

**CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ  
CURSO DE PSICOLOGIA**

**BEATRIZ TAMBERLINI TENENTE  
CARLOTA CAROLINA DOS SANTOS  
LAURA JUNTA OLIVEIRA**

**VIVÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO PERÍODO PANDÊMICO: ASPECTOS  
PSICOLÓGICOS, HABILIDADES SOCIAIS E EVENTOS ESTRESSORES**

**Ribeirão Preto**

**2023**

**BEATRIZ TAMBERLINI TENENTE  
CARLOTA CAROLINA DOS SANTOS  
LAURA JUNTA OLIVEIRA**

**VIVÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO PERÍODO PANDÊMICO: ASPECTOS  
PSICOLÓGICOS, HABILIDADES SOCIAIS E EVENTOS ESTRESSORES**

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia  
do Centro Universitário Barão de Mauá para  
obtenção do título de bacharel.

Orientadora: Ma. Alessandra Ackel Rodrigues.

**Ribeirão Preto**

**2023**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

V842

Vivência universitária no período pandêmico: aspectos psicológicos, habilidades sociais e eventos estressores/ Beatriz Tamberlini Tenente; Carlota Carolina dos Santos; Laura Junta Oliveira - Ribeirão Preto, 2023.

85p.il

Trabalho de conclusão do curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá

Orientador: Me. Alessandra Ackel Rodrigues

1. Adaptação acadêmica 2. Habilidades sociais 3. Distorções cognitivas I. Tenente, Beatriz Tamberlini II. Santos, Carlota Carolina dos III. Oliveira, Laura Junta IV. Rodrigues, Alessandra Ackel V. Título

CDU 159.9

Bibliotecária Responsável: Iandra M. H. Fernandes CRB<sup>8</sup> 9878

**BEATRIZ TAMBERLINI TENENTE  
CARLOTA CAROLINA DOS SANTOS  
LAURA JUNTA OLIVEIRA**

**VIVÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO PERÍODO PANDÊMICO: ASPECTOS  
PSICOLÓGICOS, HABILIDADES SOCIAIS E EVENTOS ESTRESSORES**

Trabalho de conclusão de curso de Psicologia  
do Centro Universitário Barão de Mauá para  
obtenção do título bacharel.

Data de aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Ma. Alessandra Ackel Rodrigues  
Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto

---

Ma. Mayara Colleti  
Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto

---

Dra. Marlene de Cássia Trivellato Ferreira  
Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto

**Ribeirão Preto  
2023**

Dedicamos este trabalho aos nossos familiares.

## AGRADECIMENTOS BEATRIZ

À Deus, pois boa parte do que amo em mim hoje, só foi possível amar porque ele amou primeiro. Por me ensinar que fora da caridade não há salvação.

À minha mãe Maria Lúcia, pela paciência ao longo dessa caminhada, por me ensinar a ser forte, resiliente e corajosa, sempre acreditando em mim. Pelos almoços, jantares, lanches, abraços e conversas profundas. Por me ensinar que todas as coisas de Deus são boas, leves e serenas.

Ao meu pai Daniel (*in memoriam*), que está presente em cada gesto e atitude que tenho em relação aos outros, que se manifesta em minha vida através da natureza e da certeza de que sempre nos encontramos na fé e nas boas memórias.

À minha avó Bernardette, por orar todos os dias pela minha vida, me inspirar e possibilitar ser quem eu quiser, sempre me dando um colo cheio de afeto. De todo amor que eu tenho, metade foi tu que me deu.

À minha irmã Daniela e ao meu cunhado Tiago, por viabilizarem meu estudo, por serem modelos de perseverança, afeto, dedicação e altruísmo. Por serem minha rede de apoio em tantos momentos.

À minha irmã Thais, por sempre acreditar no que tenho de melhor, por chorar meu choro e sorrir meu sorriso, pelos abraços encorajadores e pela persistência. Ao meu cunhado Junior, pelos momentos de apoio e incentivo.

Aos meus sobrinhos Arthur e Daniel, por tirarem o melhor de mim, me fazerem ressignificar minha infância e sempre acreditar nas crianças.

Ao meu companheiro Vinícius, pelo carinho, parceria e paciência, pelas incontáveis noites que passamos lado a lado no computador. Pela admiração, incentivo e por ser alguém que, além de me amar, me celebra.

À Neida e Auro, por me acolherem, compreenderem meus momentos de ausência, pela admiração e pelos lanches e suquinhos para fortalecer nas horas de estudo.

À Julia e Pedro, por sempre me ouvirem falar sobre Psicologia com curiosidade, admiração e paciência. Pela companhia, risadas e boas conversas.

À Laura, minha grande amiga, por tantos momentos vividos juntas, pela paciência, pelas horas de estudos e pela oportunidade de ensinar e aprender. Por me lembrar da parte lúdica da vida que não morre nunca dentro de nós. Por me aceitar como irmã mais velha. "Every step you take, every move you make, I'll be watching you."

Aos meus tios Chico e Elen, pelo carinho, pelas palavras e atos de cuidado desde o dia em que nos conhecemos, pelo apoio e acolhimento como uma filha, por me abrirem as portas da casa e da família de vocês e por me aproximarem do amor fraterno.

À Larissa, minha companheira de estudos, trabalho, almoços, choros, sorrisos, momentos tão delicados e de tanto esforço que enfrentamos juntas. Te disse que valeria a pena e olha só: chegamos!

À tia Sueli (*in memoriam*), pelos lanches, bolos, conversas, por me acompanhar no ponto de ônibus de manhã, por se preocupar com meu bem-estar. A senhora sempre estará em um lugar muito especial.

À Amanda, minha companheira de estágios, por dividir boas gargalhadas, surtos e relatórios. Pelas incontáveis caronas, bons drinks e pelos momentos divertidos e de parceria que vivemos.

À Carlota, minha companheira de tantas noites escrevendo esse trabalho, de tantos momentos engraçados, leves e de sintonia. Pelos choros compartilhados, abraços apertados e pela paciência com meu jeitão. Pelos creminhos de mão e pelas risadas intermináveis.

Ao meu amigo Matheus, por tantas reflexões divididas no estágio, pelos sonhos compartilhados, por me ensinar que o brilho nos olhos é o que nos torna humanos.

À prof<sup>a</sup> Alessandra Ackel, pela orientação, incentivo, apoio e troca genuína. Por ser uma inspiração e por nos encorajar no desenvolvimento desse trabalho. Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

À prof<sup>a</sup> Mayara Colleti, por compartilhar tantas experiências, pelo acolhimento e por ser um exemplo de que ficamos mais bonitos quando fazemos o que amamos.

À prof<sup>a</sup> Marlene Trivellato (Marleninha), pela serenidade, paciência e direcionamento. Pelos bons momentos e por estimular o que tenho de melhor para dar ao outro.

Aos meus gatos Bino, Pérola, Nina e Graxa, por estarem, literalmente, sempre ao meu lado ao longo desses anos.

Às minhas psicólogas Áurea, Fernanda e Val por todo acolhimento, escuta e palavras nos momentos em que mais precisei. Por me mostrarem que essa caminhada profissional não será fácil, mas que tudo o que a gente faz com o coração, floresce.

Para chegar até aqui, precisei de muitas pessoas, mas nem todas couberam nesse singelo espaço. No entanto, minha gratidão também é destinada a vocês: funcionários, professoras, colegas, pacientes e familiares que também tornaram esse sonho possível.

## AGRADECIMENTOS LAURA

Ser psicóloga é um sonho que está prestes a ser realizado graças a ajuda de diversas pessoas, dentre as quais agradeço:

Aos meus pais Elen e Chico, que foram a chave principal para a conclusão desse curso, me proporcionando toda a ajuda financeira necessária e, principalmente me cercando de muito amor, incentivo em todas as facilidades e dificuldades, me ouvindo desabafar quando eu chegava cansada às 23h da noite e sendo compreensivos quanto ao meu tempo dedicado à faculdade, me privando muitas vezes de finais de semanas com eles. Obrigada por possibilitar meu estudo, por serem e fazerem muito mais do que eu preciso.

Ao meu companheiro João, que me manteve (ou ao menos tentou) calma durante todos os dias, tarde, noites e madrugadas nesses 5 anos. Obrigada por me entender, me acolher e dar o seu máximo para que eu permanecesse bem e conseguisse fazer o necessário. Obrigada por me dar coragem, pelas massagens, pelos risos e pelos momentos compartilhados.

À minha melhor amiga Beatriz (Bia), que foi e continua sendo o fogo que acende a minha fogueira, o riso que alegra meu dia e a voz que me ajuíza. Obrigada por me escolher como colega naquele primeiro semestre de faculdade, por me manter em sua vida como amiga e por ser uma irmã para o resto da minha existência.

À minha segunda mãe Malu, que abriu e abre suas portas para mim sempre que necessário, que me alimenta, me abraça e me acolhe como sua própria filha. Obrigada por cuidar de mim e por me dar uma irmã mais velha de coração.

À minha amiga Carlota, que chegou para completar o grupo, trazendo seu jeitinho engraçado (muitas vezes estranho), alegre e companheiro. Obrigada por me acompanhar nessa trajetória, seja nos sorvetes, nas festas, nos choros ou nas loucuras, que seja para a vida toda.

Ao meu amigo Matheus, que me fez e me faz pensar sobre a vida, me mostrando o lado bom de viver e sendo o exemplo de sensibilidade que essa profissão exige. Obrigada por me ensinar as possibilidades de ser.

Aos meus familiares, que foram o pilar dessa formação, facilitando essa jornada através de momentos de descontração, garantindo sorrisos, prazeres e alegrias. Obrigada por estarem comigo nesse caminho. Obrigada por serem meu fator protetivo.

Às minhas amigas Amanda e Lari, que foram companheiras desde o primeiro ano de faculdade, compartilhando nossas lágrimas, nossas risadas, nossas palhas italianas, nossos trabalhos e nossas vitórias. Obrigada por terem feito parte dessa história e por termos chego até aqui juntas!

À minha família DBL, que se tornou parte importante da minha vida nos últimos anos. Obrigada por me apoiarem, me entenderem, estarem presentes e pertencerem à minha cura do corpo e da alma: a música.

À minha amiga de infância Juliana (Jujuba), que me apoiou, me escutou, me incentivou e me deu forças em todos os momentos que eu precisei. Obrigada por ser mais que uma amiga para mim.

À neuropsicóloga Larissa Cossalter, que me deu a oportunidade de experienciar a psicologia de forma tão leve e gratificante, me permitindo atuar e me desenvolver como pessoa e profissional. Obrigada por confiar em mim, por todos os aprendizados, por todo incentivo e por todos os cappuccinos.

Aos professores que compuseram a minha formação, em especial Prof<sup>ª</sup> Marlene (Marlete) e Prof<sup>ª</sup> Mayara que tiveram papel importante no desenvolvimento da minha personalidade profissional. Obrigada por me cativarem, me ensinarem e, acima de tudo, por serem exemplo de profissionais que eu admiro.

À Prof<sup>ª</sup> Alessandra que nos guiou durante a elaboração desse trabalho, além de me orientar em meu primeiro trabalho de pesquisa. Obrigada por ter sido a ponte que nos leva à chegada e por ser o espelho que me moldou como profissional.

## AGRADECIMENTOS CARLOTA

A Deus, pois Ele está comigo em todos os momentos, inclusive quando escolhi a psicologia como formação.

Aos meus pais, Osmar e Juliana, minhas principais redes de apoio que me proporcionaram muito além do que a possibilidade da conclusão desse curso. Eles também me deram apoio e companheirismo desde os meus primeiros passos até os dias atuais. Sem vocês, nada disso seria possível; sou grata por poder chamá-los de pais.

À minha irmã Lívia, que recentemente fez 17 anos, mas que sempre será uma criança aos meus olhos. Quando você nasceu, descobri uma nova maneira de amar. Com esse amor, foi construído uma nova ilha, semelhante ao filme “Divertidamente”. Você trouxe o melhor de mim, e isso é impossível de recompensar.

À minha avó Zenaide (*in memoriam*), que me deu seu colo de vovó aconchegante, me ninava e cuidava como se eu fosse sua bonequinha de porcelana. Vovó, o que sou hoje é graças ao que você me ensinou: ser bondosa, companheira e sempre amar o próximo como a mim mesma. Nosso amor estará sempre vivo, independentemente das circunstâncias.

Ao meu avô Antônio, que me deu seu carinho de avô e me ensinou que a vida é um sopro, e por isso devemos viver cada minuto.

Aos meus avós Carlota e Antero (*in memoriam*), que se foram quando eu ainda era pequena, mas que sempre carregarei um pedacinho de vocês comigo.

Ao meu noivo Geovani, que me acalenta nos momentos de frustração, raiva e tristeza, mas que também compartilha comigo quando estou empolgada, feliz e realizada por algo. Você é meu porto seguro; não poderia ter alguém melhor ao meu lado.

Aos meus sogros Elaine e Marcelo, que me receberam desde o começo como a filha que eles não tiveram. A partir do momento que os conheci, soube que tinha ganhado uma família maravilhosa, que cuida, alimenta (bastante) e transborda amor.

Ao meu sobrinho Mú (Murilo), que neste momento deve estar dormindo com a barriginha cheia de leite. Ele mal sabe o tamanho do prazer que me proporciona ao ser sua titia. Vê-lo toda semana me recarrega para poder seguir em frente; você é uma das melhores sensações de estar viva.

Às minhas amigas Laura e Bia, que nos desencontros e encontros da pandemia me acolheram e mostraram o lado mais belo do ser humano: a verdadeira amizade. E não estou falando daquela que depois de algum tempo esquecemos, mas sim daquela que, mesmo quando

estivermos velhinhas, vamos comer um pãozinho e tomar um cafézinho para contar o que nossos netos estão fazendo.

Às minhas amigas Larissa e Amanda, que me aceitaram no grupo e forneceram também uma linda amizade.

À minha amiga Bianca, minha segunda irmã, que está comigo desde o ensino fundamental. Com você, pude compartilhar os momentos mais divertidos da minha vida, passando diversos finais de semana na sua casa, assistindo filmes de terror e rindo até doer a barriga. Além disso, te agradeço pelas conversas sobre as alegrias e frustrações de ser estudante.

Às minhas tias Erika e Cristiane, que são minhas fortalezas, pois quando penso nelas, a primeira coisa que me vem à mente é a palavra “proteção”. Vocês são aquelas que posso chamar de segunda mãe, sempre me dando o incentivo para continuar.

À minha professora Mayara Colleti, que Deus colocou em meu caminho não apenas para me oferecer seus ensinamentos e caronas até o estágio, mas também para compartilhar sua bondade para com o próximo e o poder que temos para lutar contra a desigualdade. Você é meu modelo de mulher em seus diversos papéis sociais; espero ter absorvido pelo menos 1% de seus conhecimentos.

À minha professora Marlene, que transborda afeto e felicidade por onde passa. Se estiverem ouvindo uma boa gargalhada, podem ter certeza de que está vindo dela. Com você, pude olhar a vida com mais leveza e amor.

À minha professora Alessandra, aquela que nos acolheu e orientou durante todo esse processo. Lembro-me da primeira vez que você nos deu aula; naquele instante, vi o que era trabalhar com aquilo que se ama. Obrigada por todo o apoio e ensinamento.

“Educação não transforma o mundo.  
Educação muda as pessoas.  
Pessoas mudam o mundo”.  
**(Paulo Freire)**

## RESUMO

A adaptação acadêmica no ensino superior é influenciada por diversos fatores, tais como repertório de enfrentamento e habilidades sociais (HS) dos estudantes, atuando como fatores protetivos ou estressores nesse período. A vivência acadêmica no período pandêmico configurou-se como um estressor adicional. A interpretação que os indivíduos fazem de suas experiências influencia suas emoções e comportamentos. Este estudo objetivou caracterizar os aspectos psicológicos, HS e eventos estressores na adaptação acadêmica ao ensino superior no período pandêmico. Foi realizado um estudo transversal de levantamento online, descritivo e de enfoque quantitativo, com amostra de 103 participantes maiores de 18 anos e regularmente matriculados no ensino superior durante o período pandêmico. A coleta dos dados contou com um questionário sociodemográfico e o questionário de adaptação acadêmica, aspectos psicológicos, estressores e HS, ambos desenvolvidos pelas pesquisadoras para os fins dessa pesquisa. Os dados foram analisados quantitativamente, por meio de estatística descritiva e inferencial. Em relação às HS, os participantes expressaram facilidade de iniciar novas amizades (70), expor seu ponto de vista (80), elogiar os colegas pelos trabalhos realizados (57), buscar resolver problemas de forma amigável diante de críticas (53), falar em público ao apresentar seminários (82), corresponder demonstrações de carinho (67) e colocar-se no lugar do outro para oferecer ajuda (74). Os principais eventos estressores enfrentados foram o ingresso no ensino superior e o isolamento social, com percepção de sobrecarga a partir das demandas da faculdade (71), preocupação a maior parte do tempo (69) e dificuldade de conciliar trabalho e estudos (64). Sobre as principais facilidades, identificou-se o suporte social, como apoio familiar (78), relacionamento com colegas (71) e boa comunicação com docentes (54). Em relação às variáveis psicológicas, investigadas por meio de avaliação subjetiva que variou de 0 a 10, destacaram-se como mais frequentes na amostra as emoções ansiedade ( $7,8 \pm 2,27$ ) e o otimismo ( $6,1 \pm 1,94$ ), as distorções cognitivas pensamento “E se...?” ( $6,4 \pm 3,0$ ) e dicotômico ( $6,2 \pm 3,17$ ) e os comportamentos de busca de suporte de colegas ( $6,2 \pm 2,88$ ), autocobrança ( $8,1 \pm 2,32$ ) e autocrítica ( $7,7 \pm 2,54$ ). O teste de correlação de Spearman indicou correlações positivas entre busca por suporte de professores e alegria ( $r=0,268$ ;  $p=0,006$ ) e ansiedade e comportamentos com potencial de prejuízo como autocobrança ( $r= 0,341$ ;  $p= 0,000$ ), autocrítica ( $r= 0,444$ ;  $p= 0,000$ ), evitação ( $r= 0,273$ ;  $p= 0,005$ ) e procrastinação ( $r= 0,208$ ;  $p= 0,035$ ). As principais distorções cognitivas se correlacionaram negativamente com as emoções agradáveis como o otimismo e positivamente com emoções desagradáveis como a tristeza. Adicionalmente, foram encontradas correlações positivas dos comportamentos com

potencial de prejuízo e distorções cognitivas. Tais resultados sugerem um efeito do período pandêmico no enfrentamento dos eventos estressores, tendo impactado na saúde mental e bem-estar dos universitários e que o repertório prévio de HS e fontes de apoio podem ter atuado como fator protetivo que facilitou o manejo das principais dificuldades no processo de adaptação acadêmica. Sugere-se intervenções voltadas para o suporte dos universitários e estudos que incluam alunos que passaram pela graduação após o período pandêmico.

**Palavras-chave:** adaptação acadêmica; habilidades sociais; distorções cognitivas; pós-pandemia COVID-19.

## ABSTRACT

Academic adaptation in higher education is influenced by various factors, such as students' coping repertoire and social skills (SS), which act as protective or stress-inducing factors during this period. The academic experience during the pandemic period has constituted an additional stressor. How individuals interpret their experiences influences their emotions and behaviors. This study aimed to characterize the psychological aspects, SS, and stressors in academic adaptation to higher education during the pandemic period. A cross-sectional online survey study with a descriptive and quantitative focus was conducted, with a sample of 103 participants over 18 years of age who were regularly enrolled in higher education during the pandemic. Data collection included a sociodemographic questionnaire and a questionnaire on academic adaptation, psychological aspects, stressors, and SS, both developed by the researchers for the purposes of this research. The data were analyzed quantitatively through descriptive and inferential statistics. Regarding SS, participants expressed ease in initiating new friendships (70), expressing their point of view (80), praising colleagues for their work (57), seeking amicable problem resolution in the face of criticism (53), speaking in public during seminars (82), showing affection (67), and putting themselves in others' shoes to offer help (74). The main stressors faced were entry into higher education and social isolation, with a perception of overload due to college demands (71), constant worry (69), and difficulty balancing work and studies (64). As for primary facilitators, social support was identified, such as family support (78), relationships with peers (71), and good communication with teachers (54). Regarding the psychological variables, investigated through subjective evaluation ranging from 0 to 10, the most frequent emotions in the sample were anxiety ( $7.8 \pm 2.27$ ) and optimism ( $6.1 \pm 1.94$ ), cognitive distortions in the form of "What if...?" thinking ( $6.4 \pm 3.0$ ) and dichotomous thinking ( $6.2 \pm 3.17$ ), and behaviors seeking peer support ( $6.2 \pm 2.88$ ), self-criticism ( $8.1 \pm 2.32$ ), and self-blame ( $7.7 \pm 2.54$ ). The Spearman correlation test indicated positive correlations between seeking teacher support and joy ( $r=0.268$ ;  $p=0.006$ ) and anxiety and potentially harmful behaviors such as self-criticism ( $r=0.341$ ;  $p=0.000$ ), self-blame ( $r=0.444$ ;  $p=0.000$ ), avoidance ( $r=0.273$ ;  $p=0.005$ ), and procrastination ( $r=0.208$ ;  $p=0.035$ ). The main cognitive distortions correlated negatively with pleasant emotions like optimism and positively with unpleasant emotions like sadness. Additionally, positive correlations were found between potentially harmful behaviors and cognitive distortions. These results suggest an impact of the pandemic period on coping with stressors, affecting the mental health and well-being of university students. Pre-existing SS and sources of support may have acted as protective factors facilitating

the management of the main challenges in the academic adaptation process. Interventions aimed at supporting university students and studies that include students who have graduated after the pandemic period are suggested.

**Keywords:** academic adaptation; social skills; cognitive distortions; post-COVID-19 pandemic.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b> .....	<b>20</b>
<b>3</b>	<b>OBJETIVOS</b> .....	<b>21</b>
<b>4</b>	<b>MÉTODO</b> .....	<b>22</b>
<b>4.1</b>	<b>Participantes</b> .....	<b>22</b>
<b>4.2</b>	<b>Local</b> .....	<b>22</b>
<b>4.3</b>	<b>Instrumentos e materiais</b> .....	<b>22</b>
<b>4.4</b>	<b>Aspectos éticos</b> .....	<b>23</b>
<b>4.5</b>	<b>Procedimento</b> .....	<b>24</b>
<b>4.6</b>	<b>Análise de dados</b> .....	<b>24</b>
<b>5</b>	<b>RESULTADOS</b> .....	<b>25</b>
<b>5.1</b>	<b>Caracterização sociodemográfica</b> .....	<b>25</b>
<b>5.2</b>	<b>Caracterização acadêmica</b> .....	<b>26</b>
<b>5.3</b>	<b>Vivência acadêmica</b> .....	<b>27</b>
<b>5.4</b>	<b>Aspectos psicológicos da vivência acadêmica</b> .....	<b>32</b>
<b>5.4.1</b>	<b>Aspectos emocionais</b> .....	<b>32</b>
<b>5.4.2</b>	<b>Aspectos comportamentais</b> .....	<b>34</b>
<b>5.4.3</b>	<b>Aspectos cognitivos</b> .....	<b>35</b>
<b>5.5</b>	<b>Habilidades sociais</b> .....	<b>37</b>
<b>5.6</b>	<b>Correlação de variáveis psicológicas</b> .....	<b>40</b>
<b>6</b>	<b>DISCUSSÃO</b> .....	<b>45</b>
<b>6.1</b>	<b>Perfil sociodemográfico e acadêmico</b> .....	<b>45</b>
<b>6.2</b>	<b>Dificultadores presentes na adaptação acadêmica</b> .....	<b>46</b>
<b>6.3</b>	<b>Facilitadores presentes na adaptação acadêmica</b> .....	<b>47</b>
<b>6.4</b>	<b>Aspectos psicológicos associados a vivência acadêmica</b> .....	<b>48</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>51</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>53</b>
	<b>APÊNDICE A - Questionário sociodemográfico</b> .....	<b>60</b>
	<b>APÊNDICE B - Questionário de vivência acadêmica, estressores, aspectos psicológicos e habilidades sociais</b> .....	<b>63</b>
	<b>APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido</b> .....	<b>69</b>
	<b>ANEXO A – Parecer substanciado do CEP</b> .....	<b>73</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ingresso no ensino superior pode ser avaliado como um momento delicado na vida do estudante, uma vez que requer certa adaptação a um novo meio, envolvendo exigências interpessoais e sociais, como por exemplo o afastamento da família e amigos e novas tarefas acadêmicas que implicam em desafios inéditos (FERNANDES; 2011; SOARES; POUBEL; MELLO, 2009).

