ANNA CLARA SANTOS DA SILVA

RELAÇÃO ENTRE VIVÊNCIA ACADÊMICA E ANSIEDADE EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

São João del-Rei
PPGPSI-UFSJ
2021

ANNA CLARA SANTOS DA SILVA

RELAÇÃO ENTRE VIVÊNCIA ACADÊMICA E ANSIEDADE EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Trabalho de Dissertação apresentado ao Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia
Linha de pesquisa: Instituições, Saúde e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Marina de Bittencourt Bandeira
Coorientador: Prof. Dr. Mário César Rezende Andrade

São João del-Rei

PPGPSI-UFSJ

2021

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S613r

Silva, Anna Clara Santos da.
RELAÇÃO ENTRE VIVÊNCIA ACADÊMICA E ANSIEDADE EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS / Anna Clara Santos da Silva ; orientadora Marina de Bittencourt Bandeira; coorientador Mário César Rezende Andrade. -- São João del-Rei, 2021.
78 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia) -- Universidade Federal de São João del Rei, 2021.

1. Vivência acadêmica. 2. Ansiedade. 3. Estudantes universitários. I. de Bittencourt Bandeira, Marina , orient. II. César Rezende Andrade, Mário , co-orient. III. Título.

A Dissertação **"RELAÇÃO ENTRE VIVÊNCIA ACADÊMICA E ANSIEDADE EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS"**

elaborada por **Anna Clara Santos da Silva**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRA EM PSICOLOGIA

São João del-Rei, 10 de março de 2021

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Marina de Bittencourt Bandeira (UFSJ)
Orientadora

Prof. Dr. Mário César Rezende Andrade (UFSJ)
Coorientador

Profa. Dra. Adriana Benevides Soares (UERJ)

Profa. Dra. Mônia Aparecida da Silva (UFSJ)

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, aos meus Santos de devoção e aos meus anjos de luz, que me concederam paciência, proteção, força, persistência e clareza para concluir mais essa etapa.

Aos meus pais **Célia** (*in memoriam*) e **Antônio**. Sou eternamente grata por toda ajuda, amor, cuidado, incentivo, confiança e por me ensinar a importância de sempre seguir em frente, mesmo diante das dificuldades.

Ao meu irmão **Luís Ricardo (Toto)** (*in memoriam*), pela luz, por sempre ter desejado minha formação e por me ensinar a importância de buscar sempre o melhor.

À **Marcelli** pela torcida e confiança em meu potencial. Amplio os agradecimentos à **Melissa**, minha sobrinha, por todo amor, alegria e inspiração. Eu te amo muito e mesmo distante (quase 600 km), você se faz presente em minha vida e coração a todo o momento.

Ao **Geovani** pela ajuda, apoio, paciência, motivação, incentivo, torcida e, acima de tudo, amor. Sua presença foi essencial em todos os momentos dessa caminhada. Estendo minha gratidão à **sua família** pelo acolhimento e carinho de sempre.

Ao **Miguel** e às minhas afilhadas (**Alice, Ana Júlia, Camille e Marina**) por tornarem essa caminhada mais leve, cheia de amor e alegrias.

Ao meu padrinho **Jáder** e madrinhas **Edna, Juliana, Karla e Luana** pelo carinho, confiança e apoio de sempre.

Aos meus **familiares**, em geral, pelas orações, força e confiança em meu potencial.

Aos meus **amigos**, em especial, Suélen, Diego, Maria, Crislaine, Mônia, Tayara, Rafael, Brenda, Joyce e "tia" Tetê, pelo apoio, carinho, ajuda, torcida, companheirismo e por terem sido presentes nesse período.

À **Helena**, minha psicóloga, pelo acolhimento, por me mostrar novas perspectivas e, principalmente, por seu trabalho no começo de tudo. Você foi essencial para que eu decidisse, de fato, seguir esse caminho.

Aos meus **professores** da graduação, **Diego**, **Kênia**, **Andréa** e **Renato**, que me prepararam para a área de pesquisa. Muito obrigada, pelos ensinamentos, apoio e ajuda.

À Profa. Dra. **Marina de Bittencourt Bandeira**, minha orientadora, pela disponibilidade, aceitação, contribuições, ajudas, orientações, competência e correções. Seu profissionalismo e responsabilidade foram de grande valia para meu crescimento, enquanto profissional. Aprendi muito com você e sou muito grata por tudo.

Ao meu coorientador Prof. Dr. **Mário César Rezende Andrade**, por abrir as portas da UFSJ, pela empatia, carinho, aceitação, amizade, ensinamentos, contribuições e leveza. Serei eternamente grata por tantas coisas boas que você me proporcionou nesse percurso.

À Profa. Dra. **Adriana Benevides Soares** (UERJ) e aos Profs. da UFSJ Dra. **Mônia Aparecida da Silva** e Dr. **Lucas Cordeiro Freitas** que compuseram minha banca e tanto contribuíram para a melhoria desse trabalho.

À **UFSJ** e toda equipe do mestrado (professores e profissionais), por todo auxílio, acolhimento e contribuições nesse período.

À Profa. Dra. **Daniela Carine de Oliveira**, pelos ensinamentos e contribuições estatísticas.

À toda equipe do **Projeto Multicêntrico**, pela abertura, participação e contribuições para minha pesquisa.

Aos **colegas do mestrado** por tornarem essa caminhada mais leve e rica em aprendizagem.

Aos **universitários participantes da pesquisa**, pela disponibilidade e compromisso, bem como todos que contribuíram para a realização da mesma. Vocês foram essenciais!

À **CAPES**, pela bolsa de estudos concedida para realização desta pesquisa, permitindo que eu me dedicasse, exclusivamente, ao mestrado.

Enfim, agradeço a **todos** que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa e concretização dessa etapa profissional.

RESUMO

A entrada no Ensino Superior é considerada um período de várias mudanças na vida do estudante universitário, podendo significar a concretização de sonhos, mas também a ocorrência de preocupações, medos, ansiedade e dificuldades de adaptação. Estudos têm investigado os níveis de ansiedade dos universitários e seu processo de adaptação à vida acadêmica, mas há uma carência de estudos nacionais que avaliem as relações entre estas variáveis. O objetivo deste estudo foi avaliar o grau de adaptação acadêmica dos estudantes universitários da área de saúde e investigar suas relações com os níveis de ansiedade e variáveis sociodemográficas e acadêmicas. Trata-se de uma Pesquisa de Levantamento (*Survey*), de corte transversal, parte de um estudo multicêntrico. Participaram do estudo 316 alunos da área de saúde de três instituições, a saber: Universidade Federal de São João del-Rei; Universidade Federal de Ouro Preto; e Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Foram aplicados os seguintes instrumentos de medida, no formato *online*: Questionário de Vivências Acadêmicas - versão reduzida (QVA-r); Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS-21); e Questionário sociodemográfico e acadêmico. Os resultados evidenciaram que, de maneira global, os alunos apresentaram um grau moderado de adaptação acadêmica, com maiores escores nas dimensões Carreira, Pessoal e Interpessoal. Na avaliação da ansiedade, os resultados mostraram que os universitários manifestaram níveis moderados de sintomas de ansiedade. Análises univariadas indicaram que o grau de adaptação não variou em função das variáveis analisadas, mas o nível de ansiedade apresentou variações, tendo sido maior para o sexo feminino, os alunos mais novos e estar cursando Enfermagem. Análises de regressão múltipla indicaram que maiores níveis de ansiedade eram fatores preditores de menor grau de adaptação acadêmica, para as dimensões Carreira, Estudo e Institucional. Com relação à ansiedade, os fatores preditores foram o sexo feminino, menor adaptação na dimensão Estudo, cursar Enfermagem e ter menor faixa etária. Esta pesquisa pode ser considerada como um avanço na área, tendo em vista a carência de estudos publicados nesta temática. Estudos futuros deverão estender estas análises em maior número de universidades e em outras regiões do país.

Palavras-chave: Vivência acadêmica, Ansiedade, Estudantes universitários.

ABSTRACT

The beginning of study in the university is a period of several changes in the students' life, including the realization of expectations, but also the occurrence of worries, fear, anxiety and difficulties in adaptation. Previous studies have evaluated the level of anxiety of undergraduate students in health courses and their adaptation to the academic life, but few studies have investigated the relation between these variables in Brazil. The goal of this study was to evaluate the degree of academic adaptation of undergraduate students and its relation to anxiety levels and to sociodemographic and academic variables. This is a cross-sectional Survey research which is part of a multicentric study. The sample was composed of 316 students in health courses from three Brazilian institutions: Federal University of São João del-Rei; Federal University of Ouro Preto e Federal University of Triângulo Mineiro. Subjects answered three instruments in online format: Academic Experiences Questionnaire (QVA-r); Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-21) and a sociodemographic and academic questionnaire. Results showed that students had a moderate degree of academic adaptation, with stronger scores in the dimensions Carrier, Personal and Interpersonal. Regarding the evaluation of anxiety, the students showed moderate levels of anxiety symptoms. Univariate analyses indicated that the degree of academic adaptation did not vary in relation to the analyzed, variables but the level of anxiety presented variations, being higher for female, youngers and those students in the Nursing Course. Multiple regression analysis indicated that higher levels of anxiety were predictor of lower degree of academic adaptation, for the of Carrier, Study and Institutional QVA-r dimensions. Regarding anxiety, the predictors factors were being female, having low degree of adaptation in the dimension Study, being in the nursing course and being younger. This research can be considered as an advance in this area, since there are few published Brazilian studies regarding this subject.

Keywords: Academic adaptation, Anxiety, Undergraduate students.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. *Número total de alunos matriculados nos cursos da área de saúde de cada universidade, porcentagens e quantidade selecionada em cada uma* 31

Tabela 2. *Médias, desvios-padrão e porcentagens das variáveis sociodemográficas* 37

Tabela 3. *Frequências e porcentagens das variáveis acadêmicas* 39

Tabela 4. *Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo dos escores globais da subescala de ansiedade da DASS-21 e da escala QVA-r e escores das cinco dimensões do QVA-r* 40

Tabela 5. *Análise correlacional de Pearson entre o grau de adaptação acadêmica e os níveis de ansiedade* 41

Tabela 6. *Médias, desvios-padrão e teste t de Student em amostras independentes do nível de ansiedade e grau de adaptação acadêmica em relação às variáveis sexo e faixa etária*..... 43

Tabela 7. *Médias, desvios-padrão e teste t de Student para amostras independentes do nível de ansiedade e grau de adaptação acadêmica em relação às fases do curso (QVA-r.*..... 44

Tabela 8. *Médias, desvios-padrão dos níveis de ansiedade e do grau de adaptação acadêmica (QVA-r) em relação aos cursos avaliados* 44

Tabela 9. *Análise de variância para comparação dos cursos com relação ao nível de ansiedade e ao grau de adaptação acadêmica (QVA-r)* 45

Tabela 10. *Análise de regressão linear múltipla para explicar o grau de adaptação na dimensão Carreira* 45

Tabela 11. *Análise de regressão linear múltipla para explicar o grau de adaptação na dimensão Estudo* 46

Tabela 12. *Análise de regressão linear múltipla para explicar o grau de adaptação na dimensão Institucional* 46

Tabela 13. *Análise de regressão linear múltipla para explicar o nível de ansiedade* 47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA – *American Psychological Association*

BAI – *Beck Anxiety Index* / Inventário de Ansiedade de Beck

BDI – B*eck Depression Index*

DASS-21 – *Depression Anxiety Stress Scale* / Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse

DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

EAVA – Escala de Avaliação da Vida Acadêmica

EIES – Escala de Integração ao Ensino Superior

ESEA – Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica

GAI – Inventário de Ansiedade Geriátrica

Ham-A – Escala de Ansiedade de Hamilton

IDATE – Inventário de Ansiedade Traço-Estado

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISSL – *Inventory of Stress Symptoms of Lipp*

OMS – Organização Mundial de Saúde

QVA – Questionário de Vivências Acadêmicas

QVA-r – Questionário de Vivências Acadêmicas - versão reduzida

RCMAS – Escala de Ansiedade Infantil "O Que Penso e Sinto"

SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*

STAI – Inventário de Estado-Traço de Ansiedade

TAI – *Test Anxiety Inventory*

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFLA – Universidade Federal de Lavras

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

VD – Variável Dependente

VI – Variável Independente

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 14
Vivência Acadêmica 14
Ansiedade e suas manifestações no ensino superior 16
Estudos sobre Vivência Acadêmica e ansiedade em estudantes universitários 19
OBJETIVOS 24
Objetivo geral 24
Objetivos específicos 24
HIPÓTESES 25
Justificativa das hipóteses 26
MÉTODO 28
Delineamento 28
Local da pesquisa 29
População-alvo 29
Amostra 30
Instrumentos de medida 31
Procedimentos de coleta de dados 33
Análise de dados 34
Considerações éticas 35
RESUTADOS 37
Descrição da amostra dos estudantes 37
Características sociodemográficas 37
Características acadêmicas 38
Níveis de ansiedade e grau de adaptação acadêmica 39
Teste de normalidade 39
Análises dos níveis de ansiedade e do grau de adaptação acadêmica 39
Relação entre grau de adaptação acadêmica e nível de ansiedade 40
Análises univariadas 42
Análises univariadas das variáveis sociodemográficas 42
Análises univariadas das variáveis acadêmicas 43
Análise multivariadas 45
Análises multivariadas para o grau de adaptação acadêmica 45

Análises multivariadas para o nível de ansiedade 47
DISCUSSÃO 48
CONCLUSÃO 55
REFERÊNCIAS 57
ANEXOS 68
Anexo 1 – Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida (QVA-r) 69
Anexo 2 – Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS-21)..... 71
Anexo 3 – Questionário sociodemográfico e acadêmico 72
Anexo 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 75

INTRODUÇÃO

O ensino superior representa uma fase de grande relevância na vida de um estudante e abrange um período de mudanças, seja no âmbito pessoal, social ou familiar (Ferreira, 2014; Vizzotto et al., 2017). A entrada na universidade pode ser considerada a concretização de um sonho, além de ser uma ocasião para a realização de projetos de vida (Oliveira & Morais, 2015). Todavia, inserir-se neste cenário não significa estar, de fato, preparado para as transições decorrentes deste processo, principalmente para os estudantes da área de saúde. A inserção na academia pode ocasionar, também, o distanciamento de casa, além de insegurança e medo, que podem afetar negativamente a trajetória do aluno (Bezerra et al., 2018).

A Vivência Acadêmica é uma expressão adotada na literatura voltada para o cenário universitário e diz respeito às experiências dos alunos nesse contexto (Andrade et al., 2016). Tais experiências e situações demandam dos estudantes um determinado potencial de adaptação (Almeida et al., 2002; Nunes & Almeida, 2009). A vivência acadêmica consiste, portanto, em um construto que se refere ao grau de adaptação dos estudantes à vida universitária, avaliada por instrumentos de medida validados.

O grau de adaptação dos estudantes no contexto universitário está associado aos fatores individuais do aluno, como variáveis sociodemográficas, acadêmicas e desenvolvimentais e aos fatores ambientais, ou seja, aqueles relativos à qualidade das instituições, como infraestrutura, recursos e serviços (Soares et al., 2006). Portanto, a investigação destes dois fatores pode propiciar uma melhor clareza do fenômeno de adaptação à vida universitária (Soares et al., 2019). Dentre os fatores individuais característicos do aluno, sua capacidade de lidar com os desafios acadêmicos e sociais e seu nível de ansiedade, frente à vida acadêmica, poderá influenciar seu processo de adaptação (Carvalho et al., 2015).

Portanto, a investigação sobre o grau de adaptação dos estudantes universitários, particularmente, aqueles da área de saúde, pode ser potencializada se abordada em relação ao seu nível de ansiedade diante da vida acadêmica. A ansiedade é definida, pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), como um estado emocional, no qual há a antecipação de uma ameaça futura (American Psychological Association [APA], 2014). Essa condição pode estar relacionada a situações que a pessoa considera como desagradáveis. É nesse contexto que se insere a rotina acadêmica, pois a ansiedade

pode gerar interferências negativas na qualidade de vida dos universitários, além de afetar o processo de formação e a execução dos afazeres acadêmicos (Bampi et al., 2013).

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2017) destacou que, em 2015, o número de pessoas com transtornos de ansiedade, no mundo, foi de 264 milhões, indicando um aumento de 14,9% desde 2005. Neste mesmo ano, a prevalência de ansiedade foi de 3,6% na população mundial, sendo caracterizada como a 6ª causa de incapacidade global. No Brasil, aproximadamente 9,3% da população é afetada por transtorno de ansiedade. Em seu estudo sobre as consequências da ansiedade, Vasconcelos et al. (2015) apontaram que, em participantes de sua amostra que possuíam o Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG), a prevalência de depressão maior foi de 53,7% e o risco de suicídio, de 54,8%.

As literaturas, nacional e internacional, incluem, também, a investigação de ansiedade em universitários (Chernomas & Shapiro, 2013; Vasconcelos et al., 2015). No âmbito nacional, um estudo específico identificou que 58,36% dos universitários apresentaram dificuldade emocional em função de sintomas ansiosos (Fonaprace, 2016). O estudo de Ratanasiripong (2012) encontrou nível prejudicial de ansiedade em 26% dos universitários do curso de enfermagem, de uma amostra de 110 participantes.

Estudos prévios indicaram que os índices de ansiedade e depressão, em amostra universitária, foram maiores que os índices apontados na literatura referente à população geral (Bezerra et al., 2018; Tabalipa et al., 2015). A ansiedade, no ambiente universitário, pode prejudicar o rendimento acadêmico (Bampi et al., 2013; Reis et al., 2017) e afetar negativamente os relacionamentos interpessoais e a saúde mental e física dos estudantes (Tabalipa et al., 2015).

Visando identificar as pesquisas realizadas sobre esta temática, no período de 2010 a 2020, foi feita uma revisão da literatura nas bases de dados SciELO, MEDLINE/PubMed, LILACS, PePSIC, PsycINFO e *Science Direct*, utilizando as seguintes combinações: ensino superior *AND* ansiedade *AND* vivências acadêmicas; estudantes universitários *AND* ansiedade *AND* vivências acadêmicas; universitários *AND* ansiedade *AND* vivências acadêmicas; *higher education AND anxiety AND academic experience*; *college students AND anxiety AND academic experience*; e *undergraduates AND anxiety AND academic experience*. Foram encontrados, inicialmente, 103 documentos e, após aplicar critérios de inclusão e exclusão, restaram cinco estudos. Adotou-se como critério de inclusão, artigos publicados que tinham como foco a relação entre vivência acadêmica e a ansiedade, ou ainda que investigassem alguma variável da

vivência acadêmica, juntamente com ansiedade.

A maioria dos estudos encontrados avaliou alguns aspectos da vivência acadêmica relacionando com ansiedade (Hoque, 2015; Janke et al., 2017; Stan & Oprea, 2015) e apenas dois (Ariño & Bardagi, 2018; Cordeiro & Freire, 2016) avaliaram a vivência acadêmica, contemplando todas suas dimensões, e a relacionou com ansiedade. Os resultados dos três primeiros estudos mostraram que: a maior parte dos alunos sofria de ansiedade devido a motivos acadêmicos (Hoque, 2015); alunos de primeira geração, cujos pais não frequentaram a universidade, apresentaram maior dificuldade de adaptação, menor identificação social acadêmica, menor satisfação com o curso e maior ansiedade (Janke et al., 2017); e houve associação entre competência acadêmica e ansiedade nos estudantes universitários (Stan e Oprea, 2015).

