

ADAPTAÇÃO ACADÊMICA DE ALUNOS DE PSICOLOGIA AO ENSINO SUPERIOR: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO E AVALIAÇÃO

ACADEMIC ADAPTATION OF PSYCHOLOGY STUDENTS IN HIGHER EDUCATION: INTERVENTION AND EVALUATION PROPOSAL

Evanisa Helena Maio de Brum¹

Marco Antonio Pereira Teixeira²

RESUMO: O objetivo desta pesquisa foi realizar intervenções grupais de terapia comunitária, psicodrama e psicologia positiva que objetivaram promover a adaptação acadêmica de estudantes universitários, em sua maioria de primeira geração. Para tanto, foram realizadas avaliações da adaptação acadêmica (QVA-r), ansiedade (BAI) e depressão (BDI) antes e depois das intervenções. Participaram deste estudo 86 alunos de um curso de Psicologia do Sul do Brasil. Os resultados revelaram que as intervenções de terapia comunitária e psicodrama foram significativas do ponto de vista estatístico para aqueles alunos que apresentavam indicadores de ansiedade ou depressão. A intervenção de psicologia positiva foi significativa para dirimir a ansiedade. Desta forma, espera-se que esses resultados possam alertar os gestores de instituições de ensino superior sobre a importância de realizar intervenções grupais com foco em questões psicológicas, as quais vêm sendo consideradas preditivas de performance acadêmica e permanência de alunos.

Palavras-chave: estudante; universidade; intervenção; depressão; ansiedade.

ABSTRACT: The objective of this research was to perform group interventions of communitarian therapy, psychodrama and positive psychology which aimed at promoting the academic adaptability of University students mostly first generation. Academic adaptation (QVA-r) assessments were carried out, anxiety (BAI) and depression (BDI) before and after the intervention. A total of 86 86 students from a Psychology course in Southern Brazil. The results revealed that the interventions of communitarian therapy and psychodrama were statistically significant for those students who presented indicators of anxiety or depression. Positive psychology intervention was significant for settling the anxiety. In this way, it is hoped that these results can alert administrators of higher education institutions about the importance of group interventions with a focus on psychological issues, which have been found to be predictive of academic performance and retention of students.

Keywords: student; university; intervention; depression and anxiety.

1. INTRODUÇÃO

As últimas duas décadas tem se configurado como um período de grande mudança na educação superior do Brasil, devido ao aumento do número de Instituições de Ensino Superior (IES) no país, a flexibilização do governo para a abertura de novas instituições e a aceitação do poder privado que passou a investir nesta esfera (Inep, 2016). Como resultado muitos

¹ Centro Universitário Cesmac. evanisa.brum@gmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul. mapteixeira.psi@gmail.com

formatos institucionais surgiram permitindo aos alunos antes excluídos começarem a ocupar o espaço que era preenchido pelas classes mais favorecidas. Portanto, as instituições passaram a ter alunos com realidades social, educativa e emocional muito diferente do que se tinha no passado (Diogo, 2016).

Como consequência dessa alteração passou a ser necessário conhecer este perfil (Cheung & Yue, 2012), bem como realizar intervenções relacionadas à adaptação destes à vida acadêmica (Keats & Sabharwal, 2008; Fischer, Cavanagh & Bowles, 2011; Nelson et al., 2012; Soares et al., 2014). Em especial, atenção tem sido dirigida aos alunos que estão no primeiro ano da Faculdade (Cooke, et. al., 2006; Fisher, Cavanagh & Bowles, 2011; Soares et al., 2014) e os de primeira geração, cujos pais não tem curso superior (Bownan, 2010), pois estes apresentam maior risco de abandonar os estudos por dificuldades de adaptação.

Nesse sentido, há certo consenso na literatura nacional e internacional de que o desafio maior para o setor da educação é o de identificar e monitorar os alunos que estão em risco de evadir das IES (James et al., 2010), trabalhando a Adaptação Acadêmica (AA). A evasão nos Estados Unidos chega a 40% em algumas IES, principalmente nas Faculdades Comunitárias (Fisher et al., 2010). No Brasil o censo educacional realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira revela que para cada 10 alunos que ingressam em IES privadas, pouco mais de três se formam (Inep, 2016).

Entretanto, não é possível saber se estes alunos abandonaram o curso de forma temporária ou permanente, ou ainda se foram transferidos para outra IES. No Brasil são poucos os estudos e políticas específicas sobre a evasão no Ensino Superior (ES) que permitissem indicar com mais precisão quais são as melhores práticas para adaptar com eficácia o aluno ao ES (Matta, Lebrão & Heleno, 2017). Nesse sentido, é imprescindível que estes fatores sejam compreendidos a partir do nosso próprio sistema e não, apenas, a partir dos problemas estudados em outros países. Os altos índices de evasão e reprovação denotam que a universidade não tem sido bem-sucedida na resposta a esta situação. Os estudantes frequentemente, se veem privados de suportes adequados capazes de facilitar os desafios a que são submetidos em situações de desenvolvimento pessoal (Diogo, 2016). Apesar de a literatura ser consistente em afirmar sobre a necessidade destes programas, o progresso feito ainda não é significativo para ajudar os alunos; além disso, exemplos reais de intervenções com este foco são escassos (Nelson, et. al., 2012; Pinto, 2016).