Concomitantemente, no que se refere aos jovens ingressantes nas universidades, é essencial considerar as dificuldades que circundam tal etapa de desenvolvimento, tais como a desenvoltura do seu senso de identidade, dificuldades interpessoais e desenvolvimento vocacional, bem como sua atual fase de transição para a vida adulta, a qual mobiliza suas capacidades cognitivas, autonomia e repercussões em seu desenvolvimento psicológico (SOARES; POUBEL; MELLO, 2009; TEIXEIRA *et al.*, 2008).

No entanto, a adaptação acadêmica é identificada como uma modificação normal, além de ser equivalente à um processo multidimensional que abarca fatores pessoais, institucionais, relacionais, entre outros (CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015).

Além disso, o ingresso na universidade expõe o estudante a estressores externos, tais como: provas, metodologias dos professores, prazos para a entrega de trabalhos, moradia e outros, assim como os estressores internos: dificuldades em relacionamentos, diminuição da autoestima e da assertividade. Em relação a isso, por ser um período de tomada de decisões e mudanças, esse contexto apresenta uma grande probabilidade de elevar o nível do estresse, dificultando a adaptação e o bem-estar do universitário (LAMEU *et al.*, 2016).

Conforme proposto por Oliveira *et al.* (2014), o estabelecimento de relacionamentos interpessoais com colegas de classe e docentes no início da graduação são primordiais para que a adaptação saudável ocorra, possibilitando a sensação de pertencimento a um grupo, além de proporcionar suporte para o enfrentamento de problemas. Ademais, os professores podem contribuir por meio de uma didática eficiente, fazendo com que o estudante aprecie o curso e permaneça na graduação.

Por outro lado, a fase de adaptação acadêmica pode ser considerada uma experiência estressora para os universitários (TEIXEIRA *et al.*, 2008). O estresse é uma resposta que o organismo gera para enfrentar situações novas que tirem o seu equilíbrio, podendo apresentar-se de modo funcional com a finalidade de criar um estado de alerta em relação ao perigo ou até mesmo para preparar o indivíduo para lidar com confrontos. Com isso,

pode-se dizer que o estresse é primordial para sobrevivência, porém, se muito intenso e/ou crônico, pode ser danoso à saúde (MALAGRIS; DIAS, 2019).

Em relação a isso, Malagris e Dias (2019) classificam que o estresse pode ser dividido em quatro fases, sendo a primeira fase denominada “fase do alerta”, na qual o estresse tem início de maneira favorável para o organismo, liberando o hormônio adrenalina que proporciona força para o enfrentamento de situações desafiadoras e, conseqüentemente, retirando o estado de equilíbrio natural, acarretando uma perda de energia emocional e física. Caso a situação permaneça ou não seja possível adequar-se a ela, pode-se enfrentar a segunda fase chamada “resistência”, caracterizada pela conservação de energias para resistir ao estressor, podendo recuperar-se do desgaste sofrido.

No entanto, caso esse processo não ocorra, pode-se avançar para a terceira fase de estresse denominada “quase-exaustão”. Nesse momento, devido ao grande desgaste físico sofrido no organismo, este pode ficar predisposto para a ocorrência de algumas doenças, embora o indivíduo ainda consiga realizar tarefas como estudar e trabalhar. Todavia, uma vez que esse processo não ocorra, têm-se a última fase chamada “exaustão” que consiste em uma exigência maior do corpo, uma vez que há um gasto importante de energia, podendo provocar doenças físicas e até mesmo transtornos psicológicos (MALAGRIS; DIAS, 2019).

Analogamente, segundo a teoria Beckiana que contempla os conceitos da terapia cognitiva-comportamental (TCC), os juízos que as pessoas fazem sobre uma situação específica influenciam diretamente nos seus sentimentos e comportamentos. Logo, conforme a interpretação realizada sobre o estressor presente, o sujeito então se torna mais ou menos vulnerável a ele. Dessa forma, é possível pensar nas fontes internas de estresse, que são decorrentes da forma como os indivíduos interpretam as experiências vividas (MALAGRIS; DIAS, 2019).

Dessa forma, a partir de uma situação estressora, podem ser experienciadas sensações desprazerosas, sendo importante a utilização de algumas estratégias de enfrentamento, que consistem na maneira como o indivíduo lida com os eventos estressores utilizando dos recursos emocionais, comportamentais e cognitivos (CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015).

O *coping* pode ser dividido em duas categorias, de acordo com sua função, sendo eles: *coping* focado na emoção, que é o empenho do sujeito para a regular o estado emocional ligado ao estresse. Como por exemplo, caminhar, assistir um programa que goste ou correr. O *coping* focado no problema é definido como a dedicação que o indivíduo tem para manejar a situação que gerou o estresse, buscando mudar a relação pessoa-ambiente que levou essa tensão.

Essa mudança pode ser direcionada para uma origem externa do estresse, sendo possível utilizar estratégias de negociação para a resolução de divergências interpessoais, ou até mesmo pedir ajuda de terceiros. Já para a fonte interna de estresse é utilizado a reestruturação cognitiva, podendo ser realizado a redefinição do elemento estressor (OLIVEIRA *et al.*, 2014).

Conforme a literatura (ASPINWALL; TAYLOR, 1992; CABRAL; MATOS, 2010; COSTA; LEAL, 2006; FEENSTRA *et al.*, 2023.), estudantes que utilizam o *coping* ativo, ou seja, usar habilidades para resolução de problemáticas, têm níveis mais baixos de estresse. Quanto mais adaptado o estudante estiver, menos comportamentos de fuga e esQUIVA ele apresentará (CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015).

Além disso, alguns transtornos psicológicos como a ansiedade, dificuldades de aprendizagem, o consumo de substâncias psicoativas e a depressão também podem se fazer presentes, o que reflete no funcionamento psicossocial do indivíduo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017) e estão associados a déficits nas Habilidades Sociais (HS) (CABALLO, 2003).

No intuito de diminuir as dificuldades presentes no ingresso ao nível superior, Soares, Poubel e Mello (2009) indicam que é dever da universidade deslocar a perspectiva focada na aquisição de conhecimentos para aquisição de competências. Estas, por sua vez, abarcam um grupo de saberes, habilidades e comportamentos importantes para o desempenho individual, necessitando que o sujeito compreenda o que precisa e como deve ser feita a tarefa. Assim, o comportamento deverá ser observado para que a competência seja comprovada, indicando que, de fato, o indivíduo é competente em determinado quesito (ENAP, 2019). Ainda, destaca-se a competência social, que requer o desenvolvimento de habilidades sociais, obtendo uma visão mais abrangente no que se refere os problemas advindos da adaptação acadêmica (SOARES; POUBEL; MELLO, 2009).

No que consiste às HS, é possível conceituá-las tanto no campo teórico-prático, cuja produção reúne autores de diversos campos da Psicologia com destaque para as abordagens da Análise do Comportamento e Cognitivo-Comportamental (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017), quanto como recursos que possibilitam aos indivíduos a comunicação, aprendizagem, interação social e a construção de relações saudáveis (DOWD; TIERNEY, 2005). Contudo, há que se diferenciar os sentidos atribuídos para compreender as HS e os termos Competência Social e Socioemocional, ainda que sejam utilizados de modo complementar (SCHEFFLER; DALLE MULLE; VERSUTI, 2020).

As HS têm por definição um agrupamento específico de comportamentos sociais que podem ou não ser valorizados pela cultura e ter uma mesma função, permeando o desenvolvimento do indivíduo a partir das diferentes demandas interpessoais e papéis sociais,

fazendo parte do campo descritivo. Elucidando as que mais se fazem presentes na literatura, têm-se: comunicação, afeto e intimidade, fazer e manter amizade, expressar solidariedade, civilidade, manejo de conflitos e coordenar grupos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Ainda nesse aspecto, Boer e Elias (2022) salientam as habilidades de empatia, em que é esperado que o indivíduo receba apoio de terceiros por meio da validação de seus sentimentos em dada circunstância difícil; a assertividade, que pode se fazer presente como resposta às situações de risco de perda de direitos como um modo de enfrentamento e as HS acadêmicas que envolvem ter atitudes respeitadas e atenciosas, bem como as capacidades de ajudar e de seguir regras propostas.

Por sua vez, a Competência Social pode ser definida como um constructo avaliativo que considera o resultado do desempenho do indivíduo em determinada atividade de cunho interpessoal (SCHEFFLER; DALLE MULLE; VERSUTI, 2020). Para Jones *et al.* (2013), o próprio manejo das emoções e das habilidades sociais e emocionais está relacionado ao constructo da Competência Socioemocional, pois contribui para a forma como o indivíduo lida com as exigências do cotidiano, seja no trabalho, nos estudos ou na convivência familiar. No entanto, há que se considerar o processo em torno do desenvolvimento das habilidades para que se atinja a Competência Socioemocional de modo satisfatório (MARQUES; TANAKA; FÓZ, 2019), aliando aprendizados com habilidades e ações em diferentes áreas sociais (APERTURE EDUCATION, 2023; CASEL, 2023).

No que concerne o arcabouço teórico acerca das competências e habilidades emocionais e sociais, Bar-On (2006) os categorizou em: intrapessoais, interpessoais, gerenciamento do estresse, adaptabilidade e humor que englobam aspectos como assertividade, empatia, tolerância ao estresse, resolução de problemas e otimismo. Nesse âmbito, aliados à personalidade do indivíduo e à regulação emocional, dão origem a um modelo integrativo acerca da inteligência socioemocional (FLORES; TOVAR, 2005; MARIN *et al.*, 2017).

Ainda nesse aspecto, para o planejamento de intervenções a nível educativo faz-se necessário identificar os complicadores sociais que afetam a aprendizagem das HS, visto que o desenvolvimento dessas habilidades pode trazer vantagens para o indivíduo e seu entorno (BOER; ELIAS, 2022). A partir do exposto, faz-se necessário considerar o papel das habilidades sociais no desempenho acadêmico e na potencialização do ensino de qualidade, considerando que são fundamentais para a forma como os indivíduos enfrentam os momentos de crise (ABED, 2016).

Em vista do contexto pandêmico provocado pela COVID-19, o isolamento social foi decretado com urgência pela Organização Mundial da Saúde (OMS), fazendo-se necessário

a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), a fim de possibilitar a continuação do processo de ensino-aprendizagem (TENENTE; ROSA, 2022). Diante deste novo cenário, tem sido vivenciado um impacto ainda maior na adaptação acadêmica dos jovens estudantes, bem como o surgimento de novos desafios, tendo em vista o distanciamento físico, alteração do modelo de ensino e dificuldades socioemocionais (PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, 2021).

Portanto, é relevante que sejam realizados estudos tanto teóricos quanto empíricos com o objetivo de avaliar como os discentes enfrentam o momento de ingresso na graduação, a fim de apontar estratégias de enfrentamento que podem ser utilizadas para contribuir com a adaptação acadêmica (OLIVEIRA *et al.*, 2014).

## **2 JUSTIFICATIVA**

Ao longo da graduação, os universitários enfrentam diferentes tipos de estressores que requerem adaptação. Assim, faz-se necessário desenvolver ou aprimorar as habilidades sociais e estratégias de manejo para enfrentar as dificuldades presentes neste momento. A partir da pandemia da COVID-19, tem-se a relevância em lançar luz acerca da temática, uma vez que a pandemia enfatizou esses aspectos com relação à adaptação acadêmica.

### 3 OBJETIVOS

Este estudo teve como objetivo geral caracterizar as habilidades sociais, eventos estressores e aspectos psicológicos que envolveram a adaptação acadêmica de indivíduos que cursaram o ensino superior no período pandêmico e os objetivos específicos:

- Descrever o perfil sociodemográfico e acadêmico da amostra.
- Caracterizar os aspectos psicológicos emocionais, cognitivos e comportamentais dos universitários durante o período pandêmico.
- Caracterizar as principais facilidades e dificuldades de adaptação acadêmica durante o período pandêmico.
- Correlacionar variáveis emocionais, cognitivas e comportamentais dos universitários durante o período pandêmico.

## **4 MÉTODO**

Foi realizado um estudo de levantamento online, descritivo, de caráter quantitativo e recorte transversal para caracterizar os aspectos psicológicos, as habilidades sociais e eventos estressores que envolveram a adaptação acadêmica de indivíduos que cursaram o ensino superior no período pandêmico.

### **4.1 Participantes**

Participaram desta pesquisa 103 pessoas, compondo uma amostra de conveniência. Como critérios de inclusão, definiu-se que o participante deveria ter mais de 18 anos e estivesse regularmente matriculado no ensino superior durante o período pandêmico (2020 a 2022).

Considerando-se tais critérios, puderam compor a amostra deste estudo tanto estudantes que no momento da coleta estavam cursando o ensino superior, quanto pessoas que tinham se formado nos três últimos anos (2020, 2021 e 2022). Do total de 109 pessoas que iniciaram o processo de responder ao protocolo, 1 respondeu ter menos de 18 anos e não prosseguiu e 5 pessoas responderam que não queriam participar, incluindo-se ao final os 103 participantes na análise de dados.

### **4.2 Local**

O questionário de pesquisa foi acessado de qualquer local de preferência do participante que permitisse o acesso à Internet e dispositivos eletrônicos.

### **4.3 Instrumentos e materiais**

Os voluntários utilizaram um dispositivo eletrônico (desktop, notebook, tablet ou celular) que permitia conexão à Internet para responder aos instrumentos de pesquisa, sendo estes:

#### **a) Questionário Sociodemográfico e Acadêmico (APÊNDICE A)**

Tratou-se de um instrumento estruturado pelos pesquisadores utilizado para caracterizar os estudantes quanto ao seu perfil sociodemográfico (idade, gênero, estado civil etc.) e acadêmico (curso, experiências no período universitário etc.).

## **b) Questionário de vivência acadêmica, estressores e habilidades sociais (APÊNDICE B)**

Tratou-se de um instrumento estruturado pelas pesquisadoras que foi utilizado para identificar aspectos psicológicos (emoções, cognições e comportamentos), as possíveis habilidades sociais (comunicação, expressão de empatia, civilidade etc.) e estressores que se fizeram presentes neste período pandêmico.

### **4.4 Aspectos éticos**

O estudo passou por avaliação ética pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) e foi aprovado com o parecer número 6.057.427/2023 (ANEXO A). Foi elaborado um documento chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C) que continha informações completas e esclarecimentos sobre a pesquisa, incluindo seus riscos e benefícios, assim como os direitos, liberdades e garantias concedidos aos participantes. O termo também abordou as possibilidades de ressarcimento e indenização, além de fornecer os contatos das pesquisadoras e do CEP, em conformidade com a resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Foi considerado que a pesquisa apresentava um risco mínimo para os participantes. Antecipou-se que os participantes poderiam experimentar fadiga física ou sensibilização emocional em relação ao conteúdo das questões. Por esse motivo, foram formuladas questões objetivas e concisas. Caso os participantes se sentissem desconfortáveis ou constrangidos ao responder essas questões, os contatos das pesquisadoras estavam disponíveis para orientação e encaminhamento conforme necessário. Além disso, os participantes tinham o direito de não responder a perguntas que os incomodassem e podiam interromper sua participação a qualquer momento, temporária ou permanentemente.

No que diz respeito aos benefícios da participação na pesquisa, ao responder o questionário, os participantes tiveram a oportunidade de refletir sobre como seus comportamentos em interações sociais e o impacto da pandemia durante o ensino superior afetaram suas vidas. Eles puderam identificar suas habilidades e dificuldades nesse contexto, o que se acredita ser útil para aplicar em outras áreas de suas vidas. Além disso, a pesquisa gerou informações que ajudaram a compreender os efeitos da pandemia de COVID-19 na saúde mental de estudantes universitários e a considerar estratégias para futuras intervenções.

No contexto da pesquisa online, garantimos a preservação das informações dos participantes, pois não solicitamos dados pessoais como nome, e-mail ou telefone. Após o

período de coleta de dados, as informações foram removidas da nuvem para garantir o acesso exclusivo dos pesquisadores e a manutenção da confidencialidade dos dados coletados.

#### **4.5 Procedimento**

A pesquisa foi realizada através da plataforma *GoogleForms*. O convite de participação para o estudo foi disponibilizado por mídias sociais tais como *Instagram* e *Whatsapp*. Ao acessar a plataforma *GoogleForms*, o participante teve acesso ao TCLE assinado pelas pesquisadoras, respondendo, posteriormente, ao Questionário Sociodemográfico e Acadêmico e o Questionário de Vivência Acadêmica, Estressores e Habilidades Sociais. Os questionários ficaram disponíveis online pelo período de 20 dias.

#### **4.6 Análise de dados**

Os dados foram analisados de modo quantitativo, com estatística descritiva e inferencial no pacote IBM SPSS versão 22, proporcionando descrição dos aspectos psicológicos, habilidades sociais, facilitadores e dificultadores presentes na adaptação acadêmica pós-pandemia da COVID-19.

## 5 RESULTADOS

A seguir, serão apresentados os resultados levantados a partir da coleta de dados, sendo separados por categorias que abrangem: caracterização sociodemográfica, caracterização acadêmica, vivência acadêmica, aspectos psicológicos da vivência acadêmica, aspectos emocionais, aspectos comportamentais, aspectos cognitivos, habilidades sociais e correlação de variáveis psicológicas.

### 5.1 Caracterização sociodemográfica

Quanto à caracterização sociodemográfica apresentada na Tabela 1, foi possível identificar que 72,8% estavam cursando ensino superior no momento da coleta dos dados e 27,2% concluíram os estudos entre os anos de 2020 e 2022. Dentre os participantes, 61,2% eram do gênero feminino, tendo destaque para a faixa etária predominante de 18 a 30 anos (94,2%), estado civil solteiro (82,5%). Os componentes da amostra residiam majoritariamente na região Sudeste (90,3%) e tinham renda familiar mensal entre 1 e 3 salários-mínimos (37,9%) e 3 a 6 salários-mínimos (35,9%). Reconhece-se que 72,8% da amostra exercia atividade remunerada, oscilando entre 8 horas de trabalho (26,2%) e 6 horas de trabalho (23,3%) por dia. Foi possível distinguir que 87,4% dos participantes residiam com familiares e 97,1% não tinham filhos.

**Tabela 1 – Caracterização sociodemográfica da amostra de participantes.**

(continua)

Variável	Frequência	Porcentagem
<b>Identidade de gênero</b>		
Feminino	63	61,2
Masculino	38	36,9
Não-binário	1	1,0
Outro	1	1,0
<b>Região que reside</b>		
Centro-oeste	4	3,9
Nordeste	1	1,0
Norte	1	1,0
Sudeste	93	90,3
Sul	4	3,9
<b>Faixa etária</b>		
18 a 30 anos	97	94,2
31 a 40 anos	5	4,9
Acima de 51	1	1,0
<b>Estado civil</b>		

**Tabela 1 – Caracterização sociodemográfica da amostra de participantes.**

Variável	Frequência	Porcentagem
Solteiro	85	82,5
<b>Renda familiar mensal</b>		
1 a 3 salários-mínimos	39	37,9
3 a 6 salários-mínimos	37	35,9
Até 1 salário-mínimo	3	2,9
Mais de 6 salários-mínimos	24	23,3
<b>Exerce atividade remunerada</b>		
Não	28	27,2
Sim	75	72,8
<b>Se sim, quantas horas por dia</b>		
4 horas	8	7,8
6 horas	24	23,3
8 horas	27	26,2
Mais de 8 horas	16	15,5
<b>Com quem reside</b>		
Amigos	3	2,9
Familiares	90	87,4
Sozinho	10	9,7
<b>Tem filhos</b>		
Não	100	97,1
Sim	3	2,9
<b>Se sim, quantos</b>		
Um filho	2	1,9
Dois filhos	2	1,9

Fonte: autoria própria.

## 5.2 Caracterização acadêmica

No que consiste a caracterização acadêmica apresentada na Tabela 2, foi possível identificar que 72,8% da amostra estava cursando ensino superior no momento da coleta dos dados e 27,2% já concluíram os estudos. Sendo que 40,8% estavam cursando o 7º semestre. Foi possível identificar que 38% dos respondentes eram da área de Humanas e 73,8% estudavam/estudaram no período noturno. O principal meio de transporte utilizado foi carro ou moto com 43,7%, sendo possível identificar que 43,7% tinham o tempo de deslocamento de até 30 minutos diário até a faculdade. A maioria dos participantes (83,5%) estudava ou estudou em faculdade particular e residiam na cidade em que estudava (64,1%).

**Tabela 2 – Caracterização acadêmica da amostra de participantes.**

Variável	Frequência	Porcentagem
<b>Estava cursando a graduação</b>		
Não	28	27,2
Sim	75	72,8
<b>Se sim, qual semestre</b>		
7º semestre	42	40,8
8º semestre	6	5,8
9º semestre	22	21,4
10º semestre	4	3,9
Já concluí	29	28,2
<b>Área dos cursos</b>		
Biológicas	12	11,9
Exatas	20	19,7
Humanas	39	38,0
<b>Período que estuda ou estudou</b>		
Diurno	14	13,6
Integral	13	12,6
Noturno	76	73,8
<b>Meio de transporte utilizado</b>		
A pé	11	10,7
Bicicleta	1	1,0
Carro ou moto	45	43,7
Transporte público	41	39,8
Online	1	1
Van	4	3,9
<b>Tempo de deslocamento diário até a faculdade</b>		
Até 30 minutos	45	43,7
Entre 1 hora e 1 hora e meia	19	18,4
Entre 30 minutos e 1 hora	33	32,0
Mais de 2 horas	6	5,8
<b>Estuda ou estudou em faculdade pública ou privada</b>		
Particular	86	83,5
Pública	17	16,5
<b>Reside ou residia na cidade em que estuda ou estudava</b>		
Não	37	35,9
Sim	66	64,1

Fonte: autoria própria.

### 5.3 Vivência acadêmica

Quanto a vivência acadêmica (Tabela 3), 52,4% dos participantes relataram a disponibilidade de serviços de assistência psicológica pela faculdade e a inexistência de serviços de suporte para adaptação dos alunos ingressantes (61,2%). Identificou-se que 93,2%

dos participantes tiveram rede de apoio ao longo da graduação e 53,4% afirmaram pensar ou já ter pensado em abandonar o curso.

