

Estratégias de *coping* adotadas por discentes de Contabilidade

Iago França Lopes

<https://orcid.org/0000-0001-7627-4815> | E-mail: iagofrancalopes@gmail.com

Alison Martins Meurer

<https://orcid.org/0000-0002-3704-933X> | E-mail: alisonmmeurer@gmail.com

Romualdo Douglas Colauto

<https://orcid.org/0000-0003-3589-9389> | E-mail: rdcolauto.ufpr@gmail.com

Resumo

Objetivo: *Coping* são mudanças nos esforços cognitivos e comportamentais com o intuito de lidar situações estressoras e desprazer. Este estudo analisa a associação entre as estratégias de *coping*, convencionando às características de discentes de Contabilidade de IES da cidade de Curitiba (PR).

Método: A Amostra é composta por 311 discentes de duas IES da cidade de Curitiba, PR. Os dados coletados a partir de uma *survey* foram analisados por meio de Correlação de *Spearman* e teste não paramétrico de *Kruskal-Wallis* (K-W).

Resultados: As maiores associações ocorrem entre as estratégias de distração consubstanciadas em fazer outras coisas mais agradáveis e pensar menos no problema e/ou na situação estressora e de desprazer, e conversão e aditividade, como a adoção de práticas relacionadas ao uso de drogas lícitas e ilícitas. Nota-se que os participantes, quando analisados por Gênero, Instituição de Ensino Superior e Faixa Etária apresentaram diferentes níveis de concordância, compreendidos como significativos frente às dimensões Controle, Distração e Recusa, Suporte Social, Retraimento e Conversão e Aditividade. Nota-se também que o período no qual o discente está matriculado o conduz em nível diferenciado e significativo na busca por Suporte Social frente a situações estressoras e de desprazer.

Contribuição: Contribui-se apresentando um delineamento padrão explícito das manifestações das estratégias de *coping* adotadas por discentes de contabilidade.

Palavras-Chave: Estratégia de *Coping*; Educação Contábil; Estudantes de Contabilidade Brasileiros.

Editado em Português e Inglês. Versão original em Português.

Recebido em 29/11/2019. Pedido de Revisão em 2/12/2019. Resubmetido em 3/4/2020. Aceito em 20/4/2020 por Dra. Bruna Camargos Avelino (Editor associado) e por Dr. Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima (Editor). Publicado em 28/6/2020. Organização responsável pelo periódico: Abracicon.

1. Introdução

Coping são mudanças nos esforços cognitivos e comportamentais com o intuito de gerenciar as adversidades que sobrecarregam e excedem as capacidades naturais dos indivíduos (Lazarus & Folkman, 1984). Assim, as estratégias de *coping* representam esforços de enfrentamento cognitivo-comportamental para minimizar ou evitar ameaças, danos ou perdas em resposta a agentes indutores de estresse e emoções que permeiam os diferentes ambientes de convívio social (Gloria & Steinhardt, 2016; Costa & Leal, 2006; Cardoso, 1999).

Na perspectiva cognitiva, o *coping* pode ser compreendido sob uma visão focalizada no problema e outra na emoção (Folkman & Lazarus, 1980). O *coping* focalizado no problema é representado por atitudes que visam lidar e solucionar determinadas situações. Normalmente, este tipo de estratégia é adotada quando o indivíduo julga o problema passível de ser contornado. O *coping* orientado para a emoção é caracterizado por estratégias de evitação adotadas quando há dúvidas sobre a possibilidade de a adversidade ser contornada. As estratégias baseadas na emoção podem ser prejudiciais ao indivíduo, pois estão inscritas em atitudes de esquívamento, isolamento, consumo de bebidas alcoólicas e substâncias lícitas ou ilícitas a fim de amenizar as pressões vivenciadas em distintos contextos (Antoniazzi, Dell'Aglio & Bandeira, 1998; Pereira & Branco, 2016).

Pesquisadores (Costa & Leal, 2006; Pacheco, 2008; Carlotto, Câmara, Otto & Kauffmann, 2010; Carlotto, Teixeira & Dias, 2015) têm fortalecido os argumentos de que observar as estratégias de *coping* dos discentes permite compreender situações estressoras que implicam a formação profissional, na postura frente às incertezas com a carreira profissional e nos relacionamentos interpessoais vivenciados pelos estudantes no ambiente acadêmico. Estudos na área de saúde (Aiken & Sloane, 1997; Antoniazzi, Dell'Aglio & Bandeira, 1998; Hammer, Grigsby & Woods, 1998; Suehiro, Santos, Hatamoto, & Cardoso, 2008; Pacheco, 2008; Carlotto et al., 2010; Maturana & Valle, 2014; Bassols et al., 2015; Gloria & Steinhardt, 2016) fortaleceram a necessidade de comprometimento das instituições no desenvolvimento profissional dos discentes, visto que o processo de formação universitária perpassa a exposição a vulnerabilidade, pressão e cumprimento de metas em excesso, entre outras condições que são percebidas como estressantes e que impõem ao indivíduo necessidades de desenvolvimento de estratégias para adaptar-se a essa realidade.

Na área de Ciências Contábeis, há esforços por parte de pesquisadores em compreender os elementos cognitivos e comportamentais no ambiente acadêmico (Lim, Tam & Lee, 2013). Lim, Tam e Lee (2013) discutiram as relações entre estresse percebido, estratégias de *coping* e a saúde de 1.785 estudantes de Ciências Contábeis da Malásia. Os resultados indicaram que o nível de estresse percebido pelos discentes está associado às estratégias de *coping* manifestadas no ambiente universitário. Esse resultado fomenta o desenvolvimento de investigações que ampliem a análise de ações para o aperfeiçoamento das estratégias de *coping* entre educadores, discentes e equipes disciplinares de cursos de Contabilidade uma vez que este atributo do comportamento do discente mostrou-se associado ao estresse.

Dessa forma, esta pesquisa tem por interesse analisar a associação entre as estratégias de *coping* de discentes de Contabilidade de IES da cidade de Curitiba (PR). De modo complementar, verifica-se o condicionamento dessas estratégias de *coping* de acordo com as características observáveis dos respondentes. Sendo assim, busca-se responder à seguinte questão problema: **Qual a associação entre as estratégias de *coping* de discentes de Contabilidade de instituições de ensino superior da cidade de Curitiba (PR)?**

A problemática identificada nesta investigação mostra-se importante, pois contribui para a ampliação das discussões e compreensão de como futuros profissionais enfrentam situações de adversidades e estresse no ambiente acadêmico. Reconhece-se que o discente de graduação, desde os primeiros anos do curso, é exposto a situações que ensejam responsabilidades profissionais e acadêmicas, exaustão emocional e estresse. Esse cenário é pertinente ao ingresso no ensino superior, o qual propõe ao discente um ambiente de ensino-aprendizagem totalmente distinto do ensino secundário. Essa distinção alcança desde as relações pedagógicas, as quais são praticadas e preconizadas neste ambiente, até as métricas de mensuração do desempenho deste indivíduo (Araújo, Almeida, & Paúl, 2003; Veiga & Lopes, 2020).

Restringir esta investigação aos estudantes de Ciências Contábeis torna-se relevante pelo fato de a maioria dos componentes desse grupo possuir jornada dupla (Peleias, Guimarães, Chan, & Carlotto, 2017); boa parte desses discentes, ao longo do curso de graduação, é incorporada pelo espaço profissional da Contabilidade e passa a conciliar simultaneamente responsabilidades acadêmicas e profissionais (Vargas & Paula, 2013; Souza & Durso, 2018). É sabido que o curso de Ciências Contábeis tem elevada permeabilidade no mercado de trabalho. Esta característica é relevante, pois segurança e estabilidade são elementos priorizados na prospecção de carreira de discentes em Ciências Contábeis (Lopes & Meurer, 2019). Por outro lado, representa um fato desgastante e torna-se uma produtora de tensões, a exemplo da manifestação da síndrome de *burnout* (Peleias et al., 2017) e traços de ansiedade (Reis, Miranda & Freitas, 2017), visto que, além de estarem expostos a uma nova configuração de ensino-aprendizagem, estão continuamente expostos às mudanças normativas típicas da profissão e que demandam habilidades relacionadas a inteligência emocional e técnica (Cook, Bay, Visser, Myburgh, & Njoroge, 2011).

A temática deslocada para o ambiente de educação contábil mostra-se importante à medida que mapeia quais são as estratégias de *coping* adotadas por discentes de contabilidade de instituições de ensino brasileira com a intenção de promover o bem-estar no ambiente acadêmico. Em longo prazo, esse mapeamento pode servir como informações estratégicas para as instituições de ensino que buscam adotar mecanismos para minimizar situações indutoras de estresse e emoções que permeiam os diferentes ambientes de convívio social, visto que o comportamento assumido por discentes no ambiente acadêmico é um consequente do estado emocional e da aprendizagem reflexiva do aluno (Lopes, Meurer & Voese, 2018). Na Malásia, por exemplo, o elevado nível de estresse de 2.354 estudantes resultou em um programa de ação corretiva do governo nacional (Lim, Tam & Lee, 2013).

As descobertas desta investigação podem auxiliar no aprimoramento do ambiente de formação profissional dos discentes e na redução da transferência de comportamentos estressantes para o mercado de trabalho e para o convívio social dos indivíduos (Meriac, 2012), à medida que se ilustra um delineamento padrão explícito das manifestações das estratégias de *coping* adotadas por estudantes. Além disso, compreender como ocorre o enfrentamento de situações estressoras no ambiente acadêmico promove o aperfeiçoamento de estratégias de enfrentamento de problemas indisciplinados, uma vez que leva a reflexão de situações que conduzem a pressões e adversidades que contrastam com o espaço socioacadêmico.

2. Referencial Teórico

2.1 Estratégia de *Coping*

Além do estresse biológico, referente à condição básica para haver vida, o sujeito é exposto a diversas situações decorrentes do seu convívio em sociedade que causam e manifestam o estresse. Em resposta a esses processos, as estratégias de *coping* representam uma forma de gerenciar essas ameaças e os efeitos deletérios do estresse contido nas situações vividas com a proposta de alcançar um estado de bem-estar (Vaconcellos, 2017).

Lazarus e Folkman (1984) definem *coping* como “mudanças constantes nos esforços, cognitivos e comportamentais, utilizado pelos indivíduos com objetivo de lidar com demandas específicas, internas ou externas, que são avaliadas como sobrecarregando ou excedendo seus recursos pessoais” (Lazarus & Folkman, 1984, p.141). Em essência, as estratégias de *coping* representam uma mobilização consciente de recursos em resposta comportamental do sujeito em relação a situações estressoras e de desprazer (Vaconcellos, 2017), ou seja, é resultado de uma transação pessoa-ambiente (Latack & Havlovic, 1992).

