressores.⁴

Estudantes da área da saúde passam por situações de nível elevado de estresse e, mais especificamente, o estudante de enfermagem encontra-se imerso no processo de ensino e aprendizagem e a adaptação a este processo é uma preocupação constante dentre os estudantes.⁵

Autores trazem como principais estressores para os estudantes de enfermagem: as exigências acadêmicas pelo aumento da carga horária, avaliações constantes, relações interpessoais e intrapessoais, limitação do tempo para lazer e cumprimento de papéis com sua família, trabalho e faculdade.⁵

A Escola Superior de Ciências da Saúde - ESCS, criada pelo Decreto nº 22.074 de 2001⁶, é uma instituição de ensino superior pública mantida pela Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde – FEPECS, a qual é vinculada à Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal. A instituição de ensino estruturou seu Projeto Político Pedagógico (PPP) com base na Resolução CNE/CES/MEC nº 03 de 2001, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Adota um modelo pedagógico com metodologia ativa de ensino-aprendizagem, tendo como base a metodologia da problematização e a aprendizagem baseada em problemas⁷.

As metodologias ativas de aprendizagem atualmente vêm sendo mais valorizadas e adotadas com maior frequência, principalmente em cursos de ensino superior na área da saúde, e têm como princípios a autonomia, reflexão e criticidade. Trata-se de uma abordagem diferente da metodologia tradicional, onde o discente assume o papel de construtor de seu conhecimento e não

apenas de receptor de informações providas de seus docentes. E o docente possui como principal papel o de facilitador da aprendizagem.⁸

MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa exploratório-descritivo com abordagem quantitativa, com aplicação na área da Enfermagem, tendo como enfoque a saúde mental dos estudantes.

Nesta pesquisa, participaram 99 estudantes, sendo que 48 são da segunda série e 51 da terceira série, em um total de 124 estudantes matriculados no curso de graduação da ESCS de ambas as séries. A escolha de estudantes que estão na metade da graduação se deu pelo fato de que se encontram em um período de transição, no qual se encontram praticamente 50% mais próximos de se tornarem profissionais, e passam a existir preocupações acerca de situações financeiras, áreas de especialização, início do trabalho de conclusão de curso, dentre outros estressores, o que pode gerar dados relevantes para pesquisas sobre o estresse entre acadêmicos.

A amostra para o estudo é estatisticamente representativa. A pesquisa foi realizada na unidade acadêmica de Samambaia, durante o segundo semestre do ano de 2016. A abordagem dos estudantes foi feita após o horário em que frequentavam as palestras semanais. Os critérios de inclusão foram: estudantes regularmente matriculados na segunda e terceira série do curso de Enfermagem da ESCS, e que estivessem presentes nos dias de coleta dos questionários. Os critérios de exclusão foram: estudantes de outras séries, faltosos e os que não concordassem em responder aos questionários aplicados.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal, vinculado à Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde (CEP/FEPECS). O termo de consentimento livre e esclarecido foi elaborado conforme os critérios estabelecidos pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Todos os indivíduos que participaram da pesquisa foram orientados quanto à importância do preenchimento adequado dos questionários, sobre os aspectos éticos e o caráter facultativo da participação na pesquisa.

Após assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido os acadêmicos preencheram as duas escalas utilizadas no estudo: a Escala de Estresse Percebido (EEP) e uma escala de fatores acadêmicos (em formato *likert*).

A escala de fatores acadêmicos é um instrumento autoaplicável, não validado, que contém 29 afirmações a respeito do cotidiano das atividades na ESCS e sua relação na vida acadêmica como agentes estressores. As informações propostas nessa escala possuem modelo de respostas estilo *Likert* com 4 proposições: “Concordo Totalmente”, “Concordo Parcialmente”, “Discordo Parcialmente” e “Discordo Totalmente”⁹.

A escala de fatores acadêmicos contém afirmações relacionadas a mudanças na qualidade de vida após ingresso do estudante na faculdade, tempo de permanência na ESCS, a participação estudantil e autonomia, vigilância e punição, organização das atividades na ESCS, aplicação da metodologia e ambiente domiciliar.

Foram coletados também dos estudantes dados como: idade, sexo, série, trabalho (e sua carga horária semanal), uso de transporte público e tempo gasto diário para chegar até a faculdade e se a forma de ingresso na ESCS foi por cota ou universal.