Num panorama geral torna-se importante ressaltar que em função da mudança no perfil dos alunos que estão ingressando no ES ocorreram mudanças significativas no aconselhamento psicológico nas Faculdades. Desta forma, os estudos apontam para um aumento significativo de problemas comportamentais e emocionais (Heinen et al., 2017) que, por sua vez, fizeram com que o foco do trabalho fosse alterado do tratamento para a prevenção de doenças e promoção de saúde (Rawl, Johnson & Bartels, 2004), envolvendo intervenções, principalmente grupais.

Destacamos ainda que poucos foram os estudos encontrados sobre intervenções no ES, sendo de cunho psicopedagógico relacionado a dificuldades de aprendizagem (Fisher et al., 2011); outros descrevem os serviços de aconselhamento das faculdades (Rawl et al., 2004). Alguns dos estudos de intervenção oferecem informações sobre os serviços que os alunos podem procurar na faculdade através de ligações telefônicas (Nelson et al., 2012) ou por meio eletrônico (Smet, Keer & Valcke, 2008). Portanto, poucos estudos de intervenções com universitários foram encontrados, e poucos objetivaram trabalhar de forma grupal com a promoção da AA (Bonifácio et al., 2011; Keats & Sabharwal, 2008).

Alguns desses estudos apontam que certas características pessoais auxiliam na adaptação ao ES. De uma forma geral os estudos revelam que características psicológicas positivas (Santos, Oliveira & Dias, 2015; Soares et al., 2014) tais como relacionamentos positivos (Santos, Oliveira & Dias, 2015; Johnson et al., 2010; Soares et al., 2014); resiliência e bem-estar (Cheung & Yue, 2012; Bownan, 2010; Cooke et al., 2006) apresentam correlação com uma maior propensão a ter sucesso no processo de AA.

Já Bownan (2010) estudou 4501 alunos de 11 Faculdades e Universidades dos Estados Unidos, os quais foram acompanhados longitudinalmente no seu primeiro ano na IES. Os participantes foram avaliados quanto ao bem-estar e a AA. Os resultados revelaram que os alunos que apresentavam um funcionamento psicológico positivo, denominado de bem-estar psicológico, se adaptaram ao ambiente acadêmico com mais facilidade e foram mais propensos a permanecerem na universidade. Além disso, os alunos de primeira geração apresentaram maiores dificuldades subjetivas de adaptação à faculdade e também uma diminuição dos níveis de bem-estar durante seu primeiro ano de vida acadêmica. O estudo ainda destacou a importância das relações sociais, as quais claramente desempenham um papel fundamental na construção do bem-estar.

Assim como Bownan e Cooke et al (2006), também avaliaram o bem-estar em 4.699 alunos que estavam no primeiro ano em uma universidade no Reino Unido. Entretanto, o trabalho mencionado acima (Bownan, 2010) avaliou o bem-estar numa perspectiva de saúde e este realizou uma análise com foco na doença, através da avaliação de sintomas de ansiedade, de depressão e físicos. Os resultados revelaram que o nível de ansiedade foi mais elevado do que o de depressão e os físicos, levando os autores a dizerem que o primeiro ano de graduação é um tempo de grande ansiedade, mas não é um tempo particularmente depressivo.

Stephens, Hamedani & Destin (2014) realizaram uma intervenção que objetivou melhorar o sucesso acadêmico de alunos de primeira geração, pois para os autores estes alunos são propensos a se sentir excluídos do ES. Participaram da pesquisa 147 ingressantes que foram divididos em dois grupos: grupo de intervenção composto por alunos de primeira geração e grupo o controle com alunos de geração contínuo. Dos alunos de primeira geração a maioria era do sexo feminino e de baixa renda. Ambos assistiram a um painel que teve duração de 1 hora e abordava a temática AA. Este painel era composto por alunos que estavam há mais tempo na IES e que contaram suas histórias pessoais. A diferença é que no grupo de intervenção os alunos focavam em seu discurso o quanto sua classe social e origem importavam para a sua AA. A avaliação realizada um ano após as intervenções revelou que os participantes do grupo de intervenção apresentaram menos estresse e ansiedade, melhor ajustamento psicológico e acadêmico, bem como melhor engajamento social. Por fim, os pesquisadores destacaram que os alunos de primeira geração necessitam de apoio psicológico que inclua o trabalho com a crença de que eles merecem ir para a faculdade e podem ter bons resultados.

Keats e Sabharwal (2008) também destacaram o aumento no número de alunos no ES que apresentam doenças mentais crônicas, comportamentos auto-agressivos e suicidas, distúrbios de personalidade, agressão sexual e que vivenciaram experiências traumáticas precoces. Nesse sentido, os autores implementaram no setor de aconselhamento psicológico de uma universidade do Canadá um grupo aberto de encenação terapêutica, no qual os participantes eram convidados a encenar eventos, situações ou conflitos internos. A premissa teórica tinha como base semelhanças com o psicodrama (Moreno, 1980). Os resultados revelaram que os participantes se sentiram mais abertos em relação a sua própria sabedoria e força, capazes de transferir aspectos simbólicos vivenciados nas sessões para suas

experiências práticas de vida. Os autores destacaram que a encenação terapêutica em grupo aberto, na universidade, oferece uma alternativa para que os alunos possam refletir sobre seus problemas num espaço contido e seguro, com um bom potencial de ajuda para atender as necessidades dos alunos que não apresentavam quadros graves.