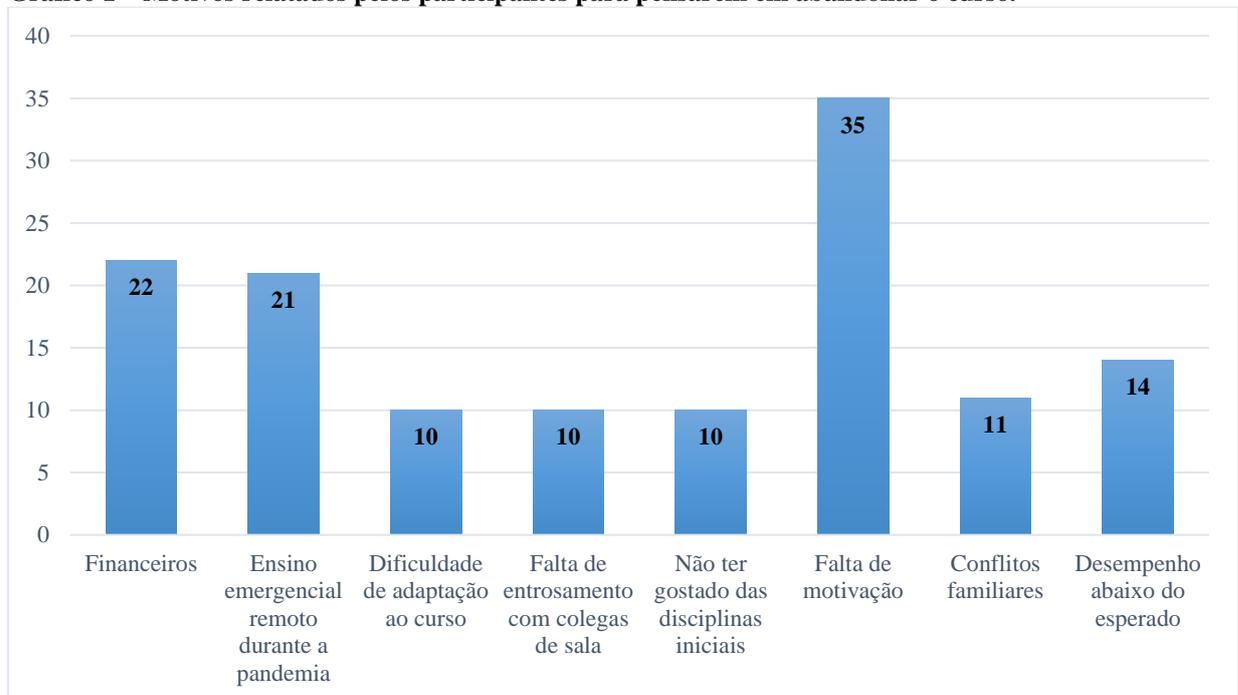
**Tabela 3 – Vivência acadêmica da amostra de participantes.**

Variável	Frequência	Porcentagem
<b>Sua faculdade oferece serviços de assistência psicológica aos alunos</b>		
Não	49	47,6
Sim	54	52,4
<b>Sua faculdade oferece serviços de suporte para adaptação dos alunos ingressantes</b>		
Não	63	61,2
Sim	40	38,8
<b>Você teve/tem rede de apoio ao longo da graduação</b>		
Não	7	6,8
Sim	96	93,2
<b>Você pensa ou já pensou em abandonar o curso</b>		
Não	48	46,6
Sim	55	53,4

Fonte: autoria própria.

Com relação ao Gráfico 1, entre as opções disponíveis sobre motivos para pensar em abandonar o curso, a falta de motivação destacou-se com 35 respostas, seguida por motivos financeiros (22) e ensino emergencial remoto durante a pandemia (21).

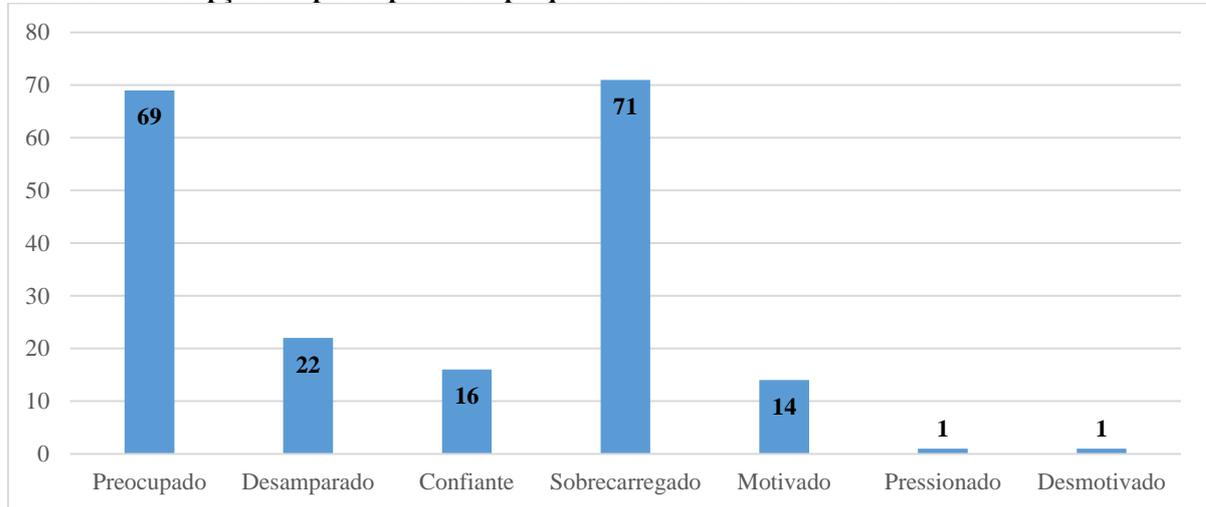
**Gráfico 1 – Motivos relatados pelos participantes para pensarem em abandonar o curso.**



Fonte: autoria própria.

Quanto a percepção sobre demandas da faculdade, identificou-se que sentir-se sobrecarregado (71) e preocupado (69) foram as percepções predominantes, como apresentado no Gráfico 2.

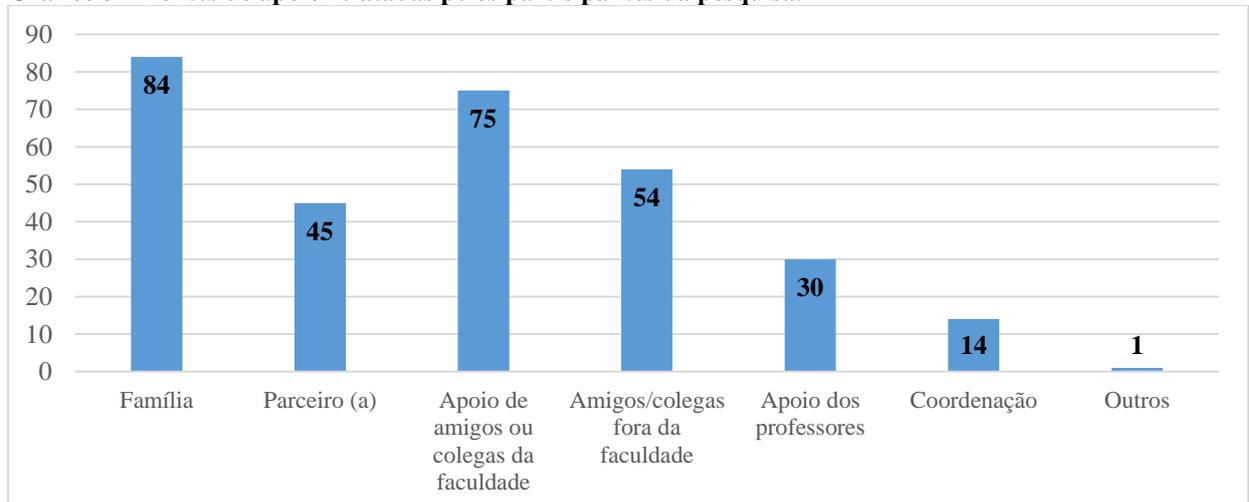
**Gráfico 2 – Percepção dos participantes da pesquisa sobre demandas da faculdade.**



Fonte: autoria própria.

Quanto às fontes de apoio (Gráfico 3), a família e o apoio de amigos ou colegas da faculdade destacaram-se com, respectivamente, 84 e 75 respostas, acompanhados do apoio de amigos/colegas fora da faculdade e parceiro (a). Com relação a outras fontes de apoio, 1 participante descreveu: *“Suporte do local onde faz estágio, pois oferecem flexibilidade na rotina quando necessário modificações para suportar atividades da graduação ou da IC. A universidade que faço IC também proporciona apoio instrumental e de afeto nas demandas da graduação”*.

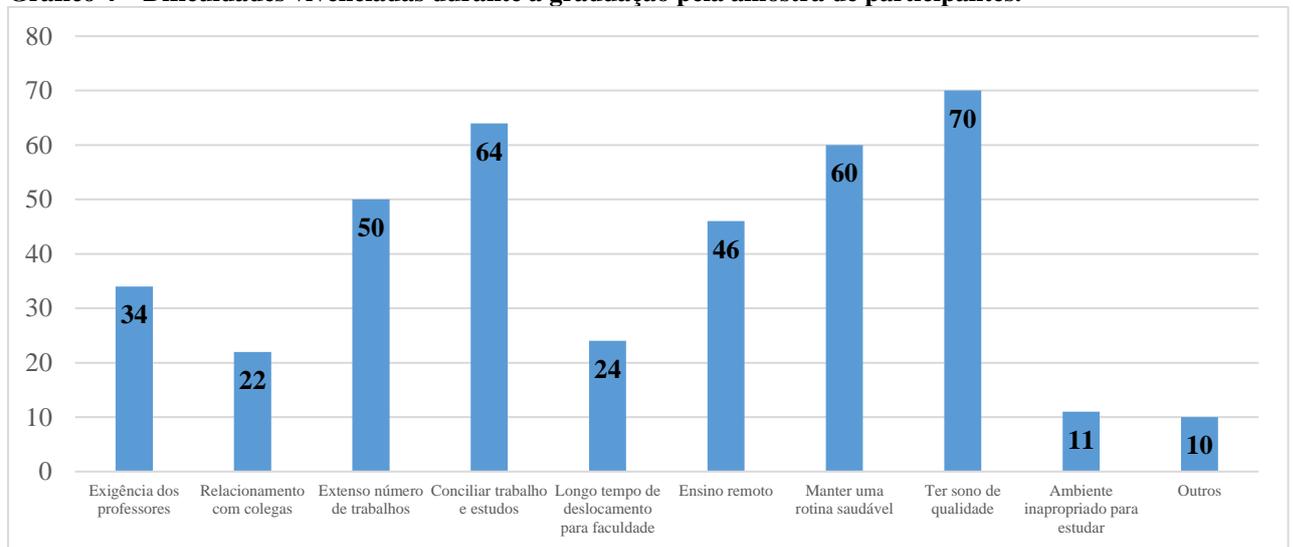
**Gráfico 3 – Fontes de apoio relatadas pelos participantes da pesquisa.**



Fonte: autoria própria.

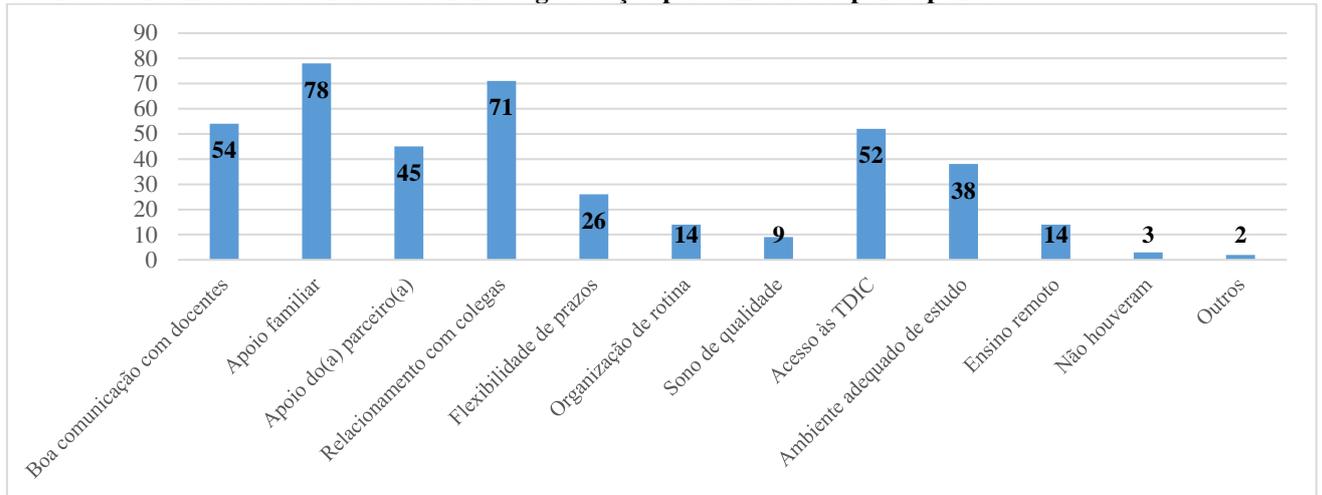
Quanto ao Gráfico 4, que apresenta as dificuldades vivenciadas pelos participantes, destacaram-se ter sono de qualidade (70), além da dificuldade em conciliar trabalho com estudos (64) e manter uma rotina saudável (60). O aspecto descrito como outros abrange dificuldades como falta de acesso às tecnologias digitais da comunicação, dificuldade financeira, excesso de estágios obrigatórios, transição do ensino médio público para a graduação, falta de didática dos professores, dificuldade para tirar dúvidas com professores, conciliar responsabilidades com as da faculdade, dificuldades familiares ou que relataram não terem sofridos dificuldades. Todos esses fatores tiveram somente 1 resposta de frequência cada.

**Gráfico 4 – Dificuldades vivenciadas durante a graduação pela amostra de participantes.**



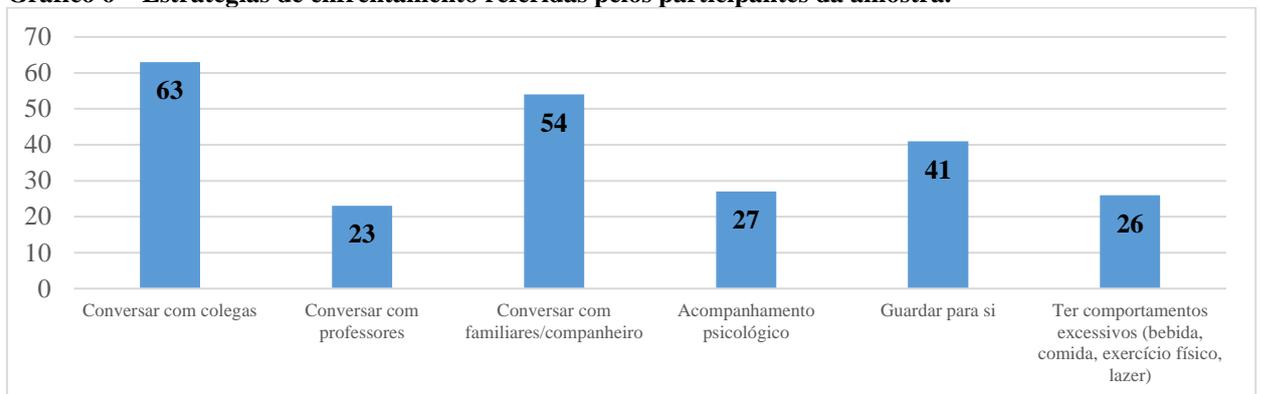
Fonte: autoria própria.

Com relação as facilidades vivenciadas durante a graduação (Gráfico 5), o apoio dos familiares (78) e relacionamento com colegas/amigos (71) apareceram em maior frequência. A categoria outros abarca as respostas: “*Buscar meio de remuneração ligado a graduação (estágio) e participar de atividades de extensão e motivação de estar fazendo o que eu gosto e saber que vale a pena*”.

**Gráfico 5 – Facilidades vivenciadas durante a graduação pela amostra de participantes.**

Fonte: autoria própria.

No que se refere às estratégias de enfrentamento, conversar com colegas teve a maior frequência de respostas (63), seguida de conversar com familiares/companheiro (54) conforme o Gráfico 6.

**Gráfico 6 – Estratégias de enfrentamento referidas pelos participantes da amostra.**

Fonte: autoria própria.

Diante de um trabalho exigente e importante da faculdade, evitar começar, mas mesmo assim fazer foi o comportamento referido pela maioria da amostra com 60 respostas, seguida de comportamento engajado e motivado para fazer com 42 respostas, conforme o Gráfico 7.

**Gráfico 7 – Comportamento diante de um trabalho exigente e importante da faculdade.**

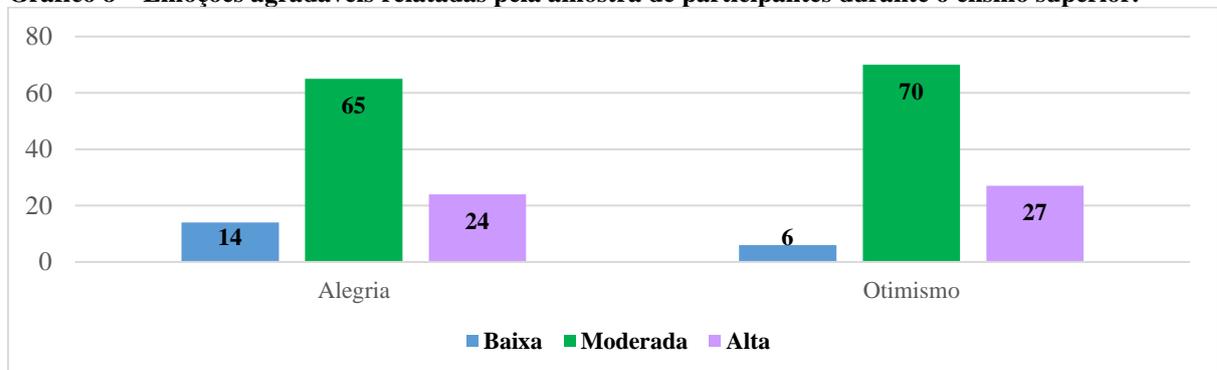
Fonte: autoria própria.

## 5.4 Aspectos psicológicos da vivência acadêmica

Os participantes da pesquisa foram questionados acerca de aspectos psicológicos associados à sua vivência acadêmica, com relação aos seus sentimentos, comportamentos e pensamentos. As questões utilizadas foram de avaliação subjetiva, nas quais o participante avaliava de 0 a 10, sendo 0 nada e 10 extremamente e as respostas categorizadas em 3 grupos: baixa intensidade (0 a 3), moderada (4 a 7) e alta (8 a 10), que indicam o quanto vivenciava cada uma das variáveis apresentadas. Os resultados dessas perguntas serão apresentados nas sessões a seguir.

### 5.4.1 Aspectos emocionais

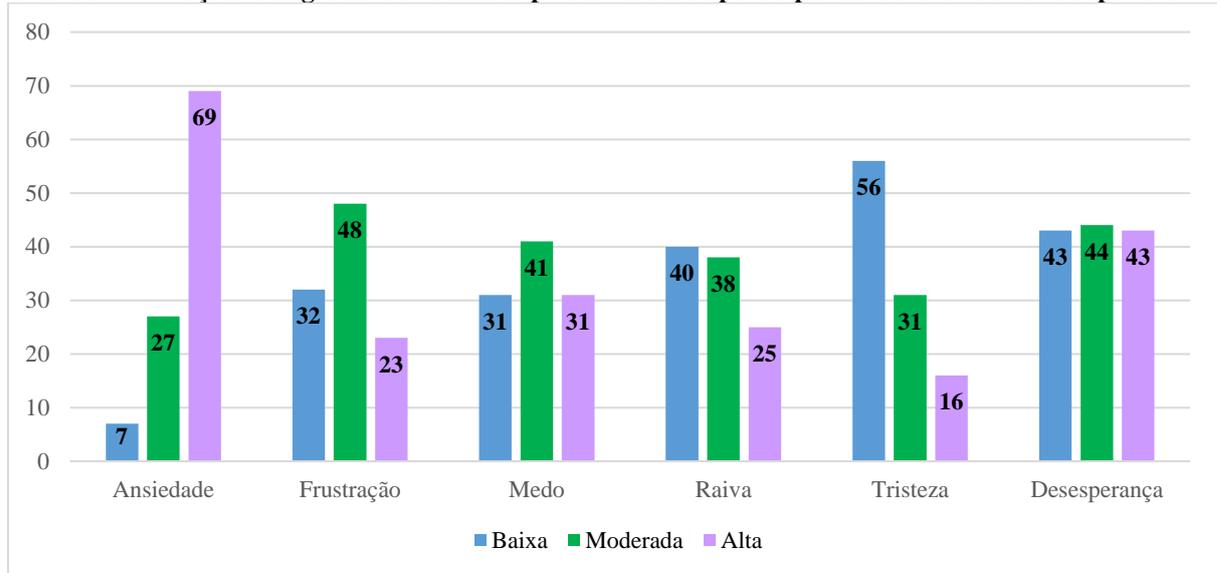
No que consiste as emoções agradáveis (Gráfico 8), observou-se que o otimismo teve 70 respostas e a alegria 65, evidenciando uma elevada vivência destas, ambas concentradas no nível moderado.

**Gráfico 8 – Emoções agradáveis relatadas pela amostra de participantes durante o ensino superior.**

Fonte: autoria própria.

Referente às emoções desagradáveis vivenciadas durante o ensino superior (Gráfico 9), a ansiedade destacou-se no nível alto com 69 respostas. A frustração destacou-se no nível moderado com 48 respostas. Já a tristeza evidenciou-se no nível baixo, apresentando 56 respostas. Ainda, a desesperança se concentrou de forma semelhante em ambos os níveis (baixo, moderado e alto), apresentando entre 43 e 44 respostas.

**Gráfico 9 – Emoções desagradáveis relatadas pela amostra de participantes durante o ensino superior.**



Fonte: autoria própria.

A Tabela 4 apresenta os valores encontrados para as emoções reportadas pelos participantes. Nota-se que aquela com maior intensidade na avaliação dos participantes foi a ansiedade ( $7,8 \pm 2,27$ ) e a menor delas a tristeza ( $3,7 \pm 3,0$ ). Em contraponto, o otimismo, perspectiva positiva de futuro, se destacou entre as emoções agradáveis ( $6,1 \pm 1,94$ ), enquanto as demais emoções apareceram de forma distribuída entre as médias 3 e 5.

