UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM SAÚDE NA AMAZÔNIA

ADRIANA CRISTINA MADALENA PRUDENCIO

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS PARA O ACOLHIMENTO SOCIOEMOCIONAL NO INGRESSO À UNIVERSIDADE

BELÉM-PA
2025

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM SAÚDE NA AMAZÔNIA

ADRIANA CRISTINA MADALENA PRUDENCIO

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS PARA O ACOLHIMENTO SOCIOEMOCIONAL NO INGRESSO À UNIVERSIDADE

Dissertação apresentada como requisito para conclusão do Mestrado Profissional no Programa de Pós-graduação em Ensino em Saúde na Amazônia (ESA), da Universidade do Estado do Pará.

Orientadora: Profª Drª Ana Cristina Vidigal Soeiro.

Coorientadora: Ivete Furtado Ribeiro Caldas.

Linha de pesquisa: Fundamentos e Metodologias em Ensino na Saúde na Amazônia.

BELÉM-PA
2025

Universidade do Estado do Pará - UEPA
Ficha Catalográfica

Prudencio, Adriana Cristina Madalena

PP971t Tecnologias educacionais para o acolhimento socioemocional no ingresso à universidade / Adriana Cristina Madalena Prudencio. – Belém - Pará : UEPA, 2025.

121 p.

Orientadora: Profª Drª. Ana Cristina Vidigal Soeiro. Coorientador: Profª Drª. Ivete Furtado Ribeiro Caldas.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Ensino em Saúde na Amazônia, 2025.

1. Acolhimento Emocional - Universidade. 2. Saúde Mental. 3. Teconologias Educacionais - Habilidades Socioemocionais. I. Soeiro, Profª Drª. Ana Cristina Vidigal , orient. II. Título.

ADRIANA CRISTINA MADALENA PRUDENCIO

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS PARA O ACOLHIMENTO SOCIOEMOCIONAL NO INGRESSO À UNIVERSIDADE

Dissertação apresentada como requisito para conclusão do Mestrado Profissional no Programa de Pós-graduação em Ensino em Saúde na Amazônia (ESA), da Universidade do Estado do Pará.

BANCA EXAMINADORA:

_____– Orientadora
Prof.ª. Drª. Ana Cristina Vidigal Soeiro
Universidade do Estado do Pará

_____– Coorientadora
Prof.ª. Drª. Ivete Furtado Ribeiro Caldas
Universidade do Estado do Pará

_____ – Examinadora Externo
Prof.ª. Drª. Ana Emília Vita Carvalho
Centro Universitário do Pará

_____ – 1º Examinador Interno
Prof. Dr. Caio Vinicius Botelho Brito
Universidade do Estado do Pará

_____ – 2º Examinadora Interno
Prof. Drª Ediléa Monteiro de Oliveira
Universidade do Estado do Pará

Apresentada em: 12/02/2025

Dedico esta pesquisa à minha querida mãe (*in memorian*), que sempre me incentivou a estudar e acreditou no poder transformador do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, o doador de toda fonte de conhecimento e sabedoria, por me sustentar ao longo deste processo.

Ao meu querido e amado marido, Júnior, o meu porto seguro e um dos principais motivadores de meu crescimento profissional, obrigada pela paciência e apoio incondicional nos momentos de maior correria.

Aos meus queridos filhos, Jader e Adriel, cuja alegria e amor incondicional me impulsionam a seguir em frente. Vocês são minha força e minha maior inspiração para continuar crescendo e aprendendo.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram e me ensinaram o valor inestimável da educação. Minha gratidão por todo o apoio, sem o que essa conquista não seria possível.

Aos amigos e colegas que encontrei ao longo dessa jornada, assim como àqueles que já caminhavam comigo desde o início. Compartilhar esses momentos com vocês tornou essa trajetória ainda mais incrível e especial.

À minha querida orientadora, Profª Drª Ana Cristina Vidigal Soeiro, sou profundamente grata pelas incontáveis palavras de sabedoria e pelo conhecimento compartilhado ao longo deste riquíssimo aprendizado.

À minha coorientadora, Profa. Dra. Ivete Furtado Ribeiro Caldas, pelas sugestões inspiradoras para o melhoramento do trabalho.

Aos meus professores doutores da UEPA, agradeço pelos momentos de crescimento, amadurecimento e pelo imenso enriquecimento intelectual que me proporcionaram.

Aos membros da banca examinadora, Profª Drª Ana Emília Vita Carvalho, Profº Dr Caio Vinícius Brito Botelho, Profª Drª Ediléa Monteiro de Oliveira, gratidão pelas contribuições.

E, por último, mas não menos importante, à Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA).

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

Paulo Freire, educador

PRUDENCIO, Adriana Cristina Madalena. **Tecnologias Educacionais para o Acolhimento Socioemocional no Ingresso à Universidade.** 2025. 121f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação Stricto sensu Mestrado Profissional em Ensino em Saúde na Amazônia (ESA), Centro de Ciências Biológicas (CCBS), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará, 2025.

RESUMO

Fatores estressantes associados ao ingresso na vida universitária podem desencadear uma variedade de desdobramentos na saúde física e mental dos estudantes, impactando no desempenho acadêmico e na qualidade de vida. Portanto, a implementação de ações psicoeducativas em saúde mental deve ser considerada uma prioridade pelas instituições de ensino superior, de forma a potencializar o aprendizado e a adaptação ao ambiente universitário. Neste contexto, este estudo teve o objetivo de gerar tecnologias educacionais direcionadas ao acolhimento socioemocional de estudantes em seu primeiro ano de ingresso no ensino superior. Para tanto, utilizou-se uma abordagem metodológica dividida em duas etapas. A primeira etapa foi realizada mediante uma pesquisa de campo, da qual participaram 254 alunos recém-ingressos na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA). Na ocasião, foram aplicados dois questionários, o Questionário de Adaptação do Ensino Superior (QAES) e o *World Health Organization Quality of Life* (WHOQOL-Bref), utilizados para investigar a adaptação dos estudantes e a qualidade de vida após o ingresso na universidade. Na segunda etapa, foram elaborados três produtos educacionais voltados à educação socioemocional, incluindo uma sequência didática de uma oficina de acolhimento socioemocional direcionada aos alunos, um guia direcionado aos alunos e um guia direcionado aos educadores. Os resultados obtidos corroboram com a importância da educação socioemocional, evidenciando que uma melhor adaptação ao ambiente acadêmico está associada a uma melhor percepção da qualidade de vida em geral. Além disso, o estresse e os desafios socioemocionais durante a transição para o ensino superior requerem suporte psicoeducativo, visto que dificuldades na gestão dos desafios enfrentados no ingresso à vida universitária podem levar a prejuízos no rendimento acadêmico e na saúde. Em se tratando do cenário da pesquisa, os produtos educacionais gerados têm o potencial de impulsionar o desenvolvimento das competências emocionais necessárias para lidar com essa importante etapa da formação profissional.

Palavras-chave: produto educacional; ensino universitário; habilidades socioemocionais; acolhimento; saúde mental.

PRUDENCIO, Adriana Cristina Madalena. **Tecnologias Educacionais para o Acolhimento Socioemocional no Ingresso à Universidade.** 2025. 121f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação Stricto sensu Mestrado Profissional em Ensino em Saúde na Amazônia (ESA), Centro de Ciências Biológicas (CCBS), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará, 2025.

ABSTRACT

Stressful factors associated with entering university can trigger a variety of consequences for students' physical and mental health, impacting their academic performance and quality of life. Therefore, the implementation of psychoeducational actions in mental health should be considered a priority by higher education institutions in order to enhance learning and adaptation to the university environment. In this context, this study generated educational technologies aimed at the socioemotional support of students in their first year of higher education. To this end, a methodological approach divided into two stages was used. The first stage was carried out through field research, in which 254 newly admitted students at Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA) participated. For this, two questionnaires were applied, the Higher Education Adaptation Questionnaire (QAES) and the World Health Organization Quality of Life (WHOQOL-Bref), used to investigate students' adaptation and quality of life after entering university. In the second stage, three educational products focused on socioemotional education were developed, including a didactic sequence of a socioemotional support workshop for students, a guide also for students, and a guide for educators. The results obtained corroborate the importance of socioemotional education, showing that better adaptation to the academic environment is associated with a better perception of quality of life in general. In addition, stress and socioemotional challenges during the transition to higher education require psychoeducational support since difficulties in managing the challenges faced when entering university life can lead to losses in academic performance. In terms of the research scenario, the educational products generated have the potential to boost the development of the emotional skills needed to deal with this important stage of professional training.

Keywords: educational product; university education; socio-emotional skills; reception; mental health.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEE	Certificação de Apresentação para Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DSA	Divisão Sul-Americana da Igreja Adventista do Sétimo Dia
EA	Educação Adventista
FAAMA	Faculdade Adventista da Amazônia
IASD	Igreja Adventista do Sétimo Dia
IES	Instituições de Ensino Superior
ISSN	*International Standard Serial Number*
OMS	Organização Mundial da Saúde
PTT	Produto Técnico Tecnológico
QAES	Questionário de Adaptação do Ensino Superior
RMB	Região Metropolitana de Belém
REAS	Revista Eletrônica Acervo Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TE	Tecnologias Educacionais
UEPA	Universidade do Estado do Pará
WHOQOL	*World Health Organization Quality of Life*
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Características sociodemográficas dos estudantes universitários recém ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará. 39
Tabela 2 - Características acadêmicas dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará. 40
Tabela 3 - Satisfação com o curso dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará. 41
Tabela 4 - Escores de adaptação ao ensino superior (QAES) dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará. 42
Tabela 5 - Escores de qualidade de vida (WHOQOL) dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará..... 43
Tabela 6 - Comparação dos escores do QAES e WHOQOL conforme gênero dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará..... 57
Tabela 7 - Comparação dos escores do QAES e WHOQOL conforme idade dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará..... 58
Tabela 8 - Comparação dos escores do QAES e WHOQOL conforme naturalidade dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará..... 59
Tabela 9 - Comparação dos escores do QAES e WHOQOL conforme religião dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará..... 60
Tabela 10 - Comparação dos escores do QAES e WHOQOL conforme ensino médio dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará..... 61

Tabela 11 - Comparação dos escores do QAES e WHOQOL conforme curso dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará.....62
Tabela 12 - Comparação dos escores do QAES e WHOQOL conforme turno dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará.....63
Tabela 13 - Comparação dos escores do QAES e WHOQOL conforme período atual dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará.....64
Tabela 14 - Comparação dos escores do QAES e WHOQOL conforme regime de ensino atual dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará. 65
Tabela 15 - Comparação dos escores do QAES e WHOQOL conforme satisfação com o primeiro ano de curso dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará. 66
Tabela 16 - Comparação dos escores do QAES e WHOQOL conforme a faculdade que frequenta foi a primeira opção dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará. 67
Tabela 17 - Comparação dos escores do QAES e WHOQOL conforme este curso foi sua primeira opção dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará. 68
Tabela 18 - Coeficientes de correlação de Pearson entre os escores de adaptação ao ensino superior e qualidade de vida dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará. 69

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Domínio projeto de carreira do QAES. 44
Figura 2 - Domínio adaptação social do QAES. 47
Figura 3 - Domínio adaptação pessoal emocional do QAES. 48
Figura 4 - Domínio adaptação ao estudo do QAES. 49
Figura 5 - Domínio adaptação institucional do QAES. 51
Figura 6 - Domínio físico do WHOQOL. 52
Figura 7 - Domínio psicológico do WHOQOL. 53
Figura 8 - Domínio relações sociais do WHOQOL. 54
Figura 9 - Domínio meio ambiente do WHOQOL. 55
Figura 10 - Domínio qualidade global do WHOQOL. 56

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **15**

1 INTRODUÇÃO **17**

1.1 Objetivos 18

1.1.1 Objetivo geral 18

1.1.2 Objetivos específicos 19

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA **20**

2.1 O ingresso na vida universitária: estabelecendo relações entre saúde mental e aprendizado acadêmico 20

2.2 Prevenção e promoção da saúde mental nas universidades: um compromisso com o ensino integral e humanizado 23

2.3 O papel das IES e dos educadores no acolhimento socioemocional dos estudantes 27

3 METODOLOGIA **33**

3.1 Aspectos éticos 33

3.2 Caracterização e etapas do estudo 33

3.3 Período e local do estudo 35

3.4 Instrumento da pesquisa 36

3.5 Coleta de dados e procedimento 37

3.6 Análise de dados 38

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO **39**

4.1 Caracterização da amostra 39

4.2 Caracterização das respostas ao QAES 43

4.3 Caracterização das respostas ao WHOQOL 51

4.4 Comparação dos escores do QAES e o WHOQOL conforme as características sociodemográficas e acadêmicas dos discentes 56

4.5 Correlação entre os escores do QAES e o WHOQOL 68

5 PRODUTOS TÉCNICO-TECNOLÓGICOS (PTT) **71**

5.1 Concepção geral dos produtos 71

5.2 Descrição e caracterização dos produtos 72

5.2.1 Produto 1 – Sequência Didática de Oficina de Acolhimento Socioemocional (Apêndice H) 73

5.2.2 Produto 2 – Guia de Acolhimento Socioemocional – versão aluno (Apêndice J) 75
5.2.3 Produto 3 – Guia de Acolhimento Socioemocional – versão educadores (Apêndice K) 77
6 ARTIGOS CIENTÍFICOS 79
6.1 Artigo 1 – Adaptação e Qualidade de Vida no Ingresso à Vida Universitária: Experiências discentes em uma Faculdade Adventista da Amazônia 79
6.2 Artigo 2 – Saúde mental e adaptação à vida universitária 79
7 CONCLUSÃO 80
REFERÊNCIAS 82
APÊNDICES 91
APÊNDICE A – Aceite da Orientadora 91
APÊNDICE B – Aceite da Coorientadora 92
APÊNDICE C – Declaração de Aceite da Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA) 93
APÊNDICE D – Declaração de Aceite do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) da UEPA 94
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre E Esclarecido (TCLE) 95
APÊNDICE F – Protocolo de Pesquisa 99
APÊNDICE G – Formulário de Avaliação da Oficina de Acolhimento Socioemocional 106
APÊNDICE H – Produto 1 – Sequência Didática de Oficina de Acolhimento Socioemocional 108
APÊNDICE I – Folder da oficina 110
APÊNDICE J – Produto 2 – Guia de Acolhimento Socioemocional – versão aluno 112
APÊNDICE K – Produto 3 – Guia de Acolhimento Socioemocional – versão educadores 114
APÊNDICE L – Declaração de Publicação do Artigo 1 116
APÊNDICE M – Carta de Aceite do Artigo 2 117
ANEXOS 118
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP do CCBS 118

APRESENTAÇÃO

A transição para a vida universitária representa uma mudança significativa, visto que o ingresso na universidade traz consigo a necessidade de adaptação a um novo ambiente, a construção de novas amizades, a necessidade de maior autonomia e a ampliação das responsabilidades (Carleto *et al*., 2018; Souza Silva; Roazzi, 2023).

Outro fator a ser considerado é o afastamento do convívio familiar e o estabelecimento de novas relações sociais, especialmente no caso de instituições que funcionam em regime de internato. Para muitos estudantes, a vida universitária é o primeiro momento em que precisam estar longe de seus familiares e amigos, o que pode provocar a sensação de solidão, e também a dificuldade de adaptação social, colaborando inclusive para o surgimento de transtornos mentais (Cruz e Silva *et al.*, 2019; Gomes; Silva, 2020).

Além dos fatores já mencionados, a competição acadêmica e a pressão para alcançar o sucesso profissional também podem intensificar as tensões vividas pelos estudantes, impactando de forma negativa na saúde e na qualidade de vida (Borges; Torres, 2022). Ainda, a perspectiva de obter boas notas, conquistar estágios ou oportunidades de trabalho, e as dúvidas em relação ao futuro profissional podem favorecer reações de ansiedade e estresse crônicos, comprometendo o estado emocional dos estudantes (Fragelli; Fragelli, 2021; Tavares *et al.*, 2022).

Os transtornos mentais em estudantes universitários ocasionam prejuízos no humor, raciocínio e comportamento, afetando a aprendizagem e o rendimento acadêmico. Nos últimos anos, estudos também tem apontado que, em casos severos, a sobrecarga psicológica gerada pelo ambiente acadêmico pode ocasionar atitudes extremas, a exemplo do suicídio, motivo que tem levado à criação de vários serviços de apoio psicológico aos universitários, tanto a nível internacional, como também, nacional (Carleto *et al.*, 2018, Ferreira *et al.*, 2023; Ramos *et al.*, 2018; Silva; Azevedo, 2018).

Mesmo com as diferentes iniciativas e metodologias desenvolvidas para fornecer suporte psicopedagógico aos estudantes, observa-se um aumento significativo na incidência de problemas de saúde mental entre estudantes do ensino

superior, o que tem gerado um intenso debate no campo educacional (Gundim *et al*., 2022). Assim, compreender e dar visibilidade aos desafios enfrentados no ingresso à universidade favorece o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas preventivas que auxiliam no enfrentamento das dificuldades existentes, com impactos na saúde mental e na melhora das condições de aprendizado, nesse período de transição existencial que é o ingresso na universidade.

Considerando essa breve contextualização, cabe destacar que a escolha da temática como objeto da dissertação de mestrado profissional foi suscitada pelo cenário profissional da autora, que é a Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA). Durante as atividades desenvolvidas na instituição, na qualidade de educadora, foi observada a importância de desenvolver produtos educacionais que pudessem acolher às demandas psicoemocionais dos estudantes, de modo a favorecer a adaptação dos estudantes ao ambiente universitário.

Tal objetivo se torna ainda mais relevante quando se considera que há alunos que residem no mesmo local onde estudam, sob o regime de internato. Assim, favorecer a adaptação dos estudantes ao ambiente acadêmico contribui para a melhora da qualidade de vida e saúde mental, com impactos no aprendizado e no desempenho acadêmico dos estudantes da FAAMA.

Em se tratando da linha de Fundamentos e Metodologias em Ensino em Saúde na Amazônia, é esperado que as tecnologias educacionais possam contribuir às atividades docentes, por meio de materiais didático-instrucionais que favoreçam o acolhimento socioemocional dos estudantes durante o processo de adaptação à vida acadêmica.

Por fim, a sequência dos tópicos que estruturam o presente estudo foi planejada para demonstrar a trajetória percorrida na geração das tecnologias educacionais oriundas desta dissertação. Ao final, também são apresentados os arquivos que compõem o acervo documental do estudo.

1 INTRODUÇÃO

O ingresso na universidade representa a concretização de um ideal e costuma ser o desfecho de uma longa etapa de preparação e dedicação aos estudos. Trata-se de um período marcado por mudanças no cotidiano de vida, as quais ocorrem como resultado das demandas provenientes da rotina acadêmica e do ambiente social em que o aluno é inserido (Barroso; Souza; Rozendo, 2023).

Na adaptação à nova realidade, é necessário que os estudantes desenvolvam e aprimorem habilidades cognitivas e emocionais, de modo a enfrentar os desafios desse novo contexto educacional. Nesse aspecto, pesquisas tem sido realizadas no intuito de identificar os fatores que favorecem e dificultam a adaptação à vida universitária, de modo que os estudantes possam manter a sua saúde física e mental, o que certamente impactará em seu aprendizado (Nogueira-Martins; Nogueira-Martins, 2018; Zonta; Zanella, 2022).

Durante a fase de adaptação à rotina acadêmica, é necessário lidar com novos papéis e expectativas sociais, o que implica em atitudes e decisões tomadas de forma independente e autônoma. Entretanto, Jardim *et al*. (2020) apontam que grande parte dos problemas na vida acadêmica são motivados pela insegurança e pelos conflitos internos suscitados no cotidiano acadêmico, os quais podem repercutir no rendimento e na aprendizagem, e sobretudo, no estado emocional dos estudantes.

Estudos revelam que o estresse, a ansiedade e a depressão são condições debilitantes e que podem afetar qualquer pessoa, em todos os gêneros e idades, inclusive em momentos de transição existencial, como o ingresso na vida acadêmica (Barroso; Baptista; Zanon, 2018; Barroso; Oliveira; Andrade, 2019; Oliveira; Barroso, 2020). Ainda, tais agravos podem prejudicar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, levando a notas mais baixas, suspensão de matrícula, e até mesmo o abandono completo dos estudos (Lima *et al.*, 2023).

Evidências sugerem que as demandas em saúde mental não atendidas podem ter impactos negativos na vida dos alunos, afetando seu bem-estar social, educacional e econômico. Nesse sentido, investir na saúde mental dos alunos é fundamental não apenas no aspecto individual, mas também como um benefício

coletivo às instituições de ensino e à sociedade como um todo (Lipson *et al*., 2019; Rangel *et al.*, 2020).

Estudos disponíveis na literatura nacional e internacional sobre a população universitária demonstram maior suscetibilidade ao desenvolvimento de transtornos mentais, como depressão, ansiedade e estresse (Guimarães *et al.*, 2022), revelando que grande parte dos estudantes apresentarão algum transtorno mental durante sua formação (Lambert; Castro, 2020; Pedrelli *et al*., 2015). Como consequência, a preocupação com a saúde mental dos estudantes universitários vem ganhando progressiva visibilidade por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), estimulando a criação de programas de prevenção e de suporte psicopedagógico direcionados a essa clientela (Gaiotto *et al*., 2021).

Diante da relevância e complexidade de tais temáticas, é necessário que as instituições de ensino estejam atentas a essa realidade, promovendo ações de prevenção, conscientização e cuidado com a saúde mental (Alpes; Francisco; Wolf, 2020). Assim, o desenho deste estudo foi projetado para responder às seguintes perguntas norteadoras: *Quais os desafios enfrentados pelos estudantes universitários em seu primeiro ano de ingresso no ensino superior? Quais tecnologias educacionais podem favorecer o acolhimento socioemocional dos alunos na adaptação à vida universitária?*

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Este estudo tem como objetivo geral gerar tecnologias educacionais direcionadas ao acolhimento socioemocional no ingresso ao ensino superior, tendo como cenário de intervenção uma instituição confessional[1] na Amazônia.

[1]A expressão “internato confessional” é utilizada no presente estudo para designar uma instituição educacional que possui um regime de internato, onde os alunos têm a opção de morar dentro da instituição (onde comem, dormem, estudam, praticam atividades esportivas, sociais). O termo

1.1.2 Objetivos específicos

- Realizar a caracterização sociodemográfica dos alunos ingressantes no ensino superior, com base na idade, gênero, religião, procedência, curso escolhido e regime de ensino (externato ou internato);
- Avaliar a adaptação ao ensino superior e a qualidade de vida dos estudantes;
- Produzir uma sequência didática de uma oficina de acolhimento socioemocional direcionada aos estudantes, um guia direcionado aos alunos e um guia direcionado aos educadores.

"Confessional" é devido à participação religiosa no dia a dia do aluno, uma vez que a instituição está vinculada à igreja protestante Adventista do Sétimo Dia (Santos, 2012).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O ingresso na vida universitária: estabelecendo relações entre saúde mental e aprendizado acadêmico

É verdade que o processo de adaptação à vida acadêmica pode ser desafiador, especialmente quando os estudantes enfrentam dificuldades emocionais para lidar com o ritmo e a intensidade dos estudos. Como resultado, muitos deles desenvolvem reações de estresse, ansiedade, depressão, distúrbios alimentares, problemas no sono, além de outros sintomas que afetam a saúde física e mental (Ottero; Iost; Gonçalves, 2022).

A saúde mental é considerada como um estado de bem-estar em que o indivíduo reconhece suas próprias habilidades, lida com o estresse cotidiano, trabalha de maneira produtiva e contribui para a comunidade. Essa definição destaca a importância de múltiplos fatores envolvidos no bem-estar mental, incluindo aspectos biológicos, individuais, familiares, sociais e ambientais (Ervedosa, 2021).

A saúde mental pode ter diferentes significados, dependendo de influências políticas, econômicas, culturais e religiosas. Além disso, o contexto em que uma pessoa vive desempenha um papel significativo, pois as normas sociais, os sistemas de apoio e as crenças culturais podem influenciar a forma como a saúde mental é percebida e abordada (Souza Silva; Roazzi, 2023). Ao considerar a saúde mental dos estudantes, é importante levar em conta diferentes aspectos, incluindo tanto os fatores pessoais como também o ambiente de aprendizagem, os quais podem afetar o bem-estar, e consequentemente, o aprendizado (Silva, 2022a).

As pressões acadêmicas, a carga de trabalho intensa, a competição, a pressão para ter um bom desempenho são fatores que podem levar ao desgaste físico e mental, potencializando reações disfuncionais de resposta ao estresse (Oliveira *et al.*, 2020). Isso ocorre porque, embora o estresse seja uma resposta natural a situações desafiadoras, quando se torna crônico ou excessivo, pode ter efeitos negativos na saúde mental, com piora da qualidade de vida e do desempenho acadêmico dos estudantes (Costa, 2023; Silva Martins *et al.*, 2023).

Além do estresse, a ansiedade é outra condição comum entre estudantes universitários, muitas vezes relacionada a preocupações excessivas com o desempenho acadêmico, medo de falhar, pressão social e dúvidas em relação ao futuro (Malheiros; Vanderlei; Brum, 2023). Também a depressão pode surgir como consequência do contexto acadêmico, ocasionando dificuldades de adaptação, isolamento social, pressão emocional e sentimentos de inadequação. Em ambos os casos, os estudantes podem enfrentar desafios emocionais, expressos na falta de motivação, baixa energia, perda de interesse em atividades antes apreciadas e dificuldade de concentração (Soares *et al.*, 2023).