Ariño & Bardagi (2018) e Cordeiro & Freire (2016) constataram associações estatisticamente significativas entre a Vivência Acadêmica e ansiedade em universitários, porém as amostras estudadas não foram selecionadas aleatoriamente, limitando a generalização dos resultados dos estudos. Destaca-se, também, que destes estudos, apenas o estudo de Ariño & Bardagi (2018) foi realizado no contexto brasileiro.

Diante do exposto, os problemas de pesquisa encontrados, na literatura consultada, foram: a carência de estudos que avaliem a relação entre vivência acadêmica e ansiedade em estudantes universitários; a limitação metodológica de utilização de uma amostra não aleatória nos dois estudos encontrados que avaliaram a relação entre Vivência Acadêmica e ansiedade e a carência de investigações desta temática no Brasil. Considerando-se estas limitações, justifica-se a realização de uma pesquisa no contexto brasileiro, tendo em vista, também, os altos índices de ansiedade encontrados nesta população-alvo. As questões de pesquisa a serem investigadas, no presente estudo, é se existe uma relação entre vivência acadêmica e níveis de ansiedade em estudantes universitários e quais são os fatores associados à adaptação acadêmica e aos níveis de ansiedade dos universitários.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Inicialmente, será apresentada a temática da Vivência Acadêmica em estudantes universitários. Em seguida, será desenvolvido o tema da Ansiedade no Ensino Superior. Serão apresentados, também, estudos sobre Vivência Acadêmica e ansiedade em estudantes universitários.

Vivência Acadêmica

A integração ao Ensino Superior é considerada um processo multifacetado, complexo e multidimensional, construído por meio das relações existentes entre o estudante e a instituição. Ela é considerada uma troca entre as expectativas, características e habilidades do aluno com as normas e estrutura da Universidade, além de ser composta por fatores interpessoais e institucionais (Almeida et al., 1999).

As expectativas dos estudantes em relação ao ensino superior e as mudanças existentes neste ambiente são conceituadas na literatura como Vivência Acadêmica (Almeida et al., 2002). A Vivência Acadêmica surge assim que o estudante adentra a universidade (Soares et al., 2014). A adaptação e o sucesso acadêmicos, geralmente, são fatores de extrema importância na vivência acadêmica do estudante universitário (Oliveira et al., 2016; Porto & Soares, 2017; Soares et al., 2014). Em contrapartida, a expectativa do aluno, em alguns casos, pode dificultar esse processo de adaptação, pois pode haver divergência entre a expectativa do estudante e a realidade da Instituição de Ensino Superior (Porto & Soares, 2017).

A Vivência Acadêmica abrange cinco dimensões, a saber: (1) Pessoal, que inclui aspectos relacionados ao bem-estar físico e psicológico do estudante; (2) Interpessoal, que está associada aos relacionamentos do aluno com outras pessoas; (3) Carreira, que abrange sentimentos relativos ao curso, como aprendizagem e perspectiva de carreira; (4) Estudo, que inclui, por exemplo, competências do aluno, hábitos de estudo e gestão de tempo; e (5) Institucional, que está relacionada aos sentimentos dos alunos acerca da instituição, como desejo de permanecer nela e percepção da qualidade dos serviços e da infraestrutura (Almeida et al., 2003).

Neste contexto acadêmico, Tinto (1975) desenvolveu a Teoria da Integração do Estudante. Esta teoria está embasada, principalmente, em aspectos ideais de uma instituição de ensino superior, que sejam capazes de minimizar os casos de evasão. Além

disso, discute-se sobre a permanência dos alunos nestes ambientes. Para o autor, há duas condições essenciais para que o aluno permaneça na instituição: a integração acadêmica e a integração social. A integração acadêmica está relacionada aos seguintes aspectos: sentimento de adaptação ao curso e às demandas acadêmicas, maneira como o estudante percebe seu desempenho na academia e se possui autoestima relacionada a este quesito, percepção de desenvolvimento pessoal e de seu papel como estudante e, ainda, afeto e identificação com as normas/valores do curso. A integração social se relaciona ao envolvimento do estudante com grupos, sentir-se bem na universidade, participação em atividades sociais e contatos informais com professores e com a equipe dos cursos. Tinto (1975) descreve, ainda, o compromisso com a instituição e a meta para concluir a graduação como fatores para a permanência neste ambiente.

A literatura da área descreve várias tarefas, consideradas complexas, apresentadas aos estudantes na transição para o Ensino Superior. Estas tarefas são associadas aos seguintes domínios: (1) acadêmico, no qual a transição para o Ensino Universitário é muito exigente e demanda adaptações constantes aos novos contextos de aprendizagem, de ensino e de avaliação; (2) social, em que a experiência universitária exige o desenvolvimento de padrões de relacionamentos interpessoais mais maduros na relação com a família, com os professores e os colegas, com os colegas do sexo oposto e com as figuras de autoridade; (3) pessoal, no qual o período acadêmico deve subsidiar, nos estudantes, o desenvolvimento da identidade, da autoestima, de maior autoconhecimento e a construção de uma visão pessoal do mundo; e (4) vocacional, no qual a promoção da identidade vocacional, incluindo os processos de tomada de decisão, exploração e compromisso com os objetivos demandam maior ênfase (Almeida et al., 2003).

No que se refere à avaliação da Vivência Acadêmica, Almeida e Ferreira (1997) elaboraram o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA), em Portugal, com o intuito de investigar esse processo de adaptação e integração dos estudantes universitários, no ambiente acadêmico. Lamas et al. (2014) salientaram que este questionário abrange os domínios acadêmico, social, pessoal e vocacional, mencionados anteriormente, que compõem o construto avaliado. Este questionário foi adaptado e validado para o Brasil, por Granado et al. (2005), para ser utilizado junto a estudantes universitários. Foram criados, no Brasil, outros instrumentos para avaliação da vivência acadêmica, como a Escala de Integração ao Ensino Superior (EIES) e a Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA) (Santos & Suehiro, 2007; Teixeira et al., 2007). Para avaliar a satisfação do aluno

com o ensino superior, foi criada a Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA), que também contempla questões referentes ao curso, à instituição e às possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional, além de avaliar aspectos relativos ao contexto acadêmico (Schleich et al., 2006). Na presente pesquisa, será adotado o Questionário de Vivências Acadêmicas em sua versão reduzida (QVA-r), pois os autores das duas outras escalas de medida, a EIES e a EAVA, indicaram que há necessidade, ainda, de fazer ajustes em suas respectivas escalas de medida. Assim, em geral, os pesquisadores têm optado por usar o QVA- r (Santos & Suehiro, 2007; Teixeira et al., 2007).

Como apontado acima, o cenário acadêmico demanda do estudante universitário um alto potencial de adaptação aos diferentes eventos presentes neste contexto (Soares et al., 2014). Em alguns casos, a inserção na faculdade pode influenciar a saúde mental dos estudantes, pois fatores como grade curricular, horários e demandas institucionais podem elevar os níveis de ansiedade dos universitários (Ferreira et al., 2009). Dentro deste contexto, serão apresentadas, abaixo, questões referentes à ansiedade, que pode surgir na vida acadêmica dos estudantes universitários.

Ansiedade e suas manifestações no ensino superior

A ansiedade pode ser entendida como uma manifestação psicológica e fisiológica, presente naturalmente em todos os indivíduos, pois é uma resposta de adaptação a eventos rotineiros (Braga, 2016). Ela pode ser entendida, também, como um sentimento vago e desagradável, que envolve medo ou apreensão e está relacionado a um desconforto advindo de uma antecipação de perigo (Moura et al., 2018). Portanto, ela está ligada a uma "avaliação de risco comportamental" (Cardozo et al., 2016).

A ansiedade se caracteriza como transtorno, quando assume aspectos considerados patológicos e disfuncionais, gerando graves danos na vida do indivíduo (Lopes et al., 2019). Barlow e Durand (2011), ao avaliarem a manifestação de ansiedade em humanos, apontam que até mesmo algo que é positivo, quando excessivo, pode ser considerado prejudicial. Para os autores, existem poucas sensações que são vivenciadas como tão desagradáveis quanto a manifestação de ansiedade exagerada e o que a torna pior é o fato de a ansiedade não desaparecer, ou seja, a pessoa continua sentindo-a, mesmo tendo evidências de que nada acontecerá.

A ansiedade é considerada patológica quando sua manifestação é excessiva ou irregular, em relação ao estímulo que a provocou, tendo o potencial de afetar a qualidade de vida, o conforto emocional ou a execução de tarefas diárias do indivíduo. A ansiedade pode fazer as pessoas superestimarem a probabilidade de ocorrência de situações consideradas negativas. Elas acreditam que estão sendo colocadas em perigo e, por isso, agem de acordo com essa ideia. Desse modo, há uma resposta errônea em relação aos riscos verdadeiros de uma determinada situação (Moura et al., 2018). De acordo com o DSM-5, a ansiedade patológica compreende uma intensidade e duração consideráveis e ocasiona sofrimento e prejuízos funcionais, organizacionais e sociais (APA, 2014).

No que se refere aos sintomas da ansiedade, Santos et al. (2018) os subdividem em: (1) sintomas físicos, que incluem fadiga constante e progressiva, distúrbios do sono, dificuldade de relaxar, dores musculares, cefaleia e/ou enxaqueca, crises de sudorese, palpitações, distúrbios gastrointestinais, transtornos alimentares e imunodeficiência; (2) sintomas psíquicos, como dificuldade para se concentrar, diminuição da memória, tendência a ruminar pensamentos e lentidão do pensamento; (3) sintomas emocionais, que abrangem irritação, agressividade e desânimo; e (4) sintomas comportamentais, como perda da iniciativa, inibição, desinteresse, tendência ao isolamento, negligência ou escrúpulos excessivos, falta de interesse pelo trabalho e/ou lazer, adoção de uma rotina cada vez mais estreita e falta de flexibilidade.

DeSousa et al. (2013) apontaram que, no Brasil, há vários instrumentos existentes para a avaliação da ansiedade em geral e dos Transtornos de Ansiedade. Os autores indicaram os seguintes instrumentos, validados para o contexto brasileiro, para avaliar a ansiedade como construto global: Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE; Spielberg et al., 1979); Escala de Ansiedade Infantil "O Que Penso e Sinto" (RCMAS; Gorayeb & Gorayeb, 2008); Escala de Ansiedade de Hamilton (Ham-A; Hamilton, 1959); Inventário de Ansiedade Geriátrica (GAI; Martiny et al., 2011); Inventário de Ansiedade de Beck (BAI; Cunha, 2001); e Escala de Ansiedade para Adolescentes (Batista & Sisto, 2005). De acordo com os autores, a maioria destes instrumentos é resultado de adaptação transcultural, de estilo psicométrico e autoaplicado, voltados para diferentes faixas etárias, contextos e escopos de avaliação. Com relação às qualidades psicométricas, a maioria deles apresenta boas evidências de validade e fidedignidade (DeSousa et al., 2013). Além disso, há a Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse, DASS-21, utilizada no presente trabalho.

A Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS-21) foi desenvolvida por Lovibond e Lovibond (1995) e traduzida, validada e adaptada para o Brasil por Vignola e Tucci (2014). A justificativa para a utilização desta escala se baseia no fato de dela ser autoaplicada, possuir evidências de validade para o contexto brasileiro e também por ser gratuita. Além disso, inferimos que esta escala é especialmente adequada para aplicação em amostras grandes, em formato *online*, como previsto no presente trabalho, uma vez que ela já foi testada em um estudo piloto nos dois formatos, *online* e impresso, não tendo havido diferenças entre estes dois tipos de aplicação.

Tem sido apontada uma relação clara entre o ambiente em que a pessoa está inserida com sintomas de ansiedade. Com relação à ansiedade em universitários, Bonafé et al. (2016) afirmaram que os universitários estão mais suscetíveis a desenvolverem quadros de ansiedade e que eles afetam a qualidade de vida destes alunos, mesmo que em grau leve. Santos et al. (2018) demonstraram que a ansiedade além de estar presente no contexto acadêmico, pode afetar o desenvolvimento profissional do aluno, bem como prejudicar o desempenho na universidade. Em particular, nos cursos da área de saúde, os alunos podem estar mais suscetíveis de desenvolverem ansiedade, devido ao contato com pessoas com sofrimento físico e emocional.

Cruz et al. (2010) sugeriram que é necessário desenvolver a investigação da ansiedade, no contexto acadêmico. Medeiros e Bittencourt (2017) identificaram a presença de ansiedade em quase metade dos alunos investigados. Segundo os autores, tais dados estão de acordo com um grande número de outros estudos, tanto a nível nacional como internacional. Além disso, eles destacam que um número elevado de universitários desenvolve algum tipo de transtorno após inserir-se no Ensino Superior, principalmente transtornos de ansiedade. Chernomas e Shapiro (2013) constataram que, 16% da amostra universitária apresentaram escores mais elevados nas categorias de ansiedade severa e extremamente severa. Beiter et al. (2015) identificaram a presença de níveis de ansiedade severa ou extremamente severa em 15% de uma amostra universitária avaliada. Desse modo, observa-se que a precariedade da saúde mental dos estudantes universitários se tornou uma preocupação global (January et al., 2018). A ansiedade deixa vulnerável a saúde dos estudantes e resulta em dificuldades na aprendizagem, sendo capaz de gerar danos na vida acadêmica e pessoal dos estudantes (Macauley et al., 2018).

Cardozo et al. (2016) apontaram fatores associados à ocorrência de ansiedade nos estudantes de Biomedicina. Alguns exemplos descritos pelos autores foram: insegurança

ou medo de realizar provas teóricas e práticas; excesso de atividades curriculares; processo de avaliação do conteúdo teórico; tempo exigido pelo professor para a entrega das atividades extraclasses; dificuldade relativa ao processo de ensino-aprendizagem; problemas familiares e de saúde; problemas financeiros; e fatores ambientais, como distância da universidade para a residência e afastamento dos familiares.

Silva et al. (2018) apontaram os seguintes fatores de risco para o surgimento de ansiedade em estudantes universitários: estressores nos relacionamentos interpessoais, grande volume de trabalhos acadêmicos, *burnout*, competitividade, perfeccionismo, afastamento do contexto familiar, pressão para o sucesso, falta de tempo para o lazer e família, preocupações com o futuro, solidão, vaidade, histórico familiar, esquiva e procrastinação.

Diante do exposto, Cardozo et al. (2016) sugeriram o aprofundamento de pesquisas nesta temática, utilizando amostras amplas de acadêmicos, além de abranger as diversas fases do curso, bem como aumentar as pesquisas na área da saúde. Desse modo, pode-se inferir que estudos seguindo essas sugestões podem contribuir para uma melhor atenção à saúde mental dos estudantes universitários.

Estudos sobre Vivência Acadêmica e ansiedade em estudantes universitários

A entrada no Ensino Superior demanda que o estudante vivencie uma série de tarefas e contextos, às quais ele precisa se adaptar, para alcançar resultados acadêmicos satisfatórios (Lamas et al., 2014). Assim, cabe inferir que os sintomas de ansiedade vivenciados pelos estudantes universitários podem ser fatores prejudiciais para o processo de adaptação dos alunos às instituições de ensino superior. A maioria dos cinco estudos encontrados sobre esta temática investigou apenas alguns aspectos da vivência acadêmica relacionando com ansiedade e somente dois deles avaliaram a vivência acadêmica, contemplando todas suas dimensões e relacionando-a com ansiedade. Estes estudos serão descritos abaixo.

Stan e Oprea (2015) avaliaram a relação entre as metas acadêmicas dos estudantes (meta de buscar aperfeiçoar o desempenho acadêmico *versus* meta de evitar o fracasso no desempenho acadêmico) e seu nível de ansiedade diante de um contexto avaliativo ou de testes (ansiedade de teste/provas). Foram utilizados os seguintes instrumentos: *Questionnaire for assessment of motivation and orientations in students* e a escala *Test Anxiety Inventory* (TAI). A amostra foi composta por 156 estudantes de uma universidade

da Romênia, matriculados em diferentes áreas de especialização, como Ciência da Computação, Psicologia, História, Ciências da Comunicação e Direito. Foram realizadas estatísticas descritivas e correlações bivariadas. Os resultados mostraram que os objetivos de se concentrar na busca do domínio no desempenho acadêmico estavam associados negativamente à ansiedade de teste, enquanto os objetivos de evitar o fracasso no desempenho estavam associados positivamente à ansiedade de teste. Nesse sentido, o estudo indicou que os estudantes que se concentravam na possibilidade de falhar e em evitar a impressão de incompetência mostraram um nível mais alto de ansiedade de teste. Por outro lado, os alunos que se concentravam na busca de novos conhecimentos e desenvolvimento de habilidades acadêmicas manifestaram baixos níveis de ansiedade de teste.

A pesquisa de Hoque (2015) explorou os principais problemas de saúde mental enfrentados pelos estudantes universitários de Bangladesh e os fatores da vida acadêmica associados a estes problemas. Foi utilizado um questionário semiestruturado autoaplicável, em entrevistas individuais. Foram entrevistados 150 alunos recém-admitidos, que haviam completado um semestre do curso, com uma amostra do tipo Aleatória Simples. O resultado da pesquisa revelou que a maioria dos universitários vivenciava ansiedade devido a motivos acadêmicos. Especificamente, destacam-se os seguintes dados: 24% dos estudantes experimentaram episódios de ansiedade e depressão; 60% dos alunos sofriam episódios de ansiedade, depressão e pânico; 12% dos alunos vivenciaram episódios de ansiedade; e apenas 4% não apresentam episódios mentais. Os fatores de pressão acadêmica mais frequentemente relatados pelos estudantes foram: a carga de trabalho requerida para as tarefas e os exames do curso e a pressão para tirar notas altas.