As estratégias de *coping* podem ser segregadas nas dimensões Controle, Suporte Social, Retraimento, Distração ou Recusa e Conversão e Aditividade (Esparbès, Sordes-Arder & Tap, 1993), conforme Figura 1.

Dimensões	Descrição
Controle	Implica o autocontrole da situação (resistir ao impulso de fazer juízos irrefletidos, e de tomar decisões precipitadas; ter tempo para agir), a coordenação dos comportamentos ou atividades (traçar objetivos, fazer um plano, tratar o problema de forma abstrata e lógica) e a contenção das emoções (não entrar em pânico, não mostrar aos outros as emoções que vivenciam).
Suporte Social	Abrange o pedido, desejo ou necessidade de ajuda em termos cooperativos (de trabalho conjunto), cognitivos (pedido de conselhos e informações) e afetivos (necessidade de escuta, reconhecimento ou alento).
Retraimento	Implica uma tendência para se isolar do mundo exterior (afastamento social), um esforço para não pensar no problema (refugiando-se no imaginário ou no sonho) ou ter dificuldades em descrever suas emoções e sentimentos (alexitimia).
Distração ou Recusa	Significa agir como se o problema não existisse, desenvolver atividades para se distrair ou “esquecer” o problema.
Conversão e Aditividade	Engloba a mudança, a nível dos comportamentos (em função do problema) ou das posições cognitivas (que permitam aceitar a situação ou aprender a viver com ela), a centralização nas formas de resolver o problema, após analisá-lo, e ainda a adoção de comportamentos de compensação (drogas, medicamentos, tabaco).

Figura 1. Dimensões das Estratégias de *Coping* no Ensino Superior

Fonte: elaborado com base em Esparbès, Sordes-Arder e Tap (1993) e Costa e Leal (2006).

Conforme destacado na Figura 1, existem múltiplas possibilidades e manifestações do *coping*. Essa pluralidade de enfrentamento de situações de estresse e desprazer conduzem a um processo associativo entre as estratégias de *coping*, uma vez que “o *coping* [representa] uma reação à situação de *stress*, ele também pode gerar, por si, uma nova situação de *stress*, diferente da inicial” (Vasconcellos, 2017, p. 290), conduzindo o sujeito a adotar uma nova estratégia de *coping*. Assim, Vasconcello (2017, p. 288) destaca que “apesar de desenvolvermos uma estratégia de *coping* para lidar com a situação desfavorável, essa estratégia pode, mais tarde, gerar problemas, os quais se somarão aos já manifestados. Todos conhecemos casos em que a “solução” agrava mais ainda o problema pré-existente”. A Figura 2 apresenta a descrição das múltiplas possibilidades e manifestações do *coping* e o surgimento de uma nova situação estressora.

Múltiplas possibilidades e manifestações do <i>coping</i> e o surgimento de uma nova situação de <i>stress</i>	Descrição
<i>Eu coping-eustress</i>	A estratégia processada gera um estado de alívio prazeroso, porém com forte ativação de estresse.
<i>Eu coping-distress</i>	A estratégia de <i>coping</i> , apesar de eficaz, gera um novo estado de estresse negativo para o organismo.
<i>Dis coping-eustress</i>	Uma péssima estratégia gera, porém, um nível agradável de estresse.
<i>Dis coping-distress</i>	Quando uma estratégia ineficaz de <i>coping</i> gera uma situação de estresse desagradável.

Figura 2. Múltiplas possibilidades e manifestações do *coping* e o surgimento de uma nova situação de *stress*

Fonte: elaborado a partir de Vasconcellos (2017), p. 290.

A partir da Figura 2, é defendido que as estratégias de *coping* estão associadas uma vez que, ao desenvolver esta característica comportamental frente a situações estressoras e desprezar, tal ação pode causar mais problemas, os quais se somarão aos já manifestados. Conduzindo assim, o indivíduo a uma dinâmica desse fenômeno.

2.2 Evidências Empíricas

Estudos sobre estratégias de *coping* fornecem evidências para compreensão do comportamento dos indivíduos expostos a situações estressoras internas e externas ao ambiente acadêmico e profissional (Lazarus & Folkman, 1984; Tamayo & Tróccoli, 2002; Costa & Leal, 2006). Assim, as formas de gerenciar as situações adversas possuem implicações sobre o comportamento e a saúde mental dos universitários. Karaca et al. (2019) apontaram que o uso de estratégias otimistas para a resolução de problemas é benéfico à saúde mental, sendo que estudantes que adotam estratégias de evitação ou recusa possuem maiores riscos de apresentar problemas mentais. Por outro lado, as diferentes formas de *coping*, além de estarem relacionadas com a saúde mental dos universitários (Karaca et al., 2019; Gil-Monte, 2005) podem estar atreladas a outros atributos presentes no espaço socioacadêmico. Moretti e Hübner (2017) discutiram a forma em que a rotina acadêmica interfere nos níveis de estresse de alunos de graduação. Foram investigados 184 alunos que consideraram que a rotina acadêmica influencia negativamente no nível de estresse. A pesquisa revelou que a relação aluno-professor, quantidade de provas e trabalhos, os métodos de ensino ultrapassado e obsoletos são variáveis que intensificam a manifestação de estresse e exaustão emocional no discente. Os resultados indicaram a necessidade de novas políticas educacionais, a adoção e desenvolvimento de programas que mitiguem os eventos identificados como causadores de estresse e exaustão emocional e, até mesmo, a necessidade de intervenções terapêuticas perante os discentes (Moretti & Hübner, 2017).

Hirsch et al. (2015) discutiram que discentes satisfeitos com as experiências vivenciadas no ambiente universitário tendem a adotar estratégias de *coping* atreladas à reavaliação dos problemas e planejamento das possíveis soluções para as situações adversas. Por outro lado, acadêmicos insatisfeitos adotam estratégias negativas de negação do problema, afastamento, distração e resignação buscando fugir das situações desagradáveis.

Lim, Tam e Lee (2013) investigaram 1.785 discentes de Contabilidade de três universidades públicas e duas universidades privadas com a proposta de discutir a associação entre estresse percebido, estratégias de *coping* e saúde. Os resultados indicaram que aspectos relacionados a saúde mensurados por meios de (i) sintomas somáticos, (ii) ansiedade e insônia, (iii) disfunção social e (iv) depressão estão associados negativamente as estratégias de *coping*. Notou-se também que o estresse percebido pelos discentes está positivamente associado às estratégias de *coping*.

Entre as discussões elencadas, as preocupações pairam em compreender como esses diferentes comportamentos se associam e impactam tanto os indivíduos como o espaço socioacadêmico. Ao se deparar com situações estressoras, de pressão e de exaustão emocional o discente tem a discricionariedade de adotar estratégias de *coping* que beneficiem o desenvolvimento da sua trajetória acadêmica ou não. Estratégias de enfrentamento relacionadas à recusa, distração e retraimento podem resultar em desinteresse, desânimo e fragilidade no processo de ensino-aprendizagem (Gibbons, Dempster & Moutray, 2010). De modo contrário, estudantes que adotam estratégias baseadas no enfrentamento do problema, na busca de apoio familiar e no suporte social apresentam menores níveis de estresse e fortalecem sua capacidade de resiliência (Costa & Leal, 2006; Hirsch et al., 2015).

As estratégias de *coping* são eficazes quando auxiliam o indivíduo a enfrentar os problemas e diminuem as tensões ocasionadas pelos eventos estressantes e de desprazer, implicando em uma busca por adaptação a situação vivenciada (Vinay, Esparbès-Pistre & Tap, 2000). Essa adaptabilidade de enfrentamento ativo e planejado tende a proporcionar melhores resultados, em contraponto às estratégias de negação que frequentemente resultam em consequências indesejadas (Lazarus & Folkman, 1984; Brown, Westbrook, & Challagalla, 2005), como comportamentos de recusa, baixa resiliência emocional e baixo nível de autoconfiança.

3. Procedimentos Metodológicos

3.1 População e Amostra

A população da pesquisa compreende os estudantes matriculados nos cursos de Ciências Contábeis de duas Instituições de Ensino Superior (IES) da cidade de Curitiba (PR), sendo uma pública e outra privada. Dessa forma, a amostra possui característica não probabilista e é composta por 311 estudantes que responderam o instrumento de pesquisa de forma completa.

3.2 Instrumento de Pesquisa

O instrumento de pesquisa é composto de dois blocos. O primeiro versa sobre as estratégias de *coping* que abrangem situações problemáticas e estressantes vivenciadas por estudantes no ambiente acadêmico. Neste bloco optou-se pelo instrumento utilizado por Costa e Leal (2006), estes aplicaram a escala de Esparbès, Sordes-Arder e Tap (1993) para o contexto do ensino superior em Portugal. Ressalta-se que para o contexto brasileiro Chamon (2006) valida a escala de Esparbès, Sordes-Arder e Tap (1993) perante enfermeiros, técnicos e auxiliares de enfermagem de um hospital e bancários. Pelo fato de o estudo de Chamon (2006) estar envolto a um grupo distinto do investigado e de interesse nesta investigação optou-se pelo instrumento já validado para o contexto universitário português.

Assim, este bloco do instrumento de pesquisa possuía 54 assertivas fechadas e passaram por um processo de validação com vistas à adequação ao contexto educacional brasileiro. Este processo inicialmente contou com a participação de cinco pesquisadores da área de Educação em Contabilidade e pelos coordenadores dos cursos que compuseram as instituições de interesse da pesquisa. A participação dos pesquisadores quanto à validação do instrumento deu-se na avaliação de presença de significado dúbio, aproximação com o participante da pesquisa e linguagem pertinente ao curso de graduação em Ciências Contábeis. Por exemplo: *ex ante* (i) – “ataco o problema de frente”, *ex post* (i) “Eu enfrento o problema de frente”.

Já os coordenadores, além de atuarem na mesma condição dos pesquisadores, contribuíram na avaliação quanto à aplicabilidade das estratégias de *coping* elencadas aos diferentes comportamentos dos alunos do nível de graduação do curso de Ciências Contábeis. Por exemplo: *ex ante* (i) – “ataco o problema de frente”; “enfrento a situação”; “vou diretamente ao problema”; *ex post* (i) “Eu enfrento o problema de frente”. Assim, após esse processo fora constituído um instrumento de pesquisa mais enxuto, composto por 32 assertivas, conforme exposto na Figura 3.

Bloco	Constructo	Número de Assertivas Instrumento Original	Número de Assertivas Instrumento Adaptado	Referência
I	Controle	15	6	Costa e Leal (2006) e Esparbès, Sordes-Arder e Tap (1993)
	Distração e Recusa	12	9	
	Suporte Social	7	5	
	Retraimento	8	5	
	Conversão e Aditividade	8	7	

Figura 3. Composição do Instrumento de Pesquisa

Fonte: dados da pesquisa.