Calixto *et al.* (2021) ressaltam que as expectativas elevadas, direcionadas ao desempenho e as aspirações quanto ao futuro profissional e pessoal, fazem com que o estudante tenha que lidar com situações estressantes desde o ingresso na universidade. Além disso, muitos deles experimentaram recentemente uma árdua batalha pela aprovação no vestibular, com grande quantidade de provas e exames, longas horas de estudo, conflitos entre o dever e o lazer, alta competição com os colegas, entre outros. Adicionalmente, ingressam no ensino superior ainda na adolescência, período que culmina com grandes mudanças físicas, emocionais e sociais (Costa *et al*., 2018; Mattos *et al.*, 2020; Meneses; Santos, 2023).

Ademais, conforme apontado por Calsing e Heidemann (2023), para muitos estudantes, o ingresso no ambiente acadêmico é o primeiro momento em que estarão longe de seus familiares e amigos (Carlotto; Gonçalves-Câmara, 2023), o que pode provocar solidão, e também a dificuldade de adaptação social, colaborando para o surgimento de transtornos mentais (Cruz e Silva *et al.*, 2019; Gomes; Silva, 2020).

A transição para a vida universitária envolve mudanças significativas na rotina e nas relações sociais, o que pode representar um desafio emocional aos estudantes. De acordo com Monteiro e Soares (2023), alguns estudantes enfrentam problemas para ser adaptar ao novo cotidiano e ao ritmo de atividades, e isso pode prejudicar o seu desempenho acadêmico, além de potencializar o desencadeamento de transtornos mentais (Ariño; Bardagi, 2018; Leitão; Moura, 2023).

Abacar, Aliante e António (2021) descrevem alguns fatores que podem agravar as tensões dessa fase inicial, tais como: ausência de atividade física, alimentação inapropriada, intenso ritmo de atividades, pressão por rendimento e

ambiente competitivo. Além do distanciamento da família, a mudança no local de moradia e o rompimento de relações afetivas e sociais significativas, também são fatores que aumentam a vulnerabilidade pessoal, social e/ou econômica de muitos deles (Muniz; Garrido, 2021; Thomas; Orme; Kerrigan, 2020).

A falta de tempo para atividades relacionadas ao lazer pode ter um impacto negativo na saúde emocional das pessoas. O lazer desempenha um papel importante no equilíbrio entre as demandas do trabalho, estudo e outras responsabilidades, proporcionando momentos de descanso, relaxamento e diversão. O lazer também é fundamental para promover o bem-estar emocional, pois oferece oportunidades de engajamento em atividades prazerosas e significativas. Essas atividades ajudam a aliviar o estresse, promovem o relaxamento, estimulam emoções positivas e fortalecem os vínculos sociais (Gomes *et al*., 2020).

Encontrar um equilíbrio saudável entre as responsabilidades diárias e o tempo dedicado ao lazer é de grande importância, mas também é um aprendizado a ser construído pelos estudantes. Priorizar o autocuidado, reservar momentos para atividades que tragam prazer e descontração, e estabelecer limites claros entre trabalho e o tempo pessoal, são estratégias que podem ajudar a evitar prejuízos emocionais (Souza; Souza Junior, 2023).

Outro aspecto a ser destacado é a qualidade do sono, considerado um indicador sólido do bem-estar e da saúde mental, pois desempenha um papel fundamental na regulação das atividades biológicas e psicofisiológicas do corpo humano. Nesse contexto, a preservação de um padrão de sono saudável se torna uma prioridade, uma vez que influencia diretamente uma série de fatores. A insônia, por sua vez, pode afetar a saúde mental, ocasionando mudanças no estado emocional, dificuldades de foco, fadiga, ansiedade, estresse e desordens psicológicas. Além disso, seus efeitos repercutem de maneira substancial na qualidade de vida das pessoas (Reis; Cardoso; Costa, 2023).

Para aqueles que ingressam na vida universitária, a procedência geográfica, a quantidade de novas informações, as tarefas e avaliações acadêmicas, a carga horária excessiva, e as preocupações com apresentações de trabalhos, podem contribuir para elevar o desgaste mental, favorecendo maior risco aos transtornos mentais (Ribeiro *et al.*, 2018; Rosales-Ricardo *et al*., 2021; Sobral, 2021). Nesse

sentido, é importante que as instituições de ensino possam sensibilizar os estudantes sobre a importância do autocuidado como parte de seu aprendizado. Ademais, os próprios estudantes devem ser incentivados a buscar apoio em grupos de estudo, redes de suporte social e atividades de lazer que ajudem a aliviar o estresse e promover o equilíbrio emocional (Souza; Souza Junior, 2023).

2.2 Prevenção e promoção da saúde mental nas universidades: um compromisso com o ensino integral e humanizado

A transição da vida escolar para a vida universitária é um período crítico de adaptação para muitos jovens. A constatação de que os estudantes universitários enfrentam sintomas de estresse, ansiedade e depressão tem estimulado uma crescente preocupação em relação à saúde mental dos jovens, uma vez que há evidências de sofrimento emocional entre os estudantes universitários, incluindo pensamentos suicidas (Risczik; Strassburg; Fernandes, 2020; Rocha *et al.*, 2020).

A sobrecarga de trabalho, a falta de tempo livre e a ausência de redes de apoio são fatores que contribuem para o estresse (Lambert; Castro, 2020; Pedrelli *et al*., 2015). Além disso, como já mencionado, a pressão acadêmica intensa, as exigências de desempenho e a competição também podem representar um papel significativo na saúde mental dos estudantes, atuando como fatores desencadeantes de sofrimento psíquico (Humer *et al.*, 2020; Silva *et al.*, 2020).

A importância das ações preventivas em saúde mental e a criação de serviços de apoio psicológico e psicopedagógico aos estudantes têm sido cada vez mais reconhecida. Para Freitas *et al*. (2022), é muito importante o desenvolvimento de ações psicoeducativas em saúde mental, e o incentivo para que os estudantes busquem ajuda quando necessário, de modo a prevenir agravos e complicações.

Priorizar a saúde mental dos estudantes e adotar estratégias de suporte socioemocional apropriadas são ações essenciais para reduzir os impactos negativos do estresse (Beisland *et al.*, 2021). Ademais, é fundamental considerar o bem-estar geral como uma meta essencial das atividades didático-pedagógicas, por meio da adoção de recursos e metodologias de ensino que favoreçam a resiliência, o equilíbrio

emocional e a conexão social, para fazer frente aos desafios enfrentados (Freitas *et al.*, 2023).

De acordo com Correia (2023), é necessário que IES estejam atentas à saúde mental de seus estudantes, de modo a ofertar suporte adequado, incluindo serviços de aconselhamento psicológico e a criação de redes de apoio entre os estudantes. Além disso, é fundamental reduzir a estigmatização em relação aos problemas de saúde mental, e incentivar o autocuidado e a busca de ajuda profissional quando necessário (Dias; Pinto, 2020; Silva *et al.*, 2020).

Diversas pesquisas têm apontado a relevância de que instituições de ensino reconheçam a vulnerabilidade psicológica dos estudantes e assumam um papel ativo na promoção da saúde mental. Tal objetivo abarca a oferta de serviços de aconselhamento psicológico, programas de prevenção e educação sobre saúde mental, bem como o cultivo de um ambiente acolhedor que valorize o bem-estar dos estudantes (Gao; Ping; Liu, 2020).

O acesso a aconselhamento, serviços de saúde mental e programas de bem-estar podem ajudar a enfrentar melhor os desafios emocionais e psicológicos associados ao ensino (Sales, 2020). Severian (2020) comenta que uma boa saúde mental é essencial para a autoestima e autoconfiança dos estudantes, com impactos na motivação para aprender e enfrentar os desafios acadêmicos. Ademais, lidar com situações difíceis pode fortalecer a capacidade dos estudantes de lidar com o estresse e as adversidades, melhorando a capacidade de enfrentamento e a resiliência.

Cabe destacar que no ambiente acadêmico, as políticas de inclusão e as metodologias de ensino, podem influenciar diretamente na saúde mental dos alunos. Assim, um ambiente que promove a inclusão, a compreensão e o suporte pode criar um cenário mais propício para a saúde mental positiva (Montaño; Quevedo; Rozo, 2022). Do mesmo modo, a experiência acadêmica também tem o potencial de fornecer conhecimentos e habilidades relacionadas à saúde mental, preparando os estudantes para lidar melhor com os desafios futuros (Amaral; Trombini Frick, 2022).

Diante dessa realidade, o convívio acolhedor e a comunicação entre alunos, professores, pais e famílias, é determinante para o êxito estudantil (André; Barboza, 2018; Barros; Rocha, 2022). Tal integração se faz necessária de modo a fortalecer as redes de suporte social do aluno, como uma estratégia para o adequado

enfrentamento dos fatores estressantes. A redução dos efeitos negativos do estresse causado pelo ingresso na universidade pode ser alcançada através do aprimoramento das relações interpessoais no ambiente acadêmico, com positivos impactos na saúde mental (Araújo; Morais; Pires, 2023; Padovani *et al*., 2014).

A organização de grupos de discussão ou grupos de apoio, nos quais os alunos possam compartilhar suas experiências, aprender uns com os outros, e receber apoio emocional, são algumas iniciativas voltadas à prevenção e melhoria da saúde mental (Sousa, 2020). As ações psicoeducativas também podem incluir informações sobre o autocuidado, incluindo orientações sobre a qualidade do sono, atividade física, pausas regulares para descanso, realização de exercícios de alongamentos, as quais também podem ajudar a reduzir a tensão e a ansiedade (Araripe; Lima, 2023).

Outras duas estratégias também utilizadas, apoiadas em resultados da literatura, são a mentoria e o apadrinhamento (Calsing; Heidemann, 2023), que são abordagens eficazes para o acolhimento socioemocional de alunos ingressantes no ensino superior. Esses programas proporcionam suporte individualizado, ajudando os novos estudantes a se adaptarem ao ambiente acadêmico e social da universidade. Mentores, que geralmente são alunos mais experientes ou membros da comunidade acadêmica, oferecem orientação, compartilham experiências e fornecem conselhos práticos sobre como lidar com as demandas do ensino superior. Esse apoio pode aliviar o estresse e a ansiedade frequentemente associados à transição para a vida universitária, promovendo um início mais tranquilo e confiante para os calouros (Silva *et al*., 2021).

O apadrinhamento vai além da orientação acadêmica, abrangendo também o suporte emocional e social. Padrinhos e madrinhas criam um vínculo de confiança com os novos alunos, oferecendo um ponto de contato confiável e acessível. Eles ajudam os ingressantes a se sentirem parte da comunidade universitária, facilitando a integração e a construção de redes de apoio. Esse relacionamento pode ser concludente para estudantes que enfrentam dificuldades de adaptação, proporcionando um senso de pertencimento e reduzindo sentimentos de isolamento. Além disso, o apadrinhamento pode promover o desenvolvimento de habilidades interpessoais e de resiliência, essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal (Rocha *et al*., 2021).

A implementação de programas de mentoria e apadrinhamento no ensino superior também beneficia os mentores e padrinhos, que desenvolvem competências de liderança, comunicação e empatia. Esses programas criam uma cultura de colaboração e apoio mútuo, fortalecendo a coesão e a solidariedade dentro da instituição. Ao promover um ambiente acolhedor e inclusivo, a universidade não apenas melhora a experiência dos novos alunos, mas também contribui para a retenção e o sucesso acadêmico de toda a comunidade estudantil. Assim, a mentoria e o apadrinhamento emergem como estratégias valiosas para o acolhimento socioemocional, enriquecendo a jornada educacional e pessoal dos alunos ingressantes (Calsing; Heidemann, 2023).

A preocupação com a saúde mental dos estudantes universitários transcendeu fronteiras e hoje é uma questão crucial em instituições de ensino em todo o mundo. O reconhecimento de que a vulnerabilidade psicológica dos estudantes é uma realidade a ser enfrentada no ensino superior reforça a responsabilidade das instituições em oferecer apoio emocional e promover um ambiente saudável e propício ao desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos (Barros; Peixoto, 2022).

A mudança para um novo ambiente educacional, como o ingresso no ensino superior, foi apontada por Assis (2020) como uma experiência desafiadora do ponto de vista da adaptação, especialmente se os estudantes se sentirem isolados ou incapazes de lidar com as mudanças inerentes a esse processo. Nesse aspecto, tanto a qualidade dos relacionamentos com os colegas e professores, bem como a existência de um ambiente de apoio e acolhimento, podem contribuir para o bem-estar emocional. Entretanto, o inverso também é verdadeiro, haja vista que relacionamentos tensos ou negativos podem ter o efeito oposto (Silva, 2022b).

Por fim, é importante fornecer informações realistas sobre as expectativas acadêmicas relacionadas à pressão por desempenho, ajudando os alunos a definir metas alcançáveis que os ajudem na organização de tarefas e na definição de limites (Delôgo, 2023). As ações psicoeducativas podem contribuir significativamente para sensibilizar os alunos sobre como lidar de maneira mais eficaz com o estresse, promovendo seu bem-estar socioemocional e acadêmico. Portanto, criar um ambiente de acolhimento que priorize a saúde mental e o bem-estar dos estudantes é essencial para promover um cenário educacional positivo e produtivo, não somente sob o ponto de vista intelectual, mas também afetivo e comportamental.

2.3 O papel das IES e dos educadores no acolhimento socioemocional dos estudantes

O acolhimento pode ser compreendido como uma prática fundamental dentro de diversos contextos, especialmente na área da saúde, na educação e nos serviços assistenciais. Trata-se de um processo que envolve a criação de um ambiente acolhedor e seguro, onde as pessoas se sintam ouvidas, respeitadas e valorizadas (Saúde, 2007).

No âmbito das ações de ensino, acolher significa criar um ambiente inclusivo e de apoio para todos os alunos, independentemente de suas características e diferenças individuais. Isso envolve adaptar materiais didáticos e oferecer suporte emocional para ajudar os alunos a alcançarem seu potencial máximo, reconhecendo vulnerabilidades e garantindo acesso a recursos e serviços que ajudem a melhorar a qualidade de vida (Vilaça Mendes, 2018).

Acolher é um ato de humanidade e compaixão que pode transformar experiências, promover a inclusão e fortalecer comunidades. Entretanto, o acolhimento implica não apenas em responder às necessidades imediatas, mas também em antecipar e prevenir dificuldades, construindo um caminho para o desenvolvimento pessoal e coletivo. Nesse aspecto, significa ouvir atentamente, entender as necessidades individuais e proporcionar suporte emocional e prático para facilitar a integração e o bem-estar de todos (Dias; Klen, 2021).

Docentes que atuam no ensino superior precisam estar atentos e aptos a fornecer acolhimento e suporte às necessidades psicossociais dos estudantes nesse momento de transição existencial que é o ingresso na universidade. Tal período exige uma adaptação que não é apenas acadêmica, mas também pessoal e emocional. Nesse sentido, já nas etapas iniciais do curso, a relação com professores deve estimular a educação socioemocional dos estudantes, por meio de atitudes que favoreçam o vínculo e acolhimento às suas demandas psicoemocionais (Valentini *et al.*, 2020).

As competências socioemocionais podem ser definidas como resultado de habilidades individuais que compreendem a gestão das emoções, o estabelecimento

de relacionamentos saudáveis, a empatia, a resolução de conflitos, a tomada de decisões responsáveis, a autoconsciência, o autocontrole, entre outras características. Essas habilidades se manifestam através de sentimentos, pensamentos e comportamentos que são adquiridos ao longo do tempo, especialmente através das interações sociais e das experiências de aprendizagem (Motta; Romani, 2019).

Carmo (2023) afirma que no campo educacional, as competências socioemocionais têm ocupado lugar de destaque nas diretrizes educacionais. Atualmente, os fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determinam direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos, indicando conhecimentos e competências a serem desenvolvidas durante a fase escolar.

O fundamento de tais diretrizes é a concepção de que a educação deve ser integral, desenvolvendo não apenas as habilidades cognitivas, mas também as socioemocionais. Essas competências, incluindo a empatia, a colaboração, a resiliência e a autogestão, são essenciais para a formação de indivíduos capazes de lidar com desafios contemporâneos, interagir respeitosamente em sociedade e contribuir de forma produtiva no ambiente de trabalho. A BNCC reconhece a importância de tais habilidades no desenvolvimento pleno do estudante, preparando-os para uma vida pessoal e profissional bem-sucedida, dentro de uma perspectiva de educação que valoriza a formação humana em sua totalidade (Brasil, 2018).

Embora a BNCC se aplique principalmente à educação básica no Brasil, abordando competências socioemocionais até o ensino médio, os princípios subjacentes de sua abordagem podem e devem inspirar práticas educacionais em todos os níveis, inclusive no ensino superior. A BNCC destaca a importância de desenvolver habilidades como empatia, resiliência e cooperação, fundamentais não só para o aprendizado acadêmico, mas também para o sucesso na vida pessoal e profissional. No ensino superior, ainda que não haja um documento regulatório específico como a BNCC para guiar explicitamente a educação socioemocional, muitas universidades têm implementado seus próprios programas e iniciativas que visam ao desenvolvimento dessas competências (Teles, 2024).

Cabe destacar que as competências socioemocionais desempenham um papel fundamental na forma como os indivíduos lidam com os desafios da vida, interagem uns com os outros e enfrentam situações adversas. Além disso, são importantes para impulsionar resultados positivos nas áreas pessoal, social, acadêmica e profissional, contribuindo para o bem-estar geral e sucesso a longo prazo (Souza; Faiad, 2023).

As competências socioemocionais são importantes em diversas áreas do convívio social, na educação, no ambiente de trabalho e na vida em sociedade. O desenvolvimento dessas habilidades é fundamental para promover um ambiente mais saudável, empático e colaborativo, permitindo que as pessoas enfrentem os desafios da vida com maior resiliência e adaptabilidade (Oliveira; Muszkat, 2021).

Além disso, tais competências auxiliam no reconhecimento e gerenciamento das emoções, tanto em relação a si mesmo quanto em relação aos outros, contribuindo para melhorar a qualidade das relações interpessoais. O autoconhecimento inclui a consciência das próprias emoções, pensamentos e comportamentos, bem como a compreensão dos fatores que podem influenciar essas emoções. O conhecimento sobre os outros envolve a capacidade de reconhecer e interpretar as emoções e os sinais não verbais das outras pessoas, desenvolvendo empatia e compreensão (Barbosa; Melo-Silva, 2023).

Cabe destacar que as competências socioemocionais envolvem o desenvolvimento de habilidades práticas, posto que incluem a capacidade de regular e expressar as emoções de maneira adequada, resolver conflitos de forma construtiva, estabelecer e manter relacionamentos saudáveis, tomar decisões responsáveis e adotar uma perspectiva crítica e reflexiva (Kankaras; Suarez-Alvarez, 2019).

Em conjunto, os conhecimentos, habilidades e atitudes, formam um grupo de saberes que permitem às pessoas responderem de forma eficaz e adaptativa em ambientes complexos, promovendo o bem-estar pessoal e uma convivência saudável e harmoniosa com os outros (Muñoz, 2023). Assim, as competências socioemocionais impactam no enfrentamento dos desafios e das frustrações que ocorrem no meio acadêmico, posto que incluem a disposição para se envolver de forma positiva nas relações sociais, mostrar respeito pelos outros, ter empatia e demonstrar

responsabilidade emocional, as quais são importantes na vida universitária (Marin *et al*., 2017*)*.

Compreender o conceito e a aplicabilidade da educação socioemocional deve ser uma responsabilidade dos educadores, inclusive daqueles que desenvolvem suas atividades docentes no âmbito do ensino universitário. Tal conhecimento requer o estudo de diferentes áreas de conhecimento, incluindo Biologia, Psicologia, Neuropsicologia, Psicopedagogia, os quais devem fazer parte da formação dos educadores. Embora o tema seja bastante discutido no espaço da educação escolar, ainda se trata de um assunto pouco enfatizado quando se trata do ensino superior (Palomera; Briones; Gómez-Linares, 2019).

O conceito de *soft skills* tem sido utilizado como uma referência a habilidades interpessoais importantes para o desenvolvimento pessoal, para o trabalho e para o desempenho acadêmico (Castro; Lima; Cordeiro, 2023). Em pleno século XXI, é esperado que os alunos desenvolvam habilidades emocionais para lidar com as demandas sociais, acadêmicas e profissionais, e nesse aspecto, os professores devem estimular a educação socioemocional de seus alunos (Costa Junior *et al*., 2023).

Em se tratando de estudantes que acabaram de ingressar na universidade, Matos e Mazzafera (2022) defendem que a criação de um ambiente acolhedor onde eles se sintam confiantes para expressar suas emoções e experiências, requer professores treinados para esse fim. Desse modo, além do preparo pessoal e profissional, é essencial que os professores saibam escolher metodologias de ensino inclusivas, dialógicas e problematizadoras, de tal forma que os alunos se sintam confiantes para expressar opiniões e emoções. Um dos recursos psicopedagógicos para trabalhar tais conteúdos são as metodologias ativas de aprendizagem, haja vista que favorecem o protagonismo e a autonomia estudantil.

A educação socioemocional sofre influência da relação professor-aluno, a qual também impacta no aprendizado e na saúde mental dos estudantes universitários. Entretanto, para ter eficácia, a educação socioemocional dos estudantes exige que professores e gestores estejam sensibilizados para a importância desse tema na formação acadêmica (Chaves *et al*., 2023). Além disso, tanto os ensinamentos, como as atitudes docentes, impactam no aprendizado do

aluno, especialmente quando se consideram os componentes ocultos e não formais da estrutura curricular (Bimbatti; Castro; Silva, 2023).

Segundo Durán (2021), o currículo oculto e as competências socioemocionais desempenham papéis interligados no ambiente educacional. Enquanto o currículo formal se concentra no ensino de habilidades acadêmicas e no conteúdo curricular explícito, o currículo oculto transmite mensagens não intencionais sobre normas, valores e atitudes que moldam o ambiente escolar. Assim, o modo como os professores lidam com conflitos em sala de aula, ou incentivam a colaboração entre os alunos, também transmite mensagens sobre habilidades sociais e emocionais. Além disso, as expectativas sociais e as normas implícitas no ambiente universitário podem influenciar a autoestima e a identidade dos alunos, impactando seu desenvolvimento socioemocional.

Um professor que valoriza e incentiva o desenvolvimento socioemocional cria um ambiente de aprendizado seguro e acolhedor. Isso permite que os alunos se sintam à vontade para expressar suas emoções, compartilhar suas experiências e se envolver em atividades que promovam o autoconhecimento e a autogestão emocional. Portanto, a relação entre professor e aluno é essencial para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos universitários. Quando essa relação é positiva e solidária, os acadêmicos têm a oportunidade de cultivar habilidades que são fundamentais para o sucesso, não apenas na universidade, mas também na vida como um todo (Santos; Ribeiro, 2023).

Henri Wallon, renomado psicólogo e pedagogo francês, destacou a importância da afetividade na relação professor-aluno como um elemento essencial para o desenvolvimento integral do estudante. Wallon argumentava que a afetividade não só facilita o processo de aprendizagem, mas também cria um ambiente propício para o crescimento emocional e social dos alunos. Segundo ele, a interação afetiva positiva entre professor e aluno promove um clima de confiança, segurança e motivação, essenciais para que o aluno se sinta acolhido e engajado. Essa relação afetiva, caracterizada por empatia, respeito mútuo e compreensão, permite que o professor conheça melhor as necessidades e potencialidades de cada aluno, possibilitando uma abordagem pedagógica mais personalizada e eficaz. Ao reconhecer a centralidade da afetividade, Wallon contribuiu para uma visão mais

humana e integral da educação, onde o desenvolvimento cognitivo e emocional são concebidos como indissociáveis (Apoitia *et al*., 2022).

Além disso, Henri Wallon enfatizava que a afetividade na relação professor-aluno é um fator determinante para a formação da personalidade e da identidade dos estudantes. Ele acreditava que o ambiente afetivo construído na sala de aula pode influenciar significativamente a maneira como os alunos percebem a si mesmos e o mundo ao seu redor. Professores que demonstram carinho, paciência e compreensão, são capazes de inspirar confiança e autoestima nos alunos, ajudando-os a superar dificuldades e a enfrentar desafios com mais segurança (Silva; Souza Lima Bastos, 2022).

Wallon também salienta que a afetividade favorece a cooperação e o senso de pertencimento, promovendo um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e harmonioso. Em suma, a perspectiva de Wallon destaca que o vínculo afetivo entre professor e aluno é fundamental não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para o desenvolvimento emocional e social, preparando os alunos para serem indivíduos completos e cidadãos conscientes. Na atualidade, dentre as teorias psicológicas da educação, a teoria de Wallon vem ganhando expressivo destaque nas práticas pedagógicas contemporâneas, ao colocar em evidência o papel da afetividade na relação professor-aluno (Silva; Souza Lima Bastos, 2022).

3 METODOLOGIA

3.1 Aspectos éticos

O desenvolvimento do estudo atendeu às diretrizes éticas para pesquisa com seres humanos, conforme preconizado pelas Resoluções 466/12 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. As atividades só tiveram início após aceite da orientadora (APÊNDICE A), aceite da coorientadora (APÊNDICE B), aceite da Faculdade Adventista da Amazônia (APÊNDICE C), aceite da Coordenação do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS-UEPA) (APÊNDICE D), e mediante aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

A coleta de dados foi condicionada ao aceite livre e voluntário dos participantes, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram informados os objetivos, o procedimento, os riscos e benefícios da pesquisa (APÊNDICE E).

