

Stress e estratégias de coping em estudantes universitários

Mussa Abacar

Gildo Aliante

Julio Frederico António

Resumo: Esta pesquisa avaliou o *stress* e as estratégias de *coping* em estudantes de uma universidade pública da região norte de Moçambique. Baseou-se na abordagem qualitativa e envolveu 28 estudantes de ambos os sexos, que cursavam o Curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia, os quais responderam a uma entrevista semi-estruturada. A análise de conteúdo da informação coletada revelou a predominância de sintomas de *stress* de natureza psicológica e diversos estressores acadêmicos, nomeadamente: sobrecarga de matéria e de trabalhos acadêmicos, dificuldades financeiras e econômicas, dificuldades na assimilação da matéria, más relações interpessoais, situações familiares, má atuação dos docentes e insucesso acadêmico. Para gerenciar o *stress* percebido os estudantes recorrem basicamente às estratégias paliativas. Os achados enfatizam a necessidade de delineamento e implementação de políticas institucionais de promoção de saúde mental dos estudantes, centradas na prevenção de *stress* e no aconselhamento psicológico.

Palavras-chave: Estudante; Ensino superior; Saúde mental.

Stress and coping strategies in university students

Abstract: This research evaluated stress and coping strategies in students at a public university in northern Mozambique. It was based on a qualitative approach and involved 28 students of both sexes, who were attending the licentiate degree in teaching of Philosophy, who responded to a semi-structured interview. Content analysis of the collected information revealed the predominance of stress symptoms of a psychological nature and several academic stressors, namely: overload of material and academic work, financial and economic difficulties, difficulties in assimilating the material, poor interpersonal relationships, family situations, poor performance of teachers and academic failure. To manage perceived stress, students primarily resort to palliative strategies. The findings emphasize the need to design and implement institutional policies to promote students' mental health, centered on stress prevention and psychological counseling.

Keywords: Students; Mental health; Higher education.

Introdução

O *stress* constitui um dos problemas de saúde mental que afeta pessoas em vários contextos ocupacionais em quase de todo o mundo. A sua prevalência é alta e deveras preocupante (Lipp, Costa & Nunes, 2017). Murphy (2008) estima que o *stress* esteja a afetar um em cada três trabalhadores do mundo inteiro, sendo que o ritmo das mudanças que operam nos contextos modernos de trabalho pode propiciar um provável agravamento da doença, caso não sejam realizados esforços visando à prevenção. É assim que várias organizações internacionais promovem reuniões mundiais para a discussão de medidas preventivas que possam ser tomadas de modo a reduzi-lo (Lipp et al., 2017).

Obviamente, o *stress* não é um problema que só afeta os trabalhadores, como também os estudantes, pois o ambiente acadêmico é caracterizado por uma série de exigências que podem estar além das capacidades dos próprios alunos, bem como, estes podem enfrentar problemas e diversas dificuldades tanto de adaptação como socioeconômicas (Aliante, Abacar, Saquina & Aristides, 2019). Araújo et al. (2016) salientam que durante a fase de vida universitária, o distanciamento da casa dos pais e/ou dos familiares, a adaptação ao ambiente universitário, dificuldades financeiras, fraco desempenho acadêmico e os conflitos interpessoais são fatores que podem levar os estudantes a desenvolverem alguns transtornos mentais, como o caso do *stress*. Igualmente, a falta de tempo para estar com amigos/familiares e realizar atividades de lazer ou descansar, dificuldades existentes nas relações estabelecidas entre estudantes e professores são apontados como maiores preditores de *stress* nos estudantes pesquisados (Hirschet al., 2018).

O trabalho de Salomão, Abacar e Aliante (2018) sobre a satisfação acadêmica de estudantes de ensino superior em Moçambique, revelou que as variáveis “número de disciplinas reprovadas”, “ano de frequência”, “número de vezes em que o aluno reprovou”, correlacionaram-se negativamente com a satisfação discente. Além do mais, os alunos pesquisados apontaram más condições físicas (falta de higiene nas salas de aulas e banheiros, insuficiência de salas, falta de equipamento audiovisual e ventiladores nas salas de aula); fraca preparação acadêmica dos professores, falta de domínio da língua inglesa e as práticas de avaliação como aspectos críticos da satisfação e estressores da vida acadêmica.

O termo *stress* significa, no caso vertente, um conjunto de respostas inespecíficas que surgem no organismo diante de qualquer situação que exija da pessoa esforço para adaptação, inclusive psicossocial (Limongi-França & Rodrigues, 2009). Desta forma, o *stress* surge quando as trocas (transações) pessoa / meio ambiente levam o indivíduo a perceber e sentir uma discrepância, que pode ser real ou não, entre as exigências de uma determinada situação e os recursos do indivíduo, ao real biológico, psicológico ou sistemas sociais. Portanto, para McShane e VonGlinow (2014) o *stress* constitui uma condição fisiológica e psicológica que prepara a pessoa para se adaptar às condições ambientais hostis ou nocivas.

Ora, as reações de *stress* são naturais e até necessárias para a própria vida, e este assume grande importância no cotidiano do ser humano, influenciando a pessoa em todas as esferas do seu funcionamento (Nogueira & Gomes, 2014). Porém, sob algumas circunstâncias, as reações de *stress* podem se tornar prejudiciais ao funcionamento do organismo (Limongi-França & Rodrigues, 2009). Selye (1993) propôs dois tipos de *stress*: o *eustress* e *distress*. O *eustress* (*euphoria* + *stress*) significa o *stress* saudável, agradável e curativo. Em situação de *eustress*, o esforço de adaptação gera sensação de realização pessoal, bem-estar e satisfação das necessidades, mesmo que decorrentes de esforços inesperados, sendo, de acordo com Limongi-França e Rodrigues (2009), um esforço sadio na garantia de sobrevivência.

O *stress* em doses moderadas (*eustress*) fornece motivação e o aumento da produtividade; mas em doses excessivas (*distress*) resulta em destruição e desequilíbrio orgânico, prejudicando a qualidade de vida, atingindo a área social, da saúde e profissional (Lipp, 2004). A palavra *distress* contém o prefixo latino *dis*, que significa “mau ou ruim” e refere-se à tensão com rompimento do equilíbrio biopsicossocial por excesso ou falta de esforço, incompatível com tempo, resultados e realização. Desse modo, o *distress* traduz-se em resultados patológicos, negativos, destrutivos de eventos estressantes (Abacar, 2011). No contexto do presente trabalho, o termo *stress* é usado no sentido de *distress*, ou seja, como sinônimo do *stress* negativo.

