

Estresse Acadêmico e o olhar da Psicologia Positiva

Academic Stress and the Look of Positive Psychology

Viviane de Paula Archanjo[†], Fátima Niemeyer da Rocha^{‡*}

Como citar esse artigo. Archanjo & da Rocha. Estresse Acadêmico e o olhar da Psicologia Positiva. Revista Mosaico. 2019 Jan./Jun.; 10 (1): 11-19.

Resumo

O presente estudo propõe, por meio de uma revisão bibliográfica, reflexões acerca do machismo, considerando sua naturalização e reprodução ao longo do tempo e consequentes impactos na sociedade contemporânea, com base na perspectiva teórica da Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) desenvolvida por Aaron Beck e da Teoria dos Esquemas de Jeffrey Young. Para tanto, relaciona a inclusão de esquemas iniciais desadaptativos à temática, por meio da qual o machismo é compreendido como produto de um processo de perpetuação ideológica transmitida social, cultural e historicamente dentro de ambientes familiares, educacionais, midiáticos e comunitários, considerando a relevância desses grupos quanto a pensamentos e comportamentos aprendidos e reforçados ao longo do tempo, para tanto utilizou-se a metodologia de revisão de literatura constituída a partir do levantamento bibliográfico cuja seleção contemplou os critérios de acessibilidade, disponibilidade e relação com a temática. O presente artigo tem como objetivo, para além de avaliar o machismo com base na perspectiva/teoria cognitivo-comportamental, contribuir socialmente ao promover um convite para que possamos (re)pensar nossas práticas a partir da observação de nossos pensamentos, falas e comportamentos propondo o reconhecimento de cada indivíduo como ativo no processo de sensibilização e revolução frente à violência machista, seja ela física, psicológica, simbólica, ideológica, institucional, individual ou coletiva.

Palavras-Chave: machismo, perspectiva/teoria cognitivo-comportamental, esquemas.

Abstract

Through a bibliographical review, this study proposes reflections about male chauvinism, considering its naturalization and reproduction throughout the time and consequent impacts on contemporary society, based on the theoretic perspective of Cognitive-Behavioral Therapy (CBT) developed by Aaron Beck and The Theory of Schemes of Jeffrey Young. Therefore, it connects the inclusion of initial maladaptive schemes to this thematic, by which male chauvinism is understood as the product of an ideological perpetuation process transmitted in a social, cultural and historical way within family, educational, media and community environments, considering the relevance of these groups in learned and reinforced thoughts and behaviors over time. Therefore it was used the methodology and a literature review constituted from a bibliographic survey whose selection contemplated the criteria of accessibility, availability and relation with the theme. This article aims, in addition to evaluating male chauvinism based on cognitive-behavioral perspective / theory, to contribute socially by promoting an invitation so that we can (re)think our practices from the observation of our thoughts, speeches and behaviors by proposing the recognition of each individual as active in the process of sensitization and revolution when facing male chauvinism, whether it be physical, psychological, symbolic, ideological, institutional, individual or collective.

Keywords: male chauvinism, cognitive-behavioral perspective / theory, schemes.

Introdução

Na atualidade, o estresse tem sido responsável por diversas patologias decorrentes das dificuldades relativas tanto a sua identificação quanto a utilização de estratégias efetivas para a sua prevenção e enfrentamento. Selye (2018) apresentou o Modelo Trifásico do Estresse, descrevendo a Síndrome de Adaptação Geral

(SAG) composta pelas fases de Alarme, Resistência e Exaustão, contribuindo consideravelmente para que um trabalho preventivo e interventivo fosse construído. No Brasil, esse trabalho foi estendido através das pesquisas de Lipp (2010), que desenvolveu o Modelo Quadrifásico do Estresse, acrescentando a fase da Quase-exaustão. Frente a possibilidade de agravamento do comprometimento tanto físico quanto psíquico

Afiliação dos autores: [†] Graduanda em Psicologia, Curso de Psicologia, Universidade de Vassouras, Vassouras, RJ, Brasil
[‡] Doutora em Psicologia, Professora Titular, Curso de Psicologia, Universidade de Vassouras, Vassouras, RJ, Brasil

Email para correspondência: fatimaniemeyer@hotmail.com

causado pelo estresse, devem ser adotadas estratégias de prevenção e enfrentamento na tentativa de se evitar a instalação de doenças graves, tais como hipertensão, diabetes, úlceras, câncer, depressão, ansiedade, pânico e ideação suicida, entre outras. No contexto acadêmico, repleto de desafios, prazos e obrigações, a frequência do estresse também pode desencadear isolamento social, baixa autoestima, baixo senso de eficácia, intolerância à frustração, pessimismo, perfeccionismo e ansiedade de desempenho, levando a desmotivação e a aprendizagem deficitária.

O objetivo desse trabalho foi, então, discutir as possibilidades de utilização, na rotina acadêmica, de um modelo psicoeducativo baseado na abordagem da Psicologia Positiva, ou seja, a Educação Positiva. Esta pode contribuir com estratégias de prevenção e tratamento das complicações oriundas do estresse e seus agravantes, através da valorização das forças e virtudes dos estudantes, ampliando suas emoções positivas e o seu bem-estar subjetivo. Utilizou-se como metodologia a revisão da literatura especializada, a partir dos descritores: estresse, estresse acadêmico e psicologia positiva.

Com a Teoria do Bem-Estar Seligman (2011), ao considerar as experiências ótimas do indivíduo, contribuiu com os diversos contextos sociais e educacionais, apontando para a possibilidade de identificação das forças pessoais capazes de promover maior engajamento, resiliência, qualidade de vida e florescimento, impactando diretamente no estresse acadêmico, na aprendizagem, nas relações sociais e na saúde do estudante.

Estresse

O conceito de estresse tem sido investigado por diversas áreas de pesquisa (como Biologia, Psicologia e Neurociências) embasadas em diferentes teorias, embora, em geral, seja configurado junto ao estilo de vida dos sujeitos em relação ao contexto social, político e econômico (LIPP, 2010).