A pesquisa somente teve início após a aprovação pelo CEP da UEPA, sob Certificação de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) nº 75177723.3.0000.5174 e parecer nº 6.539.303 (ANEXO A).

3.2 Caracterização e etapas do estudo

O desenvolvimento da dissertação de mestrado ocorreu em duas etapas:

1ª etapa: Essa fase foi destinada à realização de uma pesquisa de campo, com abordagem descritiva, transversal e quantitativa, a fim de conhecer as experiências de alunos recém-ingressos na universidade, visando subsidiar o desenvolvimento dos produtos educacionais.

A abordagem descritiva tem como objetivo primordial identificar e descrever as características de uma população, fenômeno ou relação entre variáveis.

Geralmente, é realizada por meio de questionários e observação sistêmica, em pesquisas exploratórias, ou explicativas, dependendo dos objetivos do estudo. A pesquisa do tipo transversal é um tipo de estudo de pesquisa que coleta dados em um único momento no tempo, em um determinado ponto ou período específico. Ambas são muito utilizadas em organizações, tais como instituições educacionais, empresas comerciais e partidos políticos, geralmente assumindo a forma de levantamento (Gil, 2002).

Optou-se por adotar uma metodologia quantitativa, mediante a utilização de métodos estatísticos e análises numéricas para compreender relações, padrões e generalizações em um conjunto de dados. Essa abordagem permite obter resultados objetivos e mensuráveis, possibilitando a comparação entre diferentes grupos e a identificação de tendências e associações. É comumente empregada em estudos que buscam identificar padrões e estabelecer relações causais entre variáveis, permitindo uma análise mais sistemática e generalizável dos fenômenos estudados (Nascimento, 2016).

Cabe ressaltar que a primeira etapa foi planejada como uma estratégia metodológica para caracterizar o cenário do estudo e realizar um diagnóstico mais fidedigno acerca do cenário de intervenção, de tal modo a aprofundar os dados de observação da autora acerca da situação-problema. Assim, os achados também puderam subsidiar a compreensão das características e das experiências dos estudantes na instituição em questão.

2ª etapa: A segunda etapa incluiu o desenvolvimento de três produtos educacionais voltados à educação socioemocional, incluindo a sequência didática de uma oficina de acolhimento socioemocional direcionada aos alunos, um guia direcionado aos estudantes, e por fim, um guia direcionado aos docentes.

Conforme já mencionado, essa etapa foi sendo realizada à medida que os dados da pesquisa iam sendo coletados e analisados. Optou-se pela escolha de produtos que estivessem contemplados na lista de produtos técnicos e tecnológicos da área de ensino, a qual pressupõe que os produtos educacionais oriundos de mestrados profissionais devam ter impacto na realidade institucional. Embora a instituição já disponha de algumas atividades pontuais de acolhimento aos alunos recém-ingressos, os produtos gerados poderão ser incorporados à rotina institucional,

aprimorando ações já existentes, e gerando o estímulo ao desenvolvimento de iniciativas que priorizem as habilidades socioemocionais, a partir da utilização de materiais didático-instrucionais criados para esse fim.

3.3 Período e local do estudo

A primeira fase do estudo ocorreu entre os meses de janeiro a março de 2024. O cenário foi a FAAMA, localizada no município de Benevides, região metropolitana de Belém, instituição fundada e mantida pela Igreja Adventista do Sétimo Dia (IASD), com uma história de mais de 126 anos no Brasil. A Educação Adventista (EA) atua desde a educação infantil até o ensino superior, sendo uma das maiores redes confessionais do mundo, educando gerações através do globo.

As instituições de Educação Adventista têm o objetivo de ofertar uma educação cristã e que prepare os alunos para o mercado de trabalho. Ao todo, estão estabelecidas em vários continentes, incluindo África, Europa, Oceania, Ásia e América, com um total aproximado de 2 milhões e 100 mil alunos. Na Divisão Sul-Americana (DSA) da IASD, há 14 instituições que atuam em regime de internato e que atendem aproximadamente 35 mil estudantes no ensino superior, formando profissional em diversas áreas de conhecimento (Educação Adventista/Ensino Superior, 2022).

Nesse contexto está inserida a FAAMA, a qual tem por objetivo oferecer uma educação de qualidade, aliada aos princípios éticos e valores cristãos, para promover o desenvolvimento integral de seus estudantes. A instituição oferece cursos de graduação e pós-graduação em áreas como Ciências da Saúde, Ciências Humanas, Ciências Exatas e Tecnológicas, visando atender às demandas regionais e preparar profissionais capacitados.

Além da excelência acadêmica, a FAAMA valoriza a formação moral e espiritual de seus alunos, incentivando a prática de valores éticos, o voluntariado e o engajamento comunitário. A instituição também promove atividades extracurriculares, programas de desenvolvimento pessoal e eventos culturais e esportivos, contribuindo para uma experiência educacional enriquecedora e integral. Compartilha da missão

de oferecer uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento humano e contribua para a transformação da sociedade, seguindo os princípios de excelência acadêmica, serviço desinteressado e compromisso com o bem-estar social (FAAMA, 2024).

3.4 Instrumento da pesquisa

Como parte do protocolo de pesquisa, foi construído um instrumento com três seções, as quais correspondiam às categorias de interesse da pesquisa: dados sociodemográficos, adaptação ao ensino superior e qualidade de vida.

A primeira seção incluiu perguntas sobre as variáveis de interesse da pesquisa, contendo os dados de identificação dos participantes.

A segunda seção foi projetada para identificar as vivências dos alunos no ambiente acadêmico, com utilização do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES). Trata-se de um instrumento psicométrico idealizado por Araújo *et al.* (2017) no formato de autorrelato. O questionário é constituído por 40 itens de formato *Likert*, de 5 pontos, que avaliam cinco dimensões: projeto de carreira, adaptação social, adaptação pessoal-emocional, adaptação ao estudo e adaptação institucional.

A terceira seção incluiu o *World Health Organization Quality of Life* (WHOQOL-Bref), instrumento criado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), contendo 26 questões divididas em quatro domínios: físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente (Fleck *et al.*, 2000).

Dentre as perguntas do instrumento, duas delas possuem uma abordagem mais geral, tratando da percepção global da qualidade de vida e da percepção geral da saúde. As 24 perguntas restantes estão relacionadas a cada uma das 24 facetas específicas, e estão organizadas em quatro domínios: saúde física, psicológico, relações sociais e ambiente. No domínio da saúde física, há sete itens que abrangem áreas como as atividades do dia a dia, a dependência de substâncias medicinais e

auxiliares médicos, a energia e fadiga, a mobilidade, a dor e desconforto, o sono e descanso, e a capacidade de trabalho. No domínio psicológico, seis itens avaliam aspectos como imagem/aparência corporal, sentimentos negativos, sentimentos positivos, autoestima, espiritualidade/religião/crenças pessoais, bem como pensamento, aprendizagem, memória e concentração. No domínio das relações sociais, são abordadas três questões que avaliam a qualidade de vida em relação a aspectos sociais e interpessoais, enquanto o domínio do meio ambiente aborda oito questões que avaliam a influência do ambiente físico e social na qualidade de vida (Pimentel *et al*., 2023; Semedo *et al*., 2023). Quanto à análise do WHOQOL-Bref, destaca-se a necessidade de recodificação (inversão) das questões 3, 4 e 26 (1=5) (2=4) (3=3) (4=2) (5=1).

O QAES e o WHOQOL-Bref são instrumentos validados para uso no Brasil, tendo sido utilizados em vários estudos com objetivos semelhantes (APÊNDICE F).

A aplicação do instrumento foi realizada de forma presencial, mediante o agendamento prévio com os coordenadores do curso. O protocolo foi adaptado ao formato do *Google Forms*, e foi aplicado de forma coletiva na própria sala de aula dos participantes.

3.5 Coleta de dados e procedimento

No desenvolvimento da coleta de dados, foram adotados os seguintes procedimentos: 1) Apresentação dos objetivos, metodologia, riscos e benefícios da pesquisa, 2) Convite e aceite à participação, 3) Aplicação do questionário, e 4) Análise e sistematização dos dados.

Á medida que os dados iam sendo analisados, eram definidos o formato e o conteúdo dos produtos educacionais.

3.6 Análise de dados

Os dados coletados foram organizados no programa Microsoft Excel 2010, sendo os gráficos e tabelas construídos com as ferramentas disponíveis nos programas Microsoft Word e Excel. Todos os testes foram executados com o auxílio do software SPSS versão 26. As variáveis quantitativas foram descritas por mínimo, máximo, média, mediana e desvio padrão e as variáveis qualitativas por frequência e percentagem. Para comparar uma variável numérica entre dois grupos foi utilizado o teste t de *Student*, ou o equivalente não paramétrico teste de Mann-Whitney. Para comparar uma variável numérica entre mais de dois grupos, foi usada ANOVA, ou seu equivalente não paramétrico Kruskal-Wallis, conforme o caso, sendo que o resultado significativo foi detalhado por múltiplas comparações entre grupos tomados dois a dois, com ajuste do p-valor. As correlações de Pearson ou Spearman foram usadas para avaliar a relação entre duas variáveis quantitativas. Os resultados com $p \leq 0,05$ (bilateral) foram considerados estatisticamente significativos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram incluídos na pesquisa todos os estudantes de ambos os sexos, maiores de 18 anos, devidamente matriculados no ensino superior da FAAMA, e que haviam completado um mínimo de 1 mês, e um máximo de 12 meses de ingresso na instituição. Foram excluídos da pesquisa os estudantes que estavam afastados de suas atividades acadêmicas por ocasião da coleta de dados.

Os resultados da pesquisa de campo forneceram achados relevantes sobre as vivências dos estudantes em seu ingresso à universidade, apontando caminhos para melhorar o acolhimento socioemocional dos alunos que se encontram em regime de internato e externato na FAAMA. A seguir, são apresentados e discutidos os principais achados dessa etapa do estudo.

4.1 Caracterização da amostra

Participaram do estudo 254 estudantes, sendo 143 do gênero feminino (56,3%). Do total, 114 participantes (44,9%) tinham entre 18 e 20 anos, com idades que variaram de 18-64 anos, com média de 23,6 anos. Além disso, 122 (48%) dos participantes eram provenientes de outros estados brasileiros e 205 (80,7%) eram adventistas do 7º dia (Tabela 1).

Tabela 1 - Características sociodemográficas dos estudantes universitários recém ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará.

Variável	Frequência	Percentagem
Gênero		
Feminino	143	56,3
Masculino	110	43,3
Outros	1	0,4
Idade		
De 18 a 20 anos	114	44,9
De 21 a 25 anos	73	28,7
De 26 a 30 anos	25	9,8
De 31 a 64 anos	39	15,4
Não Informado	3	1,2
Naturalidade		
RMB	61	24,0

Pará - interior	65	25,6
Outro estado	122	48,0
Outro país	6	2,4
Religião		
Adventista do 7º dia	205	80,7
Nenhuma	5	2,0
Outra	44	17,3

As percentagens são relativas ao total de participantes (n=254).
Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Quanto às características acadêmicas, 197 (77,6%) frequentaram o ensino médio em escola pública, 85 (33,5%) cursavam Psicologia, 63 (24,8%) Teologia. Ainda, 132 (52%) estudavam no turno noturno, 136 (53,5%) no 1º período e 129 (50,8%) no regime de ensino externato (Tabela 2).

Tabela 2 - Características acadêmicas dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará.

Variável	Frequência	Percentagem
Ensino médio		
Escola particular	57	22,4
Escola pública	197	77,6
Curso		
Teologia	63	24,8
Enfermagem	50	19,7
Psicologia	85	33,5
Pedagogia	56	22,0
Turno		
Matutino	122	48,0
Noturno	132	52,0
Período atual		
1º período	136	53,5
3º período	118	46,5
Regime de ensino atual		
Externato	129	50,8
Internato	125	49,2

As percentagens são relativas ao total de participantes (n=254).
Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Quanto à satisfação com o curso, 136 estudantes (53,5%) estavam satisfeitos com o primeiro ano de curso e com os amigos conquistados na Universidade. Em relação à opção de faculdade, 131 (51,6%) tinha a mesma como primeira opção, assim como o curso 147 (57,9%) (Tabela 3).

Os dados revelam que a adaptação ao ambiente universitário é um processo contínuo que se prolonga ao longo dos primeiros estágios do curso, pois muitos

estudantes podem precisar de tempo para que se sintam de fato seguros acerca de sua escolha. Por essa razão, também é importante que os estudantes recebam informações prévias sobre a natureza, funcionamento e características do curso, desde a fase de ingresso à universidade (Soares *et al*., 2021).

Além disso, experiências iniciais de prática e trocas com estudantes de outras séries mais avançadas podem ser estratégias úteis para melhorar a adaptação ao ambiente universitário, como também, ao curso. Nesse aspecto, a mentoria e o apadrinhamento podem ser muito úteis para o compartilhamento das dúvidas e tensionamentos por parte dos estudantes que estão ingressando na universidade (Calsing; Heidemann, 2023).

Essas interações favorecem trocas e permitem que os estudantes mais novos recebam orientações valiosas sobre as expectativas acadêmicas, métodos de estudo, recursos disponíveis na instituição e formas de lidar com a nova rotina. Ademais, ajudam a construir uma rede de apoio que contribui para o desenvolvimento pessoal e acadêmico, fortalecendo a confiança dos estudantes ao longo do processo de adaptação.

Tabela 3 - Satisfação com o curso dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará.

Variável	Frequência	Percentagem
Satisfação com o primeiro ano de curso		
Muito satisfeito	96	37,8
Satisfeito	136	53,5
Pouco satisfeito	12	4,7
Insatisfeito	0	0,0
Não sei dizer	10	3,9
A faculdade que frequenta foi a primeira opção		
Não	123	48,4
Sim	131	51,6
Este curso foi sua primeira opção		
Não	107	42,1
Sim	147	57,9

As percentagens são relativas ao total de participantes (n=254).
Fonte: Dados da pesquisa, 2024

A Tabela 4 apresenta os escores de adaptação de estudantes universitários ao seu curso em diferentes domínios, incluindo projeto de carreira, adaptação social,

adaptação pessoal-emocional, adaptação ao estudo e adaptação institucional. Para cada área, são fornecidos o valor mínimo, máximo, mediana e média com desvio padrão. Os domínios do QAES poderiam ter um máximo de 40 pontos, e o escore geral, um máximo de 200 pontos.

Os resultados indicam que os estudantes apresentam escores relativamente altos em todas as áreas, com médias variando de 25,1 a 34,5. O escore geral de adaptação dos estudantes ao curso, representado pelo QAES geral, teve uma média de 155,2 com um desvio padrão de 11,6. Nos aspectos de projeto de carreira, adaptação social e adaptação institucional, os estudantes avaliados apresentaram pontuações médias entre 30 e 40. Já nos aspectos de adaptação pessoal-emocional e adaptação ao estudo, as pontuações médias foram mais baixas, entre 20 e 30.

Tabela 4 - Escores de adaptação ao ensino superior (QAES) dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará.

Variável	Mínimo	Máximo	Mediana	Média ± DP
Projeto de carreira	18,0	40,0	35,0	34,2 ± 4,7
Adaptação social	13,0	40,0	32,0	31,8 ± 5,3
Adaptação pessoal-emocional	8,0	40,0	26,0	25,1 ± 7,1
Adaptação ao estudo	14,0	40,0	30,0	29,4 ± 4,5
Adaptação institucional	24,0	40,0	35,0	34,5 ± 3,7
QAES geral	126,0	184,0	156,0	155,2 ± 11,6

As variáveis numéricas são representadas como média ± desvio padrão.
Fonte: Dados da pesquisa, 2024

A Tabela 5 apresenta os escores de qualidade de vida (WHOQOL) de estudantes universitários em diferentes domínios, incluindo físico, psicológico, relações sociais, meio ambiente e qualidade de vida global. Para cada domínio, são fornecidos o valor mínimo, máximo, mediana e média com desvio padrão. Os resultados indicam que os estudantes universitários tendem a apresentar uma média de qualidade de vida relativamente alta em todos os domínios avaliados, variando de 13,2 a 14,9.

O escore geral de qualidade de vida, representado pelo WHOQOL - Geral, teve uma média de 13,9 com um desvio padrão de 2,0. Esses resultados sugerem que os estudantes universitários tinham uma percepção positiva de sua qualidade de vida em vários aspectos.

Tabela 5 - Escores de qualidade de vida (WHOQOL) dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará.

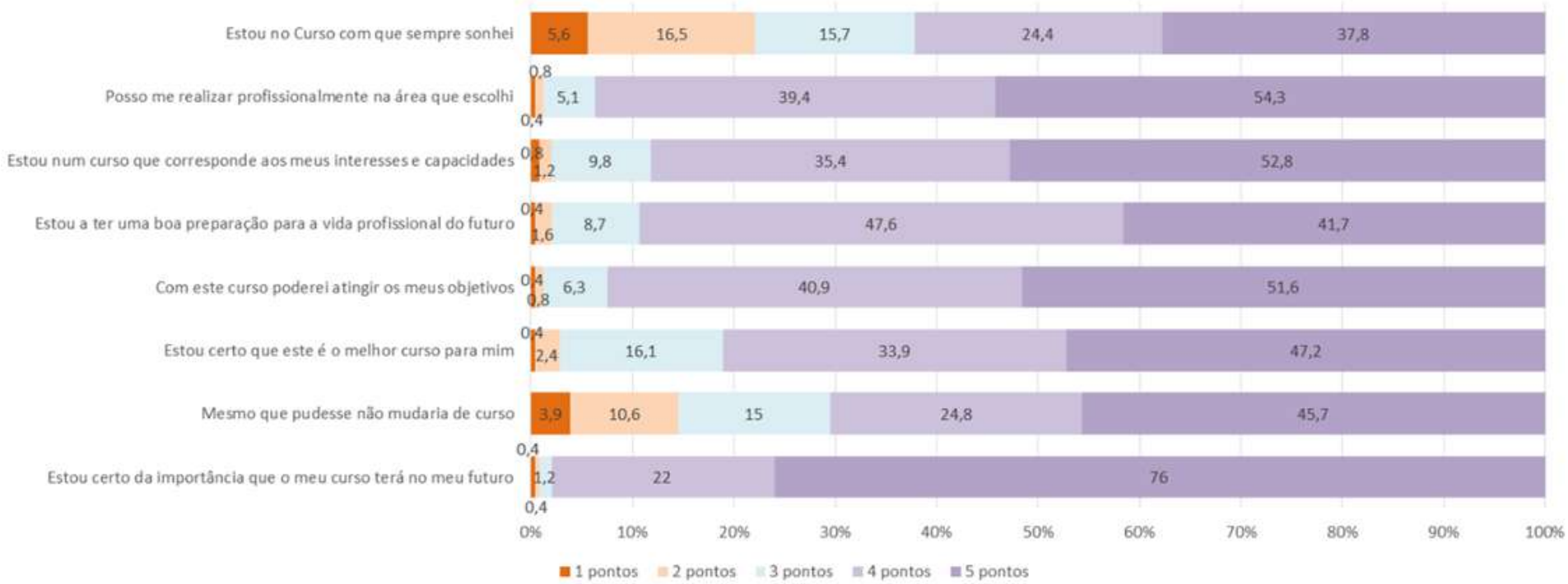
Variável	Mínimo	Máximo	Mediana	Média ± DP
Domínio físico	6,9	20,0	14,3	14,0 ± 2,6
Domínio psicológico	6,0	19,3	14,7	14,2 ± 2,8
Domínio relações sociais	6,7	20,0	14,7	14,9 ± 2,8
Domínio meio ambiente	6,5	18,0	13,5	13,2 ± 2,1
Domínio qualidade de vida global	6,0	20,0	14,0	13,9 ± 2,8
WHOQOL - Geral	8,2	18,6	14,0	13,9 ± 2,0

As variáveis numéricas são representadas como média ± desvio padrão.
Fonte: Dados da pesquisa, 2024

4.2 Caracterização das respostas ao QAES

Em relação à pontuação atribuída pelos estudantes aos diferentes domínios do QAES, 96 (37,8%) atribuíram nota máxima (5 pontos) à afirmativa que estavam no curso dos seus sonhos e 138 (54,3%) se sentiam realizados profissionalmente na área escolhida. Do total, 134 (52,8%) estavam em um curso que correspondia aos seus interesses e capacidades, e 121 (47,6%) sentiam que estavam bem-preparados para o futuro profissional. A maioria, equivalente a 131 (51,6%), acreditava que poderia alcançar seus objetivos com o curso atual, 120 (47,2%) estavam certos de que escolheram o melhor curso para si. Ainda, 116 (45,7%) não mudariam de curso, mesmo que pudessem. A maioria, totalizando 193 (76%), reconhecia a importância do curso para o seu futuro (Figura 1).

Figura 1 - Domínio projeto de carreira do QAES.



Nota[1]: As percentagens são relativas ao total de participantes (n=254).
Nota[2]: 1 ponto: discordo totalmente; 2 pontos: discordo; 3 pontos: nem discordo nem concordo; 4 pontos: concordo; 5 pontos: concordo totalmente.
Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Quanto ao domínio adaptação social (Figura 2), 119 (46,9%) tinham bom relacionamento com o grupo de amigos da universidade e 101 (39,8%) se sentiam próximos dos amigos conquistados na universidade, e 120 (47,6%) estavam satisfeitos com os amigos. Mais da metade, equivalente a 128 (50,4%), se sentiam integrados no grupo de colegas de aula, 93 (36,6%) faziam amigos com facilidade na universidade, 105 (41,3%) tinham companhia nos momentos livres, e 108 (42,5%) tinham um grupo de amigos na universidade. Mais da metade, totalizando 129 (50,8%), achava fácil estabelecer boas relações com os colegas de curso.

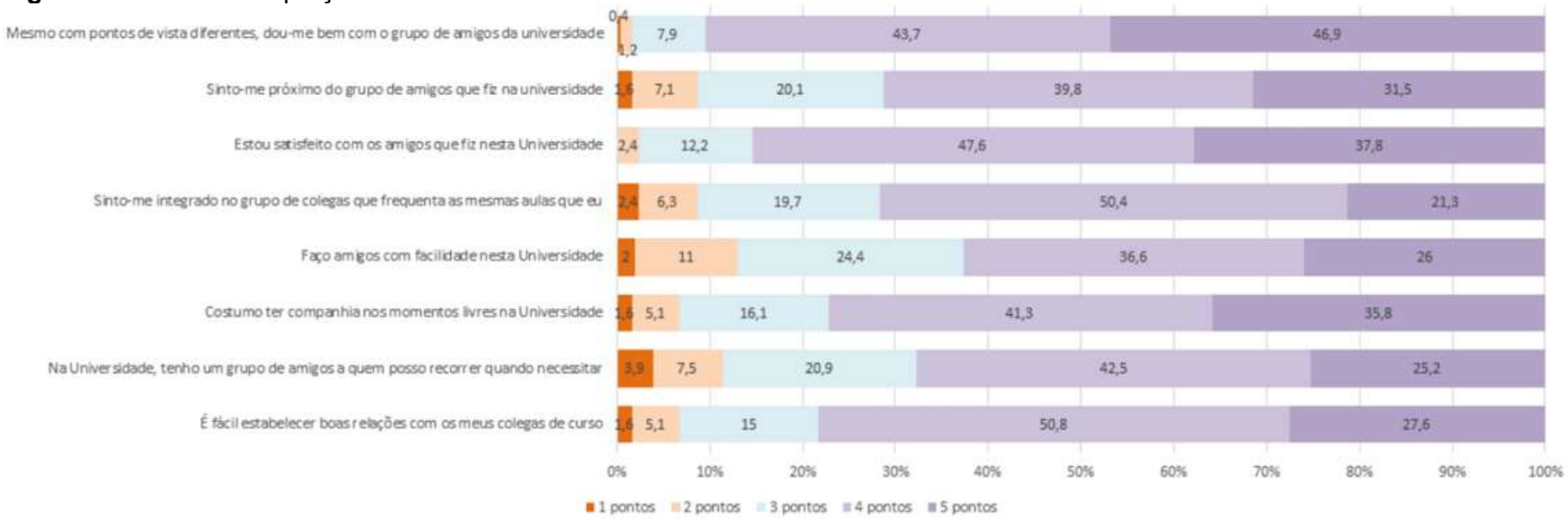
Em relação aos achados, cabe destacar que o convívio social no ambiente universitário é um aspecto importante e requer competências socioemocionais que favoreçam o desenvolvimento das relações interpessoais com colegas e professores. Ademais, o suporte social e a existência de um ambiente acolhedor, também favorece o processo de adaptação dos estudantes, especialmente em se tratando de um espaço relacional novo e desconhecido, como é o caso da universidade (Oliveira; Muszkat, 2021).

A construção de vínculos interpessoais, tanto com os pares, quanto com os docentes, é fundamental para o sentimento de pertencimento e segurança no ambiente universitário. Essa rede de suporte social oferece um espaço de diálogo e trocas de experiências, que ajudam a reduzir a sensação de isolamento comum nos primeiros semestres. Além disso, a empatia, a assertividade e a inteligência emocional favorecem a criação de um ambiente onde os estudantes se sentem ouvidos e compreendidos, o que impacta diretamente seu desempenho acadêmico e bem-estar. Dessa forma, o convívio social não apenas contribui para a formação de laços significativos, mas também fortalece a resiliência dos alunos diante dos desafios que surgem ao longo do curso.