Nelson et. al. (2012) realizaram um estudo em uma Universidade na Austrália com alunos em risco de evadir. Estes alunos foram identificados através de uma série de indicadores descritivos e acadêmicos, tais como assiduidade, participação nas aulas e nas atividades on-line, faltas às avaliações, bem como através das notas obtidas nas atividades solicitadas. Dos 10 mil alunos monitorados, 1848 (17,3%) foram classificados como em risco, dos quais 945 (51,1%) foram contatados com sucesso. O grupo contatado persistiu significativamente mais na universidade do que o grupo não contatado (89,2% vs 66,6%) e também obteve um grau significativamente maior nas notas. A partir destes resultados os objetivos deste estudo foram transformados em política institucional na Universidade.

O curso de psicologia, objeto deste estudo, contava com 325 alunos matriculados na época da coleta de dados. Com o objetivo de conhecer o perfil do aluno da IES foi realizado, um ano antes desta pesquisa, um levantamento do perfil dos alunos da psicologia e os dados revelaram que estes alunos faziam parte de um perfil antes excluído do ES como refere a literatura (Brock, 2010; Bownan, 2010), pois 78% eram o primeiro da família a estudar neste nível de educação e 73% eram trabalhadores.

Diante do exposto verificamos a necessidade de pesquisar a adaptação dos alunos da psicologia ao ES, através do Questionário de Vivências Acadêmicas - QVA-r (Villar, 2003) aplicado, inicialmente, em uma amostra de 26 alunos que estavam no 2º semestre. Os resultados encontrados quando comparados a outros estudos (Soares et al, 2014; Carlotto, Teixeira & Dias, 2015). sugeriram que os estudantes encontravam-se com dificuldades emocionais e relacionais. Partindo dos dados obtidos no estudo piloto somado ao perfil dos alunos da IES e aos poucos estudos encontrados sobre intervenções voltadas à adaptação ao contexto universitário no Brasil, este estudo teve por objetivos: a) avaliar a adaptação dos alunos de um curso de psicologia do Sul do Brasil, conforme as dimensões do QVA-r, bem como em medidas de depressão e ansiedade; b) propor e realizar intervenções de promoção da AA, testando possíveis efeitos destas intervenções.

2. MÉTODOS

Participantes

Participaram deste estudo, inicialmente 300 alunos do curso de Psicologia de uma Faculdade localizada no Sul do Brasil.

Delineamento

Foi realizado um delineamento de pré-teste e pós-teste de um grupo (Creswell, 2010). Os indicadores de AA e pessoal, avaliados antes e depois das intervenções, foram: a) vivências acadêmicas (dimensões carreira, pessoal, estudo, interpessoal e institucional); b) depressão; e c) ansiedade (detalhes dos instrumentos usados para avaliar estas variáveis são descritos mais adiante). Os participantes foram submetidos a intervenções com abordagem de terapia comunitária e psicodrama, sendo que um subgrupo foi ainda submetido, complementarmente, a intervenções com abordagem de psicologia positiva.

Instrumentos e Materiais

Ficha com dados sócio-demográficos: Ficha contendo dados gerais e sociodemográficos do estudante do Curso de Psicologia.

Avaliação da Adaptação Acadêmica: Foi utilizado o instrumento Questionário de Vivências Acadêmicas, versão reduzida (QVA-r) (Villar, 2003). O QVA-r foi elaborado em Portugal, por Almeida e Soares (1998), traduzido e adaptado para o contexto brasileiro por Villar (2003). Este instrumento permite obter uma avaliação das dificuldades de AA. É estruturado em uma escala *Likert* de 5 pontos e se divide em 5 dimensões: pessoal (percepção de bem-estar físico e psicológico com foco na ausência de características associadas a depressão e ansiedade), interpessoal (relacionamento com colegas e estabelecimento de relações mais íntimas e significativas), carreira (envolvimento com o curso e desenvolvimento de carreira), estudo (rotina e competências de estudo e gestão do tempo) e institucional (interesse geral pela instituição que frequenta, conhecimento e apreciação dos serviços e infra-estrutura da instituição).

Avaliação da Depressão: Foi utilizado o Inventário Beck de Depressão (Cunha, 2001). Esta escala é provavelmente a medida de autoavaliação da depressão mais usada tanto em pesquisa como em clínica. O Inventário Beck de Depressão (BDI) é uma escala sintomática de autorrelato, composta por 21 itens, incluindo sintomas e atitudes, cuja intensidade varia de 0 a 3. A soma dos escores dos itens individuais fornece um escore total, que, por sua vez, constitui um escore dimensional da intensidade da depressão, que pode ser classificado em mínimo,

leve, moderado ou grave.

Avaliação da Ansiedade: Foi utilizado o Inventário Beck de Ansiedade (Cunha, 2001). É uma escala de autorrelato, que mede a intensidade de sintomas de ansiedade, composta de 21 itens, que são afirmações descritivas de sintomas de ansiedade, e que devem ser avaliados pelo sujeito com referência a si mesmo, em uma escala de 4 pontos que refletem níveis de gravidade crescente de cada sintoma. A intensidade da ansiedade é classificada nos níveis mínimo, leve, moderado ou grave.