O modelo de Lipp (2016) mostra que o desenvolvimento do *stress* é constituído por quatro fases nomeadamente: *fase de alerta*, *de resistência*, *de quase-exaustão* e *de exaustão*. A fase de alerta inicia quando um indivíduo se confronta com um estressor. O organismo se prepara para uma reação de luta ou fuga, que é essencial para a preservação da vida. Gera produtividade e criatividade no trabalho. Essa fase termina quando evento estressor desaparece ou a pessoa lida eficazmente com ele. E pelo contrário, a pessoa poderá passar para fase seguinte, a de resistência.

Na *fase de resistência*, o organismo tenta uma adaptação para restabelecer a *homeostase*. Nesta fase, as reações são opostas a aquelas que surgem na fase de alerta e alguns sintomas desaparecem, dando espaço a uma sensação de desgaste e cansaço. Também nesta fase, a criatividade e a produtividade voltam ao normal, mas às vezes o ser humano não consegue ter novas ideias.

Igualmente, na fase de resistência caracteriza-se por um aumento de córtex supra-renal, do baço e de todas as estruturas linfáticas, do número de glóbulos sanguíneos, úlceras no sistema digestivo, aumento de concentração de cloro na corrente sanguínea, além dos sintomas como irritabilidade, insônia, mudanças de humor e diminuição do desejo sexual (Limongi-França & Rodrigues, 2009). Se, nesta fase, a pessoa conseguir lidar com a situação estressora, dá-se um apaziguamento geral dos sintomas, mas se o problema prevalece o indivíduo poderá passar para a fase posterior (Ramos & Carvalho, 2008), a de quase-exaustão

Na *fase de quase – exaustão* ocorre um enfraquecimento da pessoa, que não se adapta e não resiste ao estressor. Nesta fase, a pessoa ainda consegue trabalhar, apesar do desgaste. Mas não cria nem tem ideias originais, caem drasticamente à criatividade e a produtividade. É uma fase caracterizada por muita ansiedade. As doenças que surgem na fase de resistência tendem a aumentar. Caso o estressor permaneça presente e o indivíduo não lidar com ele adequadamente, ocorrerá a fase de exaustão (Lipp, 2016).

Finalmente, na *fase de exaustão* a pessoa já sofre sintomas graves, pois o organismo exaure toda a reserva de energia que possuía, ocorre à exaustão psicológica em forma de depressão emocional. É caracterizada pelo aparecimento dos sintomas da primeira fase, além de outros associados, nomeadamente:

insônia, problemas dermatológicos, estomacais, cardiovasculares, instabilidade emocional, apatia sexual, ansiedade aguda, incapacidade de tomar decisões, vontade de fugir de tudo, autódubida e irritabilidade (Goulart & Lipp, 2008). Nesta fase, a pessoa pode não conseguir trabalhar, produzir e concentrar-se. A qualidade de vida do indivíduo fica prejudicada.

No quadro das abordagens de *stress* pode-se distinguir três tipologias: *a)* as que se focam nas causas; *b)* as que se cingem nas consequências; *c)* as que se focam no processo (Ribeiro & Marques, 2009). As primeiras designam-se por abordagem ambiental ou industrial, porque tratam o *stress* como uma característica do estímulo, como uma carga. Esta perspectiva considera que a fonte de *stress* está no acontecimento. Quanto mais intenso é o acontecimento maior o *stress*.

A segunda abordagem do *stress* é a biológica, focada numa resposta fisiológica não específica, ou seja, como uma síndrome que consiste em todas as alterações fisiológicas que ocorrem no sistema biológico quando este é afetado por um estímulo, ou por uma carga excessiva ou nociva. A terceira e última abordagem é a psicológica, focada na interação dinâmica entre o indivíduo e o meio e na avaliação subjetiva do *stress* que é feita pelo indivíduo. É a interação entre o meio ambiente e o indivíduo que define o *stress*, ou seja, o indivíduo sente *stress* quando as exigências provenientes do meio ambiente excedem os recursos que o indivíduo dispõe (Lazarus & Folkman, 1984). Assim, o processo cognitivo que media a avaliação e o *coping* é central na experiência com o *stress*.

O *coping* consiste em esforços que uma pessoa desenvolve para manejar ou lidar com as solicitações externas ou internas que são avaliadas por ela como excessivas ou acima de suas possibilidades (Lazarus & Folkman, 1984; Limongi-França & Rodrigues, 2009). Ou seja, o termo *coping* significa lidar com, enfrentar, encarar, ultrapassar, fazer face, dar resposta a reagir a ou adaptar-se a circunstâncias adversas.

O modelo clássico de Lazarus e Folkman (1984) divide as estratégias de *coping* em focalizadas no problema e na emoção. O *coping* focalizado no problema constitui-se no esforço despendido pelo sujeito para atuar na situação que deu origem ao *stress*, tentando removê-la. A função dessa estratégia é alterar o problema existente na relação entre a pessoa e o ambiente que está causando a tensão.

O *coping* focalizado na emoção é compreendido como um esforço para regular o estado emocional que é associado ao *stress* e reduzir a sensação física desagradável gerada. Trata-se de esforços para prevenir ou diminuir a ameaça, dano, perda, ou para reduzir o sofrimento associado. Portanto, o foco orientado no controlo das emoções pode ser de diversas formas (*e.g.*, falar com um confidente para desabafar e “aliviar” o peso do problema; fuga real ou imaginária da situação de *stress*; *hobbies*; meditação; descansar; massagens; fumar, ingerir bebidas alcoólicas e consumir drogas ilícitas).