A partir da Figura 3, defende-se que as estratégias de *coping*, no ambiente universitário brasileiro, assumem as dimensões Controle, Distração e Recusa, Suporte Social, Retraimento e Conversão e Aditividade. Para tal, adota-se uma escala de avaliação; foi solicitado ao respondente que atribuisse uma nota de 1 a 10, sendo 1 = Pouco concordo e 10 = Concordo totalmente. A opção por essa estrutura de escala deu-se por uma questão semântica. O segundo bloco permitiu a caracterização dos 311 respondentes. Este era composto de três questões fechadas, as quais identificavam, gênero, período do curso e tipologia da IES e uma questão aberta dedicada à identificação da idade.

3.3 Questões Éticas

Antes da aplicação da *survey* alguns cuidados foram tomados. A escala desenvolvida por Esparbès, Sordes-Arder e Tap (1993) e aplicada no contexto português por Costa e Leal (2006) possui carácter não patológico, sendo assim, ela é livre e sua aplicação não demanda autorização e/ou pagamento. No momento da aplicação do questionário, quatro particularidades da pesquisa foram comunicadas aos respondentes, a saber: (i) os pesquisadores disponibilizaram aos discentes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); (ii) os possíveis respondentes foram comunicados que a participação na pesquisa era voluntária e anônima; (iii) ademais, que a qualquer momento, o estudante poderia interromper o preenchimento do instrumento sem qualquer prejuízo para ele; e (iv) que o tratamento dos dados ocorreria de forma sigilosa o que preservaria a individualidade e anonimato do estudante.

3.4 Coleta e Tratamento dos Dados

A *survey* foi aplicada *in loco* por pesquisadores qualificados. Foi solicitada a autorização dos departamentos de Contabilidade das instituições de ensino superior para aplicação do questionário aos estudantes durante os meses de outubro e novembro de 2018. Por fim, o tempo médio para o preenchimento do instrumento de pesquisa era de aproximadamente 8 minutos.

Após a coleta, os dados foram organizados no *Microsoft Office Excel*[®] e tratados sob duas perspectivas. A primeira consiste na técnica de análise denominada de Correlação de *Spearman*, devido à não normalidade dos dados verificada pelo teste de *Kolmogorov-Smirnov*, análise de histograma e gráfico Q-Q normal. O coeficiente de correlação varia entre -1 e 1 e a correlação pode ser classificada como forte, média, fraca (Cohen, 1988; Brites, 2007). Neste estudo, os coeficientes foram interpretados da seguinte forma: 0 ausência de correlação; +/-]0 - 0,25] correlação muito fraca; +/-]0,25 - 0,40] correlação fraca; +/-]0,40 - 0,60] correlação média; +/-]0,60 - 0,75] correlação média forte; +/-]0,75 - 0,90] correlação forte; +/-]0,90 - 1[correlação muito forte; +/- 1 correlação perfeita. O sinal informa o sentido da associação entre as variáveis analisadas, se uma associação positiva ou negativa (Brites, 2007).

A segunda perspectiva está consubstanciada no teste não paramétrico, de *Kruskal-Wallis* (K-W), para identificar diferenças no *Mean Ranking* entre os grupos, utilizando um nível de significância de 5%. O teste de *Kruskal-Wallis* analisa a classificação média de cada agrupamento a fim de identificar diferenças estatísticas entre agrupamentos distintos (Field, 2009).

4. Análise dos Resultados

4.1 Perfil do Respondente e Estatística Descritiva

A Tabela 1 apresenta o perfil do respondente da pesquisa. Assim, os resultados desta investigação contemplam a percepção de estudantes de duas IES da cidade de Curitiba (PR).

Tabela 1

Perfil da Amostra

Gênero	F	%	Período	F	%
Feminino	161	51,77	1º/2º semestre	125	40,19
Masculino	149	47,91	3º/4º semestre	101	32,48
Agênero ou Não Binário	1	0,32	5º/6º semestre	77	24,76
Prefiro não responder	0	0,00	7º/8º semestre	8	2,57
Idade*	F	%	Instituição de Ensino Superior	F	%
De 17 anos até 19 anos	80	25,72	Pública	224	72,02
De 20 anos até 21 anos	87	27,97	Privada	87	27,98
De 22 anos até 25 anos	78	25,08			
De 26 anos até 47 anos	66	21,22			

Nota: f = Frequência; % = percentual

Fonte: dados da pesquisa.

A partir da Tabela 1, nota-se que mais de 50% dos respondentes da pesquisa se identificam com o sexo feminino; a maioria possui de 20 a 21 anos (27,97%); estão cursando o primeiro ano do curso de Ciências Contábeis (40,19%); e estão matriculados em instituição pública (72,02%). Na Tabela 2, são apresentadas a média, mediana, moda e o desvio-padrão de cada assertiva da escala de estratégia de *coping*.

Tabela 2

Estatística Descritiva

Estratégias de Coping	ME	MD	MO	DP	Estratégias de Coping	ME	MD	MO	DP
C1 - Eu enfrento o problema de frente.	7,74	8	8	1,87	C17 - Eu peço ajuda a Divindade Superior, que eu acredito.	5,48	6	1	3,47
C2 - Eu analiso a situação para melhor compreendê-la.	8,33	9	10	1,71	C18 - Eu trabalho em grupo com pessoas para me esquecer da situação.	3,80	3	1	3,11
C3 - Eu defino objetivos a serem alcançados.	8,09	8	10	1,76	C19 - Eu procuro solicitar ajuda dos meus amigos para acalmar a minha ansiedade.	5,35	5	1	2,95
C4 - Eu aceito que é necessário resolver o problema.	8,38	9	10	1,67	C20 - Eu pergunto às pessoas que passaram por situação similar, como resolveram o problema.	6,24	7	8	2,84
C5 - Eu entro em pânico.	4,20	3	1	2,82	C21 - É difícil utilizar palavras para descrever o que sinto frente a uma situação difícil.	5,16	5	1	4,06
C6 - Eu aumento meus esforços para resolver o problema.	7,76	8	8	1,91	C22 - Eu sinto-me tomado pelas minhas emoções.	4,75	5	5	2,67
C7 - Eu faço outra coisa mais agradável e evito pensar na situação.	4,38	4	1	2,65	C23 - Eu guardo para mim os meus sentimentos.	6,32	7	10	2,73
C8 - Eu ajo quando a situação me permite.	6,76	7	8	2,39	C24 - Eu evito me encontrar com pessoas.	4,33	4	1	2,79
C9 - Eu procuro realizar as atividades em grupo.	6,54	7	8	2,62	C25 - Sinto-me culpado pelo problema.	4,83	5	1	2,94
C10 - Eu faço outras atividades para pensar menos na situação.	4,73	5	5	2,66	C26 - Eu peço conselhos a profissionais (professores, médicos, psicólogos).	4,81	5	1	3,12
C11 - As minhas emoções desaparecem tão rapidamente como aparecem.	4,97	5	1	5,42	C27 - Eu faço planos de ação e tento aplicá-los.	6,61	7	8	2,51
C12 - Eu digo a mim mesmo que este problema não tem importância.	3,89	3	1	2,71	C28 - Eu mudo o meu comportamento em função da situação.	6,11	7	8	2,64
C13 - Eu levo na esportiva a situação em que me encontro.	4,57	4	1	3,02	C29 - Eu fico agressivo perante as outras pessoas.	3,56	3	1	2,76
C14 - Meus sentimentos não são alterados quando as dificuldades surgem.	4,52	4	1	2,84	C30 - Eu uso drogas lícitas (bebidas alcoólicas, cigarro, entre outras) para acalmar a minha angústia.	2,76	1	1	2,93
C15 - Eu reajo como se o problema não existisse.	3,25	2	1	2,55	C31 - Eu uso drogas ilícitas para acalmar a minha angústia.	1,91	1	1	2,12
C16 - Eu discuto o problema com os meus parentes.	4,76	5	1	3,15	C32 - Eu esqueço os meus problemas tomando medicamentos.	1,73	1	1	1,99

Nota: ME = Média; MD = Mediana; MO = Moda; DP = Desvio-padrão.

Fonte: dados da pesquisa.

Em termos de homogeneidade entre as estratégias de enfrentamento, nota-se a aceitação de que é necessário resolver o problema (C4), juntamente com analisar a situação para melhor compreendê-la (C2) e definir os objetivos a serem alcançados (C3) obtiveram as maiores modas e menor desvio-padrão. Esse fato indica que os discentes, em sua maioria, concordam com a necessidade de resolver adversidades as quais estão expostos de maneira ativa, analisando a situação e definindo os objetivos que devem ser alcançados na superação dessas situações. Essas estratégias de conotação positiva são importantes à medida que posturas de evitação são apontadas como prejudiciais ao estado psicológico do indivíduo (Chang et al., 2006).

Destaca-se que o uso de medicamentos (C32), de drogas ilícitas (C31) e reações como se o problema não existisse (C15) obtiveram as menores modas e menor desvio-padrão. Nesse sentido, poucos são os discentes que concordam com o uso de substâncias ilícitas ou adotam estratégias de evitação das situações estressoras. Apesar da baixa ocorrência dessas estratégias é necessário identificar este grupo de discentes e auxiliá-los na adoção de formas de enfrentamento focadas em ações proativas, que possibilitem a superação de adversidades sem fazer o uso de substâncias que possam prejudicar a saúde ou de ações de evitação.

Por fim, nota-se que o fato das emoções dos discentes desaparecerem tão rapidamente como aparecem (C11) e o mesmo possuir dificuldade em utilizar palavras para descrever o que sente frente a uma situação difícil (C21) obtiveram os maiores desvio-padrão. Isso indica não concordância e posicionamento distintos entre os respondentes quanto a essas estratégias de enfrentamento. Essa disparidade, pode ser justificada pelo fato de os discentes pertencentes à investigação concentrarem-se fortemente nos dois primeiros anos do curso de graduação, período de adaptações e enfrentamento de situações distintas no que tange à construção de uma identidade e vida socioacadêmica.

4.2 Análise Inferencial

Para analisar a associação entre as estratégias de *coping*, foi utilizada a Correlação de *Spearman* entre as assertivas que representam cada dimensão das estratégias de *coping* praticadas por discentes da amostra. Perfazendo o critério de Brites (2007) quanto à força e à significância da correlação, apenas as maiores associações por constructo são descritas. Além disso, os testes de diferenças entre grupos foram aplicados em cada constructo analisado. Como se pode observar na Tabela 3, as estratégias de *coping* que representam a dimensão Controle com maiores associações são as corporizadas em enfrentar o problema de frente (C1), analisar a situação para melhor compreendê-la (C2) e ao processo de definir objetivos a serem alcançados (C3).