Cabe mencionar que a maioria das respostas, à exceção da pergunta sobre a importância do curso para o futuro, não atingiu mais do que 55% na taxa de resposta, demonstrando que grande parcela dos estudantes ingressa na vida universitária com eventuais dúvidas acerca de sua escolha profissional (Fragelli; Fragelli, 2021; Tavares *et al.*, 2022). Esse dado revela a importância de que as ações de acolhimento socioemocional também enfatizem a importância do autoconhecimento, visto que muitas vezes os objetivos e as expectativas prévias também precisam ser ressignificados. Além disso, grande parte dos estudantes ingressa na vida

universitária no final da adolescência, quando ainda vivenciam um turbilhão de pensamentos e emoções (Costa *et al*., 2018; Mattos *et al.*, 2020; Meneses; Santos, 2023).

Figura 2 - Domínio adaptação social do QAES.

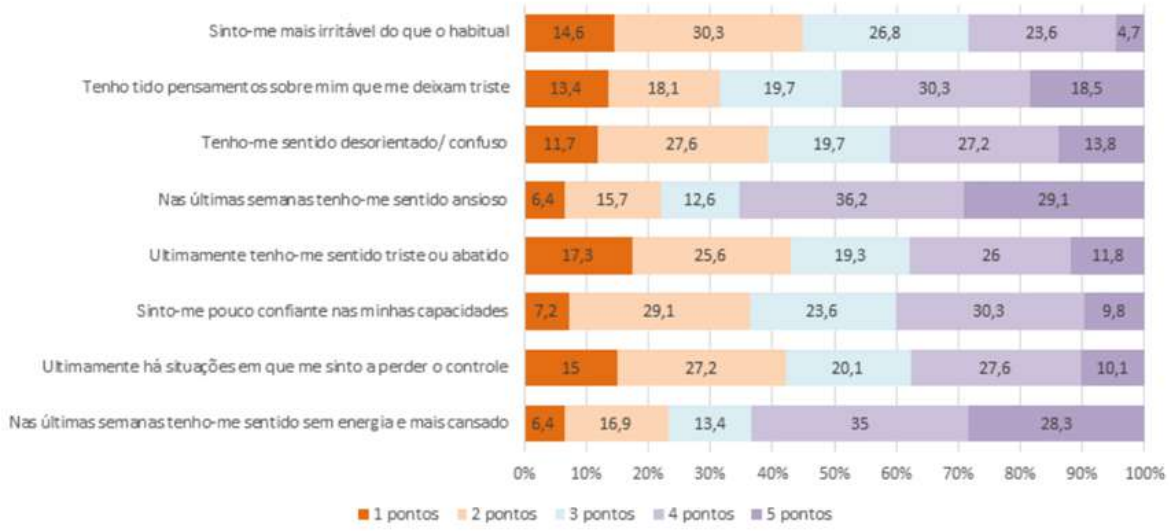


Nota[1]: As percentagens são relativas ao total de participantes (n=254).
Nota²: 1 ponto: discordo totalmente; 2 pontos: discordo; 3 pontos: nem discordo nem concordo; 4 pontos: concordo; 5 pontos: concordo totalmente.
Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Quanto ao domínio de adaptação pessoal-emocional, 77 (30,3%) estudantes atribuíram apenas 2 pontos em sentir-se mais irritáveis do que o habitual, 77 (30,3%) tinham pensamentos que os deixavam tristes. Nesse item, 70 (27,6%) não se sentiam desorientados ou confusos, 92 (36,2%) estavam ansiosos, 66 (26%) se sentiam tristes ou abatidos, 77 (30,3%) se sentiam pouco confiantes, 70 (27,6%) sentiam-se perdendo o controle e 89 (35%) estavam sem energia e mais cansados (Figura 3).

Ao analisar esses dados, observa-se que as emoções também são mobilizadas durante a fase de ingresso à vida universitária, podendo gerar nos estudantes uma série de alterações em seu estado mental (Oliveira; Barroso, 2020). Embora tenham descrito sintomas específicos, tais como ansiedade, tristeza e falta de confiança, a sensação de perda de controle, a confusão e o cansaço excessivo, outros sintomas precisam também ser valorizados como possíveis indicadores de transtornos mentais. Por essa razão, temas relacionados à saúde mental precisam ser discutidos logo no ingresso à universidade, para que os alunos se sintam acolhidos em suas demandas emocionais, conseguindo buscar ajuda quando necessário (Valentini *et al*., 2020).

Figura 3 - Domínio adaptação pessoal emocional do QAES.

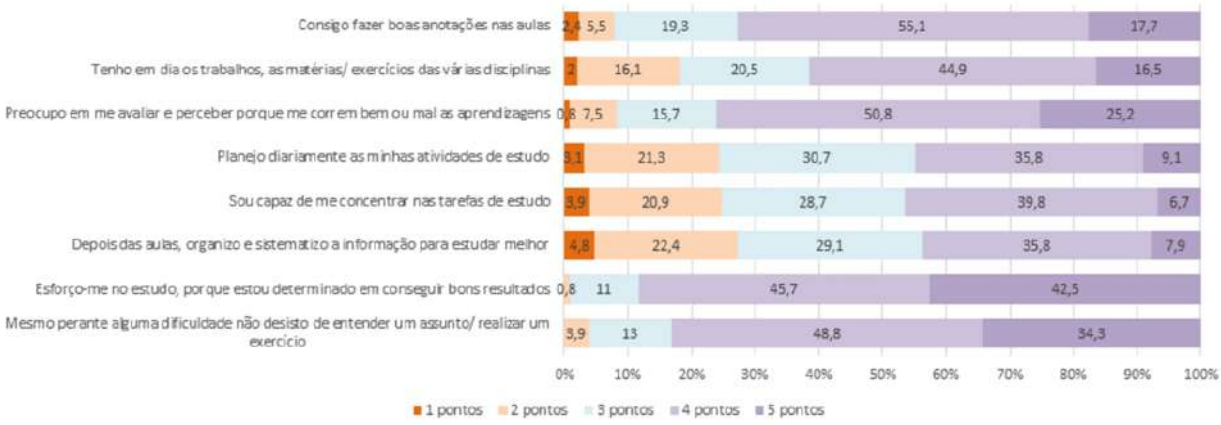


Nota[1]: As percentagens são relativas ao total de participantes (n=254).
Nota[2]: 1 ponto: discordo totalmente; 2 pontos: discordo; 3 pontos: nem discordo nem concordo; 4 pontos: concordo; 5 pontos: concordo totalmente.
Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Mais da metade dos participantes, equivalendo a 140 (55,1%) estudantes, conseguiam fazer boas anotações nas aulas (Figura 4), 114 (44,9%) mantinham em dia os trabalhos e exercícios das disciplinas. Do total, 129 (50,8%) se preocupavam em avaliar seu próprio desempenho nas aprendizagens, 91 (35,8%) planejavam diariamente suas atividades de estudo, 101 (39,8%) conseguiam se concentrar nas tarefas. Mesmo assim, 91 (35,8%) organizavam a informação após as aulas para estudar melhor. Ainda, 116 (45,7%) se esforçavam nos estudos para obter bons resultados, e 124 (48,8%) não desistiam diante de dificuldades em entender um assunto ou realizar um exercício.

Como foi possível constatar, a organização de uma rotina de estudos é um aspecto importante do processo de aprendizagem visto que as demandas do curso, a rotina exaustiva de atividades, bem como outros fatores inerentes à rotina acadêmica, podem levar a um estado de exaustão e sofrimento psíquico, com consequências para o processo de aprendizado (Delôgo, 2023).

Figura 4 - Domínio adaptação ao estudo do QAES.



Nota[1]: As percentagens são relativas ao total de participantes (n=254).
Nota[2]: 1 ponto: discordo totalmente; 2 pontos: discordo; 3 pontos: nem discordo nem concordo; 4 pontos: concordo; 5 pontos: concordo totalmente.
Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Do total de estudantes que participaram do estudo, 121 (47,6%) gostaram das salas e espaços físicos da universidade (Figura 5), 139 (54,7%) ficou satisfeita com os espaços de apoio à aprendizagem,154 (60,6%) se identificavam com a instituição. A maioria, totalizando 166 (65,4%), elogiou os bons professores, e 106 (41,7%) confiavam no atendimento em questões burocráticas. Em relação a outros aspectos,

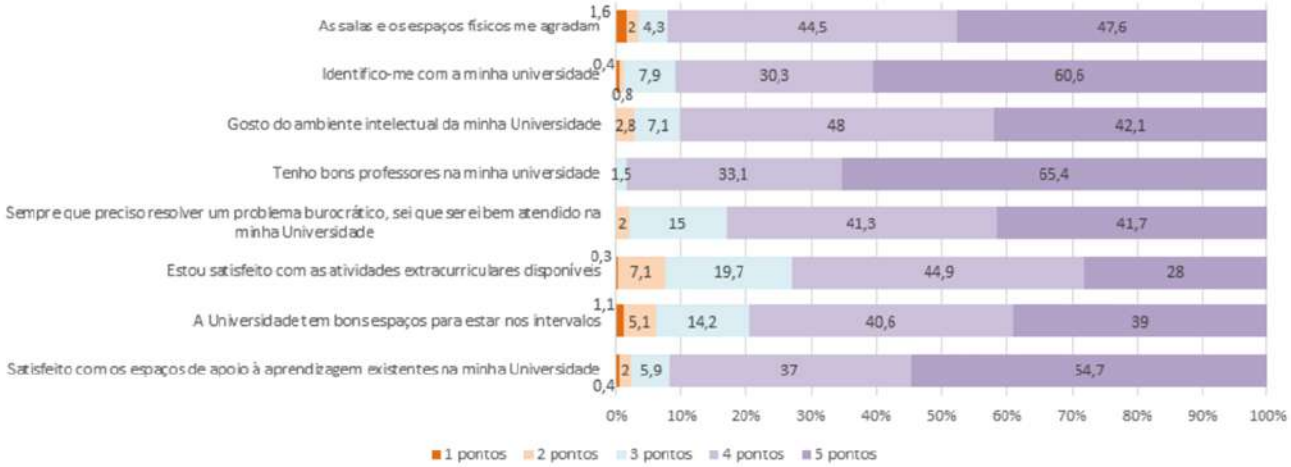
122 (48%) apreciaram o ambiente intelectual, 114 (44,9%) estavam satisfeitos com as atividades extracurriculares, 103 (40,6%) gostaram dos espaços para intervalos.

Cabe destacar que a satisfação com o ambiente educacional é um aspecto relevante no processo de adaptação dos estudantes. Um ambiente positivo e acolhedor promove o engajamento, a motivação e o desempenho acadêmico dos alunos. Em contrapartida, a insatisfação com o ambiente pode levar a sentimentos de alienação e desmotivação, dificultando a adaptação (Leite; De Oliveira; Nery, 2022; Rodrigues; Liberato, 2016). A satisfação relativa ao ambiente é tratada, na literatura, através do estudo da ambiência física e relacional (Coelho *et al.*, 2016; Lourenço *et al.*, 2019) (Figura 5).

A ambiência desempenha um papel crucial na sensação de acolhimento e pertencimento à instituição. Na dimensão física, espaços aconchegantes fazem com que estudantes se sintam à vontade e integrados à instituição. Entretanto, é indispensável que a infraestrutura seja acessível às pessoas com deficiência, e que haja registros sobre a identidade da instituição, que representem seus valores (Lourenço *et al*., 2019). Além disso, é recomendável que as instituições ofertem espaços de convivência e de estudo, onde os estudantes possam realizar suas atividades acadêmicas de forma coletiva.

A dimensão relacional da ambiência se firma através de atividades colaborativas, redes de apoio e interações positivas entre os membros da instituição, por meio de uma comunicação aberta e da valorização de opiniões diversas (Lourenço *et al.*, 2019). Neste ínterim, é necessário que colaboradores recebam treinamento e capacitação para atender os alunos, com respeito e cordialidade (Souza; Dainez, 2020). Esses princípios devem ser enraizados na cultura institucional, devendo fazer parte da missão da instituição.

Figura 5 - Domínio adaptação institucional do QAES.



Nota[1]: As percentagens são relativas ao total de participantes (n=254).
Nota[2]: 1 ponto: discordo totalmente; 2 pontos: discordo; 3 pontos: nem discordo nem concordo; 4 pontos: concordo; 5 pontos: concordo totalmente.
Fonte: Dados da pesquisa, 2024

4.3 Caracterização das respostas ao WHOQOL

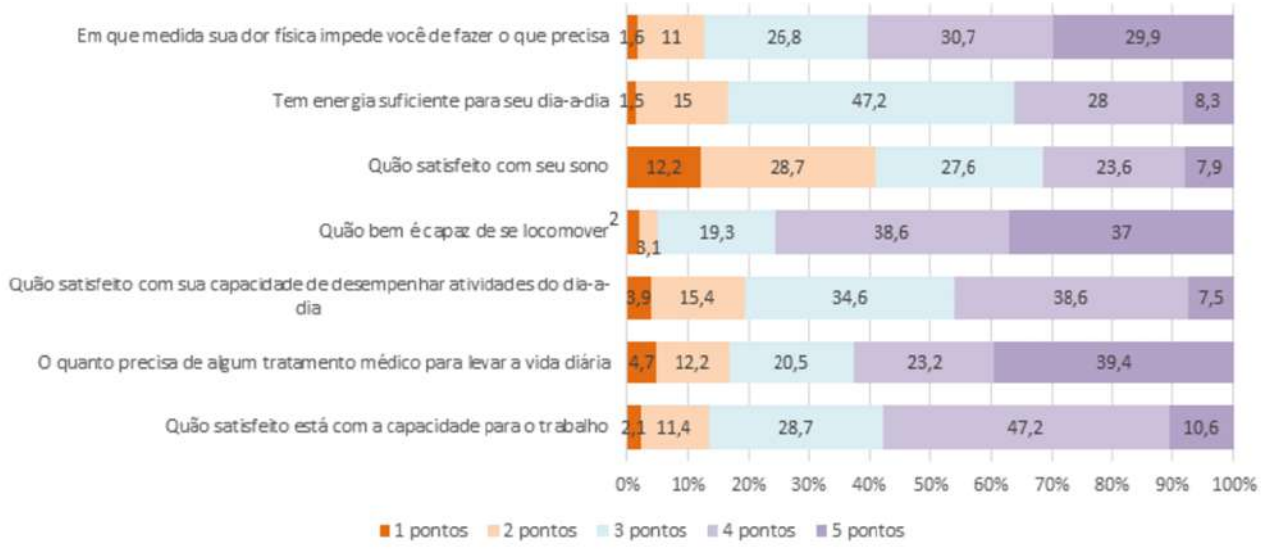
Quanto ao domínio físico do WHOQOL, 78 (30,7%) dos indivíduos relataram dor física, com impactos em suas atividades diárias. Ainda, 120 (47,2%) referiram energia suficiente para o dia a dia, 73 (28,7%) estavam satisfeitos com seu sono, 98 (38,6%) tinham boa capacidade de locomoção. Além disso, 98 (38,6%) estavam satisfeitos com sua capacidade de realizar atividades diárias, 100 (39,4%) necessitavam de tratamento médico para o dia a dia e 120 (47,2%) estavam satisfeitos com sua capacidade de trabalho (Figura 6).

Mesmo considerando as diferenças nas taxas de resposta, menos de 1/3 dos estudantes estavam satisfeitos com a qualidade do sono, corroborando outros estudos que apontam alterações nesta variável, especialmente como resultado do intenso ritmo de atividades acadêmicas. Embora o presente estudo não tenha tido o objetivo de estabelecer parâmetros diagnósticos aos achados, é importante destacar que a qualidade do sono interfere no rendimento e no aprendizado, como também na saúde mental, denotando a importância de que tal temática seja contemplada junto aos alunos (Reis; Cardoso; Costa, 2023).

Como já abordado ao longo da fundamentação teórica, o sono tem um papel fundamental na aprendizagem educacional, influenciando não apenas a capacidade

de retenção de informações, mas também o desempenho acadêmico. Por essa razão, diversos estudiosos defendem que o sono adequado é um pilar essencial para a aprendizagem eficaz. Em um estudo conduzido por Nogaro *et al*. (2018), que abordou a relação entre sono e aprendizagem, os autores concluíram que os hábitos de estudantes contemporâneos refletem o estilo de vida da sociedade atual, caracterizado por poucas horas de descanso.

Figura 6 - Domínio físico do WHOQOL.



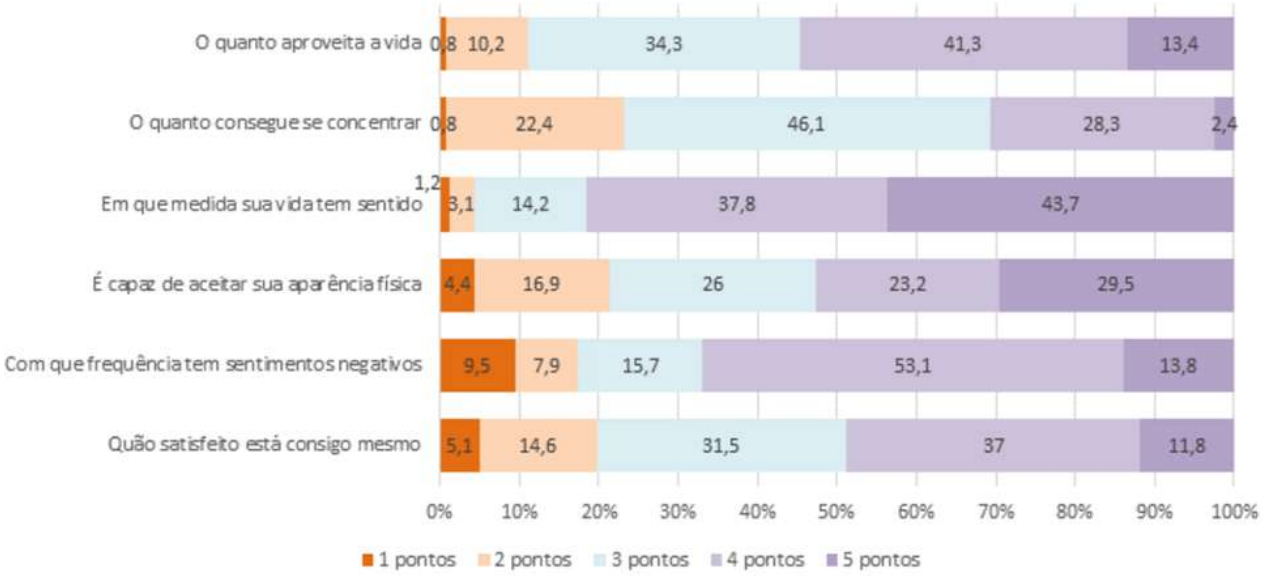
Nota[1]: As percentagens são relativas ao total de participantes (n=254).
Nota[2]: 1 ponto: nada; 2 muito pouco; 3 pontos: nem mais ou menos; 4 pontos: bastante; 5 pontos: extremamente.
Fonte: Dados da pesquisa, 2024

A Figura 7 exibe os resultados do domínio psicológico. Como explanado, a pesquisa utilizou uma escala cujas respostas variaram entre 1 (discordo totalmente) e 5 (concordo totalmente). Com base em tal escala, 105 respondentes (41,3%) atribuíram 4 pontos na afirmação “aproveitar a vida”, 117 (46,1%) assinalaram 3 pontos (nem concordam e nem discordam) em se concentrar, 111 (43,7%) afirmaram “concordo totalmente” (5 pontos) em relação ao “sentido da vida”. Ademais, 75 (29,5%) tinham 5 pontos em “aceitação da aparência física”. Mais da metade, totalizando 135 (53,1%), tinham 4 pontos em “sentimentos negativos”, e 94 (37%) tinham 4 pontos em “satisfação consigo mesmo” (Figura 7).

A autoestima desempenha um papel crucial na aprendizagem, influenciando a motivação, o engajamento e a capacidade de enfrentar desafios. Estudos defendem

que altos níveis de autoestima impactam na motivação, no engajamento estudantil, bem como no clima educacional (Pereira; Silva, 2021). Por isso, é crucial que o ambiente educativo valorize a autoestima com vistas ao sucesso acadêmico e o alcance do bem-estar discente.

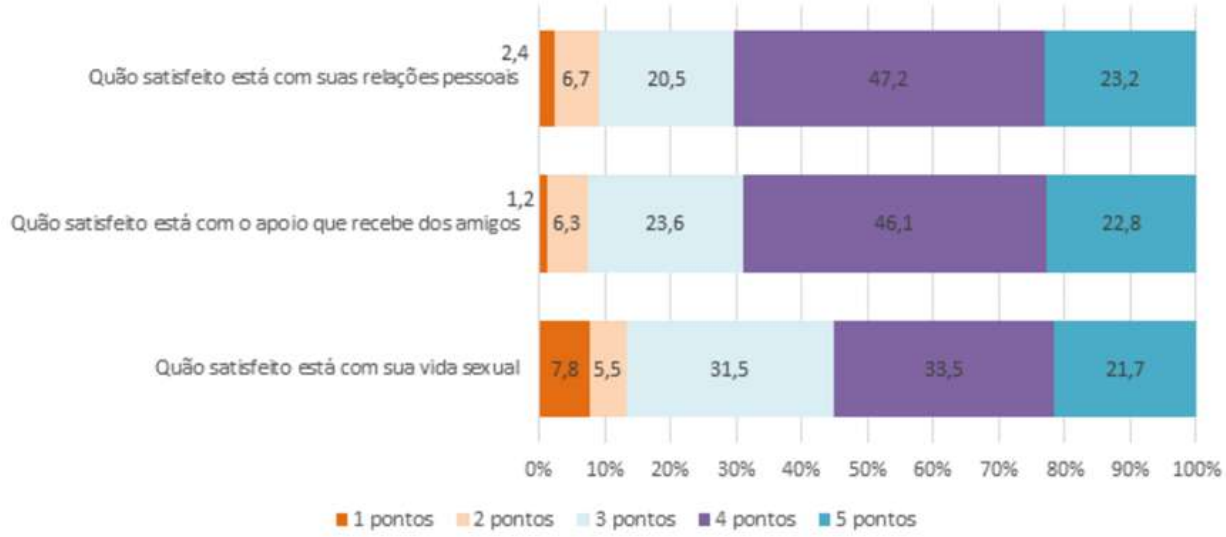
Figura 7 - Domínio psicológico do WHOQOL.



Nota[1]: As percentagens são relativas ao total de participantes (n=254).
Nota[2]: 1 ponto: nada; 2 muito pouco; 3 pontos: nem mais ou menos; 4 pontos: bastante; 5 pontos: extremamente.
Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Do total, 120 estudantes (47,2%) estavam satisfeitos com suas relações pessoais, 117 (46,1%) estavam satisfeitos com o apoio que recebiam dos amigos, 85 (33,5%) estavam satisfeitos com sua vida sexual (Figura 8). Assim como uma alta autoestima, a satisfação com as relações pessoais e a percepção de suporte social são fatores que afetam diretamente a motivação, o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional dos alunos. Além disso, na fase de graduação, é necessário desenvolver outras atividades além das tarefas estudantis, e ter com quem compartilhar as forças e fraquezas dessa fase (Souza Silva; Roazzi, 2023).

Figura 8 - Domínio relações sociais do WHOQOL.

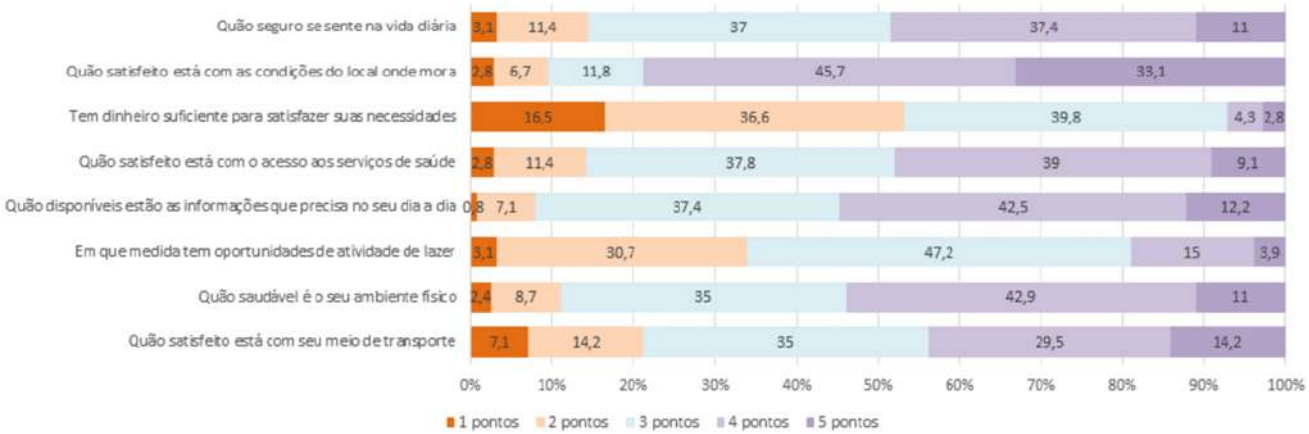


Nota[1]: As percentagens são relativas ao total de participantes (n=254).
Nota[2]: 1 ponto: muito insatisfeito; 2 pontos: insatisfeito; 3 pontos: nem satisfeito nem insatisfeito; 4 pontos: satisfeito; 5 pontos: muito satisfeito.
Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Quanto ao domínio meio ambiente, 95 (37,4%) se sentiam muito seguros na vida diária e 116 (45,7%) estavam satisfeitos com as condições do local onde moravam. 101 (39,8%) atribuíram 3 pontos em ter dinheiro suficiente para satisfazer suas necessidades, 99 (39%) estavam satisfeitos com o acesso aos serviços de saúde, 108 (42,5%) tinham disponibilidade de informações necessárias no dia a dia, 120 (47,2%) tinham 3 pontos em relação a oportunidades de atividades de lazer, 109 (42,9%) consideravam seu ambiente físico saudável e 89 (35%) atribuíram 3 pontos em estar satisfeitos com seu meio de transporte (Figura 9).

