

INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA BREVE PARA PROMOÇÃO DO ENFRENTAMENTO DOS ESTRESSORES NO ENSINO SUPERIOR

Amanda Lopes Pinto ¹; Gabriela Leonidio Santana ¹; Fabiana Pinheiro Ramos ¹

RESUMO

O ingresso no Ensino Superior inclui estressores variados para o estudante e a literatura aponta a necessidade de intervenções para facilitar a adaptação à universidade. A oficina de vivências acadêmicas, uma intervenção psicológica breve (8 sessões) de base analítico-comportamental, buscou desenvolver repertórios para o enfrentamento dos estressores presentes no Ensino Superior. Participaram 9 acadêmicas de enfermagem, que após consentimento, responderam antes e após a participação na oficina: 1) o *Self-Reporting Questionnaire*, versão brasileira, um instrumento de triagem de sintomas relacionados a transtornos mentais comuns (TMC); e 2) a Escala de Bem-estar Psicológico (EBEP). Inicialmente, 88,9% das participantes apresentavam sintomas de TMC, e a média da EBEP foi 24,97 (DP=1,22). Após a intervenção, somente 22,2% das estudantes continuaram apresentando sintomas de TMC, e a média da EBEP aumentou para 29,34 (DP=1,17). As implicações dessa intervenção são discutidas tendo em vista os desafios enfrentados pela Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior.

Palavras-chave: estresse; estudantes universitários; intervenção psicológica

Brief psychological intervention for the promotion of ways to cope with stressors in Higher Education

ABSTRACT

Enrolling in Higher Education includes various stressors for the student and the literature points to the need for interventions to facilitate adaptation to university. The academic experiences workshop, a brief psychological intervention (8 sessions) based on behavioral analysis, sought to develop repertoires for coping with the stressors present in higher education. Nine nursing students participated after consenting, answered before and after participating in the workshop: 1) the *Self-Reporting Questionnaire*, Brazilian version, an instrument for screening symptoms related to common mental disorders (CMD); and 2) the Psychological Well-Being Scale (PBS). Initially, 88.9% of participants had symptoms of CMD, and the mean EBEP was 24.97 (SD=1.22). After the intervention, only 22.2% of the students continued to present symptoms of CMD, and the mean EBEP increased to 29.34 (SD=1.17). The implications of this intervention are discussed in view of the challenges faced by School and Educational Psychology in Higher Education.

Keywords: stress; university students; psychological intervention

Intervención psicológica corta para promoción del enfrentamiento de los estresores en la enseñanza universitaria

RESUMEN

La entrada en la enseñanza universitaria incluye estresores variados para el estudiante y la literatura apunta la necesidad de intervenciones para facilitar la adaptación a la universidad. El taller de vivencias académicas, una intervención psicológica corta (8 sesiones) de base analítico-comportamental, buscó desarrollar repertorios para el enfrentamiento de los estresores presentes en la enseñanza universitaria. Participaron 9 académicas de enfermería que, tras consentimiento, respondieron antes y después la participación en el taller: 1) el *Self-Reporting Questionnaire*, versión brasileña, un instrumento de selección de síntomas relacionados a trastornos mentales comunes (TMC); y 2) la Escala de Buen-estar Psicológico (EBEP). Inicialmente, el 88,9% de las participantes presentaban síntomas de TMC, y el promedio de la EBEP fue 24,97 (DP=1,22). Tras la intervención, solamente el 22,2% de las estudiantes continuaron presentando síntomas de TMC, y el promedio de la EBEP aumentó para 29,34 (DP=1,17). Las implicaciones de esta intervención son discutidas teniendo en vista los desafíos enfrentados por la Psicología Escolar y Educacional en la enseñanza universitaria.