Tabela 3

Estratégia de Coping: Controle

	C1	C2	C3	C4	C5	C6
C1 - Eu enfrento o problema de frente.	1,000					
C2 - Eu analiso a situação para melhor compreendê-la.	0,490**	1,000				
C3 - Eu defino objetivos a serem alcançados.	0,497**	0,562**	1,000			
C4 - Eu aceito que é necessário resolver o problema.	0,435**	0,553**	0,532**	1,000		
C5 - Eu entro em pânico.	-0,253**	-0,172**	-0,120*	-0,139*	1,000	
C6 - Eu aumento meus esforços para resolver o problema.	0,490**	0,455**	0,523**	0,496**	-0,139*	1,000
Comparação entre Grupos						
Feminino	167,43	168,86	159,10	160,11	135,34	152,82
Masculino	144,66	143,11	151,87	151,87	177,47	160,38
<i>p-value</i>	0,018	0,008	0,319	0,617	0,000	0,215
IES Privada	148,13	133,58	151,27	140,81	150,95	137,99
IES Pública	159,06	164,71	157,84	161,90	157,96	163,00
<i>p-value</i>	0,327	0,005	0,555	0,056	0,533	0,025
De 17 anos até 19 anos	143,91	157,22	158,56	154,53	156,98	164,77
De 20 anos até 21 anos	164,31	163,44	166,70	170,61	157,13	159,37
De 22 anos até 25 anos	152,62	148,37	144,90	151,50	153,89	144,79
De 26 anos até 47 anos	163,70	153,74	151,92	143,84	155,83	154,17
<i>p-value</i>	0,409	0,733	0,434	0,267	0,995	0,533
1º/2º semestre	157,57	166,42	169,48	164,94	149,25	170,83
3º/4º semestre	141,77	138,87	137,25	142,34	168,47	144,80
5º/6º semestre	167,57	162,83	159,38	158,08	151,24	145,03
7º/8º semestre	199,69	143,69	149,56	168,75	149,94	171,25
<i>p-value</i>	0,114	0,098	0,053	0,262	0,399	0,088

Nota: ** *p-value* < 0,01; * *p-value* < 0,05.

Fonte: dados da pesquisa.

Enfrentar o problema de frente (C1) está associado de modo positivo com analisar a situação para melhor compreendê-la; (C2) com definir os objetivos a serem alcançados; (C3) com a necessidade de resolver o problema; (C4) e com o aumento dos esforços para resolver o problema (C6). A segunda estratégia de enfrentamento refere-se a analisar a situação para melhor compreendê-la (C2). Tal ação está associada positivamente com definir os objetivos a serem alcançados (C3), com aceitar a necessidade de resolver o problema (C4) e com o aumento dos esforços para resolver o problema (C6). Percebe-se também relação negativa com entrar em pânico (C5). A terceira estratégia que chama atenção dos pesquisadores em termos associativos refere-se a definir os objetivos a serem alcançados (C3), sendo este modo de enfrentamento associado positivamente com a necessidade de resolver o problema (C4) e aumentar os esforços para resolver o problema (C5).

Quanto à comparação entre os grupos, nota-se que os participantes, quando segregados por gênero (feminino e masculino), apresentam diferentes níveis de concordância, e esta pode ser compreendida como significativa quanto a enfrentar o problema de frente (C1), analisar a situação para melhor compreendê-la (C2) e entrar em pânico (C5). No que se refere a pertencer a uma IES Pública ou Privada, nota-se a presença de diferença significativa perante a enfrentar o problema de frente (C1) e aumentar os esforços para resolver o problema (C6). Tais achados indicam que os respondentes do gênero feminino tendem a enfrentar os problemas de frente, não entrar em pânico, analisar as adversidades e compreendê-las para posteriormente realizar alguma decisão de forma mais intensa e planejada que o gênero masculino. De forma semelhante, os achados indicam que discentes de IES pública enfrentam os problemas de frente e aumentam os esforços para resolver seus problemas com maior intensidade do que os alunos de IES Privada. Esses resultados implicam a importância de observar e buscar moldar o comportamento dos respondentes do gênero masculino e de IES Privada, à medida que Karaca et al. (2019) reforçam que enfrentar as adversidades de maneira ativa diminui os prejuízos causados por estratégias de evitamento adotadas em situações estressoras, pois essa postura proativa maximiza a autoconfiança do indivíduo.

Outro aspecto que paira sobre esses resultados refere-se à autonomia dos discentes frente à situação problema. Há indícios que o suporte oferecido pela organização garante maior autonomia e controle sobre o trabalho dos colaboradores (Aiken & Sloane, 1997; Tamayo & Tróccoli, 2002). Dessa forma, reconhecendo que as estratégias de *coping* é resultado da transação pessoa-ambiente, infere-se que o ambiente socioacadêmico tende a conduzir o discente à adoção de estratégias de enfrentamento com mais ou menos intensidade (Latack & Havlovic, 1992).

Hirsch et al. (2015) afirmam que o uso correto das estratégias de *coping* contribui para fomentar a qualidade de vida dos discentes. Desse modo, indica-se que o discente de Contabilidade busca dominar as situações as quais se depara no ambiente acadêmico e por vezes não age de modo insensato. O caráter ativo das estratégias de controle com intuito de resolver os problemas, analisar a situação, estabelecer metas e desenvolver esforços para superar a situação representam estratégias que, quando associadas positivamente, contribuem para a construção da trajetória acadêmica do estudante.

O ensino superior fornece contingências para o discente de Ciências Contábeis. Situações relacionadas às novas responsabilidades, à falta de tempo (Moretti & Hübner, 2017) e à jornada dupla (Peleias, Guimarães, Chan, & Carlotto, 2017) pode “produzir respostas de medo e ansiedade são capazes de repercutir negativamente na capacidade adaptativa, provocando prejuízos funcionais ou consequências na qualidade de vida, nas relações sociais e mesmo no desempenho acadêmico” (Moretti & Hübner, 2017, p. 259). Por outro lado, quando o discente adota estratégias baseadas no enfrentamento do problema, há indícios de que o mesmo tende a apresentar menores níveis de estresse e a sua capacidade de resiliência é fomentada (Costa & Leal, 2006; Hirsch et al., 2015). Esse processo representa ganhos positivos no desempenho acadêmico, pois o discente que possui domínio sobre a situação e/ou possui predisposição para lidar com situações de conflito, estresse e exaustão emocional pode desenvolver habilidades de atenção, concentração e tomada de decisão (Moretti & Hübner, 2017).

O contexto socioacadêmico pode desenvolver estruturas que incentivam o discente a adotar estratégias de enfrentamento do problema de modo mais ativo, fato que pode vir a promover o desempenho acadêmico e as habilidades pessoais e profissionais, uma vez que as instituições de ensino assumem papel mais ativo e de *enforcement* sobre mudanças nos esforços cognitivos e comportamentais praticados pelos discentes diante de situações conflituosas (Gibbons, Dempster & Moutray, 2010; Lazarus & Folkman, 1984).

Na Tabela 4, são destacadas as associações entre as estratégias de *coping* na dimensão de distração e a comparação entre grupos. Nesse ponto destacam-se três ocorrências associativas que chamam a atenção dos pesquisadores.

Tabela 4

Estratégia de Coping: Distração

	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15
C7 - Eu faço outra coisa mais agradável e evito pensar na situação.	1,000								
C8 - Eu ajo quando a situação me permite.	0,286**	1,000							
C9 - Eu procuro realizar as atividades em grupo.	0,053	0,263**	1,000						
C10 - Eu faço outras atividades para pensar menos na situação.	0,651**	0,195**	0,106	1,000					
C11 - As minhas emoções desaparecem tão rapidamente como aparecem.	0,239**	0,161**	0,178**	0,218**	1,000				
C12 - Eu digo a mim mesmo que este problema não tem importância.	0,483**	0,224**	0,113*	0,432**	0,477**	1,000			
C13 - Eu levo na esportiva a situação em que me encontro.	0,311**	0,181**	0,214**	0,305**	0,343**	0,545**	1,000		
C14 - Meus sentimentos não são alterados quando as dificuldades surgem.	0,075	0,104	0,289**	0,086	0,377**	0,259**	0,369**	1,000	
C15 - Eu reajo como se o problema não existisse.	0,363**	0,115*	0,118*	0,368**	0,337**	0,562**	0,549**	0,436**	1,000
Comparação entre Grupos									
Feminino	151,98	157,74	163,14	157,45	161,69	152,21	162,63	171,63	164,57
Masculino	159,35	153,21	149,28	153,45	150,38	158,91	148,57	139,94	147,40
<i>p-value</i>	0,195	0,286	0,098	0,237	0,366	0,769	0,146	0,003	0,118
IES Privada	142,40	142,95	154,29	153,84	150,02	137,09	143,03	163,58	149,86
IES Pública	161,28	161,07	156,66	156,84	158,32	162,57	160,37	153,06	158,38
<i>p-value</i>	0,094	0,107	0,834	0,790	0,462	0,023	0,123	0,350	0,440
De 17 anos até 19 anos	154,11	155,57	146,49	160,46	139,76	140,56	146,80	145,77	140,00
De 20 anos até 21 anos	166,83	168,48	169,31	166,09	169,73	168,33	158,23	158,06	162,90
De 22 anos até 25 anos	144,61	144,13	142,35	143,64	162,61	152,06	156,99	159,74	160,71
De 26 anos até 47 anos	157,47	154,11	166,12	151,90	149,78	160,70	160,55	161,27	160,74
<i>p-value</i>	0,455	0,373	0,138	0,400	0,141	0,215	0,783	0,690	0,303
1º/2º semestre	152,97	162,53	152,54	155,89	144,90	143,48	148,90	153,14	158,53
3º/4º semestre	164,99	156,94	152,46	158,96	152,62	160,40	153,29	146,66	150,52
5º/6º semestre	151,10	146,45	166,18	154,55	176,87	164,61	166,95	173,67	157,33
7º/8º semestre	136,94	134,06	156,75	134,31	171,13	192,25	175,44	148,44	172,75
<i>p-value</i>	0,622	0,561	0,718	0,895	0,089	0,187	0,489	0,229	0,846

Nota: ** *p-value* < 0,01; * *p-value* < 0,05.

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dos resultados da Tabela 4, nota-se que a ação de fazer outra coisa mais agradável e evitar pensar na situação (C7) está associada positivamente com fazer outras atividades para pensar menos na situação (C10) e com uma autoafirmação relacionada à não importância do problema (C12). No que se refere às ações de autoafirmação quanto à não importância do problema (C12), nota-se uma associação positiva com as ações de realizar outras atividades para pensar menos na situação (C10) e com o fato de as emoções do discente desaparecerem tão rapidamente como aparecem (C11). Ademais, há uma associação entre levar a situação na esportiva (C13) com a adoção de estratégias como se o problema não existisse (C15). Levar a situação na esportiva (C13) possui associação positiva com a não alteração dos sentimentos quanto às dificuldades (C14) e com o reagir como se o problema não existisse (C15).