Entrevista Diagnóstica: A entrevista diagnóstica foi realizada apenas com os alunos que apresentavam indicadores de ansiedade e depressão moderado e grave, diante da confirmação diagnóstica estes foram convidados a participar da intervenção de psicologia positiva. Foi realizada com base nos critérios do DSM-IV (American Psychiatric Association, 1995), manual vigente na época da realização do estudo. Tinha como objetivo confirmar os sintomas de depressão e ansiedade que haviam sido rastreados através do BDI e do BAI.

Procedimentos de Coleta de Dados

Em um primeiro momento a proposta de pesquisa foi apresentada para todos os alunos do curso de Psicologia no auditório da Instituição. Os alunos que concordaram em participar do estudo foram convidados a preencher os seguintes instrumentos, no mesmo dia e local em que foi feita a proposta da pesquisa, constituindo a avaliação inicial: 1) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; 2) Questionário de dados sócio demográficos; e, 3) Questionário de Vivências Acadêmicas – QVA-r (Villar, 2003). Uma semana após a apresentação do estudo no auditório da IES os participantes foram convidados a preencher o Inventário Beck de Depressão (Cunha, 2001); e o Inventário Beck de Ansiedade (Cunha, 2001). Estes alunos foram submetidos a intervenções com abordagem de terapia comunitária e psicodrama. Ao final da intervenção, todos participantes responderam novamente aos instrumentos. Após esta segunda avaliação, alunos que apresentavam indicadores de sintomas moderados e graves de depressão ou ansiedade (conforme manuais dos BDI e do BAI), foram convidados a participar, ainda, de uma entrevista diagnóstica posterior, que foi agendada individualmente e realizada na IES. O objetivo desta entrevista foi de obter informações complementares que ajudassem a diagnosticar casos mais graves de depressão e ansiedade. Alunos diagnosticados com quadros de depressão ou ansiedade foram então convidados a participar da intervenção grupal com o uso de psicologia positiva (Seligman, 2017), com foco

em ansiedade e depressão. Estes alunos foram informados ainda que um dos setores da IES ofereceria psicoterapia breve cognitivo comportamental, e que este serviço estava à disposição destes alunos, gratuitamente, durante e após a intervenção do grupo, caso eles necessitassem. Nas avaliações finais do projeto os alunos que seguiram apresentando sinais e sintomas de ansiedade e depressão, em qualquer grau, foram encaminhados ao setor de psicologia; bem como os alunos que ao longo do projeto necessitaram deste serviço.

Intervenção com abordagem de terapia comunitária e psicodrama

Os alunos que aceitaram participar da pesquisa foram convidados para a intervenção em formato de terapia comunitária e psicodrama, realizadas em horários de aula. Foi escolhido um dia da semana que tinha o maior número de alunos na IES para a realização das intervenções; este dia foi amplamente divulgado para que os alunos que não estudassem neste dia pudessem vir à Faculdade. Desta forma, a mesma intervenção ocorreria em todas as salas de aula do curso de psicologia, ao mesmo tempo. Destacamos que os professores não trabalharam com sua turma de alunos. Essas intervenções foram realizadas no formato de terapia comunitária baseado no trabalho de Adalberto Barreto (Carvalho, et al. 2013) e psicodrama (Moreno, 1980). A terapia comunitária foi originalmente criada para ser utilizada em comunidades carentes, objetivando a criação de uma rede social de apoio na qual exista troca de informações e experiências para o manejo de situações de crise. Supomos que seja uma técnica adequada para ser utilizada no contexto universitário justamente por promover a troca de experiência e a transmissão de informações (Keats & Sabharwal, 2008), bem como por proporcionar a construção de relacionamento entre os pares (Santos, Oliveira & Dias, 2015; Johnson et al., 2010; Soares et al., 2014). Para a sua aplicação foram seguidas as orientações metodológicas descritas por Adalberto Barreto (Carvalho, et al. 2013). Esta atividade ocorreu três vezes ao longo de três meses e tinha a duração de 1 hora e meia. Foi a primeira a ser utilizada, pois objetivava avaliar as dificuldades enfrentadas pelos alunos na sua adaptação ao ES de forma verbal e consciente. Posteriormente, foi utilizado o psicodrama, que se configura como uma abordagem vivencial, e, portanto, busca a expressão emocional de forma mais livre (Moreno, 1980).

No psicodrama utiliza-se de representação dramática para a exploração da psique humana (Moreno, 1980). Consideramos esta abordagem adequada para trabalhar com alunos no ES por oferecer a possibilidade de reflexão sobre problemas variados e ter sido descrita

com um bom potencial de ajuda para atender às necessidades dos alunos que não apresentam quadros graves no ES (Keats & Sabharwal, 2008). Para sua aplicação foram seguidas as orientações metodológicas de Moreno (1980). Neste projeto o tema dramatizado foi estabelecido ao grupo e relacionado às dificuldades de AA. Foram realizadas duas atividades de psicodrama com duração de 3 horas, durante 3 meses.

Por fim, o psicodrama e a terapia comunitária foram escolhidos por adequarem-se eticamente ao ambiente acadêmico, pois os alunos podem ou não se colocar durante a atividade, permitindo aos participantes passivos serem respeitados e ao mesmo tempo beneficiados pelas intervenções. Destacamos que os professores/psicólogos receberam capacitação de 40 horas sobre psicodrama e 4 horas sobre terapia comunitária.