Janke et al. (2017) tiveram como objetivo investigar como a identificação social dos alunos com a academia afetava a sua satisfação com os estudos e sua ansiedade com os exames acadêmicos, durante o primeiro ano de curso universitário. O estudo foi de corte longitudinal e com metodologia quantitativa. Foi realizado em uma universidade pública alemã, com foco em ciências sociais e econômicas. De acordo com os autores, os alunos denominados “de primeira geração” (cujos pais não frequentaram a universidade) enfrentavam dificuldades para se adaptar ao ambiente social das universidades, porque tinham uma identificação social prejudicada com o grupo dos outros acadêmicos, em comparação com os alunos chamados “de geração continuada” (alunos com, pelo menos, um dos pais com um diploma acadêmico) que tinham uma identificação social mais forte

com os outros acadêmicos. Os universitários participaram de três coletas de dados *online*, durante o primeiro ano na universidade: no primeiro mês do primeiro semestre, participaram 536 alunos, sendo que 36,8% foram classificados como de primeira geração; seis meses depois (após o primeiro semestre) participaram 322 alunos; e mais seis meses depois (após o primeiro ano acadêmico) participaram 249 alunos. Para avaliar a identificação social foi utilizada uma versão alemã modificada da *Inclusion of thein-group in the self-measure.* Para avaliar a satisfação com o estudo, foi usada uma escala alemã validada e para mensurar a ansiedade diante de exames acadêmicos usou-se uma subescala do *Achievement Emotions Questionnaire*. Os resultados mostraram que os dois grupos apresentaram diferenças significativas com relação à identificação social, à satisfação com o curso e à ansiedade diante dos exames, nos três pontos de coleta de dados. O grupo de geração continuada apresentou maior identificação social com os acadêmicos, maior satisfação com o curso e menor ansiedade referente aos exames. O grau de identificação social dos estudantes correlacionou positivamente com sua satisfação com o curso e negativamente com sua ansiedade diante dos exames. Os resultados da primeira avaliação correlacionaram com os da segunda e terceira avaliações. Alguns efeitos longitudinais foram indiretos e menos acentuados. Os autores concluíram que a identificação social funcionou como uma proteção contra a ansiedade para os estudantes de geração contínua e os ajudou a manter a satisfação com os estudos. Por outro lado, os universitários de primeira geração, tendo menor identificação social acadêmica, apresentaram menor satisfação com o curso e maior ansiedade, provavelmente por se sentirem inseguros com relação à sua capacidade de enfrentar a vida acadêmica. Os autores apontaram como limitação do estudo a diminuição do tamanho da amostra nos três momentos de coleta. De maneira geral, os resultados demonstram que os alunos da primeira geração podem ser mais sensíveis à antecipação do fracasso acadêmico e que os alunos de geração contínua podem colher benefícios devido à formação educacional dos pais.

O estudo de Cordeiro e Freire (2016) investigou a relação entre vivência acadêmica e ansiedade, utilizando duas escalas de medida para avaliar estes dois construtos: a escala QVA-r e o Inventário de Estado-Traço de Ansiedade (STAI). Este estudo foi realizado em Portugal. Foram avaliados 185 estudantes, com idade média de 20,36 anos, matriculados no primeiro ano decurso de quatro escolas do Instituto Superior Politécnico de Portalegre, em Portugal, nas áreas de saúde, agrária, tecnológica e educação. Foram entrevistados os alunos que estavam presentes no momento da coleta dos dados, com aplicação dos

questionários. Os resultados revelaram que a maioria dos estudantes estava adaptada, nas dimensões Interpessoal, Estudo-curso, Carreira e Institucional, mas 75,1% dos alunos não apresentaram adaptação na dimensão Pessoal, relacionada à autoestima. A adaptação na dimensão Interpessoal foi mais elevada na Escola de Tecnologia e Gestão, provavelmente por ser uma escola com o maior número de cursos e grande número de alunos, o que pode estimular a interação. A dimensão Carreira foi mais elevada no curso de Enfermagem, curso que estimula a responsabilidade na profissão. A dimensão Institucional foi mais elevada na Escola de Veterinária e Engenharia Agronômica. A dimensão Estudo-curso teve a média mais elevada no curso de Enfermagem da Escola Superior de Saúde de Portalegre, talvez por ser o curso com maior carga de trabalhos acadêmicos e, também, foi a dimensão mais elevada para o grupo de alunos que viviam com a família, talvez pelo suporte recebido em casa para os estudos.

Em relação à ansiedade, observou-se que 54,6% dos alunos não apresentavam estado de ansiedade e 53,5% não apresentavam traço de ansiedade. Foram obtidas médias mais elevadas de grau de ansiedade-estado e ansiedade-traço para o grupo de estudantes do sexo feminino e os da faixa etária entre 18 e 22 anos de idade. Os níveis de ansiedade-traço e ansiedade-estado foram maiores para os estudantes da Escola de jornalismo e comunicação e para os estudantes que viviam em quarto alugado, devido ao fato de estarem longe da família, morar com pessoas desconhecidas e ter que fazer tarefas domésticas, segundo os autores. Estes níveis foram menores para os alunos do curso de Engenharia Agronômica, este último resultado interpretado pelos autores como resultante das aulas ao ar livre, que estimulavam o bem-estar. Com relação ao nível de ansiedade-estado, foi mais elevado no curso de Bioengenharia e menos elevado na Enfermagem, este último resultado interpretado pelo fato destes alunos aprenderem a gerir a ansiedade. Foram identificadas, ainda, correlações estatisticamente significativas entre as dimensões do QVA-r e o Inventário de Estado-Traço de Ansiedade (STAI). Tal como previsto, foram obtidas correlações negativas entre o grau de adaptação e o nível de ansiedade dos estudantes, porém apenas em algumas dimensões. As dimensões Interpessoal e Carreira apresentaram correlações negativas com ansiedade, enquanto estado e traço. A dimensão Institucional se correlacionou negativamente apenas com a ansiedade Traço. Entretanto, contrariamente ao previsto, a dimensão Pessoal se correlacionou positivamente tanto com a ansiedade-estado, quanto com a ansiedade-traço, mas os autores não comentaram a respeito deste último resultado (Cordeiro & Freire, 2016).

No estudo de Ariño e Bardagi (2018) foi investigada a relação dos sintomas de depressão, ansiedade e stress, com os escores de vivências acadêmicas e a autoeficácia para formação superior. Tratou-se de um estudo correlacional, descritivo e com corte transversal. A coleta de dados foi realizada de maneira digital, por meio da plataforma *Google Drive*, contendo os instrumentos utilizados. Para avaliar os sintomas de ansiedade foi utilizada a Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS-21) e para avaliar a vivência acadêmica foi usado o Questionário de Vivências Acadêmicas em sua versão reduzida (QVA-r), utilizando-se o tipo de amostragem não aleatória. A amostra foi composta por 640 estudantes universitários brasileiros, matriculados a partir do segundo período de cursos de graduação de Instituições de Ensino Superior do país. Os resultados confirmaram a hipótese principal de relações significativas negativas dos sintomas de ansiedade, depressão e estresse, com a autoeficácia e qualidade das vivências acadêmicas, porém, a força da relação foi considerada fraca para ansiedade e estresse. Obteve-se uma relação negativa estatisticamente significativa entre o escore total do QVA-r e as dimensões de Vulnerabilidade Psicológica, que foram definidas pelas autoras como presença de sintomas indicativos de Ansiedade, Estresse e Depressão, avaliados pela DASS-21.

Os estudos descritos acima indicaram que apenas dois (Ariño & Bardagi, 2018; Cordeiro & Freire, 2016) investigaram a relação entre as variáveis ansiedade e Vivência Acadêmica. Portanto, há uma carência de estudos quantitativos que avaliam estatisticamente esta temática. Além disso, um destes estudos foi realizado em Portugal, sendo que, no Brasil foi encontrado apenas um estudo que investigou a relação entre estas variáveis (Ariño & Bardagi, 2018). Outro ponto a se destacar é que a amostra de um desses estudos foi composta por alunos politécnicos e não universitários. Outra limitação é que as amostras utilizadas não foram selecionadas aleatoriamente. Foram utilizadas amostras não aleatórias, do subtipo acidental, impossibilitando, desta forma, que todos os alunos tivessem as mesmas chances de participarem da amostra. Tendo em vista estas considerações, conclui-se que há necessidade de serem desenvolvidos no contexto brasileiro, mais estudos que avaliem a relação entre ansiedade e Vivência Acadêmica, principalmente na população universitária. Para estas pesquisas, é necessário utilizar análises estatísticas com instrumentos de medida validados para avaliar os dois construtos, com a coleta de dados em amostras maiores, selecionadas aleatoriamente e avaliando todas as dimensões da Vivência Acadêmica, tal como apontado na introdução deste trabalho.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Avaliar o grau de adaptação acadêmica dos estudantes universitários da área de saúde e investigar suas possíveis relações com os níveis de ansiedade e variáveis sociodemográficas e acadêmicas.

Objetivos específicos

1. Avaliar o grau de adaptação acadêmica dos estudantes universitários;
2. Avaliar os níveis de ansiedade em estudantes universitários;
3. Examinar as relações entre níveis de ansiedade e grau de adaptação acadêmica em estudantes universitários;
4. Investigar os fatores preditores (sociodemográficos, acadêmicos e clínicos) da adaptação acadêmica e da ansiedade em estudantes universitários.

HIPÓTESES

1. Quanto maior os níveis de ansiedade, menor será o grau de adaptação acadêmica, em estudantes universitários, tanto em relação aos escores globais, quanto aos escores das cinco dimensões do QVA-r.

   Variável Independente (VI) = nível de ansiedade

   Variável Dependente (VD) = adaptação acadêmica

2. Alunos dos períodos iniciais do curso apresentarão menor grau de adaptação acadêmica e maiores níveis de ansiedade, em comparação aos dos períodos finais.

   VI = períodos do curso (Iniciais: 5 primeiros; Finais: 5 últimos)

   VD = níveis de ansiedade e grau de adaptação acadêmica

3. Haverá diferenças significativas no grau de adaptação acadêmica e nos níveis de ansiedade, entre os diferentes cursos da área de saúde.

   VI = cursos (Biomedicina; Educação Física; Enfermagem; Farmácia; Fisioterapia; Medicina; Nutrição; Psicologia; e Terapia Ocupacional)

   VD = nível de ansiedade e grau de adaptação acadêmica

4. Haverá menor grau de adaptação acadêmica dos estudantes de todos os cursos, nas dimensões "pessoal" e "estudo", do que nas dimensões carreira, interpessoal e institucional medidas pelo QVA-r.

   VI = dimensões da adaptação acadêmica (pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional)

   VD = grau de adaptação acadêmica

5. Alunos com faixa etária entre 18 e 21 anos apresentarão níveis mais elevados de ansiedade comparativamente aos alunos na faixa etária entre 22 e 42 anos.

   VI = subgrupos de faixa etária (18-21) e (22-42)

   VD = níveis de ansiedade

6. Alunos do sexo feminino apresentarão maiores níveis de ansiedade do que os do sexo masculino.

   VI = subgrupos (sexo masculino e feminino)

   VD = níveis de ansiedade

7. Alunos com faixa etária entre 22 a 42 apresentarão maior grau de adaptação acadêmica comparativamente aos alunos na faixa etária entre 18 e 21 anos.

   VI = subgrupos (faixas etárias: 18 a 21 a 22 e 42)

   VD = grau de adaptação acadêmica

8. Alunos do sexo masculino apresentarão maior grau de adaptação acadêmica comparativamente aos alunos do sexo feminino.

   VI = subgrupos (sexo masculino e feminino)

   VD = grau de adaptação acadêmica

Justificativa das hipóteses

A primeira hipótese se baseia no estudo de Cordeiro e Freire (2016), que verificou correlações estatisticamente significativas entre quase todas as dimensões do QVA-r e a variável ansiedade, tanto traço quanto estado, sendo, em sua maioria, correlações negativas, tal como previsto. Os resultados mostraram que quanto maiores os níveis de ansiedade, menor era a adaptação em relação às dimensões. As únicas exceções foram as duas subescalas que avaliam as dimensões "estudo" e "institucional", sendo que esta última se correlacionou apenas com o escore de ansiedade-traço.

Os autores constataram também relações significativas entre ansiedade e algumas variáveis sociodemográficas, tendo obtido uma média mais elevada de ansiedade para alunos na faixa etária entre 18 e 22 anos, comparativamente aos da faixa etária acima de 22 até 55 anos e ainda maior ansiedade nos alunos do sexo feminino. Os autores Anjos e Aguilar-da-Silva (2017) constaram, em seu estudo, que os alunos com maior média de idade e do sexo masculino apresentaram maior adaptação à instituição.

Além disso, foi encontrada diferença significativa entre as médias de ansiedade para alunos dos diferentes cursos avaliados no estudo de Cordeiro e Freire (2016). Os alunos de Bioengenharia apresentaram média mais elevada para Ansiedade-Estado e os estudantes de Enfermagem obtiveram a média mais baixa. No que se refere à Ansiedade-Traço, a média mais elevada também foi identificada nos alunos de Bioengenharia e a média mais baixa nos estudantes de Engenharia Agronômica. Devido a estas diferenças de resultados obtidos nas pesquisas, com relação aos cursos, não foi indicado um direcionamento na formulação da hipótese 3.

Com relação à comparação dos períodos dos cursos, Igue et al. (2008) concluíram que, os alunos dos períodos finais possuíam maior adaptação à Instituição nas dimensões Pessoal, Interpessoal e Estudo, comparados aos alunos dos períodos finais. Bassols (2014) evidenciou em sua tese que os estudantes universitários iniciantes apresentaram maiores índices de ansiedade comparados aos alunos concluintes.

No que diz respeito à comparação dos escores das dimensões do QVA-r, algumas diferenças têm sido também encontradas entre estes escores. O estudo de Oliveira e Morais (2015), por exemplo, demonstrou que estudantes universitários apresentaram maiores dificuldades de adaptação em relação às dimensões “pessoal” e “estudo”, comparativamente às dimensões “carreira”, “interpessoal” e “instituição”, nas quais houve maior facilidade de integração dos mesmos.

MÉTODO

A seguir, será apresentado o método empregado na presente pesquisa. Os tópicos abordados serão: delineamento, local do estudo, população-alvo, amostra, instrumentos de medida e procedimentos de coleta e de análise de dados.

Delineamento

Esta pesquisa se insere em um estudo multicêntrico, no qual participaram seis universidades do estado de Minas Gerais, a saber: Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); e Universidade Federal de Lavras (UFLA). O estudo multicêntrico visou investigar níveis de ansiedade e depressão em estudantes universitários da área de saúde destas universidades e seus fatores associados. A presente pesquisa constituiu, portanto, em um recorte do multicêntrico, enfocando apenas as variáveis ansiedade e vivência acadêmica.

O presente estudo consistiu em uma Pesquisa de Levantamento (*Survey*). Este tipo de pesquisa visa responder questões referentes à descrição, distribuição e incidência de variáveis de toda ou parte de uma população-alvo, da maneira como ocorrem em situações naturais. Foi utilizado o delineamento mais simples das Pesquisas de Levantamento, que visou determinar a incidência e distribuição de características ou relações entre características (Selltiz et al., 1987). As variáveis investigadas, no presente estudo, foram a ansiedade e a adaptação acadêmica, e seus fatores associados. Foi utilizado, também, o delineamento de Comparação com Grupo Estático, que constitui um dos delineamentos da Pesquisa de Levantamento. Nesse tipo de delineamento, comparam-se dois ou mais grupos naturais, ou seja, que já apresentam as características as serem avaliadas (Selltiz et al., 1987). No presente estudo, foram comparados os seguintes subgrupos: estudantes universitários dos períodos iniciais e dos períodos finais; estudantes universitários de diferentes cursos da área de saúde; estudantes do sexo masculino e feminino; e estudantes em dois subgrupos de faixas etárias, de 18 a 21 e de 22 a 42.

Este estudo consiste, também, em uma pesquisa do Tipo Correlacional, caracterizada por investigar as relações entre variáveis naturais, sem a manipulação de variáveis independentes, como ocorre em pesquisas verdadeiramente experimentais (Selltiz

et al., 1987). Foram examinadas as associações entre vivência acadêmica, níveis de ansiedade e variáveis sociodemográficas e acadêmicas. Foi investigado, ainda, se as variáveis sociodemográficas, acadêmicas e clínicas foram preditoras do nível de adaptação acadêmica em estudantes universitários.

Trata-se, ainda, de um estudo de Corte Transversal, no qual a coleta de dados é conduzida somente dentro de um único intervalo de tempo (Campbell & Stanley, 1979; Selltiz et al., 1987). Neste estudo, os dados foram coletados em um único momento com aplicação dos instrumentos de medida, com cada participante.

Local da pesquisa

O presente estudo foi realizado na UFSJ, que constitui uma das seis Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) de Minas Gerais participantes do projeto multicêntrico. Os dados foram coletados nos cursos presenciais da área de saúde, a saber: Biomedicina; Educação Física; Enfermagem; Farmácia; Fisioterapia; Medicina; Nutrição; Psicologia; e Terapia Ocupacional. Entretanto, a coleta de dados para a presente pesquisa foi realizada em apenas três Instituições: UFOP, UFTM e UFSJ.

A distribuição dos cursos mencionados acima, entre as universidades do estudo multicêntrico, foi realizada da seguinte forma: UFSJ – Educação Física, Medicina, Psicologia, Enfermagem e Farmácia; UFOP – Educação Física, Farmácia, Medicina, e Nutrição; UFJF – Educação Física, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição e Odontologia; UFMG – Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Psicologia e Terapia Ocupacional; UFTM – Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Fisioterapia, Medicina, Nutrição, Psicologia e Terapia Ocupacional; e UFLA – Educação Física, Medicina e Nutrição.

População-alvo

A população-alvo desta pesquisa foi constituída pelos estudantes dos cursos presenciais de graduação da área de saúde das seis IFES de Minas Gerais, citadas anteriormente. No intuito de obter-se uma amostra mais homogênea e minimizar vieses na interpretação dos resultados, foram adotados critérios de inclusão e de exclusão. Os critérios de inclusão foram: estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação

presenciais da área da saúde, voluntários, de ambos os sexos e com idade acima de 18 anos. O critério de exclusão foi: alunos que estejam em período de intercâmbio.

Amostra

Foi utilizada a amostragem do tipo probabilística, ou seja, por meio de sorteio, na qual existe uma probabilidade conhecida e diferente de zero de cada participante da população-alvo ser selecionado para compor a amostra. A vantagem da amostragem probabilística é que ela permite generalizar os resultados obtidos para a população-alvo, aumentando a validade externa da pesquisa (Contandriopoulos et al., 1994). Mais especificamente, foi adotada a amostragem do subtipo estratificada, que é considerada a técnica probabilística mais refinada, cujo princípio básico consiste em dividir a população-alvo em subconjuntos, ou seja, os estratos e, posteriormente, proceder ao sorteio de uma subamostra de cada um destes estratos (Contandriopoulos et al., 1994). Nesta pesquisa, os estratos foram compostos pelos cursos da área de saúde.

O tamanho da amostra foi determinado por meio de cálculo estatístico, visando um poder de amostra de 90%. Para a estimativa do tamanho amostral, considerou-se uma população de aproximadamente 15.033 estudantes, uma margem de erro de 3% e nível de significância de 5%. Considerou-se, ainda, uma prevalência de 30% de transtornos de ansiedade e depressão, segundo estimativa da OMS (2013). O cálculo da amostra foi feito com base na equação abaixo, conforme Levin (1987):

$$\text{Tamanho da amostra} = \frac{\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2}}{1+\left(\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2 N}\right)}$$

Onde:

N = 15.033 (população - número de alunos matriculados nos cursos da área de saúde das IFES);

p = 0,30 (prevalência estimada dos transtornos de ansiedade e depressão);

e = 0,03 (margem de erro);

z = 1,96 (valor da distribuição normal correspondente a 5%).

Com base nessa fórmula, foram efetuados os cálculos dos números dos participantes a serem sorteados para cada estrato, visando a obtenção das subamostras. A Tabela 1, abaixo, apresenta os números totais de alunos matriculados em cursos da área de saúde, a quantidade selecionada para compor as subamostras e as porcentagens dos participantes sorteados para as subamostras.