**Tabela 4 – Média, mediana e desvio padrão das emoções reportadas pela amostra.**

Variável	Média	Mediana	Desvio Padrão
Alegria	5,7	5	2,08
Ansiedade	7,8	8	2,27
Desesperança	4,4	5	2,86
Frustração	5,3	5	2,76
Medo	5,3	5	3,14
Otimismo	6,1	6	1,94
Raiva	4,8	5	3,32
Tristeza	3,7	3	3,00

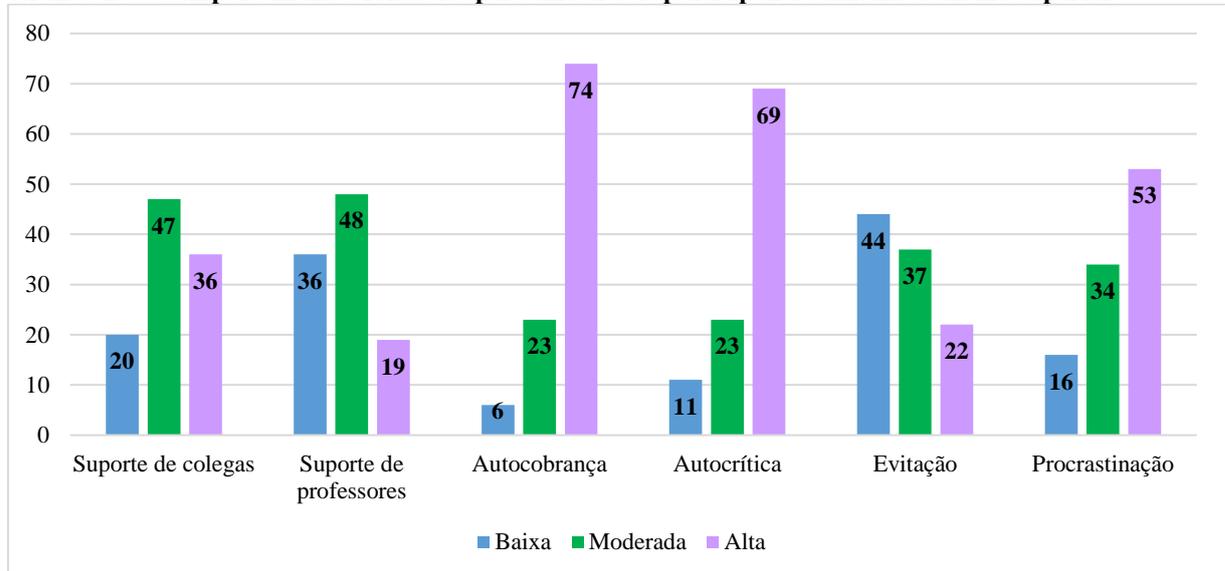
Fonte: autoria própria.

### 5.4.2 Aspectos comportamentais

Nesta pesquisa, realizou-se uma análise dos principais padrões de comportamento discutidos na literatura, visando identificar aqueles que predominaram na amostra. Para atingir esse propósito, os resultados foram visualizados no Gráfico 10. Foi possível categorizar os comportamentos em dois grupos: busca de suporte (colegas e professores) e potencial de prejuízo (autocrítica, autocobrança, evitação e procrastinação).

Notou-se que os comportamentos com potencial de prejuízo de autocobrança (74), autocrítica (69) e procrastinação (53) se destacaram no nível alto. Já os comportamentos de busca de suporte (colegas e professores) tiveram destaque no nível moderado com 47 e 48 respostas, respectivamente.

**Gráfico 10 – Comportamentos relatados pela amostra de participantes durante o ensino superior.**



Fonte: autoria própria.

A Tabela 5 apresenta os valores encontrados para os comportamentos de busca de suporte e com potencial de prejuízo reportados pelos participantes. Nota-se que o comportamento com maior intensidade na avaliação subjetiva dos participantes foi a busca de suporte de colegas, em média 6,2 ( $\pm 2,88$ ) e o menor deles a busca de suporte de professores, com média 4,6 ( $\pm 2,88$ ). Quanto aos comportamentos com potencial de prejuízo com maior intensidade na avaliação subjetiva dos participantes foi cobrar-se em excesso, com média 8,1 ( $\pm 2,32$ ), seguido de criticar-se, com média 7,7 ( $\pm 2,54$ ).

Tabela 5 – Média, mediana e desvio padrão dos comportamentos reportados pela amostra.

Variável	Média	Mediana	Desvio Padrão
Buscar suporte de colegas	6,2	7	2,88
Buscar suporte de professores	4,6	5	2,88
Cobrar-se em excesso	8,1	9	2,32
Criticar-se	7,7	9	2,54
Evitar fazer uma tarefa	4,6	5	3,09
Procrastinar (adiar o início de uma tarefa)	6,8	8	2,85

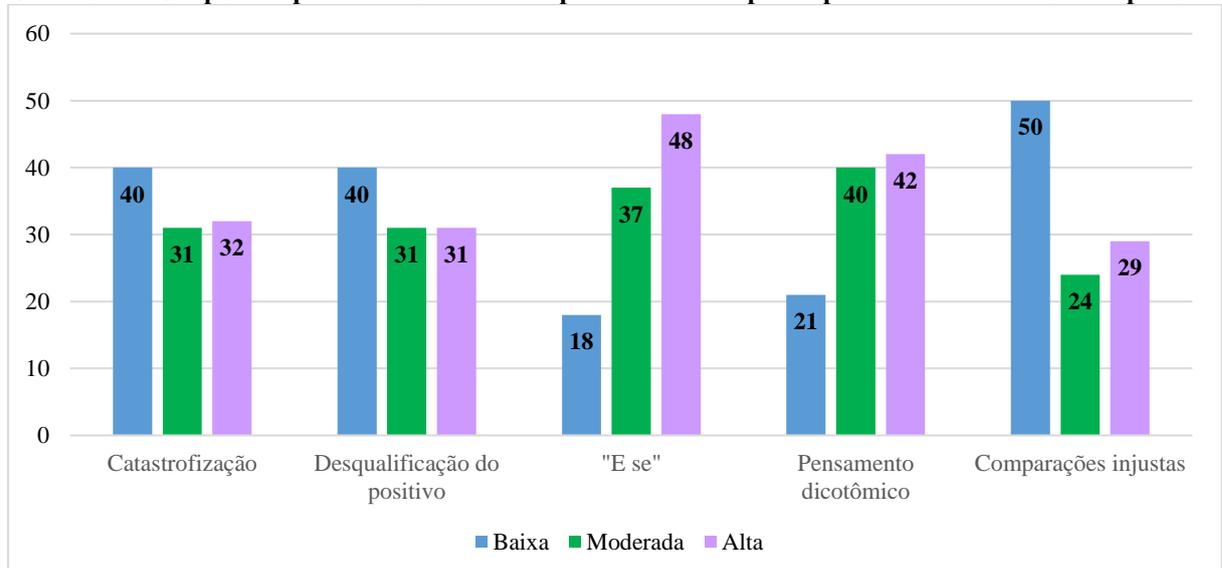
Fonte: autoria própria.

### 5.4.3 Aspectos cognitivos

A maneira como o indivíduo interpreta uma realidade influencia suas emoções e comportamentos. Em muitas situações, essa percepção do que acontece pode não ser acurada e conter erros de avaliação, caracterizando-se como distorções cognitivas (BECK, 2022). Neste estudo, propôs-se um levantamento dos principais tipos de distorções cognitivas descritos na literatura, no intuito de se verificar quais delas seriam mais utilizadas pela amostra. Para tanto, os dados serão apresentados nos Gráficos 11 e 12, dividindo-se as distorções em dois grupos.

No Grupo 1 (Gráfico 11) encontram-se as distorções catastrofização, desqualificação do positivo, pensamento “e se”, pensamento dicotômico e comparações injustas, com destaque para o pensamento “e se” (48) no nível alto. No nível moderado, o pensamento dicotômico se sobressaiu com 40 respostas. Em contraponto, houve destaque para o pensamento comparações injustas com 50 respostas no nível baixo, evidenciando que esse tipo de pensamento é pouco frequente na amostra.

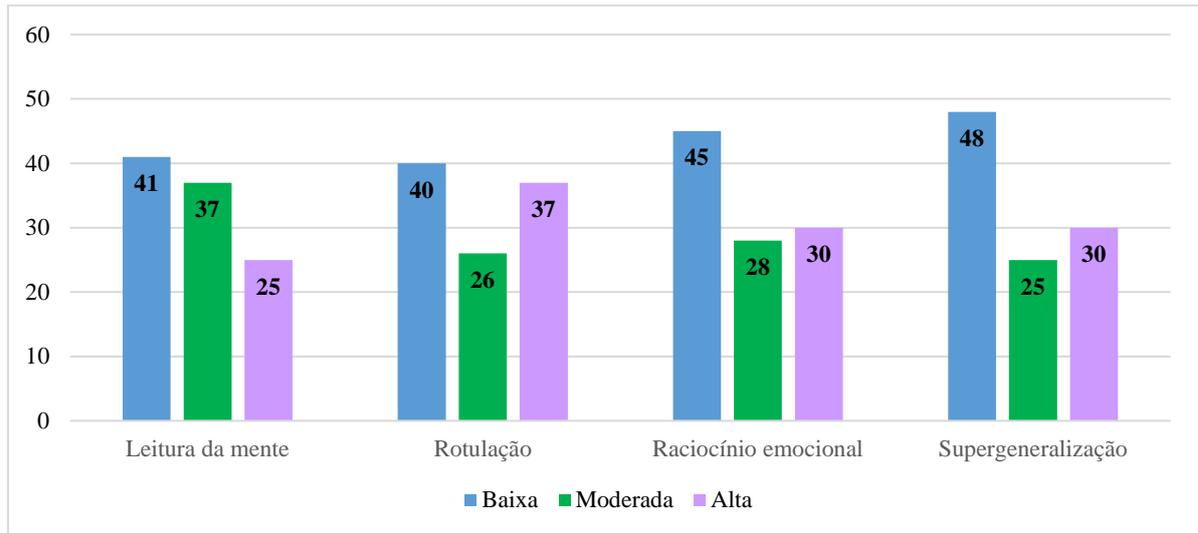
Gráfico 11 – Grupo 1 de pensamentos relatados pela amostra de participantes durante o ensino superior.



Fonte: autoria própria.

O Grupo 2 apresenta as distorções cognitivas leitura da mente, rotulação, raciocínio emocional e supergeneralização. Todas as distorções de pensamento do Grupo 2 tiveram destaque no nível baixo, sendo mais evidente a supergeneralização com 48 respostas, seguida do raciocínio emocional com 45, leitura da mente 41 e rotulação 40 respostas.

**Gráfico 12 – Grupo 2 de pensamentos relatados pela amostra de participantes durante o ensino superior.**



Fonte: autoria própria.

A distorção cognitiva reportada com maior intensidade na avaliação subjetiva dos participantes (Tabela 6) foi “E se...?” com média 6,4 ( $\pm 3,00$ ) e a menor delas foi Comparações injustas, com média 4,2 ( $\pm 3,72$ ). Além disso, Pensamento dicotômico se destacou com média de 6,2 ( $\pm 3,17$ ), enquanto as demais distorções cognitivas apareceram de forma distribuída entre as médias 4 e 5.

**Tabela 6 – Média, mediana e desvio padrão das distorções cognitivas reportadas pela amostra.**

Variável	Média	Mediana	Desvio Padrão
<b>Catastrofização</b>	5,0	5	3,55
<b>Comparações injustas</b>	4,2	4	3,72
<b>Desqualificação dos aspectos positivos</b>	4,8	5	3,75
<b>E se...?</b>	6,4	7	3,00
<b>Pensamentos dicotômico</b>	6,2	6	3,17
<b>Leitura da mente</b>	4,4	5	3,46
<b>Raciocínio emocional</b>	4,5	4	3,65
<b>Rotulação</b>	5,1	5	3,72
<b>Supergeneralização</b>	4,4	4	3,73

Fonte: autoria própria.

## 5.5 Habilidades sociais

Sobre as habilidades sociais, foi possível identificar que 68% da amostra considerava que tinha facilidade para iniciar novas amizades, sendo que 63,1% relataram facilidade em fazer amizades de forma presencial e 4,9% de forma virtual, como apresentado na Tabela 7.

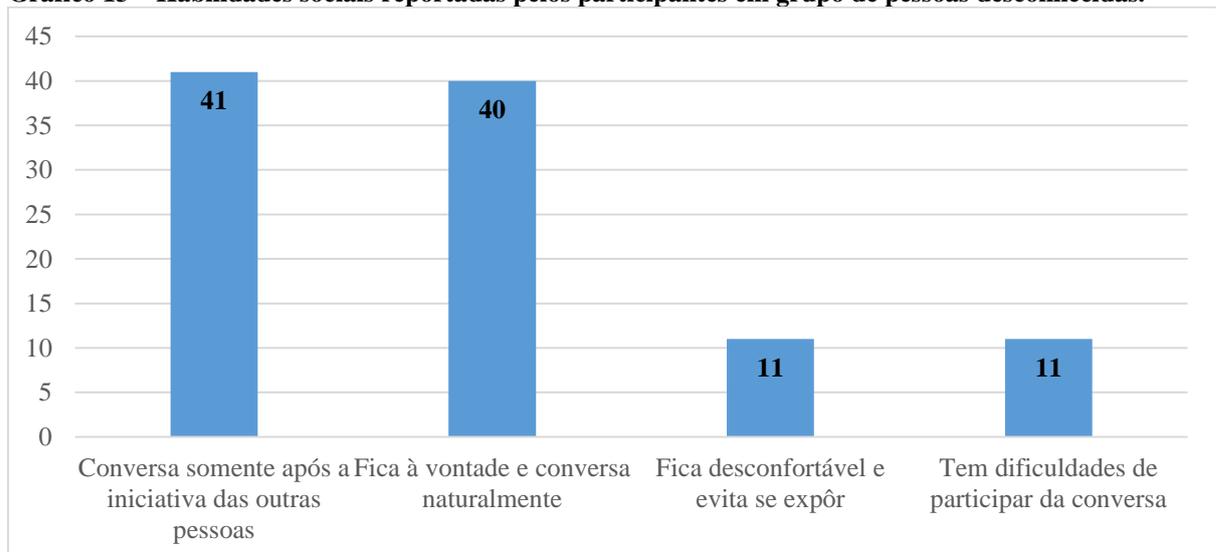
**Tabela 7 – Facilidade reportada pelos participantes para iniciar novas amizades.**

Variável	Frequência	Porcentagem
<b>Você considera que tem facilidade para iniciar novas amizades</b>		
Não	33	32
Sim	70	68
<b>Se sim, de que forma?</b>		
Presencial	65	63,1
Virtual	5	4,9

Fonte: autoria própria.

Na faculdade, diante de um grupo de participantes desconhecidas, 41 dos participantes responderam que conversavam somente após a iniciativa das outras participantes, seguido de 40 respostas de que ficava à vontade e conversa naturalmente. Já 11 participantes ficavam desconfortáveis e evitavam se expor, tendo dificuldades de participar da conversa, de acordo com a Gráfico 13.

**Gráfico 13 – Habilidades sociais reportadas pelos participantes em grupo de pessoas desconhecidas.**

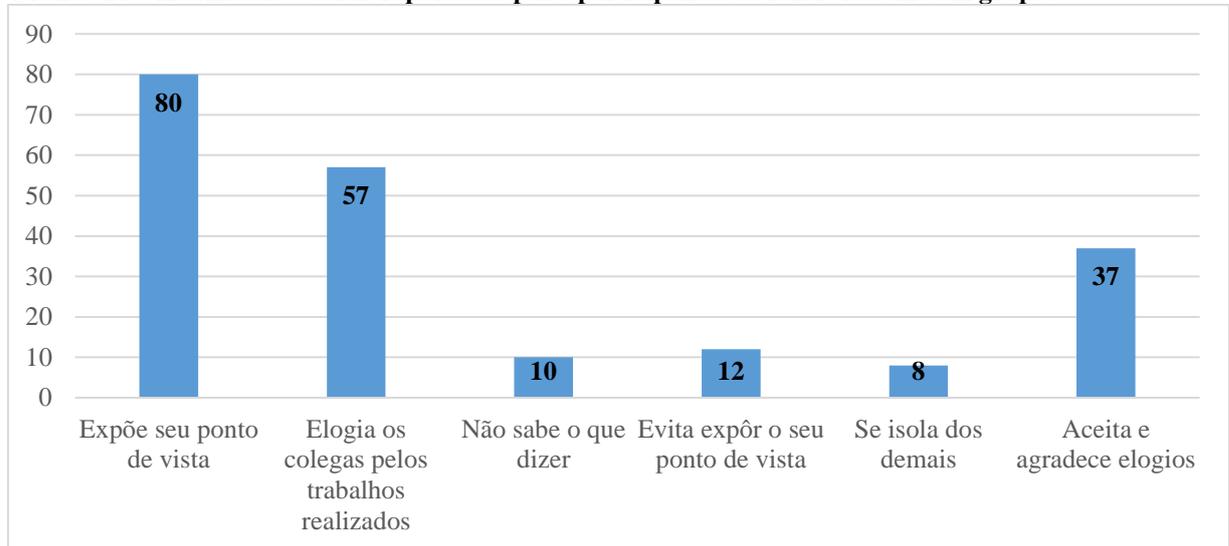


Fonte: autoria própria.

Ao fazer um grupo para a realização de um trabalho acadêmico com colegas de sala, 80 participantes responderam que expressavam seu ponto de vista, seguido de 57 participantes

que responderam que elogiavam os colegas pelos trabalhos realizados e 10 participantes relataram que não sabem o que dizer, seguido de 8 participantes que responderam que se isolam dos demais, como apresentado no Gráfico 14.

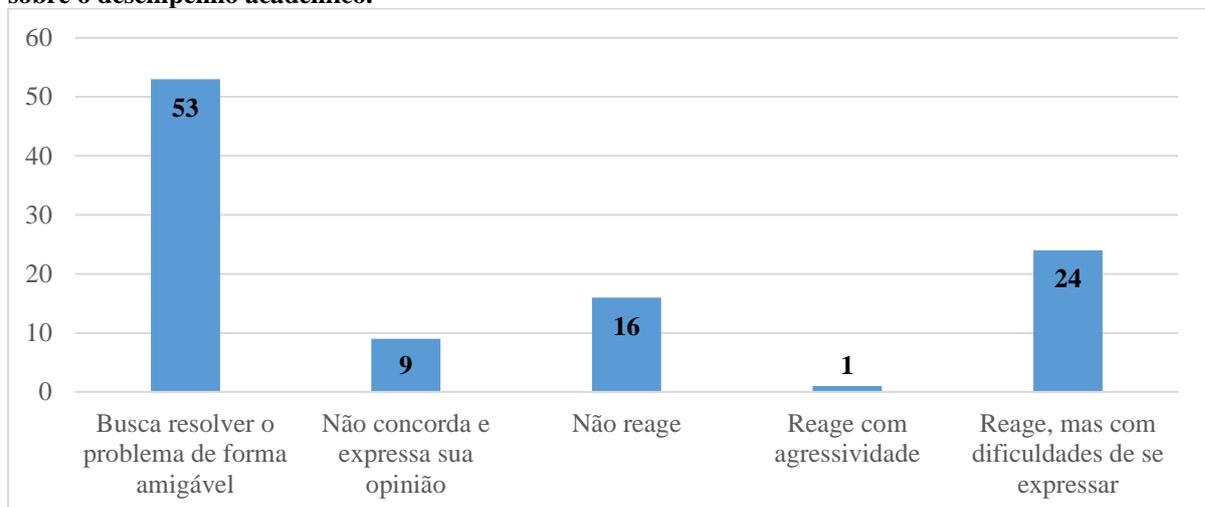
**Gráfico 14 – Habilidades sociais reportadas pelos participantes ao fazer trabalho em grupo.**



Fonte: autoria própria.

Diante de críticas dos seus colegas ou professores sobre seu desempenho acadêmico, na maior parte do tempo, 53 participantes responderam que buscavam resolver o problema de forma amigável. Contudo, 9 participantes responderam que não concordavam e expressavam sua opinião e 1 participante respondeu que reagia com agressividade, conforme apresentado no Gráfico 15.

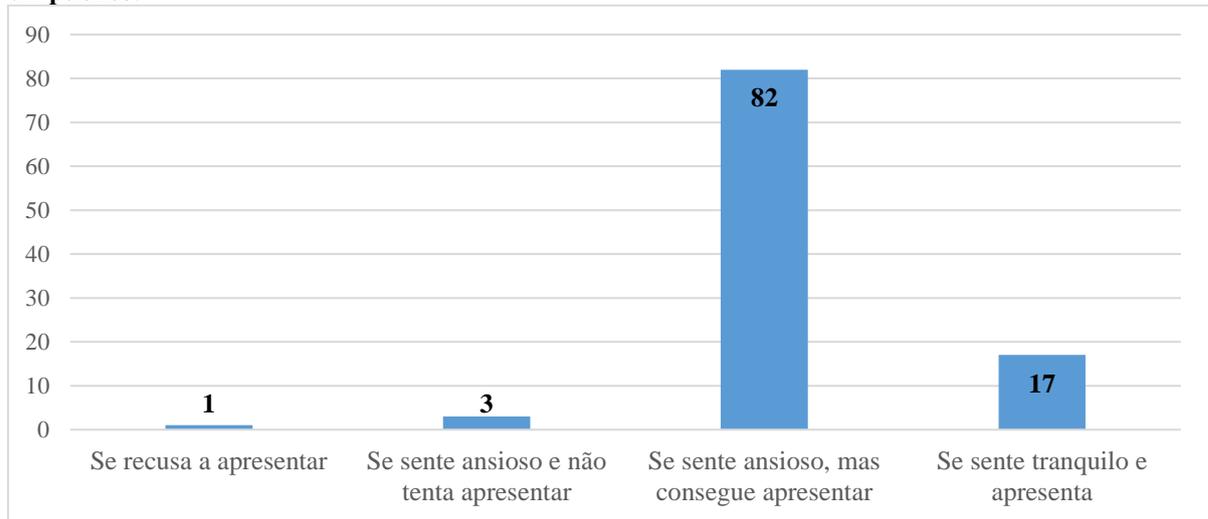
**Gráfico 15 – Habilidades sociais reportadas pelos participantes diante de críticas dos colegas ou professores sobre o desempenho acadêmico.**



Fonte: autoria própria.

De acordo com o Gráfico 16, diante de situações em que é preciso falar em público ao apresentar seminários/palestras na faculdade, 82 participantes da amostra responderam que se sentiam ansiosos, mas conseguiam apresentar e 1 participante respondeu que se recusava a apresentar.

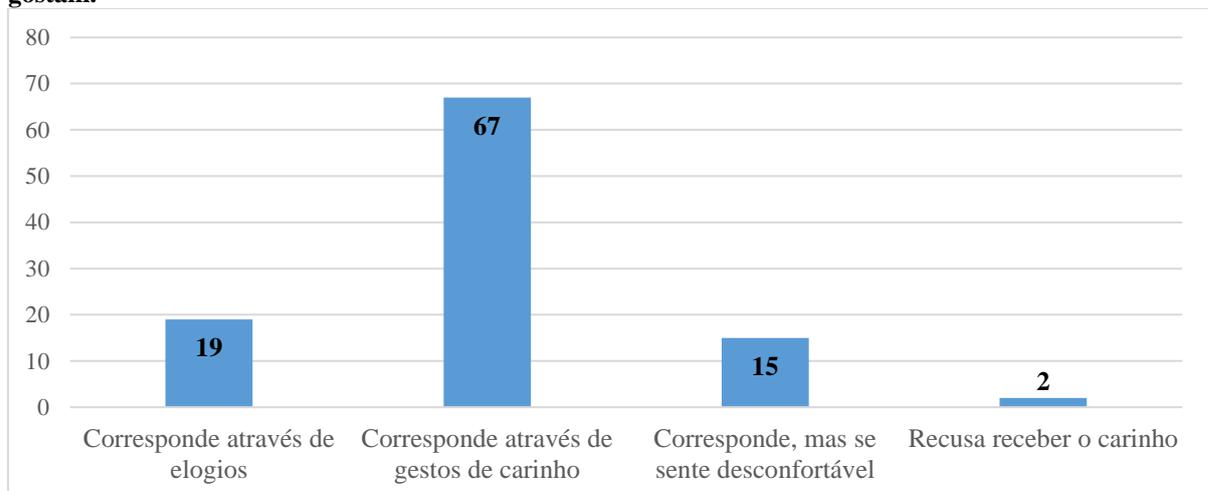
**Gráfico 16 – Habilidades sociais reportadas pelos participantes diante de situações em que precisa falar em público.**



Fonte: autoria própria.