Tais achados são relevantes na medida que aspectos sociais e condições socioeconômicas impactam o processo de aprendizagem significativamente. Estudos empíricos comprovam que condições de moradia, estabilidade familiar e financeira, acesso à saúde e nutrição, bem como mobilidade, influenciam as expectativas, a motivação e o bem-estar dos alunos (Silva, 2024).

Figura 9 - Domínio meio ambiente do WHOQOL.

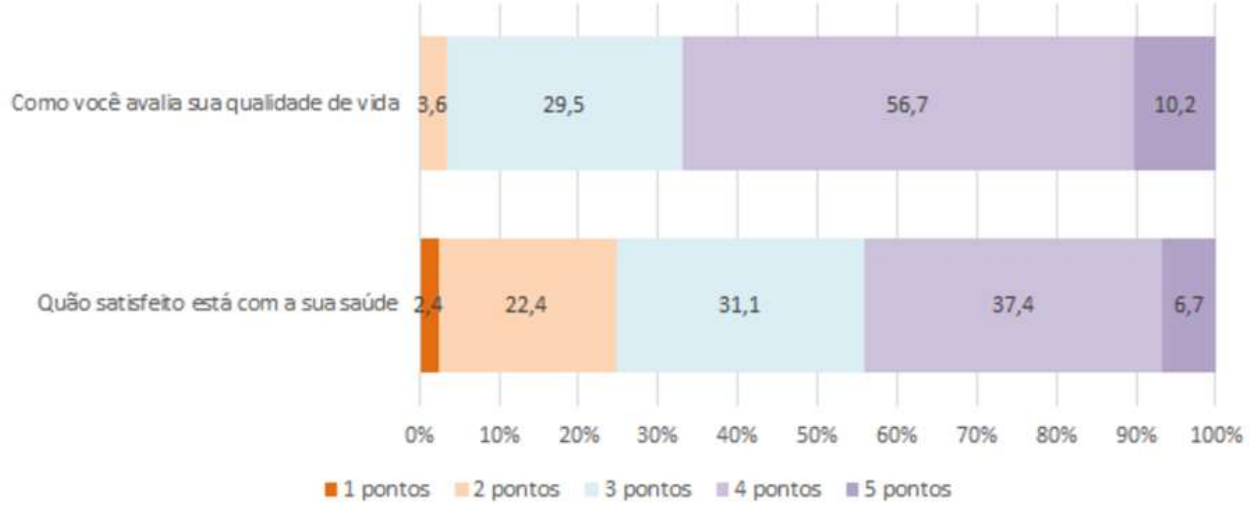


Nota[1]: As percentagens são relativas ao total de participantes (n=254).
Nota[2]: 1 ponto: muito insatisfeito; 2 pontos: insatisfeito; 3 pontos: nem satisfeito nem insatisfeito; 4 pontos: satisfeito; 5 pontos: muito satisfeito.
Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Conforme demonstrado na Figura 10, 144 (ou 56,7%) discentes, avaliaram sua qualidade de vida atribuindo 4 pontos em uma escala cuja variação máxima é de 5 pontos. Somando os alunos que pontuaram 4 e 5 pontos nesse quesito, tem-se um total de 170 discentes (ou 66,9%) avaliando sua qualidade de vida como muito boa. Ainda, 95 (37,4%) estavam satisfeitos com sua saúde, também com atribuição de 4 pontos. O resultado da porcentagem menor totaliza 17 discentes (ou 6,7%) que atribuíram 5 pontos (nota máxima) quanto à satisfação com sua saúde. Em contrapartida, somando-se os pontos maiores (4 e 5), tem-se que a grande maioria, 112 alunos (44,1%), é convencida de que sua saúde está bem.

Conforme já abordado, o processo de ensino é diretamente afetado pelas condições que envolvem qualidade de vida e saúde dos estudantes, principalmente no que tange ao desempenho e motivação para estudar. Mediante os resultados da Figura 10, compreende-se que os participantes desta pesquisa, em sua maioria, possuem índices elevados de percepção de qualidade de vida e saúde. Portanto, a manutenção de tais índices se faz primordial para o desempenho no ensino superior (Beisland *et al.*, 2021).

Figura 10 - Domínio qualidade global do WHOQOL.



Nota[1]: As percentagens são relativas ao total de participantes (n=254).
Nota[2]: 1 ponto: muito ruim; 2 pontos: ruim; 3 pontos: nem ruim nem boa; 4 pontos: boa; 5 pontos: muito boa.
Fonte: Dados da pesquisa, 2024

4.4 Comparação dos escores do QAES e o WHOQOL conforme as características sociodemográficas e acadêmicas dos discentes

Também foi analisada a relação entre gênero e os escores numéricos gerais e por domínios, tanto do QAES quanto do WHOQOL. Resumidamente, mulheres apresentaram médias de escores menores de projeto de carreira, adaptação social, adaptação pessoal emocional, adaptação institucional, escore geral do QAES, domínio físico, domínio psicológico, domínio qualidade de vida global e domínio geral do WHOQOL em comparação aos homens. As diferenças entre os grupos quanto a estes escores foram estatisticamente significativas ($p<0,001$), conforme aponta a Tabela 6.

Tabela 6 - Comparação dos escores do QAES e WHOQOL conforme gênero dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará.

Variável	Feminino (n=143)	Masculino (n=110)	p-valor
Projeto de carreira	33,1 ± 4,7	35,8 ± 4,3	**<0,001[2]**
Adaptação social	31,2 ± 5,6	32,7 ± 4,7	**0,033[2]**
Adaptação pessoal emocional	26,6 ± 6,7	23,1 ± 7,1	**<0,001[2]**
Adaptação ao estudo	29,0 ± 4,5	30,0 ± 4,3	0,090[1]
Adaptação institucional	33,8 ± 3,5	35,3 ± 3,8	**<0,001[2]**
QAES geral	153,7 ± 11,6	157,0 ± 11,5	**0,026[1]**
Domínio físico	13,4 ± 2,4	14,8 ± 2,6	**<0,001[2]**
Domínio psicológico	13,5 ± 2,7	15,2 ± 2,5	**<0,001[2]**
Domínio relações sociais	14,8 ± 2,6	15,2 ± 3,0	0,211[2]
Domínio meio ambiente	13,0 ± 2,0	13,5 ± 2,2	0,061[1]
Domínio qualidade de vida global	13,4 ± 2,7	14,7 ± 2,9	**<0,001[2]**
WHOQOL - Geral	13,5 ± 1,8	14,5 ± 2,1	**<0,001[2]**

Nota: As variáveis numéricas são representadas como média ± desvio padrão.
[1]: Teste t de Student.
[2]: Teste de Mann-Whitney.
Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Nos grupos de diferentes faixas etárias, foram encontradas médias diferentes para diversos domínios de adaptação ao ensino superior e de qualidade de vida, como projeto de carreira, adaptação pessoal emocional, adaptação ao estudo, adaptação institucional, domínio físico, domínio psicológico, domínio de relações sociais e qualidade de vida geral. As diferenças entre os grupos foram estatisticamente significativas em alguns casos (p<0,001, p=0,048, p=0,019, p=0,001, p<0,001, p=0,019, p=0,017, respectivamente). Os valores gerais de p significativos indicam que houve uma influência importante da idade dos estudantes sobre diversos aspectos de adaptação ao ensino superior e à qualidade de vida. As comparações entre grupos estão descritas no rodapé da Tabela 7.

Conforme a Tabela 7, o perfil dos estudantes pode influenciar significativamente sua adaptação ao ensino superior e sua qualidade de vida em várias dimensões. Em estudo realizado por Farias e Almeida (2020), os autores identificaram que o gênero e a idade podem justificar diferentes comportamentos. Isso porque estudantes com mais idade usualmente possuem maior maturidade emocional e consequentemente, lidam melhor com a pressão acadêmica, os desafios do ensino superior e a gestão do tempo. Por outro lado, estudantes mais jovens, por exemplo, têm maiores expectativas de fazer novas amizades, assim como podem sentir mais

ansiedade em relação ao futuro. Também foi observado que mulheres e estudantes de diferentes áreas científicas se diferenciam entre si nas expectativas sobre o ambiente acadêmico (Farias; Almeida, 2020).

Tabela 7 - Comparação dos escores do QAES e WHOQOL conforme idade dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará.

Variável	De 18 a 20 anos (n=114)	De 21 a 25 anos (n=73)	De 26 a 30 anos (n=25)	De 31 a 64 anos (n=39)	p-valor
Projeto de carreira	32,9 ± 4,4	34,9 ± 5,1	36,4 ± 3,9	35,4 ± 3,7	**<0,001[2]**
Adaptação social	31,4 ± 5,6	31,8 ± 5,5	33,4 ± 3,6	32,4 ± 4,6	0,436[2]
Adaptação pessoal emocional	27,0 ± 6,7	25,2 ± 6,8	22,0 ± 7,2	21,7 ± 7,2	**<0,001[2]**
Adaptação ao estudo	28,6 ± 4,8	30,0 ± 4,3	29,8 ± 4,1	30,6 ± 3,9	**0,048[1]**
Adaptação institucional	33,7 ± 3,7	35,1 ± 3,8	35,8 ± 3,2	34,7 ± 3,5	**0,019[2]**
QAES geral	153,7 ± 11,8	157,0 ± 12,3	157,3 ± 9,5	154,9 ± 10,3	0,199[1]
Domínio físico	13,5 ± 2,5	14,1 ± 2,8	15,2 ± 2,0	14,9 ± 2,3	**0,001[1]**
Domínio psicológico	13,7 ± 2,8	14,1 ± 2,9	15,6 ± 2,0	15,1 ± 2,3	**<0,001[2]**
Domínio relações sociais	14,4 ± 2,9	15,0 ± 2,7	15,9 ± 2,1	15,7 ± 2,7	**0,019[2]**
Domínio meio ambiente	13,3 ± 2,2	13,1 ± 2,3	13,4 ± 1,3	13,2 ± 2,1	0,893[2]
Domínio qualidade de vida global	13,8 ± 3,0	14,1 ± 2,9	14,6 ± 2,2	13,9 ± 2,8	0,710[2]
WHOQOL - Geral	13,6 ± 2,0	13,9 ± 2,2	14,8 ± 1,5	14,4 ± 1,8	**0,017[1]**

Nota: Projeto de carreira com múltiplas comparações significativas: “De 16 a 18 anos” versus “De 21 a 25 anos” (p=0,028), “De 16 a 18 anos” versus “De 26 a 30 anos” (p=0,010), “De 16 a 18 anos” versus “De 31 a 64 anos” (p=0,046), “De 19 a 20 anos” versus “De 21 a 25 anos” (p=0,023), “De 19 a 20 anos” versus “De 26 a 30 anos” (p=0,010), “De 19 a 20 anos” versus “De 31 a 64 anos” (p=0,046). Adaptação pessoal emocional com múltiplas comparações significativas: “De 16 a 18 anos” versus “De 26 a 30 anos” (p=0,004), “De 16 a 18 anos” versus “De 31 a 64 anos” (p<0,001), “De 19 a 20 anos” versus “De 31 a 64 anos” (p=0,006). Adaptação ao estudo com múltiplas comparações significativas:. Adaptação institucional com múltiplas comparações significativas:. Domínio físico com múltiplas comparações significativas: “De 19 a 20 anos” versus “De 26 a 30 anos” (p=0,015), “De 19 a 20 anos” versus “De 31 a 64 anos” (p=0,012). Domínio psicológico com múltiplas comparações significativas: “De 16 a 18 anos” versus “De 26 a 30 anos” (p<0,001), “De 16 a 18 anos” versus “De 31 a 64 anos” (p=0,002), “De 19 a 20 anos” versus “De 26 a 30 anos” (p=0,030). Domínio relações sociais com múltiplas comparações significativas:. WHOQOL - geral com múltiplas comparações significativas:. As variáveis numéricas são representadas como média ± desvio padrão.
[1]: Teste ANOVA.
[2]: Teste de Kruskal-Wallis.
Fonte: Dados da pesquisa, 2024

No que tange à naturalidade, apenas houve uma influência significativa quanto ao domínio psicológico de qualidade de vida (p=0,015), com destaque para a

Região Metropolitana de Belém (RMB), visto que houve um menor escore médio em relação a outros estados, com diferença significativa entre os grupos (p=0,039) (Tabela 8). Em outras palavras, ao analisar a qualidade de vida dos estudantes, a procedência teve um impacto notável, especialmente no que diz respeito à percepção de sua qualidade de vida psicológica, com aqueles da Região Metropolitana de Belém apresentando scores mais baixos. Isso sugere que fatores associados à vida na RMB podem impactar negativamente o bem-estar psicológico desses estudantes, em comparação àqueles de outras regiões. Destacam-se nesse cenário fatores como estresse, felicidade, satisfação com a vida e a capacidade de lidar com desafios emocionais.

Tabela 8 - Comparação dos escores do QAES e WHOQOL conforme naturalidade dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará.

Variável	RMB (n=61)	Pará - interior (n=65)	Outro estado (n=122)	Outro país (n=6)	p-valor
Projeto de carreira	33,5 ± 4,7	34,4 ± 4,6	34,3 ± 4,8	37,7 ± 2,9	0,161[2]
Adaptação social	31,4 ± 5,8	30,9 ± 5,1	32,6 ± 4,9	31,2 ± 7,6	0,171[2]
Adaptação pessoal emocional	25,9 ± 6,6	25,6 ± 7,1	24,8 ± 7,3	19,8 ± 7,3	0,190[1]
Adaptação ao estudo	28,7 ± 4,5	28,9 ± 4,7	30,0 ± 4,2	32,3 ± 5,6	0,075[1]
Adaptação institucional	33,9 ± 3,3	34,4 ± 3,7	34,7 ± 3,9	36,3 ± 3,7	0,223[2]
QAES geral	153,4 ± 12,4	154,3 ± 11,2	156,4 ± 11,4	157,3 ± 11,0	0,342[1]
Domínio físico	13,6 ± 2,8	13,9 ± 2,6	14,3 ± 2,4	15,5 ± 2,2	0,355[2]
Domínio psicológico	13,7 ± 2,5	13,8 ± 3,0	14,5 ± 2,7	16,3 ± 1,9	**0,015[2]**
Domínio relações sociais	14,9 ± 2,4	14,5 ± 2,8	15,2 ± 3,0	15,1 ± 2,8	0,369[2]
Domínio meio ambiente	13,4 ± 2,3	12,8 ± 2,2	13,3 ± 2,0	14,4 ± 2,8	0,160[1]
Domínio qualidade de vida global	13,4 ± 3,0	13,8 ± 2,8	14,2 ± 2,8	16,0 ± 2,2	0,078[2]
WHOQOL - Geral	13,7 ± 2,0	13,6 ± 2,1	14,1 ± 2,0	15,4 ± 1,5	0,075[1]

Nota: Domínio psicológico com múltiplas comparações significativas: “RMB” versus “Outro Estado” (p=0,039). WHOQOL - geral com múltiplas comparações significativas:. As variáveis numéricas são representadas como média ± desvio padrão.
[1]: Teste ANOVA.
[2]: Teste de Kruskal-Wallis.
Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Não houve diferenças significativas entre os grupos ao comparar a religião em relação a diferentes aspectos de adaptação social, pessoal, ao estudo e institucional, bem como qualidade de vida e bem-estar (Tabela 9).

Tabela 9 - Comparação dos escores do QAES e WHOQOL conforme religião dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará.

Variável	Adventista do 7º dia (n=205)	Sem Religião (n=5)	Outra (n=44)	p-valor
Projeto de carreira	34,2 ± 4,9	31,2 ± 3,3	34,5 ± 3,5	0,231[2]
Adaptação social	32,0 ± 5,4	31,0 ± 3,8	31,0 ± 4,6	0,248[2]
Adaptação pessoal emocional	25,1 ± 7,1	27,4 ± 8,4	24,9 ± 7,0	0,787[2]
Adaptação ao estudo	29,3 ± 4,5	26,2 ± 3,9	30,4 ± 4,1	0,092[1]
Adaptação institucional	34,6 ± 3,8	32,2 ± 3,3	34,1 ± 3,4	0,205[2]
QAES geral	155,4 ± 11,9	148,0 ± 6,8	154,9 ± 10,5	0,370[1]
Domínio físico	14,1 ± 2,5	12,5 ± 1,1	14,1 ± 2,9	0,374[1]
Domínio psicológico	14,3 ± 2,7	12,4 ± 2,9	14,1 ± 2,8	0,316[2]
Domínio relações sociais	14,9 ± 2,8	13,6 ± 2,4	15,2 ± 3,0	0,166[2]
Domínio meio ambiente	13,3 ± 2,1	12,2 ± 3,1	13,2 ± 2,0	0,531[1]
Domínio qualidade de vida global	14,0 ± 2,9	12,0 ± 2,4	14,0 ± 2,7	0,256[2]
WHOQOL - Geral	14,0 ± 2,0	12,5 ± 2,0	13,9 ± 2,0	0,247[1]

Nota: As variáveis numéricas são representadas como média ± desvio padrão.
[1]: Teste ANOVA.
[2]: Teste de Kruskal-Wallis.
Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Indivíduos com ensino médio em escola particular apresentaram média de escore em projeto de carreira de 32,8 ± 5,5, enquanto no grupo de escola pública foi de 34,7 ± 4,4, com diferença significativa (p=0,030). Em relação à adaptação institucional, a média foi de 33,5 ± 3,7 no grupo de escola particular e de 34,8 ± 3,7 no grupo de escola pública, com diferença significativa (p=0,017). No domínio de relações sociais, a média foi de 14,2 ± 2,9 no grupo de escola particular e de 15,2 ± 2,7 no grupo de escola pública, com diferença significativa (p=0,023).

Os resultados da Tabela 10, portanto, indicam que os estudantes de escola pública tiveram escores significativamente maiores nos três domínios: projeto de carreira, adaptação institucional e relações sociais, sugerindo que eles podem ter vantagens em certas áreas em comparação com os estudantes de escolas particulares. Esta constatação pode ser relevante para educadores e formuladores de políticas, indicando a importância de ambientes escolares que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos.

Ao analisar a literatura, observam-se diferenças no rendimento acadêmico de alunos que frequentaram o ensino médio em escolas públicas e aqueles que

frequentaram escolas privadas. Do mesmo modo, é possível que aqueles oriundos do cenário privado possuam condições financeiras e familiares que favorecem o preparo profissional, o que poderia justificar tais diferenças (Feijó; França, 2021).

Tabela 10 - Comparação dos escores do QAES e WHOQOL conforme ensino médio dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará.

Variável	Escola particular (n=57)	Escola pública (n=197)	p-valor
Projeto de carreira	32,8 ± 5,5	34,7 ± 4,4	**0,030**[2]
Adaptação social	31,3 ± 5,7	32,0 ± 5,1	0,498[2]
Adaptação pessoal emocional	25,8 ± 6,3	25,0 ± 7,3	0,489[2]
Adaptação ao estudo	29,1 ± 4,4	29,5 ± 4,5	0,277[2]
Adaptação institucional	33,5 ± 3,7	34,8 ± 3,7	**0,017**[2]
QAES geral	152,5 ± 12,1	155,9 ± 11,4	0,063[1]
Domínio físico	13,7 ± 2,7	14,2 ± 2,5	0,410[2]
Domínio psicológico	13,8 ± 2,6	14,3 ± 2,8	0,082[2]
Domínio relações sociais	14,2 ± 2,9	15,2 ± 2,7	**0,023**[2]
Domínio meio ambiente	13,6 ± 2,1	13,1 ± 2,1	0,140[1]
Domínio qualidade de vida global	14,1 ± 3,0	13,9 ± 2,8	0,471[2]
WHOQOL - Geral	13,8 ± 1,9	14,0 ± 2,0	0,471[1]

Nota: As variáveis numéricas são representadas como média ± desvio padrão.
[1]: Teste t de Student.
[2]: Teste de Mann-Whitney.
Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Os resultados indicaram diferenças significativas entre os grupos com diferentes cursos. No geral, os indivíduos do grupo de Teologia apresentaram médias mais altas em relação aos outros grupos (Tabela 11). Como já abordado na discussão dos resultados da Tabela 7, Farias e Almeida (2020) constataram que existe diferença entre os estudantes segundo a área científica, ou seja, consoante ao curso selecionado. Assim, pode-se supor que fatores específicos da formação em Teologia, como a abordagem educacional, o ambiente estudantil ou as experiências pessoais dos discentes, contribuam para um desempenho ou percepção mais favorável, em comparação a outros cursos.

Tabela 11 - Comparação dos escores do QAES e WHOQOL conforme curso dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará.

Variável	Teologia (n=63)	Enfermagem (n=50)	Psicologia (n=85)	Pedagogia (n=56)	p-valor
Projeto de carreira	37,4 ± 2,9	32,0 ± 4,5	34,1 ± 4,4	32,8 ± 5,1	**<0,001[2]**
Adaptação social	32,8 ± 4,5	28,8 ± 6,1	32,3 ± 4,7	32,8 ± 5,2	**0,001[2]**
Adaptação pessoal emocional	22,2 ± 7,1	27,9 ± 6,3	25,6 ± 6,9	25,3 ± 7,1	**<0,001[2]**
Adaptação ao estudo	29,8 ± 4,1	28,8 ± 4,8	29,6 ± 4,3	29,3 ± 4,8	0,622[2]
Adaptação institucional	35,3 ± 3,8	32,7 ± 3,1	34,3 ± 3,7	35,4 ± 3,6	**<0,001[2]**
QAES geral	157,5 ± 10,8	150,2 ± 11,6	156,0 ± 11,7	155,6 ± 11,3	**0,006[1]**
Domínio físico	14,8 ± 2,5	12,8 ± 2,6	14,1 ± 2,5	14,3 ± 2,4	**<0,001[2]**
Domínio psicológico	15,5 ± 1,9	13,3 ± 3,2	13,6 ± 2,6	14,5 ± 2,9	**<0,001[2]**
Domínio relações sociais	15,3 ± 2,5	14,3 ± 3,0	14,9 ± 2,5	15,2 ± 3,2	0,185[2]
Domínio meio ambiente	13,5 ± 2,1	12,6 ± 2,2	13,3 ± 1,9	13,3 ± 2,3	0,127[1]
Domínio qualidade de vida global	14,7 ± 2,6	13,0 ± 3,0	13,7 ± 2,7	14,4 ± 2,9	**0,008[2]**
WHOQOL - Geral	14,6 ± 1,9	13,1 ± 2,2	13,8 ± 1,7	14,1 ± 2,1	**<0,001[1]**

Nota: Projeto de carreira com múltiplas comparações significativas: “Teologia” versus “Enfermagem” (p<0,001), “Teologia” versus “Psicologia” (p<0,001), “Teologia” versus “Pedagogia” (p<0,001), “Enfermagem” versus “Psicologia” (p=0,016). Adaptação social com múltiplas comparações significativas: “Teologia” versus “Enfermagem” (p=0,003), “Enfermagem” versus “Psicologia” (p=0,007), “Enfermagem” versus “Pedagogia” (p=0,003). Adaptação pessoal emocional com múltiplas comparações significativas: “Teologia” versus “Enfermagem” (p<0,001), “Teologia” versus “Psicologia” (p=0,005), “Teologia” versus “Pedagogia” (p=0,043). Adaptação institucional com múltiplas comparações significativas: “Teologia” versus “Enfermagem” (p<0,001), “Enfermagem” versus “Psicologia” (p=0,025), “Enfermagem” versus “Pedagogia” (p<0,001). QAES geral com múltiplas comparações significativas: “Teologia” versus “Enfermagem” (p=0,003), “Enfermagem” versus “Psicologia” (p=0,012). Domínio físico com múltiplas comparações significativas: “Teologia” versus “Enfermagem” (p<0,001), “Enfermagem” versus “Psicologia” (p=0,018), “Enfermagem” versus “Pedagogia” (p=0,030). Domínio psicológico com múltiplas comparações significativas: “Teologia” versus “Enfermagem” (p<0,001), “Teologia” versus “Psicologia” (p<0,001). Domínio qualidade de vida global com múltiplas comparações significativas: “Teologia” versus “Enfermagem” (p=0,010). WHOQOL - geral com múltiplas comparações significativas: “Teologia” versus “Enfermagem” (p<0,001), “Enfermagem” versus “Pedagogia” (p=0,032). As variáveis numéricas são representadas como média ± desvio padrão.
[1]: Teste ANOVA.
[2]: Teste de Kruskal-Wallis.
Fonte: Dados da pesquisa, 2024

A pesquisa apontou diferenças significativas entre os grupos de turno matutino e noturno em relação ao projeto de carreira, adaptação pessoal emocional, domínio físico, domínio meio ambiente, domínio qualidade de vida global e WHOQOL – geral (Tabela 12). Os resultados indicaram que os indivíduos do grupo matutino

apresentaram médias mais altas em relação a esses aspectos, em comparação com o grupo noturno.

O turno matutino pode estar associado a um desempenho mais positivo em várias dimensões da vida dos estudantes, devido a diferentes aspectos, incluindo maior energia e disposição, motivação e qualidade do sono, que podem ser mais prevalentes no início do dia. Em contraste, os alunos que frequentam o turno noturno podem enfrentar desafios diferentes, como a fadiga, ou outras obrigações durante o dia, os quais podem impactar negativamente no seu desempenho e bem-estar. Entretanto, os achados obtidos não permitem conclusões a esse respeito.