Intervenção com abordagem de psicologia positiva

Os alunos que participaram das intervenções de psicodrama e terapia comunitária e seguiam apresentando indicadores moderados ou graves de ansiedade ou depressão na segunda avaliação, foram convidados para uma entrevista diagnóstica. Nesta entrevista os casos confirmados foram convidados a participar da intervenção em formato de psicologia positiva. Considerou-se apropriado esta intervenção em alunos com níveis elevados de ansiedade ou depressão, pois há evidências de resultados positivos de sua aplicação em pacientes que apresentam quadros de depressão e ansiedade (Seligman, 2017). Desta forma, esperava-se que os sintomas ansiosos e depressivos fossem amenizados, e como consequência, que o aluno conseguisse se adaptar melhor ao ES. Partiu-se do pressuposto que um grau de estabilidade emocional (entendido como baixos níveis de ansiedade e depressão) é necessário para que as demandas acadêmicas possam ser enfrentadas de forma eficiente.

A intervenção de psicologia positiva teve por objetivo promover o bem-estar através do trabalho com cinco elementos: emoção positiva; engajamento; sentido; relacionamentos positivos e realização (Seligman, 2017). Partiu-se da premissa de que o uso da psicologia positiva seria adequada neste contexto, uma vez que seu objetivo final é o desenvolvimento do bem-estar e da resiliência, e os estudos mostram que características psicológicas positivas (Santos, Oliveira & Dias, 2015; Soares et al., 2014) tais como resiliência e bem-estar (Cheung & Yue, 2012; Bownan, 2010; Cooke et. al., 2006) estão relacionadas positivamente com a AA. Sua aplicação seguiu as orientações de Seligman (2017), foi realizada uma vez por semana, antes do horário de aula, durante dez encontros em uma sala da IES, durante 3 meses.

A avaliação final foi realizada após a realização das intervenções de terapia comunitária e psicodrama, todos os alunos foram novamente avaliados com o QVA-r, BDI e BAI. Os estudantes que participaram da intervenção de abordagem da psicologia positiva foram avaliados mais uma vez ao final da intervenção. Os alunos que seguiram apresentando sinais e sintomas de ansiedade e depressão e dificuldades nas dimensões do QVA-r ao final do estudo foram encaminhados para a Clínica de Psicologia da IES ou para a rede de atendimento na comunidade, de acordo com análise individual de cada caso.

Procedimentos de Análise de Dados

Uma vez que foi realizado um delineamento de pré-teste e pós-teste de um grupo, foi utilizado o teste T *Student* e o teste de *Wilcoxon* para comparação dos escores obtidos nos instrumentos QVA-r, BAI e BDI antes e depois das intervenções.

Procedimentos Éticos

Em um primeiro momento a proposta de pesquisa foi apresentada para todos os alunos do curso de Psicologia no auditório da Instituição. O estudo foi conduzido após aprovação pelo Comitê de Ética com o CAAE nº 478.963. Antes de participar os estudantes foram informados sobre os principais objetivos e procedimentos desse projeto em linguagem clara e compreensível. Os alunos que concordaram em participar do estudo foram convidados a preencher 1) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os instrumentos da pesquisa e os instrumentos dessa pesquisa.

3. RESULTADO

Este estudo objetivou avaliar a adaptação dos alunos do curso de psicologia de uma IES localizada no Sul do Brasil, conforme as dimensões do QVA-r, bem como em medidas de depressão e ansiedade. Além das avaliações foram realizadas intervenções que objetivaram promover a AA. Num primeiro momento todos os alunos foram convidados para participar do estudo e aceitaram, o que totalizou 300 participantes, os quais preencheram o QVA-r, o questionário com dados sócios demográficos e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Destes 155 preencheram os instrumentos que avaliaram depressão e ansiedade (BDI e BAI) na primeira avaliação do estudo (T1). Dos 155 participantes que preencheram todos os instrumentos em T1, 86 participaram das intervenções de psicodrama e terapia comunitária e preencheram os mesmos instrumentos na segunda avaliação (T2). Dos alunos que concluíram todas as etapas da pesquisa a média de idade foi de 28,6 anos e o desvio-

padrão foi de 9,35. A maioria era do sexo feminino (87%); solteiro (56%); morava com os pais (54%) e trabalhava além de estudar (77%). Quanto a escolaridade dos pais apenas 21% possuía ES.

Em relação a saúde psicológica dos 155 participantes que preencheram o BDI em T1 encontrou-se que 31,6% (n=49) apresentavam indicadores de depressão divididos nos níveis leve, moderado e grave. Já quanto aos indicadores de ansiedade encontrou-se que 43% (n=67) apresentavam indicadores de ansiedade leve, moderada ou grave. Ao analisarmos esses indicadores nos 86 alunos que participaram da segunda avaliação (T2) encontrou-se que 31% (n=27) apresentavam indicadores de depressão leve e moderada. Quanto à ansiedade 45% (n=39) apresentavam indicadores em grau leve, moderada ou grave. Desta forma, foi possível constatar que a ansiedade apresentou-se mais prevalente do que a depressão na primeira e na segunda avaliação realizada neste estudo. Além disso, os que apresentavam indicadores de ansiedade tinham sua classificação mais elevada do que os com indicadores de depressão. Estes dados corroboram com os apontados por Bownan e Cooke et al (2006) que também encontraram maior prevalência de ansiedade quando comparada a depressão em estudantes universitários. Além disso, a literatura destaca que um número cada vez mais significativo de estudantes do ES está enfrentando psicopatologias (Flatt, 2013). Um dos argumentos apresentados por Flatt (2013) para este fenômeno é que muitas desordens mentais se manifestam entre 18 e 24 anos, fase que coincide com a idade média que as pessoas estão na universidade, dado que diverge dos encontrados neste estudo, pois a população apresentava idade média de 28,6 anos.