Tabela 1

Número total de alunos matriculados nos cursos da área de saúde de cada universidade, porcentagens e quantidade selecionada em cada uma

Universidades	Número Total (alunos da área de saúde)	% de alunos sorteados	Número de alunos das subamostras
UFOP	1558	10,36%	93
UFSJ (Campi de São João del-Rei)	755	5,02%	45
UFSJ (Campus de Divinópolis)	1021	6,79%	61
UFJF	1613	10,73%	96
UFMG	6783	45,12%	404
UFTM	2013	13,39%	120
UFLA	1290	8,58%	77
Total	15.033	100,00%	896

Instrumentos de medida

No presente estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos de medida: Questionário de Vivências Acadêmicas - versão reduzida (QVA-r); Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS-21); e um Questionário Sociodemográfico e Acadêmico.

Questionário de Vivências Acadêmicas - versão reduzida (QVA-r): Elaborado por Almeida e Ferreira (1997), em Portugal, para avaliar a forma com que o estudante percebe, vivencia e se comporta no contexto universitário. O QVA-r foi adaptado e validado para o Brasil (Granado et al., 2005). O instrumento possui 55 itens, redistribuídos em nas cinco dimensões da Vivência Acadêmica: (1) Pessoal, que compreende por exemplo bem-estar psicológico e físico; (2) Interpessoal, que se refere a relacionamentos de intimidades com outras pessoas na Instituição (3) Carreira, na qual há sentimentos relativos ao curso; (4) Estudo, que abrange por exemplo rotina de estudo e gestão de tempo; (5) Institucional, que engloba sentimentos acerca da instituição (Mognon & Santos, 2013).

As alternativas de respostas são distribuídas em uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos, a saber: 1- nada a ver comigo; 2- pouco a ver comigo; 3- algumas vezes de acordo

comigo e outras não; 4- bastante a ver comigo; e 5- tudo a ver comigo. O escore global da escala como um todo é calculado pela soma dos pontos obtidos nas respostas aos itens, sendo que o mínimo é 55 e o máximo 275 pontos. Não há ponto de corte nesse questionário, sendo que os escores avaliam apenas o grau de adaptação acadêmica, ou seja, quanto mais elevado o escore, mais adaptado e integrado o estudante está na universidade (Mognon & Santos, 2013). Além disso, conforme recomendado por Almeida et al. (2003), os escores de cada subescala é calculado pela soma das respostas dadas pelos respondentes aos itens que as compõem.

Embora haja, nas normas de aplicação do QVA-r, a recomendação de aplicação do instrumento no primeiro ano, optou-se por aplicá-lo em todos os períodos. Justifica-se tal escolha, pois se entende que o processo de adaptação acadêmica ocorre durante toda a formação do estudante.

O instrumento apresenta evidências de validade e fidedignidade satisfatórias. A fidedignidade foi avaliada pelo coeficiente alfa de *Cronbach,* tendo sido obtido o valor de 0,88 para a escala global. Especificamente, a dimensão Carreira obteve coeficiente de 0,86, seguindo da dimensão Pessoal com 0,84 e da Interpessoal com 0,82. A dimensão Estudo obteve coeficiente de 0,78 e a dimensão Institucional coeficiente de 0,77. A Validade de Construto foi avaliada por meio da Análise Fatorial, pelo Método dos Componentes Principais, que explicou 40% da variância total. Foi avaliada a Validade de Conteúdo, a qual objetivou avaliar se o conceito de adaptação acadêmica estava totalmente contemplado nos itens da escala, por meio do julgamento de uma comissão de especialistas (Granado et al., 2005). Santos e Suehiro (2007) investigaram a validade convergente da escala QVA-r, correlacionando-a com a Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA), que avalia um construto teoricamente relacionado e encontraram correlações positivas significativas (r = 0,61 para estudantes iniciantes e r = 0,56 para estudantes concluintes), sendo, $p < 0,05$.

Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS-21): Desenvolvida por Lovibond e Lovibond (1995) para medir e diferenciar os sintomas de ansiedade, estresse e depressão. Essa escala foi traduzida, validada e adaptada ao contexto brasileiro (Vignola & Tucci, 2014), com o objetivo de avaliar sintomas de depressão, ansiedade e estresse. A DASS-21 é um instrumento de autorrelato, composto por 21 itens, divididos em três subescalas de 7 itens cada, que avaliam os estados emocionais de depressão, ansiedade e

estresse. Ela possui alternativas de resposta do tipo *Likert* de quatro pontos (0 = Discordo totalmente a 3= Concordo totalmente).

Os resultados da DASS-21 só são computados para cada subescala, separadamente. O resultado final de cada subescala é obtido somando-se as pontuações dos itens da subescala, para avaliar os graus de depressão, ansiedade e estresse. Além disso, a soma dos escores de cada subescala deverá ser multiplicada por dois. Foram também estabelecidos pontos de corte, pelos autores Lovibond e Lovibond (2004), para avaliar os níveis de gravidade de cada subescala, através de diferentes categorias. Especificamente, em relação à subescala de ansiedade, usada no presente trabalho, os escores foram agrupados em cinco categorias de gravidade, em função das seguintes faixas dos escores obtidos: Normal/leve (0-7); Mínimo (8-9); Moderado (10-14); Grave (15-19); e Muito grave (igual ou superior a 20) (Vignola, 2013).

O instrumento apresenta evidências de validade e fidedignidade satisfatórias. A fidedignidade foi avaliada pela consistência interna, por meio do coeficiente alfa de *Cronbach*, tendo sido obtidos os valores de 0,92 para a subescala de depressão, 0,90 para a subescala de estresse e 0,86 para a subescala de ansiedade, indicando boa consistência interna das três subescalas. Foi avaliada a Validade Concomitante obtendo-se correlações significativas elevadas entre as três subescalas da DASS-21 (depressão, ansiedade e estresse) e os seguintes instrumentos de medida, respectivamente: *Beck Depression Index* (BDI), *Beck Anxiety Index* (BAI) e *Inventory of Stress Symptoms of Lipp* (ISSL). A correlação entre a subescala de depressão e o BDI foi de 0,86. A correlação entre a subescala de ansiedade e o BAI foi de 0,80. A correlação entre a subescala de estresse e o ISSL foi de 0,74 (Vignola, 2013). A escala DASS-21 foi aplicada em um estudo piloto, comparando-se os formatos impresso e *online,* e não foram encontradas diferenças entre as duas aplicações.

Questionário sociodemográfico e acadêmico: Foi criado pela equipe do projeto multicêntrico para avaliar as características sociodemográficas (ex.: sexo e faixa etária) e acadêmicas (ex.: fase do curso e curso matriculado) dos estudantes universitários. Estas variáveis foram coletadas, a fim de analisar suas possíveis relações com o grau de adaptação acadêmica e níveis de ansiedade dos participantes.

Procedimentos de coleta de dados

Primeiramente, foram contatados os Coordenadores dos cursos selecionados, para informá-los sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e para solicitar os contatos de e-mail dos alunos sorteados. Após esses procedimentos, a pesquisadora entrou em contato com os alunos sorteados para fornecer: (1) informações sobre a pesquisa; (2) convite para participar do estudo; (3) *link* de acesso para que os participantes pudessem responder os instrumentos de medida, referentes às variáveis investigadas nesta pesquisa; e (4) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os instrumentos foram disponibilizados sob forma de um conjunto de questionários *online*, autoaplicados, disponibilizados em uma plataforma da *Web* (*Google Forms*), que poderia ser acessado via computador, *tablet* ou celular. Ressalta-se que os instrumentos utilizados, tanto a DASS-21, quanto o QVA-r foram testados em um estudo piloto, conforme descrito anteriormente, comparando-se os formatos impresso e *online* e não foram encontradas diferenças entre as duas aplicações. As respostas dos participantes nesta plataforma eram inseridas automaticamente em um banco de dados. Posteriormente, o banco de dados adquirido foi exportado para o *software* IBM *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) para a realização das análises estatísticas. A coleta de dados ocorreu no período de maio de 2019 a abril de 2020.

Análise de dados

Os dados obtidos foram analisados por meio do *software* SPSS, versão 20.0 para *Windows*. Os testes estatísticos foram conduzidos adotando-se o nível de significância de $p < 0,05$. Foram feitas as seguintes análises estatísticas:

1. Teste de normalidade com cálculo dos coeficientes de assimetria e de curtose;
2. Para descrição da amostra e para o cálculo dos escores da DASS-21, do QVA-r e das variáveis sociodemográficas e acadêmicas, foi utilizada a Análise Estatística Descritiva, com cálculo de médias, desvio padrão e porcentagens;
3. Para verificar se haveria relação entre os níveis de ansiedade e o grau de adaptação acadêmica, foi utilizado o teste Qui-quadrado para o escore global e a Análise de Correlação de *Pearson* para as dimensões;
4. Para testar as hipóteses de diferenças significativas no grau de adaptação acadêmica entre as cinco dimensões avaliadas pelo QVA-r, foi utilizado o teste ANOVA para medidas repetidas, com o teste *post hoc Bonferroni*;

5. Para testar a hipótese de diferentes graus de adaptação acadêmica e de diferentes níveis de ansiedade em função do tipo de curso dos participantes foi usado o Teste ANOVA;
6. Para testar a hipótese de que os alunos dos períodos iniciais do curso apresentam menor grau de adaptação acadêmica e maiores níveis de ansiedade, comparativamente aos dos períodos finais, foi utilizado o Teste *t* de *Student* para amostras independentes;
7. Para testar a hipótese de que alunos com faixa etária entre 18 e 21 anos apresentam níveis mais elevados de ansiedade comparativamente aos alunos na faixa etária entre 22 e 42 anos, foi usado o Teste *t* de *Student* para amostras independentes;
8. Para testar a hipótese de que alunos sexo feminino apresentam maiores níveis de ansiedade do que os do sexo masculino, foi utilizado o Teste *t* de *Student* para amostras independentes;
9. Para selecionar as variáveis a serem incluídas na regressão múltipla foram realizadas Análises Univariadas das variáveis sociodemográficas, acadêmicas e níveis de ansiedade, associadas ao grau de adaptação acadêmica;
10. Para identificar os fatores preditores da adaptação acadêmica, foi utilizada a Análise de Regressão Linear Múltipla, com nível de significância de $p < 0,05$.

Considerações éticas

O projeto multicêntrico, envolvendo todas as IFES mencionadas, foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto, que constituiu a Instituição sede do projeto (CAAE 85839418.8.1001.5150) e pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de São João del-Rei (CAAE 85839418.8.2007.5151). Mediante a aprovação, a pesquisa foi realizada segundo os parâmetros éticos da Resolução 510/16 (Conselho Nacional de Saúde, 2016).

O projeto foi apresentado aos coordenadores dos cursos de graduação, para solicitar os contatos dos alunos sorteados para compor a amostra. Em seguida, foi feita uma apresentação aos estudantes, via e-mail, sobre os objetivos, procedimentos e relevância do estudo. Aqueles que aceitaram participar leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os universitários foram informados de que poderiam desistir de participar a qualquer momento, sem sofrer qualquer prejuízo e, ainda, de que o sigilo das informações

fornecidas seria assegurado e que sua participação na pesquisa não ocasionaria riscos ou desconfortos. Além disso, foram comunicados que os resultados não seriam divulgados individualmente, apenas sob forma de médias de grupo, garantindo, assim, o anonimato dos dados. Além disso, todos os participantes foram informados de que a pesquisadora principal estaria à disposição, via e-mail, para sanar quaisquer dúvidas acerca da pesquisa.

RESULTADOS

Primeiramente, serão apresentados os resultados das análises descritivas das características sociodemográficas e acadêmicas dos estudantes universitários, bem como dos escores dos instrumentos de medida, DASS-21 e QVA-r. Em seguida, serão apresentados os resultados da análise de correlação entre o grau de adaptação acadêmica e os níveis de ansiedade. Serão apresentadas, também, análises univariadas da adaptação acadêmica e dos níveis de ansiedade em relação às variáveis sociodemográficas e acadêmicas. Finalmente, serão apresentados os resultados da Análise de Regressão Linear Múltipla para identificar os fatores preditores da adaptação acadêmica dos estudantes.

Descrição da amostra dos estudantes

Características sociodemográficas

Os resultados das características sociodemográficas da amostra estão apresentados na Tabela 2. A amostra do presente estudo foi composta por 316 indivíduos, sendo 70,9% do sexo feminino e 29,1% do sexo masculino. A idade média dos estudantes era de 22,94 anos, variando entre 18 e 42 anos. No que se refere ao estado civil, a grande maioria (92,7%) era de solteiros. Do total de estudantes universitários entrevistados, a maioria (87,7%) não trabalhava. Além disso, a maior parte (73,1%) não recebia nenhum auxílio financeiro da Universidade e, dentre os poucos que recebiam auxilio, o mais comum era de permanência/auxílio-moradia (5,1%), bolsa de iniciação científica (3,2%) e bolsa de projetos de extensão (3,5%). Com relação ao tipo de moradia, a maior porcentagem (36,7%) era de estudantes que dividiam apartamento ou casa com outras pessoas e, em segundo lugar (17,1%), os que viviam com os pais.

Tabela 2

Médias, desvios-padrão e porcentagens das variáveis sociodemográficas

(Continua)

Variáveis	Categorias	Frequência (n)	Porcentagem (%)	Média (DP)
Sexo	Feminino	224	70,9	
	Masculino	92	29,1	
Idade				22,94 (4,05)

(Conclusão)

Variáveis	Categorias	Frequência (n)	Porcentagem (%)	Média (DP)
Estado civil	Solteiro(a)	293	92,7	
	Casado(a)	13	4,1	
	União estável	6	1,9	
	Viúvo(a)	0	0,0	
	Divorciado(a)	3	0,9	
	Outro	1	0,3	
Trabalha	Não	277	87,7	
	Sim	39	12,3	
Bolsa estudantil	Não	231	73,1	
	Sim, permanência/ auxílio-moradia	16	5,1	
	Sim, iniciação científica	10	3,2	
	Sim, monitoria	3	0,9	
	Sim, alimentação	7	2,2	
	Sim, projeto de extensão	11	3,5	
	Sim, pró ativa	2	0,6	
	Sim, outra	4	1,3	
Moradia	Sozinho(a)	35	11,1	
	Com pais (pai e mãe)	54	17,1	
	Com pai	3	0,9	
	Com mãe	20	6,3	
	Familiar/parente	6	1,9	
	Cônjuge/parceiro(a) e/ou filho(a)(s)	16	5,1	
	Divide Apartamento/casa	116	36,7	
	Pensão/hotel/hostel/pousada	7	2,2	
	República federal	4	1,3	
	República particular	50	15,8	
	Alojamento estudantil	3	0,9	
	Outro	2	0,6	

Nota: DP = Desvio Padrão.

Características acadêmicas

Os dados sobre as características acadêmicas dos estudantes universitários estão dispostos na Tabela 3. A maior parte dos estudantes (37%) estava matriculada na UFTM e, em segundo lugar (28,8%), na UFOP. Referente às matrículas nos cursos, as três maiores porcentagens foram em Medicina (27,5%), Farmácia (15,5%) e Psicologia (13,3%). Com relação aos períodos dos estudantes matriculados, o 4º e o 5º apresentaram maiores porcentagens, 13,6% e 14,9%, respectivamente. Acerca do ingresso na Universidade, o primeiro semestre de 2019 foi o que obteve maior porcentagem de matrículas (15,2%).

Tabela 3

Frequências e porcentagens das variáveis acadêmicas

Variáveis	Categorias	Frequência (n)	Porcentagem (%)
IFES	UFOP	91	28,8
	UFTM	117	37,0
	UFSJ – SJDR	48	15,2
	UFSJ – DIV	61	19,0
Cursos	Biomedicina	11	3,5
	Educação Física	30	9,5
	Enfermagem	35	11,1
	Farmácia	49	15,5
	Fisioterapia	18	5,7
	Medicina	87	27,5
	Nutrição	34	10,8
	Psicologia	42	13,3
	Terapia Ocupacional	10	3,2
Período	1º ao 5º	182	57,6
	6º ao 10º	124	39,3
	11º ao 16º	10	3,1
Semestre	2011.2 a 2014.1	23	7,3
	2014.2 a 2016.2	113	35,7
	2017.1 a 2019.1	180	57,0

Nota: IFES = Instituição Federal de Ensino Superior.

Níveis de ansiedade e grau de adaptação acadêmica

Teste de normalidade

As variáveis dos escores globais dos níveis de ansiedade (DASS-21) e do grau de adaptação acadêmica (QVA-r) apresentaram distribuição normal, pois os coeficientes de assimetria (adaptação acadêmica = -0,487 e ansiedade = 0,961) e curtose (adaptação acadêmica = 1,182 e ansiedade = 0,013) estão entre -2 e 2 (George & Mallery, 2008; Medrano et al., 2014). Deste modo, optou-se pela utilização de estatísticas paramétricas.

Análises dos níveis de ansiedade e do grau de adaptação acadêmica

Os resultados da subescala de ansiedade da DASS-21 e do QVA-r estão apresentados na Tabela 4. Os escores globais de ansiedade (M = 11,21; DP = 11,18), indicaram que no presente estudo, houve um nível moderado de sintomas ansiosos (faixa de valores entre 10 e 14), segundo a classificação descrita no instrumento.

No que se refere ao escore global do grau de adaptação acadêmica da QVA-r, a média obtida foi de 181,17 (DP = 19,66), (em uma faixa de valores entre 55 e 275),

indicando que os estudantes apresentaram um grau moderado de adaptação acadêmica, dentro do percentil 50, ou seja, há uma percepção positiva do processo de integração no ensino superior. Especificamente, em relação às subescalas do QVA-r, as médias obtidas foram em ordem decrescente: 44,46 (DP = 9,16) na dimensão Carreira; Pessoal, com média de 41,02 (DP = 11,08); Interpessoal, com média de 39,51 (DP = 6,81); Estudo, com média de 28,75 (DP = 6,79); e Institucional, com média de 27,44 (DP = 4,67).

Para comparar os dados das subescalas do QVA-r, foi feita uma análise de variância (ANOVA) para medidas repetidas e teste *post hoc* de Bonferroni. Os resultados mostraram que houve diferença estatisticamente significativa entre as subescalas (F = 304,20; p = 0,000). O teste Bonferroni indicou que, com exceção da comparação entre as subescalas 1 (Pessoal) e 2 (Interpessoal), todas as outras subescalas apresentaram diferenças significativas entre elas. Estes resultados indicaram semelhança no grau de adaptação acadêmica dos estudantes nas dimensões Pessoal e Interpessoal. Os demais resultados indicaram maior adaptação acadêmica na dimensão Pessoal do que nas dimensões Estudo e Institucional, embora a dimensão Pessoal tenha sido menor do que a dimensão Carreira. Na dimensão Interpessoal, houve maior adaptação acadêmica do que nas dimensões Estudo e Institucional. No que se refere à subescala Carreira, houve maior adaptação acadêmica quando comparada às subescalas Interpessoal, Estudo e Institucional.

As três dimensões com maior grau de adaptação acadêmica foram, em ordem decrescente: Carreira, Pessoal e Interpessoal. Dessa forma, a hipótese 4, referente aos graus de adaptação acadêmica de acordo com as dimensões, foi confirmada em parte, ou seja, apenas as dimensões Carreira e Interpessoal foram maiores que as outras.