Palabras clave: estrese; estudiantes universitarios; intervención psicológica

¹ Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória – ES – Brasil; amandalopes305@gmail.com; gabrielleonidio@hotmail.com; fabiana.pinheiro.ramos@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Psicologia Escolar e Educacional (PEE) tem sido relacionada ao desenvolvimento de estratégias para o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem e está muito presente em creches e escolas da Educação Básica. Com as mudanças ocorridas no cenário sociopolítico e econômico brasileiro e a conseqüente ampliação do acesso ao Ensino Superior (ES), sobretudo a partir da década de 1990, surgiram novas demandas para a PEE nesse contexto (Serpa & Santos, 2001). Diversas formas de atuação no ES são possíveis para a Psicologia, como em programas de assistência estudantil com intervenções pedagógicas voltadas à aprendizagem ou à diminuição da retenção e evasão (Peretta, Oliveira, & Lima, 2019), na abordagem direta a problemas psicológicos do universitário (Ramos et al., 2018), na inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior (Ciantelle & Leite, 2016), na formulação de políticas educacionais (Santana, Pereira, & Rodrigues, 2014), e na capacitação de docentes (Zavadski & Facci, 2012).

O público diversificado do Ensino Superior quanto à idade, origem econômica e sociocultural produz um novo ambiente de aprendizagem intelectual, social e emocional para o aluno (Soares & Del Prette, 2015). Na universidade, o estudante se depara com maiores exigências de autonomia, capacidade de estabelecer vínculos sociais e maturidade (Soares et al., 2014), o que requer a construção de novos repertórios comportamentais. Dentre os desafios presentes no ES encontram-se a adaptação do tempo de estudo e as formas de avaliações do sistema acadêmico, assim como o compromisso com a formação profissional (Oliveira, Carlotto, Vasconcelos, & Dias, 2014).

Nesse contexto, as mudanças na vida dos estudantes ingressantes no ES vêm sendo estudadas como possíveis fatores desencadeadores de estresse e ansiedade, podendo afetar a qualidade de vida, saúde física e mental do graduando, bem como seu rendimento (Porto & Soares, 2017). Nesse cenário, destacam-se como potenciais estressores: a elevada carga de novas informações; desorganização do tempo para se dedicar às tarefas e à vida social; falta de motivação; dificuldades financeiras; dificuldade de relacionamento com professores e colegas de turma; competitividade entre pares, e frustração das expectativas em relação à experiência acadêmica (Bardagi & Hutz, 2011). Especificamente nos cursos da área da saúde, a literatura indica como estressores adicionais o contato com doenças graves, morte e o sofrimento de pacientes sob cuidados clínicos (Hirsch et al., 2018; Jesus, Sena, Souza, Pereira, & Santos, 2015).

A dificuldade de manejo desses e outros eventos estressores pode contribuir para a evasão no Ensino Superior, fenômeno preocupante para a academia (Ambiel & Barros, 2018). Assim, a literatura indica que para contribuir com o universitário no seu processo de adaptação e sucesso acadêmico, as instituições de ensino devem fo-

mentar espaços para discussão, resolução de problemas e a criação de serviços de apoio ao estudante (Bardagi & Hutz, 2014; Matta, Lebrão, & Heleno, 2017). Algumas estratégias são apontadas como efetivas nesse contexto: programas de orientação profissional e de orientação aos estudos, de desenvolvimento de habilidades sociais, de redução de estresse e ansiedade, dentre outros (Gomes & Soares, 2013; Ramos et al., 2018).

Tais estratégias, em seu conjunto, podem contribuir para a promoção da saúde mental, sempre de determinação complexa e multifacetada (Arinõ & Bardagi, 2018), do estudante do Ensino Superior. Quando essas intervenções são desenvolvidas por meio de atividades em grupo, o suporte social dos pares pode atuar como facilitador na integração ao ambiente universitário, auxiliando na redução dos transtornos mentais comuns (estresse, depressão e ansiedade) entre os estudantes (Tomás, Ferreira, Araújo, & Almeida, 2014).

No campo das intervenções em grupo voltadas para estressores presentes no Ensino Superior, Ramos, Kuster, Ramalhete e Nascimento (2019) avaliaram indicadores de ansiedade e estresse, antes e após a participação de universitários em um oficinas de controle da ansiedade e enfrentamento do estresse. Posteriormente à participação na oficina, ocorreu redução significativa do estresse e diminuição da gravidade da ansiedade para a maioria dos participantes, que possuíam altos escores de ansiedade e estresse antes da intervenção. Já o estudo de Carpena e Menezes (2018) utilizou intervenções com uso de meditação *mindfulness*, como uma estratégia para reduzir os níveis de estresse e ansiedade em universitários que participaram de seis encontros semanais de treinamento de meditação focada. Foi possível perceber significativa redução dos níveis de ansiedade e estresse dos participantes, e um aumento dos escores ligados à prática de *mindfulness*.