Diante de demonstração de carinho com pessoas que gostam, 67 participantes da amostra responderam que correspondiam através de gestos de carinho e 2 participantes responderam que se recusavam a manter o carinho, conforme o Gráfico 17 abaixo.

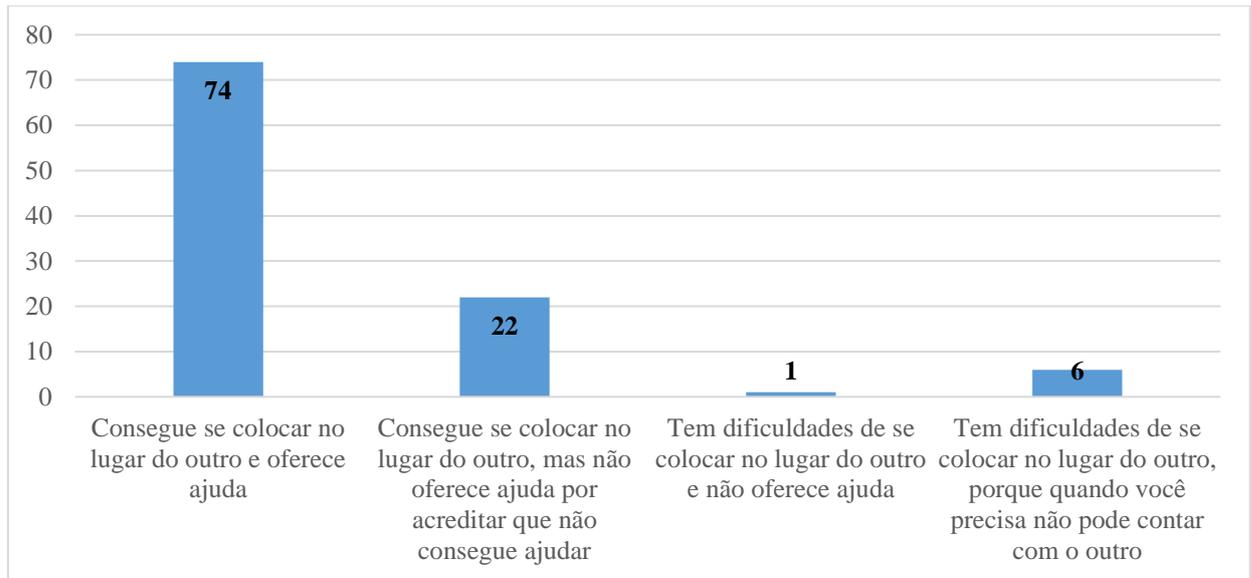
**Gráfico 17 – Habilidades sociais reportadas diante de demonstração de carinho com participantes que gostam.**



Fonte: autoria própria.

Durante as aulas, quando alguém precisava de ajuda, 74 participantes responderam que conseguiam se colocar no lugar do outro e oferecia ajuda e 1 participante respondeu que tinha dificuldades de se colocar no lugar do outro e não oferecia ajuda, como apresentado no Gráfico 18.

**Gráfico 18 – Habilidades sociais reportadas durante as aulas quando alguém precisa/precisava de ajuda.**



Fonte: autoria própria.

## 5.6 Correlação de variáveis psicológicas

O teste de correlação de Spearman foi aplicado aos aspectos psicológicos avaliados na amostra: cognitivos, emocionais e comportamentais. A Tabela 8 apresenta os resultados da correlação entre variáveis emocionais e comportamentais. Em relação às emoções agradáveis de sentir, notou-se que quanto mais os participantes sentiam alegria, mais procuravam por suporte de professores ( $r=0,268$ ;  $p=0,006$ ). Não foram encontradas correlações significativas para o otimismo.

Tabela 8 – Correlação de Spearman obtida para as variáveis emocionais e comportamentais.

Variáveis		Alegria	Ansiedade	Desesperança	Frustração	Medo	Otimismo	Raiva	Tristeza
<b>Buscar suporte de colegas</b>	r	0,117	0,083	0,093	-0,080	-0,106	0,128	0,039	-0,080
	p	0,238	0,402	0,353	0,423	0,288	0,198	0,694	0,424
<b>Buscar suporte de professores</b>	r	<b>0,268</b>	0,010	-0,108	-0,089	-0,026	0,192	0,015	-0,147
	p	<b>0,006</b>	0,921	0,276	0,371	0,795	0,052	0,884	0,138
<b>Cobrar-se em excesso</b>	r	-0,080	<b>0,341</b>	0,181	<b>0,222</b>	<b>0,281</b>	-0,015	<b>0,241</b>	0,148
	p	0,425	<b>0,000</b>	0,067	<b>0,024</b>	<b>0,004</b>	0,879	<b>0,014</b>	0,137
<b>Criticar-se</b>	r	-0,077	<b>0,444</b>	<b>0,378</b>	<b>0,481</b>	<b>0,322</b>	-0,125	<b>0,376</b>	<b>0,349</b>
	p	0,442	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,001</b>	0,208	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>
<b>Evitar fazer uma tarefa</b>	r	-0,087	<b>0,273</b>	<b>0,252</b>	0,185	0,161	-0,146	0,118	<b>0,255</b>
	p	0,380	<b>0,005</b>	<b>0,010</b>	0,062	0,104	0,140	0,234	<b>0,009</b>
<b>Procrastinar</b>	r	-0,053	<b>0,208</b>	<b>0,287</b>	<b>0,206</b>	-0,005	-0,083	0,115	<b>0,209</b>
	p	0,598	<b>0,035</b>	<b>0,003</b>	<b>0,037</b>	0,958	0,404	0,249	<b>0,035</b>

Fonte: autoria própria.

No tocante às emoções desagradáveis de sentir, a ansiedade foi mais intensa em relação a todos os comportamentos com potencial de prejuízo: autocobrança ( $r=0,341$ ;  $p=0,000$ ), autocrítica ( $r=0,444$ ;  $p=0,000$ ), evitação ( $r=0,273$ ;  $p=0,005$ ) e procrastinação ( $r=0,208$ ;  $p=0,035$ ). Já para frustração, encontrou-se que foi significativamente maior quanto mais os participantes tinham autocobrança ( $r=0,222$ ;  $p=0,024$ ), autocrítica ( $r=0,481$ ;  $p=0,000$ ) e procrastinação ( $r=0,206$ ;  $p=0,037$ ).

O medo e a raiva relacionaram-se, respectivamente a maior autocobrança ( $r=0,281$ ;  $p=0,004$ ) e ( $r=0,241$ ;  $p=0,014$ ) e autocrítica ( $r=0,322$ ;  $p=0,001$ ) e ( $r=0,376$ ;  $p=0,000$ ). Já desesperança e tristeza se relacionaram, respectivamente, a maior autocrítica ( $r=0,378$ ;  $p=0,000$ ) e ( $r=0,349$ ;  $p=0,000$ ), evitação ( $r=0,252$ ;  $p=0,010$ ) e ( $r=0,255$ ;  $p=0,009$ ) e procrastinação ( $r=0,287$ ;  $p=0,003$ ) e ( $r=0,209$ ;  $p=0,035$ ).

A Tabela 9 apresenta os resultados da correlação entre variáveis cognitivas e emocionais agradáveis. Notou-se que quanto menos os participantes sentiam alegria, maior a probabilidade de realizarem a distorção de pensamento catastrofização ( $r= -0,194$ ;  $p= 0,050$ ).

**Tabela 9 – Correlação de Spearman obtida para as variáveis cognitivas e emocionais agradáveis.**

<b>Variáveis</b>		<b>Alegria</b>	<b>Otimismo</b>
<b>Catastrofização</b>	r	<b>-0,194</b>	<b>-0,242</b>
	p	<b>0,050</b>	<b>0,014</b>
<b>Comparações injustas</b>	r	-0,067	-0,058
	p	0,501	0,561
<b>Desqualificação do positivo</b>	r	-0,016	-0,107
	p	0,870	0,282
<b>E se...?</b>	r	-0,112	-0,170
	p	0,260	0,086
<b>Leitura da mente</b>	r	-0,186	-0,115
	p	0,060	0,247
<b>Pensamentos dicotômicos</b>	r	<b>-0,236</b>	<b>-0,272</b>
	p	<b>0,017</b>	<b>0,005</b>
<b>Raciocínio emocional</b>	r	-0,116	-0,173
	p	0,243	0,081
<b>Rotulação</b>	r	-0,125	<b>-0,198</b>
	p	0,210	<b>0,045</b>
<b>Supergeneralização</b>	r	-0,015	-0,121
	p	0,883	0,223

Fonte: autoria própria.

Quanto à emoção otimismo, quanto menos sentiam otimismo, maior a probabilidade de realizarem catastrofização ( $r = -0,242$ ;  $p = 0,014$ ). Ainda, quanto mais pensamentos dicotômicos os participantes apresentavam, menos sentiam alegria ( $r = -0,236$ ;  $p = 0,017$ ) e otimismo ( $r = -0,272$ ;  $p = 0,005$ ). Com relação ao otimismo, percebe-se que quanto mais otimismo, menor a probabilidade de realizar a distorção de pensamento rotulação ( $r = -0,198$ ;  $p = 0,045$ ).

Referente à Tabela 10, esta demonstra a correlação para as variáveis cognitivas e emocionais desagradáveis. Com relação à emoção ansiedade, notou-se que quanto mais ansiedade, maior a probabilidade de realizarem a distorção raciocínio emocional ( $r = 0,419$ ;  $p = 0,000$ ), rotulação ( $r = 0,482$ ;  $p = 0,000$ ) e supergeneralização ( $r = 0,402$ ;  $p = 0,000$ ). Ainda, quanto mais sentiam desesperança, maior a probabilidade de realizarem a distorção de pensamento leitura da mente ( $r = 0,423$ ;  $p = 0,000$ ), raciocínio emocional ( $r = 0,423$ ;  $p = 0,000$ ) e rotulação ( $r = 0,449$ ;  $p = 0,000$ ).

Tabela 10 – Correlação de Spearman obtida para as variáveis cognitivas e emocionais desagradáveis.

Variáveis		Ansiedade	Desesperança	Frustração	Medo	Raiva	Tristeza
Catastrofização	r	<b>0,365</b>	<b>0,330</b>	<b>0,215</b>	<b>0,343</b>	0,159	<b>0,235</b>
	p	<b>0,000</b>	<b>0,001</b>	<b>0,030</b>	<b>0,000</b>	0,108	<b>0,017</b>
Comparações injustas	r	<b>0,377</b>	<b>0,289</b>	<b>0,266</b>	<b>0,238</b>	<b>0,226</b>	<b>0,307</b>
	p	<b>0,000</b>	<b>0,003</b>	<b>0,007</b>	<b>0,016</b>	<b>0,022</b>	<b>0,002</b>
Desqualificação do positivo	r	<b>0,225</b>	<b>0,365</b>	<b>0,333</b>	0,157	0,191	<b>0,331</b>
	p	<b>0,023</b>	<b>0,000</b>	<b>0,001</b>	0,113	0,053	<b>0,001</b>
E se...?	r	<b>0,353</b>	<b>0,284</b>	<b>0,387</b>	<b>0,384</b>	<b>0,200</b>	<b>0,235</b>
	p	<b>0,000</b>	<b>0,004</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,043</b>	<b>0,017</b>
Leitura da mente	r	<b>0,390</b>	<b>0,423</b>	<b>0,427</b>	<b>0,368</b>	<b>0,301</b>	<b>0,532</b>
	p	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,002</b>	<b>0,000</b>
Pensamento dicotômico	r	<b>0,349</b>	<b>0,343</b>	<b>0,434</b>	<b>0,385</b>	<b>0,366</b>	<b>0,341</b>
	p	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>
Raciocínio emocional	r	<b>0,419</b>	<b>0,423</b>	<b>0,438</b>	<b>0,481</b>	<b>0,353</b>	<b>0,503</b>
	p	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>
Rotulação	r	<b>0,482</b>	<b>0,449</b>	<b>0,478</b>	<b>0,461</b>	<b>0,305</b>	<b>0,483</b>
	p	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,002</b>	<b>0,000</b>
Supergeneralização	r	<b>0,402</b>	<b>0,368</b>	<b>0,394</b>	<b>0,392</b>	0,181	<b>0,469</b>
	p	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	0,067	<b>0,000</b>

Fonte: autoria própria.

Quanto mais frustração, maior a probabilidade de realizarem a distorção de pensamento leitura da mente ( $r = 0,427$ ;  $p = 0,000$ ), pensamento dicotômico ( $r = 0,434$ ;  $p = 0,000$ ), raciocínio emocional ( $r = 0,438$ ;  $p = 0,000$ ) e rotulação ( $r = 0,478$ ;  $p = 0,000$ ). Referente ao medo, quanto mais os participantes o sentiam, maior a probabilidade de apresentarem a distorção de pensamento raciocínio emocional ( $r = 0,481$ ;  $p = 0,000$ ) e rotulação ( $r = 0,461$ ;  $p = 0,000$ ). Em comparação com as demais emoções desagradáveis, a tristeza destacou-se em intensidade, quanto mais a sentiam, maior a probabilidade de apresentarem as distorções de pensamento leitura da mente ( $r = 0,532$ ;  $p = 0,000$ ), raciocínio emocional ( $r = 0,503$ ;  $p = 0,000$ ), rotulação ( $r = 0,483$ ;  $p = 0,000$ ) e supergeneralização ( $r = 0,469$ ;  $p = 0,000$ ).

Na Tabela 11, apresentou-se a correlação entre as variáveis cognitivas e comportamentais. Não houve correlação significativa quanto aos comportamentos protetivos de buscar suporte de colegas e de professores relacionados às distorções de pensamento.

Tabela 11 – Correlação de Spearman obtida para as variáveis cognitivas e comportamentais.

Variáveis		Buscar suporte de colegas	Buscar suporte de professores	Cobrar-se em excesso	Criticar- se	Evitar fazer uma tarefa	Procrastinar
<b>Catastrofização</b>	r	0,126	0,049	<b>0,348</b>	<b>0,275</b>	<b>0,243</b>	0,106
	p	0,204	0,626	<b>0,000</b>	<b>0,005</b>	<b>0,014</b>	0,285
<b>Comparações injustas</b>	r	0,181	0,101	0,180	<b>0,248</b>	<b>0,399</b>	<b>0,312</b>
	p	0,067	0,312	0,069	<b>0,012</b>	<b>0,000</b>	<b>0,001</b>
<b>Desqualificação dos aspectos positivos</b>	r	0,078	0,057	0,009	<b>0,263</b>	<b>0,263</b>	0,174
	p	0,434	0,570	0,932	<b>0,007</b>	<b>0,007</b>	0,079
<b>E se...?</b>	r	0,069	0,071	<b>0,336</b>	<b>0,366</b>	0,101	0,107
	p	0,486	0,474	<b>0,001</b>	<b>0,000</b>	0,311	0,280
<b>Leitura da mente</b>	r	-0,028	-0,088	<b>0,267</b>	<b>0,268</b>	<b>0,260</b>	<b>0,231</b>
	p	0,780	0,378	<b>0,006</b>	<b>0,006</b>	<b>0,008</b>	<b>0,019</b>
<b>Pensamento dicotômico</b>	r	0,040	0,096	<b>0,238</b>	<b>0,434</b>	0,090	0,044
	p	0,690	0,336	<b>0,016</b>	<b>0,000</b>	0,366	0,662
<b>Raciocínio emocional</b>	r	0,030	-0,002	<b>0,223</b>	<b>0,396</b>	<b>0,399</b>	<b>0,215</b>
	p	0,761	0,981	<b>0,023</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,030</b>
<b>Rotulação</b>	r	0,038	-0,044	<b>0,300</b>	<b>0,504</b>	<b>0,356</b>	<b>0,259</b>
	p	0,705	0,661	<b>0,002</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,008</b>
<b>Supergeneralização</b>	r	0,002	0,095	0,184	<b>0,370</b>	<b>0,257</b>	0,119
	p	0,988	0,339	0,063	<b>0,000</b>	<b>0,009</b>	0,231

Fonte: autoria própria.

O comportamento de criticar-se foi o que mais destacou-se, apresentando correlação significativa com pensamento dicotômico e rotulação, em que quanto maior a ocorrência de tal comportamento, maior a probabilidade de apresentar a distorção de pensamento dicotômico ( $r= 0,434$ ;  $p= 0,000$ ) e rotulação ( $r= 0,504$ ;  $p= 0,000$ ).

## 6 DISCUSSÃO

Nesta seção, serão apresentadas comparações entre a literatura acerca do tema deste trabalho com os resultados obtidos na pesquisa, destacando: 1) Perfil sociodemográfico e acadêmico; 2) Dificultadores presentes na adaptação acadêmica; 3) Facilitadores presentes na adaptação acadêmica; 4) Aspectos psicológicos associados a vivência acadêmica.

### 6.1 Perfil sociodemográfico e acadêmico

Entende-se que é necessário considerar as características contextuais e individuais dos estudantes durante a adaptação acadêmica para elucidar como se dá esse processo, o que engloba aspectos relacionados a faixa etária, nível socioeconômico e gênero (JARDIM, 2022).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), a frequência escolar de mulheres é crescente ao longo dos anos na educação se comparado aos homens, tendo destaque para a participação do gênero feminino no ensino superior com 29,7% de mulheres cursando. Ainda, na população com 25 anos ou mais com ensino superior completo, também é crescente a prevalência de mulheres.

Nesse sentido, em relação à amostra participante deste estudo, cuja faixa etária predominante foi de 18 a 30 anos e 61,2% do gênero feminino, salienta-se que, conforme o IBGE (2021), uma mulher nessa faixa etária tem maior chance de frequentar ou finalizar o ensino superior, se comparado a homens nessa mesma faixa etária.

O resultado encontrado na amostra em que 83,5% dos participantes estudam ou estudou em faculdade particular, converge com os dados obtidos no Censo da Educação Superior em 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2023) do Ministério da Educação que inferiu a predominância da rede privada na educação superior (87,6%).

Visto que a maioria da amostra trabalha em período integral, exercendo 8 horas de atividade remunerada (26,2%), o período noturno pode ser uma realidade para cursar a graduação. Tal dado corrobora com o estudo de Vieira e Schermann (2015) que aponta que optar por cursos noturnos é característico de estudantes que trabalham e estudam concomitantemente. Ainda, considerando a prevalência de estudantes que cursaram a graduação no período noturno, a sobrecarga relatada pode estar relacionada com a necessidade de conciliar o trabalho e os estudos, o que corrobora com o encontrado em diversas pesquisas (BALDASSARINI, RODRIGUES; FERREIRA, 2018; FELIZARDO; RODRIGUES; FERREIRA, 2018; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2022; SANTANA; RODRIGUES;

FERREIRA, 2018; SIENA; RODRIGUES; FERREIRA, 2018; SILVA; RODRIGUES; FERREIRA, 2018). No entanto, conforme exposto por Malagris e Dias (2019), ainda que as dificuldades possam afetar a adaptação acadêmica, o indivíduo consegue conciliar tais tarefas.

## **6.2 Dificultadores presentes na adaptação acadêmica**

O contexto de ingresso na universidade é um período que expõe o estudante a diferentes estressores, os quais dificultam a adaptação acadêmica e aumentam os níveis de estresse (LAMEU *et al.*, 2016). A urgência do isolamento social e implementação do ERE pode ter contribuído de forma negativa para a experiência acadêmica dos estudantes (JARDIM, 2022). Sabendo disso, também foi considerado nesse estudo o contexto da pandemia da COVID-19 durante o período de adaptação acadêmica.

Abed (2016) considera o papel das HS como fundamental para o enfrentamento de situações de crise, o que nos remete a pandemia da COVID-19 que, dado o isolamento social, impactou na adaptação acadêmica dos estudantes, apresentando-se como um dificultador desse processo (PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, 2021).

A respeito da percepção sobre as demandas da faculdade, o presente estudo identificou que a preocupação predominou na amostra. Tal dado corrobora com os resultados do estudo de Silva e Vieira (2022), em que foi encontrado que a preocupação sentida pelos estudantes contribuiu com os sintomas de ansiedade. Ainda, conforme proposto por Barroso (2021), a sobrecarga aparece na literatura como fator que atua sobre a satisfação do estudante a partir das demandas da faculdade, tendo relação com a adaptação aos anos iniciais da graduação, o que pode gerar preocupação.

Ainda, durante o período de adaptação acadêmica é esperado que o indivíduo enfrente dificuldades que culminem no desgaste físico do organismo (MALAGRIS; DIAS, 2019), o que se relaciona com o impacto na qualidade de vida, conforme identificado nesse trabalho, cuja maioria relatou dificuldade para manter sono de qualidade e uma rotina saudável.

Além de serem identificados eventos estressores, esse trabalho também identificou diferentes aspectos que podem fazer com que o estudante abandone o ensino superior, como a falta de motivação, que foi predominante na amostra. No estudo realizado por Carlotto e Câmara (2008) o desejo de abandonar o curso foi identificado como preditor de estresse e burnout no ensino superior. Além disso, Carlotto e Câmara (2022) destacam a redução da motivação como um fator que impacta no processo de aprendizagem que também resulta na possibilidade de abandonar o curso.

### 6.3 Facilitadores presentes na adaptação acadêmica

Na literatura, há uma ampla discussão sobre suporte social, que engloba tanto um conjunto de sistemas quanto de pessoas que estão presentes nas relações e convívio do indivíduo (ARAGÃO *et al.*, 2009; BRITO; KOLLER, 1999; MACEDO *et al.*, 2018), atuando no enfrentamento dos desafios que o ingresso no ensino superior apresenta ao estudante (LACERDA; YUNES; VALENTINI, 2021). Ainda que a maioria da amostra tenha relatado a inexistência de serviços de suporte para adaptação dos alunos ingressantes, houve prevalência da rede de apoio social ao longo da graduação, salientando a importância do suporte social ao lidar com os desafios impostos.

Considerando as fontes de apoio, essas têm papel importante no sucesso da adaptação acadêmica, na medida que atuam como fator protetivo para a saúde mental do estudante (TOMÁS *et al.*, 2014), impactando nos aspectos sociais e emocionais, bem como na permanência e desempenho acadêmico (LACERDA; YUNES; VALENTINI, 2021).

Nesse estudo, notou-se que a maioria da amostra teve rede de apoio de familiares e amigos em alta frequência e apontou tais fatores como facilidades vivenciadas durante a graduação, enfatizando a relevância para o processo de adaptação acadêmica. Outro fator protetivo encontrado foi a busca de suporte de professores, que se correlacionou em nível moderado com as emoções agradáveis de sentir, sendo que, na medida que os participantes buscavam pelo suporte de professores, mais sentiam alegria. Oliveira *et al.*, (2014) discorrem sobre a criação de relações com colegas de sala e professores no ingresso à graduação como fator primordial para o sucesso da adaptação acadêmica, proporcionando suporte para lidar com problemas e contribuindo para que o estudante se mantenha na graduação.