Hans Selye dividiu o estresse ou Síndrome de Adaptação Geral - SAG em duas dimensões: a primeira dimensão ocorre no espaço, como parte de uma tríade: a suprarrenal (com a dilatação do córtex), o timicolinfático (com alterações no timo) e as alterações intestinais; a segunda dimensão ocorre no tempo, através de três fases distintas (Modelo Trifásico do Estresse): a reação de alarme (ou alerta); a fase da resistência e a fase de exaustão (SELYE, 2018).

Na fase de alarme ou alerta as manifestações clínicas ao estresse são agudas, produzindo força, energia e motivação. Na fase da resistência, o corpo tenta se restabelecer, consumindo muita energia para desaparecer as manifestações agudas. Na fase de exaustão, quando

o organismo não consegue se restabelecer, ele se rende ao estresse, retornando os sinais e sintomas da primeira fase, porém, agora com maior intensidade (LIMA et al., 2016).

No Brasil, pesquisas coordenadas por Lipp (2010) sobre o estresse demonstram que, além das três fases citadas por Selye, há uma quarta fase, a qual recebeu o nome de quase-exaustão, encontrando-se entre a fase de resistência e a da exaustão. Essa fase tem como característica o enfraquecimento da pessoa, que não consegue mais se adaptar ou resistir ao agente estressor. Em consequência, as patologias surgem, porém, não são tão graves como na exaustão. No modelo Quadrifásico, o acréscimo da fase da quase-exaustão demonstra que a fase da resistência é caracterizada, não por sintomas diferenciados, mas, sim, pela quantidade e intensidade dos sintomas.

Lipp (2014, p.17-18) define o estresse como “uma reação do organismo que envolve componentes físicos, psicológicos, mentais e hormonais.” Qualquer situação, positiva ou negativa, real ou imaginária, que desperte uma emoção forte e exija mudança, pode ser uma fonte de estresse.

A identificação da fase de estresse na qual se encontra o estudante, nos permite elaborar estratégias não apenas curativas, mas preventivas, evitando que o sujeito experimente todas as fases do ciclo do estresse ou até o estresse pós traumático, ao desenvolver habilidades e estratégias de *coping* (esforços cognitivos e comportamentais, utilizados para avaliar e gerenciar as exigências internas e/ou externas, determinadas por fatores pessoais, exigências situacionais e recursos disponíveis (CHAMON; SANTOS; CHAMON; 2008). Qualquer empenho em se lidar com um estressor, independente do sucesso ou fracasso que se tenha obtido, é uma resposta de *coping* (ZAKIR, 2010).

A Fase do Alerta, conhecida como fase da reação de luta ou fuga, apresenta um elevado desgaste energético, o comportamento é mobilizado para uma reação diante de um perigo externo. É uma fase positiva, caracterizada por liberar a adrenalina no cérebro, promovendo atenção, força e motivação. Também aumenta a produtividade e criatividade, mas pode afetar o sono. Os primeiros sintomas do estresse podem ocorrer nessa fase. Entre eles, a tensão muscular, a libido alta, taquicardia e sudorese. A pessoa apresenta humor irritado e impaciente devido à tensão física e mental experimentada. Se a situação persistir, a segunda fase é acionada (FERNANDES; LIPP, 2017).

Na Fase da Resistência, quando o evento estressor persiste na primeira fase, o organismo tentará reestabelecer a homeostase interna, com o propósito de manter a sua sobrevivência. Nesse momento, muita energia é utilizada pelo organismo, na tentativa de adaptação. Se o evento for eliminado e a pessoa conseguir adaptar-se à situação, as funções biológicas

serão restabelecidas. Caso contrário, se ocorrerem muitos episódios de estresse, alguns órgãos ou sistemas podem ser prejudicados. Os sintomas mais comuns são: cansaço constante, dificuldades com a memória, pouca energia e libido reduzida. A produção de cortisol deixa a pessoa mais vulnerável a vírus e bactérias. É provável que o sono se normalize nessa fase (FERNANDES; LIPP, 2017).

Se o evento estressante persistir, a energia exigida para lidar com ele pode não ser mais suficiente. O organismo começa a se desorganizar emocionalmente e os mecanismos de adaptação começam a falhar. A Fase da Quase Exaustão se instala e a resistência física e emocional param de funcionar. Para a pessoa tomar decisões, trabalhar e se descontraír, muito esforço é dispendido. Momentos de normalidade se intercalam com momentos de total desconforto, gerando muita ansiedade. A produção de cortisol aumenta, destruindo as defesas imunológicas do indivíduo. O processo de adoecimento se inicia e os principais sintomas ficam em evidência: insônia, queda drástica da produtividade e criatividade, as ideias originais deixam de surgir, a sensação de cansaço e desgaste aumenta, a memória torna-se afetada, fazendo com que a pessoa se esqueça de fatos corriqueiros. Em mulheres também podem surgir problemas na área ginecológica. A pessoa passa a sentir elevada ansiedade praticamente todos os dias, e o seu humor é bastante afetado, fazendo com que a vida comece a “perder o brilho”; a pessoa não sente prazer nas suas realizações e deixa de se socializar (FERNANDES; LIPP, 2017).

Na Fase da Exaustão, após passar por um período intenso de estresse, o indivíduo não consegue mais adaptar-se às situações e as reservas de energia vão se extinguindo, produzindo doenças graves. “O estresse por si só não causa a doença, mas sim a desencadeia e o reestabelecimento completo é quase impossível” (FERNANDES; LIPP, 2017, p. 52).

Essa é uma fase negativa e patológica. Quando o organismo não consegue reagir, pode ocorrer a morte. Os principais sintomas são: sono insuficiente e não revigorante, baixa libido, sensação de desgaste e cansaço e, enfim, as doenças graves podem ocorrer (infarto, psoríase, vitiligo, depressão maior, pânico, câncer, úlceras, hipertensão, diabetes). Há perda do senso de humor e afastamento social. O indivíduo torna-se apático e pode apresentar ideação suicida. A pessoa necessitará de ajuda médica e psicológica para se recuperar (FERNANDES; LIPP, 2017).