Nota-se que há diferença significativa entre grupos no que se refere à estratégia de enfrentamento distração. O nível de concordância dos que pertencem ao gênero feminino e masculino diferem-se e são estatisticamente significantes quanto à não alteração de sentimentos quando as dificuldades surgem (C14). Já quando se busca identificar diferenças entre os participantes pertencer a IES Pública ou Privada, é visto que a diferença significativa paira sobre o fato da autoafirmação da não importância do problema (C12).

Assim, participantes do gênero feminino possuem alterações sentimentais mais elevadas que os do gênero masculino, contudo essas oscilações não as impedem de planejar as tomadas de decisões e encerrar os problemas de frente, conforme analisado anteriormente. Em relação aos discentes de IES Pública, percebe-se que este grupo adota com maior intensidade estratégias de negação da situação estressora e de desprazer. Tal atitude pode comprometer a capacidade adaptativa do estudante frente a situações semelhantes (Costa & Leal, 2006; Hirsch et al., 2015). Por outro lado, esse processo de negação pode estar alicerçado na esperança e otimismo (Lazarus & Folkman, 1984; Tamayo & Tróccoli, 2002). Logo, cabe a instituição de ensino e ao próprio estudante buscar formas de reforçar sua autoconfiança para alavancar sua capacidade de reação frente a situações estressoras.

O ponto chave quanto à autoafirmação da não importância do problema está na atenção seletiva (Tamayo & Tróccoli, 2002) que os discentes depositam diante de situações de estresse e desprazer. Moretti e Hübner (2017, p. 259) destacam que “a produção, a disseminação e a assimilação do conhecimento mobilizam aspectos cognitivos, sociais, físicos e emocionais que percorrem todo o processo de formação acadêmica”. Diante dessas demandas de atenção, nota-se que a negação do problema pode ser uma estratégia que se alinha aos interesses dos discentes de Ciências Contábeis. Cabe, portanto, refletir sobre os reflexos dessa ação no que tange ao desempenho e ao comportamento no ambiente socioacadêmico.

Diante de situações indutoras de estresse, pressão e exaustão emocional, o discente prioriza estratégias que distanciam do problema. Ou seja, prefere realizar outra atividade mais agradável que coaduna em pensar menos na situação e buscar autoafirmação da não importância do problema. Essa postura também pode ser prejudicial ao desenvolvimento profissional, pois o processo de formação superior demanda que o discente se exponha a vulnerabilidade, pressão, cumprimento de metas e prazos (Antoniazzi, Dell’Aglia & Bandeira, 1998; Hammer, Grigsby & Woods, 1998). De fato, essa exposição contribui para o desenvolvimento de habilidades que serão utilizadas no mercado de trabalho.

Essa tentativa de distrair-se diante de um problema, ou até mesmo esquecer-lo, mostra-se como uma estratégia menos eficaz (Vinay, Esparbès-Pistre & Tap, 2000) e pode ocasionar resultados indesejados para o discente, uma vez que não ensinam o desenvolvimento de sua capacidade de resiliência (Lazarus & Folkman, 1984; Brown, Westbrook, & Challagalla, 2005; Costa & Leal, 2006; Hirsch et al., 2015). Por consequência, o desempenho acadêmico, os relacionamentos interpessoais desenvolvidos no ambiente acadêmico, a satisfação com o curso de graduação e ainda as perspectivas de carreira são atributos da vida do discente que podem ser prejudicados, à medida que as situações problemas e de estresses estão intimamente ligadas e compõem a estrutura acadêmica de nível superior.

Hirsch et al. descreveram que (2015 p. 784) “a utilização correta das estratégias de coping pode aliviar os níveis de estresse e promover maior qualidade de vida a esses estudantes”, por outro lado, em longo prazo estratégias de coping com caráter menos ativo e voltados a distração podem trazer consequências para a saúde do discente, como por exemplo o desenvolvimento de *Burnout* (Gil-Monte, 2005) e ainda fomentar nos discentes o desenvolvimento de (i) sintomas somáticos, (ii) ansiedade e insônia, (iii) disfunção social e (iv) depressão, visto que são elementos que constituem a saúde do indivíduo (Lim, Tam & Lee, 2013). Os resultados quanto às estratégias de distração adotadas pelos discentes são alertas as instituições de ensino que devem promover o desenvolvimento de programas de apoio psicossocial com capacidade de conduzir o discente na resolução de conflitos que surgem no ambiente acadêmico. Na Tabela 5, são expostas as associações entre as estratégias de coping relacionadas ao suporte social e a comparação entre grupos.

Tabela 5

Estratégia de Coping: Suporte Social

	C16	C17	C18	C19	C20
C16 - Eu discuto o problema com os meus parentes.	1,000				
C17 - Eu peço ajuda a Divindade Superior, que eu acredito.	0,380**	1,000			
C18 - Eu trabalho em grupo com pessoas para me esquecer da situação.	0,264**	0,365**	1,000		
C19 - Eu procuro solicitar ajuda dos meus amigos para acalmar a minha ansiedade.	0,398**	0,293**	0,384**	1,000	
C20 - Eu pergunto às pessoas que passaram por situação similar, como resolveram o problema.	0,393**	0,285**	0,263**	0,584**	1,000
Comparação entre Grupos					
Feminino	146,51	147,30	150,21	145,72	151,11
Masculino	165,32	165,37	162,99	165,46	160,37
<i>p-value</i>	0,052	0,201	0,205	0,100	0,203
IES Privada	140,86	154,66	148,95	140,95	128,58
IES Pública	161,88	156,52	158,74	161,18	166,65
<i>p-value</i>	0,062	0,868	0,381	0,073	0,001
De 17 anos até 19 anos	157,34	151,74	152,81	132,51	146,33
De 20 anos até 21 anos	165,61	154,23	165,25	177,37	170,37
De 22 anos até 25 anos	146,47	154,44	141,54	144,01	137,06
De 26 anos até 47 anos	152,97	165,34	164,76	167,77	171,17
<i>p-value</i>	0,573	0,808	0,285	0,005	0,035
1º/2º semestre	150,47	150,72	151,54	137,10	141,96
3º/4º semestre	161,89	159,16	160,65	164,49	163,81
5º/6º semestre	157,03	162,77	158,10	172,16	167,36
7º/8º semestre	158,25	133,44	146,75	166,88	167,38
<i>p-value</i>	0,816	0,674	0,867	0,028	0,155

Nota: ** *p-value* < 0,01; * *p-value* < 0,05.

Fonte: dados da pesquisa.

Diante do exposto, na Tabela 5 notam-se três dimensões associativas que chamam a atenção. Quanto a buscar discutir o problema com os parentes (C16), vislumbra-se uma associação positiva com pedir ajuda a Divindade Superior, a qual está relacionada a crença do discente (C17), com procurar solicitar ajuda dos amigos com o objetivo de acalmar a situação a qual causou ansiedade (C19) e com perguntar as pessoas que passaram por situações similares como elas mesmas resolveram o problema (C20). No que se refere a trabalhar em grupo com pessoas para esquecer a situação (C18), há ocorrência associativa com pedir ajuda a divindade superior, a qual está relacionada a crença do discente (C17) e com procurar solicitar ajuda dos amigos com o objetivo de acalmar a situação a qual causou ansiedade (C19).

Recorrendo a diferença de grupo com vistas a compreender melhor tais estratégias de enfrentamento, é visto que há diferença significativa entre acadêmicos de IES Pública e Privada, no que tange a estratégia de questionar as pessoas que passaram por situação similar, como resolveram o problema (C20). Nesses agrupamentos de estratégia de enfrentamento, é identificado também que a idade representa um fator que conduzirá o discente a adotar posturas com níveis significativamente diferentes, assim procurar solicitar ajuda dos amigos para acalmar a ansiedade gerada pela situação de estresse e desprazer (C19) e questionar as pessoas que passaram por situação similar, como resolveram o problema (C20) difere entre esse grupo. Por fim, o período o qual está matriculado esse participante o conduz a procurar solicitar ajuda dos amigos para acalmar a ansiedade gerada pela situação de estresse e desprazer (C19) em nível diferenciado e significativo.

O fato de discentes de IES Pública procurarem com maior frequência aconselhamento perante pessoas que passaram por situação semelhante indica uma estratégia de reflexão e de busca por apoio interpessoal perante terceiros. Situações estressoras e de desprazer, podem ser melhoradas e/ou reduzidas diante de um suporte social (Tamayo & Tróccoli, 2002). Lim, Tam e Lee (2013) destacam que o suporte social conduz a uma manutenção da saúde do indivíduo, pois este é reflexo dos relacionamentos interpessoais do mesmo no seu ambiente de trabalho e/ou de desenvolvimento profissional (Tamayo & Tróccoli, 2002).

A idade também condiciona tal comportamento e indica que pessoas em faixas etárias mais elevadas tendem a propiciar maior abertura na busca por apoio de terceiros e de amigos. Esse comportamento pode ser refletido em outras esferas da vida do discente, seja no seu trabalho ou no seu convívio em sociedade. Logo, fortalecer o trabalho conjunto e a busca por apoio de terceiros indica uma facilidade em estabelecer relacionamentos com outros membros da sociedade, coadunando com algumas introspecções levantadas por Teixeira e Dias (2015).

O suporte social apresenta-se como uma estratégia importante praticada pelos discentes. Em resposta às situações estressantes ocorridas no ambiente acadêmico existe uma fuga para o meio familiar, para o círculo de amigos e também junto às pessoas que passaram por situações similares, com vistas a compartilhar a situação a qual está sendo exposto (Carlotto, Teixeira & Dias, 2015). Esta estratégia de enfrentamento mostra-se como uma ação na qual o discente fornece abertura para que intervenções preventivas ocorram a partir de uma perspectiva de outrem.

Detectar os problemas e situações estressantes no ambiente acadêmico se confirmam nas situações práticas de desenvolvimento do curso superior, a exemplo de provas, prazos, desenvolvimento de trabalhos em grupo e demais preocupações que cercam a construção de uma identidade profissional. Frente a esse processo, a resolução dessas situações de modo conjunto, por meio de pedidos de conselhos e compartilhamento das situações as quais incomodam podem ser benéficos para o discente, uma vez que “a percepção de disponibilidade do suporte social tem um importante valor como protetora do impacto do *stress* na saúde” (Costa & Leal, 2006, p. 191).