Tabela 4

Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo dos escores globais da subescala de ansiedade da DASS-21 e da escala QVA-r e escores das cinco dimensões do QVA-r

Variáveis	Média	Desvio Padrão (DP)	Mínimo	Máximo
DASS-21 (escore global)	11,21	11,18	0	42
Dimensão – Pessoal	41,02	11,08	16	66
Dimensão – Interpessoal	39,51	6,81	18	54
Dimensão – Carreira	44,46	9,16	16	60
Dimensão – Estudo	28,75	6,79	9	45
Dimensão – Institucional	27,44	4,67	8	40
QVA-r (escore global)	181,17	19,66	102	238

Nota: DP = Desvio Padrão.

Relação entre grau de adaptação acadêmica e nível de ansiedade

Foi feito o teste Qui-quadrado entre o nível de ansiedade categorizado (de 1 a 5) e o escore global do grau de adaptação, categorizado através dos percentis 20%, 40%, 60% e 80% da amostra coletada, isto é, "1" de 102 a 167, "2" de 168 a 177, "3" de 178 a 187, "4" de 188 a 197 e "5" de 198 a 238. O teste Qui-quadrado mostrou que não houve relação significativa entre o nível de ansiedade e o grau de adaptação (Qui-quadrado = 20,424, *p*-valor = 0,202), para os escores globais destas variáveis.

A análise das subescalas do QVA-r, porém, mostrou resultados significativos confirmando parcialmente a hipótese 1, por meio do teste da correlação de *Pearson* com o nível de ansiedade. Três dimensões da adaptação acadêmica (Carreira, Estudo e Institucional) se relacionaram, significativamente, no sentido inverso, com os níveis de ansiedade, como esperado na hipótese 1. Estes resultados indicam que maiores níveis de ansiedade estão relacionados a menor grau de adaptação acadêmica nestas três dimensões. Por outro lado, não houve correlação estatisticamente significativa entre a dimensão Interpessoal com o nível de ansiedade (p = 0,222), indicando que o nível de ansiedade dos estudantes não está relacionado com a sua adaptação interpessoal. A dimensão Pessoal apresentou correlação significativa positiva com a ansiedade (p = 0,000), contrariamente à hipótese 1.

Portanto, os resultados das análises correlacionais indicaram que a relação inversa postulada na hipótese 1, entre a ansiedade e a adaptação acadêmica, depende da dimensão avaliada, afetando aquelas dimensões especificamente relacionadas com a atividade acadêmica. Ou seja, quanto maior o nível de ansiedade dos estudantes, menor é o grau de sua adaptação acadêmica nas dimensões Estudo, Carreira e Institucional.

Tabela 5

Análise correlacional de Pearson entre o grau de adaptação acadêmica e os níveis de ansiedade

Vivência Acadêmica	Ansiedade	
	R	*p*
QVA-r 1	0,557	0,000**
QVA-r 2	-0,069	0,222
QVA-r 3	-0,135	0,016*
QVA-r 4	-0,165	0,003**
QVA-r 5	-0,144	0,011*

Nota: Subescalas da QVA-r: 1 = Pessoal; QVA-r 2 = Interpessoal; QVA-r 3 = Carreira; QVA-r 4 = Estudo; QVA-r 5 = Institucional; *p < 0,05; **p < 0,01.

Análises univariadas

A seguir, serão apresentados os resultados das análises estatísticas univariadas, para avaliar a relação das variáveis sociodemográficas e acadêmicas com o grau de adaptação acadêmica e com os níveis de ansiedade dos estudantes, assim como os dados das médias e desvios-padrão das variáveis analisadas. Foram utilizados o teste *t* de *Student* para amostras independentes e a análise de variância (ANOVA). Estas análises foram feitas para selecionar as variáveis a serem inseridas nas análises posteriores multivariadas, conforme critério adotado, citado anteriormente.

Análises univariadas das variáveis sociodemográficas

Na Tabela 6, encontram-se os resultados das análises univariadas das médias da adaptação acadêmica e da ansiedade em relação ao sexo e em relação à faixa etária. Com relação ao sexo, não houve diferença estatisticamente significativa (p = 0,069) entre estudantes do sexo masculino e do sexo feminino para o escore global da adaptação acadêmica. Portanto, na avaliação global, estes resultados não confirmam a hipótese 8 que postulava diferença entre os dois grupos. Porém, a análise das subescalas do QVA-r mostrou diferença estatisticamente significativa do grau de adaptação acadêmica apenas na dimensão Pessoal (t = 3,84, p = 0,000), na qual as mulheres apresentaram médias mais elevadas de adaptação acadêmica (42,52, DP = 10,81), contrariamente à hipótese 8, que postulava que os homens teriam maiores graus de adaptação acadêmica.

No caso das médias de ansiedade, houve diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos do sexo masculino e feminino (p = 0,000) com relação ao escore global de ansiedade. Este resultado indicou que as mulheres vivenciaram mais sintomas de ansiedade do que os homens, confirmando, assim, a hipótese 6, referente ao sexo dos participantes e os níveis de ansiedade.

Com relação às faixas etárias, no que se refere ao escore global de vivência acadêmica, não houve diferença estatisticamente significativa entre as duas faixas avaliadas (p = 0,996). Porém, a análise das subescalas da QVA-r indicou uma diferença estatisticamente significativa entre as duas faixas etárias apenas na dimensão Pessoal (t = 2,30, p = 0,022), sendo que os alunos mais novos apresentaram maior grau de adaptação acadêmica (42,85, DP = 10,37), contrariamente ao que foi postulado, que os alunos da faixa etária mais velha é que teriam maior grau de adaptação acadêmica. Estes resultados mostram, portanto, que a hipótese 7 não foi confirmada.

Para a variável ansiedade, foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre as duas faixas etárias avaliadas (p = 0,007). Estes resultados indicaram que os alunos mais novos apresentaram maiores níveis de sintomas ansiosos do que os mais velhos, comprovando, assim, a hipótese 5, que postulava haver maiores níveis de ansiedade para estudantes na menor das duas faixas etárias avaliadas.

Portanto, as variáveis sexo e faixa etária indicaram resultados divergentes. No nível de ansiedade, os estudantes diferiram nas variáveis sexo e a faixa etária, conforme postulado. Acerca do grau de adaptação acadêmica, apenas na dimensão pessoal houve diferença significativa entre os dois grupos e, em uma delas, contrária ao postulado.

Tabela 6

Médias, desvios-padrão e teste t de Student em amostras independentes do nível de ansiedade e grau de adaptação acadêmica em relação às variáveis sexo e faixa etária

Variáveis	Categoria	Médias (DP)		*t*		*p*	
		Ansiedade	QVA-r	Ansiedade	QVA-r	Ansiedade	QVA-r
Sexo	Feminino	12,70 (11,79)	182,46 (19,09)	3,76	1,83	0,000*	0,069
	Masculino	7,59 (8,57)	178,03 (20,73)				
Faixa Etária	18 – 21 anos	13,33 (11,88)	181,34 (19,33)	2,65	- 0,005	0,009	0,996
	22 – 42 anos	9,74 (10,53)	181,35 (20,31)				

Nota: DP = Desvio Padrão; *p < 0,01.

Análises univariadas das variáveis acadêmicas

A Tabela 7 apresenta a análise univariada das médias de adaptação acadêmica e de ansiedade em relação às fases de início (1º ao 5º período) e de final (6º ao 10º) do curso, pelo teste *t* de *Student* para amostras independentes. Não houve diferenças estatisticamente significativas entre alunos do início e do final do curso no que se refere ao escore global de adaptação acadêmica (p = 0,191). A análise das subescalas de vivência acadêmica também não indicou diferença significativa entre os dois grupos em nenhuma dimensão. Para a variável ansiedade, também não foi encontrada diferença significativa em relação aos dois grupos (p = 0,064). Houve, portanto, uma semelhança ao longo do curso, para estas variáveis, indicando que não foi confirmada a hipótese 2, relativa aos períodos do curso.

Tabela 7

Médias, desvios-padrão e teste t de Student para amostras independentes dos níveis de ansiedade e grau de adaptação acadêmica em relação às fases do curso (QVA-r)

Variável	Categoria	Média (DP)		*t*		*p*	
		Ansiedade	QVA-r	Ansiedade	QVA-r	Ansiedade	QVA-r
Fases	Início	12,37 (11,75)	180,07 (18,75)	1,82	- 1,34	0,07	0,18
	Final	10,00 (10,38)	183,15 (21,10)				

Nota: DP = Desvio Padrão;

Com relação aos cursos avaliados, as médias e desvios-padrão obtidos para vivência acadêmica e ansiedade em cada curso estão descritas na Tabela 8. Os resultados da análise de variância, apresentados na Tabela 9, mostraram que não houve diferença estatisticamente significativa entre os cursos com relação ao grau de adaptação acadêmica (F = 1,15, p = 0,33). Estes resultados indicam que o processo de adaptação acadêmica é vivenciado de maneira semelhante nos cursos da área da saúde, não confirmando a hipótese 3, relativa aos graus de adaptação acadêmica de acordo com os cursos.

Com relação ao nível de ansiedade, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas (F = 3,14, p = 0,002). Os resultados evidenciaram que os alunos de alguns cursos apresentaram maiores níveis de ansiedade do que os alunos de outros cursos. Os níveis mais elevados de ansiedade ocorreram para os cursos de Enfermagem, Nutrição e Biomedicina. O teste *post Hoc* de *Tukey* mostrou que o nível de ansiedade dos alunos do curso de Educação Física (média = 6,67) e Medicina (média = 8,87) foram inferiores significativamente aos dos alunos da Enfermagem (média = 16,91).

Tabela 8

Médias e desvios-padrão dos níveis de ansiedade e do grau de adaptação acadêmica (QVA-r) em relação aos cursos avaliados

Cursos	Média (DP)	
	QVA-r	Ansiedade
Biomedicina	178,27 (20,13)	14,00 (13,39)
Ed. Física	173,33 (19,22)	6,67 (7,36)
Enfermagem	183,09 (20,66)	16,91 (14,91)
Farmácia	178,63 (25,22)	11,06 (9,91)
Fisioterapia	183,61 (15,13)	13,33 (13,16)
Medicina	182,67 (15,25)	8,57 (9,98)
Nutrição	181,97 (18,22)	14,82(11,74)
Psicologia	185,14 (21,65)	10,86 (9,50)
Terapia Ocupacional	176,90 (21,95)	10,80 (10,63)

Nota: DP = Desvio Padrão.

Tabela 9

Análise de variância para comparação dos cursos com relação ao nível de ansiedade e ao grau de adaptação acadêmica (QVA-r)

Variável	*F*		*p*	
Cursos	QVA-r	Ansiedade	QVA-r	Ansiedade
	1,15	3,14	0,33	0,002*

Nota: *F* = F de Fisher; *p* = probabilidade associada.

Em geral, os resultados das análises univariadas mostraram que a variável ansiedade apresentou diversidade de escores entre os estudantes, variando em relação a diversas características sociodemográficas e acadêmicas dos estudantes, enquanto a variável adaptação acadêmica apresentou pouca variação entre os estudantes, gerando poucas diferenças significativas em relação a estas variáveis. Optou-se por estudar, nas análises multivariadas, o grau de adaptação nas dimensões Carreira, Estudo e Institucional, como variáveis dependentes, porque elas apresentaram relações estatisticamente significativas com o nível de ansiedade.

Análises multivariadas

Análises multivariadas para o grau de adaptação acadêmica

Os pressupostos para as análises de Regressão Linear foram analisados e confirmados, isto é, os coeficientes de assimetria e curtose estão entre -2 e +2, garantindo a normalidade dos resíduos e o valor para a estatística de Durbin-Watson foi acima de 1,7, garantindo a independência dos resíduos. A Tabela 10 apresenta os resultados da regressão linear múltipla para explicar o grau de adaptação na dimensão Carreira.

Tabela 10

Análise de regressão linear múltipla para explicar o grau de adaptação na dimensão Carreira

Variáveis Preditoras	Beta	Erro Padrão	Beta Padronizado	*t*	*p*-valor	
Constante	46,488	0,771		60,303	0,000	$R^2 = 0,07$
Farmácia	-5,806	1,422	-0,231	-4,083	0,000	F = 11,285 ($p < 0,01$)
Ansiedade	-0,113	0,046	-0,139	-2,464	0,014	DW = 1,896

Os resultados indicaram que o curso de Farmácia foi a variável preditora que mais se destacou (esta variável forneceu o maior valor do beta padronizado em módulo), comparativamente à outra variável. Em segundo lugar, foi o nível de ansiedade. O modelo de regressão (F = 11,285; $p < 0,01$) é dado por: Adaptação (Carreira) = 46,488 – 5,806 x Farmácia – 0,113 x Ansiedade. Estes resultados indicaram que a adaptação acadêmica, na dimensão Carreira, é menor, se o aluno for do curso de Farmácia e se tiver um maior valor para o nível de ansiedade.

Tabela 11

Análise de regressão linear múltipla para explicar o grau de adaptação na dimensão Estudo

Variáveis Preditoras	Beta	Erro Padrão	Beta Padronizado	*t*	*p*-valor	
Constante	30,058	0,569	-0,173	52,864	0,000	$R^2 = 0,03$
Ansiedade	-0,106	0,035		-3,004	0,003	F = 9,023 ($p = 0,003$)
						DW = 2,059

A Tabela 11 apresenta os resultados da regressão linear múltipla para explicar o grau de adaptação acadêmica na dimensão Estudo. Os resultados indicaram que apenas o nível de ansiedade foi estatisticamente significativo. O modelo de regressão (F = 9,023; $p = 0,003$) é dado por: Adaptação (Estudo) = 30,058 – 0,106 x Ansiedade. Este resultado indicou que o grau de adaptação acadêmica, na dimensão Estudo, é menor quanto maior for o nível de ansiedade.

Tabela 12

Análise de regressão linear múltipla para explicar o grau de adaptação na dimensão Institucional

Variáveis Preditoras	Beta	Erro Padrão	Beta Padronizado	*t*	*p*-valor	
Constante	28,166	0,392	-0,147	71,932	0,000	$R^2 = 0,02$
Ansiedade	-0,062	0,024		-2,544	0,011	F = 6,469 ($p = 0,011$)
						DW = 1,759

A Tabela 12 apresenta os resultados da regressão linear múltipla para explicar o grau de adaptação na dimensão Institucional. Os resultados mostram que novamente apenas o nível de ansiedade foi estatisticamente significativo. O modelo de regressão (F = 6,469; $p = 0,011$) é dado por: Adaptação (Institucional) = 28,166 – 0,062 x Ansiedade.

Este resultado indica que o grau de adaptação acadêmica, na dimensão Institucional é menor quanto maior for o nível de ansiedade.

Análises multivariadas para o nível de ansiedade

Tabela 13

Análise de regressão linear múltipla para explicar o nível de ansiedade

Variáveis Preditoras	Beta	Erro Padrão	Beta Padronizado	*t*	*p*-valor	
Constante	28,817	3,711		7,765	0,000	$R^2 = 0,1$
Sexo biológico	-4,808	1,391	-0,194	-3,456	0,001	$F = 9,134$ ($p < 0,01$)
Dim4-Adap: Estudo	-0,256	0,091	-0,157	-2,816	0,005	DW = 2,032
Enfermagem	5,008	1,957	0,144	2,559	0,011	
Faixas etárias	-2,787	1,265	-0,123	-2,203	0,028	

A Tabela 13 apresenta os resultados da regressão linear múltipla para predizer a ansiedade. Os resultados indicaram que o sexo foi a variável preditora mais importante, comparativamente às demais variáveis. Em segundo lugar, destacou-se a quarta dimensão do grau de adaptação (Estudo), em seguida, o curso de Enfermagem e, por último, a Faixa etária. O modelo de regressão ($F = 9,134$; $p < 0,01$) é dado por: Ansiedade = 28,817 – 4,808 x Sexo – 0,256 x Estudo + 5,008 x Enfermagem – 2,787 x faixa etária. Estes resultados indicam que o nível de ansiedade é maior, se o aluno é do sexo feminino, se possui um menor valor para o grau de adaptação para a dimensão Estudo, se pertence ao curso de Enfermagem ou se está na faixa etária entre 18 e 21 anos.

DISCUSSÃO

Os resultados da presente pesquisa possibilitaram identificar o grau de adaptação acadêmica e os níveis de ansiedade dos estudantes universitários de diferentes cursos da área da saúde. Foi possível, também, descrever as características sociodemográficas e acadêmicas dos alunos das IFES, bem como avaliar a relação entre as variáveis Vivência Acadêmica e Ansiedade. Além disso, os fatores preditores da adaptação acadêmica e da ansiedade foram verificados por meio de regressão linear múltipla.

No que se refere às características sociodemográficas, a maioria dos participantes eram do sexo feminino (70,9%). Este resultado se assemelha ao de estudos anteriores (Ariño & Bardagi, 2018; Leão et al., 2018; Medeiros & Bittencourt, 2017), onde a grande maioria dos participantes também era do sexo feminino, demonstrando um interesse elevado das mulheres pela área de saúde. Ademais, estas informações corroboram os dados do Censo da Educação Superior de 2018, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), ao apontar a presença do sexo feminino com maior frequência no ensino superior. Diante disso, acredita-se que esse fato retrate o crescimento das mulheres na profissionalização e, posteriormente, inserção no mercado de trabalho, que tem aumentado, consideravelmente, nas últimas décadas (Barros & Mourão, 2018).

A idade média dos participantes foi de 22,94 anos. Essa baixa média de idade pode estar diretamente relacionada ao fato de os jovens ingressarem na universidade logo após a conclusão do Ensino Médio ou pouco tempo depois. Acerca do estado civil, a grande maioria dos participantes estava solteira (92,7%), retratando os dados do país, em relação à entrada de novos alunos no Ensino Superior (INEP, 2019). Além disso, destaca-se que a grande maioria dos participantes (87,7%) não trabalhava, talvez devido ao fato deles estudarem em de instituições públicas. Desse modo, muitos não necessitam se inserir no mercado de trabalho para custear seus estudos, como ocorre com muitos universitários de instituições privadas (Medeiros & Bittencourt, 2017; Mesquita et al., 2019). Além disso, assim como no estudo de Costa et al. (2019), a maior parte dos respondentes não era bolsista, nem recebia auxílio financeiro da Universidade. Com relação ao tipo de moradia, a maior parte morava em casas e apartamentos divididos com outras pessoas e/ou em repúblicas estudantis, tornando mais viável o custeio das despesas.

Com relação às características acadêmicas, o presente estudo investigou cursos da área de saúde, pelo fato de pesquisas anteriores apontarem altos índices de ansiedade nos alunos destes cursos. Marchi et al. (2013), ao comparar estudantes universitários de diversos cursos concluíram que os alunos da área da saúde possuíam maiores índices de ansiedade. Segundo os autores, isso ocorre porque estes estudantes lidam diretamente com a vida humana. Quanto aos períodos dos cursos, a maioria dos participantes estava matriculada nos primeiros períodos (1º ao 5º). Esse dado se assemelha a estudos prévios (Betiati et al., 2019; Martins et al., 2019) que também obtiveram maior aderência de estudantes de períodos iniciais.