O apoio social é outra categoria de *coping* apontada na literatura caracteriza-se pela interação social ou interpessoal. Assim, as estratégias de *coping* focalizadas no apoio social consistem na preferência de um indivíduo para obter simpatia ou ajuda, em termos cognitivos e afetivos, de outras pessoas em tempos de necessidade após um episódio de *stress* (Schwarzer & Knoll, 2007), sendo um recurso que pode ser derivado de fontes informais (*e.g.*, família, amigos e colegas da universidade) e de fontes formais como supervisores no local de trabalho ou docentes (Burchielli & Bartram, 2006). Pozo-Muñoz, Salvador-Ferrer, Alonso-Morillejo e Martos-Mendez (2008) apontam três funções de apoio social, que têm sido comumente distinguidas: *emocional* (sentimentos de apoio e segurança que o indivíduo recebe levando-o a acreditar que é amado e estimado), *instrumental* (ajuda concreta em termos materiais ou trabalho) e *informacional* (fornecimento de informações e conselhos que facilitam a tomada de decisão). Estas dimensões de apoio social são protetoras dos efeitos negativos do *stress*, pois podem reduzir os problemas percebidos em situações estressantes, protegendo o indivíduo da deterioração da saúde mental.

Assim, qualquer situação de *stress* exige o indivíduo a uma nova adaptação, mediante o emprego de uma ou mais estratégias de *coping*. Dai que este estudo guiou-se nas três abordagens de *coping*.

Como exposto anteriormente, os estudantes universitários são vulneráveis ao *stress* académico. Desse modo, vários estudos realizados com amostras de estudantes universitários em diferentes países evidenciam níveis moderados ou elevados de *stress* neste grupo-alvo. Um estudo com amostra de estudantes brasileiros verificou que 64% dos participantes apresenta sinais de *stress* (Vieira & Schermann, 2015). Por seu turno, Lima, Soares, Prado e Albuquerque (2016) acharam uma incidência de *stress* em 60,09% da amostra.

Na mesma direção, outros autores (*e.g.*, Cestari, Barbosa, Florêncio, Pessoa & Moreira, 2017; Costa, Maynard, Oliveira, Albuquerque & Correia, 2018; Estrela, Rezende, Guedes, Pereira & Souza, 2018;

Querido, Naghettini, Orsini, Bartholomeu & Montie, 2016) identificaram uma prevalência de *stress* em estudantes brasileiros na ordem de 78,98%; 61,59%; 63,3% e 52% respectivamente. Destacam-se, igualmente, dois estudos brasileiros recentes (Costa et al., 2020; Preto, Souza, Sousa, Fernandes & Pereira, 2020), os quais apontaram que majoritariamente os estudantes pesquisados sinalizaram sintomas de *stress* da fase de resistência, com predominância de sintomatologia de natureza psicológico.

Apesar das evidências do problema de *stress* em estudantes aqui reunidas, as pesquisas sobre a temática na população estudantil moçambicana são escassas. Casambai e Aliante (2020), em revisão de literatura sobre o sofrimento psíquico de estudantes universitários moçambicanos, identificaram somente duas publicações científicas (*i.e.*, Aliante et al., 2019; Matsinhe, Cândido, Abacar & Aliante, 2020), consideradas como as pioneiras na área.

A pesquisa de Aliante et al. (2019) envolvendo 176 estudantes moçambicanos do ensino superior revelou que 154 (87,5%) participantes apresentaram sintomas de *stress*, dos quais 112 (63,6%) na fase de resistência, 33 (18,75%) de alerta e nove (5,15%) de exaustão, com sintomatologia predominantemente de natureza psicológica. Os achados de Matsinhe et al. (2020) demonstraram que 55% dos 300 estudantes moçambicanos envolvidos apresentaram sinais de *stress*, sendo 40% na fase de resistência, 13% na fase de exaustão e 2% na fase de alerta, com predomínio de sintomas de natureza psicológica.

Muito recentemente, num artigo publicado sobre vivências do *stress* e estratégias de *coping* em estudantes-trabalhadores de uma universidade pública em Moçambique, Abacar, Aliante, Aristides e Nicuane (2021), mostraram maior ocorrência de sintomas de *stress* nas fases de alarme e resistência, evidenciando-se sintomas psicológicos. Como se pode observar, a maioria dos estudos identificados visou avaliar os níveis e sintomas de *stress*, sendo necessária a compreensão dos fatores geradores em estudantes universitários. Além do mais, estes estudos envolveram estudantes da área de saúde e de psicologia, verificando-se escassez de pesquisas com amostra de estudantes de ciências sociais e filosóficas.

A partir das considerações anunciadas, foi delineado este estudo cujo objetivo foi de avaliar o *stress* e as estratégias de *coping* em estudantes de uma universidade pública da região norte de Moçambique. O estudo foi guiado pelas seguintes questões de investigação: i) Que situações do ambiente acadêmico propiciam a ocorrência de *stress* nos estudantes do curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia? ii) Que estratégias de *coping* os estudantes recorrem para amenizar o *stress* do ambiente acadêmico? iii) Que ações devem ser levadas a cabo para prevenir e/ou combater o *stress* no meio acadêmico?

Método

Este estudo é de natureza transversal, exploratória e de abordagem qualitativa. O estudo envolveu 28 estudantes do curso de Licenciatura em ensino Filosofia que estudam em uma universidade pública localizada em Nampula - Moçambique, no período de setembro e outubro de 2018. O projeto de pesquisa foi aprovado pela Direção de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão da Universidade Pedagógica, com parecer (N^o Rf^o 06/DPEE/UPN/2018).

Posteriormente foi solicitada a autorização para a realização da pesquisa junto à coordenação do curso estudado por meio de uma carta de que constavam os objetivos, a metodologia e relevância social e científica, e que foi respondida favoravelmente. Finalmente, a coordenação do curso acompanhou os pesquisadores nas turmas para apresentá-los aos estudantes. A equipe da coleta de dados explicou as pretensões da pesquisa, os benefícios e riscos em participar da mesma.

A coleta de dados deu-se por meio de um guião de entrevista semi-estruturado elaborado pelos autores. A entrevista semi-estruturada constitui recurso mais adequado para a obtenção de informações que pertencem ao universo do entrevistado, indo além do solicitado pelo pesquisador. Foi definido um calendário para a realização das entrevistas com os alunos que consentiram em participar do estudo. As entrevistas decorreram em uma das salas e foram realizadas pelo primeiro e último autor deste trabalho, e tiveram uma duração média de 40 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra.

Foram cumpridos todos os procedimentos éticos vigentes em Moçambique e na universidade estudada, nomeadamente o consentimento livre e esclarecido, o anonimato, a confidencialidade dos dados e a proteção dos sujeitos de possíveis danos psicológicos. Caso algum participante se sentisse desconfortável durante a realização da pesquisa, teria o devido acompanhamento pelo primeiro autor que tem formação em Psicologia. E, em caso grave, seria encaminhada ao Grupo de Estudos em Saúde e Trabalho (GEST) do

Laboratório de Pesquisas em Psicologia da Universidade Pedagógica, Delegação de Nampula (atual Universidade Rovuma), que conta com diversos profissionais com formação em Psicologia.

