

Identificação de necessidades de intervenção psicológica: um estudo-piloto no ensino superior português

Joana Carneiro Pinto^{a*}
Liliana Faria^b
Helena Rebelo Pinto^a
Maria do Céu Taveira^c

^aUniversidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas. Lisboa, Portugal

^bUniversidade Europeia – Laureate International Universities. Lisbon, Portugal.

^cUniversidade do Minho, Escola de Psicologia. Braga, Portugal

Resumo: Este estudo analisa as necessidades de intervenção psicológica dos estudantes da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa. Participaram 157 alunos, avaliados nas suas preocupações e necessidades pessoais, de carreira e de aprendizagem, bem como nas preferências relativas ao apoio, por meio do *questionário de identificação de necessidades de intervenção psicológica*. Os resultados indicam necessidade de apoio nas áreas: (i) controlo de ansiedade e nervosismo, (ii) medo de falhar, (iii) estratégias de procura de emprego, (iv) escolha de uma carreira e (v) competências de gestão do tempo. Verifica-se uma preferência, no apoio pretendido, pelas modalidades de aconselhamento individual e cursos breves. Registram-se diferenças em função do sexo, da média no curso, da regularidade de contato com a família e dos níveis de satisfação académica e satisfação global com a vida. Retiram-se implicações para a disponibilização de sistemas, estratégias e atividades de apoio psicológico que possam responder às preocupações dos estudantes.

Palavras-chave: necessidades, intervenção psicológica, ensino superior.

Introdução

A investigação atual com estudantes universitários tem posto em relevo as mudanças ocorridas nas últimas décadas. Com efeito, a população universitária tornou-se progressivamente mais diferenciada (Eurydice, 2007, 2008; OCES, 2004), o que suscita nos profissionais que trabalham nesse contexto a necessidade de conhecer melhor os destinatários das suas ações, nomeadamente no que concerne às suas características, necessidades e origem familiar, económica, política e social (Silva & Nascimento, 2012).

Uma das mudanças mais relevantes no ensino superior prende-se com a estrutura demográfica e social da atual população estudantil (Martins, Mauritti, & Costa, 2008). Comparando-os às gerações anteriores, os estudantes universitários de hoje são mais diversificados, sobretudo em termos de sexo, idade, e nacionalidade. Em Portugal, segundo a Direção Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência, no ano letivo de 2011/2012, 29,8% dos alunos inscritos no ensino superior tinham entre 17 e 20 anos de idade, 32,9% tinham entre 21 e 24 anos, e 37,5% dos alunos tinham idade compreendida entre os 25 e os 50 anos. Também o número de estudantes estrangeiros tem aumentado em muitos campi universitários, por meio dos diferentes programas de mobilização internacional (ME-DGES, 1999). No ano letivo de 2011-2012, os alunos a estudar em

instituições portuguesas de ensino superior eram 28.363, de 36 nacionalidades distintas (DGEEC, 2012). Assiste-se, ainda, a uma maior procura e frequência desse nível de ensino por parte do sexo feminino (Balsa, Simões, Nunes, Carmo, & Campos, 2001; Fernandes, 2001). Na década de 1970, as mulheres representavam 31% do número total de inscritos nas universidades portuguesas, constituindo atualmente cerca de 53,4% dessa população (DGEEC, 2012). Outro aspeto a destacar é o alargamento da base social de recrutamento dos jovens do ensino superior, com uma incidência crescente das famílias com níveis socioculturais mais baixos (Fernandes, 2001).

Tanto as mudanças demográficas quanto as mudanças sociais ocorridas estimulam os alunos ao desenvolvimento de trajetórias pessoais, escolares e profissionais diversas, que se traduzem em objetivos, motivações e expectativas distintas quanto à frequência desse nível de ensino (Fernandes, 2001; Soares & Almeida, 2003). Em consequência da sua diversidade, é cada vez mais importante conceber intervenções diretamente orientadas para grupos específicos (Hermon, 2005; Hermon & Davis, 2004). Por exemplo, o maior desafio dos alunos mais velhos que reingressam na universidade poderá ser a transição do trabalho para a faculdade, a conjugação de trabalho com as exigências académicas e a conciliação dos diferentes papéis de vida (Kirby, Biever, Martinez, & Gómez, 2004; Santos & Nascimento, 2010). Já os alunos estrangeiros têm que se adaptar a um novo conjunto de valores e crenças básicas,

* Endereço para correspondência: joanacarneiropinto@fch.lisboa.ucp.pt

sendo continuamente desafiados a acomodar-se a uma grande variedade de diferenças culturais (Mori, 2000). Também o aumento da participação das mulheres no ensino superior cria novas necessidades de intervenção, particularmente quando ingressam em áreas tradicionalmente escolhidas pelo sexo masculino, ou quando são alvo de discriminação e assédio sexual (Saavedra et al., 2011).

Para grande parte dos alunos, continua ainda a ser importante uma intervenção orientada para reduzir o insucesso acadêmico, as dificuldades de adaptação (Mayes & McConatha, 1982), a necessidade de definir metas de carreira (e.g., Weissberg, Berentsen, Cote, Cravey, & Heath, 1982), lidar com os problemas financeiros (Sax, 1997) e os sentimentos de alienação e solidão (Sax, Gilmartin, Keup, DiCrisi, & Bryant, 2000) que por vezes surgem nessa fase da vida. Acresce que muitos distúrbios psicológicos, como a depressão, o transtorno bipolar e a esquizofrenia, tendem a manifestar-se no final da adolescência e início da idade adulta, na qual se encontra a maior parte dos estudantes universitários a nível internacional (Kitzrow, 2003).

Diversos estudos têm referido um aumento dos problemas psicológicos dos universitários ao longo dos últimos cinco anos, nomeadamente: dificuldades de aprendizagem (Gallagher, Sysko, & Zhang, 2001), transtornos alimentares (Fiates & Salles, 2001), problemas com o álcool, uso de outras drogas ilícitas (Wagner, Stempliuk, Zilberman, Barroso, & Andrade, 2007) e problemas relacionados com o abuso sexual (Bertocci, Hirsch, Sommer, & Williams, 1996). Também Kitzrow (2003) salienta uma diversidade de problemas sociais e culturais cada vez mais frequentes nos estudantes universitários, tais como o divórcio, a disfunção familiar, a instabilidade emocional, as dificuldades de relacionamento interpessoal e o défice de competências parentais e de tolerância à frustração.

Todo esse conjunto de mudanças interpela as instituições de ensino superior a desenvolver serviços e intervenções de aconselhamento psicológico que tenham um papel preponderante na promoção do bem-estar, satisfação e sucesso, ao nível pessoal, académico e profissional (Bishop, 1990; RESAPES, 2002). Universidades de diversos países (e.g., Universidade de Glamorgan, no País de Gales; Universidade de Piraeus e Universidade de Creta, na Grécia; Universidade de Western Cape, na África do Sul) têm investido recursos humanos e financeiros no desenvolvimento de investigações nesse domínio, com a finalidade de identificar as necessidades de apoio/intervenção psicológica dos seus estudantes e posteriormente desenvolver sistemas e estratégias integradas de resposta consistentes com essas necessidades (e.g., Giovazolias, Leontoponlan, & Triliva, 2010; Nicholas, 2002). No mesmo sentido, vários investigadores têm referido a necessidade de uma avaliação regular das necessidades de estudantes universitários (e.g., Gallagher 1993; Gallagher, Golin, & Kelleher, 1992; Giovazolias, Leontopoulou, & Triliva, 2010; Güneri, Audin, & Skovholt, 2003; Pinto, 2010; Nicholas, 1995, 2002; Van Schoor & Whittaker, 1988), salientando, dentre os seus múltiplos benefícios, a possibilidade de desenhar

intervenções diferenciadas de acordo com as necessidades específicas dos alunos.