No que diz respeito aos níveis de ansiedade dos universitários, os resultados evidenciaram que os alunos apresentavam níveis moderados de sintomas de ansiedade. Tais resultados já haviam sido encontrados anteriormente, na literatura da área (Costa et al., 2019; Santos & Simões, 2020). Além disso, o estudo de Cordeiro e Freire (2016), avaliando a ansiedade em termos de traço e estado, obteve resultados semelhantes, pois encontrou que 54,6% não apresentavam Estado de ansiedade e 53,5% não apresentavam traço de ansiedade.

Sobre a avaliação da adaptação acadêmica pelo QVA-r, vale destacar que, neste estudo, houve uma diferença em relação a outras pesquisas da área. Isso ocorreu porque alguns autores optaram por utilizar, como escore global da escala, a média dos itens do questionário. No presente estudo, por outro lado, optou-se por utilizar, como escore global da escala, a soma dos itens, porque este foi o cálculo realizado no estudo original de validação e adaptação do QVA-r ao Brasil.

O grau de adaptação acadêmica dos universitários, avaliado no presente estudo, no que se refere ao escore global, indicou que os alunos apresentavam um grau moderado de adaptação acadêmica no Ensino Superior. No estudo de Cardoso et al., (2015), o grau de adaptação acadêmica foi um pouco acima da média. De acordo com estas autoras, resultados como estes indicam que os alunos apresentam uma percepção positiva do processo de integração ao Ensino Superior e que os mesmos se sentem, de maneira geral, interessados e motivados.

No que se refere, especificamente, às dimensões do QVA-r, Carreira, Pessoal e Interpessoal, os resultados indicaram pontuações mais elevadas de adaptação acadêmica comparativamente às dimensões Estudo e Institucional. Estes dados sugerem que os alunos, de maneira geral, estão satisfeitos com o curso e possuem competência para

concluir o processo educativo, apresentam equilíbrio físico e emocional e possuem bons relacionamentos com as outras pessoas da Instituição. Acerca das dimensões Carreira e Interpessoal, os resultados obtidos se assemelham aos dados da literatura da área, pois outras pesquisas têm indicado que os universitários têm apresentado facilidade de adaptação tanto na dimensão Carreira (Cardoso et al., 2015; Carleto et al., 2018; Cordeiro & Freire, 2016; Oliveira & Morais, 2015), quanto na dimensão Interpessoal (Cardoso et al., 2015; Cordeiro & Freire, 2016). Entretanto, os estudos têm evidenciado que, na dimensão Pessoal, os alunos apresentam médias baixas de adaptação acadêmica (Igue et al., 2008; Santos & Suehiro, 2007; Schleich et al., 2006).

A hipótese principal do presente estudo, de que maiores níveis de ansiedade estariam relacionados com menor grau de adaptação acadêmica, foi confirmada em parte. Em relação ao escore global, esta hipótese não foi confirmada, mas sim com relação às dimensões. Tal resultado contraria o estudo de Ariño e Bardagi (2018), que confirmou esta hipótese para o escore global, tendo identificado uma correlação negativa entre o nível de ansiedade e o escore global de adaptação acadêmica, demonstrando que quanto menor a ansiedade, maior o grau de adaptação.

No que se refere às dimensões do QVA-r, houve diferenças significativas em relação à ansiedade. As dimensões Carreira, Estudo e Institucional do QVA-r apresentaram correlações significativas negativas, embora fracas, com a ansiedade. O estudo de Cordeiro e Freire (2016) encontrou correlações negativas entre as dimensões Interpessoais e Carreiras e o nível de ansiedade traço e estado, assim como entre a dimensão Institucional e o nível de ansiedade-traço. Ademais, a dimensão Pessoal se correlacionou positivamente com ansiedade, em ambos (traço e estado). No presente estudo foi encontrado resultado semelhante a este, na qual a dimensão Pessoal também se correlacionou positivamente com os níveis de ansiedade, contrariando a hipótese 1. Este resultado, embora inesperado, talvez se explique pelo fato da ansiedade, quando se situa em um nível moderado ou relativamente baixo, pode facilitar o desempenho e a adaptação em diversos eventos na vida da pessoa (Cerchiari et al., 2005). Ainda acerca da relação entre sintomas de ansiedade e a vivência acadêmica, Ariño e Bardagi (2018) também avaliaram todas as dimensões, indicando que houve relação significativa de todas elas com os sintomas de ansiedade, avaliados pela DASS-21, sendo que a força das relações variou de fraca a forte.

Outros estudos também buscaram avaliar a relação entre ansiedade e aspectos relacionados às dimensões da Vivência Acadêmica. O estudo de Stan e Oprea (2015),

avaliou a relação entre desempenho acadêmico e ansiedade diante das avaliações feitas nos cursos, sendo que o desempenho acadêmico foi avaliado de forma semelhante à competência da dimensão Carreira. Janke et al. (2017) identificaram que os estudantes universitários de primeira geração, ou seja, aqueles cujos pais não frequentaram a universidade, apresentaram menor satisfação com o curso (relacionado com a dimensão Carreira) e maior ansiedade. Desse modo, como afirma Hoque (2015), a ansiedade dos universitários ocorria por causa de motivos acadêmicos.

As análises univariadas, referentes à adaptação acadêmica, foram realizadas tanto para o escore global, quanto para as dimensões do QVA-r. Os dados referentes ao sexo dos participantes não indicaram diferença estatisticamente significativa com relação à adaptação acadêmica usando o escore global, contrariamente à hipótese 8. Entretanto, esse dado não é consenso na literatura, pois há estudos que apontam melhor adaptação acadêmica (global) para o sexo masculino (Anjos & Aguilar-da-Silva, 2017; Soares et al., 2015) e outros para o sexo feminino (Granado et al., 2005), tal como no estudo que adaptou e validou o QVA-r para o contexto brasileiro. No que se refere aos resultados das dimensões, o presente estudo verificou que as mulheres estavam mais adaptadas academicamente na dimensão Pessoal. Tais resultados também foram encontrados em outros estudos (Cardoso et al., 2015; Mognon & Santos, 2013).

Com relação à ansiedade, houve diferença significativa em relação ao sexo, pois os resultados do presente estudo indicaram maiores escores de ansiedade para as mulheres, confirmando a hipótese 6. Este dado corrobora os resultados de estudos anteriores (Andrade & Pires, 2020; Cordeiro & Freire, 2016; Leão et al., 2018; Reis et al., 2017). Ademais, Reis et al. (2017) apontaram algumas razões que podem explicar a maior ansiedade das mulheres. Primeiro, o fato de a cultura ser mais permissiva com os homens e segundo, porque as mulheres, atualmente, enfrentam situações nos processos de profissionalização e na entrada no mercado de trabalho, que podem desencadear ansiedade, ou seja, há uma maior busca por independência financeira e afirmação pessoal, que pode causar conflitos.

A respeito das faixas etárias, os resultados mostraram que não houve diferença significativa entre as duas faixas etárias avaliadas, de 18 a 21 e de 22 a 42, no que se refere ao escore global da Vivência Acadêmica, contrariamente à hipótese 7. O estudo de Anjos e Aguilar-da-Silva (2017) identificou maior adaptação global à instituição nos universitários com faixa etária entre 21 e 25 anos. No que se refere às dimensões do QVA-r, no presente

trabalho, a dimensão Pessoal apresentou diferença estatisticamente significativa entre as faixas etárias, corroborando a hipótese de Cunha et al. (2017) de que a maturidade melhora o entendimento de si mesmo e promove melhorias nesta dimensão. Em relação à ansiedade, os resultados evidenciaram que os alunos mais novos (18 a 21 anos) apresentaram mais sintomas de ansiedade, confirmando a hipótese 5 do presente trabalho e corroborando estudos anteriores (Cordeiro & Freire, 2016; Reis et al., 2017). Reis et al. (2017) afirmaram que, em geral, estudantes mais jovens estão nos períodos iniciais e, por isso, estão mais propensos a vivenciar novidades e possuir mais inseguranças sobre o futuro. Portanto, tais questões podem estar relacionadas a manifestações mais frequentes de sintomas de ansiedade.

As análises univariadas das variáveis acadêmicas, no que se refere às fases do curso, indicaram que não houve diferença no grau de adaptação acadêmica (global e nas dimensões) e nos níveis de ansiedade entre os alunos dos períodos iniciais e os alunos dos períodos finais, contrariamente à hipótese 2. Os resultados dos outros estudos são conflitantes. Porto e Soares (2017) encontraram que apenas na dimensão Institucional houve diferença significativa, sendo que os alunos iniciantes apresentaram maior grau de adaptação acadêmica do que os alunos concluintes. Com relação à ansiedade, Carvalho et al. (2015) identificaram maiores escores de ansiedade nos alunos concluintes, porém Alazzi e Al-Jarrah (2016) encontraram maior grau de ansiedade no início do curso.

Com relação aos cursos avaliados, os resultados não apresentaram diferenças significativas no grau de adaptação acadêmica, contrariamente à hipótese 3. Resultados semelhantes foram encontrados por Lamas et al. (2014). Por outro lado, a ansiedade apresentou diferenças estaticamente significativas entre os cursos avaliados, confirmando parte da hipótese 3. O curso de Enfermagem teve a maior média de ansiedade (M = 16,91; DP = 14,91). Esse resultado, talvez, se justifique pelo fato deste curso incluir, logo nos primeiros períodos, uma grande quantidade de avaliações e estágios clínicos, que demandam muito dos alunos, no que se refere aos aspectos cognitivos, físicos e psicológicos, devido ao contato com pessoas doentes, dentre outros aspectos (Backhaus et al., 2019; Cordeiro & Freire, 2016). Além disso, pode-se inferir que o curso de Enfermagem pode se configurar como segunda opção para os alunos que não conseguem ingressar no curso de Medicina. Dessa forma, estes estudantes podem se sentir frustrados e insatisfeitos e estes fatores podem influenciar na manifestação de sintomas de ansiedade. Por outro lado, o curso com menor média de ansiedade foi o de Educação Física (M =

6,67; DP = 7,36), talvez devido às práticas regulares de atividades físicas exercidas pelos participantes, que podem estar associadas a menores níveis de ansiedade (Leão et al., 2018; Toti et al., 2018).

Um dado que merece destaque foi o fato dos alunos do curso de Medicina terem apresentado média baixa de sintomas de ansiedade (M = 8,57), pois a literatura da área aponta que neste curso os alunos apresentam altos níveis de ansiedade. Dentre os fatores que poderiam justificar essa média baixa, destaca-se a falta de interesse dos estudantes deste curso em participar da coleta de dados desta pesquisa e um possível receio em evidenciar suas respostas, uma vez que a literatura tem mostrado que neste curso há maiores taxas de prevalência de ansiedade.

Para a análise multivariada, analisou-se o grau de adaptação nas dimensões Carreira, Estudo e Institucional como variáveis dependentes. Na dimensão Carreira, o resultado da regressão linear evidenciou que a adaptação acadêmica é menor se o aluno estiver cursando Farmácia e se obtiver níveis mais elevados de ansiedade. Os resultados da regressão, para as dimensões Estudo e Institucional, mostraram que a adaptação acadêmica é menor se o aluno apresentar níveis altos de sintomas de ansiedade, sendo este o único fator preditivo encontrado. Não foram encontrados estudos com resultados similares a estes, talvez pelo fato de haver carência de pesquisas investigando a relação entre a ansiedade e a Vivência acadêmica.

Na literatura da área, alguns estudos também investigaram fatores preditores da adaptação acadêmica dos estudantes universitários. Soares et al. (2014) indicaram que as expectativas relacionadas ao envolvimento social, projeto vocacional de carreira e atividades curriculares são preditoras de uma boa integração acadêmica. Além disso, Porto e Soares (2017) evidenciaram que as expectativas dos alunos em relação ao Ensino Superior também predizem a adaptação acadêmica. No estudo de Carlotto et al. (2015), as estratégias focadas no problema e no suporte social foram preditoras da adaptação acadêmica.

Foi realizada, ainda, regressão linear múltipla para identificar os fatores preditores dos níveis de ansiedade. O resultado evidenciou que os níveis de ansiedade eram maiores quando havia a presença de quatro fatores preditores. O primeiro diz respeito ao sexo feminino, que demonstrou maiores índices de ansiedade, como em estudos anteriores (Leão et al., 2018; Reis et al., 2017). O segundo fator preditor foi apresentar menor adaptação na dimensão Estudo. O terceiro se refere a cursar Enfermagem que possui

médias altas, confirmando dados de outros estudos sobre estudantes universitários da área de saúde (Lima et al., 2017; Prado et al., 2012). O último fator é referente à faixa etária, pois o resultado apontou maiores níveis de ansiedade para estudantes mais novos, com idade entre 18 e 21 anos, corroborando com o estudo de Toti et al. (2018), que apontou maior ansiedade em universitários mais jovens.

Esta pesquisa apresenta algumas limitações, que poderão constituir possíveis orientações para estudos futuros. O fato de a pesquisa ser do tipo correlacional impede a afirmação de relações causais entre as variáveis ansiedade e Vivência Acadêmica e entre os fatores associados destas variáveis. Outra limitação é o fato de a pesquisa ter sido realizada somente em Universidades do estado de Minas Gerais e apenas com alunos dos cursos de graduação da área de saúde. Portanto, os resultados obtidos no presente estudo não poderão ser generalizados para outros estados do Brasil, nem para outros cursos das áreas acadêmicas de humanas, exatas e biológicas, diminuindo a validade externa da pesquisa Além disso, esta pesquisa contou com grupos não equivalentes em relação ao número de participantes de cada Instituição, curso, sexo e período. Vale destacar, também, que o período de coleta procedeu de maio de 2019 a abril de 2020, sendo considerado um longo intervalo de tempo, o que pode ter interferido na avaliação dos níveis de ansiedade e de adaptação acadêmica dos alunos. Destaca-se, ainda, que a variância explicada na regressão foi baixa em todas as análises. Sendo assim, os resultados encontrados nas comparações dos grupos devem ser analisados com cautela.

Outra limitação se refere a não utilização de instrumento de medida específico para estudantes universitários, pois como destacado pela AERA, APA e NCME (2014), instrumentos específicos e com normas para a população que se pretende avaliar permitem obter resultados mais fidedignos. Estudos futuros, suprindo essas limitações, poderão aprofundar a investigação das relações entre as variáveis ansiedade e Vivência Acadêmica e verificar as contradições de resultados encontrados nas pesquisas da área. Por fim, acredita-se que, seria útil considerar um número maior de participantes, de diferentes Instituições do Brasil e, ainda, de outras áreas acadêmicas.

CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo possibilitaram avaliar o grau de adaptação acadêmica de estudantes universitários da área de saúde, de três universidades federais de Minas Gerais, bem como identificar seus níveis de ansiedade e outros fatores associados à Vivência Acadêmica e a ansiedade. Os resultados evidenciaram que, de maneira global, os alunos apresentaram um grau moderado de adaptação acadêmica. No que se refere às dimensões específicas da Vivência Acadêmica, observou-se maior grau de adaptação nas dimensões Carreira, Pessoal e Interpessoal. Quanto à avaliação da ansiedade, os resultados revelaram que os alunos manifestaram níveis moderados de sintomas ansiosos.

A análise da relação entre o grau de adaptação acadêmica e os níveis de ansiedade dos universitários indicou que maiores níveis de ansiedade estavam relacionados com menor grau de adaptação acadêmica, para as dimensões Carreira, Estudo e Institucional. Esta relação não foi observada quando se analisou os escores globais de adaptação acadêmica.

Foram identificadas as variáveis preditoras da adaptação acadêmica para as dimensões Carreira, Estudo e Institucional e para os níveis de ansiedade dos estudantes universitários. Na dimensão Carreira, observou-se que o grau de adaptação acadêmica foi menor quando o estudante cursava Farmácia e, também, quando apresentava níveis mais elevados de ansiedade. Para as dimensões Estudo e Institucional, a única variável preditora de maior adaptação foi um menor nível de ansiedade. Em relação à ansiedade, os fatores preditores foram o sexo feminino, menor adaptação na dimensão Estudo, cursar Enfermagem e ter menor faixa etária.

Considerando os resultados obtidos, sugere-se maior acompanhamento dos alunos para que os níveis de ansiedade não se elevem e as dificuldades diminuam no processo de adaptação acadêmica, com ênfase no acompanhamento das variáveis preditoras, como tipo de curso, sexo e faixa etária. Sugere-se o estímulo à socialização dos alunos, com o oferecimento de atividades culturais, de lazer e esportivas, além de suporte psicológico para os estudantes que apresentarem níveis elevados de ansiedade e dificuldades de adaptação acadêmica. A criação de estratégias que ajudem os estudantes a enfrentar dificuldades de adaptação acadêmica e de controle da ansiedade poderá melhorar sua qualidade de vida e contribuir para que eles se preparem melhor para as demandas atuais e futuras, seja no convívio/relações interpessoais ou no ambiente de trabalho.

Esta pesquisa pode ser considerada como um avanço na área, tendo em vista a carência de estudos publicados que tenham avaliado a relação entre a adaptação acadêmica e os níveis de ansiedade dos universitários. Entretanto, esta carência restringiu a comparação dos resultados obtidos com outros estudos. Além disso, considera-se que este estudo é considerado um avanço na área devido a utilização de amostragem probabilística, que permite a generalização dos resultados para a população-alvo e, também, pelo fato de ter sido realizada Análises de Regressão Múltipla. Tais procedimentos não foram identificados nos estudos encontrados que avaliaram a relação entre Vivência Acadêmica e ansiedade em estudantes universitários. Sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas nesta temática, utilizando amostras maiores, coletadas em diferentes regiões e incluindo estudantes de diversos cursos, além da área de saúde. Estudos de corte longitudinal também poderiam contribuir com dados adicionais sobre a evolução destas variáveis ao longo dos anos, já que os alunos passam por mudanças durante o período acadêmico.

REFERÊNCIAS

Alazzi, K., & Al-Jarrah, A. (2016). Southeast Asian International Students Adjusting to Jordanian Universities: Views From the Field. *Journal of College Student Development*, *57*(6), 730-741. http://doi.org/10.1353/csd.2016.0071

Almeida, L. D. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Académicas*. Relatórios de Investigação. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de vivências acadêmicas (QVA)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Almeida, L. S., Ferreira, J. G., & Soares, A. P. (2003). Questionário de Vivências Académicas (QVA e QVA-r). In M. Gonçalves, M. Simões, L. Almeida, & C. Machado (Coords.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. 1, pp. 114-130). Coimbra: Quarteto.

Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. G. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, *1*(2), 81-93. Recuperado de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12074/1/Almeida%2c%20Soares%20%26%20Ferreira%2c%202002.pdf

American Educational Research Association. American Psychological Association & National Council for Measurement in Education [AERA, APA & NCME] (2014). *The Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington.

American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5a ed.). Porto Alegre: Artmed.