A Escala de Estresse Percebido (EEP) não contém perguntas específicas de contexto, podendo ser utilizada para avaliar o estresse em diferentes grupos. Esta escala foi criada por Cohen et al (1983) e avalia a percepção do indivíduo sobre o quão imprevisíveis e incontroláveis lhe parecem os eventos da vida decorridos no mês anterior¹⁰.

Trata-se de um instrumento composto por 14 itens, sendo sete com sentido positivo (itens 4, 5, 6, 7, 9, 10 e 13) e sete negativo (itens 1, 2, 3, 8, 11, 12 e 14). As respostas estão organizadas em escala ordinal de cinco pontos (0,1,2,3,4), que variam de *nunca* a *sempre* (*nunca*= 0; *quase nunca*= 1; *às vezes*= 2; *quase sempre*= 3; *sempre*= 4). As questões com conotação positiva têm sua

pontuação somada invertida, da seguinte maneira, 0=4, 1=3, 2=2, 3=1 e 4=0. As demais questões são negativas e devem ser somadas diretamente. O total da escala é a soma das pontuações destas 14 questões, podendo variar de 0 a 56 pontos¹⁰⁻¹¹. Valores acima do percentil 75 (42 pontos) devem ser considerados indicativos de alto nível de estresse¹¹.

Neste estudo foi utilizado o programa *Software Statistical Package for the Social Sciences SPSS*, versão 21.0 para a tabulação e organização dos dados coletados.

RESULTADOS

Participaram da pesquisa 99 estudantes, 48 da segunda série e 51 da terceira série, em um total de 124 sujeitos. Entre os estudantes de segunda série, 41,66% são cotistas e 58,33% fazem parte do sistema universal. E entre os estudantes de terceira série 48,81% são cotistas e 51,19% fazem parte do sistema universal. Do total, 2 estudantes não responderam se faziam parte do sistema universal ou de cotas. A média de estresse entre cotistas foi de 24 pontos, enquanto que em não cotistas foi de 23.

A média total da idade dos estudantes da segunda série é de 21 anos e, da terceira, 23. Sendo que os estudantes de em média 37 anos são os que apresentaram maiores valores na EEP com média de 28,5 pontos.

Em relação ao sexo, 73,73% dos estudantes submetidos à pesquisa são do sexo feminino e 26,26% do masculino. Entre esses grupos, a taxa de estresse foi maior no masculino, apresentando média de 25 pontos, enquanto que no gênero feminino a média foi de 23 pontos.

Dos estudantes que participaram da pesquisa, 4% trabalham até 20 horas semanais e 10% entre 20 e 40 horas semanais. A pontuação na EEP, dos que trabalham até 20 horas, teve média de 26,25 pontos, e dos que trabalham entre 20 e 40 horas, 21 pontos.

Em relação à média de estresse calculada com a EEP, os estudantes da segunda série apresentaram maior pontuação, com média de 24 pontos, e os estudantes da terceira série

apresentaram média de 22,94 pontos. Entre os estudantes da segunda série, um deles apresentou alto nível de estresse, e na terceira série nenhum estudante obteve pontuação significativa.

Escala não validada tipo Likert para a Avaliação da Vida Acadêmica na ESCS:

O questionário não validado, com 29 afirmações de múltipla escolha foi dividido em algumas categorias para facilitar sua análise.

Tabela 1 – As 29 afirmações contidas em categorias e seus resultados, Brasil, 2017.

CATEGORIAS	AFIRMAÇÕES E RESULTADOS
QUALIDADE DE VIDA	1 – A qualidade de vida piorou desde que entrou na ESCS: 77,8% concordam. 4 – O tempo de lazer diminuiu: 91% concordam. 5 – O tempo para a atividade física diminuiu: 87,8% concordam.
TEMPO NA ESCS	6 – Se permanecesse mais tempo na ESCS, teria maior desempenho nas avaliações: 52,5% concordam. 7 – Se a ESCS tivesse um RU, haveria maior motivação para permanecer mais tempo nela: 88,6% concordam. 8 – Teriam maior motivação de permanecer na faculdade se a ESCS fosse mais perto: 82,9% concordam. 9 – Se houvesse mais espaços para estudo em grupo, permaneceria maior tempo na ESCS: 81,8% concordam.
PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL E AUTONOMIA	10 – A ESCS é uma instituição democrática: 52,5% discordam. 11 – A ESCS é uma instituição flexível onde o estudante tem autonomia: 59,6% discordam. 12 – Estudantes são tratados como adultos: 75,7% concordam.
VIGILÂNCIA E PUNIÇÃO	14 – Há excesso de vigilância no comportamento dos estudantes: 52,6% concordam. 15 – Predomina o medo no relacionamento com os tutores: 61,6% discordam. 20 – A ESCS é uma instituição punitiva: 62,6% concordam.