No entanto, nem sempre as instituições de ensino superior investem na criação desses serviços, e, por vezes, a sua presença e disponibilidade não asseguram a sua procura, dado que nem sempre os estudantes os percebem como um recurso eficaz e credível de apoio às suas necessidades (Giovazolias et al., 2010). Nesse sentido, o presente estudo pretende explorar as necessidades de intervenção psicológica dos estudantes da Faculdade de Ciências Humanas (FCH) da Universidade Católica Portuguesa (UCP). Para o efeito, são exploradas as preocupações e necessidades pessoais, de carreira e de aprendizagem, bem como as preferências relativas ao apoio pretendido ou previamente recebido.

Metodologia

Objetivos e hipóteses de investigação

O presente estudo-piloto visa a: (i) avaliar as preocupações e necessidades de intervenção psicológica dos estudantes da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa, (ii) verificar a existência de diferenças no tipo de preocupações e necessidades de intervenção psicológica em função de um conjunto de características sociodemográficas dos participantes e (iii) avaliar as modalidades de aconselhamento previamente obtidas e preferidas.

Tendo em consideração o primeiro objetivo, é esperado que os participantes apresentem diversas necessidades de intervenção psicológica em cada uma das diferentes dimensões (pessoal, de carreira e de aprendizagem) contempladas no instrumento de avaliação utilizado. Em particular, espera-se que essas necessidades estejam associadas a questões de autoconceito e bem-estar, planeamento de vida, tomada de decisão e gestão do tempo (hipótese 1).

No que respeita ao segundo objetivo, são esperadas diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes grupos de participantes constituídos a partir das variáveis sociodemográficas. Especificamente, são as seguintes: hipótese 2 – diferenças ao nível do sexo, com resultados mais elevados nas preocupações e necessidades de intervenção psicológica para as mulheres; hipótese 3 – diferenças estatisticamente significativas em função da média do curso, a favor dos participantes com média igual ou inferior a 14 valores; hipótese 4 – diferenças em função do contato com a família, com os participantes de contato familiar reduzido a apresentar resultados mais elevados nas preocupações e necessidades; hipóteses 5 e 6 – diferenças estatisticamente significativas no que respeita aos níveis de satisfação académica e de satisfação com a vida em geral, com os estudantes mais insatisfeitos a apresentar resultados mais elevados nas suas preocupações e necessidades.

No que se refere às modalidades de aconselhamento previamente obtidas e preferidas, espera-se que os resultados mais elevados em ambas as condições sejam obtidos

nas modalidades de aconselhamento individual e de aconselhamento em grupo (hipótese 7).

Participantes

Participaram deste estudo 157 estudantes, inscritos no ano letivo de 2012/2013 na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa. Desses participantes, 136 (86,6%) são mulheres e 21 (13,4%) são homens. 154 são de nacionalidade portuguesa (98,1%), com uma idade média de 25,05 anos (DP=8,53; min-max=17-53). Esses participantes são, na sua generalidade, solteiros (n=130, 82,8%) e sem filhos (133, 84,7%). 67 frequentam o curso de comunicação social (43,3%); 25 cursam línguas estrangeiras aplicadas (15,9%), 24 cursam serviço social (15,3%); 15 cursam estudos de cultura (9,6%); 8 cursam Filosofia (5,1%), e 7 cursam Psicologia (4,5%). Esses participantes estão inscritos, maioritariamente, no 1º ciclo de estudos (114, 72,6%). Um total de 133 (84,7%) frequenta o curso que constituiu a sua primeira opção no momento da candidatura ao ensino superior. No total dos participantes a sua média académica atual no curso que frequentam é de 14,52 valores (escala 0-20 valores; DP=1,55; min-max=10-18).

Instrumentos

Os participantes preencheram uma breve ficha sociodemográfica que incide sobre um conjunto de informações pessoais (e.g., sexo, idade, nacionalidade), académicas (e.g., curso, ano, média atual) e relativas às atuais condições de vida (e.g., frequência de contato com os pais/família, satisfação com a participação na vida académica e satisfação com as atuais condições de vida).

As preocupações e necessidades pessoais de carreira e de aprendizagem dos alunos foram avaliadas por meio do *questionário de identificação de necessidades de intervenção psicológica (survey of student needs)* (Gallagher, Golin, & Kelleher, 1992; tradução de Pinto, 2010). Esse questionário é um instrumento de autorrelato, constituído originalmente por 42 itens que avaliam as necessidades de informação ou apoio relativas às três áreas: (a) preocupações pessoais; (b) preocupações de carreira e (c) preocupações de aprendizagem. Na versão utilizada nessa investigação, o questionário tem 44 itens, pois dois itens foram adicionados à versão original, que se prendem ao controlo sobre a utilização de drogas e as pressões dos pares para utilizar drogas. A resposta a cada item é dada por uma escala de tipo Likert de quatro pontos, em que 1 significa “sem necessidade” e 4 significa “necessidade elevada”. Foram ainda adicionados mais dois itens que visam a avaliar o apoio pretendido para as suas necessidades ou preocupações, bem como o apoio previamente recebido nesse âmbito. O instrumento apresenta neste estudo índices de consistência interna de 0,92 para a globalidade dos itens. Considerando as subescalas, verificam-se alfas de

Cronbach de 0,90, 0,86 e 0,80 para as dimensões pessoal, de carreira e de aprendizagem, respectivamente.

Procedimentos

Inicialmente, este estudo-piloto foi autorizado pela direção da FCH-UCP para ser desenvolvido, tendo como amostra os alunos da própria faculdade, e o autor do instrumento original também autorizou sua tradução para o português. O questionário foi inserido numa plataforma on-line e divulgado via e-mail para docentes e estudantes. A recolha de dados decorreu entre abril e setembro de 2013. Aos alunos foi apresentado o objetivo do estudo e um termo de consentimento livre e esclarecido, e uma pessoa de contato disponibilizou seu endereço de e-mail, caso os estudantes pretendessem esclarecer dúvidas sobre este estudo.

Os dados recolhidos foram analisados pelo software estatístico IBM SPSS (versão 21 para Windows). Foram realizadas análises de estatística descritiva para caracterização sociodemográfica dos participantes e das suas necessidades de apoio. Foram ainda realizadas análises de estatística inferencial para verificar a existência de diferenças entre grupos de participantes em função do sexo, da média atual no curso, dos níveis de satisfação académica e com a vida em geral. Os resultados são considerados estatisticamente significativos quando o valor de significância atingido for igual ou inferior a 0,05 ($p < 0,05$).

Resultados

Resultados descritivos sociodemográficos

No que concerne à variável “moro com”, mais da metade dos participantes vive com a sua família de origem (85 – 54%). Cerca de 12% dos participantes (n=19) vivem sozinhos ou com o(a) parceiro(a) e filhos (18 – 11,5%). Uma pequena percentagem dos participantes vive com alguns amigos (13 – 8,3%), apenas com o parceiro (11 – 7%), ou com outros familiares (10 – 6,4%).