Andrade, A. M., & Pires, E. U. (2020). Avaliação dos Níveis de Ansiedade dos Estudantes da UFRRJ. *Trabalho (En) Cena*, *5*(1), 248-268. https://doi.org/10.20873/25261487V5N1P248

Andrade, A. S., Tiraboschi, G. A., Antunes, N. A., Viana, P. V. B. A., Zanoto, P. A., & Curilla, R. T. (2016). Vivências acadêmicas e sofrimento psíquico de estudantes de psicologia. *Psicologia Ciência e Profissão*, *36*(4), 831-846. https://doi.org/10.1590/1982-3703004142015

Anjos, D. R. L. D., & Aguilar-da-Silva, R. H. (2017). Questionário de Vivências

Acadêmicas (QVA-R): avaliação de estudantes de medicina em um curso com currículo inovador. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, *22*(1), 105-123. https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000100006

Ariño, D. O., & Bardagi, M. P. (2018). Relação entre fatores acadêmicos e a saúde mental de estudantes universitários. *Revista Psicologia em Pesquisa*, *12*(3), 44-52. https://doi.org/10.24879/2018001200300544

Aron, A., Aron, E. N., & Smollan, D. (1992). Inclusion of other in the self scale and the structure of interpersonal closeness. *J. Pers. Soc. Psychol*, 63, 596–612. http://doi.org/10.1037/0022-3514.63.4.596

Backhaus, I., D'Egidio, V., Saulle, R., Masala, D., Firenze, A., De Vito, E., ... & La Torre, G. (2019). Health-related quality of life and its associated factors: results of a multi-center cross-sectional study among university students. *Journal of Public Health*, *42*(2), 285-293. https://doi.org/10.1093/pubmed/fdz011

Bampi, L. N. D. S., Baraldi, S., Guilhem, D., Araújo, M. P. D., & Campos, A. C. D. O. (2013). The quality of life of medical students at the University of Brasilia, Brazil. *Revista Brasileira de Educação Médica*, *37*(2), 217-225. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rbem/v37n2/09.pdf

Barlow, D. H., & Durand, V. M. (2011). *Psicopatologia: uma abordagem integrada*. São Paulo: Cengage Learning.

Barros, S. C. D. V., & Mourão, L. (2018). Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. *Psicologia & Sociedade*, *30*, 1-11. https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30174090

Bassols, A. M. S. (2014). *Estresse, ansiedade, depressão, mecanismos de defesa e coping dos estudantes no início e no término do curso de medicina na Universidade Federal do Rio Grande do Sul* [Tese de doutorado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Recuperado de https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/104141/000938859.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Batista, M. A., & Sisto, F. F. (2005). Estudo para a construção de uma escala de ansiedade para adolescentes. *Estudos de Psicologia*, *22*(4), 347-354. https://doi.org/10.1590/S0103-166X2005000400002

Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a

sample of college students. *Journal of affective disorders*, *173*, 90-96. https://doi:10.1016/j.jad.2014.10.054

Betiati, V., Cardoso, I. M., Costa, B. R., Antunes, M. D., Massuda, E. M., & Nishida, F. S. (2019). Ansiedade e depressão em jovens universitários do curso de medicina de uma instituição no noroeste do Paraná. *Revista Valore*, *4*, 41-54. Recuperado de https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/314/223

Bezerra, M. L. O., Siquara, G. M., & Abreu, J. N. S. (2018). Relação entre os pensamentos ruminativos e índices de ansiedade e depressão em estudantes de psicologia. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, *7*(2), 62-71. https://doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v7i2.1906

Bonafé, F. S. S., Carvalho, J. D. S., & Campos, J. A. D. B. (2016). Depressão, ansiedade e estresse e a relação com o consumo de medicamentos. *Psicologia, Saúde & Doenças*, *17*(2), 105-119. https://doi: 10.15309/16psd170201

Braga, P. C. C. S. (2016). *Planejamento, síntese e avaliação da atividade tipo ansiolítica e do perfil antioxidante de novo candidato a protótipo de fármaco LQFM 180* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Recuperado de https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6575/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Patr%c3%adcia%20Caixeta%20Castro%20Souza%20Braga%20-%202016.pdf

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1979). *Delineamentos experimentais e quase experimentais de pesquisa*. São Paulo: E.P.U.

Cardoso, L. M., Garcia, C. S., & Schroeder, F. T. (2015). Vivência acadêmica de alunos ingressantes no curso de Psicologia. *Psicologia Ensino & Formação*, *6*(2), 5-17. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v6n2/v6n2a02.pdf

Cardozo, M. Q., Gomes, K. M., Fan, L. G., & Soratto, M. T. (2016). Fatores associados à ocorrência de ansiedade dos acadêmicos de Biomedicina. *Saúde e Pesquisa*, *9*(2), 251-262. https://doi:10.17765/1983-1870.2016v9n2p251-262

Carleto, C. T., Moura, R. C. D., Santos, V. S., & Pedrosa, L. A. K. (2018). Adaptação à universidade e transtornos mentais comuns em graduandos de enfermagem. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, *20*, 1-11. https://doi.org/10.5216/ree.v20.43888

Carlotto, R. C., Teixeira, M. A. P., & Dias, A. C. G. (2015). Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários. *Psico-USF*, *20*(3), 421-432. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/4010/401043290006.pdf

Carvalho, E. A. D., Bertolini, S. M. M. G., Milani, R. G., & Martins, M. C. (2015). Índice de ansiedade em universitários ingressantes e concluintes de uma instituição de ensino superior. *Ciência Cuidado e Saúde*, *14*(3), 1290-1298. https://doi.org/10.4025/cienccuidsaude.v14i3.23594

Cerchiari, E. A. N., Caetano, D., & Faccenda, O. (2005). Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, *10*(3), 413-420. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/261/26110310.pdf

Chernomas, W. M., & Shapiro, C. (2013). Stress, depression, and anxiety among undergraduate nursing students. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, *10*(1), 255-266. https://doi.org/10.1515/ijnes-2012-0032

Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016*. Recuperado de: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf

Contandriopoulos, A. P.; Champagne, F.; Potvin, L.; Denis, J. O., & Boyle, P. (1994). *Saber preparar uma pesquisa: definição, estrutura, financiamento* (2a ed.). São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco.

Cordeiro, R. A., & Freire, V. (2016). Estado-Traço de ansiedade e vivências académicas em estudantes do 1º ano do Instituto Politécnico de Portalegre. *Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health*, (36). Recuperado de https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8290

Costa, K. L. F., Simões, L. O., Souza, N. F. L., Andrade, V. S. M., Chaves, C. M. C. M., & Lopes, R. A. (2019). Avaliação dos níveis de ansiedade, estresse e qualidade de vida em acadêmicos de Fisioterapia. *Fisioterapia Brasil*, *20*(5), 659-667. https://doi.org/10.33233/fb.v20i5.2729

Cruz, C. M. V. M., Pinto, J. R., Almeida, M. & Aleluia S. (2010). Ansiedade nos estudantes do ensino superior: um estudo com estudantes do 4º Ano do curso de licenciatura em Enfermagem da Escola Superior de Saúde de Viseu. *Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health*, (38), 223-242. Recuperado de https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/305/1/Ansiedade%20nos%20estudantes%20do%20ensino%20superior.pdf

Cunha, J. A. (2001). *Manual da Versão em Português das Escalas Beck*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Cunha, L. C., Marques, L., & Biavatti, V. T. (2017). Adaptação ao ambiente do ensino superior: percepção dos alunos do curso de ciências contábeis. *Revista Mineira de*

Contabilidade, *18*(1), 26-37. Recuperado de http://anpcont.org.br/pdf/2016/EPC233.pdf

DeSousa, D. A., Moreno, A. L., Gauer, G., Manfro, G. G., & Koller, S. H. (2013). Revisão sistemática de instrumentos para avaliação de ansiedade na população brasileira. *Avaliação Psicológica*, *12*(3), 397-410. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/3350/335030096015.pdf

Ferreira, C. L., Almondes, K. M. D., Braga, L. P., Mata, Á. N. D. S., Lemos, C. A., & Maia, E. M. C. (2009). Universidade, contexto ansiogênico? Avaliação de traço e estado de ansiedade em estudantes do ciclo básico. *Ciência & Saúde Coletiva*, *14*, 973-981. Recuperado de https://www.scielosp.org/pdf/csc/2009.v14n3/973-981/pt

Ferreira, E. S. D. (2014). *Ansiedade aos exames em estudantes universitários: relação com stresse académico, estratégias de coping e satisfação académica* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Recuperado de https://core.ac.uk/download/pdf/48583286.pdf

Fonaprace, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. (2016). *Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior*. Brasília: FONAPRACE.

George, D., & Mallery, P. (2008). *SPSS for Windows Step by step: A simple guide and reference* (8a ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Gorayeb, M. A. M., & Gorayeb, R. (2008). "O que penso e sinto" - Adaptação da Revised Children's Manifest Anxiety Scale (RCMAS) para o português. *Temas em Psicologia*, *16*(1), 27-37. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/5137/513753244003.pdf

Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S, Soares, A. P. E., & Guisande, M. A. (2005). Integração Acadêmica de Estudantes Universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, *4*(2), 31-41. Recuperado de https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12089

Hamilton, M. A. X. (1959). The assessment of anxiety states by rating. *British journal of medical psychology*, *32*(1), 50-55. https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1959.tb00467.x

Hoque, R. (2015). Major Mental Health Problems of Undergraduate Students in a Private University of Dhaka, Bangladesh. *European Psychiatry*, *30*, 28-31. https://doi.org/10.1016/S0924-9338(15)31442-5

Igue, É. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, *13*(2), 155-164. Recuperado de https://www.scielo.br/pdf/pusf/v13n2/v13n2a03.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019). *Censo da Educação Superior de 2018*. Notas Estatísticas. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf

Janke, S., Rudert, S. C., Marksteiner, T., & Dickhäuser, O. (2017). Knowing one's place: Parental educational background influences social identification with academia, test anxiety, and satisfaction with studying at university. *Frontiers in psychology*, *8*, 1-11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01326

January, J., Madhombiro, M., Chipamaunga, S., Ray, S., Chingono, A., & Abas, M. (2018). Prevalence of depression and anxiety among undergraduate university students in low-and middle-income countries: a systematic review protocol. *Systematic reviews*, *7*(57), 1-5. https://doi:10.1016/j.hpe.2018.01.001

Lamas, K. C. A., Ambiel, R. A. M., & Silva, B. T. A. O. L. (2014). Vivências acadêmicas e empregabilidade de universitários em final de curso. *Temas em Psicologia*, *22*(2), 329-340. https://doi.org/10.9788/TP2014.2-05

Leão, A. M., Gomes, I. P., Ferreira, M. J. M., & Cavalcanti, L. P. D. G. (2018). Prevalência e fatores associados à depressão e ansiedade entre estudantes universitários da área da saúde de um grande centro urbano do Nordeste do Brasil. *Revista brasileira de educação médica*, *42*(4), 55-65. https://doi.org/10.1590/1981-52712015v42n4RB20180092

Levin, J. (1987). *Estatística Aplicada a Ciências Humanas* (2a ed.). São Paulo: Editora Harbra Ltda.

Lima, B. V. B. G., Trajano, F. M. P., Chaves Neto, G., Alves, R. S., Farias, J. A., & Braga, J. E. F. (2017). Avaliação da ansiedade e autoestima em concluintes do curso de graduação em enfermagem. *Revista de Enfermagem*, *11*(11), 4326-4333. Recuperado de https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/13440/24678

Lopes, J. M., Oliveira, E. B., Nóbrega, N. K. B., & Fermoseli, A. F. O. (2019). Ansiedade X Desempenho Acadêmico: Uma análise entre estudantes universitários. *Caderno de Graduação-Ciências Biológicas e da Saúde-UNIT*, *5*(2), 137-150. Recuperado

de https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitsbiosaude/article/view/6151/3338

Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour research and therapy*, *33*(3), 335-343. https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-U

Lovibond, S. H., & Lovibond, P. F. (2004). *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales, fourthed*. Sydney: Psychology Foundation.

Macauley, K., Plummer, L., Bemis, C., Brock, G., Larson, C., & Spangler, J. (2018). Prevalence and predictors of anxiety in healthcare professions students. *Health Professions Education*, *4*(3), 176-185. https://doi:10.1016/j.hpe.2018.01.001

Marchi, K. C., Bárbaro, A. M., Miasso, A. I., & Tirapelli, C. R. (2013). Ansiedade e consumo de ansiolíticos entre estudantes de enfermagem de uma universidade pública. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, *15*(3), 731-729. https://doi.org/ 10.5216/ree.v15i3.18924

Martins, B. G., Silva, W. R. D., Maroco, J., & Campos, J. A. D. B. (2019). Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse: propriedades psicométricas e prevalência das afetividades. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, *68*(1), 32-41. https://doi.org/10.1590/0047-2085000000222

Martiny, C., Silva, A. C. D. O., Nardi, A. E., & Pachana, N. A. (2011). Tradução e adaptação transcultural da versão brasileira do Inventário de Ansiedade Geriátrica (GAI). *Archives of Clinical Psychiatry*, *38*(1), 08-12. https://doi.org/10.1590/S0101-60832011000100003

Medeiros, P. P., & Bittencourt, F. O. (2017). Fatores associados à Ansiedade em Estudantes de uma Faculdade Particular. *Id online Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, *10*(33), 42-55. https://doi:10.14295/idonline.v10i33.594

Medrano, L. A., Liporace, M. F., & Pérez, E. (2014). Computerized Assessment System for Academic Satisfaction (ASAS) for first-year University Student. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *12*(2), 541-562. Recuperado de https://www.learntechlib.org/p/154905/

Mesquita, M. C. D., Afonso, L. H. R., & Carneiro, M. E. (2019). Política Pública de Permanência no Ensino Superior: a «Bolsa» Universitária em Goiás (Brazil). *Espacios*, *40*(17). Recuperado de http://ww.revistaespacios.com/a19v40n17/a19v40n17p30.pdf

Mognon, J. F., & Santos, A. A. A. D. (2013). Relação entre vivência acadêmica e os indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. *Revista brasileira de orientação profissional*, *14*(2), 227-237. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v14n2/08.pdf

Moura, I. M., Rocha, V. H. C., Bergamini, G. B., Samuelsson, E., Joner, C., Schneider, L. F., & Menz, P. R. (2018). A terapia cognitivo-comportamental no tratamento do transtorno de ansiedade generalizada. *Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente*, *9*(1), 423-441. https://doi:10.31072/rcf.v9i1.557

Nunes, S., & Almeida, L. (2009). Transição e integração académica: estudo com os alunos do Instituto Politécnico de Castelo Branco. *Educare Educere, 13*(21), 167-178. Recuperado de https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/843

Oliveira, C. T., Santos, A. S., & Dias, A. C. G. (2016). Expectativas de universitários sobre a universidade: Sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *17*(1), 43-53. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v17n1/06.pdf

Oliveira, R. E. C., & Morais, A. (2015). Vivências acadêmicas e adaptação de estudantes de uma universidade pública federal do Estado do Paraná. *Revista de Educação Pública*, *24*(57), 547-568. https://doi.org/10.29286/rep.v24i57.1796

Organização Mundial da Saúde (2017). *Depression and other common mental disorders: Global health estimates*. Geneva: World Health Organization.

Organização Mundial da Saúde. (2013). *WHO methods and data sources for global burden of disease estimates 2000-2011*. Geneva: Department of Health Statistics and Information Systems.

Porto, A. M. S., & Soares, A. B. (2017). Diferenças entre expectativas e adaptação acadêmica de universitários de diversas áreas do conhecimento. *Análise Psicológica*, *35*(1), 13-24. https://doi.org/10.14417/ap.1170

Porto, A. M. S., & Soares, A. B. (2017). Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. *Psicologia: Teoria e Prática*, *19*(1), 208-219. http://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n1p208-219

Prado, J. M., Kurebayashi, L. F. S., & Silva, M. J. P. (2012). Eficácia da auriculoterapia para diminuição de estresse em estudantes de enfermagem: ensaio clínico randomizado. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, *20*(4), 727-735. https://doi.org/10.1590/S0104-11692012000400013

Ratanasiripong, P. (2012). Mental health of Muslim nursing students in Thailand. *International Scholarly Research Network - Nursing*, (4), 1-7. https://doi.org/10.5402/2012/463471

Reis, C. F., Miranda, G. J., & Freitas, S. C. (2017). Ansiedade e desempenho acadêmico: um estudo com alunos de ciências contábeis. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, *10*(3), 319-333. Recuperado de http://asaa.anpcont.org.br/index.php/asaa/article/view/356/194

Santos, A. A. A. D., & Suehiro, A. C. B. (2007). Instrumentos de avaliação da integração e da satisfação acadêmica: estudo de validade. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, *14*(1), 107-119. Recuperado de https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7055

Santos, A. C. Z., Fock, M. B., Lopes, R. D. S. M., & Boechat, J. C. S. (2018). Aspectos neurológicos da ansiedade: estudo de casos em alunos de medicina. *REINPEC-Revista Interdisciplinar Pensamento Científico*, *4*(3), 33-39. https://doi.org/10.20951/2446-6778/v4n3a4

Santos, R. M., & Simões, M. O. S. (2020). Níveis de ansiedade em alunos concluintes de cursos de saúde. *Revista Eletrônica de Farmácia*, *17*(1), 1-6. https://doi.org/10.5216/ref.v17.51302

Schleich, A. L. R., Polydoro, S., & Santos, A. A. A. (2006). Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. *Avaliação psicológica, 5*(1), 11-20. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v5n1/v5n1a03.pdf

Selltiz, C., Wrightsman, L. S., & Cook, S. W. (1987). *Métodos de pesquisa nas relações sociais (Vol. 1. Delineamentos de pesquisa)*. São Paulo: E.P.U.