Assim, considerando os estressores presentes no contexto acadêmico, os estudos que apontam intervenções psicológicas eficazes para sua redução, este relato de experiência profissional apresenta uma proposta de intervenção psicológica breve desenvolvida em um serviço de apoio psicológico de uma universidade federal com estudantes do curso de enfermagem. Esse curso é apontado na literatura como uma graduação com alta prevalência de problemas de saúde mental entre estudantes (Ansolin, Rocha, Santos, & Dal Pozzo, 2015; Borine, Wanderley, & Bassitt, 2015; Carleto, Moura, Santos, & Pedrosa, 2018).

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A intervenção psicológica com acadêmicos de enfermagem de uma mesma turma aqui descrita foi denominada "Oficina de Vivências Acadêmicas", e foi divulgada por meio de correio eletrônico aos estudantes da enfermagem. Foram realizados 8 encontros com duração de 2 horas cada, no próprio ambiente acadêmico, conduzidas por duas graduandas finalistas em Psicologia,

e supervisionadas pela professora orientadora, psicóloga com experiência clínica. As atividades propostas nos encontros da oficina basearam-se no referencial teórico analítico-comportamental (Borges & Cassas, 2012).

Os encontros foram estruturados em três momentos: a) Acolhimento - momento em que as participantes expressavam suas queixas a partir do conteúdo exposto no encontro anterior ou de tarefas de casa propostas, e nesse contexto, as terapeutas faziam breves falas a fim de fomentar as discussões e ampliar as sugestões de estratégias fornecidas pelo próprio grupo, favorecendo a coesão grupal e vínculo de intimidade entre as participantes; b) Intervenção - a partir das demandas apresentadas pelo grupo (ex: ansiedade, procrastinação, habilidades sociais) eram delineadas as intervenções, nas quais trabalhou-se com materiais, técnicas e exercícios práticos para ampliar o repertório de estratégias para lidar com os desafios do ambiente acadêmico; e c) Tarefa de Casa - ao final de cada encontro da oficina foi disponibilizada uma tarefa para que as participantes vivenciassem os conteúdos discutidos na oficina ao longo da semana e compartilhassem suas experiências ao realizar a atividade no encontro posterior.

As intervenções foram delineadas conforme as necessidades do grupo e foram utilizadas técnicas de habilidades sociais, técnicas de relaxamento para controle da ansiedade, atividades de orientações aos estudos, dinâmicas para cooperação grupal, ensaios comportamentais, exercícios de *mindfulness*, dentre outras descritas na Figura 1. Todas as atividades são de elaboração própria salvo quando mencionada outra autoria.

COLETA DE DADOS ASSOCIADA À INTERVENÇÃO

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo (Parecer 2.734.299). Todas as participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para autorizar o uso dos resultados dessa intervenção para fins de produção científica, estando cientes sobre a garantia do sigilo de suas identidades. Participaram desta intervenção 16 universitárias do 2º período do curso de enfermagem, matriculadas na mesma turma. No entanto, apenas 9 responderam aos instrumentos no início (*on-line*, no ato da inscrição para a oficina) e ao final (presencialmente, no último dia da oficina), logo os dados apresentados referem-se às estudantes que responderam aos instrumentos no pré e pós-teste. Todas as 9 participantes eram do sexo feminino, com média de idade de 19,3 anos ($Dp = 1,41$), não trabalhavam e possuíam renda familiar máxima de até 3 salários mínimos.