A análise de dados foi feita com auxílio da técnica de análise de conteúdo temático-categorial. Trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016).

A utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais, *pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação*. No caso concreto desta pesquisa, na pré-análise foram escutadas as entrevistas e atribuídos os códigos para cada entrevistado. A cada participante foi lhe atribuído um código com letra “E”, seguido de um algarismo (i.e., E1, E2, E3.....E28).

A fase de exploração do material consistiu na escuta aprofundada das falas dos participantes, sua transcrição integral e categorização. Emergiram quatro categorias de análise: a) sintomatologia de *stress*, b) fatores de *stress* acadêmico, c) estratégias de *coping* e, d) propostas dos entrevistados sobre ações para prevenção e combate do *stress* no meio acadêmico. Por fim, a fase de tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação) consistiu no tratamento de dados em tabelas com frequências simples, o que permitiu verificar os mais pontuados pelos participantes, de modo a fazer inferências.

Resultados

Essa parte destina-se a apresentação e discussão dos resultados da pesquisa obtidos. Inicialmente é caracterizado o perfil sociodemográfico dos participantes e seguidamente são apresentados os resultados em função das categorias de análise, nomeadamente: manifestações do *stress*, fatores de *stress*, estratégias de *coping* e ações de prevenção de *stress* acadêmico na ótica dos entrevistados.

Perfil dos participantes

Participaram da pesquisa 28 alunos, dos quais 19 do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades variadas entre 20 a 60 anos. Destes, 13 frequentavam o 1º ano, cinco estavam no 2º ano, oito no 3º ano e dois no 4º ano. Em termos de estado civil, 22 eram solteiros e seis eram casados ou em união de fato.

Sintomatologia de *stress* nos estudantes

Para identificar os sintomas ou manifestações de *stress* mais recorrentes nos participantes lhes foi perguntado o que eles sentiam quando estivessem estressados. Algumas respostas à essa questão estão agrupadas na Tabela 1.

Tabela 1

Sintomas de *stress* nos estudantes pesquisados

Categoria 1
Tema: Sintomas ou manifestações de <i>stress</i> nos estudantes
Problemas de saúde relatados pelos alunos com origem nas pressões da vida académica e que se traduzem na resposta ao <i>stress</i> .
Subtema: <i>Sintomas Físicos</i>
Consequências físicas do <i>stress</i> nos alunos.
Exemplos de verbalizações
E1: Fico com dores de cabeça, peito me aperta muito juntamente com nuca.
E4: costume a ter problemas de sono, falta de apite.
E20: Quando estou estressado fico com dores de cabeça, dores de ombro.
E25: Tenho sentido dores de cabeça fortes e de peito.
E28: Há dias que fico sem sono quando tenho algo que não está andar bem comigo. Tenho problemas de apetite.
Subtema: <i>Sintomas Psicológicos</i>
Consequências psicológicas do <i>stress</i> nos alunos.
Exemplos de verbalizações
E4: [...] costume a ter problemas de sono.
E4: O <i>stress</i> é um mal que perturba o meu estado psíquico.
E09: O <i>stress</i> afeta o meu sistema nervoso, provoca nervosismo e desanimo para realizar tarefas, sobretudo académicas, não consigo me concentrar para um determinado trabalho.

E12: quando o *stress* me afeta fico desmotivado para realizar qualquer atividade, perco toda vontade, nisso acontece-me de forma involuntária, enfraquece as minhas faculdades mentais.

E15: [...] às vezes me sinto desesperado.

E15: Fico triste, muito irritada.

E25: Fico facilmente irritada.

Fonte: Elaborada pelos autores, 2020.

A leitura dos resultados da Tabela 1 ilustra a ocorrência de sintomas de *stress* de natureza física e psicológica, com predominância dos últimos. Os sintomas físicos apontados são dores de cabeça, de ombro, de peito, nuca e os psicológicos são: nervosismo, irritação, falta de apetite, desanimo, falta de concentração.

Fontes de *stress* nos estudantes

Com objetivo de identificar os aspectos do ambiente acadêmico que propiciam a ocorrência do *stress* nos estudantes pesquisados, estes foram solicitados a mencionar as situações ligadas a vida e ambiente acadêmico que os mesmos achavam de desfavoráveis para sua saúde mental. As verbalizações obtidas estão exemplificadas na Tabela2, que segue.

Tabela 2

Fontes de *stress* nos estudantes

Categoria 2

Tema: Fontes de *stress* nos estudantes

São todos os aspectos ligados a vida acadêmica que são desfavoráveis à saúde mental do aluno, ou seja, que pode propiciar o desenvolvimento de *stress* e outros transtornos mentais.

Exemplos de verbalizações

E1: Sinto-me estressado pelos estudos, pelo grande acúmulo de tarefas acadêmicas, é constante atribuição de trabalhos acadêmicos, avaliações e defesas de trabalhos acadêmicos.

E7: O *stress* que eu sinto não é completamente de origem acadêmica, é associado com dificuldades financeiras. A minha renda familiar não chaga para suportar as despesas dos estudos, tenho filhos por assistir e preciso custear as despesas de casa, de transporte para vir cá e voltar para casa todos os dias de aulas. Eu não tenho computador, e os professores exigem trabalhos digitados, nesse caso sempre devo pagar serviços de digitação e impressão. Isso me traz muito *stress*.

E13: Sim, sinto muito *stress* pelos estudos, às vezes sinto que é uma vida dura, cheia de dificuldades, julgo não estar capaz de terminar o curso.

E14: Tenho enfrentado dificuldades na assimilação da matéria, mesmo empenhando-me muito, tenho tido notas muito baixas, faço muito esforço e não há compensação do sacrifício, fico muito desmoralizado, às vezes desesperado.

E16: Este problema deixa me preocupado constantemente, sinto que não tenho capacidades para enfrentar a academia, influencia muito no *stress* que tenho sofrido. Alguns professores são autoritários e desumanos.