Ao compararmos as médias dos instrumentos utilizados (QVAr, BDI e BAI) com o teste T de *Student* da primeira (T1) para a segunda avaliação (T2) dos 86 alunos que participaram das intervenções de psicodrama e terapia comunitária observa-se que as intervenções não foram eficazes para as dimensões dos instrumentos utilizados, o que pode ser observado na tabela 1.

Tabela 1- Médias (desvios-padrão) e comparações de variáveis do QVA-r, BDI e BAI (n = 86)

	T1 (Antes)		T2 (Depois)		<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
QVA-r					
Carreira	3,73	0,37	3,73	0,35	0,979
Pessoal	2,98	0,35	2,99	0,31	0,727
Interpessoal	3,36	0,31	3,37	0,34	0,760
Estudo	3,02	0,40	2,94	0,44	0,140
Institucional	3,60	0,45	3,64	0,38	0,419
Ansiedade (BAI)	1,78	0,99	1,71	0,98	0,500
Depressão (BDI)	1,45	0,73	1,36	0,75	0,159

Em relação as médias encontradas nas 5 dimensões do QVA-r destacamos que como as respostas de cada item do instrumento podem variar de 1 a 5, as médias das escalas também respeitam esta amplitude máxima de variação. Desta forma, podemos constatar (ainda na tabela 1) que as médias das dimensões carreira, interpessoal e institucional estiveram acima do seu ponto médio (valor 3), estes dados sugerem que os alunos se percebiam razoavelmente decididos e satisfeitos com a escolha pela psicologia avaliada na dimensão carreira. Quanto a dimensão interpessoal também podemos supor que os alunos estavam razoavelmente satisfeitos com o relacionamento com colegas e professores, bem como com o estabelecimento de relações mais íntimas e significativas. Com relação ao item institucional, igualmente podemos pensar que há uma satisfação razoável com a instituição de forma geral, bem como com os serviços e infraestrutura da mesma.

A média do item pessoal apresentou-se abaixo do valor 3, tanto em T1 quanto em T2 - apesar de aproximar-se deste; o que nos leva a pensar que os alunos não se percebiam satisfeitos com seu bem-estar físico e psicológico. Destaca-se que esta dimensão avalia a presença de características associadas à depressão e ansiedade, o que foi confirmado pelos indicadores do BDI e do BAI. Soma-se ao acima exposto que no estudo piloto citado nesta

pesquisa a dimensão pessoal também apresentou o escore mais baixo entre as 5 dimensões do QVA-r e foi o que, entre outras questões, justificou a realização deste estudo.

Em relação a quinta dimensão do instrumento constatamos que a média encontrada na dimensão estudo em T1 (3,02 – acima do ponto médio) revelou-se maior que a encontrada em T2 (2,94 – próximo ao ponto médio). Podemos supor que os alunos se sentiam razoavelmente satisfeitos com suas competências de estudo e no gerenciamento do tempo de estudo. Desta forma, podemos sumarizar em relação as cinco dimensões do QVA-r que a dimensão pessoal estava abaixo do ponto médio enquanto as demais dimensões estavam acima deste ponto, o que revela que apesar das dificuldades percebidas em relação ao bem-estar físico e psicológico os acadêmicos se sentiam satisfeitos com a escolha da carreira, com a instituição, com as relações interpessoais, bem como na primeira avaliação (T1) 40 participantes apresentavam indicadores de depressão ou ansiedade.

Ao realizarmos a análise com o teste T de *Student* somente nesta amostra encontramos diferenças significativas de T1 para T2 na avaliação da ansiedade ($p=0,028$) e da depressão ($p=0,008$). A diferença estatística se confirma com o uso do teste de Wilcoxon tanto para os indicadores de ansiedade ($p=0,037$) quanto de depressão ($p=0,009$). Desta forma, é possível constatar que as intervenções de terapia comunitária e psicodrama foram eficazes para os alunos que apresentavam indicadores de depressão ou ansiedade. Podemos pensar que àqueles alunos que precisavam de auxílio para suas dificuldades emocionais puderam fazer uso positivo destas intervenções. Além disso, podemos também pontuar como referem Almeida e Soares (2003) que não são todos os universitários que necessitam do mesmo tipo de apoio para a otimização dos seus níveis de AA, sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial.

Entretanto, ao analisarmos os dados dos participantes ($N=26$) deprimidos e ansiosos – portanto, que apresentavam comorbidade; com o teste t de *Student* encontramos que as intervenções foram eficazes apenas para os que apresentavam indicadores de depressão, o que foi confirmado pelo teste *Wilcoxon* para os deprimidos ($p = 0,121$) e ansiosos ($p = 0,007$).

Aqui relembremos que esta amostra apresentou tanto em T1 quanto em T2 maior prevalência e gravidade dos indicadores de ansiedade quando comparados aos de depressão (ver Tabela 1). Portanto, nesta amostra, a ansiedade se apresentou como o diagnóstico mais difícil de ser tratado quando comparado à depressão. Além disso, podemos pensar que os

participantes que apresentaram comorbidade são os que tinham maior prejuízo de sua saúde psicológica, o que nos leva a supor novamente que seria mais difícil tratá-los.