O comportamento de estresse pode ser entendido no ângulo da causa (os agentes estressores, que podem estimular respostas psicológicas e fisiológicas) ou da resposta (com dois componentes: um psicológico, que envolve emoções como ansiedade e tensão, e outro fisiológico, envolvendo mudanças corporais, como frequência cardíaca aumentada, pressão sanguínea e

tensão muscular, que preparam o indivíduo fisicamente para lutar ou fugir (HOLMES, 1997).

Há agentes estressores universais, afetando a todos independentemente de cultura e genética (como a morte, o frio, o calor excessivo, a fome, a sede e a dor) e outros que impactam pessoas de modos diferentes (LIPP, 2014). Eles podem ser externos (ocorrem fora da pessoa) e internos (gerados pelo próprio indivíduo, como os seus valores, crenças e estilo cognitivo) (FERNANDES; LIPP, 2017). Um mesmo evento poderá causar reações distintas em diferentes indivíduos devido à vulnerabilidade aprendida ao longo das suas experiências, por imitação do modelo e pela interpretação que cada um faz do fato ocorrido (LIPP, 2014).

Estresse Acadêmico: fatores externos e internos

No contexto acadêmico, repleto de exigências, obrigações, prazos a serem cumpridos e competitividade, encontramos diversos fatores ou estressores externos e internos que geram elevada tensão emocional, tendo em vista a necessidade de adaptação, dependendo de aprendizagens pessoais e dos ambientes facilitadores à solução de problemas, podendo prejudicar significativamente o rendimento do indivíduo e provocar respostas dirigidas ao estresse. “A gravidade do stress eliciado dependerá da interação de diversos atributos, tais como a intensidade do estressor, as estratégias de enfrentamento disponíveis, o nível de vulnerabilidade pessoal, a resiliência e o momento” (LIPP, 2014, p.23-24).

Entre os fatores externos estão (AGUIAR et al., 2009): 1. o tipo de escolarização, ou seja, se houve limitações na aquisição ou promoção de conhecimento; 2. a mudança no tipo de exigência acadêmica, que antes estava configurada à Educação Básica, e o sistema de ingresso à universidade, muito competitivo; 3. as mudanças na rotina acadêmica, com a necessidade de diferentes adaptações, entre elas: à instituição, ao curso escolhido, à conduta dos professores e às novas amizades (OLIVEIRA; DIAS; PICCOLOTO, 2013 apud ARAÚJO; ALCÂNTARA, 2018); 4. a interferência de atividades extracurriculares em excesso (como frequentar “muitas festas”); 5. o “Afastamento da família, quando o estudante muda de cidade e reside sozinho, tendo que gerenciar contas e afazeres domésticos, além das muitas atividades acadêmicas que podem interferir em seu lazer e relacionamentos sociais”; 6. eventualmente, o contato com drogas lícitas e ilícitas.

Quanto aos fatores internos, podem-se associar às nossas aprendizagens e ao modo como reagimos às situações da vida, pois o que leva ao transtorno é a maneira como interpretamos tal situação; ou seja, o que

pensamos sobre o fato possibilita que este seja gratificante ou punitivo. Quando o perigo é real e imediato, uma vez solucionado o problema, o organismo tende a retornar ao seu estado normal de homeostase (FERNANDES; LIPP, 2017).

No contexto acadêmico, entre as fontes internas de estresse identificamos:

1. Baixa autoestima – o baixo senso de eficácia e competência para acompanhar as exigências acadêmicas. A autoestima representa os aspectos avaliativos de autoconceito, consistindo um conjunto de pensamentos e sentimentos sobre si mesmo, podendo ser de auto aprovação ou depreciação. Na cultura ocidental, representa um construto correlacionado positivamente à satisfação com a vida, podendo estar relacionada negativamente com a depressão e positivamente com indicadores de ajustamento emocional e utilização de estratégias de *coping* apropriadas (HUTZ; ZANON; VAZQUEZ, 2014).

Em relação ao baixo senso de eficácia, a Teoria Sócio Cognitiva enfatiza que “dentre os mecanismos pelos quais a pessoa exerce influência sobre suas ações, o mais central refere-se às crenças de auto-eficácia” (BANDURA, 1997 apud NUNES, 2008, p.30). Entende-se por auto eficácia a confiança do indivíduo em sua capacidade pessoal para organizar e executar certas ações. Essas crenças são formadas por meio do processamento cognitivo, envolvendo diversos processos referentes à atenção, memória e integração de informações. Em níveis muito baixos de auto eficácia, a pessoa pode não desenvolver suas potencialidades, privando-se de experiências recompensadoras, uma vez que duvida de sua capacidade e não realiza certas atividades, evitando uma possível frustração (NUNES, 2008).

2. Falta de disciplina, hábitos inadequados de estudo e baixa motivação - os julgamentos de auto eficácia do indivíduo determinam o seu nível de motivação, tendo a função de incentivá-lo a agir, imprimindo uma determinada direção às suas ações, antecipando o que é possível realizar para obter resultados. Isso influencia suas escolhas e o estabelecimento de metas para alcançar os seus objetivos. No contexto acadêmico, esse aluno vai se sentir motivado, envolvendo-se nas atividades propostas, se acreditar que, com seus conhecimentos, talentos e habilidades, poderá adquirir novos conhecimentos para melhorar sua aprendizagem (BZUNECK, 2001).