Nessa intervenção, foram utilizados como instrumentos o *Self-reporting Questionnaire* - SRQ-20 (Santos, Araújo, De Sousa, & Silva, 2011) e a Escala de Bem-Estar Psicológico - EBEP (Machado, Bandeira, & Pawlowski, 2013). O SRQ-20 foi desenvolvido para rastreio e avaliação de sintomas considerados não-psicóticos, os

transtornos mentais comuns (TMC), a partir de uma lista de sintomas como insônia, fadiga, irritabilidade, esquecimento, dificuldade de concentração e queixas somáticas. O instrumento possui 20 itens, com possibilidade de resposta “sim” ou “não”. A partir de 7 respostas positivas para o sexo feminino, considera-se que o indivíduo está em contexto de risco para o desenvolvimento de TMC (Santos et al., 2011).

A EBEP, por sua vez, possui 36 itens respondidos em escala *likert* de 6 pontos variando de “discordo totalmente” (1) a “concordo totalmente” (6) que mensura as seguintes dimensões do bem-estar psicológico: a) Relações positivas com outros: possuir relacionamentos acolhedores, seguros, íntimos e satisfatórios com outras pessoas; b) Autonomia: ser autodeterminado, independente, avaliar experiências pessoais segundo critérios próprios; c) Domínio sobre o ambiente: ter competência para manejar o ambiente para satisfazer necessidades e valores pessoais; d) Crescimento pessoal: sentir um contínuo desenvolvimento pessoal e estar aberto a novas experiências; e) Propósito na vida: ter senso de direção, propósito e objetivos na vida; e f) Autoaceitação: atitude positiva em relação a si mesmo e aceitar múltiplos aspectos de sua personalidade. Não há um ponto de corte, mas quanto maior o escore obtido, maior o bem-estar psicológico (Machado et al., 2013).

A análise dos dados foi realizada considerando os critérios de correção dos instrumentos, conforme indicado pelos autores (Machado et al., 2003 e Santos et al., 2011). Posteriormente, os dados foram submetidos à análise estatística, com comparação das médias e desvios-padrão, antes e após a intervenção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No pré-teste, 88,9% das participantes apresentavam sintomas físicos e psicoemocionais relacionados a TMC, e, após a participação na oficina, apenas 22,2% das participantes continuaram apresentando tais sintomas, conforme dados do SRQ-20. A Tabela 1 apresenta a avaliação das graduandas de enfermagem nos momentos antes e após a participação na oficina de vivências acadêmicas.

Os dados descritos na Tabela 1 sugerem leve melhora do bem-estar psicológico no grupo após a intervenção, bem como diminuição significativa dos sintomas de TMC, que podem ser explicados pelas atividades desenvolvidas durante a oficina que possibilitaram a aprendizagem de novas estratégias de adaptação ao contexto acadêmico. Logo, pode-se considerar que durante a intervenção, as participantes desenvolveram novos repertórios para o enfrentamento das situações estressoras, o que provavelmente contribuiu para redução dos sintomas inicialmente reportados de forma intensa, conforme também indicado por outros trabalhos da área (Carlotto et al., 2015; Soares & Del Prette, 2015; Tomás et al., 2014). Apesar desses resultados favoráveis, algumas participantes ainda continuaram apresentando riscos

para o desenvolvimento de TMC após a participação na oficina. Já a Tabela 2 apresenta os dados obtidos em cada dimensão da EBEP também nos dois momentos, pré e pós-teste.

O aumento nas médias da EBEP foi mais significativo nas dimensões “relações positivas com outros” e “domínio sobre o ambiente”. Em relação à melhoria na 1ª dimensão, observou-se que por se tratar de estudantes

Figura 1 Quadro com a Descrição dos Procedimentos por Sessão.