ORGANIZAÇÃO E ATIVIDADES DA ESCS

- 2 – Receber falta pela manhã inteira por ter chegado atrasado é estressante: 90,9% concordam.
- 13 – Há excesso de avaliações na ESCS: 56,6% concordam.
- 16 – A avaliação formativa deveria deixar de ser reprobatória: 57,6% concordam.
- 17 – Fazem falta questões objetivas no EAC: 50,5% discordam.
- 18 - A avaliação critério-referenciada exige perfeição, e isso causa estresse: 78,8% concordam.
- 19 – As provas práticas são estressantes: 81,8% concordam.
- 21 – Seria menos estressante se a ESCS fosse semestral: 67,6% concordam.
- 22 – Seria menos estressante se a ESCS tivesse regime de dependência: 53,5% concordam.
- 23 – Gostariam que a ESCS tivesse mais atividade de monitoria: 78,8% concordam.

APLICAÇÃO DA METODOLOGIA

- 24 – É desmotivador quando o tutor não responde algo simples: 76,7% concordam.
- 25 – A abertura de problemas toma muito tempo, este poderia ser melhor aproveitado se estivesse estudando em casa: 74,7% discordam.
- 26 – A formulação de hipóteses é perda de tempo: 67,7% discordam.
- 27 – Durante o fechamento de problemas fico tenso(a) com medo de me expor: 70,7% discordam.
- 28 – Estudantes desinibidos e com melhor oratória enganam muito os tutores: 73,8% concordam.

AMBIENTE DOMICILIAR

- 29 – Não tem ambiente adequado em casa para estudar: 55,6% discordam.
- 30 – Tem um relacionamento agradável com as pessoas com quem mora: 85,9% concordam.
-

DISCUSSÃO

Embora os estudantes da segunda série tenham apresentado uma pontuação para o estresse maior do que os estudantes da terceira série, ambas as séries se encontram abaixo dos valores de alto nível de estresse (acima de 42 pontos). Infere-se que a maior pontuação (embora a diferença

tenha sido pequena) de estudantes da segunda série seja devido à adaptação com a metodologia ativa, principalmente no que concerne à autonomia em cenários de aprendizagem, que embora se iniciem no primeiro ano de graduação, os estudantes da segunda série passam a desenvolver atividades, consultas e atitudes sozinhos, além de começarem a frequentar áreas específicas (mulher e criança).

Os estudantes mais velhos apresentaram maior pontuação de estresse do que os mais jovens talvez por serem mais sobrecarregados com atividades fora da faculdade e por possuírem outras preocupações. Entende-se que quanto mais velho, geralmente mais responsabilidades são adquiridas.

Com relação ao sexo, as mulheres apresentaram pontuação um pouco inferior na EEP do que os homens. Apesar disso, as evidências apontam para o fato de que as mulheres costumam vivenciar mais situações que desencadeiam o estresse do que os homens, por conta de suas atividades diárias (maternidade, trabalhos caseiros, trabalho) e da forma com a qual lidam com os sentimentos.¹² Um estudo, utilizando a *Tennessee Stress Scale-L*, apontou que o nível de estresse entre as mulheres foi mais alto em toda a Escala, embora relate que as diferenças devem ser analisadas em cada grupo, de acordo com idade, escolaridade e modo de enfrentamento, pois pode haver controvérsias.¹³

A escala de avaliação da vida acadêmica foi dividida em 7 eixos: qualidade de vida; tempo na ESCS; participação estudantil e autonomia; Vigilância e punição; Organização e atividades da ESCS; Aplicação da metodologia; Ambiente domiciliar. Na primeira categoria, é abordada a qualidade de vida dos estudantes, e 77,8% concordam que a qualidade de vida diminuiu após o ingresso na ESCS e, relacionado a este fator, 91% concordam que o tempo de lazer diminuiu e 87,8% concordam que o tempo para atividades físicas também diminuiu.

A qualidade de vida é “uma noção eminentemente humana, que tem sido aproximada ao grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social, ambiental e também na própria estética existencial”.¹⁴ Sabe-se que tempo para lazer e atividade física é extremamente importante

para que a qualidade de vida seja alcançada, pois a atividade física é importante para o controle do estresse e ansiedade, principalmente devido à liberação de endorfinas circulantes no organismo, e o aumento de noradrenalina e serotonina, os quais encontram-se em níveis mais baixos em pessoas depressivas¹⁵.