E18: Sim, vinha sentindo um ligeiro *stress* temporário, uns anos depois o meu casamento ficou destruído, o que naturalmente os momentos já não são bons para mim; sinto uma vida amarga, estou com um baixo rendimento escolar; a separação aparece mesmo quando ingresso na universidade.

Fonte: Elaborada pelos autores, 2020.

Vê-se, na Tabela 2, os fatores ou fontes do *stress* percebidos nos estudantes. Em ordem decrescente de frequência, os fatores mais apontados pelos entrevistados são: a) sobrecarga de matéria ou de trabalhos acadêmicos, b) dificuldades financeiras e econômicas, c) situações familiares, d) atuação dos professores e, e) dificuldades na assimilação da matéria.

Estratégias de *coping* usadas pelos estudantes

Com objetivo de identificar as estratégias de *coping* , os alunos foram solicitados a explicar como conseguem obter o controlo da situação de *stress*. As categorias de respostas encontradas são visualizadas na Tabela 3.

Tabela 3

Estratégias de *coping* usadas pelos estudantes

Categoria 3

Tema: Estratégias de *coping* usadas pelos estudantes

Ações, mecanismos ou estilos adaptativos que visam reparar a ameaça de *stress* percebido pelos estudantes e diminuir as emoções negativas a ele associadas, de modo a preservar o equilíbrio.

Subtema: *Estratégia de coping focalizada na emoção*

Mecanismos de alteração emocional usado pelos alunos visando o controlo das emoções

Exemplos de verbalizações

E8: [...] muitas das vezes quando me sinto estressada recorro aos locais de lazer, nos convívios que ajudam a distração e o relaxamento, estes locais ajudam a combater o problema.

E14: prefiro estar nos sítios calmos sem estar com ninguém, prefiro mesmo estar sozinha fazendo uma reflexão ou mesmo meditação, ajuda-me muito a baixar os níveis de stress, por mais que não passa totalmente.

E17: quando me sinto estressado interrompo imediatamente a tarefa que supostamente provocou o *stress*, procuro escutar música, de preferência calma com um volume baixo, muitas das vezes prefiro escutar sozinha porque a presença de alguém é capaz de acelerar-me o problema, sozinha consigo me concentrar e ultrapassar o problema.

E20: para que o *stress* não se manifesta é necessário que eu faço melhor dosagem do tempo e programação das tarefas reservando sempre um período de repouso.

Subtema: *apoio social*

Mecanismos baseados na busca de apoio social dos outros para aliviar o estado de *stress*.

Exemplos de verbalizações

E9: quando me sinto estressado prefiro conversar muito com amigos revelando os meus problemas, aproveito receber conselhos.

E11: ...procuro desabafar com alguém da minha confiança, pode ser um colega, amigo ou familiar. Recebo instruções, consigo ultrapassar com muita facilidade, então o contato com as pessoas após o *stress* torna muito necessário ajuda a ultrapassar o problema.

E28: Quando tiver dificuldades de domínio de uma matéria, procuro meus colegas para me explicarem.

Fonte: Elaborada pelos autores, 2020.

A análise da Tabela 3 permite observar dois tipos ou estratégias de *coping* empregues pelos participantes. Assim, para lidar com *stress* percebido, uns recorrem às estratégias de *coping* focalizadas na emoção, cujo foco costuma ser mais orientado no controlo das emoções (*e.g.*, escutar música, assistir televisão) e outros preferem o apoio social (procurar conversa ou desabafar com um amigo ou familiar).

Estratégias de prevenção do *stress* académico na percepção dos estudantes

No seguimento das entrevistas, foram consultados os participantes sobre o que deveria ser feito de modo a prevenir ou minimizar o *stress* académico. A Tabela 4 ilustra algumas verbalizações dos entrevistados.

Tabela 4

Estratégias de prevenção do *stress* académico na percepção dos estudantes

Categoria 4

Tema: Estratégias de prevenção do *stress* académico na percepção dos estudantes

Conjunto de ações focadas nos estudantes e/ou no ambiente de ensino e aprendizagem visando minimizar ou remover os agentes de *stress*

Subtema: *Estratégias individuais*

Recursos individuais e sociais para a pessoa se tornar mais resistente ao *stress*.

Exemplos de verbalizações

E20: Para que o *stress* não se manifesta é necessário que a pessoa faça melhor dosagem do tempo e programação das tarefas reservando sempre um período de repouso.

E23: Para preaver situações de *stress* aconselha-se que as pessoas possam agir com calma e ponderação sempre que for necessário não seja agitado perante as prováveis dificuldades ou, então, situações problemáticas, procure viver um ambiente de harmonia e calma, mantendo o máximo respeito com as pessoas próximas em particular os docentes no caso de estudantes.

Subtema: *Estratégias organizacionais*

Melhoria das condições do ambiente académico e fortalecimento de medidas com vista a minimizar os estressores externos.

Exemplos de verbalizações

E4: O *stress* é um fenómeno inevitável para um ambiente académico universitário, justifica-se isso pela natureza do ensino superior, os grupos sociais de estudantes que a universidade recebe bem como as exigências da própria academia, opino para que as universidades contemplem no seu currículo matérias específicas que trata de *stress*, como forma de divulgar ou consciencializar os estudantes sobre o fenómeno.

E13: No caso específico de *stress* no ambiente académico, na prevenção do *stress* deve se dar em conta os docentes como elemento em estreita ligação com estudantes, estas partes no seu relacionamento contribuem para a manifestação de *stress*, deste modo aconselha-se que as instituições divulguem este mal como forma de despertar atenção aos docentes em relação aos perigos do fenómeno.

Fonte: Elaborada pelos autores, 2020.

Com base na Tabela 4, observam-se as estratégias ou ações de prevenção do *stress* propostas pelos participantes. Elas se dividem em individuais (*i.e.*, viver um ambiente de harmonia e calma, programação das tarefas reservando sempre um período de repouso) e organizacionais (*i.e.*, formação matéria de *stress*, ou seja, incorporação de conteúdos de saúde mental na formação dos alunos, formação de professores em matéria relações interpessoal).