Sessão	Procedimentos
1ª Sessão	Apresentação da proposta da oficina; dinâmica de apresentação das participantes; roda de conversa sobre saúde mental do universitário: estresse e apoio social; dinâmica para levantamento de demandas individuais; acordo sobre as regras do grupo (“contrato grupal”); assinatura do Termo de Consentimento para uso dos dados em produções científicas.
2ª Sessão	Roda de conversa sobre o <i>ranking</i> de demandas elencadas individualmente: (1) Estresse e Ansiedade; (2) Qualidade da saúde mental; (3) Orientação aos estudos; (4) Habilidades Sociais; e (5) Conflitos Familiares; seleção do tema para próximo encontro; tarefa de casa: protocolo de registro de estresse e ansiedade.
3ª Sessão	Alongamento e exercício de respiração; técnica de atenção plena “Meditação do chocolate” (William & Penman, 2012); discussão das técnicas; discussão da tarefa para casa (situações em que se sente mais ansiedade); identificação de nova demanda “Procrastinação”; tarefa de casa: atenção plena em relação às atividades executadas durante o dia.
4ª Sessão	Discussão sobre a tarefa de casa; roda de conversa sobre “procrastinação”; exercício prático sobre procrastinação (coisas que você tende a deixar para depois e o que te impede de fazer essas coisas); reflexões sobre o exercício prático; tarefa de casa: observar os empecilhos para realizar tarefas no cotidiano.
5ª Sessão	Discussão sobre a tarefa de casa; apresentação de slides sobre ansiedade e procrastinação; tarefa de casa: ler material sobre princípios de manejo de tempo (adaptado de: http://psicotema-esbf.blogspot.com.br/2006/12/principios-da-gesto-do-tempo.html) e tentar aplicar os princípios durante a semana.
6ª Sessão	Discussão sobre a tarefa de casa; exposição teórica sobre habilidades sociais e exercício prático: ensaio comportamental (Caballo, 2003); discussão sobre as percepções das participantes sobre as atividades realizadas até o momento.
7ª Sessão	Exposição teórica sobre habilidades sociais e exercício prático: ensaio comportamental (Caballo, 2003); discussão sobre as percepções das participantes sobre as atividades realizadas até o momento.
8ª Sessão	Avaliação da oficina; preenchimento dos instrumentos pós-teste; agradecimentos; confraternização do grupo.

Tabela 1 Comparação das Médias do SRQ-20 e da EBEP no Pré e Pós Teste.

Fase	SRQ-20		EBEP	
	M	DP	M	DP
Pré-teste	12,11	3,43	24,97	1,22
Pós-teste	6	2,44	29,34	1,17

Tabela 2 Comparação das Médias das Dimensões da EBEP no Pré e Pós Teste.

Dimensão EBEP	Pré-teste		Pós-teste	
	M	DP	M	DP
Relações positivas com outros	3,8	1,2	5,16	0,87
Autonomia	4,33	1,23	4,16	1,02
Domínio sobre o ambiente	2,83	0,69	4,16	0,82
Crescimento pessoal	5,83	0,78	5,83	0,25
Propósito na vida	4,5	0,77	5,5	0,53
Autoaceitação	4,83	0,80	5	0,54

que estavam matriculadas na mesma turma, foi observado pelas terapeutas a ampliação do suporte social entre as participantes da oficina. A cada sessão, as participantes passaram a compartilhar mais experiências pessoais no grupo, demonstrando a construção de uma relação de confiança e intimidade, que pode explicar o aumento nessa dimensão. O suporte social pode ter atuado como um aspecto facilitador da integração das participantes ao ambiente acadêmico, conforme apontado por alguns autores (Tomás et al., 2014; Carlotto et al., 2015). Já o aumento da 2ª dimensão pode ser explicado pelas diversas estratégias adotadas na oficina para manejo dos estressores e desenvolvimento de habilidades, que pode ter contribuído para o aumento da competência para manejar o ambiente. No entanto, as dimensões “autonomia” e “crescimento pessoal” não apresentaram aumento após a participação.

A oferta dessa oficina em um serviço de apoio ao estudante da própria universidade configurou-se como uma intervenção da Psicologia Escolar e Educacional relacionada a abordagem direta de problemas psicológicos das estudantes. Assim, foi uma iniciativa relevante no que diz respeito à oportunidade de discussão sobre os estressores do ambiente acadêmico, sobre as expectativas das estudantes quanto ao curso, bem como sobre as estratégias que podem ser desenvolvidas para facilitar sua adaptação ao novo ambiente (Ramos et al., 2018).