Relacionando a qualidade de vida com o lazer, a prática do lazer e de atividades esportivas proporciona elementos prazerosos para o indivíduo, o que pode aumentar a motivação pessoal e a satisfação, contribuindo para uma melhor qualidade de vida.¹⁶

Na categoria a respeito do tempo de permanência na ESCS, 88,6% concordam que, se houvesse um restaurante universitário, haveria maior motivação para comparecer à faculdade. A ESCS, além de estar localizada afastada do centro da cidade, não possui comércios próximos e seguros, acessíveis para a compra de lanches ou almoço. Além disso, alguns alunos não possuem condições financeiras para se alimentarem com frequência em locais pagos.

Na categoria participação estudantil e autonomia, o que mais chama atenção é que 52,5% dos estudantes discordam que a ESCS é uma instituição democrática, e 59,6% discordam que a ESCS é uma instituição flexível, onde o estudante tem autonomia. Este resultado é de suma importância, visto que vai contra os princípios da metodologia ativa que, por sua vez, visa à autonomia do estudante, ou seja, sua postura ativa, em uma perspectiva democrática. Na metodologia ativa deve haver espaço para que o estudante seja escutado e suas opiniões valorizadas, para que seja uma instituição de fato democrática. Nesse sentido, a falta de democratização influencia diretamente o desempenho dos estudantes.

Com relação à vigilância e punição, a maioria dos estudantes (cerca de 62,6%) concordam que a ESCS é uma instituição punitiva. Entretanto, 61,6% discordam que o medo predomina em seu relacionamento com os tutores. Nota-se a relevância destes dados, pois a punição torna-se um empecilho no processo ensino-aprendizagem, visto que a metodologia ativa é baseada também em

liberdade de expressão. Por outro lado, o fato dos alunos não sentirem medo dos tutores é um ponto positivo, dado que a convivência entre discentes e docentes é frequente, o que fortalece o ensino.

No que se refere à categoria de organização, o dado mais gritante foi a concordância dos estudantes com relação às faltas: 90,9% deles concordam que é estressante receber faltas, para a manhã inteira, por atraso. O manual da escola estabelece que os estudantes que ultrapassarem o horário de entrada em 15 minutos, devem receber falta pelo período inteiro, tanto matutino quanto vespertino, embora sejam permitidos a continuarem presentes nas atividades. Este dado chama a atenção, considerando a localização da escola, e que a maior parte dos alunos utiliza meios públicos de transporte, e a intolerância aos atrasos, que desconsidera a possibilidade da ocorrência de imprevistos e, além disso, há uma questão desproporcional, pois caso um aluno atrase 15 minutos, receberá falta por 4h (correspondente ao período), mesmo que permaneça presente nas outras 3h45min.

Ainda sobre esta categoria, outro dado que também chama a atenção é o que menciona a avaliação critério-referenciada e as provas práticas. 78,8% concordam que a avaliação critério-referenciada causa estresse, pois exige perfeição, e 81,8% concordam que as provas práticas são estressantes.

A avaliação critério-referenciada é de suma importância na metodologia ativa, pois preconiza que os alunos podem alcançar um nível de competência e habilidade pré-determinados, contanto que sejam oferecidas condições adequadas. Na ESCS, esta avaliação pode ser estressante, pois o estudante que não atingir tais competências ou habilidades, anteriormente propostas, corre muitas vezes o risco de reprovação em todos as outras dezenas, e até centenas de objetivos, para os quais já foi aprovado. Em suma, existem apenas dois conceitos avaliativos: satisfatório ou insatisfatório. Para que o estudante atinja o conceito “satisfatório”, deve alcançar todos os objetivos propostos. Caso não cumpra um destes objetivos, passa pela reavaliação a fim de tentar se recuperar

e, se não conseguir novamente, será então avaliado como conceito “insatisfatório” e, conseqüentemente, será reprovado¹⁷.

A metodologia da ESCS propõe a formação dos estudantes por meio de módulos temáticos e cenários de aprendizagem. Nos módulos são inseridas as dinâmicas tutoriais (DTs), que abordam o conteúdo de forma teórica e dinâmica. Nos cenários de práticas são realizadas as problematizações, e as atividades devem ser relacionadas com o que é visto nas DT durante os módulos.⁷

A ESCS estabelece suas atividades, módulos e cenários, de forma anual. 67,6% dos estudantes concordam que se o regime fosse semestral e, concomitante a isso, 53,5% concordam que, se houvesse regime de dependência, seria menos estressante. Isso decorre do fato de que o discente não precisaria repetir o ano inteiro, mas sim um semestre, ou refazer os módulos que fossem dependências.