A motivação é um conceito central no setor educacional, da educação infantil ao contexto universitário. Pode ser definida de diversas maneiras, “estando relacionada a fatores como iniciativa, persistência, intensidade e direção de agir” (BERNSTEIN, 2013 apud SOARES; RIBEIRO, 2018, p.127). Também pode incorporar vários estados internos que direcionam comportamentos ou decisões, a partir de

quatro origens principais: os fatores biológicos, como necessidade de água e alimento; os fatores emocionais que influenciam o comportamento; os aspectos cognitivos, onde a percepção e as expectativas sobre si mesmo, os outros e o futuro influenciam diretamente no comportamento; e os aspectos sociais, como os efeitos da cultura, da parentalidade, dos amigos e da aprendizagem (SOARES; RIBEIRO, 2018).

Um outro aspecto envolvendo disciplina e hábito de estudo, é a procrastinação, definida como “o atraso voluntário do curso de uma ação pretendida, mesmo sabendo dos prejuízos que pode causar.” (STEEL, 2007 apud SOARES; RIBEIRO, 2018, p.137). A procrastinação também pode estar relacionada a baixa autoconfiança (SOARES; RIBEIRO, 2018).

3. Intolerância à frustração - a frustração é decorrente do impedimento do alcance de metas, por uma insatisfação de necessidades e expectativas não atendidas ou percepção de falta de equidade. É definida como um sentimento decorrente do não recebimento de uma gratificação esperada. Quando mal administrada, pode gerar consequências como raiva, revolta, decepção, depressão e falta de motivação. Se for frequente, poderá, ainda, desencadear estresse crônico, contribuindo para doenças físicas e emocionais, prejudicando a qualidade de vida do indivíduo, e gerando comportamentos de fuga, evitação, compensação e agressão (MALAGRIS, 2015 p.27-31).

A frustração “ocorre sempre que o organismo encontra um obstáculo, ou uma obstrução, mais ou menos insuperável, no caminho que conduziria à satisfação de uma necessidade vital qualquer.” (ROSENZWEIG, 1976 apud MOURA, 2008, p. 5). É um fenômeno vinculado aos conceitos de não adaptação, tensão, desequilíbrio ou perturbação da homeostase, criado por situações de privação ou conflito, com impedimento da satisfação de algo e por experiências traumáticas (MOURA, 2008).

Algumas pessoas, mesmo quando expostas a eventos frequentes que geram frustração, são mais resistentes do que as outras, reagindo de acordo com suas características individuais, relacionadas a condições genéticas ou associadas a aprendizagem. Isso se dá, geralmente, em decorrência de aspectos constitucionais da história de vida, modelos, reforços, punições, experiências de privação ou falta de limites, sendo que as razões de vulnerabilidade ou de resistência à frustração também serão variadas (MALAGRIS, 2015).

4. Resiliência e vulnerabilidade - “as pessoas diferem na sua sensibilidade ao estresse, dependendo de seu nível de resiliência e das estratégias de enfrentamento que tenham em seu repertório.” (FERNANDES; LIPP, 2017, p.64). Embora o conceito de resiliência seja antagônico ao de vulnerabilidade, não são excludentes entre si, mas fazem parte de um mesmo contínuo.

Indivíduos altamente sensíveis, os hipervulneráveis aos eventos vitais, estariam em um extremo e, no outro, estariam as pessoas altamente resilientes (LIPP, 2014, p.19).

“A resiliência envolve processos que explicam a superação de crises e adversidades em indivíduos, grupos e organizações” (MORAES; ROCHA, 2017, p.3) e é um fator importante para o trabalho terapêutico. É considerada a partir de três polos temáticos principais: 1. Resiliência enquanto processo de adaptação x superação – depende da flexibilidade interna da pessoa, que possibilita interagir com êxito, modificando-se de forma adaptativa nos confrontos com o meio externo; 2. Resiliência enquanto fator inato x fator adquirido - ora com ênfase no indivíduo, ora no meio; 3. Resiliência como algo circunstancial x fator permanente. A pessoa resiliente pode ser identificada pelas habilidades e competências típicas da resiliência, esperando-se que atue nos momentos de adversidade conforme tais habilidades (MORAES; ROCHA, 2017).

5. Negativismo ou pessimismo – a pessoa que tende a se achar negativa e sem sorte perde grandes oportunidades e apresenta um forte pessimismo a respeito de si mesma, dos que estão a sua volta e também em relação ao futuro. Seus pensamentos pessimistas podem desencadear reações desconfortáveis, como ansiedade e tensão, e a fazem sentir-se infeliz, incapaz e desestimulada, com uma tendência acentuada de culpar-se por tudo de ruim que acontece (com ela e com os outros ao seu redor), pensando que aquele momento difícil não passará e que outros problemas surgirão. Consegue atingir seus objetivos, mas de um modo sofrível (SILVA, 2013).

6. Perfeccionismo e modo estressante de ver o mundo - os riscos do estresse acadêmico para os estudantes, principalmente por não conseguirem cumprir as exigências estabelecidas, são diversos, podendo estar diretamente relacionado ao desenvolvimento de sentimentos de raiva, ansiedade, depressão e ideação suicida (LIPP, 2014).

Para o perfeccionista, a perfeição torna-se uma necessidade e não apenas um desejo, primando pela excelência, fazendo e refazendo a mesma tarefa diversas vezes até que esteja a seu contento. Por esse motivo, tem dificuldade de cumprir prazos, deixando de atingir objetivos e podendo perder grandes oportunidades. Por ter dificuldade para delegar tarefas, imaginando que ninguém as executará tão bem quanto ele, sobrecarrega-se com diversas responsabilidades, estando propenso a desenvolver estresse e a apresentar sentimentos negativos, insatisfação pessoal, baixa autoestima e frustração (SILVA; LAGE, 2015).

7. Ansiedade de desempenho – embora seja um recurso adaptativo e necessário a sobrevivência, quando a reação ansiosa, frente ao estímulo desencadeador, é desproporcional, pode comprometer o desempenho

e a qualidade de vida do sujeito, inclusive tornar-se patológica (FIALHO, 2018). E quando o foco da ansiedade está relacionado, especificamente, ao medo frente as atividades acadêmicas e/ou profissionais, em níveis elevados poderá gerar grande sofrimento ao indivíduo, comprometendo o seu desempenho (ARAÚJO; ALCÂNTARA, 2018).