As fontes de apoio também se relacionam com as estratégias de enfrentamento, como encontrado no presente estudo, em que conversar com colegas e familiares teve maior frequência de respostas. Carlotto, Teixeira e Dias (2015) apresentam a importância de utilizar estratégias de enfrentamento para lidar com eventos estressores. Pedir ajuda de terceiros é trazido por Oliveira *et al.* (2014) como uma importante estratégia para a resolução de problemas e manejo da situação estressora. Ainda, para Carlotto (2013) fatores como suporte social e estratégias de resolução de problemas têm relação com um ajustamento do estudante no contexto acadêmico.

No que consiste às HS, Jardim (2022) destaca a importância de considerá-las como aspectos facilitadores ao longo da graduação. Estas estiveram presentes em alta intensidade na amostra estudada, nos âmbitos de facilidade para iniciar novas amizades; exposição do ponto

de vista na realização de trabalhos acadêmicos, ao buscar resolver um problema de forma amigável e apresentar trabalhos acadêmicos.

O manejo das HS e das emoções do indivíduo contribui para o modo de lidar com as múltiplas exigências do cotidiano, principalmente no ambiente de trabalho, acadêmico e familiar (JONES *et al.*, 2013). Para Boer e Elias (2022), uma das HS fundamentais é a habilidade de empatia que envolve a capacidade de ajudar o outro e de ter atitudes respeitadas, essenciais para a convivência acadêmica. Tais fatores prevaleceram nos resultados encontrados na presente amostra, ao corresponder a gestos de carinho diante de demonstrações de pessoas que gostam e conseguir se colocar no lugar do outro e oferecer ajuda quando alguém precisava. Assim, Jardim (2022) associa em seu estudo o sucesso na adaptação acadêmica com o desenvolvimento de um bom repertório de HS.

#### **6.4 Aspectos psicológicos associados a vivência acadêmica**

O presente estudo identificou que as emoções desagradáveis de sentir tiveram correlação significativa com comportamentos com potencial de prejuízo, tais como: autocobrança, autocrítica e procrastinação, que se destacaram em nível alto. Evidencia-se que a amostra teve o comportamento de procrastinação diante de um trabalho exigente e importante da faculdade ao evitar começar, mas mesmo assim fazê-lo, relacionando-se a estratégias disfuncionais para adaptação acadêmica.

Nesse sentido, há que se considerar os aspectos cognitivos-comportamentais associado à vivência acadêmica. O estudo de Sousa e Padovani (2019) identificou que o conjunto de crenças individuais afeta a adaptação acadêmica devido ao estudante evitar as responsabilidades da vida, deixando de fazer tarefas difíceis, o que, por um lado, produz alívio da ansiedade associada a esse processo de adaptação e, por outro, perpetua um ciclo de fuga e esquiva que afetam o bem-estar.

A ansiedade foi a emoção desagradável que esteve presente com maior intensidade na amostra com relação aos comportamentos com potencial de prejuízo. No estudo de Silva e Pereira (2022), a ansiedade foi identificada como um aspecto que prejudica o desempenho acadêmico, ainda que esteja presente em diferentes níveis. Para Pinto *et al.* (2012), a ansiedade emerge da dificuldade de enfrentamento das diversas situações exigidas na graduação.

Considerando que a ansiedade também reflete no funcionamento psicossocial do indivíduo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017), faz-se necessário desenvolver a habilidade de compreender as próprias emoções (MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2016) para atingir a

regulação emocional e auxiliar no manejo e adaptação do estresse (BAR-ON, 2006; FLORES; TOVAR, 2005; MARIN *et al.*, 2017).

Para a teoria Beckiana, a forma como o indivíduo interpreta as situações em sua vida influenciará seus comportamentos e emoções (BECK, 2022; MALAGRIS; DIAS, 2019). Em se tratando de uma interpretação distorcida da realidade que se apresenta, têm-se as distorções cognitivas (BECK, 2022). Esse estudo buscou identificar pensamentos distorcidos durante o período de adaptação acadêmica, sendo encontradas correlações significativas entre as principais distorções cognitivas elencadas na literatura e emoções agradáveis e desagradáveis de sentir.

Considerando o recorte cronológico desse estudo, tem-se o contexto pandêmico como evento estressor que atuou sobre a amostra, afetando a adaptação acadêmica, sendo caracterizado por um cenário que expôs os indivíduos ao imprevisível. O presente estudo identificou que a distorção cognitiva que prevaleceu nas respostas foi o pensamento “E se...”, que busca prever o que pode acontecer antes de emitir um comportamento. Tal distorção associa-se à um padrão de funcionamento marcado pela ansiedade, emoção que foi predominante na amostra (MALAGRIS; DIAS, 2019).

Diante de situações que expõe o indivíduo ao estresse, as distorções cognitivas se ativam e geram perspectivas negativas de futuro (RUPKE; BLECKE; RENFROW, 2006). Nesse sentido, Sousa e Padovani (2019) apontam a necessidade de identificar os filtros cognitivos utilizados pelo indivíduo ao interpretar situações que acarretam dificuldades emocionais.

Devido ao seu papel complexo, faz-se necessário considerar as emoções no processo de adaptação acadêmica, uma vez que essas têm uma importante função na interação social e com o ambiente, influenciando os pensamentos e comportamentos do indivíduo (MIGUEL; BARTHOLOMEU; MONTIEL, 2016). Conforme encontrado nesse estudo, em que quanto mais sentiam alegria e otimismo menos realizavam catastrofização, aponta-se que emoções agradáveis de sentir podem estar associadas à menor previsão negativa de futuro, podendo reduzir a chance do indivíduo realizar interpretações distorcidas da realidade.

Quanto às emoções desagradáveis de sentir, destaca-se a ansiedade que esteve presente em alta frequência durante o período de adaptação acadêmica da amostra desse estudo. Em seu estudo, Buga e Kaya (2022) apresentam correlações negativas entre o sucesso acadêmico e níveis de ansiedade, permeado também pelo estresse. Desse modo, sugere-se que quanto mais exposto à ansiedade e estresse, menor a probabilidade do indivíduo ter êxito no processo acadêmico.

Todas as emoções desagradáveis de sentir elencadas no presente estudo apresentam correlação significativa quanto às distorções cognitivas raciocínio emocional e rotulação. Logo, aponta-se para uma condição entre esses aspectos, em que quanto mais experimenta emoções desagradáveis de sentir, mais o indivíduo pode interpretar os fatos baseado unicamente em seus sentimentos e rotular a si mesmo ou as outras pessoas de forma negativa. A literatura indica uma correlação entre o sistema de pensamento de um indivíduo com a incidência de sintomas psicológicos, ou seja, os pensamentos têm influência na saúde mental (BUGA; KAYA, 2022).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi realizado um estudo de levantamento online, descritivo, de caráter quantitativo e recorte transversal que possibilitou caracterizar os aspectos psicológicos, habilidades sociais e os eventos estressores que envolveram a adaptação acadêmica de indivíduos que cursaram o ensino superior no período pandêmico.

No que consiste o perfil sociodemográfico da amostra, identificou-se prevalência do gênero feminino, estado civil solteiro, na faixa etária de 18 a 30 anos, exercendo atividade remunerada, residindo na região Sudeste, majoritariamente com seus familiares e sem filhos. Quanto à caracterização acadêmica, a maioria da amostra estava concluindo a graduação durante a participação nesse trabalho, com predomínio de estudantes na área de Humanas e que estudam/estudaram no período noturno.

Os principais eventos estressores atuaram também como dificultadores da adaptação acadêmica, sendo: o contexto de ingresso no ensino superior, o isolamento social e ERE advindos da pandemia da COVID-19, a sobrecarga de demandas da faculdade, ter que conciliar trabalho e estudo, o desgaste físico do organismo dadas as situações de estresse, os fatores motivacionais internos e externos ao indivíduo e ausência de assistência psicológica pela faculdade com suporte para a adaptação. Como facilitadores da adaptação acadêmica identificou-se o suporte social, que envolve a rede de apoio familiar e de amigos, o suporte de professores, a relação com colegas de sala, bem como repertório prévio de HS.

Sobre as HS, foi possível identificar que a maioria da amostra reportou apresentar repertórios facilitadores de interações sociais tais como iniciar novas amizades, expor seu ponto de vista diante de um trabalho acadêmico, elogiar os colegas pelos trabalhos realizados, buscar resolver o problema de forma amigável diante de críticas, falar em público ao apresentar seminários, corresponder a demonstrações de carinho e se colocar no lugar do outro para oferecer ajuda. É possível hipotetizar que tais características atuaram como fatores protetivos para o enfrentamento das principais dificuldades vivenciadas.

Com relação aos aspectos psicológicos, destacaram-se como mais frequentes na amostra as emoções ansiedade e o otimismo, as distorções cognitivas pensamento “E se...?” e dicotômico, os comportamentos de busca de suporte de colegas e comportamentos com potencial de prejuízo autocobrança e autocrítica. As análises de correlação evidenciaram relações entre os aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais associados à vivência acadêmica.

Quanto às limitações desse estudo, tem-se o viés de amostra e o viés de taxa de resposta, uma vez que não é possível garantir a representatividade de amostra com relação ao número de respostas obtidos e a população de estudantes universitários que cursou a graduação durante o período pandêmico. Sendo assim, os resultados aqui apresentados devem ser considerados com parcimônia, todavia apontam para questões relevantes sobre a vivência acadêmica no período pandêmico.

Os resultados deste estudo podem contribuir para o planejamento de futuras intervenções voltadas para o suporte dos universitários, a fim de promover bem-estar e facilitar o processo de adaptação acadêmica. Aponta-se para a necessidade de estudos futuros adotarem critérios que incluam alunos que já passaram pela graduação no período pós-pandêmico, com o intuito de ampliar a compreensão acerca da adaptação acadêmica.

## REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 1-27, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v24n25/02.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.

APERTURE EDUCATION. **What is social and emotional learning?** 2023. Disponível em: <https://apertureed.com/research/what-is-social-and-emotional-learning/>. Acesso em: 13 fev. 2023.

ARAGÃO, E. I. S. *et al.* Suporte social e estresse: uma revisão da literatura. **Psicologia em foco**, Aracaju, v. 2, n. 1, p. 79-90, 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Andre\\_Faro2/publication/266016101\\_SUPORTE\\_SOCIAL\\_E\\_ESTRESSE\\_UMA\\_REVISAO\\_DA\\_LITERATURA/links/54fa1c530cf23e66f0311600.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Andre_Faro2/publication/266016101_SUPORTE_SOCIAL_E_ESTRESSE_UMA_REVISAO_DA_LITERATURA/links/54fa1c530cf23e66f0311600.pdf). Acesso em: 23 set. 2023.

ASPINWALL, L. G; TAYLOR, S. E. Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college judgment and performance. **Journal of personality and social psychology**, [s.l.], v. 63, n.3, p. 989-1003, 1992. DOI: 10.1037//0022-3514.63.6.989. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/146056>. Acesso em: 26 fev. 2023.

BALDASSARINI, C. R.; RODRIGUES, A. A.; FERREIRA, M. C. T. Percepção de estresse em estudantes de enfermagem iniciantes e concluintes: análise de variáveis sociodemográficas, acadêmicas e psicossociais. *In*: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ, 12., 2018, Ribeirão Preto. **Anais XII ENIC**. Ribeirão Preto: Centro Universitário Barão de Mauá, 2018. v. 4, p. 1-8. Disponível em: [https://www2.baraodemaua.br/enic\\_anais/edicoes/2018/trabalhos2018/ENIC-2018-Caique-Rossi-Baldassarini.pdf](https://www2.baraodemaua.br/enic_anais/edicoes/2018/trabalhos2018/ENIC-2018-Caique-Rossi-Baldassarini.pdf). Acesso em: 13 out. 2023.

BAR-ON, R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). **Psicothema**, Texas, v. 18, p. 13-25, 2006. Disponível em: <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415/8279>. Acesso em: 11 fev. 2023.

BARROSO, S. M. Sobrecarga e satisfação com curso: há efeito indireto de fatores emocionais dos universitários? **Aval. psicol.**, Campinas, v. 20, n. 4, p. 426-434, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2021.2004.22018.04>. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712021000400005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712021000400005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 30 set. 2023.

BECK, J. S. **Terapia cognitivo-comportamental: teoria e prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BOER, J. D. C.; ELIAS, L. C. S. Habilidades sociais, funções executivas e desempenho acadêmico: revisão sistemática. **Rev. Psicopedagogia**, Ribeirão Preto, v. 39, n. 119, p. 270-284, jun. 2022. DOI: 10.51207/2179-4057.20220024. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v39n119a12.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.

BRITO, R. C.; KOLLER, S. H. Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. *In: CARVALHO, A. M. et al. (org.). O mundo social da criança: natureza e cultura em ação*, São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 115-129, Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=hWNNInFM6agC&oi=fnd&pg=PA17&ots=liTC8wNXcd&sig=zOoePwEKMniupcQdDUG6KmHhe5k&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=hWNNInFM6agC&oi=fnd&pg=PA17&ots=liTC8wNXcd&sig=zOoePwEKMniupcQdDUG6KmHhe5k&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 30 set. 2023.

BUGA, A.; KAYA, İ. The role of cognitive distortions related academic achievement in predicting the depression, stress and anxiety levels of adolescents. **International Journal of Contemporary Educational Research**, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 103-114, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.1000210>. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1340265.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

CABALLO, V. E. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais**. São Paulo: Livraria Santos, 2003. Disponível em: <https://www.ava-edu.net/biblioteca/wp-content/uploads/2020/07/Manual-de-Avalia%C3%A7%C3%A3o-e-Treinamento-das-Habilidades-Sociais-1.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.

CABRAL, J.; MATOS, P. M. Preditores da adaptação à universidade: o papel da vinculação, desenvolvimento psicossocial e *coping*. **Psychologica**, [s.l.], v. 1, n. 52-I, p. 55-77, 2010. DOI: 10.14195/1647-8606\_52-1\_4. Disponível em: [https://impactum-journals.uc.pt/psychologica/article/view/1647-8606\\_52-1\\_4](https://impactum-journals.uc.pt/psychologica/article/view/1647-8606_52-1_4). Acesso em: 28 fev. 2023.

CARLOTTO, M. S.; CAMARA, S. G. As intenções de abandonar o curso universitário: um estudo de predição e mediação. **Rev. Educ. Questão**, Natal, v. 60, n. 65, p. 1-21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n65id29277>. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-77352022000300202&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-77352022000300202&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 30 set. 2023.

CARLOTTO, M. S.; CAMARA, S. G. Preditores da síndrome de burnout em estudantes universitários. **Pensamiento Psicológico**, Cali, v. 4, n. 10, p. 101-109, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/801/80111670006.pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.

CARLOTTO, R. C. **Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários**. 2013. 82 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/ppgp/images/dissertacoes/2012-2013/rodrigo-carlotto.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

CARLOTTO, R. C.; TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G. Adaptação acadêmica e *coping* em estudantes universitários. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 3, p. 421-432, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/tFFmt79rtVYwvWWML8m6LSG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2023.

CASEL. **Fundamentals of SEL**. 2023. Disponível em: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>. Acesso em: 13 fev. 2023.

COSTA, E. S; LEAL, I. P. Estratégias de *coping* em estudantes do ensino superior. **Análise Psicológica**, [s.l.], v. 24, p. 189-199, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v24n2/v24n2a06.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

DOWD, T.; TIERNEY, J. **Teaching social skills to youth: a step-by-step guide to 182 basic to complex skills plus helpful teaching techniques**. 2. ed. Crawford: Boys Town Press, 2005. Disponível em: [https://archive.org/details/teachingsocialsk0000dowd\\_m0v4/page/n7/mode/2up](https://archive.org/details/teachingsocialsk0000dowd_m0v4/page/n7/mode/2up). Acesso em: 13 fev. 2023.

ENAP. **Gestão por competências: conceitos, definições e tipologias de competências**. Diretoria de Educação Continuada. Brasília, Fundação Escola Nacional de Administração Pública, 2019. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/6493/2/M%C3%B3dulo%20%20-%20Conceitos%20%20defini%C3%A7%C3%B5es%20e%20tipologias%20de%20compet%C3%Aancias.pdf>. Acesso em: 18 out. 2023.

FEENSTRA, J. S. *et al.* First-year students' adaptation to college: the role of family variables and individual coping. **Journal of College Student Development**, [s.l], v. 42, n. 2, p. 106-113. 2023. Disponível em: [http://www.researchgate.net/publication/234745454\\_First-Year\\_Students'\\_Adaptation\\_to\\_College\\_The\\_Role\\_of\\_Family\\_Variables\\_and\\_Individual\\_Coping](http://www.researchgate.net/publication/234745454_First-Year_Students'_Adaptation_to_College_The_Role_of_Family_Variables_and_Individual_Coping). Acesso em: 28 fev. 2023.

FELIZARDO, A. K.; RODRIGUES, A. A; FERREIRA, M. C. T. Motivação e insatisfação com a graduação em estudantes de História: uma comparação dos anos iniciais e finais do curso. *In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ*, 12., 2018, Ribeirão Preto. **Anais XII ENIC**. Ribeirão Preto: Centro Universitário Barão de Mauá, 2018. v. 4, p. 1-8. Disponível em: [https://www2.baraodemaua.br/enic\\_anais/edicoes/2018/trabalhos2018/ENIC-2018-Amanda-Kimberly-Felizardo.pdf](https://www2.baraodemaua.br/enic_anais/edicoes/2018/trabalhos2018/ENIC-2018-Amanda-Kimberly-Felizardo.pdf). Acesso em: 13 out. 2023.

FERNANDES, V. M. P. **Adaptação acadêmica e autoeficácia em estudantes universitários do 1º ciclo de estudos**. 2011. 165 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2011. Disponível em: [https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/2253/3/DM\\_15256.pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/2253/3/DM_15256.pdf). Acesso em: 28 fev. 2023.

FLORES, M. M. T.; TOVAR, L. A. R.; Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. **INNOVAR: Revista de Ciencias Administrativas y Sociales**, Bogotá, v. 15, n. 25, p. 9-24, jun., 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81802502>. Acesso em: 11 fev. 2023.

IBGE. **Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf). Acesso em: 13 out. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Notas estatísticas: censo da educação superior, 2022**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2022.pdf). Acesso em: 13 out. 2023.

JARDIM, M. E. M. **Adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais em estudantes universitários**. 2022. 75f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/bitstream/1/17807/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Maria%20Eduarda%20de%20Melo%20Jardim%20-%202022%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

JONES, S. M. *et al.* Educators' social and emotional skills vital to learning. **PhiDelta Kappan**, Cambridge, v. 94, n. 8, p. 62-65, May 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>. Disponível em: [https://www.nationalresilienceresource.com/Education/Educators\\_social\\_and\\_emotional\\_skills.pdf](https://www.nationalresilienceresource.com/Education/Educators_social_and_emotional_skills.pdf). Acesso em: 11 fev. 2023.

LACERDA, I. P.; YUNES, M. A. M.; VALENTINI, F. Permanência no ensino superior e a rede de apoio de estudantes residentes em moradia estudantil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 8, n. 00, p. 1-18, 2021. DOI: 10.20396/riesup.v8i00.8663399. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8663399>. Acesso em: 30 set. 2023.

LAMEU, N. J. *et al.* Prevalência de sintomas de *stress* entre graduandos de uma universidade pública. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 42, p. 13-22, 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141469752016000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752016000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13 fev. 2023.

MACEDO, J. P. *et al.* A produção científica brasileira sobre apoio social: tendências e invisibilidades. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 258-278, 2018. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-82202018000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202018000200006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 30 set. 2023.

MALAGRIS, L.; DIAS, F. Estresse. In: CARVALHO, M. R.; MALAGRIS, L. E. N.; RANGÉ, B. P. (org.). **Psicoeducação em terapia cognitivo-comportamental**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2019. cap. 20. p. 245-255.

MARIN, A. H. *et al.* Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Rev. bras. ter. cogn.**, [s.l.], v. 13, n. 2, p. 92-103, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtc/v13n2/v13n2a04.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2023.

MARQUES, A. M.; TANAKA, L. H.; FÓZ, A. Q. B. Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: uma revisão integrativa. **Revista Portuguesa de Educação**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 35-51, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.15133>. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v32n1/v32n1a04.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2023.

MAYER, J. D.; CARUSO, D. R.; SALOVEY, P. The ability model of emotional intelligence:

principles and updates. **Emotion Review**, Durham, v. 8, p. 1-11, 2016. DOI: 10.1177/1754073916639667 Disponível em: <https://mypages.unh.edu/sites/default/files/jdmayer/files/rp2016-mayer-caruso-salovey.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

MIGUEL, F. M.; BARTHOLOMEU, D., MONTIEL, J. M., Panorama atual do estudo das emoções. In: MIGUEL, F. M. *et al.* (org.). **Atualização em avaliação e tratamento das emoções**: as emoções e seu processamento normal e patológico. São Paulo: Vetor, 2016. v. 2, cap. 1, p. 11-22. Disponível em: <https://pt.scribd.com/read/454419837/Atualizacao-em-Avaliacao-e-Tratamento-das-Emocoes-vol-2-As-emocoes-e-seu-processamento-normal-e-patologico>. Acesso em: 30 set. 2023.

OLIVEIRA, L. J.; RODRIGUES, A. A. Adaptação acadêmica no contexto da pandemia de COVID-19: uma compreensão da vivência de estudantes da psicologia. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ, 16., 2023, Ribeirão Preto. **Anais XVI ENIC**. Ribeirão Preto: Centro Universitário Barão de Mauá, 2023 v. 8, p. 1-8. Disponível em: [https://api3.baraodemaua.br/media/27351/laura-junta-oliveira.pdf?\\_gl=1\\*1013bi1\\*\\_gcl\\_au\\*MTQ2MjMjM2NjgwMy4xNjk3MjQwNDQw&\\_ga=2.4903219.1653404560.1697240440-1241327568.1686612043](https://api3.baraodemaua.br/media/27351/laura-junta-oliveira.pdf?_gl=1*1013bi1*_gcl_au*MTQ2MjMjM2NjgwMy4xNjk3MjQwNDQw&_ga=2.4903219.1653404560.1697240440-1241327568.1686612043). Acesso em: 13 out. 2023.

OLIVEIRA, T. C. *et al.* Adaptação acadêmica e *coping* em estudantes universitários brasileiros: uma revisão de literatura. **Rev. Bras. Orientac. prof**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 177-186, 2014. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-3902014000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-3902014000200008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13 fev. 2023.

PEREIRA-NETO, L. L.; FARIA, A. A. G. B. T.; ALMEIDA, L. S. Questionário de adaptação ao ensino superior remoto (QAES-R): estudo de validação. **Revista E-Psi**, Alagoas, v. 10, n. 1, p. 19-37, 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/358187420\\_EFEITOS\\_DA\\_APRENDIZAGEM\\_REMOTA\\_EM\\_ESTUDANTES\\_DO\\_ENSINO\\_SUPERIOR\\_EFFECTS\\_OF\\_REMOTE\\_LEARNING\\_ON\\_HIGHER\\_EDUCATION\\_STUDENTS\\_ABSTRACT](https://www.researchgate.net/publication/358187420_EFEITOS_DA_APRENDIZAGEM_REMOTA_EM_ESTUDANTES_DO_ENSINO_SUPERIOR_EFFECTS_OF_REMOTE_LEARNING_ON_HIGHER_EDUCATION_STUDENTS_ABSTRACT). Acesso em: 28 fev. 2023.