Raposo *et al*. (2023) realizaram um estudo que buscou compreender os efeitos da mudança de turno escolar no sono e no desempenho acadêmico em alunos brasileiros em Recife, Pernambuco. As evidências encontradas reforçaram a importância da qualidade do sono para a performance estudantil, corroborando outros achados presentes na literatura.

Tabela 12 - Comparação dos escores do QAES e WHOQOL conforme turno dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará.

Variável	Matutino (n=122)	Noturno (n=132)	p-valor
Projeto de carreira	35,7 ± 4,0	32,9 ± 4,9	**<0,001**[2]
Adaptação social	32,4 ± 4,6	31,3 ± 5,7	0,151[2]
Adaptação pessoal emocional	24,0 ± 7,1	26,2 ± 6,9	**0,006**[2]
Adaptação ao estudo	29,7 ± 4,3	29,2 ± 4,6	0,395[1]
Adaptação institucional	34,7 ± 3,8	34,3 ± 3,6	0,184[2]
QAES geral	156,5 ± 11,2	153,9 ± 11,9	0,070[1]
Domínio físico	14,4 ± 2,5	13,7 ± 2,6	**0,046**[1]
Domínio psicológico	14,6 ± 2,6	13,9 ± 2,9	0,052[2]
Domínio relações sociais	15,2 ± 2,5	14,7 ± 3,0	0,153[2]
Domínio meio ambiente	13,6 ± 2,0	12,9 ± 2,2	**0,013**[1]
Domínio qualidade de vida global	14,4 ± 2,7	13,5 ± 3,0	**0,018**[2]
WHOQOL - Geral	14,3 ± 1,9	13,6 ± 2,1	**0,008**[1]

Nota: As variáveis numéricas são representadas como média ± desvio padrão.
[1]: Teste t de Student.
[2]: Teste de Mann-Whitney.
Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Nos indivíduos do grupo com 1º período atual, a média de adaptação institucional foi 35,0 ± 3,7 e no grupo com 3º período, a média foi 33,9 ± 3,7. Os grupos apresentaram diferença significativa (p=0,009) (Tabela 13).

Tabela 13 - Comparação dos escores do QAES e WHOQOL conforme período atual dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará.

Variável	1º período (n=136)	3º período (n=118)	p-valor
Projeto de carreira	34,6 ± 4,6	33,8 ± 4,8	0,233[2]
Adaptação social	31,3 ± 5,4	32,5 ± 5,0	0,138[2]
Adaptação pessoal emocional	25,2 ± 7,1	25,0 ± 7,1	0,798[2]
Adaptação ao estudo	29,5 ± 4,6	29,4 ± 4,4	0,932[1]
Adaptação institucional	35,0 ± 3,7	33,9 ± 3,7	**0,009[2]**
QAES geral	155,6 ± 11,3	154,6 ± 12,0	0,507[1]
Domínio físico	14,1 ± 2,5	14,0 ± 2,7	0,765[1]
Domínio psicológico	14,1 ± 2,9	14,3 ± 2,6	0,543[2]
Domínio relações sociais	15,0 ± 2,9	14,9 ± 2,7	0,976[2]
Domínio meio ambiente	13,2 ± 2,3	13,3 ± 1,9	0,716[2]
Domínio qualidade de vida global	14,0 ± 2,8	13,9 ± 2,9	0,951[2]
WHOQOL - Geral	13,9 ± 2,1	14,0 ± 1,8	0,849[1]

Nota: As variáveis numéricas são representadas como média ± desvio padrão.
[1]: Teste t de Student.
[2]: Teste de Mann-Whitney.
Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Indivíduos com regime de ensino externato apresentaram média de domínio relações sociais de 15,3 ± 2,7, enquanto os do grupo com internato tiveram média de 14,6 ± 2,8, com diferença significativa (p=0,038). Já a média de domínio meio ambiente foi 12,8 ± 2,2 para o grupo externato e 13,6 ± 2,0 para o grupo internato, com diferença significativa (p=0,003).

Os resultados da Tabela 14 destacam como o regime de ensino pode influenciar diferentes aspectos da vida dos alunos. Enquanto os alunos de externato se destacam nas relações sociais, os do internato percebem seu ambiente de forma mais positiva, ou seja, sentem-se mais seguros e satisfeitos com o local onde moram, têm mais oportunidades de lazer, dentre outros quesitos relacionados às instalações oferecidas aos graduandos pela FAAMA.

Tabela 14 - Comparação dos escores do QAES e WHOQOL conforme regime de ensino atual dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará.

Variável	Externato (n=129)	Internato (n=125)	p-valor
Projeto de carreira	34,6 ± 4,6	33,9 ± 4,8	0,222[2]
Adaptação social	31,3 ± 5,4	32,4 ± 5,0	0,093[2]
Adaptação pessoal emocional	24,6 ± 7,4	25,8 ± 6,8	0,183[1]
Adaptação ao estudo	29,6 ± 4,5	29,2 ± 4,4	0,498[1]
Adaptação institucional	34,8 ± 3,5	34,2 ± 3,9	0,315[2]
QAES geral	154,9 ± 11,6	155,5 ± 11,7	0,679[1]
Domínio físico	14,3 ± 2,7	13,8 ± 2,4	0,071[2]
Domínio psicológico	14,5 ± 2,7	13,9 ± 2,8	0,085[2]
Domínio relações sociais	15,3 ± 2,7	14,6 ± 2,8	**0,038[2]**
Domínio meio ambiente	12,8 ± 2,2	13,6 ± 2,0	**0,003[1]**
Domínio qualidade de vida global	14,0 ± 2,8	13,9 ± 2,9	0,657[2]
WHOQOL - Geral	14,0 ± 2,1	13,9 ± 1,9	0,703[1]

Nota: As variáveis numéricas são representadas como média ± desvio padrão.
[1]: Teste t de Student.
[2]: Teste de Mann-Whitney.
Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Também foi constatado que estudantes “muito satisfeitos” com o primeiro ano de curso apresentaram médias mais altas em diversos aspectos em comparação com os grupos que escolheram as opções “satisfeito”, “pouco satisfeito” e “não sei dizer”, havendo algumas diferenças significativas (Tabela 15).

Os resultados também apontam como a satisfação dos estudantes, principalmente no início do período de graduação, pode impactar na adaptação ao ambiente universitário, bem como na qualidade de vida. Isso porque aqueles que estão muito satisfeitos provavelmente se sentem mais motivados, engajados e adaptados ao ambiente acadêmico (Alshammari *et al.*, 2015). Portanto, estratégias que promovam uma experiência positiva durante o primeiro ano de curso podem ser cruciais para o sucesso acadêmico e bem-estar dos estudantes. Tal concepção pode orientar instituições de ensino a priorizar intervenções didático-pedagógicas que melhorem a experiência dos alunos, especialmente nos primeiros anos de formação.

Tabela 15 - Comparação dos escores do QAES e WHOQOL conforme satisfação com o primeiro ano de curso dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará.

Variável	Muito satisfeito (n=96)	Satisfeito (n=136)	Pouco satisfeito (n=12)	Não sei dizer (n=10)	p-valor
Projeto de carreira	36,5 ± 4,0	33,1 ± 4,4	30,3 ± 4,0	32,6 ± 6,5	**<0,001[2]**
Adaptação social	34,0 ± 4,5	30,7 ± 4,9	27,9 ± 7,4	30,8 ± 6,0	**<0,001[2]**
Adaptação pessoal emocional	22,7 ± 6,8	26,3 ± 6,9	28,9 ± 6,1	28,7 ± 7,5	**<0,001[1]**
Adaptação ao estudo	30,9 ± 4,3	28,8 ± 4,3	26,2 ± 3,3	28,4 ± 5,8	**<0,001[1]**
Adaptação institucional	36,7 ± 2,9	33,3 ± 3,1	30,6 ± 4,7	34,5 ± 5,3	**<0,001[2]**
QAES geral	160,8 ± 9,8	152,2 ± 11,0	143,9 ± 11,4	155,0 ± 12,8	**<0,001[1]**
Domínio físico	14,9 ± 2,1	13,6 ± 2,6	13,5 ± 3,4	13,0 ± 2,6	**<0,001[2]**
Domínio psicológico	15,2 ± 2,3	13,6 ± 2,8	13,2 ± 3,1	13,4 ± 2,5	**<0,001[2]**
Domínio relações sociais	16,0 ± 2,7	14,3 ± 2,6	15,3 ± 2,5	12,5 ± 3,0	**<0,001[2]**
Domínio meio ambiente	14,0 ± 1,8	12,8 ± 2,1	12,9 ± 2,9	12,1 ± 2,1	**<0,001[1]**
Domínio qualidade de vida global	14,8 ± 2,9	13,4 ± 2,7	13,5 ± 3,4	13,2 ± 2,3	**0,003[2]**
WHOQOL - Geral	14,8 ± 1,6	13,4 ± 2,0	13,5 ± 2,6	12,8 ± 1,5	**<0,001[1]**

Nota: Projeto de carreira com múltiplas comparações significativas: “Muito satisfeito” versus “Estou satisfeito com os amigos que fiz nesta Universidade” (p<0,001), “Muito satisfeito” versus “Pouco satisfeito” (p<0,001), “Muito satisfeito” versus “Não sei dizer” (p=0,013). Adaptação social com múltiplas comparações significativas: “Muito satisfeito” versus “Estou satisfeito com os amigos que fiz nesta Universidade” (p<0,001), “Muito satisfeito” versus “Pouco satisfeito” (p=0,009). Adaptação pessoal emocional com múltiplas comparações significativas: “Muito satisfeito” versus “Estou satisfeito com os amigos que fiz nesta Universidade” (p<0,001), “Muito satisfeito” versus “Pouco satisfeito” (p=0,022), “Muito satisfeito” versus “Não sei dizer” (p=0,002). Adaptação ao estudo com múltiplas comparações significativas: “Muito satisfeito” versus “Estou satisfeito com os amigos que fiz nesta Universidade” (p=0,001), “Muito satisfeito” versus “Pouco satisfeito” (p=0,002). Adaptação institucional com múltiplas comparações significativas: “Muito satisfeito” versus “Estou satisfeito com os amigos que fiz nesta Universidade” (p<0,001), “Muito satisfeito” versus “Pouco satisfeito” (p<0,001). QAES geral com múltiplas comparações significativas: “Muito satisfeito” versus “Estou satisfeito com os amigos que fiz nesta Universidade” (p<0,001), “Muito satisfeito” versus “Pouco satisfeito” (p<0,001), “Pouco satisfeito” versus “Não sei dizer” (p=0,039). Domínio físico com múltiplas comparações significativas: “Muito satisfeito” versus “Estou satisfeito com os amigos que fiz nesta Universidade” (p<0,001), “Muito satisfeito” versus “Não sei dizer” (p=0,020). Domínio psicológico com múltiplas comparações significativas: “Muito satisfeito” versus “Estou satisfeito com os amigos que fiz nesta Universidade” (p<0,001), “Muito satisfeito” versus “Não sei dizer” (p=0,025). Domínio relações sociais com múltiplas comparações significativas: “Muito satisfeito” versus “Estou satisfeito com os amigos que fiz nesta Universidade” (p<0,001), “Muito satisfeito” versus “Não sei dizer” (p=0,003). Domínio meio ambiente com múltiplas comparações significativas: “Muito satisfeito” versus “Estou satisfeito com os amigos que fiz nesta Universidade” (p<0,001). Domínio qualidade de vida global com múltiplas comparações significativas: “Muito satisfeito” versus “Estou satisfeito com os amigos que fiz nesta Universidade” (p=0,003). WHOQOL - geral com múltiplas comparações significativas: “Muito satisfeito” versus “Estou satisfeito com os amigos que fiz nesta Universidade” (p<0,001), “Muito satisfeito” versus “Não sei dizer” (p=0,002). As variáveis numéricas são representadas como média ± desvio padrão.

[1]: Teste ANOVA.

[2]: Teste de Kruskal-Wallis.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024

A pesquisa demonstrou que a escolha da faculdade como primeira opção influenciou positivamente o projeto de carreira, a adaptação social, emocional, ao estudo, institucional, qualidade de vida e bem-estar geral dos indivíduos. Houve diferenças significativas entre os grupos, com melhores resultados no grupo que escolheu a faculdade como primeira opção, como evidencia a Tabela 16.

Os resultados da Tabela 16 sugerem, portanto, que o atendimento das expectativas prévias, ou seja, o ingresso na faculdade pretendida, contribui para uma melhor adaptação à universidade e impacta a qualidade de vida do estudante. Por outro lado, é importante discutir também que a capacidade de adaptação ao ambiente não se restringe a esse fator, visto que também pode ser influenciada pela habilidade de lidar com os acontecimentos da vida de forma resiliente (Masten, 2001).

Tabela 16 - Comparação dos escores do QAES e WHOQOL conforme a faculdade que frequenta foi a primeira opção dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará.

Variável	Esta faculdade não foi a primeira opção (n=123)	Foi a primeira opção (n=131)	p-valor
Projeto de carreira	32,9 ± 4,4	35,5 ± 4,7	**<0,001**[2]
Adaptação social	31,4 ± 5,0	32,3 ± 5,4	0,153[2]
Adaptação pessoal emocional	26,1 ± 6,6	24,3 ± 7,5	**0,048**[2]
Adaptação ao estudo	28,7 ± 4,5	30,2 ± 4,3	**0,007**[1]
Adaptação institucional	33,8 ± 3,6	35,1 ± 3,7	**0,003**[2]
QAES geral	152,9 ± 12,0	157,3 ± 10,8	**0,002**[1]
Domínio físico	13,6 ± 2,5	14,5 ± 2,6	**0,004**[1]
Domínio psicológico	13,9 ± 2,6	14,5 ± 2,9	**0,036**[2]
Domínio relações sociais	14,7 ± 2,8	15,2 ± 2,8	0,078[2]
Domínio meio ambiente	13,2 ± 2,1	13,3 ± 2,2	0,624[1]
Domínio qualidade de vida global	13,5 ± 2,6	14,4 ± 3,0	**0,008**[2]
WHOQOL - Geral	13,6 ± 1,9	14,2 ± 2,1	**0,025**[1]

Nota: As variáveis numéricas são representadas como média ± desvio padrão.
[1]: Teste t de Student.
[2]: Teste de Mann-Whitney.
Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Por fim, a relação entre a escolha do curso como primeira opção e diferentes aspectos da vida dos indivíduos foi analisada. Os resultados mostraram diferenças significativas entre os grupos em relação ao projeto de carreira, adaptação pessoal

emocional, adaptação ao estudo, QAES geral, domínio físico e qualidade de vida global (Tabela 17).

Tabela 17 - Comparação dos escores do QAES e WHOQOL conforme este curso foi sua primeira opção dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará.

Variável	Este Curso não foi a primeira opção (n=107)	Foi a primeira opção (n=147)	p-valor
Projeto de carreira	31,8 ± 4,7	36,0 ± 3,9	**<0,001**[2]
Adaptação social	31,3 ± 5,4	32,2 ± 5,1	0,199[2]
Adaptação pessoal emocional	26,5 ± 6,5	24,2 ± 7,4	**0,009**[1]
Adaptação ao estudo	28,1 ± 4,3	30,4 ± 4,4	**<0,001**[2]
Adaptação institucional	34,1 ± 3,7	34,8 ± 3,7	0,149[2]
QAES geral	151,8 ± 11,3	157,6 ± 11,2	**<0,001**[1]
Domínio físico	13,6 ± 2,6	14,4 ± 2,5	**0,006**[2]
Domínio psicológico	14,0 ± 2,9	14,4 ± 2,6	0,325[2]
Domínio relações sociais	14,7 ± 3,1	15,2 ± 2,6	0,126[2]
Domínio meio ambiente	13,1 ± 2,2	13,3 ± 2,0	0,359[1]
Domínio qualidade de vida global	13,6 ± 2,9	14,2 ± 2,8	0,093[2]
WHOQOL - Geral	13,6 ± 2,1	14,1 ± 1,9	**0,047**[1]

Nota: As variáveis numéricas são representadas como média ± desvio padrão.
[1]: Teste t de Student.
[2]: Teste de Mann-Whitney.
Fonte: Dados da pesquisa, 2024

4.5 Correlação entre os escores do QAES e o WHOQOL

A Tabela 18 apresenta os coeficientes de correlação de Pearson entre os domínios de qualidade de vida (WHOQOL) e os domínios de adaptação ao ensino superior (QAES) de estudantes universitários. Em todos os casos, os coeficientes foram significativos (diferiram estatisticamente de zero). Os valores dos coeficientes indicam a força da correlação (mais próximo de 1 indica maior força) e o sinal indica se a relação entre os escores é inversa (sinal negativo) ou direta (sinal positivo). Os principais achados revelam padrões consistentes de correlação entre os diferentes domínios.

Primeiramente, observou-se que os domínios de adaptação social, adaptação ao estudo e adaptação institucional tiveram correlações positivas significativas com

todos os domínios de qualidade de vida, indicando que uma melhor adaptação ao ambiente acadêmico está associada a uma melhor percepção da qualidade de vida em geral. Por outro lado, a adaptação pessoal emocional apresenta correlações negativas moderadas a fortes com todos os domínios de qualidade de vida, sugerindo que dificuldades emocionais e de ajuste pessoal podem impactar negativamente a qualidade de vida dos estudantes.

Além disso, a correlação entre o QAES geral e os domínios de qualidade de vida foi mais fraca em comparação com as correlações específicas entre os domínios de adaptação e qualidade de vida. Esses resultados ressaltam a importância da adaptação ao ambiente acadêmico para a qualidade de vida dos estudantes universitários, destacando a necessidade de programas de apoio psicossocial e acadêmico para promover um ajuste saudável e uma melhor qualidade de vida durante o período universitário.

Tabela 18 - Coeficientes de correlação de Pearson entre os escores de adaptação ao ensino superior e qualidade de vida dos estudantes universitários recém-ingressantes na Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA), no período de janeiro a março de 2024, Benevides-Pará.

Variável	Domínio Físico	Domínio Psicológico	Domínio Relações Sociais	Domínio Meio Ambiente	Domínio Qualidade Global	WHOQOL - Geral
Correlações						
Projeto de carreira	0,28	0,31	0,28	0,22	0,27	0,34
Adaptação social	0,32	0,4	0,42	0,42	0,24	0,47
Adaptação pessoal emocional	-0,6	-0,64	-0,45	-0,44	-0,4	-0,68
Adaptação ao estudo	0,41	0,39	0,25	0,35	0,37	0,47
Adaptação institucional	0,39	0,38	0,38	0,37	0,35	0,48
QAES - Geral	0,16	0,18	0,24	0,26	0,22	0,27

Nota: Todas as correlações com $p<0,05$.
Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Diante dos achados, vale ressaltar que pode haver diferenças significativas entre as respostas dos alunos do internato e externato em relação à adaptação universitária, haja visto que diferentes variáveis estão presentes. Entretanto, essa

correlação não foi objeto de investigação no presente estudo, o que representa uma limitação, apontando a importância de novos estudos comparativos sobre a temática.

Por fim, os achados aqui apresentados apoiaram a geração de três produtos educacionais, os quais serão abordados no próximo capítulo. Tais resultados foram importantes para enriquecer o conteúdo dos produtos, em razão de identificarem o perfil e as características do público-alvo. Além disso, representam um mapeamento importante e pioneiro sobre a saúde e qualidade de vida dos estudantes recém ingressos na FAAMA, podendo servir de base para a realização de pesquisas futuras com semelhante temática.

5 PRODUTOS TÉCNICO-TECNOLÓGICOS (PTT)

O Programa de Mestrado Profissional tem um papel formativo, através do estímulo a debates e transformações educacionais, por meio de reflexões que atendam às necessidades e demandas sociais, formando profissional para exercer seu papel nos diferentes contextos (Rizzatti *et al*., 2020). Assim sendo, é necessário que os conhecimentos gerados sejam aplicados de maneira efetiva em contextos reais, com viabilidade de replicação, através da implementação de produtos e processos educacionais (Freitas, 2021).

5.1 Concepção geral dos produtos

Os produtos educacionais gerados em resposta aos resultados da pesquisa têm o objetivo de dar suporte às atividades didático-pedagógicas no cenário da FAAMA, visando um melhor enfrentamento dos desafios emocionais oriundos da transição para o ensino superior. Ademais, as tecnologias educacionais geradas têm o potencial de melhorar a adaptação à vida acadêmica, incentivando outras instituições a adotarem práticas semelhantes de educação socioemocional para seus estudantes.

Embora estratégias de apoio psicopedagógico já existam em outras faculdades localizadas no cenário local, a exemplo dos programas de mentoria e apadrinhamento que já são adotados por outras IES, optou-se pela escolha da oficina e dos guias em razão de seu impacto, ineditismo e aplicabilidade imediata, o que certamente trará benefícios ao aprimoramento das atividades didático-pedagógicas, bem como ao enfrentamento dos desafios socioemocionais que permeiam o ingresso à vida universitária.

O acolhimento socioemocional vai além da oferta de apoio em momentos de crise. Ele se mostra como um compromisso constante para identificar, legitimar e consolidar as experiências emocionais e sociais dos alunos, expressa em uma atitude atenta dos educadores, de modo que o aluno seja reconhecido como um aprendiz e sujeito de sua própria história. Assim, é esperado que os produtos educacionais

possam ser incorporados à rotina organizacional, o que possibilitará o seu uso continuado por parte da FAAMA. Ademais, os produtos educacionais também podem ter aplicabilidade em outros cenários institucionais, visto que contemplam temas transversais a diversos segmentos do ensino superior.

No ensino universitário, professores e gestores precisam criar espaços relacionais para que os alunos se sintam seguros e confiantes para expressar suas emoções, compartilhar suas preocupações e buscar apoio quando necessário. O acolhimento socioemocional, particularmente no ingresso à universidade, deve ser um compromisso e uma diretriz metodológica das IES, haja vista os seus benefícios na melhora da saúde mental, da qualidade de vida e do desempenho acadêmico.

Cabe ressaltar que a motivação para a criação dos produtos foi a necessidade de estimular a educação socioemocional visando à prevenção e a promoção da saúde mental, por meio de intervenções didático-pedagógicas direcionadas aos estudantes recém-ingressos na instituição. Acredita-se que tais tecnologias são propulsoras do processo ensino-aprendizagem, especialmente nos meses iniciais de contato com o ambiente universitário, quando os estudantes são confrontados com inúmeras situações novas e desafiadoras.

Com base nos resultados apresentados na fundamentação teórica e considerando os achados da pesquisa de campo, foram desenvolvidos os seguintes produtos educacionais:

5.2 Descrição e caracterização dos produtos

A Área de Ensino é, por natureza, uma área de pesquisa translacional, que conecta a ciência básica à aplicação prática do conhecimento. Assim, tem como objetivo estabelecer conexões entre os saberes acadêmicos produzidos pela pesquisa em educação e ensino e sua implementação em produtos e processos educativos, atendendo às necessidades da sociedade, bem como às demandas regionais e nacionais (CAPES, 2019).

A seguir, são descritos os produtos que foram gerados a partir do presente estudo:

5.2.1 Produto 1 – Sequência Didática de Oficina de Acolhimento Socioemocional (Apêndice H)

A sequência didática é um material didático/instrucional que se caracteriza como um conjunto organizado e planejado de atividades pedagógicas, projetadas com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos alunos em torno de um tema específico ou de habilidades particulares (Pinheiro; Aires, 2023). Ela é estruturada em etapas sequenciais que visam à construção progressiva do conhecimento, habilidades e competências.

Nesse contexto, trata-se de uma ferramenta muito valiosa para professores, pois ajuda a organizar o processo educativo de maneira coerente e eficaz, garantindo que todos os alunos possam avançar em seu aprendizado de forma estruturada e significativa (Pinheiro *et al,* 2023).

Zabala (1998) define as principais características que compõem uma sequência didática, a saber:

- Objetivos claros: Cada sequência didática é desenvolvida com objetivos de aprendizagem bem definidos, que orientam todas as atividades propostas.
- Progressão: As atividades são organizadas em uma ordem que facilita a progressão do aprendizado, começando geralmente do mais simples para o mais complexo, ou do conhecimento prévio para novos conteúdos.
- Diversidade de atividades: Inclui diferentes tipos de atividades que podem envolver leitura, escrita, discussões, projetos, experimentos, entre outros, adequados ao conteúdo tratado e aos objetivos de aprendizagem.
- Interdisciplinaridade: Frequentemente, as sequências didáticas integram conteúdos de diferentes disciplinas, promovendo uma visão mais ampla e conectada do conhecimento.
- Avaliação: Inclui métodos de avaliação que permitem verificar o progresso dos alunos e a eficácia da própria sequência didática, ajustando-a conforme necessário.

A concepção da sequência didática se iniciou mediante a realização de uma oficina piloto, a qual contou com a participação de 137 estudantes, recém ingressos na FAAMA. A oficina ocorreu nas dependências da faculdade, nos dias 19, 20 e 21 de fevereiro de 2024. Na ocasião, os estudantes que participaram da experiência avaliaram de forma satisfatória os conteúdos e orientações para melhorar a adaptação ao ambiente universitário, demonstrando que a realização de ações de acolhimento pode ser muito proveitosa para os estudantes que iniciam a vida universitária (Apêndice I).