No contexto acadêmico onde, além da apresentação de trabalhos, é comum o aluno ser submetido a avaliações diversificadas, o ensino superior pode tornar-se uma fonte estressora para quem sofre com ansiedade de desempenho. Esta pode ser caracterizada como fobia social específica, decorrente da possibilidade de o indivíduo ser avaliado negativamente. “Encontrar pessoas (familiares ou não), ser observado (comendo ou bebendo) e vivenciar situações de desempenho, como apresentar trabalhos acadêmicos, são exemplos de objetos de ansiedade social” (ARAÚJO; ALCÂNTARA, 2018, p.345-346). Nesse caso, não se trata de ansiedade social geral, pois a pessoa não evita interações sociais, apenas as que estão vinculadas ao desempenho.

As práticas parentais educativas podem contribuir para esse quadro, pois nas interações emocionais do contexto familiar é que a autoestima, a autoconfiança e a autonomia são desenvolvidas. “Essas experiências no contexto familiar, bem como as ocorridas nos demais ambientes de convivência do indivíduo, moldam sua forma de interpretar as situações e de responder às mesmas” (ARAÚJO; ALCÂNTARA, 2018).

Tendo em vista que “a ansiedade afeta o indivíduo física, emocional, comportamental e cognitivamente” (CLARK; BECK, 2012 apud ARAÚJO; ALCÂNTARA, 2018, p.347), a Psicologia Positiva poderá contribuir com estratégias de prevenção e enfrentamento no combate ao estresse acadêmico, para a melhoria do florescimento, da qualidade de vida e do desempenho do estudante.

A contribuição da Psicologia Positiva no estresse Acadêmico

O Movimento da Psicologia Positiva aponta para a importância de se estudar cientificamente aspectos positivos do indivíduo, como propósito de “compreender e cultivar as forças e virtudes humanas (recursos pessoais), o bem-estar, a saúde mental e o funcionamento positivo” (PETERSON; PARK, 2003; SELIGMAN, 1999 apud CINTRA; GUERRA, 2017, p.506), tanto de indivíduos, como de grupos e instituições. Com base na Teoria do Bem-Estar, objetiva “aumentar a quantidade de florescimento na vida das pessoas” (SELIGMAN, 2011, p. 37), no sentido de entender o que elas fazem efetivamente, para obter bem-estar e florescer.

O florescimento é um estado que proporciona

o desenvolvimento pleno, saudável e positivo dos aspectos psicológicos, biológicos e sociais das pessoas (KEYES;HAIDT, 2003).Florescer requer que o indivíduo manifeste algumas características essenciais como: emoções positivas, engajamento, interesse, sentido e propósito. Também exige que apresente no mínimo três das seis características adicionais: autoestima, otimismo, resiliência, vitalidade, autodeterminação e relacionamentos positivos. Assim, a partir da avaliação das emoções positivas, do engajamento, do sentido, da realização e dos relacionamentos positivos será possível verificar como o ambiente acadêmico está ajudando os alunos a florescerem (SELIGMAN, 2011).

Incentivar o florescimento do estudante é uma das estratégias usadas na prevenção e no enfrentamento de situações que envolvem o estresse acadêmico, por exemplo, a partir da valorização e do desenvolvimento das suas virtudes. De acordo com Marques (2015), o conhecimento das forças, das potencialidades e das virtudes habilita o indivíduo a viver de maneira mais saudável e feliz e leva ao florescimento.

Virtudes são competências individuais auxiliares na interação da pessoa com os demais e com o mundo; são primordiais para que identifique, compreenda, desenvolva, promova e cultive os seus recursos internos, para viver e experienciar a vida de modo mais significativo e satisfatório (SELLIGMAN, 2011).

As forças e virtudes podem ser assim descritas: virtude de sabedoria e conhecimento – inclui as forças criatividade, curiosidade, pensamento crítico/lucidez, amor pelo aprendizado e perspectiva; virtude de coragem – inclui as forças: autenticidade, bravura, persistência e entusiasmo; virtude humanidade e amor – inclui as forças: bondade, amor, inteligência social e emocional; virtude de justiça – inclui as forças: justiça, liderança e trabalho em equipe; virtude de temperança – inclui as forças: perdão, modéstia, prudência e autorregulação; virtude de transcendência – inclui as forças: apreciação da beleza e da excelência, gratidão, esperança e otimismo, humor e espiritualidade (OLIVEIRA et al, 2016).

Além da virtude ser considerada uma qualidade moral, as virtudes humanas são atributos positivos do indivíduo, refletidos em pensamentos, sentimentos e comportamentos. E o uso frequente das forças e virtudes pode ampliar as emoções positivas e promover um aumento no bem-estar subjetivo (OLIVEIRA et al, 2016).

Para a compreensão do desenvolvimento do bem-estar subjetivo, Seligman (2011) sistematizou o modelo PERMA, formado por cinco elementos essenciais: P – *Positive Emotions*, emoções positivas: elemento hedônico que define uma vida agradável e inclui emoções de prazer, entusiasmo, paz, gratidão, inspiração, esperança, curiosidade, amor, conforto e afeição, entre outras; E – *Engagement*, engajamento, fluidez:

envolve a capacidade de permanecer atento, consciente e comprometido, verdadeiramente empenhado em uma atividade ou situação envolvente, concentrado intensamente no presente, empregando virtudes e talentos nas relações com o mundo; R – *Relationships*, relacionamentos sociais positivos: fundamentais para o bem-estar, pois a quantidade e a qualidade das relações que estabelecemos com os outros representam oportunidades de crescimento pessoal e desenvolvimento dos recursos internos; M – *Meaning (and purpose)*, sentido/significado, propósito: agir em busca de um sentido para o que se faz, um propósito na vida, pertencendo e servindo a algo que se acredite ser maior que a si mesmo; A – *Accomplishment*, realização, persistência, metas: capacidade de dedicar esforços para melhorar a si mesmo, procurar dominar uma habilidade ou alcançar um objetivo significativo. A vivência de tais elementos contribui para o bem-estar e a capacidade de florescer dos estudantes, tanto para suas realizações momentâneas, quanto a experiência de uma vida realizadora, reforçando sua autoconfiança e melhorando sua autoestima e sua satisfação com a vida.