PINTO, T. R. *et al.* Hábitos de sono e ansiedade, depressão e estresse: que relação? In: ACTA DO 12.º COLÓQUIO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO, 12., 2012, Lisboa. **Acta**. Lisboa: Acta do 12.º Colóquio de Psicologia e Educação, 2012. p. 990-1006. Disponível em: <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1616/1/CIPE%202012%20990-1006.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

RUPKE, S; BLECKE, D; RENFROW, M. Cognitive therapy for depression. **American Family Physician**, [s.l.], v. 73, n. 1, p. 83-86, 2006. Disponível em: <https://www.aafp.org/pubs/afp/issues/2006/0101/p83.html>. Acesso em: 30 set. 2023.

SANTANA, A. M.; RODRIGUES, A. A.; FERREIRA, M. C. T. Motivação com a graduação e estresse percebido em graduandos de psicologia: um estudo qualitativo. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ, 12., 2018, Ribeirão Preto. **Anais XII ENIC**. Ribeirão Preto: Centro Universitário Barão de Mauá, 2018. v. 4, p. 1-8. Disponível em: [https://www2.baraodemaua.br/enic\\_anais/edicoes/2018/trabalhos2018/ENIC-2018-Adriana-Maciel-Santana.pdf](https://www2.baraodemaua.br/enic_anais/edicoes/2018/trabalhos2018/ENIC-2018-Adriana-Maciel-Santana.pdf). Acesso em: 13 out. 2023.

SCHEFFLER, N.; DALLE MULLE, R.; VERSUTI, F. M. Competências socioemocionais e habilidades sociais no contexto da educação científica. **Pesq. Prát. Educ.**, Ribeirão Preto, v. 1, p. 1-16, ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.47321/PePE.2675-5149.2020.1.e202015>. Disponível em: <https://epf.unesp.br/pepe/index.php/pepe/article/view/16>. Acesso em: 19 fev. 2023.

SIENA, Y. P.; RODRIGUES, A. A.; FERREIRA, M. C. T. Percepção de estresse no ensino superior: graduandos do curso de psicologia dos anos iniciais e finais. *In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ, 12., 2018, Ribeirão Preto. Anais XII ENIC.* Ribeirão Preto: Centro Universitário Barão de Mauá, 2018. v. 4, p. 1-4. Disponível em: [https://www2.baraodemaua.br/enic\\_anais/edicoes/2018/trabalhos2018/ENIC-2018-Yasmin-Prizantelli-Siena.pdf](https://www2.baraodemaua.br/enic_anais/edicoes/2018/trabalhos2018/ENIC-2018-Yasmin-Prizantelli-Siena.pdf). Acesso em: 13 out. 2023.

SILVA, A. K. D.; VIEIRA, J. L. **A ansiedade no retorno ao ensino presencial:** fatores protetivos e estressores em graduandos de psicologia. 2022. 67 f. TCC (Graduação) - Curso de Psicologia, Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto, 2022. Disponível em: <https://repositorio.baraodemaua.br/items/d13cb4d0-c6f1-43b3-8163-444a2a29c81b>. Acesso em: 13 out. 2023.

SILVA, M. V. B.; PEREIRA, A. C. Estresse, ansiedade e distorções cognitivas na fase final da graduação. **Disciplinarum Scientia.** Santa Maria, v. 23, n. 2, p. 71-82, 2022. DOI: [doi.org/10.37777/dscs.v23n2-007](https://doi.org/10.37777/dscs.v23n2-007). Disponível em: <https://periodicos.ufrn.edu.br/index.php/disciplinarumS/article/view/4335/3121>. Acesso em: 30 set. 2023.

SILVA, V. F.; RODRIGUES, A. A.; FERREIRA, M. C. T. Stress em graduandos do curso de pedagogia: uma comparação entre variáveis sociodemográficas, acadêmicas e psicossociais. *In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ, 12., 2018, Ribeirão Preto. Anais XII ENIC.* Ribeirão Preto: Centro Universitário Barão de Mauá, 2018. v. 4, p. 1-6. Disponível em: [https://www2.baraodemaua.br/enic\\_anais/edicoes/2018/trabalhos2018/ENIC-2018-Valeria-Ferreira-Da-Silva.pdf](https://www2.baraodemaua.br/enic_anais/edicoes/2018/trabalhos2018/ENIC-2018-Valeria-Ferreira-Da-Silva.pdf). Acesso em: 13 out. 2023.

SOARES, A.; POUBEL, L.; MELLO, T. Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. **Aletheia**, Canoas-RS, n. 30, p. 213-227, dez. 2009. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942009000200017&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942009000200017&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 28 fev. 2023.

SOUSA, R. C.; PADOVANI, C. R. Quando as oportunidades oferecidas pela universidade são transformadas em sofrimentos. **Rev. Humanidades e Inovações**, Palmas, v. 6, n. 9, p. 41-50, jun. 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1459>. Acesso em: 13 out. 2023.

TEIXEIRA, M. A. P. *et al.* Adaptação à universidade em jovens calouros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee)**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 185-202, jun. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-85572008000100013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/vH9zX7jBvg8f8YxqBDqYyqH/abstract/?lang=pt>. Acesso

em: 28 fev. 2023.

TENENTE, B. T.; ROSA, C. O. Z. Análise sobre o conhecimento, uso e percepção das tecnologias digitais da informação e comunicação e habilidades socioemocionais no processo de ensino-aprendizagem dos docentes dos cursos de Fisioterapia e Psicologia na pandemia da COVID-19. *In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ*, 15., 2022, Ribeirão Preto. **Anais XV ENIC**. Ribeirão Preto: Centro Universitário Barão de Mauá, 2022. v. 7, p. 1-8. Disponível em: <https://api3.baraodemaua.br/media/23785/beatriz-tamberlini-tenente.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2023.

TOMÁS, R. A. *et al.* Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: o contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 2, p. 87-107, 2014. Disponível em: [https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614\\_48-2\\_5/1521](https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_48-2_5/1521). Acesso em: 30 set. 2023.

VIEIRA, L. N.; SCHERMANN, L. B. Estresse e fatores associados em alunos de psicologia de uma universidade particular do sul do Brasil. **Aletheia**, Canoas, n. 46, p. 120-130, 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942015000100010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942015000100010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 30 set. 2023.

**APÊNDICE A - Questionário sociodemográfico**

1. Como você define a sua identidade de gênero?  
 Masculino  Feminino  Não-binário  Outro
  
2. Em qual região você mora?  
 Sudeste  
 Norte  
 Nordeste  
 Sul  
 Centro oeste
  
3. Qual a sua idade?  
 18 a 30  31 a 40  41 a 50  Acima de 51
  
4. Qual o seu estado civil?  
 Solteiro  Casado/ União Estável  Divorciado  Viúvo
  
5. Qual a renda familiar mensal? Contando todas as pessoas da sua casa (salário-mínimo R\$1.302,00).  
 Nenhuma  
 Até 1 salário-mínimo (R\$ 1.302,00)  
 1 a 3 salários-mínimos ( de R\$ 1.302,00 até R\$ 3.906,00)  
 3 a 6 salários-mínimos (de R\$ 3.906,00 até R\$ 7.812,00)  
 Mais de 6 salários-mínimos (acima de R\$ 7.812,00)
  
6. Você exerce alguma atividade remunerada? (CLT, Estágio, Freelancer)  
 Sim  Não
  
7. Se sim, quantas horas por dia?  
 4 horas  6 horas  8 horas  Mais de 8 horas
  
8. Você reside:  Sozinho  Com familiares  Com amigos
9. Você tem filhos?

Sim  Não. Se sim, quantos?  1  2  3  4 ou mais

### Questionário acadêmico

1. Você está cursando a graduação nesse momento?

Sim  Não

2. Se sim, qual semestre?

7º semestre  8º semestre  9º semestre  10º semestre  Já concluí

3. Qual o seu curso? \_\_\_\_\_

4. Qual o período você estuda ou estudou?

Diurno  Noturno  Integral

5. Qual meio de transporte você precisa ou precisava pegar para chegar até a faculdade?

Transporte público  Carro ou moto  A pé  Outros: \_\_\_\_\_

6. Quanto tempo de deslocamento diário até a faculdade você gasta ou gastava? (contando ida e volta para casa).

Até 30 minutos

Entre 30 minutos e 1 hora

Entre 1 hora e 1 hora e meia

Mais de 2 horas

7. Você estuda ou estudou em faculdade pública ou particular?  Pública  Particular

8. Você reside ou residia na cidade em que estuda ou estudava?  Sim  Não

9. Você pensa ou já pensou em abandonar o curso?  Sim  Não

10. Se sim, aponte por quais motivos:

Financeiros

Ensino emergencial remoto durante a pandemia

- ( ) Dificuldade de adaptação ao curso
- ( ) Falta de entrosamento com colegas de sala
- ( ) Não ter gostado das disciplinas iniciais
- ( ) Falta de motivação
- ( ) Conflitos familiares
- ( ) Desempenho abaixo do esperado

**APÊNDICE B - Questionário de vivência acadêmica, estressores, aspectos psicológicos e habilidades sociais**

1. Sua faculdade oferece serviços de assistência psicológica aos alunos?  
 Sim  Não
  
2. Sua faculdade oferece serviços de suporte para adaptação dos alunos ingressantes?  
 Sim  Não
  
3. Quanto às demandas da faculdade, você se percebe ou percebia, a maior parte do tempo:  
 Preocupado  
 Desamparado  
 Confiante  
 Sobrecarregado  
 Motivado  
 Outros. Quais? \_\_\_\_\_
  
4. Você teve/tem rede de apoio ao longo da graduação?  
 Sim  Não
  
5. Se sim, indique qual/quais:  
 Família  
 Parceiro (a)  
 Apoio de amigos ou colegas da faculdade  
 Amigos/colegas fora da faculdade  
 Apoio dos professores  
 Coordenação  
 Outros. Quais? \_\_\_\_\_
  
6. Entre os fatores abaixo, indique aqueles que você considera que trouxeram dificuldade para sua adaptação acadêmica:  
 Exigência dos professores  
 Relacionamento com colegas  
 Extenso número de trabalhos  
 Conciliar trabalho e estudos  
 Longo tempo de deslocamento para faculdade  
 Ensino remoto  
 Manter uma rotina saudável  
 Ter sono de qualidade  
 Falta de acesso às tecnologias digitais da comunicação  
 Ambiente inapropriado para estudar  
 Não houveram  
 Outros. Quais? \_\_\_\_\_





**Procrastinar (adiar o início de uma tarefa)**

0 

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

 10

12. Indique os **pensamentos** que você percebe ou percebia que estavam presentes ao realizar as atividades acadêmicas, a maior parte do tempo:

**Catastrofização** → “Não vou conseguir entregar esse trabalho de jeito nenhum e isso será terrível”.

0 

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

 10

**Comparações injustas** → “Meu colega prefere nossa amiga porque ela é mais inteligente do que eu”.

0 

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

 10

**Desqualificação dos aspectos positivos** → “Entrar para a universidade não foi grande coisa, qualquer um consegue isso”.

0 

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

 10

**E se...?** → “E se o trabalho que fiz não ficou como meu professor gostaria?”.

0 

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

 10

**Leitura da mente** → “Ela pensou que eu não sabia fazer aquele trabalho”.

0 

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

 10

**Pensamentos de tudo ou nada** → “Eu cometi um erro nessa prova, então meu rendimento foi um fracasso”.

0 

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

 10

**Raciocínio emocional** → “Sinto que aquela colega de sala não gosta de mim, então deve ser verdade”.

0 

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

 10

**Rotulação** → “Sou um fracasso”.

0 

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

 10

**Supergeneralização** → “Fui mal em uma prova, o que significa que irei mal em todas as outras”.

0 

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

 10

### Caracterização das habilidades sociais

1. Você considera que tem facilidade para iniciar novas amizades?  
 Sim  Não
2. Se sim, de que de forma:  
 Presencial  
 Virtual
3. Na faculdade, diante de um grupo de pessoas desconhecidas, você:  
 Fica à vontade e conversa naturalmente  
 Fica desconfortável e evita se expor  
 Conversa somente após a iniciativa das outras pessoas  
 Tem dificuldades de participar da conversa
4. Ao fazer um grupo para a realização de um trabalho acadêmico com colegas de sala, você:  
 Expõe seu ponto de vista  
 Elogia os colegas pelos trabalhos realizados  
 Não sabe o que dizer  
 Evita expor o seu ponto de vista  
 Se isola dos demais  
 Aceita e agradece elogios
5. Diante de críticas dos seus colegas ou professores sobre seu desempenho acadêmico, a maior parte do tempo, você:  
 Não reage  
 Reage, mas com dificuldades de se expressar  
 Reage com agressividade  
 Busca resolver o problema de forma amigável  
 Não concorda e expressa sua opinião
6. Diante de situações em que você precisa falar em público ao apresentar seminários/palestras na faculdade, a maior parte do tempo, você:  
 Se sente ansioso e não tenta apresentar  
 Se sente ansioso, mas consegue apresentar  
 Se sente tranquilo e apresenta  
 Tenta apresentar, mas abandona a apresentação no meio e não finaliza

Se recusa a apresentar

7. Diante de demonstração de carinho com pessoas que você gosta, a maior parte do tempo, você:

- Corresponde através de gestos de carinho
- Corresponde através de elogios
- Recusa receber o carinho
- Corresponde, mas se sente desconfortável

8. Durante as aulas, quando alguém precisa/precisava de ajuda, a maior parte do tempo, você:

- Consegue se colocar no lugar do outro e oferece ajuda
- Consegue se colocar no lugar do outro, mas não oferece ajuda por acreditar que não consegue ajudar
- Tem dificuldades de se colocar no lugar do outro, porque quando você precisa não pode contar com o outro
- Tem dificuldades de se colocar no lugar do outro e não oferece ajuda

## APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido

**Pesquisa:** Vivência universitária no período pandêmico: caracterização de habilidades sociais e eventos estressores.

**Pesquisadoras:** Beatriz Tamberlini Tenente, Carlota Carolina dos Santos, Laura Junta Oliveira, Prof<sup>a</sup>. Ma. Alessandra Ackel Rodrigues.

### • Que tipo de documento é esse?

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que está sendo desenvolvida como trabalho de conclusão do curso de Psicologia do Centro Universitário Barão de Mauá. Este documento é o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) elaborado como um requisito ético para esclarecer a nossa pesquisa a você de forma detalhada. Após ler as próximas informações, você poderá escolher participar voluntariamente ou não da nossa pesquisa.

### • Por que o estudo está sendo feito?

Ao longo da graduação, os universitários lidam com diferentes tipos de situações que exigem adaptação e a maneira como ele consegue lidar com elas influencia diretamente na sua saúde mental e qualidade de vida. A pandemia de COVID-19 foi uma situação que exigiu diferentes formas de adaptação no ensino e nos relacionamentos interpessoais, tornando importante a realização de estudos avaliar a vivência dos indivíduos que cursaram o ensino superior neste período.

### • Para que o estudo está sendo feito?

Com este estudo, nós buscamos compreender as características dos comportamentos das pessoas nas interações com o outro (habilidades sociais) e eventos estressores (situações que exigiram grande adaptação de você) ao cursar o ensino superior durante o período pandêmico. Além disso, nós queremos saber o que pode ter facilitado e/ou dificultado a sua adaptação e identificar os principais sentimentos, pensamentos e comportamentos que você teve durante o ensino superior no contexto de uma pandemia.

### • O que acontecerá com você durante a participação nesse estudo?

Nosso contato com você está sendo através das mídias sociais da *Internet*. Neste momento, viemos convidar você para participar da nossa pesquisa e deixar claro sobre o que acontecerá

se você aceitar participar, além de esclarecer possíveis dúvidas. Caso você aceite participar, você acessará um formulário online em que você responderá a questões gerais sobre você (idade, gênero, estado civil, atividade remunerada, se tem filhos, entre outros). Em seguida, responderá algumas perguntas sobre sua vida acadêmica ao longo da pandemia da COVID-19, o que mais acredita que facilitou ou dificultou sua vivência, seus principais sentimentos, comportamentos e pensamentos neste período, bem como características de suas interações com outras pessoas no contexto universitário. Para participar, você precisará ter acesso à Internet para acessar ao link disponibilizado pelas pesquisadoras via mídias sociais no horário e local mais confortável e adequado para que você responda a pesquisa.

• **Quais os riscos ou desconfortos de participar do estudo?**

Avaliamos que há um risco mínimo para você ao participar desta pesquisa. Pode ser que você se canse ao responder as questões ou fique sensibilizado pelo conteúdo presente nelas. Nós planejamos questões objetivas para diminuir esses possíveis riscos e, caso ao responder a essas questões você sinta algum desconforto e/ou constrangimento, nossos contatos estarão disponíveis para realizar orientações e encaminhamentos que você precisar. Você também poderá optar por não responder a questões que te gerem certo incômodo, além de poder interromper sua participação imediatamente, momentânea ou definitivamente caso isso ocorra. Em relação a sua participação nesta pesquisa em ambiente virtual, será garantida a preservação dos seus dados, uma vez que não será solicitada nenhuma informação que possa te identificar, como nome, *e-mail*, telefone, entre outros. Ademais, ao término da coleta de dados, serão removidas as informações da nuvem, assegurando o acesso particular das pesquisadoras, a fim de manter o sigilo dos dados obtidos.

• **Quais os benefícios de participar do estudo?**

Ao participar deste estudo, você terá uma oportunidade de refletir sobre as características dos seus comportamentos na interação com outras pessoas (habilidades sociais) e como cursar o ensino superior durante uma pandemia impactou a sua vida, identificando as suas facilidades para lidar com esse período, bem como as dificuldades que precisou superar. Acreditamos que reflexões como essas podem te ajudar a utilizar suas habilidades sociais e de enfrentamento de estressores para outros contextos da sua vida. Além disso, a sua participação nessa pesquisa produzirá informações que nos ajudarão a entender os impactos da pandemia da COVID-19 na saúde mental dos indivíduos que cursaram o ensino superior nesse período e a pensar sobre possíveis estratégias de enfrentamento para planejar intervenções futuras.

**• Quais são os meus direitos ao participar?**

Existe uma cartilha desenvolvida pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que orienta a respeito dos direitos dos participantes de pesquisa. Nós listamos abaixo todos os seus direitos conforme essa cartilha e nos comprometemos a respeitar todos eles:

- 1) Receber as informações do estudo de forma clara;
- 2) Poder esclarecer qualquer dúvida que tiver, em qualquer momento da pesquisa.
- 3) Levar o tempo que quiser para decidir se quero participar ou não da pesquisa;
- 4) Não responder perguntas que me incomodem;
- 5) Recusar participar do estudo, sem que isso traga qualquer tipo de problema para mim;
- 6) Desistir de participar do estudo a qualquer momento, mesmo após ter aceitado participar da pesquisa;
- 7) Ter assistência a tudo o que for necessário, de forma gratuita e pelo tempo que for preciso, caso aconteça algum dano por minha participação no estudo.
- 8) Ter direito a reclamar indenização, isto é, solicitar a reparação de um possível dano relacionado a minha participação nesta pesquisa;
- 9) Ser ressarcido (compensado) por gastos de transporte e alimentação que tiver por causa da participação na pesquisa;
- 10) Conhecer os resultados da pesquisa;
- 11) Ter respeitado o meu anonimato e a confidencialidade das informações que eu fornecer, ou seja, a minha identidade (nome, sobrenome ou qualquer outro dado de identificação) jamais será revelada, inclusive se os resultados do estudo forem apresentados em congressos ou publicações científicas.
- 12) Ter respeitada a minha privacidade;
- 13) Receber uma via deste documento, assinada e rubricada em todas as páginas.

**• Com quem devo falar em caso de dúvidas sobre o estudo?**

Fale diretamente com as pesquisadoras responsáveis em qualquer momento durante o curso da pesquisa. Você pode entrar em contato conosco por *e-mail* ou telefone: beatriztenente@gmail.com (16) 98830-9034, ou carolina.carlota@hotmail.com (16) 99638-6145, ou laurajoliveira1@hotmail.com (16) 99177-6975, ou alessandra.rodrigues@baraodemaua.br (16) 99202-6455.

• **Com quem falar se tiver dúvidas sobre meus direitos ou quiser fazer uma reclamação sobre a pesquisa?**

Você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), um órgão que tem a função de zelar pela proteção e direitos de participantes de pesquisa. Essas são as formas de entrar em contato com o CEP: Rua: Ramos de Azevedo, nº 423, sala 38, Jd. Paulista - Ribeirão Preto/SP, telefone: (16) 3603-6624, *e-mail*: cepbm@baraodemaua.br. O horário de atendimento do CEP é de segunda-feira e sexta-feira: 14h às 17h; e de terça a quinta-feira: 7h30 às 13h.

Após ter lido este TCLE, declaro que entendi os objetivos da pesquisa, a forma que participarei, os riscos e benefícios da minha participação, além de estar ciente sobre todos os meus direitos. Estou ciente de que fui convidado(a) a participar porque este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Centro Universitário Barão de Mauá e atende aos requisitos da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Concordo em participar voluntariamente com o estudo, manifestando minha concordância selecionando a palavra ACEITO, a seguir. Além disso, devo fazer o *download* de uma via deste termo de consentimento assinada e rubricada.

ACEITO

Assinatura das pesquisadoras:

Beatriz Tamberlini Tenente

Carlota Carolina dos Santos

Laura Junta Oliveira

Prof.<sup>a</sup>. Ma. Alessandra Ackel Rodrigues

## ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP

CENTRO UNIVERSITÁRIO  
BARÃO DE MAUÁ



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** VIVÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO PERÍODO PANDÊMICO: CARACTERIZAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS E EVENTOS ESTRESSORES

**Pesquisador:** Alessandra Ackel Rodrigues

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 68701123.3.0000.5378

**Instituição Proponente:** ORGANIZACAO EDUCACIONAL BARAO DE MAUA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.084.052

#### Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado: VIVÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO PERÍODO PANDÊMICO: CARACTERIZAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS E EVENTOS ESTRESSORES, tem como pesquisadora responsável: Alessandra Ackel Rodrigues e como co-investigadoras: BEATRIZ TAMBERLINI TENENTE, CARLOTA CAROLINA DOS SANTOS e LAURA JUNTA OLIVEIRA. Tem como instituição proponente a ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL BARÃO DE MAUÁ. Será realizado um estudo de levantamento online, descritivo, de caráter quantitativo e recorte transversal para caracterizar as habilidades sociais e estressores experimentados por indivíduos que cursaram o ensino superior no período pandêmico.