Nota-se que o suporte social identificado por meio dos relacionamentos estabelecidos pelos discentes têm sido atrelados, positivamente, no que tange a resolução de problemas e situações estressoras no ambiente acadêmico, fato que se alinha às perspectivas de Carlotto, Teixeira e Dias (2015). O apoio social recebido de familiares, amigos e indivíduos que já vivenciaram situações-problemas semelhantes auxilia nas tomadas de decisões o que representa uma ação positivo para os discentes que estão imersos na estrutura do ensino superior.

Essa postura adotada pelos discentes conseqüentemente será manifestada no mercado de trabalho, onde ele irá desempenhar suas funções contábeis. Assim, o suporte social encontrado no ambiente universitário na resolução de problemas pode ser perpassado para o ambiente profissional. A área de Contabilidade é uma das áreas que mais se tem alterado em relação aos processos inovadores e tecnológicos, fatos que são causadores de estresse e colocam em evidência a saúde-doença do futuro profissional contábil. Nesse ponto, nota-se a importância das instituições de ensino no que tange ao desenvolvimento de planos pedagógicos que considerem a necessidade de políticas preventivas que garantam ao discente a sociabilidade dos seus problemas, visto que as estratégias de enfrentamento praticadas na universidade diante de situações estressantes por vezes podem ser refletidas no mercado de trabalho.

Na Tabela 6, são apresentadas as associações entre as estratégias de coping na sua dimensão de retraimento e a comparação entre grupos.

Tabela 6

Estratégia de Coping: Retraimento

	C21	C22	C23	C24	C25
C21 - É difícil utilizar palavras para descrever o que sinto frente a uma situação difícil.	1,000				
C22 - Eu sinto-me tomado pelas minhas emoções.	0,535**	1,000			
C23 - Eu guardo para mim os meus sentimentos.	0,156**	0,100	1,000		
C24 - Eu evito me encontrar com pessoas.	0,319**	0,400**	0,316**	1,000	
C25 - Sinto-me culpado pelo problema.	0,406**	0,436**	0,318**	0,510**	1,000
Comparação entre Grupos					
Feminino	148,30	133,89	155,28	151,61	145,90
Masculino	163,39	179,52	156,92	160,50	166,12
<i>p-value</i>	0,096	0,000	0,959	0,629	0,057
IES Privada	144,43	145,07	144,95	148,51	137,56
IES Pública	160,49	160,24	160,29	158,91	163,16
<i>p-value</i>	0,154	0,179	0,174	0,355	0,023
De 17 anos até 19 anos	169,76	151,72	142,24	146,79	164,87
De 20 anos até 21 anos	165,56	154,12	167,34	151,86	157,18
De 22 anos até 25 anos	138,90	156,29	168,30	168,00	156,69
De 26 anos até 47 anos	146,94	163,33	143,18	158,44	142,88
<i>p-value</i>	0,092	0,881	0,105	0,474	0,526
1º/2º semestre	148,47	144,52	158,06	148,46	153,08
3º/4º semestre	166,62	168,11	148,00	162,95	163,14
5º/6º semestre	155,31	158,41	162,29	156,14	150,70
7º/8º semestre	146,19	159,19	164,31	184,75	162,38
<i>p-value</i>	0,489	0,263	0,723	0,504	0,779

Nota: ** *p-value* < 0,01; * *p-value* < 0,05.

Fonte: dados da pesquisa.

Nota-se nessas estratégias de *coping* descritas na Tabela 6 dois grupos associativos. Quanto ao discente sentir-se tomado pelas emoções (C22), encontra-se uma associação positiva com a dificuldade de utilizar palavras para descrever o sentimento frente a uma situação difícil (C21), com a ação de evitar encontrar pessoas (C24) e com o sentimento de culpa pelo problema (C25). No que se refere ao sentimento de culpa pelo problema (C25), identifica-se um alinhamento positivo com a dificuldade de utilizar palavras para descrever o sentimento frente a uma situação difícil (C21) e com a ação de evitar encontrar pessoas (C24).

Em termos de comparação entre grupos, a estratégia de retraimento apresentou diferenças significantes entre gênero e IES. Entre os gêneros, nota-se diferença significativa no que tange aos participantes sentirem-se tomados pelas suas próprias emoções (C22). Já no que tange a IES, a diferença significativa paira sobre o sentimento de culpa diante do problema (C25).

Logo, respondentes do gênero masculino apresentaram maior nível de retraimento em relação às emoções. Essa estratégia é uma “tentativa de gerenciar a tensão emocional provocada pelo evento” (Hirsch et al., 2015, p. 788). É certo que pertencer ao ambiente socioacadêmico gera as mais distintas emoções, as quais estão permeadas pela necessidade de desenvolver novos relacionamentos, compreender o processo de ensino-aprendizagem, o qual é distinto do ensino secundário, e entender as novas relações pedagógicas propostas pela universidade (Araújo, Almeida, & Paúl, 2003; Veiga & Lopes, 2020).

Os discentes de IES Pública apresentam maior nível de sentimento de culpa pelos problemas enfrentados. A culpabilidade representa um fator que conduz o discente a adotar estratégias de enfrentamento de situações estressoras e de desprazer. Nesse contexto, a resiliência emocional tem sido abordada por diversos autores ao destacarem que é importante que os indivíduos tenham equilíbrio e controle de suas emoções diante de situações adversas (Hirsch et al., 2015).

Nota-se junto aos discentes analisados um processo de recusa, o qual se alinha positivamente com ser tomado por emoções, dificuldade em escolher palavras para expressar a situação problema e de exaustão emocional e a ação de evitar pessoas. Esses processos são alertas à saúde do futuro profissional da Contabilidade. Tal fato em longo prazo pode resultar em malefícios para o desenvolvimento da carreira desse profissional. Hoje o mercado de trabalho demanda por profissionais da Contabilidade com inteligência emocional, o que por consequência contribui para a *performance* da empresa, em termos de lucratividade, conquistar novos clientes e desenvolvimento de vantagens competitivas (Cook, Bay, Visser, Myburgh, & Njoroge, 2011).

A partir desse cenário, as estratégias de retraimento podem oferecer malefícios aos discentes. Assim, no ambiente universitário, há presença de características e estruturas que permitem o desenvolvimento de ações que melhor conduzam o discente a resoluções de problemas de modo eficiente e eficaz, com vistas a proporcionar experiências de trabalho fidedignas e evitar o desenvolvimento de práticas de enfrentamento que em longo prazo produzam prejuízos profissionais e interpessoais.

Na Tabela 7 é exposto o alinhamento entre as estratégias de *coping* na sua dimensão de conversão e aditividade e a comparação entre grupos.

Tabela 7

Estratégia de Coping: Conversão e Aditividade

	C26	C27	C28	C29	C30	C31	C32
C26 - Eu peço conselhos a profissionais (professores, médicos, psicólogos, etc.).	1,000						
C27 - Eu faço planos de ação e tento aplicá-los.	0,295**	1,000					
C28 - Eu mudo o meu comportamento em função da situação.	0,114*	0,267**	1,000				
C29 - Eu fico agressivo perante as outras pessoas.	0,048	-0,084	0,357**	1,000			
C30 - Eu uso drogas lícitas (bebidas alcoólicas, cigarro, entre outras) para acalmar a minha angústia.	0,066	-0,112*	0,197**	0,314**	1,000		
C31 - Eu uso drogas ilícitas para acalmar a minha angústia.	0,075	-0,062	0,191**	0,273**	0,668**	1,000	
C32 - Eu esqueço os meus problemas tomando medicamentos.	0,094	-0,084	0,118*	0,255**	0,478**	0,654**	1,000
Comparação entre Grupos							
Feminino	154,53	168,74	164,67	151,35	171,39	162,78	155,97
Masculino	158,41	143,04	146,15	161,69	139,74	148,90	156,22
<i>p-value</i>	0,361	0,016	0,137	0,307	0,001	0,158	0,901
IES Privada	157,35	126,45	130,87	148,17	142,04	148,96	154,77
IES Pública	155,48	167,48	165,76	159,04	161,42	158,73	156,48
<i>p-value</i>	0,868	0,000	0,002	0,326	0,047	0,242	0,824
De 17 anos até 19 anos	143,67	141,43	149,04	145,24	166,44	168,87	158,63
De 20 anos até 21 anos	155,48	164,40	163,07	155,20	159,90	164,30	163,54
De 22 anos até 25 anos	152,21	150,96	153,72	162,47	146,33	151,65	150,86
De 26 anos até 47 anos	176,11	168,55	157,81	162,45	149,64	134,60	148,95
<i>p-value</i>	0,169	0,215	0,774	0,573	0,340	0,009	0,400
1º/2º semestre	147,66	158,22	148,84	153,85	156,34	162,01	153,16
3º/4º semestre	154,00	144,34	154,79	160,85	155,08	155,37	161,93
5º/6º semestre	174,45	167,23	169,42	154,97	160,20	150,65	155,69
7º/8º semestre	133,88	160,44	154,00	138,19	121,75	121,50	128,50
<i>p-value</i>	0,177	0,384	0,463	0,867	0,611	0,292	0,410

Nota: ** *p-value* < 0,01; * *p-value* < 0,05.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nas estratégias de coping na dimensão de conversão e aditividade ganha destaque três grupos associativos. Quanto ao discente mudar de comportamento frente à situação (C28) existe uma associação com o fato de ele apresentar comportamentos agressivos perante outras pessoas (C29). O uso de drogas lícitas, como bebidas alcoólicas, cigarro, entre outras (C30), mostrou-se como uma estratégia associada positivamente com o fato de o discente apresentar comportamentos agressivos perante outras pessoas (C29), com o uso de drogas ilícitas, com o objetivo de acalmar a angústia sentida pelo discente (C31) e com o uso de medicamentos para esquecer o problema (C32). Por fim, existe alinhamento entre fazer uso de drogas ilícitas para acalmar a angústia sentida pelo discente (C31) com a estratégia de esquecer os problemas tomando medicamentos (C32).

A estratégia de conversão e aditividade também foi uma estratégia de *coping*, que, quando analisada por grupos, apresentou significância estatística. Estas, por sua vez, estão presentes no grupo sexo, IES e idade. Quanto ao gênero, notam-se níveis de diferença significativa no que tange às estratégias de enfrentamento de fazer planos de ação e tentar aplicá-los (C27) e usar drogas lícitas (bebidas alcoólicas, cigarro, entre outras) para acalmar a angústia (C30). Na comparação entre o grupo de IES Pública e Privada, a diferença consta nas estratégias de fazer planos de ação e tentar aplicá-los (C27) e quanto à alteração de comportamento em função da situação (C28). Por fim, quanto à idade, a diferença paira sobre uso de drogas ilícitas para acalmar a angústia (C31).