A Psicologia Positiva também propõe ações psicoeducativas com vistas a promoção de maior qualidade de vida e bem-estar subjetivo dos estudantes, para prevenção e controle do estresse no contexto acadêmico (SILVA; HELENO, 2012). A atuação sobre a qualidade de vida requer estratégias que visam o investimento no bem-estar subjetivo, compreendido como a presença de afetos (emoções) positivos (sentimentos agradáveis, de prazer e entusiasmo), sentimentos de satisfação com a vida e ausência de afetos negativos (emoções desagradáveis, ansiedade, aborrecimento, pessimismo e angústia) (DIENER; SUH; OISHI, 1997). As emoções negativas também estão relacionadas ao estresse, tensão, medo e tristeza (SILVA; HELENO, 2012).

Diante das demandas estressoras, as instituições de ensino devem desenvolver ações que promovam a formação acadêmica sem se esquivar do desenvolvimento pessoal, afetivo e social do estudante, uma vez que ele precisará vivenciar mudanças e adaptações nesse novo contexto, evitando a ansiedade excessiva que possa interferir em seu desempenho acadêmico e em seu estilo de vida, como nos hábitos alimentares, no sono, na prática de exercícios físicos, no consumo de álcool, de tabaco e outras drogas (SILVA; HELENO, 2012).

A aplicação da teoria do bem-estar no contexto educacional pode ser vista como um antídoto à incidência da depressão, uma forma de aumentar a satisfação com a vida (evitando o estresse acadêmico) e um auxílio para melhoria da aprendizagem e pensamentos mais criativos. Por exemplo, o *Penn Resiliency Program* (Programa de Resiliência Penn - PRP), proposto por Seligman (2011), tem como objetivo aumentar a capacidade dos alunos em lidar com os problemas diários, promover o otimismo

e habilidades de enfrentamento como: flexibilidade, assertividade, *brainstorming* criativo, tomada de decisão e relaxamento. Também previne, “de forma confiável, a depressão, a ansiedade e os problemas de conduta dos jovens” (SELIGMAN, 2011, p.96).

A Educação Positiva (Psicologia Positiva aplicada à educação) discorre que “as emoções positivas, os traços de caráter positivos, o sentido e o propósito para estudar e a motivação personalizada para promover a aprendizagem podem munir os estudantes com ferramentas para uma vida realizada dentro do ambiente acadêmico e além dele” (ADLER, 2017 apud PERES, 2018, p. 69). Sua aplicação também pode contribuir com a elevação e permanência da autoestima, com o sentido de vida e a autoconfiança dos jovens (PERES, 2018).

Dessa forma, as intervenções positivas em relação ao estresse acadêmico devem “promover a identificação das forças pessoais dos alunos”(SELIGMAN, 2011, p. 97-98) e a melhor forma de empregá-las em suas vidas diárias, realizando intervenções que estimulem a resiliência, a emoção positiva, o sentido e o propósito, e os relacionamentos sociais positivos.

Também a auto-eficácia, a esperança e o otimismo representam papéis cruciais no desempenho acadêmico, estando atrelados a fatores como desempenho, habilidades de aprendizagem, personalidade, competências afetivas e resultados escolares, afetando diretamente a experiência acadêmica do sujeito (PACICO; BASTIANELLO; HUTZ, 2018). A auto-eficácia, definida como a crença pessoal de ser capaz de provocar os efeitos desejados em suas realizações, é um padrão de pensamento aprendido (SNYDER; LOPEZ, 2009) que pode afetar a motivação, a persistência e o desempenho acadêmico (PACICO; BASTIANELLO; HUTZ, 2018), por produzir uma sensação de controle que desencadeia a produção de neurotransmissores que comandam atividades automáticas ligadas ao estresse (SNYDER; LOPEZ, 2009).

A esperança, como um processo de pensamento dirigido a objetivos, cria expectativas adaptativas e comportamentos que direcionam o indivíduo ao alcance de suas metas (PACICO; BASTIANELLO; HUTZ, 2018). A Teoria da esperança pondera que buscar os objetivos desejados de forma bem-sucedida, especialmente os que superam impedimentos estressantes, resulta em emoções positivas que estimulam a busca de novos objetivos (SNYDER; LOPEZ, 2009).

E o otimismo, por sua vez, também apresenta importantes componentes emocionais e motivacionais, levando a um melhor nível de adaptação, tanto psicológica quanto física, e no emprego de estratégias de *coping* mais adequadas para a resolução dos problemas. Em situações de estresse, o otimismo serve como promotor da adaptação social, fazendo com que a pessoa apresente menos sintomas físicos resultantes dessa condição. Em estudantes, uma percepção otimista

da realidade pode fazer com que avaliem o ambiente e as situações que os rodeiam como menos ameaçadores e com que se sintam capazes de usar recursos que lhes possibilitem ultrapassar essas situações (PACICO; BASTIANELLO; HUTZ, 2018).

Outros recursos da Psicologia Positiva que podem contribuir para a satisfação com a vida e o florescimento do estudante são a autoconsciência e as técnicas de *Mindfulness* (atenção plena). A autoconsciência “pressupõe um conhecimento prévio de si, compreendendo o que o faz agir como age, o que considera importante, a maneira como experimenta as coisas, o que quer, como se sente e se dirige ao outro” (WEISINGER, 2001 apud BORGES, 2017, p.83-86). É uma atitude auto reflexiva que permite ao sujeito maior consciência de seus sentimentos no momento em que ocorrem, promovendo maior atenção às suas emoções (BORGES, 2017).