Silva, D. R., Panosso, I. R., & Donadon, M. F. (2018). Ansiedade em universitários: fatores de risco associados e intervenções-uma revisão crítica da literatura. *Psicologia - Saberes & Práticas*, *2*(1),1-10. Recuperado de http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/psicologiasaberes&praticas/sumario/64/16012019150843.pdf

Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C. C., Leme, V. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF, 19*(1), 49-60. Recuperado de https://www.scielo.br/pdf/pusf/v19n1/a06v19n1.pdf

Soares, A. B., Mourão, L., Santos, A. A. A., & Mello, T. V. S. (2015). Habilidades sociais e

vivência acadêmica de estudantes universitários. *Interação em Psicologia*, *19*(2), 211-223. https://doi.org/10.5380/psi.v19i2.31663

Soares, A. B., Silva, A. D. G., Souza, B. A., & Lima, P. F. (2019). Fatores Associados à Adaptação Acadêmica de Estudantes de Psicologia do Primeiro Período. *Revista Interamericana de Psicología*, *53*(3), 431-443. Recuperado de https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/950

Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande, M. A. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise psicológica*, *24*(1), 15-27. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v24n1/v24n1a03.pdf

Spielberger, C. D., Biaggio, A. M. B., & Natalício, L. F. (1979). *Inventário de ansiedade traço estado: manual de psicologia aplicada*. Rio de Janeiro: CEPA

Stan, A., & Oprea, C. (2015). Test anxiety and achievement goal orientations of students at a Romanian university. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *180*, 1673-1679. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.05.066

Tabalipa, F. D. O., Souza, M. F. D., Pfützenreuter, G., Lima, V. C., Traebert, E., & Traebert, J. (2015). Prevalence of anxiety and depression among medical students. *Revista Brasileira de Educação Médica*, *39*(3), 388-394. https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n3e02662014

Teixeira, M. A. P., Castro, G. D., & Piccolo, L. R. (2007). Adaptação à universidade em estudantes universitários: um estudo correlacional. *Interação em Psicologia*, *11*(2), 211-220. https://doi.org/10.5380/psi.v11i2.7466

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, *45*(1), 89-125. https://doi.org/10.3102/00346543045001089

Toti, T. G., Bastos, F. A., & Rodrigues, P. F. (2018). Fatores associados à ansiedade e depressão em estudantes universitários do curso de educação física. *Revista Saúde Física & Mental*, *6*(2), 21-30. Recuperado de https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/SFM/article/view/3488/2456

Tropp, L. R., & Wright, S. C. (2001). Ingroup identification as the inclusion of ingroup in the self. *Pers. Soc. Psychol. Bull*, 27, 585–600. http://doi.org//10.1177/0146167201275007

Vasconcelos, J. R. O., Lôbo, A. P. S., & Melo Neto, V. L. (2015). Risco de suicídio e comorbidades psiquiátricas no transtorno de ansiedade generalizada. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, *64*(4), 259-265. https://doi:10.1590/0047-2085000000087

Vignola, R. C. B. (2013). *Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS): Adaptação e Validação para o Português do Brasil*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo. Recuperado de https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/48328/dissertac%cc%a7a%cc%83o%20Rose%20sem%20anexos.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vignola, R. C. B., & Tucci, A. M. (2014). Adaptation and validation of the depression, anxiety and stress scale (DASS) to Brazilian Portuguese. *Journal of affective disorders*, *155*, 104-109. https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.10.031

Vizzotto, M. M., Jesus, S. N. D., & Martins, A. C. (2017). Saudades de casa: indicativos de depressão, ansiedade, qualidade de vida e adaptação de estudantes universitários. *Revista Psicologia e Saúde*, *9*(1), 59-73. https://doi.org/10.20435/pssa.v9i1.469

Westermann, R., Heise, E., Spies, K., & Trautwein, U. (1996). Identifikation und erfassung von komponenten der studienzufriedenheit [Identifying and assessing components of student satisfaction]. *Psychol. Erzieh. Unterr*, 43, 1–22.

Westermann, R., Spies, K., Heise, E., & Wollburg-Claa, S. (2002). Student evaluation of instruction and study conditions. theory-oriented development of questionnaires. *Eur. Educ*. 34, 44–69. http://doi.org//10.2753/EUE1056-4934340144

ANEXOS

ANEXO 1

Questionário de Vivências Acadêmicas - versão reduzida (QVA-r)

De acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue a sua resposta numa escala de 1 a 5 pontos conforme indicado:

(1) Nada a ver comigo, totalmente em desacordo, nunca acontece.
(2) Pouco a ver comigo, muito em desacordo, poucas vezes acontece.
(3) Algumas vezes de acordo comigo e outras não, algumas vezes acontece e outras não.
(4) Bastante a ver comigo, muito de acordo, acontece muitas vezes.
(5) Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre.

	Nada a ver comigo, nunca acontece	**Pouco a ver comigo, poucas vezes acontece**	**Algumas vezes acontece e outras não**	**Bastante a ver comigo, acontece muitas vezes**	**Tudo a ver comigo, acontece sempre**
5.1. Faço amigos com facilidade na minha Universidade	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.2. Acredito que posso concretizar meus valores na profissão que escolhi	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.3. Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.4. Costumo ter variações de humor	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.6. Nos estudos não estou conseguindo acompanhar o ritmo dos meus colegas de turma	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.7. Escolhi bem o curso que frequento	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.8. Tenho boas qualidades para a área profissional que escolhi	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.9. Sinto-me triste ou abatido/a	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.10. Administro bem o meu tempo	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.11. Ultimamente, me sinto desorientado/a e confuso/a	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.12. Gosto da Universidade que estudo	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.13. Há situações em que me sinto que estou perdendo o controle	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.14. Sinto-me envolvido com meu curso	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.15. Conheço bem os serviços oferecidos pela minha Universidade	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.16. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.17. Nos últimos tempos me tornei mais pessimista	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.18. Meus colegas tem sido importantes para meu crescimento pessoal	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.19. Minha trajetória universitária corresponde às minhas expectativas vocacionais	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.20. Sinto cansaço e sonolência durante o dia	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.21. Acredito que meu curso me possibilitará a realização profissional	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.22. Acredito possuir bons amigos na Universidade	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.23. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.24. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.25. Tenho momentos de angústia	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.26. Tenho dificuldades de encontrar um colega que me ajude num problema pessoal	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.27. Não consigo me concentrar numa tarefa durante muito tempo	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.28. Faço um planejamento diário das coisas que tenho para fazer	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.29. Tenho boas relações de amizade com colegas de ambos os sexos	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.30. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )

5.31. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.32. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.33. Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.34. Penso em muitas coisas que me deixam triste	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.35. Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.36. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à organização do meu tempo	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.37. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.38. As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.39. Faço boas anotações das aulas	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.40. Sinto-me fisicamente debilitado/a	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.41. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.42. Consigo ser eficaz na minha preparação para as provas	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.43. A biblioteca da minha Universidade é completa	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.44. Procuro sistematizar/ organizar a informação dada nas aulas	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.45. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.46. Tenho dificuldades para tomar decisões	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.47. Sinto-me desiludido/a com meu curso	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.48. Tenho capacidade para estudar	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.49. Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.50. Tenho-me sentido ansioso/a	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.51. Estou no curso com que sempre sonhei	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.52. Sou pontual na chegada às aulas	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.53. A minha Universidade tem boa infraestrutura	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.54. Não consigo fazer amizade com os meus colegas	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )
5.55. Mesmo que pudesse não mudaria de curso	1- ( )	2- ( )	3- ( )	4- ( )	5- ( )

ANEXO 2

Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS-21)

Leia cuidadosamente cada uma das afirmações abaixo e marque o número apropriado **0, 1, 2 ou 3**que indique o quanto a afirmação se aplicou a você **durante a última semana**, conforme a indicação:

0 - Não se aplicou de maneira alguma. **1 - Aplicou-se em algum grau, ou por pouco de tempo.** **2 - Aplicou-se em um grau considerável, ou por uma boa parte do tempo.** **3 - Aplicou-se muito, ou na maioria do tempo.**				
4.7.1. Achei difícil me acalmar	0- ( )	1- ( )	2- ( )	3- ( )
4.7.2. Senti minha boca seca	0- ( )	1- ( )	2- ( )	3- ( )
4.7.3. Não consegui vivenciar nenhum sentimento positivo	0- ( )	1- ( )	2- ( )	3- ( )
4.7.4. Tive dificuldade em respirar em alguns momentos (ex.: respiração ofegante, falta de ar, sem ter feito nenhum esforço físico)	0- ( )	1- ( )	2- ( )	3- ( )
4.7.5. Achei difícil ter iniciativa para fazer as coisas	0- ( )	1- ( )	2- ( )	3- ( )
4.7.6. Tive a tendência de reagir de forma exagerada às situações	0- ( )	1- ( )	2- ( )	3- ( )
4.7.7. Senti tremores (ex. nas mãos)	0- ( )	1- ( )	2- ( )	3- ( )
4.7.8. Senti que estava sempre nervoso	0- ( )	1- ( )	2- ( )	3- ( )
4.7.9. Preocupei-me com situações em que eu pudesse entrar em pânico e parecesse ridículo (a)	0- ( )	1- ( )	2- ( )	3- ( )
4.7.10. Senti que não tinha nada a desejar	0- ( )	1- ( )	2- ( )	3- ( )
4.7.11. Senti-me agitado	0- ( )	1- ( )	2- ( )	3- ( )
4.7.12. Achei difícil relaxar	0- ( )	1- ( )	2- ( )	3- ( )
4.7.13. Senti-me depressivo (a) e sem ânimo	0- ( )	1- ( )	2- ( )	3- ( )
4.7.14. Fui intolerante com as coisas que me impediam de continuar o que eu estava fazendo	0- ( )	1- ( )	2- ( )	3- ( )
4.7.15. Senti que ia entrar em pânico	0- ( )	1- ( )	2- ( )	3- ( )
4.7.16. Não consegui me entusiasmar com nada	0- ( )	1- ( )	2- ( )	3- ( )
4.7.17. Senti que não tinha valor como pessoa	0- ( )	1- ( )	2- ( )	3- ( )
4.7.18. Senti que estava um pouco emotivo/sensível demais	0- ( )	1- ( )	2- ( )	3- ( )
4.7.19. Sabia que meu coração estava alterado mesmo não tendo feito nenhum esforço físico (ex. aumento da frequência cardíaca, disritmia cardíaca)	0- ( )	1- ( )	2- ( )	3- ( )
4.7.20. Senti medo sem motivo	0- ( )	1- ( )	2- ( )	3- ( )
4.7.21. Senti que a vida não tinha sentido	0- ( )	1- ( )	2- ( )	3- ( )

ANEXO 3

Questionário sociodemográfico e acadêmico

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO
(Nesse módulo do questionário serão abordadas questões referentes ao seu vínculo atual com a Universidade que frequenta)

1.1. Número de matrícula:_____ Curso:_____

1.2. Em qual Instituição de Ensino Superior você está matriculado (a)?
( ) 1- UFOP
( ) 2- UFMG
( ) 3- UFTM
( ) 4- UFLA
( ) 5- UFJF
( ) 6- UFSJ (São João del-Rei)
( ) 7- UFSJ (Divinópolis)

1.3. Qual ano e semestre que você ingressou na Universidade? _____

1.4. Considerando a maioria das disciplinas em que você se encontra matriculado(a), qual o período que você cursa atualmente? _____

1.5. Como se deu seu ingresso na Universidade ou no curso atual que você frequenta?
( ) 1- Pela nota obtida na prova do ENEM/ SISU
( ) 2- Por prova de vestibular seriado
( ) 3- Por reopção de curso na própria universidade
( ) 4- Por obtenção de novo título
( ) 5- Por transferência de outra universidade
( ) 6- Outro:_____

CARACTERÍSTICAS GERAIS E CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS
(Nesse módulo do questionário serão abordadas questões referentes à suas características gerais e individuais, bem como sobre suas condições socioeconômicas e de sua família)

2.1. Qual a sua data de nascimento? ___/___/_____

2.2. Qual a sua naturalidade *(Cidade onde nasceu)*? _____ Estado: _____

2.3. Qual sua cidade de origem? *(Considere cidade de origem aquela que você vive ou viveu com seus pais/responsáveis)*: _____ Estado: _____

2.4. Em relação à raça/cor, como você se considera?
( ) 1- Branco ( ) 2- Amarelo ( ) 3- Pardo ( ) 4- Mulato ( ) 5- Negro ( ) 6- Indígena ( ) 7- Outro:_____

2.5. Qual o seu sexo biológico?
( ) 1- Feminino ( ) 2- Masculino

2.6. Qual a sua identidade de gênero?
( ) 1- Cisgênero *(indivíduo que se identifica, em todos os aspectos, ao seu sexo no momento do nascimento)*
( ) 2-Transgênero e/ou Transexual *(indivíduo que se identifica com um gênero diferente daquele que corresponde ao seu sexo no momento do nascimento)*

2.7. Qual a sua orientação sexual?
( ) 1- Homossexual ( ) 2- Heterossexual ( ) 3- Bissexual ( ) 4- Assexual

2.8. Qual é o seu estado civil?
( ) 1- Solteiro(a)
( ) 2- Casado(a)
( ) 3- União estável
( ) 4- Viúvo(a)
( ) 5- Divorciado(a)
( ) 6- Outro:_____

2.9. Você tem filhos?
( ) 1- Não ( ) 2- Sim. Quantos? _____

2.10. Levando em consideração a casa de seus pais/responsáveis, qual é o grau de instrução do (a) chefe da família? *(Considere como chefe da família a pessoa que contribui com a maior parte da renda do domicílio).*

( ) 1- Analfabeto
( ) 2- Fundamental I incompleto
( ) 3- Fundamental I completo
( ) 4- Fundamental II incompleto
( ) 5- Fundamental II completo
( ) 6- Médio incompleto
( ) 7- Médio completo
( ) 8- Superior incompleto
( ) 9- Superior completo

2.11. Qual a renda bruta mensal do (a) chefe da família?
( ) 1- Menos de 1 salário mínimo (menos de R$ 998,00)
( ) 2- De 1 a 2 salários mínimos (R$ 954,00 – 1.996,00)
( ) 3- De 2 a 3 salários mínimos (R$ 1.996,00 – 2.994,00)
( ) 4- De 3 a 4 salários mínimos (R$ 2.994,00 – 3.992,00)
( ) 5- Mais de 4 salários mínimos (mais de R$ 3.992,00)

2.12. Qual é a renda bruta mensal somando todos os membros da sua família?
( ) 1- Menos de 1 salário mínimo (menos de R$ 998,00)
( ) 2- De 1 a 2 salários mínimos (R$ 954,00 – 1.996,00)
( ) 3- De 2 a 3 salários mínimos (R$ 1.996,00 – 2.994,00)
( ) 4- De 3 a 4 salários mínimos (R$ 2.994,00 – 3.992,00)
( ) 5- Mais de 4 salários mínimos (mais de R$ 3.992,00)

2.13. Você depende dos seus pais/ responsáveis ou familiares financeiramente?
( ) 1- Não ( ) 2- Sim

2.14. Você trabalha? Se sim, qual a sua renda bruta mensal?
( ) 1- Não trabalho
( ) 2- Menos de 1 salário mínimo (menos de R$ 998,00)
( ) 3- De 1 a 2 salários mínimos (R$ 954,00 – 1.996,00)
( ) 4- De 2 a 3 salários mínimos (R$ 1.996,00 – 2.994,00)
( ) 5- De 3 a 4 salários mínimos (R$ 2.994,00 – 3.992,00)
( ) 6- Mais de 4 salários mínimos (mais de R$ 3.992,00)

2.15. Você recebe algum tipo de auxílio financeiro da sua Universidade? *(Se necessário assinale mais de uma alternativa).*
( ) 1- Não
( ) 2- Sim, bolsa permanência/ auxílio-moradia
( ) 3- Sim, bolsa iniciação científica
( ) 4- Sim, bolsa de monitoria
( ) 5- Sim, bolsa alimentação
( ) 6- Sim, bolsa de projetos de extensão
( ) 7- Sim, bolsa pró ativa
( ) 8- Sim, outra:_____

2.16. O dinheiro que você recebe por mês (seja dos pais/ responsáveis, pensão, trabalho, bolsas ou quaisquer outros meios) supre todas as suas despesas?
( ) 1- Não ( ) 2- Sim ( ) 3- Às vezes

2.17. Em relação a sua moradia atual, como você mora? *(Considere moradia atual, aquela em que você reside a maior parte da semana).*

( ) 1- Sozinho(a)
( ) 2- Com meus pais (pai e mãe)
( ) 3- Com meu pai
( ) 4- Com minha mãe
( ) 5- Na casa de um outro familiar/parente
( ) 6- Com o/a cônjuge/parceiro(a) e/ou filho(a)(s)
( ) 7- Divido apartamento/casa com outras pessoas
( ) 8- Em pensão/hotel/hostel/pousada
( ) 9- Em república federal
( ) 10- Em república particular
( ) 11- Em alojamento estudantil
( ) 12- Outro:_____

2.18. Caso more em república particular ou federal, a qual parte da hierarquia você pertence?

( ) 1- Não resido em república
( ) 2- Novato(a)/ Calouro(a)/ Bixo
( ) 3- Morador(a)
( ) 4- Veterano(a)/ Decano(a)
( ) 5- Morador(a) temporário(a)/ Agregado(a)

2.19. Contando com você, quantas pessoas moram na sua casa (considerando a moradia atual, aquela em que você reside a maior parte da semana)?

( ) 1- 1 pessoa
( ) 2- 2 pessoas
( ) 3- 3 pessoas
( ) 4- 4 pessoas
( ) 5- 5 pessoas
( ) 6- 6 pessoas
( ) 7- 7 pessoas
( ) 8- 8 pessoas
( ) 9- 9 pessoas
( ) 10- Mais de 9 pessoas

2.20. Caso você não more atualmente com seus pais/responsáveis, com qual frequência você os visita?

( ) 1- Resido com os meus pais
( ) 2- Todos os dias
( ) 3- Ao menos uma vez por semana
( ) 4- A cada quinze dias
( ) 5- Uma vez por mês
( ) 6- Somente nos feriados prolongados
( ) 7- Somente nas férias
( ) 8- Nunca visito os meus pais

2.21. Qual a sua preferência de crença?

( ) 1- Não tenho
( ) 2- Católica
( ) 3- Espírita
( ) 4- Evangélica/Protestante
( ) 5- Orientais/budismo
( ) 6- Judaica
( ) 7- Afro-brasileira
( ) 8- Outra: _____

2.22. Você pratica a sua crença?

( ) 1- Não tenho crença
( ) 2- Não frequento, porém oro/ rezo/ acredito
( ) 3- Frequento menos que uma vez por mês
( ) 4- Frequento em média duas vezes por mês
( ) 5- Frequento em média quatro vezes por mês
( ) 6- Frequento duas vezes por semana ou mais

ANEXO 4

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Este é um convite para você participar da pesquisa: “Sintomas de transtorno de ansiedade e depressão entre estudantes universitários de Minas Gerais: prevalência e fatores associados” que tem como pesquisadora responsável a professora Adriana Lúcia Meireles.

A ansiedade e a depressão são transtornos mentais comuns entre estudantes universitários, porém pouco se conhece sobre sua distribuição e sua relação com os comportamentos desse público. Portanto, objetiva-se conhecer a prevalência desses transtornos e investigar seus fatores associados entre estudantes universitários de Minas Gerais. O motivo que nos leva a fazer este estudo é a crescente observação de um elevado número de estudantes universitários apresentarem sintomas de transtorno de ansiedade e depressão durante a vida acadêmica.

Caso você concorde em participar, você responderá um questionário composto por perguntas socioeconômicas, hábitos de vida, condições de saúde, vivência acadêmica, suporte social, qualidade de vida, resiliência e um questionário definido como uma medida de autoavaliação dos sintomas de depressão, ansiedade e estresse. O tempo para respostas será em média de 40 minutos. Não haverá gravação de voz e/ou imagem.

Você poderá interromper a pesquisa e retornar a qualquer momento ou desistir de participar sem que lhe cause prejuízo. Caso aceite participar, todas as informações obtidas serão confidenciais e sua divulgação científica ocorrerá de forma coletiva e nunca individualmente.

Durante o preenchimento dos questionários a previsão de riscos é mínima e poderão incluir: incômodo ao responder alguma pergunta, desconforto ou constrangimento dos participantes no momento da aplicação dos questionários ou desconfortos pelo tempo gasto durante a coleta de dados.

Os dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa por um período de cinco anos. Nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos. Em caso de dúvida, entre em contato conosco ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto.

Comitê de Ética em Pesquisa: (31) 3559-1367

Prof. Adriana Lúcia Meireles: (31) 3559-1838(adriana.meireles@ufop.edu.br)

Mestranda Waléria de Paula: (31) 994772867 (waleria.paula@aluno.ufop.edu.br)

Adriana Lúcia Meireles

Waléria de Paula

Declaro que fui convenientemente esclarecido, entendi o que me foi explicado, e concordo em participar da presente Pesquisa.

_____ Data___/___/_____

Assinatura