Ao final das intervenções de terapia comunitária e psicodrama 28 participantes seguiam apresentando indicadores de depressão ou ansiedade e foram convidados para participar de uma entrevista diagnóstica. Neste momento, além da realização da entrevista foi aplicado novamente o BDI e BAI. Dos 28 participantes não foi possível contatar com 7 que não estavam mais frequentando a IES e não responderam as tentativas de contato da equipe de pesquisa. Dos 21 contatados e convidados para participar 7 compareceram a entrevista diagnóstica, na qual foi confirmada o diagnóstico de depressão e/ou ansiedade. Os 14 alunos que não compareceram a entrevista diagnóstica foram novamente contatados para verificar o motivo que os levou a não ir ao compromisso agendado. Destes 9 referiram que já estavam em atendimento psicológico e 5 disseram que não gostariam de participar de intervenções em grupo, para estes 5 foi oferecido atendimento individualizado na clínica de psicologia da IES. Dessa forma, 7 alunos participaram da intervenção de psicologia positiva.

A análise estatística das dimensões do QVA-r, BDI e BAI destes 7 alunos da primeira avaliação (T1) para a segunda (T2) com o teste T de *Student* revelou significância estatística na dimensão pessoal do QVA-r ($p = 0,033$). Esta dimensão avalia a percepção de bem-estar físico e psicológico, portanto eles se percebiam melhores na segunda avaliação quando comparados à primeira, apesar de seguirem apresentando diagnósticos de depressão e ansiedade em T2. Ao analisarmos os dados relativos ao BDI ($p = 1,000$) e BAI ($p = 0,414$) com o teste de *Wilcoxon* comparando T1 com T2 igualmente não encontramos resultados significativos.

Ao compararmos as médias do BDI e do BAI com o teste T de *Student* para os alunos que participaram das intervenções de psicologia positiva da primeira avaliação (T1) para a última avaliação realizada após as sessões de psicologia positiva (T4) encontramos que o conjunto de intervenções (terapia comunitária, psicodrama e psicologia positiva) foi eficaz para a depressão ($p = 0,045$) e para a ansiedade ($p = 0,005$). Esta mesma análise foi realizada com o teste de *Wilcoxon*, entretanto, não encontramos resultados significativos para depressão ($p = 0,063$), somente para ansiedade ($p = 0,023$).

Ao compararmos as médias do BDI e do BAI com o teste T de *Student* para os alunos que participaram das intervenções de psicologia positiva, partindo dos resultados da entrevista

diagnóstica (T3) para a última avaliação realizada após as sessões de psicologia positiva (T4) encontramos que a intervenção de psicologia positiva foi eficaz para ansiedade ($p = 0,045$). Dados que demonstram a eficácia da psicologia positiva para estados de ansiedade, o que é postulado por Seligman (2017).

4. DISCUSSÃO

A progressiva massificação e heterogeneidade dos públicos que ascendem ao ES assim como os novos problemas e desafios com que atualmente as instituições são confrontadas estimulam as preocupações e os estudos em torno da adaptação e do sucesso acadêmico dos estudantes deste nível de ensino (Almeida & Soares, 2003). Entretanto, como revisado na introdução deste estudo a maioria das pesquisas sobre este tema apenas avalia a AA, poucos são os estudos que se destinam a realizar e avaliar intervenções para este fim, e, de forma mais específica, poucos são aqueles que realizaram intervenções com foco psicológico. Portanto, este estudo apresenta um importante ponto forte por realizar uma intervenção de promoção da AA no ES com foco nos fatores psicológicos, os quais tem sido considerados fortemente preditivos de performance e permanência acadêmica (Bownan, 2010; Gans, Kerr & Lavalle, 2010; Santos, Oliveira & Dias, 2015). Outro aspecto positivo refere-se a população deste estudo ser, em sua maioria, composta por alunos de primeira geração. Esta população vem aumentando nas instituições de ES do país em função das políticas expansionistas do governo e merece atenção dos pesquisadores (Stephens et al., 2014). Um importante resultado desse estudo é que as intervenções foram eficazes para aqueles acadêmicos que apresentavam indicadores de ansiedade ou depressão. Desta forma, foi possível atender os mais fragilizados em termos psicossociais. Um quarto ponto forte deste estudo é quanto à utilização do QVA-r, instrumento que avalia um conjunto ampliado de áreas envolvidas na AA, estando em consonância com este fenômeno que de fato é multifacetado (Soares et al., 2014). Acrescente-se ainda, o número já considerável de estudos realizados em diferentes instituições nacionais e internacionais de ES com este instrumento.

Entretanto, torna-se importante apontar algumas limitações deste estudo. A primeira refere-se à perda dos participantes ao longo do período das avaliações e intervenções. Outra limitação refere-se ao uso do QVA-r, que apesar dos aspectos positivos mencionados acima, também apresenta limitações, como o fato de ter sido construído como instrumentos de avaliação de dificuldades, o que desde logo traduz uma limitação quando se pretende, com o

seu uso, fazer avaliações mais sólidas das dificuldades experienciadas pelos estudantes (Almeida & Soares, 2003). Outra limitação do instrumento refere-se a ausência de normas ou de valores normativos, o que explica o seu uso quase exclusivo para efeitos de investigação, até ao momento. Registra-se ainda alguma tendência dos estudantes a responder ao QVA-r de maneira estereotipada (Almeida & Soares, 2003). Por fim, em relação ao QVA-r destacamos que embora abrangente, com certeza não cobre todo o espectro de experiências relacionadas à vida universitária (Carlotto, Teixeira & Dias, 2015).