Já o *Mindfulness* é uma prática meditativa que tem como meta “desenvolver uma visão mais ampla da natureza dos processos mentais da consciência, da identidade e da realidade e da ideia de bem-estar psicológico” (WALSH, 1993 apud SNYDER; LOPEZ, 2009, p.227), levando o indivíduo a uma maior consciência reflexiva sobre sua vida mental, transformando seus hábitos cognitivos, emocionais e comportamentais. Sua prática proporciona bem-estar psicológico, autoconsciência, regulação emocional, criatividade e comportamento ético (SIQUEIRA, 2018). Seus benefícios para prevenção e combate ao estresse se estendem à promoção de uma melhor qualidade de vida, à atenção mais consciente (*mindful*) em relação às emoções e ao relaxamento (SNYDER; LOPEZ, 2009).

Em estudantes universitários, a prática de *Mindfulness* pode aumentar o nível de empatia e diminuir os níveis de ansiedade e depressão (SNYDER; LOPEZ, 2009), além de aumentar a performance cognitiva e acadêmica, melhorando sua habilidade em sustentar e orientar a atenção, promovendo melhor gerenciamento do estresse com a vida acadêmica, com o desenvolvimento da criatividade, de habilidades interpessoais e cultivo da autocompaixão (SIQUEIRA, 2018).

Também contribuindo para o florescimento em relação ao desempenho acadêmico, o *flow* – ou experiência de fluxo – ocorre quando a pessoa se envolve em uma atividade interessante e prazerosa, em que o desafio envolvido é equivalente às suas habilidades, proporcionando bem-estar subjetivo na medida em que produz uma vivência altamente aprazível. É um estado onde a pessoa encontra-se completamente absorvida com o que faz e não vê o tempo passar, fluindo em uma atividade agradável, numa sensação de ação sem esforço. Nesse caso, as habilidades da pessoa estão totalmente envolvidas em superar um desafio que se encontra no limiar de sua capacidade de controle

(CSIKSZENTMIHALYI, 1999).

Além de promover o “crescimento do Self em direção a níveis maiores de complexidade”, a experiência de fluxo também favorece o fortalecimento da autoestima, fazendo com que a pessoa se sinta acima das próprias expectativas e das expectativas dos outros (KAMEI, 2010, p.79-82), estimulando a concentração, melhorando a assimilação de conteúdos e as experiências prazerosas no desempenho acadêmico.

Os professores podem estimular as vivências de fluxo, promovendo experiências prazerosas que configurem emoções positivas, propondo atividades que trabalhem o equilíbrio entre os desafios nelas envolvidos e as habilidades dos alunos (YOSHIDA, 2018). Se os desafios da atividade forem menores do que as habilidades do aluno para realizá-la, este poderá entrar no estado de tédio e sua concentração, motivação e envolvimento com a atividade serão prejudicados. Por outro lado, se os desafios forem maiores do que as suas habilidades, ele poderá entrar no estado de ansiedade e terá dificuldades para executá-la. Nessa perspectiva, conhecer as habilidades dos alunos é fundamental, para a melhoria do desempenho acadêmico, que o professor faça os ajustes necessários nas atividades propostas, proporcionando a eles maiores oportunidades de vivenciar o *flow* (KAMEI, 2010).

Considerações finais

No contexto acadêmico, os impactos negativos do estresse podem gerar diversos problemas para a vida do aluno, incluindo doenças graves; inicialmente, podem afetar o seu funcionamento cognitivo, prejudicando o desempenho, a concentração e a memória; e a longo prazo, seus efeitos podem se estender para as diversas áreas da vida do aluno, causando cansaço constante, queda da produtividade, sono insuficiente, baixa autoestima e desmotivação, podendo chegar a desencadear doenças como hipertensão, diabetes, depressão, pânico, ansiedade de desempenho e ideação suicida.

A Psicologia Positiva/Educação Positiva, por abordar algumas estratégias de prevenção e intervenção no controle do estresse, e por buscar promover maiores experiências de bem-estar na rotina do estudante, se apresenta como uma forma de se estimular a prática docente e discente em atividades que visem maiores experiências de fluxo, contribuindo com a assimilação dos conteúdos, concentração e experiências prazerosas.

Nas situações de estresse acadêmico, as estratégias oriundas da Psicologia Positiva podem contribuir com o aluno, estimulando o seu florescimento através da vivência de emoções positivas, engajamento, interesse, sentido e propósito, além de incentivá-lo a fortalecer sua autoestima, autodeterminação e otimismo e a busca por

relacionamentos positivos. Podem também favorecer o despertar da sua autoconsciência, regulação emocional, empatia e resiliência frente as situações conflituosas e geradoras de estresse, promovendo melhor adaptação física e psicológica no emprego das estratégias de *coping*.

Portanto, salienta-se a necessidade de maiores investimentos na conscientização dos estudantes quanto aos efeitos negativos do estresse, uma vez que ele envolve diversos componentes da vida do sujeito, requerendo ações efetivas que visem uma melhor qualidade de vida. Há de se pensar que os agentes estressores impactam a vida das pessoas de modos diferentes, devendo ser observados de acordo as experiências e interpretação dos fatos por cada indivíduo, bem como da sua vulnerabilidade.

Referências

AGUIAR, S. M.; VIEIRA, A. P. G. F.; VIEIRA, K. M. F.; AGUIAR, S. M.; NÓBREGA, J. O. Prevalência de sintomas de estresse nos estudantes de medicina. *J. bras. psiquiatr.*, v.58, n.1, p.34-38, 2009.

ARAÚJO, N. G. A.; ALCÂNTARA, K. L. O. Ansiedade de Desempenho no Contexto Acadêmico: caracterização e intervenção. In: ARAÚJO, N. G.; RUBINO, J. P. R.; OLIVEIRA, M. I. S. (Orgs.) **Avaliação e intervenção na clínica em terapia cognitivo-comportamental: a prática ilustrada**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2018. c.15, p.344-364.