Os resultados indicam que acadêmicos do gênero feminino apresentam com maior frequência comportamentos voltados ao planejamento e ao plano de ação, sendo uma atitude importante para o enfrentamento de situações adversas. As preocupações pairam no maior índice de uso de drogas lícitas por parte dos respondentes do gênero feminino, visto que pode comprometer a saúde física e mental deste grupo de respondentes, e esses comportamentos podem ser trasladados em longo prazo para o mercado de trabalho profissional (Meriac, 2012). As consequências dessas estratégias de enfrentamento refletem-se na qualidade de vida desses respondentes do gênero feminino e no funcionamento do ambiente socioacadêmico.

Destaca-se também que discentes da IES Pública planejam ações e adaptam seu comportamento de modo mais intenso do que os de IES Privada. Esse processo de enfrentamento relacionado à conversão e aditividade podem estar alinhadas ao nível de satisfação do discente com as experiências vivenciadas no ambiente socioacadêmico. Nesta condição, os discentes tendem a praticar a reavaliação dos problemas e planejamento das possíveis soluções para resolver as situações estressoras e de desprazer (Hirsch et al., 2015). Por outro lado, esse comportamento também é importante, pois promove a adaptabilidade dos discentes frente a ambientes incertos, envoltos em vulnerabilidade, pressão e cumprimento de metas em excesso, e há introspecções que necessitam ser fomentadas também em discentes de IES Privada.

Por fim, o uso de drogas ilícitas por discentes despertam preocupações acerca dos efeitos destas na vida desses indivíduos. Recomenda-se que haja acompanhamento e compartilhamento de experiências entre discentes, seja por meio de grupos estudantis ou por políticas promovidas pela instituição de ensino com a proposta de discutir a adoção de comportamentos de compensação (Costa & Leal, 2006) que sejam benéficos para a saúde física e mental do indivíduo em curto e longo prazo.

Nota-se que alguns discentes de Ciências Contábeis participantes desta pesquisa empregam sob condições de estresse e de elevada carga emocional o uso da agressividade, mudança de comportamento e o uso de medicamentos ilícitos de forma conjunta. Essas formas de enfrentamento mostram-se como elementos prejudiciais ao seu desenvolvimento e que por vezes conduzem a comportamentos contraproducentes no ambiente acadêmico. Assim, no que tange à conversão e à aditividade, mostra-se como um alerta sobre o estado de saúde mental dos discentes de Ciências Contábeis, pois “a forma como a pessoa lida com as situações estressantes desempenha um importante papel na relação entre o estresse e processo de saúde-doença” (Carlotto, Câmara & Kauffmann, 2009, p. 170).

O cenário em relação ao processo de ensino e aprendizagem o qual está sendo ofertado para os discentes por vezes culmina na escolha de estratégias de enfrentamento que prejudicam a saudabilidade do aluno e conseqüentemente o seu desempenho em termos profissionais e pessoais. Esses resultados estão vinculados às condições que o discente tem vivenciado no ambiente acadêmico. Tais condições caracterizam-se por estressoras e que carecem de elevada carga emocional e impõem ao indivíduo a adoção de comportamentos de compensação (Carlotto, Teixeira & Dias, 2015; Antoniazzi, Dell’Aglia & Bandeira, 1998; Hammer, Grigsby & Woods, 1998). Nessas condições, as compensações mostram-se negativas para o desenvolvimento profissional e interpessoal, no que tange à superação de vulnerabilidades e dos problemas que permeiam o ensino superior.

O desenvolvimento profissional e interpessoal do discente está relacionado com as estratégias de enfrentamento adotadas no ambiente acadêmico (Carlotto, Teixeira & Dias, 2015). Dessa forma, a trajetória acadêmica do discente é conduzida também pelo seu envolvimento com a instituição de ensino. O processo de ensino-aprendizagem ao qual o discente deve ser submetido deve culminar para escolhas de enfrentamento que possam contribuir para a superação de desafios e resolução de problemas, possibilitando benefícios na construção da carreira, na conscientização quanto aos desafios presentes no curso e na gestão de demandas internas e externas que causam eventos estressantes e opressivos.

5. Considerações Finais

O estudo defende que as estratégias de *coping* estão associadas, uma vez que, ao desenvolver esta característica comportamental frente a situações de estresse e desprezo, tal ação pode causar mais problemas, os quais se somarão aos já manifestados, conduzindo assim o indivíduo a uma dinâmica desse fenômeno. Assim, as estratégias adotadas por discentes de Ciências Contábeis que refletem suas percepções nesta investigação representam comportamentos adotados por eles para enfrentar adversidades vivenciadas no ambiente socioacadêmico.

Quando o discente decide enfrentar o problema de frente por meio do seu controle e suporte social, isso resulta em consequências desejáveis. Nesse cenário, ilustra-se que, ao adotar estratégias de enfrentamento eficazes, há redução no nível de estresse e das situações que causam desconforto no ambiente socioacadêmico, fato que se apresenta como uma vantagem, pois permite ao discente direcionar esforços para a construção da sua trajetória acadêmica e profissional. Destaca-se que os respondentes que se identificam com o gênero feminino no que tange ao nível de controle mostraram-se mais intensos no enfrentamento dos problemas, na análise de situações estressoras e de desprazer para melhor compreendê-las e no controle quanto a não entrar em pânico. Já os discentes de IES Pública enfrentam os problemas com maior intensidade. Quanto ao suporte social, nota-se que os acadêmicos de IES Pública recorrem a essa estratégia de enfrentamento com maior intensidade que os de IES Privada. Por sua vez, a faixa etária do discente de Ciências Contábeis o conduzirá a adotar uma estratégia de aproximação com pessoas que já passaram por situação similar de forma distinta.

Por outro lado, estratégias de enfrentamento baseadas no retraimento, distração, recusa, conversão e aditividade mostram-se indesejáveis, uma vez que fomentam no discente de Ciências Contábeis comportamentos que contribuem para evitar as situações causadoras de estresse e contribuem para o desenvolvimento de experiências emocionais negativas. É evidente que o elevado nível de adoção dessas estratégias de enfrentamento, consubstanciadas em não resolver o problema de modo ativo, sinaliza que os discentes podem não estar desenvolvendo habilidades de adaptação ao espaço universitário. Vislumbrando-se esse cenário no que tange à comparação entre grupos, a pesquisa ilustra que a estratégia de distração referente à alteração de sentimentos quando as dificuldades surgem são mais intensas entre as participantes do gênero feminino. Quanto ao pertencimento de IES Pública ou Privada, os resultados apontam que discentes de IES Pública adotam com maior frequência estratégias de negação da situação estressora e de desprazer. No que tange às estratégias de retraimento, a pesquisa indica que discentes do gênero masculino apresentaram maior nível de retraimento em relação as emoções, se comparado com o gênero feminino. Ainda em relação à IES, discentes de IES Pública apresentam maior nível de intensidade quanto ao sentimento de culpa pelos problemas enfrentados.

Por fim, quanto às estratégias de conversão e aditividade, os resultados mostram que os participantes do gênero feminino optam por enfrentar os problemas a partir da elaboração de planos de ação e tentam aplicá-los e também a partir do uso de drogas lícitas com maior intensidade que os participantes do gênero masculino. Ilustra-se também quanto a esta estratégia que discentes da IES Pública planejam ações e adaptam seu comportamento de modo mais intenso do que os de IES Privada. A concordância quanto ao uso de drogas ilícitas mostra-se significativa quando analisado a partir da faixa etária dos respondentes. Nota-se que quanto mais jovem maior é a intensidade de adoção desta estratégia de enfrentamento.

Os custos decorrentes de situações estressoras e desprazer vivenciados por indivíduos nas organizações, nos ambientes universitários e de formação profissional podem ser mitigados com pesquisas que contribuam para a compreensão das medidas que os indivíduos tomam para criar um ambiente de bem-estar (Latack & Havlovic, 1992; Vaconcellos, 2017). Reconhecendo que as universidades sejam elas públicas ou privadas também sofrem com os elevados níveis de estresse as mesmas deveriam tentar discutir os aspectos relacionados à estrutura de ensino e à avaliação de desempenho. Quanto mais cedo as instituições de ensino tentarem modificar tal cenário, mais rapidamente poderão contribuir para o bem-estar da comunidade socioacadêmica.

A natureza mutável da sociedade, das pessoas e dos processos de ensino-aprendizagem intensificam mudanças no ensino superior e nas estruturas que a cercam. Desse modo, os resultados destacados nesta pesquisa em termos de condução de situação problema, de estresse e de exaustão emocional representam as experiências dos discentes com o ensino superior. Por hora, as situações vivenciadas no ensino superior e a necessidade constante de assumir cada vez mais responsabilidades indicam que as estratégias de enfrentamento são adotadas de acordo com cada situação vivenciada. Frente a isso, uma estratégia pode ser satisfatória em uma situação e em outra não. E essa volatilidade de situações contribui efetivamente com o processo de desenvolvimento comportamental e a *performance* acadêmica do discente, a qual será transpassada para o mercado profissional.

Este artigo destacou que as estratégias de *coping* estão associadas e conduzem o comportamento do discente no ensino superior. Basicamente ressalta-se que há a necessidade da universidade integrar esse processo, uma vez que este está intimamente atrelado ao desenvolvimento acadêmico e as experiências que o discente desencadeará durante a sua permanência no ensino superior. Esta pesquisa mostra-se como um alerta, uma vez que a condução de situações problemas, de estresse e exaustão emocional implicam sobre o comportamento e a saúde mental dos universitários. Com esses resultados, espera-se contribuir com a promoção da temática junto não só aos cursos de Ciências Contábeis, mas também aos demais cursos, pois o ensino superior apresenta-se como uma verdadeira arena do jogo, na qual todos os atores possuem responsabilidades.

Como sugestão para pesquisa futura, recomenda-se ampliar a amostra da pesquisa, ação que pode fornecer resultados ainda mais fidedignos, visto que as constatações identificadas nesta investigação se concentram fortemente em discentes matriculados no primeiro e segundo ano da graduação. Além disso, ampliar a discussão das estratégias de *coping* dentro de um contexto de trabalhadores-estudantes e estudantes-trabalhadores (Vargas & Paula, 2013) mostra-se oportuno diante dos resultados identificados. Outro ponto é a respeito da métrica utilizada, uma vez que se percebe a existência de associação entre elementos comportamentais. Reconhecendo este caráter diagnóstico desta investigação, recomenda-se atenção frente aos aspectos relacionais. Assim, pesquisas futuras podem discutir os reflexos das estratégias de *coping* na estrutura do ensino superior, a qual o discente possui contato, o que pode ilustrar a necessidade de políticas e atenção de bem-estar em parâmetros distintos.