Em relação ao “contato com pais/família”, a maioria dos participantes fala ao telefone ou está com os seus pais/família diariamente (117 – 74,5%). Cerca de 11,5% falam ao telefone ou estão com os seus pais/família pelo menos uma vez por semana (n=18), e cerca de 10,2%, duas vezes por semana (n=16). Apenas 3,2% dos participantes assumem não ter um contato regular com os seus pais/família (n=5).

Em relação à variável “satisfação académica” (M=2,67; DP=0,729; min-max=1-4), a maioria dos participantes está satisfeita (n=108 – 68,8%). No entanto, salienta-se que cerca de 15,3% dos participantes estão insatisfeitos (n=25), 10,8% estão muito insatisfeitos (n=17), e apenas 4,9% estão muito satisfeitos (n=7).

Quanto ao grau de satisfação global com a vida (M=2,94; DP=0,747; min-max=1-4), cerca de metade dos participantes está satisfeita (n=87 – 55,4%), e 21% estão muito satisfeitos (n=33). No entanto, salienta-se que 19,1%

dos participantes indicam estar insatisfeitos ($n=30$), e 3,8%, muito insatisfeitos ($n=6$).

Resultados descritivos da avaliação de necessidades de intervenção psicológica

Os resultados descritivos da avaliação de necessidades de intervenção psicológica foram organizados em três áreas (tabela 1).

Em relação às necessidades pessoais, avaliadas a partir de um total de 34 itens, verificou-se que os participantes apresentam resultados superiores ao ponto médio nos itens “controlar a ansiedade”, “nervosismo” ($M=2,66$; $DP=1,01$) e “medo de falhar” ($M=2,55$; $DP=0,916$). Apresentam resultados próximos do ponto médio (ainda que ligeiramente inferiores) nos itens “aumentar a motivação” ($M=2,47$; $DP=0,958$), “aumentar a autoconfiança” ($M=2,41$; $DP=0,974$) e “superar a procrastinação” ($M=2,39$;

$DP=0,978$). Em todos os restantes itens os resultados obtidos são mais afastados do respetivo ponto médio.

Em relação às necessidades de carreira, avaliadas a partir de um total de quatro itens, verificou-se que os participantes apresentam resultados superiores ao ponto médio nos itens “estratégias de procura de emprego” ($M=2,73$; $DP=1,03$) e “preocupações com a escolha de carreira” ($M=2,59$; $DP=1,11$). Nos dois restantes itens, os resultados obtidos foram inferiores ao respetivo ponto médio.

No que respeita às necessidades de aprendizagem, avaliadas a partir de um total de cinco itens, verificou-se que os participantes não apresentam resultados superiores ao ponto médio em nenhum item. Mas, os resultados obtidos mais próximos desse ponto médio verificaram-se nos itens “competências de gestão de tempo” ($M=2,43$; $DP=0,995$), “ansiedade diante de testes” ($M=2,37$; $DP=1,07$) e “melhorar as técnicas de estudo” ($M=2,31$; $DP=0,944$).

Tabela 1

Avaliação de necessidades de intervenção psicológica: resultados descritivos

Dimensões	Itens – Preocupações	Média (DP)
Pessoais	1. Superar a procrastinação	2,39 (0,978)
	2. Ansiedade de falar em público	2,20 (0,998)
	3. Aumentar a autoconfiança	2,41 (0,974)
	4. Aumentar a motivação	2,47 (0,958)
	5. Eliminar comportamentos derrotistas	2,18 (0,966)
	6. Tornar-se mais assertivo/a	2,17 (0,921)
	7. Medo de falhar	2,55 (0,916)
	8. Controlar a ansiedade e o nervosismo	2,66 (1,01)
	9. Preocupação com as relações com o pessoal da academia	1,83 (0,841)
	10. Lidar com a depressão	1,82 (0,919)
	11. Descobrir um objetivo de vida	1,99 (1,01)
	12. Conhecer pessoas para um relacionamento	1,69 (0,889)
	13. Superar a timidez	1,78 (0,859)
	14. Lidar com a solidão	1,63 (0,803)
	15. Desconforto em situações sociais	1,69 (0,758)
	16. Dor de cabeça ou de barriga frequentes	1,67 (0,901)
	17. Lidar com o fim de uma relação amorosa	1,68 (0,901)
	18. Papéis e expectativas de homens e mulheres	1,53 (0,703)
	19. Problemas em controlar o temperamento	1,87 (0,878)
	20. Controlar o peso	2,15 (1,01)
	21. Ajustamento à universidade/campus académico	1,58 (0,691)
	22. Insónia	1,70 (0,93)
	23. Preocupações com o desempenho sexual	1,43 (0,7)

continua...

Tabela 1

Continuação

<i>Dimensões</i>	<i>Itens – Preocupações</i>	<i>Média (DP)</i>
Pessoais	24. Problemas com os pais/familiares	1,66 (0,783)
	25. Lidar com o preconceito	1,39 (0,648)
	26. Ansiedade diante de doenças sexualmente transmissíveis (e.g., SIDA, herpes genital, hepatite B)	1,39 (0,739)
	27. Ajustamento à cultura e normas sociais	1,40 (0,639)
	28. Conflitos sobre os valores e a moral	1,44 (0,644)
	29. Pensamentos suicidas	1,20 (0,571)
	30. Controlo sobre a bebida	1,20 (0,512)
	31. Controlo sobre a utilização de drogas	1,11 (0,408)
	32. Preocupações sobre a identidade sexual	1,08 (0,331)
	33. Pressões dos pares para beber em excesso	1,10 (0,395)
Carreira	34. Pressões dos pares para utilizar drogas	1,04 (0,192)
	35. Estratégias de procura de emprego	2,73 (1,03)
	36. Preocupações com a escolha de carreira	2,59 (1,11)
	37. Compreensão dos interesses e competências	2,27 (0,958)
Aprendizagem	38. Seleção de disciplinas/áreas de interesse	2,08 (0,967)
	39. Melhorar as técnicas de estudo	2,31 (0,944)
	40. Aprender estratégias de realização de testes	2,19 (0,981)
	41. Competências de gestão de tempo	2,43 (0,995)
	42. Ansiedade diante de testes	2,37 (1,07)
	43. Ansiedade diante da matemática	2,03 (1,20)
	44. Melhorar competências de leitura	1,73 (0,874)

Resultados diferenciais da avaliação de necessidades de intervenção psicológica

Foi avaliada a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os participantes em função do sexo (tabela 2).

No que respeita à dimensão pessoal, foram registradas diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres ($U=-2,176$; $p=0,030$). As diferenças registram-se nos itens “preocupações com o desempenho sexual” ($U=-2,803$; $p=0,005$), “problemas com os pais/familiares” ($U=-2,304$; $p=0,021$), “lidar com o preconceito” ($U=-1,964$; $p=0,050$), “controlo sobre a bebida” ($U=-2,471$; $p=0,013$) e “pressões dos pares para beber em excesso” ($U=-3,041$; $p=0,002$). Esses resultados foram superiores, em todas as situações, para os participantes do sexo masculino.

No que respeita à aprendizagem, foram também registradas diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres ($U=-1,983$; $p=0,047$). As diferenças registram-se nos itens “melhorar as técnicas de estudo” ($U=-2,322$; $p=0,020$) e “ansiedade diante de mentira” ($U=-2,427$;

$p=0,015$). Esses resultados foram superiores, em todas as situações, para os participantes do sexo masculino.

Não se registraram diferenças estatisticamente significativas no que respeita às preocupações e necessidades de carreira.

Foi também avaliada a existência de diferenças significativas entre os participantes em função da média do curso (tabela 3).