Dos estudantes que foram submetidos à pesquisa, 78,8% concordaram que deveria haver mais monitorias na ESCS. A monitoria fortalece o vínculo entre os alunos, além de ser uma excelente oportunidade para o estudante monitor fortalecer e aprofundar seus conhecimentos e desenvolver características da docência, bem como o estudante monitorado poder esclarecer suas dúvidas e dificuldades.

Na penúltima categoria, “Aplicação da Metodologia”, 76,7% concordam que é desmotivador quando questionam algo simples ao tutor, e ele não responde. Embora seja uma atitude esperada, devido à metodologia, na qual o tutor é um facilitador do processo ensino-aprendizagem, e o estudante é o responsável pela busca e construção do seu conhecimento, muitas vezes o tutor deixa de fornecer dados simples (como referências), acreditando que assim está instigando mais o aluno. Porém, o tutor pode e deve fornecer informações necessárias e que direcionem o estudante, incentivando a busca ativa. Neste sentido, talvez deva ser questionada a forma de preparação dos docentes no quesito da aplicação da metodologia ativa em situações como esta.

Durante as DTs, são aplicados os 7 passos da aprendizagem baseada em problemas (ABP). Os passos de 1 a 5 são determinados como “abertura dos problemas” e são assim descritos: 1. Ler o problema e esclarecer termos desconhecidos; 2. Identificar as questões; 3. Hipóteses de solução (oferecer explicações para as questões anteriormente elaboradas com base no conhecimento prévio); 4. Resumo das explicações; 5. Estabelecer objetivos de aprendizagem; 6. Estudo individual; 7. Rediscussão do problema embasada em novos conhecimentos.¹⁸

Acerca disto, 74,7% discordam da afirmativa “A abertura de problemas toma muito tempo. Este poderia ser melhor aproveitado se estivesse estudando em casa”. 67,7% dos estudantes discordam que a formulação de hipóteses é perda de tempo. Ou seja, a maior parte dos estudantes considera relevante os primeiros 5 passos da ABP, sendo, então, um ponto positivo, visto que favorece o incentivo e a curiosidade dos estudantes. Outro dado importante, trazido por esta categoria, é que 70,7% discordam da afirmativa “durante o fechamento de problemas fico tenso(a), com medo de me expor”, pois o medo caracteriza uma barreira na relação entre docentes e discentes e influenciaria diretamente na qualidade das dinâmicas e do desempenho do estudante, que se torna inibido quando tomado por este sentimento.

Ainda na mesma categoria, 73,8% concordam que estudantes desinibidos e com melhor oratória, no momento da discussão, enganam muito os tutores. Isto provavelmente seja resultante da dificuldade encontrada pelos tutores na avaliação individual dos estudantes, pois é uma avaliação subjetiva e precisa identificar se o estudante de fato estudou ou não. Para isso, os tutores consideram fatores como frequência de participação, conteúdo explicitado, desenvoltura na discussão e postura. Estudantes que apresentam bloqueios na exposição de suas ideias, ou têm como característica a timidez, são prejudicados, pois não encontram espaço para entrar na discussão ou não conseguem se expressar de forma clara.

Na última categoria, “ambiente domiciliar”, 55,6% dos estudantes discordam que não têm ambiente adequado em casa para estudar, e 85,9% concordam que têm um relacionamento

agradável com as pessoas com quem moram. Esta categoria é de suma importância, principalmente porque o ciclo de amizades do estudante passa a ser diferente, considerando que não são mais as amizades escolares e, caso não haja a formação de novos vínculos, a família torna-se indispensável para o enfrentamento das eventuais dificuldades que possam surgir.