Pelo fato das participantes se encontrarem em um dos períodos iniciais do curso, a oficina situou-se nesse processo de ajustamento inicial ao ES, proporcionando a ampliação de suas estratégias de enfrentamento das situações vivenciadas individualmente e coletivamente, conforme apontam outros trabalhos da área (Carlotto et al., 2015; Hirsch et al., 2015; Oliveira et al., 2014). Ainda assim, permaneceram sintomas de transtorno mental em parte da amostra participante da intervenção, provavelmente ligados a outros fatores relacionados à saúde mental no Ensino Superior (Arinõ & Bardagi, 2018), que não foram diretamente abordados na intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ingresso no contexto acadêmico propõe diversos desafios aos estudantes, que podem apresentar sintomas de transtornos mentais comuns devido à preocupação excessiva ou ausência de repertório para lidar com alguns eventos percebidos como estressores na universidade. Faz-se necessário, assim, auxiliar os estudantes a desenvolverem novas formas de enfrentamento dos desafios presentes nesse contexto. Nesse sentido, é papel do psicólogo escolar no Ensino Superior propor tais intervenções.

A intervenção aqui descrita, uma oficina breve baseada no referencial analítico-comportamental, foi capaz de reduzir de forma significativa sintomas de adoecimento psicológico e aumentar o bem-estar entre as estudantes participantes. Novas intervenções podem ser propostas com o público universitário, bem como novas investiga-

ções que avaliem a durabilidade dos efeitos aqui obtidos no longo prazo.

O atendimento psicológico aos universitários configura-se, assim, como uma importante medida a ser adotada pelas instituições de Ensino Superior a fim de desenvolver em seus estudantes as habilidades necessárias à adaptação ao ambiente acadêmico, e contribuir para a diminuição da evasão e melhoria da saúde mental entre os estudantes.

REFERÊNCIAS

- Ambiel, R. A. M.; Barros, L. O. (2018). Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 20(2), 254-267. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n2p254-267>
- Ansolin, A. G. A.; Rocha, D. L. B.; Santos, R. P.; Dal Pozzo, V. C. (2015). Prevalência de transtorno mental comum entre estudantes de psicologia e enfermagem *Arquivos de Ciências da Saúde*, 22(1), 42-45. <https://doi.org/10.17696/2318-3691.22.3.2015.83>
- Arinõ, D. O.; Bardagi, M. P. (2018). Relação entre fatores acadêmicos e a saúde mental de estudantes universitários. *Psicologia em Pesquisa*, 12(3), 44-52. <https://dx.doi.org/10.24879/2018001200300544>
- Bardagi, M. P.; Hutz, C. S. (2011). Eventos estressores no contexto acadêmico: Uma breve revisão da literatura. *Interação em Psicologia*, 15(1), 111-119. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v15i1.17085>
- Bardagi, M.; Hutz, C. (2014). Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: Uma breve revisão da literatura brasileira. *Psicologia Revista*, 14(2), 279-301. Recuperado de: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/18107>
- Borges, N. B.; Cassas, F. A. (Eds.), (2012). *Clínica analítico comportamental: Aspectos teóricos e práticos*. Porto Alegre: Artmed.
- Borine, R. C.; Wanderley, K. S.; Bassit, D. P. (2015). Relação entre qualidade de vida e o estresse em acadêmicos da área da saúde. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 6(1), 100-118. <http://dx.doi.org/10.5433/2236-6407.2015v6n1p100>
- Caballo, V. E. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. São Paulo: Santos Editora.
- Carleto, C. T.; Moura, R. C. D.; Santos, V. S.; Pedrosa, L. A. K. (2018). Adaptação à universidade e transtornos mentais comuns em graduandos de enfermagem. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 20(1). <http://doi.org/10.5216/ree.v20.43888>
- Carlotto, R. C.; Teixeira, M. A. P.; Dias, A. C. G. (2015). Adaptação Acadêmica e Coping em Estudantes Universitários. *Psico-usf*, 20(3), 421-432. <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200305>
- Carpena, M. X.; Menezes, C. B. (2018). Efeito da Meditação Focada no Estresse e Mindfulness Disposicional em Universitários. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 34, e3441. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3441>