No que respeita à dimensão pessoal, foram registradas diferenças significativas entre os alunos com média igual ou inferior e os com média superior a 14 ($U=-2,013$; $p=0,044$). As diferenças registram-se nos itens “superar a procrastinação” ($U=-2,173$; $p=0,030$), “aumentar a motivação” ($U=-3,187$; $p=0,001$), “medo de falhar” ($U=-2,429$; $p=0,015$), “controlar a ansiedade e o nervosismo” ($U=2,267$; $p=0,023$), “ultrapassar a timidez” ($U=-2,446$; $p=0,014$) e “lidar com a solidão” ($U=-1,960$; $p=0,050$). Esses resultados foram superiores, em todas as situações, para os participantes com média igual ou inferior a 14 valores.

No que respeita à dimensão de carreira, não foram registradas diferenças significativas entre os alunos

considerando essa dimensão na sua globalidade ($U=-1,279$; $p=0,201$). No entanto, foram registradas diferenças significativas no item “seleção de disciplinas/áreas de interesse” ($U=-1,983$; $p=0,047$), com resultados mais elevados para os alunos com média igual ou inferior a 14 valores.

Em relação à dimensão da aprendizagem, foram registradas diferenças estatisticamente significativas entre os alunos com média igual ou inferior a 14 valores e os alunos com média superior a 14 valores ($U=-4,740$; $p=0$).

As diferenças registram-se nos itens “melhorar as técnicas de estudo” ($U=-4,038$; $p=0$), “aprender estratégias de realização de testes” ($U=-4,319$; $p=0$), “competências de gestão de tempo” ($U=-2,763$; $p=0,006$), “ansiedade diante de testes” ($U=-3,348$; $p=0,001$), “ansiedade diante da matemática” ($U=-2,684$; $p=0,007$) e “melhorar competências de leitura” ($U=-2,365$; $p=0,018$). Esses resultados foram superiores, em todas as situações, para os participantes com média igual ou inferior a 14 valores.

Tabela 2

Avaliação de necessidades de intervenção psicológica: diferenças em função do sexo

<i>Dimensões</i>	<i>Itens</i>	<i>Sexo</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>U</i>
Pessoais	23. Preocupações com o desempenho sexual	F	1,37 (0,642)	-2,803 (0,005)
		M	1,86 (0,910)	
	24. Problemas com os pais/familiares	F	1,60 (0,753)	-2,304 (0,021)
		M	2,05 (0,887)	
	25. Lidar com o preconceito	F	1,35 (0,589)	-1,964 (0,05)
		M	1,71 (0,902)	
	30. Controlo sobre a bebida	F	1,16 (0,475)	-2,471 (0,013)
		M	1,43 (0,676)	
	33. Pressões dos pares para beber em excesso	F	1,06 (0,266)	-3,041 (0,002)
		M	1,38 (0,805)	
Aprendizagem	39. Melhorar as técnicas de estudo	F	2,24 (0,939)	-2,322 (0,02)
		M	2,76 (0,831)	
	43. Ansiedade diante da matemática	F	1,93 (1,150)	-2,427 (0,015)
		M	2,67 (1,354)	

Tabela 3

Avaliação de necessidades de intervenção psicológica: diferenças em função da média do curso

<i>Dimensões</i>	<i>Itens</i>	<i>Média curso</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>U</i>
Pessoais	1. Superar a procrastinação	≤14	2,52 (0,995)	-2,173 (0,03)
		>14	2,15 (0,951)	
	4. Aumentar a motivação	≤14	2,66 (0,898)	-3,187 (0,001)
		>14	2,13 (0,963)	
	7. Medo de falhar	≤14	2,66 (0,883)	-2,429 (0,015)
		>14	2,27 (0,912)	
	8. Controlar a ansiedade e o nervosismo	≤14	2,82 (1,04)	-2,267 (0,023)
		>14	2,40 (0,935)	
	13. Superar a timidez	≤14	1,84 (0,875)	-2,446 (0,014)
		>14	1,49 (0,717)	
	14. Lidar com a solidão	≤14	1,71 (0,792)	-1,960 (0,050)
		>14	1,47 (0,766)	

continua...

Tabela 3

Continuação

Dimensões	Itens	Média curso	Média (DP)	U
Carreira	38. Seleção de disciplinas/áreas de interesse	≤14	2,18 (0,928)	-1,983 (0,047)
		>14	1,89 (0,994)	
	39. Melhorar as técnicas de estudo	≤14	2,56 (0,866)	-4,038 (0)
		>14	1,89 (0,956)	
	40. Aprender estratégias de realização de testes	≤14	2,49 (0,955)	-4,319 (0)
		>14	1,76 (0,881)	
Aprendizagem	41. Competências de gestão de tempo	≤14	2,56 (0,925)	-2,763 (0,006)
		>14	2,13 (0,982)	
	42. Ansiedade diante de testes	≤14	2,62 (1,071)	-3,348 (0,001)
		>14	1,98 (1,009)	
	43. Ansiedade diante da matemática	≤14	2,25 (1,269)	-2,684 (0,007)
		>14	1,67 (1,037)	
	44. Melhorar competências de leitura	≤14	1,86 (0,942)	-2,365 (0,018)
		>14	1,47 (0,716)	

No que diz respeito à análise de diferenças estatisticamente significativas entre os participantes, em função da variável contato com os pais/família (Tabela 4), os resultados indicam diferenças apenas na dimensão da carreira [$X^2(3)=10,823$; $p=0,013$]. Assim, foram registradas diferenças estatisticamente significativas nos itens “preocupações com a escolha de carreira” [$X^2(3)=15,133$; $p=0,002$] e

“compreensão dos interesses e competências” [$X^2(3)=8,527$; $p=0,036$] entre os participantes que não têm contato regular com os pais/família e os que têm contato pelo menos uma vez por semana. No caso do item 36, os resultados foram ainda estatisticamente significativos entre os participantes que não têm contato regular com os pais/família e os que falam ao telefone/estão com os pais/família diariamente.

Tabela 4

Avaliação de necessidades de intervenção psicológica: diferenças em função do contacto com os pais/família

Dimensões	Itens	Regularidade de contacto pais/família	Média (DP)	$X^2(3)$
Carreira	36. Preocupações com a escolha de carreira	Não tenho um contacto regular	1,00 (000)	15,133 (0,002)
		Pelo menos uma vez por semana	1,94 (0,938)	
		Pelo menos duas vezes por semana	2,50 (1,16)	
		Diariamente	2,63 (1,09)	
	37. Compreensão dos interesses e competências	Não tenho um contacto regular	1,20 (0,447)	8,527 (0,036)
		Pelo menos uma vez por semana	2,11 (0,9)	
		Pelo menos duas vezes por semana	2,56 (1,03)	
		Diariamente	2,31 (0,951)	

No que diz respeito à análise de diferenças estatisticamente significativas entre os participantes, em função da variável satisfação acadêmica (Tabela 5), os resultados indicam diferenças em alguns itens das dimensões pessoal e de carreira.

No que respeita à dimensão pessoal, não se registraram diferenças estatisticamente significativas

considerando os itens que a constituem na sua globalidade [$X^2(3)=3,920$; $p=0,270$]. No entanto, quando se consideram os itens individualmente, registram-se diferenças estatisticamente significativas em “aumentar a autoconfiança” [$X^2(3)=8,968$; $p=0,030$], “lidar com a solidão” [$X^2(3)=12,338$; $p=0,006$] e “controlar o peso” [$X^2(3)=8,607$; $p=0,035$]. No primeiro caso, a diferença

registra-se entre os alunos muitos insatisfeitos e os alunos muito satisfeitos. No caso dos dois restantes itens, as diferenças registram-se entre os alunos insatisfeitos e os alunos muito satisfeitos.