O conteúdo incluiu informações gerais sobre a estrutura e funcionamento da faculdade, além de questões relacionadas à importância da saúde, qualidade de vida e gestão do tempo, conforme demonstrado por alguns relatos dos estudantes:

- E1: “trouxe muito enriquecimento para as tomadas de decisões e organização para o período acadêmico”
- E2: “foi útil para ajudar a dividir o meu tempo e ser produtiva”
- E3: “pude aprender a como organizar minha rotina acadêmica”
- E4: “aprendi muito e tirei dúvidas em relação ao funcionamento da faculdade”
- E5: “pude conhecer melhor a faculdade, entender sobre como funciona as coisas aqui”.

Os estudantes também fizeram sugestões de temas a serem abordados em oficinas futuras, incluindo planejamento dos estudos, enfretamento do distanciamento familiar, ansiedade, motivação, saúde (física e mental), intercâmbio, pesquisas, idiomas e gestão financeira. Como foi possível constatar, alguns temas revelaram íntima relação com a proposta de estimular o desenvolvimento das competências emocionais, haja vista que o ingresso na universidade culmina com uma variedade de mudanças que os estudantes precisam enfrentar.

Um aspecto que motivou a criação da sequência didática foi a importância de um espaço acolhedor onde os estudantes recém ingressos possam se sentir seguros e confiantes para conversar sobre suas dúvidas e projetos, tal como aconteceu nessa experiência preliminar. De forma, geral, a receptividade frente à atividade inicial reafirmou a importância de gerar uma tecnologia educacional que pudesse acolher os

estudantes que ingressam na FAAMA, de modo a favorecer a sua adaptação e integração ao ambiente universitário.

Cabe destacar ainda, que a sequência didática também foi projetada com base na fundamentação teórica do estudo e a partir dos dados da pesquisa de campo. Assim, a sequência foi construída para contemplar três objetivos principais: i) fornecer informações e orientações que favoreçam o início da jornada acadêmica, visando à promoção da saúde e manutenção da qualidade de vida; ii) favorecer a integração com docentes e colaboradores da instituição, de modo a promover um ambiente inclusivo e colaborativo, que potencialize o aprendizado dos estudantes; e iiii) demonstrar a importância das competências socioemocionais no enfrentamento dos desafios existentes no cotidiano acadêmico e no alcance das metas profissionais.

Para atender aos objetivos, o conteúdo programático foi estruturado em cinco temáticas centrais, desenvolvidas com a utilização de três metodologias de ensino: roda de conversa, *role-playing* e dinâmicas de grupo. Tal escolha metodológica se pautou nas concepções de Paulo Freire (2018). Além disso, priorizou-se a utilização de metodologias ativas, a fim de que estudantes pudessem se reconhecer como protagonistas e responsáveis pela construção de seus conhecimentos (Matos; Mazzafera, 2022).

A sequência também abrangeu a previsão dos recursos materiais e humanos necessários, bem como os materiais didáticos de apoio. Por fim, também foi proposta a aplicação de uma avaliação (Apêndice G), visando a melhoria e aprimoramento do produto.

A certificação de participação na oficina foi condicionada à frequência em pelo menos 75% das atividades, sendo a emissão dos certificados responsabilidade da FAAMA.

5.2.2 Produto 2 – Guia de Acolhimento Socioemocional – versão aluno (Apêndice J)

Conforme já mencionado, o presente estudo objetivou abordar as competências socioemocionais e sua importância na adaptação à vida universitária. Assim surgiu a ideia de elaborar um guia de acolhimento socioemocional para os

estudantes, por tratar-se um produto educacional a ser entregue durante a realização da oficina de acolhimento.

Um guia é um documento ou material organizado com o objetivo de orientar, instruir ou oferecer suporte sobre um tema específico. Ele serve como uma referência prática para ajudar os usuários a aplicar conhecimentos, resolver problemas ou tomar decisões em contextos variados (Moura Neto; Antonino, 2024). Um guia classifica-se mediante diversos critérios, considerando sua finalidade, público-alvo, formato e conteúdo temático.

A partir deste estudo, o guia orientado a discentes contemplou 11 principais tópicos de reflexão: exercício ao autoconhecimento; gerenciamento do tempo a partir de sugestões de ferramentas gerenciadoras de tarefas, produtividade, foco e concentração; importância da higiene do sono; equilíbrio entre vida acadêmica e vida pessoal; aprimoramento de relacionamentos interpessoais; reconhecimento e respeito às diferenças; validação de limites e necessidades; importância da persistência e resiliência; busca por ajuda de professores e pessoas mais experientes; valorização do convívio com os colegas; e importância de ser receptivo às críticas e *feedbacks* construtivos.

A construção do guia baseou-se nas constatações acerca da importância do acolhimento socioemocional aos estudantes ingressantes na universidade. Além disso, uma vez que a análise empírica corroborou estudos anteriores que evidenciam que a prevenção de prejuízos emocionais inclui equilíbrio e divisão do tempo entre estudos e lazer, autocuidado (Souza; Souza Junior, 2023), qualidade do sono (Reis; Cardoso; Costa, 2023), impactos dos relacionamentos interpessoais (Araújo; Morais; Pires, 2023; Padovani *et al*., 2014) e convívio com a diversidade (Farias; Almeida, 2020), o guia foi projetado para reforçar tais orientações.

Do mesmo modo, como a adaptação no ensino superior também impacta na saúde e na qualidade de vida, o produto também incluiu informações e orientações para o enfretamento do estresse socioemocional. Cabe destacar que a pesquisa de campo indicou que uma fração dos participantes referiu sentimentos de irritação, tristeza e perda de controle associados ao ingresso na universidade, e por essa razão, era muito importante que o guia pudesse contemplar aspectos relacionados ao cuidado com a saúde física e mental.

5.2.3 Produto 3 – Guia de Acolhimento Socioemocional – versão educadores (Apêndice K)

Também elaborado no formato de um guia, o terceiro PTT contempla uma versão para educadores. A proposta deste guia foi motivada pela necessidade de orientar os educadores em relação a uma variedade de tópicos relacionados à adaptação à vida universitária. Na versão direcionada aos educadores, objetivou-se oferecer informações gerais que pudessem representar um auxílio à promoção do bem-estar emocional e social dos estudantes, especialmente quando do ingresso no mundo acadêmico. Além disso, o produto também foi concebido para estimular a valorização das competências socioemocionais durante as atividades de ensino.

A literatura aponta que é necessário que docentes que atuam no ensino superior estejam aptos a fornecer acolhimento e suporte às necessidades psicossociais dos estudantes, principalmente no início do período letivo (Valentini *et al*., 2020). Pesquisadores como Matos e Mazzafera (2022) inclusive argumentam que, além do preparo técnico-profissional dos docentes, é necessário saber criar um ambiente acolhedor, em que os alunos se sintam confiantes para expressarem suas opiniões e emoções.

Nessa mesma perspectiva, autores apontam a importância da ambiência física e relacional como determinante para a sensação de acolhimento e pertencimento à instituição (Lourenço *et al.*, 2019). Docentes que valorizam e incentivam o desenvolvimento socioemocional, criam um ambiente de aprendizado seguro e acolhedor (Santos; Ribeiro, 2023).

O guia para os educadores foi concebido de modo enfatizar determinadas temáticas consideradas prioritárias, a saber:

- Papel do educador no desenvolvimento das competências socioemocionais, contemplando tópicos como saúde, qualidade de vida, bem-estar emocional, convívio social, habilidades interpessoais, autogestão, capacidade para regular as emoções e empatia;

- Fatores de impacto na adaptação à vida universitária, incluindo idade e maturidade emocional (como discutido no tópico de caracterização sociodemográfica e acadêmica dos discentes), higiene do sono, atividades físicas, alimentação e cuidados gerais com a saúde;

- Dicas sobre como tornar o ambiente de aprendizado mais acolhedor para quem ingressa na universidade;

- Ferramentas para atuação do educador envolvendo cultura de *feedback* positivo, autoavaliação e sessões de reflexão em grupo.

O guia para educadores visa oferecer orientações para que os docentes entendam a importância do acolhimento socioemocional e saibam como implementá-lo em suas práticas pedagógicas. Do mesmo modo, aborda estratégias de Intervenção, ao sugerir abordagens práticas para identificar e apoiar alunos que possam estar enfrentando dificuldades emocionais, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo.

6 ARTIGOS CIENTÍFICOS

6.1 Artigo 1 – Adaptação e Qualidade de Vida no Ingresso à Vida Universitária: Experiências discentes em uma Faculdade Adventista da Amazônia

Como um dos produtos desta dissertação, foi produzido o artigo intitulado “Adaptação e Qualidade de Vida no Ingresso à Vida Universitária: Experiências discentes em uma Faculdade Adventista da Amazônia”. O manuscrito foi elaborado a partir dos achados da pesquisa de campo e publicado na Revista *Cuadernos de Educación Y Desarrollo*[2], com classificação Qualis A4 (ISSN 1989-4155) na área da educação (APÊNDICE L).

O manuscrito foi produzido como parte das atividades desenvolvidas pela autora no Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre Formação e Práticas em Saúde, liderado pela orientadora da pesquisa e certificado pela UEPA/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

6.2 Artigo 2 – Saúde mental e adaptação à vida universitária

O manuscrito foi elaborado a partir da revisão de literatura, submetido e aprovado para publicação na Revista Eletrônica Acervo Saúde (REAS), com classificação Qualis B1 (ISSN 2178-2091) na área da educação (APÊNDICE M). Nesse momento aguarda a publicação no periódico.

[2]O artigo pode ser acessado pelo seguinte *link*: https://doi.org/10.55905/cuadv17n2-015.

7 CONCLUSÃO

O presente estudo foi projetado para gerar produtos educacionais direcionadas ao acolhimento socioemocional no ingresso ao ensino superior. No âmbito do ensino em saúde, o tema desponta como uma necessidade frente aos desafios suscitados por essa fase da formação profissional, haja vista que para alguns estudantes pode ser um período estressante, tanto do ponto de vista acadêmico, como também, pessoal.

No ingresso à universidade, o acolhimento socioemocional desempenha um papel fundamental no enfrentamento dos desafios emocionais durante a fase de transição para a vida acadêmica. Posto que se trata de um período que provoca impactos na saúde mental, na qualidade de vida, e consequentemente, no aprendizado e rendimento acadêmico, deve ser objeto de atenção por parte das IES.

Doravante aos resultados desta pesquisa, as contribuições teóricas e práticas significativas do estudo devem ser consideradas. Nesse sentido, destaca-se a defesa de que a educação socioemocional no ensino superior seja valorizada, visto que o suporte emocional e as competências emocionais impactam no desempenho acadêmico e na qualidade de vida e bem-estar dos estudantes.

Sob a perspectiva prática, os produtos oriundos desta dissertação almejam, principalmente, a implementação de práticas acolhedoras que estimulem e contribuam ao desenvolvimento de competências socioemocionais nos educandos. Na perspectiva do ensino, os produtos também foram concebidos para sensibilizar os educadores para a importância do acolhimento socioemocional em suas práticas pedagógicas, de modo que eles se apropriem do tema e possam auxiliar os estudantes no enfrentamento de suas dificuldades, promovendo um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

Acredita-se que as tecnologias educacionais geradas em decorrência do estudo podem contribuir para o enfrentamento dos desafios existentes, atendendo efetivamente às demandas do cenário educacional da FAAMA. Entretanto, espera-se que também tenham aplicabilidade em outras IES no Brasil e em outros cenários de ensino com características afins ao território em que a pesquisa foi realizada.

Apesar dos cuidados metodológicos, o estudo possui limitações que devem ser reconhecidas. *Primeiro*, a amostra adotada limita-se a um contexto cultural específico, não representando a total realidade brasileira. *Segundo*, apenas um campus da FAAMA foi investigado. Assim, apesar da amostra ser representativa, os achados não refletem a instituição como um todo. *Terceiro*, a abordagem quantitativa restringe-se a análises numéricas e estatísticas, impedindo a captação de nuances que seriam investigadas em profundidade com uso de abordagens qualitativas.

Por fim, espera-se que os resultados aqui apresentados fomentem a intensificação de tal debate, contribuindo para o aprimoramento do ensino no cenário amazônico. Ademais, é essencial que instituições e gestores se unam para promover e investir em estratégias eficazes de acolhimento socioemocional voltadas aos estudantes, o que exigirá sensibilidade e investimento. Em um cenário global em que a pressão por uma performance de alto nível, competitividade e êxito, muitas vezes obscurece o valor do bem-estar emocional e social, o acolhimento socioemocional surge como uma ferramenta educacional essencial para promover o aprendizado, a saúde mental e o desenvolvimento humano de forma integral.

REFERÊNCIAS

ABACAR, M.; ALIANTE, G.; ANTÓNIO, J. F. Stress e estratégias de coping em estudantes universitários. **Aletheia**, v. 54, n. 2, p. 133–144, 2021.

ALPES, M. F.; FRANCISCO, M. C. T.; WOLF, A. E. Percepções de graduandos do curso de Fonoaudiologia sobre o processo de ingresso e adaptação à Universidade. **Distúrbios da Comunicação**, v. 32, n. 4, p. 539–548, 25 nov. 2020.

ALSHAMMARI, M.; ANANE, R.; HENDLEY, R. J. **Students' Satisfaction in Learning Style-Based Adaptation**. 2015 IEEE 15th International Conference on Advanced Learning Technologies. **Anais**... Em: 2015 IEEE 15TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON ADVANCED LEARNING TECHNOLOGIES (ICALT). Hualien, Taiwan: IEEE, jul. 2015. Disponível em: <http://ieeexplore.ieee.org/document/7265260/>. Acesso em: 12 dez. 2024

AMARAL, E. L.; TROMBINI FRICK, L. Engajamento acadêmico e saúde mental positiva entre estudantes universitários. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 9, p. e023022, 27 ago. 2022.

ANDRÉ, E. L.; BARBOZA, R. J. A Importância da parceria entre família e a escola para a formação e desenvolvimento do indivíduo. Revista Científica Eletrônica da Pedagogia. jan. 2018.

APOITIA, I. F. et al. A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 3, p. 1824–1830, 31 mar. 2022.

ARARIPE, T. L. F.; LIMA, T. V. S. **ESTRATÉGIAS DE AUTOCUIDADO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPE**. [s.l.] Universidade Federal de Pernambuco, 2023.

ARAÚJO, A. M. et al. **Questionário de Adaptação Ao Ensino Superior**. , 14 ago. 2017. Disponível em: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/t59929-000>. Acesso em: 21 set. 2023

ARAÚJO, V. G.; MORAIS, H. A.; PIRES, H. H. R. Ações de Assistência Estudantil em Saúde Mental nas Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras. Diálogos Interdisciplinares. v. 12, 2023.

ARIÑO, D. O.; BARDAGI, M. P. Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 12, n. 3, 28 dez. 2018.

ASSIS, T. A. L. **Saúde mental dos estudantes de medicina na Universidade Federal de Alagoas: expectativas e desafios na formação acadêmica**. [s.l: s.n.].

BARBOSA, D.; MELO-SILVA, L. L. Programas de intervenção em habilidades e competências socioemocionais: revisão sistemática da literatura. Psicologia em Pesquisa. v. Volume 17 número 2, n. e34379, p. 1–34, 2023.

BARROS, D. J. L.; ROCHA, R. S. Influência do contexto familiar na vida escolar de alunos adolescentes do Ensino Fundamental. Educação Pública. 15 mar. 2022.

BARROS, R. N. D.; PEIXOTO, A. D. L. A. Integração ao ensino superior e saúde mental: um estudo em uma universidade pública federal brasileira. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 27, n. 3, p. 609–631, dez. 2022.

BARROSO, S. M.; BAPTISTA, M. N.; ZANON, C. Solidão como variável preditora na depressão em adultos. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 9, n. 3supl, p. 26, 7 out. 2018.

BARROSO, S. M.; OLIVEIRA, N. R. D.; ANDRADE, V. S. D. Solidão e Depressão: Relações com Características Pessoais e Hábitos de Vida em Universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 35, p. e35427, 2019.

BARROSO, S. M.; SOUSA, A. A. S. E; ROSENDO, L. DOS S. Impacto da Solidão na Qualidade de Vida de Universitários de Minas Gerais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, p. e243909, 17 mar. 2023.

BEISLAND, E. G. et al. Quality of life and fear of COVID-19 in 2600 baccalaureate nursing students at five universities: a cross-sectional study. **Health and Quality of Life Outcomes**, v. 19, n. 1, p. 198, dez. 2021.

BIMBATTI, B. R.; CASTRO, R. B. D.; SILVA, A. F. G. D. O CURRÍCULO OCULTO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: análise da Base Nacional Comum Curricular à luz da pedagogia crítica freireana. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, p. 1–12, 3 maio 2023.

BORGES, G.; TORRES, L. L. A excelência académica entorpecida. n. 58, p. 13–30, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Cumum Curricular**. , 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2024

CALIXTO, F. G. C. et al. **O pré-vestibular como fator desencadeador de depressão em estudantes da rede privada**. Anais VI CONEDU. **Anais**... Em: VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2021. Disponível em: <2020_capliv_fgccalixto.pdf>

CALSING, I. W.; HEIDEMANN, L. A. UM ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA DE MENTORIA NA MOTIVAÇÃO PARA A PERSISTÊNCIA DE LICENCIANDOS EM FÍSICA DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 25, p. e39685, 2023.

CAPES. **Documento de Área - Área 46 Ensino**. , 2019. Disponível em: <46.ensi@capes.gov.br>

CARLETO, C. T. et al. Adaptação à universidade e transtornos mentais comuns em graduandos de enfermagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 20, 17 abr. 2018.

CARLOTTO, M. S.; GONÇALVES-CÂMARA, S. Síndrome de Burnout em estudantes universitários trabalhadores e não trabalhadores. **Revista Estudios Psicológicos**, v. 3, n. 3, p. 21–34, 19 jul. 2023.

CASTRO, I. C. C. DE; LIMA, A. C.; CORDEIRO, H. C. SOFT SKILLS E FORMAÇÃO DE CAPACIDADES DINÂMICAS EM EMPRESAS DE TI. **SOFT SKILLS E**

FORMAÇÃO DE CAPACIDADES DINÂMICAS EM EMPRESAS DE TI, v. volume 1, número 2, p. págs 33 a 53, 2023.

CHAVES, A. D. S. et al. A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO MÉDIO. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 7, p. 1888–1896, 28 ago. 2023.

COELHO, J. M. et al. A ambiência escolar: reflexões e ações interventivas para aprendizagem na escola estadual “José Leite de Moraes”. **Revista Espacios**, v. v. 11, n. 37, p. E-4, 2016.

CORREIA, K. C. R. et al. Saúde Mental na Universidade: Atendimento Psicológico Online na Pandemia da Covid-19. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, p. e245664, 2023.

COSTA, B. I. F. Relação entre estresse e o desequilíbrio imunológico: uma atualização. Revista Cadernos Acadêmicos. v. n. 9, v. 1, p. 117–134, 2023.

COSTA, C. R. B. et al. ESTRESSE ENTRE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: ASSOCIAÇÃO DE CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS E ACADÊMICAS. **Saúde e Pesquisa**, v. 11, n. 3, p. 475, 13 nov. 2018.

COSTA JUNIOR, J. F. et al. Os novos papéis do professor na educação contemporânea. **Os novos papéis do professor na educação contemporânea**, v. volume 6, p. pág. 124-149, 10 mar. 2023.

CRUZ E SILVA, P. L. B. et al. Transtorno mental comum entre estudantes de enfermagem e fatores envolvidos. **Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro**, v. 9, 16 ago. 2019.

DELÔGO, M. K. **Saúde mental do estudante universitário: entre saberes e práticas, em tempos de pandemia**. Rio de Janeiro - RJ: Fundação Getúlio Vargas - FGV, 2023.

DIAS, É.; PINTO, F. C. F. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, p. 545–554, set. 2020.

DIAS, L. S.; KLEN, E. R. Acolhimento aos ingressantes na Universidade Federal de Santa Catarina - Campus Florianópolis: percepção dos estudantes. **Educação (UFSM)**, v. 46, n. 1, 4 set. 2021.

EDUCAÇÃO ADVENTISTA/ENSINO SUPERIOR. **Educação Adventista/Ensino Superior**. , 2022. Disponível em: <https://www.educacaoadventista.org.br/ensino-superior/>

ERVEDOSA, L. M. F. **Literacia e Saúde Mental Positiva dos Estudantes do Ensino Superior**. , 2021. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/39339/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20de%20Mestrado_Luisa%20Ervedosa.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2023

FAAMA. **Portal Educacional**. , 5 abr. 2024. Disponível em: <<https://faama.educacaoadventista.org.br/>.>

FARIAS, R. V.; ALMEIDA, L. S. Expectativas acadêmicas no Ensino Superior: Uma revisão sistemática de literatura. **Revista E-Psi**, v. v. 9, n. 1, p. pág. 68-93, 2020.

FEIJÓ, J. R.; FRANÇA, J. M. S. D. Diferencial de desempenho entre jovens das

escolas públicas e privadas. **Estudos Econômicos (São Paulo)**, v. 51, n. 2, p. 373–408, jun. 2021.

FERREIRA, D. D. S. et al. RISCO DE SUICÍDIO ENTRE ACADÊMICOS DE ENFERMAGEM DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA. **Cogitare Enfermagem**, v. 28, p. e84705, 2023.

FLECK, Marcelo PA *et al.* Aplicação da versão em português do instrumento abreviado de avaliação da qualidade de vida "whoqol-bref". **Revista Saúde Pública**, 34 (2), abr 2000.

FRAGELLI, T. B. O.; FRAGELLI, R. R. Por que estudantes universitários apresentam estresse, ansiedade e depressão?: Uma rapid review de estudos longitudinais. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 11, p. 1–21, 27 jul. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 65ª edição ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz E Terra, 2018.

FREITAS, P. H. B. D. et al. The profile of quality of life and mental health of university students in the healthcare field. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, p. e35011125095, 8 jan. 2022.

FREITAS, P. H. B. D. et al. Sintomas de depressão, ansiedade e estresse em estudantes da saúde e impacto na qualidade de vida. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 31, p. e3884, dez. 2023.

FREITAS, R. PRODUTOS EDUCACIONAIS NA ÁREA DE ENSINO DA CAPES: O QUE HÁ ALÉM DA FORMA? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, p. 5–20, 24 set. 2021.

GAIOTTO, E. M. G. et al. Resposta a necessidades em saúde mental de estudantes universitários: uma revisão rápida. **Revista de Saúde Pública**, v. 55, p. 114, 20 dez. 2021.

GAO, W.; PING, S.; LIU, X. Gender differences in depression, anxiety, and stress among college students: A longitudinal study from China. **Journal of Affective Disorders**, v. 263, p. 292–300, fev. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. [s.l.] Atlas, 2002.

GOMES, C. F. M. et al. Transtornos mentais comuns em estudantes universitários: abordagem epidemiológica sobre vulnerabilidades. v. volume 16 número 1, mar. 2020.

GOMES, C. F. M.; SILVA, D. A. D. Aspectos epidemiológicos do comportamento suicida em estudantes universitários. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 5, p. e38953106, 27 mar. 2020.

GUIMARÃES, M. F. et al. Depressão, ansiedade, estresse e qualidade de vida de estudantes de universidades pública e privada. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 11, p. e4038, 19 jan. 2022.

GUNDIM, V. A. et al. Transtornos Mentais Comuns e rotina acadêmica na graduação em Enfermagem: impactos da pandemia de COVID-19. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, n. 27, p. 21–37, 30 jun. 2022.

HUMER, E. et al. Provision of Psychotherapy during the COVID-19 Pandemic among Czech, German and Slovak Psychotherapists. **International Journal of**

Environmental Research and Public Health, v. 17, n. 13, p. 4811, 4 jul. 2020.

JARDIM, M. G. L.; CASTRO, T. S.; FERREIRA-RODRIGUES, C. F. Sintomatologia Depressiva, Estresse e Ansiedade em Universitários. **Psico-USF**, v. 25, n. 4, p. 645–657, out. 2020.

KANKARAS, M.; SUAREZ-ALVAREZ, J. **Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills**: OECD Education Working Papers. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/education/assessment-framework-of-the-oecd-study-on-social-and-emotional-skills_5007adef-en>. Acesso em: 14 ago. 2023.

LAMBERT, A. S.; CASTRO, R. C. A. M. Fatores que podem influenciar no adoecimento físico e psíquico do estudante universitário: uma análise da produção científica brasileira. v. v.14 n.28, p. 70–89, abr. 2020.

LEITÃO, G. J. G.; MOURA, L. K. S. Transtornos de Ansiedade em Estudantes de Medicina no Brasil: uma revisão integrativa. v. v. 6 n.3, p. 12011–12020, jun. 2023.

LEITE, E. D.; DE OLIVEIRA, J. S.; NERY, M. B. P. NÍVEL DE SATISFAÇÃO EDUCACIONAL DOS DISCENTES DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. v. 3, p. 229–251, 2022.

LIMA, V. D. D. et al. SAÚDE MENTAL NO ENSINO SUPERIOR: REVISÃO DE LITERATURA. **Interação em Psicologia**, v. 26, n. 3, 14 abr. 2023.

LIPSON, S. K. et al. Investing in Student Mental Health. 2019.

LOURENÇO, A. E. P. et al. Influência da ambiência escolar no estado nutricional de pré-escolares de Macaé, Rio de Janeiro, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 7, p. 2399–2410, jul. 2019.

MALHEIROS, P. C.; VANDERLEI, A. D.; BRUM, E. H. M. D. Meditação para estresse e ansiedade em universitários: um ensaio clínico randomizado. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 47, n. 1, p. e025, 2023.

MARIN, A. H. et al. Social-emotional competence: concepts and associated instruments. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 13, n. 2, 2017.

MASTEN, A. S. Ordinary magic: Resilience processes in development. **American Psychologist**, v. 56, n. 3, p. 227–238, 2001.