Discussão

Os resultados deste estudo indicam que os estudantes entrevistados apresentam sinais de *stress*, sendo os sintomas de natureza psicológica os mais predominantes. Este achado corrobora com os de uma revisão de literatura de Benavente e Costa (2011), que concluiu que dos 13 artigos analisados, a maioria

apontava a frequência de sintomas psicológicos em estudantes de enfermagem, ou seja, cinco revelaram a prevalência de manifestações psicológicas, quatro manifestações fisiológicas e outros quatro ambos os sintomas. A revisão de literatura conduzida por Bardagi e Hutz (2011) evidenciou igualmente, a predominância de sintomas de *stress* de natureza psicológica em estudantes.

Também estudos com amostra de estudantes brasileiros identificaram que parte da população investigada apresentava *stress*, com predominância de sintomas psicológicos (e.g., Costa et al., 2018; Costa et al., 2020; Querido et al., 2016; Preto et al., 2020) o que encontra respaldo com os resultados obtidos neste estudo. As pesquisas de Aliante et al. (2019), Matsinhe et al. (2020), com amostras de estudantes universitários em Moçambique, corroboram com os resultados obtidos, ao indicar que a maioria dos estudantes pesquisados apresentava *stress*, com predominância de sintomas de natureza psicológica. Contrariamente a este e os estudos mencionados, outra pesquisa observou a prevalência de sintomas físicos em relação aos sintomas psicológicos (e.g., Assis, Silva, Lopes, Silva & Santini, 2013, Castro, 2017).

As principais fontes de *stress* acadêmico nos estudantes pesquisados são: sobrecarga de matéria ou de trabalhos acadêmicos, dificuldades financeiras/econômicas, situações familiares e atuação dos professores. Resultados similares foram encontrados por Abacar et al. (2021), os quais apontaram os seguintes principais fatores de *stress* acadêmico em estudantes-trabalhadores moçambicanos: sobrecarga dos trabalhos acadêmicos, elevadas taxas de mensalidades, insucesso acadêmico, dificuldades financeiras para custear as despesas acadêmicas, dificuldades na assimilação da matéria e escassez de material didático.

O estudo de Oliveira et al. (2014) concluiu que as situações estressoras em estudantes foram atividades acadêmicas, relações interpessoais, âmbito social e pessoal. Os achados de Martins et al. (2017) vão na mesma direção: as situações geradoras de *stress* em estudantes foram a falta de competência, a relação com supervisor e colegas, a sobrecarga, impotência e incerteza. Por sua vez, Cestari et al. (2017) observaram a preocupação de custeio dos estudos como elemento associado aos altos níveis de *stress* em estudantes.

Na pesquisa de Moretti e Hübners (2017), a expressiva maioria considerou que a quantidade de provas e os trabalhos aplicados são o que mais interferem negativamente nos níveis de *stress*. Outros agravantes decorrem da mesma causa, foram: o acúmulo de matéria, a desorganização da grade curricular, a metodologia tradicional usada pelos docentes e a escassez de tempo para as atividades acadêmicas. Finalmente, a revisão de literatura de Souza, Caldas e De Antoni (2017) sobre fontes de adoecimento em estudantes concluiu que desempenho ruim, falta de apoio emocional como estressores que interferem na degradação da saúde mental dos alunos.

Quanto às estratégias de *coping*, os achados desta pesquisa apontam que os participantes recorrem basicamente às focadas na emoção. Na verdade, as estratégias focadas na emoção parecem ser as mais preferidas por estudantes universitários, conforme revelam diversos estudos (e.g., Abacar et al., 2021; Hirsch et al., 2015; Zonta, Robles & Grosseman, 2006).

O estudo de Hirsch et al. (2015) realçou que quanto mais dificuldades o estudante vivencia durante sua formação acadêmica, mais se utiliza de estratégias de *coping* do tipo negação do problema. Nesse tipo de estratégia, o estudante nega a existência do problema, ignorando e escondendo seus sentimentos, afastando-se das pessoas, por meio de uma estratégia de negação, que favorece o abandono passivo da situação e submissão ao problema.

Embora Dell'Aglio (2003) entende que o *coping* focalizado nas emoções pode minimizar o sofrimento provocado por estressores, Sowmya (2010) contra-argumenta ao referir que este pode agravar a situação de *stress*. Em consonância com o primeiro autor, essa estratégia de *coping* consiste em ações como ignorar ou contornar a situação e, finalmente, aliviar os sintomas de sofrimento emocional, por meio do aumento da tolerância para eventos negativos ou a estabilização do equilíbrio emocional.

Os participantes deste estudo sugerem o desenho e implementação programas de gestão e prevenção de *stress* quer a nível individual, quer a nível organizacional. No entanto, ainda que estes reconheçam a necessidade de fortalecer boas práticas de saúde a nível individual como forma de preveni-lo, é de capital importância a melhoria das condições do processo de ensino e aprendizagem, o fortalecimento dos serviços de assistência estudantil aos mais necessitados (i.e., atribuição de bolsas de estudos) e a melhoria das relações interpessoais.

Cresce, gradualmente, a necessidade das instituições desenvolverem iniciativas para administrar o *stress*, direcionando os alunos para um apoio psicossocial. Nesse processo, serão avaliados os pontos críticos e possíveis estressores enfrentados pelo estudante, desde o que diz respeito ao curso até à sua vida

socioeconômica, disponibilizando uma equipe multiprofissional que tende a garantir tanto o seu acesso a uma formação acadêmica de qualidade quanto à permanência e o apoio necessário no decorrer da graduação (Moretti & Hübners, 2017). A realidade mostra que o uso combinado das duas estratégias de gerenciamento e prevenção de *stress* (i.e., focadas no indivíduo e na organização) constitui o meio mais eficaz (Constantino, Souza, Assis & Correia, 2013).

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo de avaliar o *stress* e as estratégias de *coping* em estudantes de uma universidade pública da região norte de Moçambique. Os resultados permitem assinalar que a atividade acadêmica dos estudantes propícia a ocorrência de *stress*, o que afeta a sua saúde e bem-estar, qualidade de vida e desempenho acadêmico. E porque os alunos recorrem às estratégias de *coping* que não ajudam a remover de uma vez por todas a fonte de *stress*, há necessidade de desenvolvimento de programas que visem à manutenção de estratégias de *coping* mais eficazes diante de situações adversas dentro do contexto acadêmico (i.e., *coping* com foco no problema).