Referências

- Aiken, L. H., Sloane, D. M., & Klocinski, J. L. (1997). Hospital nurses' occupational exposure to blood: prospective, retrospective, and institutional reports. *American Journal of Public Health*, 87(1), pp. 103-107. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1380773/>. Doi: 10.2105/ajph.87.1.103
- Antoniazzi, A. S., Dell'Aglio, D. D., & Bandeira, D. R. (1998). The concept of coping: a theoretical review. *Estudos de Psicologia*, 3(2), pp. 273-294. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v3n2/a06v03n2>
- Araújo, B., Almeida, L., & Paúl, M. (2003). Transição e adaptação acadêmica dos estudantes à escola de enfermagem. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 5(1), PP. 56-64. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/287/28750107.pdf>
- Bassols, A., Siqueira, M., Carneiro, B. B., Guimarães, G. C., Okabayashi, L. M. S., Carvalho, F. G., ... & Eizirik, C. L. (2015). Stress and coping in a sample of medical students in Brazil. *Archives of Clinical Psychiatry(São Paulo)*, 42(1), pp 1-5. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832015000100001. Doi: <https://doi.org/10.1590/0101-60830000000038>
- Brites, R. (2007). *Manual de técnicas e métodos quantitativos Tomo-1*. Programa PIR PALOP II: Projecto Consolidação das Capacidades da Administração Pública, Lisboa, Portugal. Recuperado de https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4635/Manual_MA_todos_Quantitativos_Tomo_1.pdf
- Brown, S. P., Westbrook, R. A., & Challagalla, G. (2005). Good cope, bad cope: adaptive and maladaptive coping strategies following a critical negative work event. *Journal of applied psychology*, 90(4), pp.792-798. Doi: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.4.792>
- Cardoso, R. M. (1999). *O Stress na profissão docente: Como prevenir, como manejar*. Porto Editora: Porto, Portugal.
- Carlotto, M. S., Câmara, S. G., Otto, F., & Kauffmann, P. (2009). Síndrome de burnout e coping em estudantes de psicologia. *Boletim de psicologia*, 59(131), pp. 167-178. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v59n131/v59n131a04.pdf>
- Carlotto, R. C., Teixeira, M. A. P., & Dias, A. C. G. (2015). Adaptação acadêmica e Coping em estudantes universitários. *PsicoUSF*. 20(3), 421-432. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/pusf/v20n3/2175-3563-pusf-20-03-00421.pdf>
- Chamon, E. M. Q. O. (2006). Estresse e estratégias de enfrentamento: o uso da escala Toulousaine no Brasil. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 6(2), pp. 43-64. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572006000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Chang E.M., Daly J., Hancock K.M., Bidewell J.W., Johnson A., Lambert V. & Lambert C. (2006) The relationships among workplace stressors, coping methods, demographic characteristics and health in Australian nurses. *Journal of Professional Nursing*, 22(1), 30-38. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16459287?report=abstract> DOI: 10.1016/j.profnurs.2005.12.002
- Cohen J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York: Routledge Academic
- Cook, G. L., Bay, D., Visser, B., Myburgh, J. E., & Njoroge, J. (2011). Emotional intelligence: The role of accounting education and work experience. *Issues in Accounting Education*, 26(2), pp. 267-286. Recuperado de <https://aaapubs.org/doi/abs/10.2308/iace-10001?journalCode=iace> DOI: <https://doi.org/10.2308/iace-10001>
- Costa, E. S., & Leal, I. P. (2006). Estratégias de coping em estudantes do Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 24(2), PP. 189-199. Recuperado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v24n2/v24n2a06.pdf>

- Esparbès, S., Sordes-Ader, F., & Tap, P. (1993). Présentation de l'échelle de coping. In Actes de las Journées du Laboratoire Personnalisation et Changements Sociaux pp. 89-107. St. Crieg: Université de Toulouse – Le-Mirail. Recuperado de <http://www.pierretap.com/pdfs/111d.pdf>
- Field, A. (2009). *Descobrimo a estatística usando o SPSS(2ª ed.)*. Bookman Editora.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Kango kenkyu. The Japanese journal of nursing research*, 21(3), pp. 219-239. Recuperado de [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1585237](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1585237) DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/2136617>
- Gibbons, C., Dempster, M., & Moutray, M. (2011). Stress, coping and satisfaction in nursing students. *Journal of advanced nursing*, 67(3), 621-632. Recuperado de https://www.associationforpsychologyteachers.com/uploads/4/5/6/6/4566919/stress_coping_and_satisfaction_in_nursing_students_c_gibbons.pdf. DOI: doi: 10.1111/j.1365-2648.2010.05495.x
- Gil-Monte, P.R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madri: Pirâmide.
- Gloria, C. T., & Steinhardt, M. A. (2016). Relationships among positive emotions, coping, resilience and mental health. *Stress and Health*, 32(2), pp. 145-156 Doi: <https://doi.org/10.1002/smi.2589>
- Hammer, L. B., Grigsby, T. D., & Woods, S. (1998). The conflicting demands of work, family, and school among students at an urban university. *The journal of Psychology*, 132(2), pp. 220-226. Doi: <https://doi.org/10.1080/00223989809599161>
- Hirsch, C. D., Barlem, E. L. D., Almeida, L. K. D., Tomaszewski-Barlem, J. G., Figueira, A. B., & Lunardi, V. L. (2015). Estratégias de coping de acadêmicos de enfermagem diante do estresse universitário. *Rev. Bras. Enferm*, 68(5), 783-90. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672015000500783 Doi: <https://doi.org/10.1590/0034-7167.2015680503i>
- Karaca, A., Yildirim, N., Cangur, S., Acikgoz, F., & Akkus, D. (2019). Relationship between mental health of nursing students and coping, self-esteem and social support. *Nurse education today*, 76(1), pp. 44-50. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/30769177> Doi: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.01.029>
- Latack, J. C., & Havlovic, S. J. (1992). Coping with job stress: A conceptual evaluation framework for coping measures. *Journal of organizational behavior*, 13(5), pp. 479-508. Doi: <https://doi.org/10.1002/job.4030130505>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company: Nova Iorque, EUA
- Lim, Y. M., Tam, C. L., & Lee, T. H. (2013). Perceived stress, coping strategy and general health: A study on accounting students in Malaysia. *Researchers World*, 4(1), pp.1-8. Recuperado de http://www.researchersworld.com/vol4/vol4_issue1_1/Paper_10.pdf
- Lopes, I. F., & Martins Meurer, A. (2019). Autoeficácia, elementos priorizados na prospecção de carreira pública e privada e comportamento acadêmico: análise dos estudantes de Ciências Contábeis das IES públicas. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 13(1), pp. 46-67. DOI: <https://doi.org/10.17524/repec.v13i1.1937>
- Lopes, I. F., Meurer, A. M., & Voese, S. B. (2018). Efeito das Crenças de Autoeficácia no Comportamento Cidadão e Contraproducente dos Acadêmicos De Contabilidade. *Advances in Scientific & Applied Accounting*, 11(3), pp. 517-531. Recuperado de <http://asaa.anpcont.org.br/index.php/asaa/article/view/471/pdf>. Doi: <https://doi.org/10.14392/asaa.2018110309>

- Maturana, A. P. P. M., & Valle, T. G. M. D. (2014). Estratégias de enfrentamento e situações estressoras de profissionais no ambiente hospitalar. *Psicologia Hospitalar*, 12(2), pp. 02-23. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-74092014000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Meriac, J. P. (2012). Work ethic and academic performance: Predicting citizenship and counterproductive behavior. *Learning and Individual Differences*, 22(4), pp. 549-553. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608012000416?via%3Dihub> Doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.015>
- 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 Psicopedagogia*, 34(105), pp. 258-267. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n105/03.pdf>
- Pacheco, S. (2008). Stress e mecanismos de coping nos estudantes de enfermagem. *Referência-Revista de Enfermagem*, 2(7), pp. 89-95. Recuperado de <http://www.index-f.com/referencia/2008pdf/7-8995.pdf>
- Peleias, I. R., Guimarães, E. R., Chan, B. L., & Carlotto, M. S. (2017). A Síndrome De Burnout Em Estudantes De Ciências Contábeis de IES Privadas: Pesquisa Na Cidade De São Paulo. *Revista de Educação e Pesquisa Em Contabilidade*, 11(1), pp. 30-51. Recuperado de <http://www.repec.org.br/repec/article/view/1468/1207>
- Pereira, T. B., & Branco, V. L. R. (2016). As estratégias de coping na promoção à saúde mental de pacientes oncológicos: uma revisão bibliográfica. *Revista Psicologia e Saúde*, 1(8), pp. 24-31. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-093X2016000100004 Doi: <http://dx.doi.org/10.20435/2177093X2016104>
- Reis, C. F., Miranda, G. J., & Freitas, S. C. (2017). Ansiedade e desempenho acadêmico: Um estudo com alunos de Ciências Contábeis. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 10(3), pp. 319-333. Recuperado de <http://www.spell.org.br/documentos/ver/48120/ansiedade-e-desempenho-academico--um-estudo-com-alunos-de-ciencias-contabeis>
- Souza, J. P., & Durso, S. D. O. A (2019, julho) Motivação de Estudantes-Trabalhadores e Trabalhadores-Estudantes de Ciências Contábeis para a Realização da Graduação. *Anais do Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade*, São Paulo, SP, Brasil, 15.
- Suehiro, A. C. B., Santos, A. A. A. D., Hatamoto, C. T., & Cardoso, M. M. (2008). Vulnerabilidade ao estresse e satisfação no trabalho em profissionais do Programa de Saúde da Família. *Boletim de psicologia*, 58(129), pp. 205-218. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432008000200008
- Tamayo, M. R., & Tróccoli, B. T. (2002). Exaustão emocional: relações com a percepção de suporte organizacional e com as estratégias de coping no trabalho. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 7(1), pp. 37-46. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-294X2002000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2002000100005>.
- Vargas, H. M., & Paula, M. F. C. (2013). A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. *Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior*, 18(2), pp. 459-485. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772013000200012&script=sci_abstract&tlng=pt Doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000200012>
- Vasconcellos, E. G. (2017). Stress, coping, burnout, resiliência: troncos de uma mesma raiz. In: Silva Junior, N., & Zangari, W. (Org.). *A psicologia social e a questão do hífen* (1ª ed.). São Paulo: Blüncher

- Veiga, S., & Lopes, H. (2020). Serviços de Apoio Psicológico ao estudante de Ensino Superior: As experiências do Centro de Intervenção Psicopedagógica e do Gabinete de Orientação e Integração: confluências e especificidades. *Sensos-e*, 7(1), 57-66. Recuperado de <https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/download/3561/1547>
- Vinay, A., Esparbes-Pistre, S., & Tap, P. (2000). Attachement et stratégies de coping chez l'individu résilient. *La Revue Internationale de l'éducation familiale*, 4(1), 179-183. Recuperado de <http://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=13796469>