No que respeita à dimensão da carreira, também não se registraram diferenças estatisticamente significativas considerando os itens que a constituem na sua globalidade [$X^2(3)=5,597$; $p=0,133$]. No entanto, quando se consideram os itens individualmente, registram-se diferenças estatisticamente significativas no item “compreensão dos interesses e competências” [$X^2(3)=9,008$; $p=0,029$] entre os alunos insatisfeitos e satisfeitos.

No que diz respeito à análise de diferenças estatisticamente significativas entre os participantes, em função da variável satisfação global com a vida (tabela 6), os resultados indicam diferenças em alguns itens das dimensões pessoal e de aprendizagem.

No que respeita à dimensão pessoal, não se registraram diferenças estatisticamente significativas na sua globalidade [$X^2(3)=4,453$; $p=0,217$]. No entanto,

quando se consideram os itens individualmente, registram-se diferenças estatisticamente significativas em “controlar a ansiedade e o nervosismo” [$X^2(3)=9,085$; $p=0,028$], “controlar o peso” [$X^2(3)=9,223$; $p=0,026$], “pensamentos suicidas” [$X^2(3)=18,395$; $p=0$] e “controlo sobre a bebida” [$X^2(3)=9,554$; $p=0,023$]. Essas diferenças registram-se entre os alunos muitos insatisfeitos e os insatisfeitos bem como entre os muitos insatisfeitos e os satisfeitos, nos itens 20, 29 e 30. No caso do item 8, as diferenças verificam-se entre os alunos satisfeitos e os muitos satisfeitos. E nos itens 29 e 30, constata-se diferenças também entre os alunos muito insatisfeitos e os muito satisfeitos.

No que respeita à dimensão da aprendizagem, também não se registraram diferenças estatisticamente significativas na sua globalidade [$X^2(3)=1,383$; $p=0,710$]. No entanto, quando se consideram os itens individualmente, registram-se diferenças estatisticamente significativas em “ansiedade diante da matemática” [$X^2(3)=8,963$; $p=0,030$] entre os alunos muitos insatisfeitos e os alunos satisfeitos e entre os alunos muito insatisfeitos e os muito satisfeitos.

Tabela 5

Avaliação de necessidades de intervenção psicológica: diferenças em função da satisfação académica

<i>Dimensões</i>	<i>Itens</i>	<i>Satisfação</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>X² (3)</i>
Pessoais	3. Aumentar a autoconfiança	Muito insatisfeito	2,24 (1,03)	8,968 (0,030)
		Insatisfeito	2,83 (0,963)	
		Satisfeito	2,32 (0,936)	
		Muito satisfeito	3,00 (1)	
	14. Lidar com a solidão	Muito insatisfeito	1,41 (0,618)	12,338 (0,006)
		Insatisfeito	2,00 (0,834)	
		Satisfeito	1,61 (0,807)	
		Muito satisfeito	1,00 (0)	
	20. Controlar o peso	Muito insatisfeito	2,06 (1,03)	8,607 (0,035)
		Insatisfeito	1,79 (0,977)	
		Satisfeito	2,19 (1)	
		Muito satisfeito	3,00 (0,816)	
Carreira	37. Compreensão dos interesses e competências	Muito insatisfeito	2,29 (0,920)	9,008 (0,029)
		Insatisfeito	2,75 (0,897)	
		Satisfeito	2,18 (0,965)	
		Muito satisfeito	1,86 (0,378)	

Tabela 6

Avaliação de necessidades de intervenção psicológica: diferenças em função da satisfação global com a vida

<i>Dimensões</i>	<i>Itens</i>	<i>Satisfação</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>X² (3)</i>
Pessoais	8. Controlar a ansiedade e o nervosismo	Muito insatisfeito	2,83 (0,753)	9,085 (0,028)
		Insatisfeito	2,77 (0,971)	

continua...

Tabela 6

Continuação

<i>Dimensões</i>	<i>Itens</i>	<i>Satisfação</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>X² (3)</i>		
Pessoais	8. Controlar a ansiedade e o nervosismo	Satisfeito	2,79 (1,06)	9,223 (0,026)		
		Muito satisfeito	2,21 (0,857)			
	20. Controlar o peso	Muito insatisfeito	3,33 (0,816)			
		Insatisfeito	2,10 (0,960)			
	29. Pensamentos suicidas	Satisfeito	2,02 (0,952)			
		Muito satisfeito	2,30 (1,10)			
	30. Controlo sobre a bebida	Muito insatisfeito	2,50 (1,38)		18,395 (0)	
		Insatisfeito	1,20 (0,484)			
	Aprendizagem	43. Ansiedade diante da matemática	Satisfeito		1,15 (0,495)	
			Muito satisfeito		1,09 (0,292)	
		30. Controlo sobre a bebida	Muito insatisfeito		2,00 (1,27)	9,554 (0,023)
			Insatisfeito		1,27 (0,521)	
43. Ansiedade diante da matemática		Satisfeito	1,16 (0,454)			
		Muito satisfeito	1,09 (0,292)			
Aprendizagem	43. Ansiedade diante da matemática	Muito insatisfeito	3,50 (1,23)	8,963 (0,030)		
		Insatisfeito	2,13 (1,28)			
		Satisfeito	1,86 (1,09)			
		Muito satisfeito	2,09 (1,26)			

Resultados descritivos relativos ao apoio pretendido vs. recebido

Em relação à avaliação das modalidades de apoio pretendidas pelos participantes diante das necessidades pessoais, de carreira e de aprendizagem previamente identificadas (tabela 7), os participantes indicam uma preferência pelas modalidades de aconselhamento individual ($n=84 - 35\%$) e workshops/cursos breves ($n=63 - 26,25\%$), seguidos das conferências ($n=35 - 14,58\%$), do aconselhamento em grupo ($26 - 10,83\%$) e dos grupos de discussão ($n=25 - 10,42\%$). Cerca de cinco participantes indicam não pretender ter acesso a qualquer tipo de apoio para as suas necessidades ($2,08\%$), um participante indica pretender ter acesso a qualquer uma das modalidades de apoio indicadas

($0,42\%$), e um participante indica não querer ter apoio de nenhuma das modalidades de intervenção indicadas ($0,42\%$).

A avaliação das modalidades de apoio previamente recebidas pelos participantes diante de suas necessidades pessoais, de carreira e de aprendizagem indicam maioritariamente que eles não receberam qualquer tipo de apoio ($n=85 - 47,75\%$). Cerca de 48 alunos ($26,97\%$) já receberam aconselhamento individual, 15 indicam já ter tido acesso a workshops/cursos breves ($8,43\%$), 11 indicam já ter tido acesso a conferências ($6,18\%$), nove estiveram presentes em grupos de discussão ($5,06\%$), e oito participaram de sessões de aconselhamento em grupo ($4,49\%$). Apenas dois participantes ($1,12\%$) referem ter frequentado um apoio de outro tipo de modalidade, no entanto, não indicaram a sua especificidade.

Tabela 7

Avaliação do apoio pretendido vs. recebido: resultados descritivos

Modalidade de apoio	Pretendido	Recebido
	F (%)	F (%)
Aconselhamento individual	84 (35%)	48 (26,97%)
Aconselhamento em grupo	26 (10,83%)	8 (4,49%)
Workshop/curso breve	63 (26,25%)	15 (8,43%)

continua...