A percepção de um suporte emocional, o diálogo entre o estudante e sua família e o apoio parental parecem contribuir positivamente nesta adaptação. Durante a graduação, e a carreira, há também uma forte influência familiar. Para que esta influência seja positiva, deve haver, na relação entre pais e filhos, interesse e comunicação, principalmente em relação a conflitos existentes no decorrer da vida acadêmica. É também por meio da família que o processo de tomada de decisão é ensinado, além da faculdade, o que, caso não tenha sido desenvolvido, pode influenciar em todo o período universitário e também na carreira do estudante. Não se esquecendo da importância da família no suporte psicológico, por meio do encorajamento, amparo às inseguranças e direcionamento.¹⁹

CONCLUSÃO

Dentre as variáveis estudadas, algumas podem ser modificadas, com estratégias de diminuição do estresse entre os estudantes durante o período de formação. Por exemplo: um aumento nas atividades de monitoria; uma localização mais centralizada da faculdade, que facilitaria a chegada dos estudantes; maior flexibilidade para atrasos e faltas; a construção de um restaurante universitário; a adoção de um regime de dependências; a implantação de um período letivo semestral. Além disso, adaptações na aplicação da avaliação critério-referenciada, nas provas práticas, e na frequência de avaliações, devem ser consideradas, visto que as informações coletadas sugerem que esses fatores dificultam o desempenho do estudante, e elevam os níveis de estresse.

Os dados coletados nesta pesquisa podem ajudar no processo de gestão e coordenação da escola, para que possam ser identificadas falhas na aplicação da metodologia de ensino, e em questões estruturais que influenciam diretamente a vida acadêmica dos discentes.

REFERÊNCIAS

1. Arantes, Maria Auxiliadora de Almeida Cunha; Maria José Femenias. Estresse. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. – (Coleção Clínica Psicanalíticas; 19);
2. Margis R, Picon P, Cosner FA, Silveira RO. Relação entre estressores, estresse e ansiedade. Revista de psiquiatria Rio Gd. Sul, Porto Alegre; 2003, 25 (1): 65-74.
3. Selye, H. Stress, a tensão da vida. São Paulo: Ibrasa - Instituição Brasileira de Difusão Cultural.
4. Bublitz S, Guido L, Freitas E, Lopes L. Estresse em estudantes de enfermagem: uma revisão integrativa. Rev. De Enfermagem UFSM. Set/Dez 2012.
5. Benavente S, Costa A. Respostas fisiológicas e emocionais ao estresse em estudantes de enfermagem: revisão da literatura científica. São Paulo. 2011.
6. Brasil. Decreto nº 22.074, de 11 de abril de 2001. Dispõe sobre a alteração do Estatuto da Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciência da Saúde, aprovado pelo Decreto nº 21.941, de 06 de fevereiro de 2001, e dá outras providências. Diário Oficial da União 12 abr 2001.
7. Escola superior de ciências da saúde, Curso de graduação em Enfermagem/ESCS/FEPECS. [acesso em 16 de junho 2017] Disponível em: <http://www.escs.edu.br/index.php/83-conheca-a-escs/graduacao-Enfermagem/85-graduacao-Enfermagem>.
8. Abreu JRP, Manfroi WC. Contexto Atual do Ensino Médico: Metodologias Tradicionais e Ativas - Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
9. Cunha L. Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes. Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências. Departamento de Estatística e Investigação Operacional. 2007.
10. Cohen S, Williamsom GM. Perceived stress in a probability sample of United States. In S. Spacapan & S. Oskamp, The Social Psychology. Newbury Park, CA: Sage, 1998

11. Cohen S, Karmack T, Mermelstein R. A global measure of perceived stress. *J Health Soc Behav*; 1983, 24 (4):385-396.
12. Calais SA, Andrade LMB, Emmanuel MNL. Diferenças de sexo e escolaridade na manifestação de Stress em Adultos Jovens. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 2003, 16 (2): 257-263.
13. Gadzella B, Ginther W, Tomcala, Bryant GW. - How business professionals view their stress. *Psychological Reports*, 1991, 68 (2): 396-398.
14. Minayo M, Hartz Z, Buss P. – Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2000.
15. Rodrigues MB, Santos AA. A atividade física no controle do stress: artigo de revisão. *Corpus et scientia*, 2006, 16(2): 05-15.
16. Gáspari, Jossett Campagna; SCHWARTZ, Gisele Maria. Adolescência, Esporte e Qualidade de Vida. *Revista Motriz*. V.7, N 2. Dez. p. 107-113. Maringá, 2001.
17. Manual do Estágio Curricular do Curso de Graduação em Enfermagem. Coordenação de Lindalva Matos Ribeiro Farias – Brasília: Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde / Escola Superior de Ciências da Saúde, 2015.19.
18. Borochovicus E, Tortella JC. Aprendizagem baseada em problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. Rio de Janeiro. 2014.
19. Oliveira CT, Dias AC. Percepções parentais sobre sua participação no desenvolvimento profissional dos filhos universitários. *Rev. bras. orientac. prof* vol.14 no.1 São Paulo jun. 2013.