O ingresso no ensino superior pode ser avaliado como um momento delicado na vida do estudante, uma vez que requer certa adaptação a um novo meio, envolvendo novas exigências interpessoais e sociais, como por exemplo o afastamento da família e amigos e novas tarefas acadêmicas que implicam em desafios inéditos (SOARES; POUBEL; MELLO, 2009; FERNANDES; 2011). Concomitantemente, no que se refere aos jovens ingressantes nas universidades, é essencial considerar as dificuldades que circundam tal etapa de desenvolvimento, tais como a desenvoltura do seu senso de identidade, dificuldades interpessoais e desenvolvimento vocacional desses jovens, bem como sua atual fase de transição para a vida adulta, a qual mobiliza suas

**Endereço:** RAMOS DE AZEVEDO

**Bairro:** JARDIM PAULISTA

**CEP:** 14.090-180

**UF:** SP

**Município:** RIBEIRAO PRETO

**Telefone:** (16)3603-6600

**Fax:** (16)3618-6102

**E-mail:** cepbm@baraodemaua.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO  
BARÃO DE MAUÁ**



Continuação do Parecer: 6.084.052

capacidades cognitivas, autonomia e repercussões em seu desenvolvimento psicológico (SOARES; POUBEL; MELLO, 2009; TEIXEIRA et al., 2008). No entanto, a adaptação acadêmica é identificada como uma modificação normal, além de ser equivalente à um processo multidimensional que abarca fatores pessoais, institucionais, relacionais, entre outros (CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015). Além disso, o ingresso na universidade expõe o estudante a estressores externos, tais como: provas, metodologias dos professores, prazos para a entrega de trabalhos, moradia e outros, assim como os estressores internos como: dificuldades em relacionamentos, diminuição da Autoestima e da assertividade. Em relação a isso, por ser um período de tomada de decisões e mudanças, esse contexto apresenta uma grande probabilidade de elevar o nível do estresse, dificultando a adaptação e o bem-estar do universitário (LAMEU et al., 2016). Conforme proposto por Oliveira et al. (2014), o estabelecimento de relacionamentos interpessoais com colegas de classe e docentes no início da graduação são primordiais para que a adaptação saudável ocorra, possibilitando a sensação de pertencimento a um grupo, além de proporcionar suporte para o enfrentamento de problemas. Ademais, os professores podem contribuir por meio de uma didática eficiente, fazendo com que o estudante aprecie o curso e permaneça na graduação. Por outro lado, a fase de adaptação acadêmica pode ser considerada uma experiência estressora para os universitários (TEIXEIRA et al., 2008). O estresse é uma resposta que o organismo gera para enfrentar situações novas que tirem o equilíbrio do indivíduo, podendo apresentar-se de modo funcional com a finalidade de criar um estado de alerta em relação ao perigo ou até mesmo para preparar o indivíduo para lidar com confrontos. Com isso, pode-se dizer que o estresse é primordial para sobrevivência, porém, se muito intenso e/ou crônico, pode ser danoso à saúde (MALAGRIS; DIAS, 2018). Em relação a isso, Lipp e Malagris (2011) classificam que o estresse pode ser dividido em quatro fases, sendo a primeira fase denominada "fase do alerta", na qual o estresse tem início de maneira favorável para o organismo, liberando o hormônio adrenalina que proporciona força para o enfrentamento de situações desafiadoras e, conseqüentemente, retirando o estado de equilíbrio natural, acarretando uma perda de energia emocional e física. Caso a situação permaneça ou não seja possível adequar-se a ela, pode-se enfrentar a segunda fase chamada "resistência", caracterizada pela conservação de energias para resistir ao estressor, podendo recuperar-se do desgaste sofrido. No entanto, caso esse processo não ocorra, pode-se avançar para a terceira fase de estresse denominada "quase-exaustão". Nesse momento, devido ao grande desgaste físico sofrido no organismo, este pode ficar predisposto para a

**Endereço:** RAMOS DE AZEVEDO  
**Bairro:** JARDIM PAULISTA **CEP:** 14.090-180  
**UF:** SP **Município:** RIBEIRAO PRETO  
**Telefone:** (16)3603-6600 **Fax:** (16)3618-6102 **E-mail:** cepbm@baraodemaua.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO  
BARÃO DE MAUÁ**



Continuação do Parecer: 6.084.052

ocorrência de algumas doenças, embora o indivíduo ainda consiga realizar tarefas como estudar e trabalhar. Todavia, uma vez que esse processo não ocorra, têm-se a última fase chamada “exaustão” que consiste em uma exigência maior do corpo, uma vez que há um gasto importante de energia, podendo provocar doenças físicas e até mesmo transtornos psicológicos (LIPP; MALAGRIS, 2011). Analogamente, segundo a teoria Beckiana

que contempla os conceitos da terapia cognitiva-comportamental (TCC), os juízos que as pessoas fazem sobre uma situação específica influenciam diretamente nos seus sentimentos e comportamentos. Logo, conforme a interpretação realizada sobre o estressor presente, o sujeito então se torna mais ou menos vulnerável a ele. Dessa forma, é possível pensar nas fontes internas de estresse, que são decorrentes da forma como os indivíduos interpretam as experiências vividas (CARVALHO; MALAGRIS; RANGÉ, 2019). Dessa forma, a partir de uma situação estressora, podem ser experienciadas sensações desprazerosas, sendo importante a utilização de algumas estratégias de enfrentamento que consiste na maneira como o indivíduo lida com os eventos estressores utilizando dos recursos emocionais, comportamentais e cognitivos (CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015). O coping pode ser

dividido em duas categorias, de acordo com sua função, sendo eles: coping focado na emoção, que é o empenho do sujeito para regular o estado emocional ligado ao estresse. Como por exemplo, caminhar, assistir um programa que goste ou correr. Contudo, o coping focado no problema é definido como a dedicação que o indivíduo tem para manejar a situação que gerou o estresse, buscando mudar a relação pessoa-ambiente que levou essa tensão. Essa mudança pode ser direcionada para uma origem externa do estresse, sendo possível utilizar estratégias de negociação para a resolução de divergências interpessoais, ou até mesmo pedir ajuda de terceiros. Já para a fonte interna de estresse é utilizado a reestruturação cognitiva, podendo ser realizado a redefinição do elemento estressor (OLIVEIRA et al., 2014). Conforme a literatura (ASPINWALL; TAYLOR, 1992; CABRAL; MATOS, 2010; COSTA; LEAL, 2006; FEENSTRA et al., 2023.), estudantes que utilizam o coping ativo, ou seja, usar habilidades para resolução de problemáticas, acarreta níveis mais baixos de estresse. Contudo, quanto mais adaptado o estudante estiver, menos comportamentos de fuga e esquiva ele apresentará (CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015). Além disso, alguns transtornos psicológicos como a ansiedade, dificuldades de aprendizagem, o consumo de substâncias psicoativas e a depressão também podem se fazer presentes, o que reflete no funcionamento psicossocial do indivíduo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017) e estão associados a déficits nas Habilidades Sociais (HS) (CABALLO, 2003). No intuito de diminuir as dificuldades

<b>Endereço:</b> RAMOS DE AZEVEDO	<b>CEP:</b> 14.090-180
<b>Bairro:</b> JARDIM PAULISTA	
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> RIBEIRAO PRETO
<b>Telefone:</b> (16)3603-6600	<b>Fax:</b> (16)3618-6102
	<b>E-mail:</b> cepbm@baraodemaua.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO  
BARÃO DE MAUÁ**



Continuação do Parecer: 6.084.052

presentes no ingresso ao nível superior, é dever da universidade deslocar a perspectiva focada na aquisição de conhecimentos para aquisição de competências. Em relação à essas competências, destaca-se a competência social, a qual requer o desenvolvimento de habilidades sociais, obtendo uma visão mais abrangente no que se refere os problemas advindos da adaptação acadêmica (SOARES; POUBEL; MELLO, 2009). No que consiste às HS, é possível conceituá-las tanto no campo teórico-prático, cuja produção reúne autores de diversos campos da Psicologia com destaque para as abordagens da Análise do Comportamento e Cognitivo-Comportamental (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017), quanto como recursos que possibilitam aos indivíduos a comunicação, aprendizagem, interação social e a construção de relações saudáveis (DOWD; TIERNEY, 2005). Contudo, há que se diferenciar os sentidos atribuídos para compreender as HS e os termos Competência Social e Socioemocional, ainda que sejam utilizados de modo complementar (SCHEFFLER; DALLE MULLE; VERSUTI, 2020). As HS têm por definição um agrupamento específico de comportamentos sociais que podem ou não ser valorizados pela cultura e ter uma mesma função, permeando o desenvolvimento do indivíduo a partir das diferentes demandas interpessoais e papéis sociais, fazendo parte do campo descritivo. Elucidando as que mais se fazem presentes na literatura, têm-se: comunicação, afeto e intimidade, fazer e manter amizade, expressar solidariedade, civildade, manejo de conflitos e coordenar grupos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Ainda nesse aspecto, Boer e Elias (2022) salientam as habilidades de empatia, em

que é esperado que o indivíduo receba apoio de terceiros por meio da validação de seus sentimentos em dada circunstância difícil; a assertividade, que pode se fazer presente como resposta às situações de risco de perda de direitos como um modo de enfrentamento e as HS acadêmicas que envolvem ter atitudes respeitadas e atenciosas, bem como as capacidades de ajudar e de seguir regras propostas. Por sua vez, a Competência Social pode ser definida como um constructo avaliativo que considera o resultado do desempenho do indivíduo em determinada atividade de cunho interpessoal (SCHEFFLER; DALLE MULLE; VERSUTI, 2020). Para Jones et al. (2013), o próprio manejo das emoções e das habilidades sociais e emocionais está relacionado ao constructo da Competência Socioemocional, pois contribui para a forma como o indivíduo lida com as exigências do cotidiano, seja no trabalho, nos estudos ou na convivência familiar. No entanto, há que se considerar o processo em torno do desenvolvimento das habilidades para que se atinja a Competência Socioemocional de modo satisfatório (MARQUES et al., 2019), aliando aprendizados com habilidades e ações em diferentes áreas sociais (APERTURE EDUCATION, 2023; CASEL, 2023). No que concerne o arcabouço teórico acerca das competências e habilidades emocionais e sociais, Bar-On (2006) os categorizou em: intrapessoais, interpessoais, gerenciamento do estresse,

<b>Endereço:</b> RAMOS DE AZEVEDO	<b>CEP:</b> 14.090-180
<b>Bairro:</b> JARDIM PAULISTA	
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> RIBEIRAO PRETO
<b>Telefone:</b> (16)3603-6600	<b>Fax:</b> (16)3618-6102
	<b>E-mail:</b> cepbm@baraodemaua.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO  
BARÃO DE MAUÁ**



Continuação do Parecer: 6.084.052

adaptabilidade e humor que englobam aspectos como assertividade, empatia, tolerância ao estresse, resolução de problemas e otimismo. Nesse âmbito, aliados à personalidade do indivíduo e à regulação emocional, dão origem a um modelo integrativo acerca da inteligência socioemocional (FLORES; TOVAR, 2005; MARIN et al., 2017). Ainda nesse aspecto, para o planejamento de intervenções a nível educativo faz-se necessário identificar os complicadores sociais que afetam a aprendizagem das HS, visto que o desenvolvimento dessas habilidades pode trazer vantagens para o indivíduo e seu entorno (BOER; ELIAS, 2022). A partir do exposto, faz-se necessário considerar o papel das habilidades sociais no desempenho acadêmico e na potencialização do ensino de qualidade, considerando que são fundamentais para a forma como os indivíduos enfrentam os momentos de crise (ABED, 2016). Em vista do contexto pandêmico provocado pela COVID-19, o isolamento social foi decretado com urgência pela Organização Mundial da Saúde (OMS), fazendo-se necessário a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), a fim de possibilitar a continuação do processo de ensino-aprendizagem (TENENTE; ROSA, 2022). Diante deste novo cenário, tem sido vivenciado um impacto ainda maior na adaptação acadêmica dos jovens estudantes, bem como o surgimento de novos desafios, tendo em vista o distanciamento físico, alteração do modelo de ensino e dificuldades socioemocionais (PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, 2021). Portanto, é relevante que sejam realizados estudos tanto teóricos quanto empíricos com o objetivo de avaliar como os discentes enfrentam o momento de ingresso na graduação, a fim de apontar estratégias de enfrentamento que podem ser utilizadas para contribuir com a adaptação acadêmica (OLIVEIRA et al., 2014).

**Objetivo da Pesquisa:**

Hipótese: durante o período pandêmico, quais os estressores vivenciados por universitários e de que maneira as habilidades sociais favoreceram ou dificultaram o processo de adaptação?

Objetivo Primário: caracterizar as habilidades sociais e eventos estressores que envolveram a adaptação acadêmica de indivíduos que cursaram o ensino superior no período pandêmico.

Objetivos Secundários: descrever o perfil sociodemográfico e acadêmico da amostra; caracterizar os principais sentimentos, pensamentos e comportamentos dos universitários durante o período pandêmico; caracterizar as principais facilidades e dificuldades de adaptação acadêmica durante o período pandêmico.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: avalia-se que há um risco mínimo para o participante desta pesquisa. Prevê-se que pode haver cansaço físico ou sensibilização emocional diante de conteúdos abordados nas questões.

<b>Endereço:</b> RAMOS DE AZEVEDO	<b>CEP:</b> 14.090-180
<b>Bairro:</b> JARDIM PAULISTA	
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> RIBEIRAO PRETO
<b>Telefone:</b> (16)3603-6600	<b>Fax:</b> (16)3618-6102
	<b>E-mail:</b> cepbm@baraodemaua.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO  
BARÃO DE MAUÁ**



Continuação do Parecer: 6.084.052

Para isso, foram planejadas questões objetivas e curtas e, caso ao responder a essas questões o participante sinta algum desconforto e/ou constrangimento, os contatos das pesquisadoras estarão disponíveis para realizar orientações e encaminhamentos que o participante precisar. Também será garantido ao participante o direito de não responder a questões que lhe gerarem incômodo, além de poder interromper sua participação imediatamente, momentânea ou definitivamente. Em relação a sua participação nesta pesquisa em ambiente virtual, será garantida a preservação das informações dos participantes, uma vez que não será solicitada nenhuma informação que possa identificá-los como nome, e-mail, telefone, entre outros. Ademais, ao término do período de coleta de dados, serão removidas as informações da nuvem, assegurando o acesso particular das pesquisadoras, a fim de manter o sigilo dos dados obtidos.

Benefícios: com relação aos benefícios da participação na pesquisa, acredita-se que ao responder o protocolo, terá uma oportunidade de refletir sobre as características dos seus comportamentos na interação com outras pessoas (habilidades sociais) e como cursar o ensino superior durante uma pandemia impactou a sua vida, identificando as suas facilidades para lidar com esse período, bem como as dificuldades que precisou superar.

Acredita-se que reflexões como essas podem ajudar os participantes a utilizarem suas habilidades sociais e de enfrentamento de estressores para outros contextos da sua vida. Além disso, a participação na pesquisa produzirá informações que ajudarão a entender os impactos da pandemia da COVID-19 na saúde mental dos indivíduos que cursaram o ensino superior nesse período e a pensar sobre possíveis estratégias de enfrentamento para planejar intervenções futuras.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

**MÉTODO :** será realizado um estudo de levantamento online, descritivo, de caráter quantitativo e recorte transversal para caracterizar as habilidades sociais e eventos estressores que envolveram a adaptação acadêmica de indivíduos que cursaram o ensino superior no período pandêmico. Participarão desta pesquisa 100 pessoas, compondo uma amostra de conveniência.

Como critérios de inclusão, definiu-se que o participante deve ter mais de 18 anos e estivesse regularmente matriculado no ensino superior durante o período pandêmico (2020 a 2022). Considerando-se tais critérios, podem compor a amostra deste estudo tanto estudantes que atualmente estão cursando o ensino superior, quanto pessoas que tenham se formado nos três últimos anos (2020, 2021 e 2022). O questionário de pesquisa poderá ser acessado de qualquer local de preferência do participante que permita o acesso à Internet e dispositivos eletrônicos. Os voluntários utilizarão um dispositivo eletrônico (desktop, notebook, tablet ou celular) que permita

<b>Endereço:</b> RAMOS DE AZEVEDO	<b>CEP:</b> 14.090-180
<b>Bairro:</b> JARDIM PAULISTA	
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> RIBEIRAO PRETO
<b>Telefone:</b> (16)3603-6600	<b>Fax:</b> (16)3618-6102
	<b>E-mail:</b> cepbm@baraodemaua.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO  
BARÃO DE MAUÁ**



Continuação do Parecer: 6.084.052

conexão à Internet para responder aos instrumentos de pesquisa, sendo estes:

- a) Questionário Sociodemográfico e Acadêmico: trata-se de um instrumento estruturado pelos pesquisadores utilizado para caracterizar os estudantes quanto ao seu perfil sociodemográfico (idade, gênero, estado civil, etc.) e acadêmico (curso, experiências no período universitário, etc.).
- b) Questionário de vivência acadêmica, estressores e habilidades sociais: trata-se de um instrumento estruturado pelas pesquisadoras que será utilizado para identificar as possíveis habilidades sociais (comunicação, expressão de empatia, civilidade, etc.) e estressores que se fizeram presentes neste período pandêmico.

A pesquisa será realizada através da plataforma GoogleForms. O convite de participação para o estudo será disponibilizado por mídias sociais tais como Instagram e Whatsapp. Ao acessar a plataforma GoogleForms, o participante terá acesso ao TCLE assinado pelas pesquisadoras, respondendo, posteriormente, ao Questionário Sociodemográfico e Acadêmico e o Questionário de Vivência Acadêmica, Estressores e Habilidades Sociais. Os questionários ficarão disponíveis online pelo período de 30 dias.

**Metodologia de Análise de Dados:** os dados serão analisados de modo quantitativo, com estatística descritiva no pacote IBM SPSS versão 22, permitindo a caracterização dos participantes quanto a variáveis sociodemográficas, acadêmicas, sentimentos, comportamentos e pensamentos durante o período pandêmico, bem como suas habilidades sociais.

**Desfecho Primário:** espera-se como resultados da pesquisa uma caracterização do perfil descritivo de habilidades sociais dos participantes, bem como dos fatores estressores vivenciados durante o período pandêmico. A literatura tem apontado que as habilidades sociais são fatores protetivos em relação aos estressores vivenciados na adaptação acadêmica. Sendo assim, espera-se verificar de que maneira essas habilidades sociais e estressores encontram-se na amostra estudada.

**Desfecho Secundário:** espera-se encontrar uma descrição do perfil amostral, com respectiva caracterização de vivências universitárias no período pandêmico em termos de emoções, pensamentos e comportamentos mais frequentes entre os participantes, buscando descrever se foi possível encontrar algum padrão afetivo, cognitivo ou comportamental predominante. Além disso, espera-se identificar, na perspectiva dos participantes, os fatores que facilitaram ou dificultaram a adaptação acadêmica, se foram de ordem prática (acesso à tecnologia, local adequado de estudo), relacional (dificuldade de interação, isolamento) ou cognitiva (relacionada ao processo de ensino-aprendizagem em si durante o ensino emergencial remoto).

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O projeto de pesquisa foi apresentado de forma adequada, com inserção da equipe de pesquisa

<b>Endereço:</b> RAMOS DE AZEVEDO	<b>CEP:</b> 14.090-180
<b>Bairro:</b> JARDIM PAULISTA	
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> RIBEIRAO PRETO
<b>Telefone:</b> (16)3603-6600	<b>Fax:</b> (16)3618-6102
	<b>E-mail:</b> cepbm@baraodemaua.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO  
BARÃO DE MAUÁ**



Continuação do Parecer: 6.084.052

devidamente identificada e contendo várias referências bibliográficas pertinentes ao tema. A folha de rosto está assinada pelo pró-reitor de pós-graduação e investigação científica do CUBM e pela pesquisadora responsável. O cronograma do estudo e o orçamento do mesmo, encontram-se devidamente inseridos. Houve anexação do termo de compromisso do pesquisador em folha timbrada do CUBM, devidamente assinado pela pesquisadora responsável. O TCLE está redigido na forma de convite, contendo a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa. Ainda no TCLE, há explicitação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, além dos benefícios esperados dessa participação e apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano, considerando características e contexto do participante da pesquisa. Há também esclarecimento sobre a forma de acompanhamento e assistência a que terão direito os participantes da pesquisa, além de garantia de plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. O TCLE deixa claro a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa. O TCLE contém o contato dos pesquisadores para sanar possíveis dúvidas dos participantes da pesquisa, além de mencionar o CEP do CUBM, para contato dos participantes da pesquisa. Está devidamente inserido em papel timbrado do CUBM, contendo campo de aceite por parte de participante da pesquisa e assinado digitalmente pelas pesquisadores do estudo, com as folhas devidamente numeradas. Houve anexação de carta ao parecerista, elencando a alteração realizada no TCLE.

**Recomendações:**

Não se aplica.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto de pesquisa foi apresentado de forma adequada, com inserção da equipe de pesquisa devidamente identificada e contendo várias referências bibliográficas pertinentes ao tema. A folha de rosto está assinada pelo pró-reitor de pós-graduação e investigação científica do CUBM e pela pesquisadora responsável. O cronograma do estudo e o orçamento do mesmo, encontram-se devidamente inseridos. Houve anexação do termo de compromisso do pesquisador em folha timbrada do CUBM, devidamente assinado pela pesquisadora responsável. O TCLE está redigido na forma de convite, contendo a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa. Ainda no TCLE, há explicitação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da

<b>Endereço:</b> RAMOS DE AZEVEDO	<b>CEP:</b> 14.090-180
<b>Bairro:</b> JARDIM PAULISTA	
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> RIBEIRAO PRETO
<b>Telefone:</b> (16)3603-6600	<b>Fax:</b> (16)3618-6102
	<b>E-mail:</b> cepbm@baraodemaua.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO  
BARÃO DE MAUÁ**



Continuação do Parecer: 6.084.052

participação na pesquisa, além dos benefícios esperados dessa participação e apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano, considerando características e contexto do participante da pesquisa. Há também esclarecimento sobre a forma de acompanhamento e assistência a que terão direito os participantes da pesquisa, além de garantia de plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. O TCLE deixa claro a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa. O TCLE contém o contato dos pesquisadores para sanar possíveis dúvidas dos participantes da pesquisa, além de mencionar o CEP do CUBM, para contato dos participantes da pesquisa. Está devidamente inserido em papel timbrado do CUBM, contendo campo de aceite por parte de participante da pesquisa e assinado digitalmente pelas pesquisadores do estudo, com as folhas devidamente numeradas. Houve anexação de carta ao parecerista, elencando a alteração realizada no TCLE. Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação deste projeto de pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEvivienciaacademicarevisado.pdf	24/05/2023 10:12:26	Cristina Endo	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2118932.pdf	17/05/2023 21:41:07		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEvivienciaacademicarevisadoparecer.pdf	17/05/2023 21:40:05	Alessandra Ackel Rodrigues	Aceito
Outros	Cartaresposta.pdf	17/05/2023 21:39:33	Alessandra Ackel Rodrigues	Aceito

**Endereço:** RAMOS DE AZEVEDO  
**Bairro:** JARDIM PAULISTA **CEP:** 14.090-180  
**UF:** SP **Município:** RIBEIRAO PRETO  
**Telefone:** (16)3603-6600 **Fax:** (16)3618-6102 **E-mail:** cepbm@baraodemaua.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO  
BARÃO DE MAUÁ**



Continuação do Parecer: 6.084.052

Folha de Rosto	FRvivenciaacademica.pdf	12/04/2023 17:22:17	Alessandra Ackel Rodrigues	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetovivenciaacademica.docx	11/04/2023 17:28:14	Alessandra Ackel Rodrigues	Aceito
Outros	termocompromissoavivencia.pdf	11/04/2023 17:27:50	Alessandra Ackel Rodrigues	Aceito
Outros	Questionariosvivencia.docx	11/04/2023 17:25:49	Alessandra Ackel Rodrigues	Aceito
Cronograma	Cronogramavivencia.docx	11/04/2023 17:24:59	Alessandra Ackel Rodrigues	Aceito
Orçamento	Orcamentovivencia.docx	11/04/2023 17:24:50	Alessandra Ackel Rodrigues	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RIBEIRAO PRETO, 26 de Maio de 2023

---

**Assinado por:  
Cristina Endo  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** RAMOS DE AZEVEDO  
**Bairro:** JARDIM PAULISTA **CEP:** 14.090-180  
**UF:** SP **Município:** RIBEIRAO PRETO  
**Telefone:** (16)3603-6600 **Fax:** (16)3618-6102 **E-mail:** cepbm@baraodemaua.br