Tabela 7

Continuação

Modalidade de apoio	Pretendido	Recebido
	F (%)	F (%)
Conferência	35 (14,58%)	11 (6,18%)
Grupo de discussão	25 (10,42%)	9 (5,06%)
Outro	1 (0,42%)	2 (1,12%)
Tudo	1 (0,42%)	0 (0%)
Nada	5 (2,08%)	85 (47,75%)

Discussão

Este estudo-piloto teve como finalidade proceder a um levantamento das necessidades de intervenção psicológica dos alunos da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa. Discutem-se os resultados na ótica das hipóteses inicialmente definidas.

No que concerne à primeira hipótese, os resultados obtidos indicam que os estudantes expressam, em geral, reduzidas necessidades e preocupações para as áreas abrangidas pelo questionário – pessoal, carreira e aprendizagem. Em termos mais específicos, as suas necessidades organizam-se em torno de três temas principais, a saber: o autoconceito e o bem-estar, o planeamento de vida e a tomada de decisão e a gestão do tempo. No que concerne a esse tipo de necessidades, os resultados são, em parte, congruentes com os obtidos noutros estudos, em que se registram necessidades associadas à motivação, estresse, ansiedade, depressão, pensamentos suicidas, assédio sexual, assuntos familiares, planeamento de objetivos de vida, gestão do tempo e situação financeira (Giovazolias et al., 2010; Güneri, Aydin, & Skovholt, 2003; Nicholas, 1995; Ning, 2010). A identificação da especificidade das necessidades dos estudantes, da sua incidência e do seu impacto em domínios físicos, emocionais, cognitivos, interpessoais e académicos é crucial diante do aumento da exigência para o desenvolvimento de serviços de apoio à saúde mental no ensino superior (Ning, 2010). No entanto, importa salientar que a generalidade dos estudos nesse domínio indica um nível bastante mais elevado de necessidades de intervenção psicológica, em comparação com o identificado nesse grupo de estudantes portugueses. Tal fato pode dever-se à reduzida representatividade da amostra (N populacional da FCH=1000), o que justifica a necessidade de se prosseguir com a recolha de dados em outras amostra da FCH e da UCP.

No que respeita às diferenças entre grupos e considerando particularmente a hipótese 2 (referente às diferenças em função do sexo), verifica-se que os estudantes do sexo masculino apresentam níveis médios de preocupação superiores às estudantes do sexo feminino. Esse resultado é diferente dos encontrados noutros estudos, em que os homens admitem ter menos necessidades de apoio, talvez por

modelos educativos mais orientados ao controlo, à independência e à autossuficiência na resolução de problemas (e.g., Güneri, Aydin, & Skovholt, 2003). De acordo com esses estudos, são as mulheres que tradicionalmente apresentam mais preocupações. Por outro lado, no estudo que se apresenta, são os homens que revelam mais preocupações com objetivos de vida e preocupações de carreira, tal como tem sido constatado noutros estudos (Norris, 2008).

Considerando a hipótese 3, relativa às diferenças em função da média no curso, os estudantes com resultados académicos mais baixos são os que apresentam níveis mais elevados de preocupações e necessidades de apoio, especificamente em áreas associadas à motivação, procrastinação, ansiedade, timidez, solidão, seleção de áreas de interesse, técnicas de estudo e gestão do tempo. É importante salientar que, ao que respeita essa variável, os estudos prévios parecem ter descurado a sua importância, não existindo, portanto, um ponto de comparação. A generalidade dos estudos (e.g., Lowery et al., 2005; Norris, 2008) tem utilizado a fase do percurso académico (e.g., caloiro vs. finalista) em que os estudantes se encontram, concluindo acerca das necessidades mais elevadas relativas ao aumento da motivação e da autoconfiança nos caloiros e ao aumento das competências de procura de emprego, tomada de decisão e desenvolvimento de objetivos de vida nos estudantes finalistas.

No que respeita às diferenças em função do contato com a família (hipótese 4), os resultados indicam que uma grande parte dos participantes vive com os pais/familiares ou tem um contato bastante regular com estes, e que quanto maior a regularidade no contato, mais preocupações os participantes apresentam diante das dimensões consideradas, em particular, no que respeita às preocupações de carreira. Trata-se de um resultado diferente de outros estudos, nos quais um contato menos frequente com os pais e/ou a família está associado a níveis mais elevados de preocupações pessoais, de carreira e de aprendizagem dos estudantes (Giovazolias et al., 2010). No entanto, esse resultado é interessante do ponto de vista do papel dos pais no envolvimento da carreira dos filhos, na medida em que um acompanhamento mais direto do seu percurso académico pode suscitar um foco mais acentuado no desenvolvimento de carreira, em comparação com os pais

mais afastados do percurso académico dos filhos (Faria, Pinto, & Taveira, 2008).

Em relação às diferenças em função da satisfação académica e da satisfação com a vida (hipóteses 5 e 6), os resultados indicam que os alunos que se percebem como muito insatisfeitos em cada uma dessas dimensões são também os que afirmam ter mais preocupações e necessidades nos diferentes domínios. Esse resultado é congruente com outros estudos (e.g., Giovazolias et al., 2010) que mostram que os estudantes com mais preocupações e necessidades de apoio são precisamente os que se sentem mais insatisfeitos em relação à sua transição e adaptação à vida académica, bem como às suas atuais condições de vida. Estudos desenvolvidos com base na teoria sócio-cognitiva da carreira sugerem, de um modo geral, que o grau em que os estudantes gostam, se sentem satisfeitos e bem-ajustados ao contexto académico depende, maioritariamente, das suas crenças em como possuem as competências e recursos necessários para lidar eficazmente com eventuais obstáculos que possam surgir ao longo do seu percurso académico (autoeficácia), da percepção de apoio por parte do contexto à obtenção dos seus objetivos (apoio) e também da adoção de uma percepção e um pensamento positivo acerca das suas experiências de vida e do mundo em geral (afeto positivo) (e.g., Lent, Taveira, & Lobo, 2012).

Finalmente, no que respeita aos resultados acerca do apoio recebido *vs.* pretendido para as necessidades sentidas (hipótese 7), os estudantes indicam, maioritariamente, ter usufruído da modalidade de aconselhamento individual, o que é congruente com outros estudos (Giovazolias et al., 2010). No que concerne ao tipo de apoio pretendido, muitos participantes indicam não pretender qualquer tipo de apoio, mais uma vez um resultado congruente com outros estudos. A título de exemplo, no estudo de Giovazolias e colaboradores (2010), 75,2% dos estudantes indicam uma preferência por resolver os problemas por si próprios. No entanto, seria importante distinguir os participantes que não consideram ter qualquer tipo de necessidade em particular dos participantes que, mesmo tendo descoberto alguns problemas, negam qualquer tipo de auxílio, por receio de estigmas ou por não saberem como/onde buscá-lo (Furr et al., 2001). Vários participantes indicam ainda pretender apoio sob a forma de aconselhamento individual, o que é congruente com outros estudos. Por exemplo, no estudo de Giovazolias e colaboradores (2010), um terço dos participantes gostaria de receber aconselhamento individual, um terço, aconselhamento em grupo, e três quartos dos participantes gostaria de receber apoio sob a forma de workshop/curso breve. Esse resultado alerta sobre a necessidade dos profissionais de Psicologia investirem no desenvolvimento de uma variedade de serviços, modalidades e estratégias de intervenção inovadoras, dado que nem todos os estudantes poderão sentir confortáveis com determinadas especificidades do aconselhamento (Pinto, 2010).