Uma vez que o combate ao *stress* não é apenas responsabilidade do aluno, convém salientar que, no plano institucional, sejam desenvolvidas ações de prevenção e intervenção. Um dos perigos da ausência de medidas de prevenção e intervenção é a cronicidade do *stress* no contexto acadêmico dos estudantes. Destarte, os resultados deste estudo podem orientar aos gestores da instituição de ensino estudada a melhorarem os aspectos considerados estressantes, bem como na compreensão do fenômeno de *stress*, de forma a contribuir para o delineamento de programas preventivos e/ou interventivos nos estudantes, com vista a melhorar a saúde física e mental.

A respeito disso, alguns estudos (e.g., Costa et al., 2020; Pereira et al., 2019; Vieira & Schermann, 2015) propõem o incentivo das atividades de prevenção através da promoção de políticas institucionais para que os acadêmicos desenvolvam repertório de manejo e prevenção do *stress*. Tais ações de prevenção podem ser operacionalizadas por meio de criação de espaços institucionais para a discussão e a solução dos problemas enfrentados pelos estudantes alunos são necessários para que a experiência acadêmica seja vivenciada não de forma isolada, mas como um processo que envolve os alunos e também os professores e a instituição como um todo (Bardagi & Hutz, 2011).

Por fim, resta mencionar que a pesquisa envolveu estudantes de uma instituição de ensino universitário, o que sugere a realização de mais estudos na área para melhor compreensão da realidade vivida pelos estudantes. Para apoiar essa proposta, futuros estudos podem examinar as relações entre os fatores de *stress*, estratégias de *coping* e variáveis sociodemográficas e acadêmicas. E de modo a ampliar o conhecimento sobre *stress* nos estudantes no contexto universitário moçambicano e sugerir formas de prevenção e intervenção mais efetivas, afigura-se necessário que investigações futuras sejam baseadas em *design* quantitativo e com amostra maior, envolvendo a maioria ou a totalidade das universidades públicas em Moçambique.

Referências

- Abacar, M. (2011). *Stress ocupacional e o bem-estar de professores do ensino básico em escolas moçambicanas*. (Dissertação do Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.
- Abacar, M., Aliante, G. Aristides, C. L., & Nicuane, Z. da S. (2021). Vivências do stress e estratégias de *coping* em estudantes-trabalhadores de uma universidade pública em Moçambique. *RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar*, 2(6), 1-17.
- Aliante, G., Abacar, M., Saquina, B. H., & Aristides, C. L. (2019). *Stress* em estudantes de graduação em uma universidade pública da região norte de Moçambique. *Trabalho En(Cena)*, 4(2), 465-484.
- Araújo, K. J. S., Silva, A. M., Silva Júnior, G. M. N., Carrijo, J. B., Caixeta, L. F., & Bagasra, A. (2016). Sofrimento mental: avaliação em uma universidade americana. *Revista Educação em Saúde*, 4(2), 64-71.
- Assis, C. L., Silva, A. P. F., Lopes, M. S., Silva, P. C. B., & Santini, T. O. (2013). Sintomas de estresse em concluintes do curso de psicologia de uma faculdade privada do norte do País. *Mudanças – Psicologia da Saúde*, 21(1), 23-28.

- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2011). Eventos estressores no contexto acadêmico: Uma breve revisão da literatura brasileira. *Interação Psicológica*, 15(1), 111-119.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Benavente, S. B. T., & Costa, A. L. S. (2011). Respostas fisiológicas e emocionais ao *stress* em estudantes de enfermagem: revisão integrativa da literatura científica. *Acta Paulista de Enfermagem*, 24(4), 571-6.
- Burchielli, R., & Bartram, T. (2006). Like an iceberg floating alone: A case study of teacher stress at a Victorian primary school. *Australian Journal of Education*, 50(3), 312-327.
- Castro, V. R. (2017). Reflexões sobre a saúde mental do estudante universitário: estudo empírico com estudantes de uma instituição pública de ensino superior. *Revista Gestão em Foco*, e.9, 380-401.
- Cassambai, A. F. C., & Aliante, G. (2020). Sofrimento psíquico em estudantes moçambicanos do ensino superior. *Revista Científica Suwelani*, 3(2), 147-160.
- Cestari, V. R. F., Barbosa, I. V., Florêncio, R. S., Pessoa, V. L. M. P., & Moreira, T. M. M. (2017). *Stress* em estudantes de enfermagem: estudo sobre vulnerabilidades sociodemográficas e acadêmicas. *Acta Paulista de Enfermagem*, 30(2), 190-6.
- Constantino, P., Souza, E. R. de, Assis, S. G. de & Correia, B. S. C. (2013). Burnout aspects of physical and mental health conditions. In S. Bährer-Kohler (Ed.), *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working* (pp. 89-98). Basel, Switzerland: Springer.
- Costa, C. R. B., Maynard, W. H. C., Oliveira, L. B., Albuquerque, M. S. C., & Correia, D. S. (2018-set./dez.). *Stress* entre estudantes de graduação em enfermagem: Associação de características sociodemográficas e acadêmicas. *Saúde e Pesquisa*, 11(3), 475-482.
- Costa, D. S., Medeiros, N. S. B., Cordeiro, R. A., Frutuoso, E. S., Lopes, J. M., & Moreira, S. N. T. (2020). Sintomas de depressão, ansiedade, estresse em estudantes de medicina e estratégias institucionais de enfrentamento. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 44(1), 1-10.
- Dell'Aglia, D. B. (2003). O processo de coping em crianças e adolescentes: adaptação e desenvolvimento. *Temas em Psicologia da SBP*, 11(1), 38-45.
- Estrela, Y. C. A., Rezende, A. C. C., Guedes, A. F., Pereira, C. O., & Sousa, M. N. A. (2018). *Stress* e correlatos com características de saúde e sociodemográficas de estudantes de medicina. *Revista CES Médica*, 32(3), 215-225.
- Goulart Júnior, E., & Lipp, M. E. N. (2008). Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas Estaduais. *Psicologia em Estudo*, 13(4), 847-857.
- Hirsch, C. D., Barlem, E. L., Tomaschewski-Barlem, J. G., Lunardi, V. L., & Oliveira, A. C. (2015). Preditores do estresse e estratégias de coping utilizadas por estudantes de Enfermagem. *Acta Paulista de Enfermagem*, 28(3), 224-9.
- Hirsch, C. D., Barlem, E. L. D., Almeida, L. K., Tomaschewski-Barlem, J. G., Lunardi, V. L., & Ramos, A. M. (2018). Fatores percebidos pelos acadêmicos de enfermagem como desencadeadores do *stress* no ambiente formativo. *Texto Contexto de Enfermagem*, 27(1), 1-11.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lima, R. L., Soares, M. E. C., Prado, S. N., & Albuquerque, G. S. C. (2016). *Stress* do estudante de medicina e rendimento acadêmico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 40(4), 678-684.
- Limongi-França, A. C., & Rodrigues, A. L. (2009). *Stress e Trabalho: uma abordagem psicossomática* (4ª. ed.). São Paulo: Altas.
- Lipp, M. E. N. (2004). *Stress* emocional: esboço da teoria de "Temas de Vida". In M. E. N. Lipp (Org.), *O stress no Brasil: pesquisas avançadas*. (pp. 17-30). Campinas: Papirus.
- Lipp, M. E. N. (2016). O *Stress* do professor frente ao mau comportamento do aluno. In D. C. Fava (Org.), *A prática da Psicologia na escola* (pp.351-372). Belo Horizonte: Artesã.
- Lipp, M. E. N., Costa, K. R. S. N., & Nunes, V. O. (2017). *Stress*, qualidade de vida e estressores ocupacionais de policiais: Sintomas mais frequentes. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 17(1), 46-53.
- Martins, C., Campos, S., Duarte J., Martins, R., Moreira, T., & Chaves, C. (2017). Situações indutoras de *Stress* e Burnout em estudantes de enfermagem nos ensinos clínicos. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 5, 25-32.
- Matsinhe, M. C. E., Cândido, A. M., Abacar, M., & Aliante, G. (2020). Sintomas de *stress* em estudantes moçambicanos do curso de Psicologia. *Mudanças – Psicologia da Saúde*, 28(2), 1-9