Esperamos que os resultados desta pesquisa possam ajudar os gestores de instituições de ES a pensar a importância de intervenções grupais que promovam a AA, com foco nas questões psicológicas. E, por fim, destaca-se a necessidade de que mais pesquisas sobre esta temática sejam realizadas, para que seja possível ampliar o fenômeno da adaptação à universidade no contexto brasileiro, principalmente para a população de alunos de primeira geração.

REFERÊNCIAS

Almeida, L. (1998). Questionário de Vivências Acadêmicas para Jovens Universitários: Estudos de Construção e de Validação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 3, 2, 113-130.

Almeida, L. & Soares, A. (2003). Estudante universitário: Características e experiências de formação Em Mercuri E. & Polydoro, S. (Eds.). *Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial* (pp.15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.

Bonifácio, S., Silva, R., Montesano, F. & Padovani, R. (2011). Investigação e manejo de eventos estressores entre estudantes de Psicologia. *Revista Brasileira de Terapia Cognitiva*: 7, 1, 15-20.

Brock, T. (2010). Young Adults and Higher Education: Barriers and Breakthroughs to Success. *The future of children*, 20, 1, 109-132. <https://doi.org/10.1353/foc.0.0040>

Carlotto, R.; Teixeira, M. & Dias, A. (2015). Adaptação Acadêmica e Coping em Estudantes Universitários. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 20, 3, 421-432. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712015200305>

Carvalho, M. et al. (2013). Contribuições da terapia comunitária integrativa para usuários dos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS): do isolamento à sociabilidade libertadora. *Cadernos de Saúde Pública*, 29, 10, 2028-2038. <https://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00000913>

Cheung, C. & Yue, X. (2012). Sojourn students' humor styles as buffers to achieve resilience. *International Journal of Intercultural Relations*, 36, 353– 364. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.10.001>

Cooke, R., Bewick, B., Barkham, M., Bradley, M. & Audin, K. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34, 4, 505-517. <https://doi.org/10.1080/03069880600942624>

Creswell, J. (2010). *Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*. POA: Artmed.

Cunha, J. (2001). *Manual da versão em português das Escalas Beck*. SP: Casa do Psicólogo.

Diogo, M. et al. (2016). Percepções de coordenadores de curso superior sobre evasão, reprovações e estratégias preventivas. *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 21, 1, 125-151. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000100007>

Flatt, A. (2013). A Suffering Generation: Six factors contributing to the mental health crisis in North American higher education. *College Quarterly*, 16, 1, 1-10. (DOI INEXISTENTE)

Fisher, R., Cavanagh, J. & Bowles, A. (2011). Assisting transition to university: using assessment as a formative learning tool. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36, 2, 225–237. <https://doi.org/10.1080/02602930903308241>

Heinen et al. (2017). Perceived stress in first year medical students - associations with personal resources and emotional distress. *BMC Medical Education*, 17, 4 <https://doi.org/10.1186 / s12909-016-0841-8>

Inep (2016). *Censo da educação superior: 2014*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – resumo técnico. – Brasília.

James, R., Krause, K., & Jennings, C. (2010). *The first year experience in Australian universities: Findings from 1994 to 2009*. Melbourne, Australia.

Johnson, V., Gans, S., Kerr, S. & LaValle, W. (2010). Managing the Transition to College: Family Functioning, Emotion Coping, and Adjustment in Emerging Adulthood. *Journal of College Student Development*, 51, 6, 607-621. <https://doi.org/10.1353/csd.2010.0022>

Keats, P.; Sabharwal, V. (2008). Time-Limited Service Alternatives: Using Therapeutic Enactment in Group Therapy. *The Journal for Specialists in Group Work*, 33, 4, 297–316. <https://doi.org/10.1080/01933920802424357>

Moreno, J. L. 1983. *Fundamentos do Psicodrama*. SP: Summus.

Matta, C. Lebrão, S. & Heleno, M. (2017). Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21, 3, 583-591. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-353920170213111118>

Nelson, K., Quinn, C., Marrington, A. & Clarke, J. (2012). Good practice for enhancing the engagement and success of commencing students. *High Education*, 63, 83–96. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9426-y>

Santos, A., Oliveira, C. & Dias, A. (2015). Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 17, 1, 150-163. <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v17n1p150-163>.

Seligman, M. (2017). *Authentic Happiness*. Editora B.S.A. Barcelona, Espanha

Smet, M., Keer, H. & Valcke, M. (2008). Blending asynchronous discussion groups and peer tutoring in higher education: An exploratory study of online peer tutoring behavior. *Computers & Education*, 50, 207–223. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.05.001>

Soares, A. et al., (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF*, 19, 1, 49-60. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712014000100006>

Stephens, N., Hamedani, M. & Destin, M. (2014). Closing the Social-Class Achievement Gap: A Difference-Education Intervention Improves First-Generation Students' Academic Performance and All Students' College Transition. *Psychological Science*, 25, 943-953. <https://doi.org/10.1177/0956797613518349>

Villar, J. D. (2003). *Adaptação de questionário de vivência universitária com estudantes de arquitetura e engenharia*. Unpublished master's thesis, Universidade São Francisco, São Paulo. São Paulo, Brasil.