Considerando que “Portugal se situa entre os países do sul da Europa . . . menos vocacionados para o apoio institucionalizado aos estudantes do ensino superior”

(RESAPES, 2002, p. 9), este trabalho visa a alertar sobre a necessidade de criação de novos serviços de psicologia e reformulação dos previamente existentes em estruturas de prestação de serviços especializados de elevada qualidade e inovação (RESAPES, 2002). É imperativo que sejam prestados serviços ao nível da avaliação, intervenção, investigação, formação e consultoria nos diversos domínios da Psicologia e dirigidos à comunidade académica e à comunidade externa envolvente. Esses serviços devem ser geridos por equipas de profissionais de excelência, visando a contribuir para a promoção do bem-estar, satisfação e sucesso pessoal, académico, profissional e social dos alunos, docentes e funcionários das universidades, mas também de qualquer outra entidade, individual ou coletiva, externa, mas próxima desse contexto académico. No caso do ensino superior português, torna-se cada vez mais pertinente a prestação de serviços de Psicologia que permitiriam uma aproximação dos alunos às oportunidades de intervenção adequadas à sua formação, potenciando a sua empregabilidade e ao mesmo tempo funcionando como suporte à própria investigação que viesse a ser desenvolvida.

Conclusões e implicações para a prática

A partir da realização deste estudo, torna-se possível retirar algumas implicações para a disponibilização de sistemas, estratégias e atividades de apoio psicológico dirigidas aos estudantes que possam encontrar uma resposta adequada às suas diferentes preocupações.

Diversos autores sugerem um aumento de problemas psicológicos severos nos estudantes do ensino superior nos últimos anos (Gallagher, 2003; Ning, 2010), o que se traduz numa crescente necessidade de serviços e recursos (Harper & Peterson, 2005; Much & Swanson, 2010). Apesar de não haver concordância de todos os autores no que concerne ao grau de responsabilidade que as instituições de ensino superior têm pela saúde mental dos seus alunos (Kadison & DiGeronimo, 2004), a maioria defende que deve existir uma ação concertada entre todos os intervenientes nessas instituições, tendo em vista o investimento na realização de estudos exploratórios orientados para a avaliação da diversidade de clientes, suas expectativas, motivações, objetivos e problemáticas (Pinto, 2010).

Essa situação implica que os profissionais de psicologia desenvolvam respostas de múltiplos formatos (e.g., aconselhamento individual, aconselhamento em grupo, workshops/cursos breves) para as necessidades identificadas, aumentando assim a probabilidade dos seus serviços serem mais procurados, por serem percebidos pelos estudantes como um recurso de qualidade, oportuno e eficaz. Além disso, resulta clara a importância do desenvolvimento de programas de formação e de treino de profissionais de Psicologia que concorram para a criação de respostas técnica e cientificamente fundamentadas, congruentes com as necessidades identificadas (Ning, 2010).

Com a realização deste estudo e considerando alguma disparidade encontrada entre os resultados obtidos e

a literatura citada, pretende-se criar um contexto favorável para que se possa contribuir, a nível nacional e internacional, para o fortalecimento da investigação da identificação de necessidades de intervenção psicológica. Assim,

prevê-se a adaptação e validação do instrumento utilizado neste estudo numa versão experimental, por se considerar a sua utilidade para a investigação e a prática no âmbito educacional e clínico.

Identification of psychological intervention needs: a pilot study in Portuguese higher education

Abstract: This study aims to explore the psychological intervention needs of the students attending the Faculty of Human Sciences of the Portuguese Catholic University. 157 students were evaluated on their personal, career and learning needs and concerns, as well as on their possible support preferences, through *the questionnaire of identification of psychological intervention needs*. The results indicate that participants need more information or support in the following areas: (i) management of anxiety and nervousness, (ii) fear of failure, (iii) job search, (iv) career choice and (v) time management skills. There is a preference for individual counseling and workshops. There are differences according to sex, academic grades, regularity of family contact and academic and global life satisfaction. Implications are drawn for the availability of systems, strategies and activities of psychological support for students that can respond appropriately to their different needs.

Keywords: needs, psychological intervention, higher education.

Identification des besoins d'intervention psychologique: une étude pilote dans le cadre de l'enseignement supérieur portugais

Résumé: Cette étude vise à explorer le besoin d'intervention psychologique des élèves qui fréquentent la Faculté des Sciences Humaines de l'Université Catholique Portugaise. Ont participé 157 étudiants lesquels ont été évalués sur leurs besoins et préoccupations personnelles, de carrière et d'apprentissage, ainsi que sur leur préférences concernant le support désiré et déjà reçu, à travers *The Survey of Student Needs*. Les résultats indiquent que les participants ont besoin de plus d'information et d'un appui dans les domaines suivants: (i) gérer l'anxiété et la nervosité, (ii) la peur de l'échec, (iii) les stratégies de recherche d'emploi, (iv) le choix d'une carrière, et (v) des compétences pour la gestion du temps. On remarque une préférence pour le conseil individuel et les cours de courte durée. On remarque des différences selon le sexe, le grade universitaire, la régularité du contact avec la famille et la satisfaction avec la vie universitaire et la vie en général. Les résultats évoquent la création des systèmes, stratégies et activités de soutien psychologique, qui puissent répondre à les différentes préoccupations des étudiants.

Mots-clés: préoccupations, intervention psychologique, enseignement supérieur.

Identificación de necesidades de intervención psicológica: estudio piloto en la educación superior portuguesa

Resumen: Este estudio tiene como objetivo explorar las necesidades de intervención psicológica de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica Portuguesa. Participaron 157 estudiantes, se les evaluaron sus necesidades y preocupaciones, así como las preferencias relacionadas con el apoyo deseado y previamente recibido de la carrera y del aprendizaje, a través del cuestionario de identificación de las necesidades de intervención psicológica. Los resultados indican que los participantes necesitan más información o ayuda en las siguientes áreas: (i) manejo de la ansiedad y del nerviosismo, (ii) miedo al fracaso, (iii) estrategias de búsqueda de empleo, (iv) elección de una carrera y (v) habilidades de gestión del tiempo. Hay una preferencia por asesoramiento individual y cursos cortos. Existen diferencias en función del sexo, grado académico, regularidad de contacto con la familia y satisfacción con la vida académica y global. De los resultados provienen implicaciones para la disponibilidad de sistemas, estrategias y actividades de apoyo psicológico para que los estudiantes puedan contestar adecuadamente a sus diferentes intereses.

Palabras clave: necesidades, intervención psicológica, educación superior.

Referências

Balsa, C., Simões, J. A., Nunes, P., Carmo, R., & Campos R. L. (2001). *Perfil dos estudantes do ensino superior: Desigualdades e diferenciação*. Lisboa: CEOS, Colibri.

Bertocci, D., Hirsch, E., Sommer, W., & Williams, A. (1992). Student mental health needs: survey results and implications for service. *Journal of American College Health*, 41, 3-10.