- McShane, S. L., & Von Glinow, M. A. (2014). *Comportamento organizacional: Conhecimento emergente, realidade global*, (6.^a ed.). Porto Alegre: AMGH.
- Murphy, L. R. (2008). *Mental Capital and Wellbeing: Making the most of ourselves in the 21st century*. The Government Office for Science.
- Moretti, F. A., & Hübner, M. M. C. (2017). O estresse e a máquina de moer alunos do ensino superior: Vamos repensar nossa política educacional? *Revista de Psicopedagogia*, 34(105), 258-67.
- Nogueira, J. M., & Gomes, A. R. (2014). Compreender o estresse no esporte: Contribuição das perspectivas transacionais sobre a adaptação humana. In J. M. Montiel, D. Bartholomeu & M. S. Andrade (Eds.), *Perspectivas em aprendizagem humana* (pp. 57-82). São Paulo: Memnon Edições.
- Oliveira, L. A., Ferreira, J. S., Godinho, R. L. P., Alves, É. A., Silva, P., Santos S. R., & Passos, J. P. (2014). Estresse nos acadêmicos de enfermagem de uma universidade pública. *Arquivo de Ciências de Saúde*, 21(2), 118-123.
- Pereira, R. R., Fiaciola, R. A., Ramos, M. F. H., Silva, S. S. C., Pontes, F. A. R., & Ramos, E. M. L. S. (2019). Estresse e características resilientes em alunos com deficiência e TFE na UFPA. *Psicologia: Ciência e Profissão* 2019, 39, e180093, 1-16.
- Pozo-Muñoz, C., Salvador-Ferrer, C., Alonso-Morillejo, E., & Martos-Mendez, M. J. (2008). Social support, burnout, and well-being in teacher professionals: contrast of a direct and buffer effect model. *Ansiedad y Estrés*, 14(2-3), 127-141.
- Preto, V. A., Souza, A. L. T., Sousa, B. O. P., Fernandes, J. M., & Pereira, S. S. (2020). Associação entre fatores pessoais e ambientais com o estresse recente em estudantes de enfermagem. *Research, Society and Development*, 9(6), e113962572, 1-16.
- Querido, I. A., Naghettini, A. V., Orsini, M. R. C. A., Bartholomeu, D., & Montiel, J. M. (2016). Fatores associados ao estresse no internato médico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 40(4), 565-573.
- Ramos, S. I. V. & Carvalho, A. J. R. (2008). Nível de stress e estratégias de coping dos estudantes do 1º ano do ensino universitário de Coimbra. *Psicologia*, 1-17.
- Ribeiro, J. P., & Marques, T. (2009). A avaliação do stress: a propósito de um estudo de adaptação da Escala de Percepção de Stress. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10 (2), 237-248.
- Salomão, I. F. C. S., Abacar, M., & Aliante, G. (2018). Satisfação acadêmica em estudantes de ensino superior: Um estudo no curso de graduação em ensino básico da Universidade Pedagógica-Delegação de Nampula. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 4(1), 24-42.
- Seyle, H. (1993). History of stress concept. In L. Goldberg & S. Briznitz (Eds.), *Hand book of stress. Theoretical and clinical aspects*. New York: The Free Press.
- Schwarzer, R., & Knoll, N. (2007) 'Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview'. *International Journal of Psychology*, 42(4), 243 – 252.
- Souza, M. R., Caldas, T. C. G., & De Antoni, C. (2017). Fatores de adoecimento dos estudantes da área da saúde: uma revisão sistemática. *Revista Psicologia e Saúde em Debate*, 3(1), 99-126.
- Sowmya, K. R. (2010). Stress level: Assessment and Alleviation. *SCMS Journal of Indian Management*, 7(1), 76-83.
- Vieira L. N., & Schermann, L. B. (2015). Estresse e fatores associados em alunos de psicologia de uma universidade particular do sul do Brasil. *Aletheia*, 46, 120-130.
- Zonta, R., Robles, A. C. C., & Grosseman, S. (2006). Estratégias de enfrentamento do estresse desenvolvidas por estudantes de medicina da Universidade Federal de Santa Catarina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 30, 147-153.

Recebido em: março de 2020

Aceito em: julho de 2021

Mussa Abacar: Psicólogo e Pedagogo. Doutor em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor da Faculdade de Educação e Psicologia na Universidade Rovuma – Nampula, Moçambique.

Gildo Aliante: Planejador, Administrador e Gestor Educacional. Doutorando do PPG em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista de CAPES.

Júlio Frederico António: Psicólogo. Mestre em Administração e Gestão da Educação pela Universidade Pedagógica - Moçambique.
E-mail para contato: aliantegildo@yahoo.com.br.