BORGES, E. **Psicologia Positiva: uma mudança de perspectiva**. Joinville: Clube dos autores, 2017.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In E. BORUCHOVITCH; J. A. BZUNECK (Orgs.) **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001. p.116-133.

CHAMON, E. M. O. Q.; SANTOS, O. A. S. G.; CHAMON, M. A. **Estresse e estratégias de enfrentamento: instrumentos de avaliação e aplicações**. In XXXII Encontro da ANPAD – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Rio de Janeiro. Anais... ENANPAD, 2008.

CINTRA, C. L.; GUERRA, V. M. Educação Positiva: A aplicação da Psicologia Positiva a instituições educacionais. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v.21, n.3, setembro/dezembro, p.505-514, 2017.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DINER, E.; SUH, E.; OISHI, S. Recent findings on subjective Well-being. **Indian Journal of Clinical Psychology**, v.24, n.1, p.25-41, 1997.

FERNANDES, O.; LIPP, M. E. N. **Vidas no fórum: histórias de personagens da justiça. Análise psicológica do comportamento humano**. Salvador: JusPodivm, 2017.

FIALHO, F. B. Programa de Reparação Cognitivo-Comportamental para vestibulandos. In: ALVES, J. M. e Cols. **Abordagens cognitivo-comportamentais no contexto escolar**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2018. c.13, p.240-260.

HOLMES, D. S. **Psicologia dos transtornos mentais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HUTZ, C. S.; ZANON, C.; VAZQUEZ, A. C. S. Escala de autoestima de Rosenberg. In C. S. HUTZ (Org.). **Avaliação em psicologia positiva**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

KAMEI, H. H. **Flow: o que é isso?** Um estudo psicológico sobre experiências ótimas de fluxo na consciência, sob a perspectiva da Psicologia Positiva. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, USP. São Paulo, 2010.

KEYES, C. L. M.; HAIDT, J. **Flourishing**: positive psychology and the life well-lived. Washington DC: APA, 2003.

LIMA, R. L. L.; SOARES, M. E. C. S.; PRADO, S. N.; ALBUQUERQUE, G. S. C. Estresse do Estudante de Medicina e Rendimento Acadêmico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.40, n.4, p.678-684, 2016.

LIPP, M. E. N. (Org.). **Mecanismos neuropsicológicos do stress**: teoria e aplicações clínicas. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

LIPP, M. E. N. Compreendendo o Stress Emocional. In: LIPP, M. E. N.; TRICOLI, V. (Orgs.). **Relacionamentos interpessoais no Século XXI e o stress emocional**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2014. c. 1, p. 15-32.

MALAGRIS, L. E. N. A Frustração. In: LIPP, M. (Org.). **Sentimentos que causam stress**. Como lidar com eles. 3.ed. Campinas: Papyrus, 2015. c.2, p.27-40.

MARQUES, J. R. **Coaching positivo**: psicologia positiva aplicada ao coaching. 2.ed.rev. Goiânia: IBC, 2015.

MORAES, L. S. K.; ROCHA, F. N. Resiliência no trauma – a possibilidade de manejo na Terapia Cognitivo-Comportamental. **Revista Mosaico**, v.07, n.2, p.03-10, 2017.

MOURA, C. F. **Reação à frustração**: construção e validação da medida e proposta de um perfil de reação. (Tese de doutorado) Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

NUNES, M. F. O. Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: uma revisão. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v.9, n.1, p.29-42, 2008.

OLIVEIRA, C.; NUNES, M. F. O.; LEGAL, E. J.; NORONHA, A. P. P. Bem-estar subjetivo: estudo de correlação com as Forças de Caráter. **Avaliação Psicológica**, v.15, n.2, p.177-185, 2016.

PACICO, J. C.; BASTIANELLO, M. R.; HUTZ, C. S. O Papel da esperança, da autoeficácia e do otimismo no desempenho acadêmico. In: NAKANO, T. C. (Org.). **Psicologia Positiva Aplicada à Educação**. São Paulo: Vetor, 2018. c.7, p.113-124.

PERES, A. Educação com Psicologia Positiva. In: PERES, A.; ROMA, A. (Coords.). **Educando Positivamente**: São Paulo: Leader, 2018. v.1, c. 3, p.64-77.

SELIGMAN, M. E. P. **Florescer**: Uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SELYE, H. **Stress**: a tensão da vida. São Paulo: IBRASA, 2018.

SILVA, E. A. T. Sempre espero o pior, tudo dá errado. In: LIPP, M. (Org.). **O Stress está dentro de você**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2013. c.6, p.77-84.

SILVA, E. A. T.; LAGE, R. F. Pressa e Excesso de Responsabilidade. In: LIPP, M. (Org.). **Sentimentos que causam stress**. Como lidar com eles. 3.ed. Campinas: Papyrus, 2015. c.5, p.67-78.

SILVA, E. C.; HELENO, M. G. V. Qualidade de Vida e Bem-Estar Subjetivo de Estudantes Universitários. **Revista Psicologia a Saúde**, v.4, n.1, jan-jun, p.69-76, 2012.

SIQUEIRA, R. *Mindfulness* em ambientes educacionais. In: PEREZ, A.; ROMA, A. (Coord.). **Educando positivamente**. São Paulo: Leader, 2018. c.13, p.208-216.

SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. **Psicologia Positiva**: Uma abordagem científica e prática das qualidades humanas. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOARES, L. S.; RIBEIRO, M. F. F. Motivações no processo educacional: teoria e prática. In:

ALVES, J. M. e Cols. **Abordagens cognitivo-comportamentais no contexto escolar**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2018. c.7, p.129-142.

YOSHIDA, G. Flow em sala de aula na educação de adultos: uma realidade possível. In: PEREZ, A.; ROMA, A. (Coord.). **Educando positivamente**. São Paulo: Leader, 2018. c.12, p.1988-207.

ZAKIR, N. S. Mecanismos de *coping* . In LIPP, M. E. N. (Org.). **Mecanismos neuropsicológicos do stress**: teoria e aplicações clínicas. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.