- Ciantelle, A. P. C.; Leite, L. P. (2016). Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(3), 413-428. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300008>
- Gomes, G.; Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 780-789. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722013000400019>
- Hirsch, C. D.; Barlem, E. L. D.; Almeida, L. K.; Tomaschewski-Barlem, J. G.; Lunardi, V. L.; Ramos, A. M. (2018). Fatores percebidos pelos acadêmicos de enfermagem como desencadeadores do estresse no ambiente formativo. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 27(1), 11-19. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072018000370014>
- Jesus, I. S.; Sena, E. L. S.; Souza, L. S.; Pereira, L. C.; Santos, V. T. C. (2015). Vivências de estudantes de graduação em enfermagem com a ansiedade. *Journal of Nursing UFPE On Line*, 9(1), 149-157. http://dx.doi.org/10.5205/r_euol.6817-60679-1-ED.0901201521
- Machado, W. L.; Bandeira, D. R.; Pawlowski, J. (2013). Validação da *Psychological Well-being Scale* em uma amostra de estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 12(2), 263-272. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000200017&lng=pt&tlng=pt
- Matta, C. M. B.; Lebrão, S. M. G.; Heleno, M. G. V. (2017). Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: Revisão de Literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 583-591. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111118>
- Oliveira, C. T.; Carlotto, R. C.; Vasconcelos, S. J. L.; Dias, A. C. G. (2014). Adaptação acadêmica e *coping* em estudantes universitários brasileiros: Uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), 177-186. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902014000200008&lng=pt&tlng=pt
- Peretta, A. A. C. S.; Oliveira, I. W. M.; Lima, L. M. (2019). Roda de conversa sobre evasão: A psicologia escolar no ensino superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18, e186484. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016484>
- Porto, A. M. S.; Soares, A. B. (2017). Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 19(1), 208-219. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n1p208-219>
- Ramos, F. P.; De Andrade, A. L.; Jardim, A. P.; Ramallete, J. M. N.; Pirola, G. P.; Egert, C. (2018). Intervenções psicológicas com universitários em serviços de apoio ao estudante. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(2), 221-232. <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n2p221>
- Ramos, F. P.; Kuster, N. S.; Ramallete, J. N. L.; Nascimento, C. P. (2019). Oficina de controle de ansiedade e enfrentamento do estresse com universitários. *Revista PSI UNISC*, 3(1), 121-140. <http://dx.doi.org/10.17058/psiunisc.v3i1.12621>
- Santana, A. C.; Pereira, A. B. M.; Rodrigues, L. G. (2014). Psicologia escolar e educação superior: Possibilidades de atuação profissional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 229-237. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182736>
- Santos, K.; Araújo, T.; De Sousa, P. P.; Silva, A. C. C. (2011). Avaliação de um instrumento de mensuração de morbidade psíquica: Estudo de validação do *Self-Reporting Questionnaire* (SRQ-20). *Revista Baiana de Saúde Pública*, 34(3), 544-560. <http://dx.doi.org/10.1590/1414-462X201600010103>
- Serpa, M. N. F.; Santos, A. A. A. (2001). A atuação no ensino superior: Um novo campo para o psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5(1), 27-35. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572001000100004>
- Soares, A. B.; Del Prette, Z. A. P. (2015). Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, 33(2), 139-151. <http://dx.doi.org/10.14417/ap.911>
- Soares, A. B.; Francischetto, V.; Dutra, B. M.; Miranda, J. M.; Nogueira, C. C. C.; Leme, V. R.; Araújo, A. M.; Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF*, 19(1), 49-60. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712014000100006>
- Tomás, R. A.; Ferreira, J. A.; Araújo, A. M.; Almeida, L. S. (2014). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: O contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2) 87-107. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_5
- Williams, M.; Penman, D. (2015). *Atenção Plena (Mindfulness): Como encontrar a paz em um mundo frenético* (I. Korytowski). Rio de Janeiro: Sextante
- Zavatski, K. C.; Facci, M. G. D. (2012). A atuação do psicólogo no ensino superior e a formação dos professores. *Psicologia USP*, 23(4), 683-705. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642012000400004>

Apoio financeiro: Agradecemos à Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) a concessão de bolsa de extensão ao projeto no qual a intervenção aqui relatada se insere.

Recebido em: 23 de março de 2020

Aceito em: 24 de maio de 2021