- Bishop, J. B. (1990). College and university counselling centers: questions in search of answers. *Journal of College Counselling*, 9, 6-19.
- DGEEC (2012). *Estatísticas da educação e da ciência*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Eurydice (2007). *Focus on the structure of higher education in Europe, 2006/07: National trends in the Bologna process*. Bruxelas: Eurydice.
- Eurydice (2008). *Higher education governance in Europe: policies, structures, funding and academic staff*. Bruxelas: Eurydice.
- Faria, L., Pinto, J. C., & Taveira, M. C. (2008). Processos de influência parental e carreira na adolescência. *Psicologia & Educação*, 7(1), 109-126.
- Fernandes, A. T. (2001). *Estudantes do ensino superior no Porto: representações e práticas culturais*. Porto: Afrontamento.
- Fiates, G. M. R., & Salles, R. K. (2001). Fatores de risco para o desenvolvimento de distúrbios alimentares: um estudo em universitárias. *Revista Nutrição*, 14, 3-6.
- Furr, S. R., Westefed, J. S., McConnell, G. N., & Jenkins, J. M. (2001). Suicide and depression among college students. *Journal of College Student Development*, 33, 301-309.
- Gallagher, R. P. (1993). Students needs surveys have multiple benefits. *Journal of College Student Development*, 33, 281-282.
- Gallagher, R. P. (2003). *National survey of counseling center directors*. Alexandria, VA: International Association of Counseling Services.
- Gallagher, R. P., Sysko, H., & Zhang, B. (2001). *National survey of counseling center directors*. Alexandria, VA: International Association of Counseling Services.
- Gallagher, R. P., Golin, A., & Kelleher, K. (1992). The personal, career and learning skills needs of college students. *Journal of College Student Development*, 33, 301-309.
- Giovazolias, T., Leontopoulou, S., & Triliva, S. (2010). Assessment of Greek university students' counseling needs and attitudes: an exploratory study. *International Journal of Advancement of Counseling*, 32, 101-116.
- Guneri, O. Y., Audin, G., Skovholt, T. (2003). Counseling needs of students and evaluation of counseling services at a large urban university in Turkey. *International Journal of Advancement of Counseling*, 25, 53-63.
- Harper, R., & Peterson, M. (2005). *Mental health issues and college students*. Manhattan, KS: NACADA.
- Hermon, D. A. (2005). Wellness counseling in colleges and universities. In J. E. Myers & T. J. Sweeney (Eds.), *Counseling for wellness: theory, research, and practice* (pp. 245-252). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Hermon, D. A., & Davis, G. A. (2004). College student wellness: a comparison between traditional and nontraditional age students. *Journal of College Counselling*, 7, 32-39.
- Kadison, R., & DiGeronimo, T. F. (2004). *College of the overwhelmed: the campus mental health crisis and what to do about it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kirby, P. G., Biever, J. L., Martinez, I. G., & Gómez, J. P. (2004). Adults returning to school: the impact on family and work. *The Journal of Psychology*, 138, 65-76.
- Kitzrow, M. A. (2003). The mental health needs of today's college students: challenges and recommendations. *NASPA Journal*, 41(1), 167-181.
- Lei nº 49, de 30 de agosto de 2005. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. *Diário da República*, n. 166, Série A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lent, R. W., Taveira, M. C., & Lobo, C. C. (2012). Two tests of the social cognitive model of well-being in Portuguese college students. *Journal of Vocational Behaviour*, 80, 362-371.
- Lowery, S. E., Kurpui, S. E. R., Belfort, C., Blanks, E. H., Sollenberger, S., Nicpon, M. F., & Huser, L. (2005). Body image, self-esteem, and health-related behaviours among male and female first year college students. *Journal of College Student Development*, 46(6), 612-623.
- Martins, S., Mauritti, R., & Costa, A. (2008). *Estudantes do ensino superior: inquérito às condições socioeconómicas 2007*. Lisboa: DGES/MCTES.
- Mayes, A. N., & McConatha, J. (1982). Surveying student needs: A means evaluating student services. *Journal of College Student Personnel*, 23, 473-476.
- ME-DGES (1999). *Ensino superior: algumas estatísticas*. Disponível em <http://www.desup.mi-edu.pt>.
- Mori, S. C. (2000). Addressing the mental health concerns of international students. *Journal of Counselling and Development*, 78, 137-144.
- Much, K., & Swanson, A. (2010). The debate about increasing college student psychopathology: are college students really getting "sicker?". *Journal of College Student Psychotherapy*, 24(2), 86-97.
- Giovazolias, T., Leontopoulou, S., & Triliva, S. (2010). Assessment of Greek university students' counselling needs and attitudes: an exploratory study. *International Journal of Advancement Counselling*, 32, 101-116
- Nicholas, L. (1995). Personal, career and learning skills needs of first-year university students. *International Journal of Advancement of Counseling*, 18, 33-37.
- Nicholas, L. J. (2002). South African first-year student's counseling needs and preferred counseling sources. *International Journal of Advancement of Counseling*, 24, 289-295.
- Ning, Z. (2010). *Intervention for mental health among college students*. Disponível em http://www.seiofbluemountain.com/en/Journals/info_content/down/6_201009/1311300253544.pdf.
- Norris, T. L. (2008). *The personal, career and learning skill needs of first year psychology students* (dissertação de mestrado não publicada). University of Fort Hare, Department of Psychology, East London.
- OCES. (2004). *O sistema do ensino superior em Portugal: 1993-2003*. Lisboa: Observatório da Ciência e do Ensino

- Superior, Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior.
- Pinto, J. C. (no prelo). *Gestão pessoal da carreira: Estudo de um modelo de intervenção psicológica com bolseiros de investigação*. (Tese de doutorado). Braga: Universidade do Minho, Escola de Psicologia.
- RESAPES (2002). *A situação dos serviços de aconselhamento psicológico no ensino superior em Portugal, ano de 2002: serviços de aconselhamento psicológico em Portugal*. Lisboa: Dossier RESAPES.
- Saavedra, L., Loureiro, T., Silva, A. D., Faria, L., Araújo, A., Ferreira, S., Taveira, M. C., & Vieira, M. C. (2011). Condições necessárias e suficientes para escolher ou não escolher as engenharias: os olhares de raparigas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 15(2), 287-302.
- Santos, R., & Nascimento, I. (2010). Os estudantes maiores de 23 anos no ensino superior português: estudo crítico e revisão documental. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(1), 73-82.
- Sax, L. J., Gilmartin, S. K., Keup, J. R., DiCrisi, F. A., & Bryant, A. N. (2000). *Designing an assessment of the first college year: Results from the 1999-2000 YFCY pilot study*. A report for the Policy Center on the first year of college. Brevard, NC: Brevard College.
- Sax, L. J. (1997). Health trends among college freshmen. *Journal of American College Health*, 45(6), 252-263.
- Silva, R., & Nascimento, I. (2012). Estudantes maiores de 23 anos em psicologia: Motivações e processo de integração. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 37-47.
- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2003). *Academic environment and college adaptation: a study with first year university of Minho students*. In *Teaching and learning in higher education: new trends and innovations*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Van Schoor, W. A., & Whittaker, S. R. (1988). Are we meeting the counseling needs of the students' community? A needs assessment involving students on a South African campus. *International Journal of Advancement of Counseling*, 11, 127-134.
- Wagner, G. A., Stempluk, V. A., Zilberman, M. L., Barroso, L. P., & Andrade A. G. (2007). Alcohol and drug use among university students: gender differences. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 29(2), 123-129.
- Weissberg, M., Berentsen, M., Cote, A., Cravey, B., & Heath, K. (1982). An assessment of the personal, career, and academic needs of undergraduate students. *Journal of College Student Personnel*, 23, 115-122.

Recebido: 29/01/2015

Aceito: 26/02/2015