MATOS, S. R.; MAZZAFERA, B. L. Reflexões sobre as metodologias ativas e tecnologias digitais como recursos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem de competências. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 9, p. e57311932259, 19 jul. 2022.

MATTOS, C. A. C. D. et al. A Síndrome de Burnout entre estudantes universitários: uma investigação multivariada no Bacharelado em Administração de uma instituição federal de ensino superior na região norte do Brasil. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, p. 141–163, 28 out. 2020.

MENESES, A. M. D.; SANTOS, L. C. D. M. Estresse em estudantes universitários. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 4, p. e1912440891, 23 mar. 2023.

MONTAÑO, M. R. B.; QUEVEDO, J. P. O.; ROZO, J. J. P. INTELIGÊNCIA

EMOCIONAL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER A INCLUSÃO SOCIAL EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS. Em: **Diversidade e inclusão: abordagens e experiências**. Ponta Grossa, PR: Editora Atena, 2022.

MONTEIRO, M. C.; SOARES, A. B. Adaptação Acadêmica em Universitários. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, p. e244065, 2023.

MOTTA, P. C.; ROMANI, P. F. The Social-Emotional Education and Its Implications on School Context: A Literature Review. **Revista Psicologia da Educação**, v. 1, n. 49, 2019.

MOURA NETO, L. G. D.; ANTONINO, T. D. S. Elaboração de um guia didático para o ensino das aulas práticas em um Centro de Usinagem Educacional. **Revista Semiárido De Visu**, v. 12, n. 1, p. 512–529, 1 mar. 2024.

MUNIZ, G. D. B. A.; GARRIDO, E. N. Mudanças de hábitos e saúde dos estudantes após ingresso na universidade. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 10, n. 2, p. 235, 26 jul. 2021.

MUÑOZ, B. L. **Bem-estar subjetivo dos estudantes universitários: uma análise do caso USP**. Mestrado em Psicologia Social—São Paulo: Universidade de São Paulo, 3 fev. 2023.

NASCIMENTO, F. P. **Metodologia da Pesquisa Científica: teoria e prática – como elaborar TCC**. [s.l.] Thesaurus, 2016.

NOGARO, A.; ECCO, I.; NOGARO, I. SONO E SEUS INTERFERENTES NA APRENDIZAGEM. **Educação em Revista**, v. 19, n. 2, p. 95–108, 19 nov. 2018.

NOGUEIRA-MARTINS, L. A.; NOGUEIRA- MARTINS, M. C. F. Saúde mental e qualidade de vida de estudantes universitários. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 7, n. 3, p. 334, 3 set. 2018.

OLIVEIRA, E. S. D. et al. Stress and health risk behaviors among university students. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 73, n. 1, p. e20180035, 2020.

OLIVEIRA, N. R.; BARROSO, S. M. Solidão, Depressão e Suporte Social em Estudantes de Psicologia. Revista Trabalho En(Cena). v. 5n1, p. 146–162, 2020.

OLIVEIRA, P.; MUSZKAT, M. Revisão sistemática integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais. **Revista Psicopedagogia**, v. 38, n. 115, 2021.

OTTERO, C. D. L. S.; IOST, A. R. J.; GONÇALVES, S. J. D. C. A saúde mental dos estudantes de medicina: uma revisão de literatura. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 15, n. 3, p. e9751, 17 mar. 2022.

PADOVANI, R. D. C. et al. Vulnerability and psychological well-being of college student. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 10, n. 1, 2014.

PALOMERA, R.; BRIONES, E.; GÓMEZ-LINARES, A. Formación en valores y competencias socio-emocionales para docentes tras una década de innovación. **Praxis & Saber**, v. 10, n. 24, p. 93–117, 16 set. 2019.

PEDRELLI, P. et al. College Students: Mental Health Problems and Treatment Considerations. **Academic Psychiatry**, v. 39, n. 5, p. 503–511, out. 2015.

PEREIRA, M. D.; SILVA, J. P. D. Ansiedade e autoestima associadas ao baixo desempenho escolar em estudantes com dislexia de desenvolvimento: uma revisão integrativa. **Revista Educação Especial**, v. 34, 31 ago. 2021.

PIEDRA DURÁN, M. Currículo oculto y no tan oculto de género en la educación superior. **Revista Reflexiones**, v. 101, n. 2, 29 nov. 2021.

PIMENTEL, C. L. T. et al. Pós-COVID-19: uma análise da faceta qualidade de vida geral do WHOQOL-BREF. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, v. 21, n. 7, p. 7367–7385, 27 jul. 2023.

PINHEIRO, F. F. D. P. S.; AIRES, J. P. Orientações para elaboração de produtos educacionais no mestrado profissional em ensino: exemplificando os tipos de produtos. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, v. 16, n. 8, p. 12151–12168, 20 ago. 2023.

PINHEIRO SANTIAGO, C.; MENDONÇA MENEZES, J. W.; ALVES DE AQUINO, F. J. Proposta e Avaliação de uma Metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos em Disciplinas de Engenharia de Software através de uma Sequência Didática. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 31, p. 31–59, 8 fev. 2023.

RAMOS, F. P. et al. Intervenções psicológicas com universitários em serviços de apoio ao estudante. v. v. 19, n. 2, p. 221–232, 2018.

RANGEL LUCIO PENHA, J.; CORREIA OLIVEIRA, C.; SILVA MENDES, A. V. Saúde mental do estudante universitário: revisão integrativa. **Journal Health NPEPS**, v. 5, n. 1, p. 369–395, 2020.

RAPOSO, I. P. D. A. et al. Effects of School Shift Change on Sleep and Academic Performance: A Quasi-Experimental Evaluation for Adolescent Students in Brazil. **Journal of Education and Training Studies**, v. 11, n. 2, p. 49, 22 fev. 2023.

REIS, R. C.; CARDOSO, B. L. C.; COSTA, K. I. D. B. SAÚDE MENTAL E QUALIDADE DE VIDA DE UNIVERSITÁRIOS. Cenas Educacionais. v. volume 6, n. n.e14125, p. pág. 1-21, 2023.

RIBEIRO, Í. J. S. et al. Stress and Quality of Life Among University Students: A Systematic Literature Review. **Health Professions Education**, v. 4, n. 2, p. 70–77, jun. 2018.

RISCZIK, J. A.; STRASSBURG, S. C. B.; FERNANDES, A. V. Reflexões sobre o plantão de atendimento psicológico a partir da caracterização de usuários/as e demandas. **Revista Em Extensão**, v. 18, n. 2, p. 04–18, 22 jan. 2020.

RIZZATTI, I. M. et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 5, n. 2, p. 1, 8 ago. 2020.

ROCHA, M. D. S. et al. **Uma análise sobre a importância de um projeto com ações direcionadas ao acolhimento de ingressantes de cursos de Computação: Um estudo qualitativo**. Anais do XV Women in Information Technology (WIT 2021). **Anais**... Em: WOMEN IN INFORMATION TECHNOLOGY. Brasil: Sociedade Brasileira de Computação, 18 jul. 2021. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wit/article/view/15857>. Acesso em: 28 jul. 2024

ROCHA, N. L. et al. Construindo o Projeto Cuidadosamente: reflexão sobre a saúde

mental dos graduandos de Enfermagem frente ao COVID-19. **Revista de Saúde Coletiva da UEFS**, v. 10, n. 1, p. 13–17, 24 maio 2020.

RODRIGUES, A. S. S.; LIBERATO, G. B. Fatores determinantes da satisfação com a experiência acadêmica. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 10, n. 2, p. 18, 30 jun. 2016.

SALES, J. G. **Saúde mental do estudante na UFPE : um campo semeado entre as políticas de educação e de saúde**. [s.l: s.n.].

SANTOS, C. C. Q. D.; RIBEIRO, M. L. A relação professor e estudante como fator contribuinte para a motivação da aprendizagem no ensino superior. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 16, n. 35, p. e18401, 3 maio 2023.

SANTOS, R. DE C. G. DOS. **A educação das meninas em Pelotas: a cultura escolar produzida no Internato Confessional Católico do Colégio São José**. doctoralThesis—[s.l.] Universidade Federal de Pelotas, 14 dez. 2012.

SAÚDE, M. D. S. S. D. A. À. **Acolhimento Nas Práticas De Produção De Saúde**. [s.l.] Ms, 2007.

SEMEDO, D. S. D. R. C. et al. Adaptação transcultural e validação do instrumento WHOQOL-BREF para idosos de Cabo Verde/África. **Revista Recien - Revista Científica de Enfermagem**, v. 13, n. 41, p. 378–389, 26 mar. 2023.

SEVERIAN, P. F. G. **Impacto de uma intervenção psicoeducacional na autoeficácia percebida de estudantes de enfermagem**. dissertação—[s.l: s.n.].

SILVA, A. F. D. et al. Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 30, n. 2, p. e300216, 2020.

SILVA, C. S. S. L. **INTERFACES ENTRE ESTILOS DE VIDA DE UNIVERSITÁRIOS, SEUS HABITUS E AS AÇÕES DE PROMOÇÃO A SAÚDE EMPREENDIDAS NA UNIVERSIDADE**. Niterói - RJ: Universidade Federal Fluminense - UFF, 2022a.

SILVA, D. **Sofrimento psíquico e as demandas acadêmicas universitárias**. [s.l: s.n.].

SILVA, D. N. D.; SOUZA LIMA BASTOS, L. D. C. afetividade no processo de ensino-aprendizagem: contributos da teoria de Henri Wallon. **Debates em Educação**, v. 14, p. 605–620, 10 jun. 2022.

SILVA, M. D. F. O. D. A RELAÇÃO ENTRE A MATRIZ CURRICULAR DA EJA E A EVASÃO ESCOLAR EM SÃO MIGUEL DOS CAMPOS - AL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA. **REVISTA FOCO**, v. 17, n. 9, p. e6062, 18 set. 2024.

SILVA, M. V. M. D.; AZEVEDO, A. K. S. Um olhar sobre o Suicídio: vivências e experiências de estudantes universitários. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 7, n. 3, p. 400, 25 set. 2018.

SILVA, V. D. S. et al. Mentoria durante pandemia: um ambiente de acolhimento, pertencimento e humanização para primeiranistas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, n. suppl 1, p. e113, 2021.

SOARES, A. B. et al. ADAPTAÇÃO ACADÊMICA À UNIVERSIDADE: RELAÇÕES ENTRE MOTIVAÇÃO, EXPECTATIVAS E HABILIDADES SOCIAIS. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, p. e226072, 2021.

SOARES, W. D. et al. Depressão e ansiedade em universitários de Educação Física na cidade de Montes Claros, MG/Brasil. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 27, n. 296, p. 57–69, 10 jan. 2023.

SOBRAL, S. P. Ansiedade e estresse como fatores de desempenho acadêmico em universitários. 16 jun. 2021.

SOUSA, C. H. P. **O SUPORTE EMOCIONAL AO ESTUDANTE DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**. Niterói: Universidade Federal Fluminense - UFF, 2020.

SOUZA, F. F. D.; DAINEZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Praxis Educativa**, v. 15, p. 1–15, 2020.

SOUZA, R. R. D.; SOUZA JUNIOR, L. C. V. Dificuldades emocionais de universitários: reflexões sobre as contribuições de programas de treinamento de habilidades socioemocionais para saúde mental dos estudantes. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 2, p. e28812240367, 13 fev. 2023.

SOUZA, R. R.; FAIAD. Escala de competências socioemocionais para estudantes universitários: Produção de normas e sua relação com bem-estar subjetivo. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 13(1), p. 96–122, jul. 2023.

SOUZA SILVA, M. D.; ROAZZI, A. Bem-estar subjetivo e saúde mental de professores universitários em seu local de trabalho. **Perspectivas Contemporâneas**, v. 18, 9 maio 2023.

TAVARES, T. R. et al. Avaliação do uso de psicofármacos por universitários. **Revista de Ciências Médicas e Biológicas**, v. 20, n. 4, p. 560–567, 11 fev. 2022.

TELES, A. D. S. G. O desenvolvimento das competências socioemocionais através da educação física escolar na educação infantil. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, v. 17, n. 3, p. e5810, 14 mar. 2024.

THOMAS, L.; ORME, E.; KERRIGAN, F. Student Loneliness: The Role of Social Media Through Life Transitions. **Computers & Education**, v. 146, p. 103754, mar. 2020.

VALENTINI, F. et al. Development of the Inventory of Supporting for Socio-Emotional Skills, evidence of internal structure controlling for acquiescence. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 37, p. e180161, 2020.

VILAÇA MENDES, E. O cuidado das condições crônicas na atenção primária à saúde. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 31, n. 2, p. 1–3, 22 jun. 2018.

WALKIRIA BATISTA DO CARMO. Competências Socioemocionais na Escola: Incertezas e Desafios. 1 maio 2023.

ZONTA, G. A.; ZANELLA, A. V. SENTIDOS DA VIVÊNCIA UNIVERSITÁRIA PARA ESTUDANTES COM MAIS DE 40 ANOS. **Psicologia em Estudo**, v. 27, 9 fev. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Aceite da Orientadora

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL ENSINO EM SAÚDE NA AMAZÔNIA

ACEITE DA ORIENTADORA

Eu, Ana Cristina Vidigal Soeiro, aceito orientar a mestranda Adriana Cristina Madalena Prudencio, aluna do Programa de Pós-Graduação Ensino em Saúde na Amazônia, na categoria de Mestrado Profissional, da Universidade do Estado do Pará, na pesquisa intitulada "**Desenvolvimento de Tecnologias Educacionais para acolhimento socioemocional no ingresso em uma faculdade confessional na Amazônia**". Declaro ainda ter total conhecimento das normas de realização de Trabalhos Científicos vigentes, estando ciente e de acordo com o conteúdo desse projeto, para o qual dou meu aceite pela assinatura nesta página.

Belém, 05 de outubro de 2023.

Ana Cristina Vidigal Soeiro - CRP 10/502

Professora Adjunta

Docente do Programa de Pós-Graduação Ensino em Saúde na Amazônia

APÊNDICE B – Aceite da Coorientadora

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM SAÚDE NA AMAZÔNIA

ACEITE DA COORIENTADORA

Eu, Ivete Furtado Ribeiro Caldas, aceito coorientar a mestranda Adriana Cristina Madalena Prudencio, aluna do Programa de Pós-Graduação Ensino em Saúde na Amazônia, na categoria de Mestrado Profissional, da Universidade do Estado do Pará, na pesquisa intitulada **"Desenvolvimento de Tecnologias Educacionais para acolhimento socioemocional no ingresso em uma faculdade confessional na Amazônia"**. Declaro ainda ter total conhecimento das normas de realização de Trabalhos Científicos vigentes, estando ciente e de acordo com o conteúdo desse projeto, para o qual dou meu aceite pela assinatura nesta página.

Belém, 28 de outubro de 2023.

Documento assinado digitalmente
gov.br IVETE FURTADO RIBEIRO CALDAS
Data: 28/10/2024 18:20:47-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Ivete Furtado Ribeiro Caldas
Professora Adjunta da UEPA
Docente do Programa de Pós-Graduação Ensino em Saúde na Amazônia

APÊNDICE C – Declaração de Aceite da Faculdade Adventista da Amazônia (FAAMA)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL ENSINO EM SAÚDE NA AMAZÔNIA

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA PARA PESQUISA

Declaramos ter ciência e concordar com o desenvolvimento da pesquisa, intitulada "**Desenvolvimento de Tecnologias Educacionais para acolhimento socioemocional no ingresso em uma faculdade confessional na Amazônia**", de autoria da mestranda Adriana Cristina Madalena Prudencio, sob orientação da Profa. Dra. Ana Cristina Vidigal Soeiro, ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino em Saúde na Amazônia, da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Ressaltamos que, após aprovação do projeto e emissão do aceite por parte do Núcleo de Educação Permanente (NEP) da FAAMA, as pesquisadoras devem seguir todos os trâmites necessários para a realização da pesquisa no âmbito institucional.

Belém, 05 de outubro de 2022

Naomi Vidal Ferreira

Naomi Vidal Ferreira, Coordenadora de Pesquisa
Faculdade Adventista da Amazônia

Faculdade Adventista da Amazônia
Credenciada pela Port. MEC nº 1.426 de 06/12/2016 Pub. no D.O.U em 07/01/2016
Rod. Augusto Filho, Km 01
Estrada Belém / Mosqueiro Margem Esquerda
Bairro: Rio Capucatuba
CEP: 68.795 - 000
Benevides - PA

APÊNDICE D – Declaração de Aceite do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) da UEPA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL ENSINO EM SAÚDE NA AMAZÔNIA

DECLARAÇÃO DE ACEITE INSTITUCIONAL DO CCBS

Declaramos ter ciência e concordar com o desenvolvimento da pesquisa, intitulada "**Desenvolvimento de Tecnologias Educacionais para acolhimento socioemocional no ingresso em uma faculdade confessional na Amazônia**", de autoria da mestranda Adriana Cristina Madalena Prudencio, sob orientação da Profa. Dra. Ana Cristina Vidigal Soeiro, ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino em Saúde na Amazônia, da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Ressaltamos que as pesquisadoras devem seguir todos os trâmites necessários para a realização da pesquisa no âmbito institucional, incluindo aprovação prévia no Sistema CEP-CONEP.

Belém, 10 de 10 de 2023.

Prof. Dr. Emanuel de Jesus Soares de Sousa
Diretor do CCBS/UEPA
Portaria 785/21

Nome/Carimbo

Cargo/função

Prof Dr Emanuel de Jesus Soares de Sousa
Diretor do CCBS/UEPA
Portaria 785/21

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre E Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM SAÚDE NA AMAZÔNIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Baseado na Resolução No 466, de 12 de dezembro de 2012, Conselho Nacional de Saúde)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa "**Desenvolvimento de Tecnologias Educacionais para acolhimento socioemocional no ingresso em uma faculdade confessional na Amazônia**", de autoria de Adriana Cristina Madalena Prudencio, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino em saúde na Amazônia da Universidade do Estado do Pará, sob orientação do Profª. Drª. Ana Cristina Vidigal Soeiro (CRP10-502), docente da Universidade do Estado do Pará.

A fim de que você forneça seu consentimento para participar da pesquisa, explicaremos a seguir a natureza do estudo, incluindo os procedimentos e os riscos a que se submeterá. Saiba também que você pode sair ou desistir da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

1. Título da pesquisa: DESENVOLVIMENTO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS PARA ACOLHIMENTO SOCIOEMOCIONAL NO INGRESSO EM UMA FACULDADE CONFESSIONAL NA AMAZÔNIA

2. Objetivo principal: Desenvolver tecnologias educacionais voltadas ao acolhimento socioemocional e à melhoria da qualidade de vida de alunos de uma faculdade confessional na Amazônia.

3. Justificativa: A motivação para o tema ocorreu em razão do envolvimento da autora como educadora em uma instituição de ensino superior confessional na Amazônia. Além dos fatores já mencionados, a importância do estudo se justifica pela possibilidade de ofertar tecnologias educacionais de acolhimento em saúde mental aos estudantes do ensino superior, visando favorecer uma melhor adaptação desse público ao ambiente acadêmico.

4. Procedimentos: Você será convidado(a) a participar da pesquisa e na ocasião, receberá uma explicação dos pesquisadores sobre os objetivos do trabalho. Caso decida participar, você responderá um questionário com perguntas sobre suas informações sociodemográficas, percepção sobre o ingresso na universidade e implicações psicossociais decorrentes. Além disso, responderá outras questões baseadas em um questionário semiestruturado. A aplicação do questionário ocorrerá de forma presencial, preferencialmente em local a ser definido pela instituição.

5. Riscos: Durante a pesquisa poderá ocorrer dispersão dos seus dados pessoais e das informações do seu questionário, e para que isso não aconteça, seu nome será identificado apenas com suas iniciais e as informações serão manipuladas apenas pelos pesquisadores e utilizadas somente neste estudo. Para minimizar os riscos relacionados à aplicação do instrumento, a pesquisadora ficará disponível para esclarecer suas dúvidas e fornecer informações adicionais sobre o estudo, a qualquer momento que desejar.

6. Benefícios: Quanto aos benefícios para os participantes, a coleta de informações visa fomentar o planejamento de ações e propostas de ensino que incluam a promoção e prevenção em saúde mental. Além disso, o desenvolvimento da pesquisa poderá estimular novas investigações no meio acadêmico, beneficiando e ampliando o conhecimento, identificando lacunas que contribuam para avanços e inovações na área de ensino, em sua interface com a saúde mental.

7. Retirada do Consentimento: Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem nenhum prejuízo.

8. Garantia do Sigilo: Os pesquisadores garantem a privacidade e a confidencialidade dos seus dados.

9. Formas de Ressarcimento das Despesas e/ou Indenização Decorrentes da Participação na Pesquisa: Você não receberá nenhum pagamento ou recompensa por participar desta pesquisa, mas se ocorrer uma situação em que haja necessidade de cobrir despesas decorrentes da pesquisa ou danos causados pela pesquisa, os gastos serão de responsabilidade das pesquisadoras.

_____
Rubrica Participante

_____
Rubrica Pesquisadora

10. A qualquer momento da pesquisa você poderá entrar em contato pelos meios disponibilizados neste termo, como telefone ou e-mail, tanto das pesquisadoras como do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

11. CEP é um órgão institucional constituído por profissionais de várias áreas, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas de acordo com sua integridade e dignidade, este órgão tem como objetivo contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa envolvendo Seres Humanos –Res. CNS no 466/12). O Comitê de Ética é responsável pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa sobre normas éticas. **Endereço do Comitê de Ética da UEPA:** Tv. Perebebuí, 2623, Biblioteca, 1o andar, sala 01. Bairro: Marco. Belém- PA. CEP: 66087-662.Contato: (91) 3131-1781. E-mail:cepccbs@uepa.br. Horário de Funcionamento: segunda a sexta-feira, das 8h às 12h e 13h às 16h

12. Informações dos pesquisadores: Adriana Cristina Madalena Prudencio (pesquisadora responsável), Contato: (91) 99208-0830, E-mail: adriana.cmprudencio@aluno.uepa.br; Ana Cristina Vidigal Soeiro, orientadora da pesquisa, CRP 10/502, Contato: (91) 99146-4641, E-mail: ana.soeiro@uepa.br. Todos os pesquisadores podem ser localizados na Coordenação do Programa de Pós- Graduação em Ensino em saúde na Amazônia da Universidade do Estado do Pará (UEPA), no seguinte endereço institucional: Campus do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), localizado à Tv. Perebebuí, 2623, Bairro: Marco, Belém- PA, CEP: 66087-662.

13. Este termo está impresso em 2 vias, sendo que uma fica com você e outra com o pesquisador, ambas devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você e pelo pesquisador, devendo as assinaturas estarem na mesma folha.

Declaro que obtive de forma ética a assinatura do participante da pesquisa e que segui rigorosamente tudo o que as resoluções do CNS no 466/12 e no 510/16 determinam.

_____
Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

14. Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum para mim. Confirmo que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente em meio científico.

Belém, _____ de _____ de _____

_____
Assinatura do (a) participante da pesquisa

APÊNDICE F – Protocolo de Pesquisa

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM SAÚDE NA AMAZÔNIA

Prezado(a)

Agradecemos sua participação e reforçamos que sua colaboração é muito importante para compreendermos as experiências vividas pelos discentes. Este questionário integra um estudo sobre desenvolvimento de tecnologias educacionais destinado a apoiar o bem-estar socioemocional durante a transição para a faculdade. Assim, pedimos que você encontre um lugar confortável para responder ao questionário, de modo que você possa estar atento às perguntas feitas.

Muito obrigado!

SEÇÃO 1

DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS

1.Nome ou iniciais
2.Idade: _____

3. Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino
( ) Outros ( ) Prefiro não responder

4.Religião: _____
5. Naturalidade (Cidade/Estado): _____
6. Você concluiu o ensino médio em: ( ) escola pública ( ) escola particular
7. Regime de ensino atual: ( ) Internato ( ) Externato
8.Curso: _____

9.Turno ( )matutino ( )noturno
Período que está cursando:
( ) 1º ( )2º

SEÇÃO 2

QUESTIONÁRIO DE ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR (QAES)

Este questionário pretende avaliar as suas vivências, opiniões e sentimentos em relação à sua adaptação académica no Ensino Superior. Indique, para cada um dos itens, o seu grau de acordo, selecionando uma das opções, que variam entre 1 (Discordo totalmente) e 5 (Concordo totalmente).

Não existem respostas certas ou erradas. As suas respostas são confidenciais e o tratamento dos resultados garantirá o seu anonimato.

1. Antes de iniciar a próxima etapa do questionário, gostaríamos de saber como você avalia o seu grau de satisfação em relação ao primeiro ano de ingresso no curso?

( ) Muito satisfeito ( ) Satisfeito ( ) Pouco satisfeito ( ) Insatisfeito ( ) Não sei dizer

2. A Faculdade que frequenta foi sua primeira opção? ( ) sim ( ) não

3.O Curso foi sua primeira opção? ( ) sim ( ) não

	Discordo totalmente	Discordo	Não discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
1. As salas e os espaços físicos da minha Universidade agradam-me.	1	2	3	4	5
2. Mesmo que tenha pontos de vista diferentes, dou-me bem com o grupo de amigos que fiz nestaUniversidade.	1	2	3	4	5
3. Consigo fazer boas anotações nas aulas.	1	2	3	4	5
4. Nos últimos tempos na Universidade sinto-me mais irritável do que o habitual.	1	2	3	4	5
5. Estou no curso superior com que sempre sonhei.	1	2	3	4	5
6. Identifico-me com a minha Universidade (por ex., valores, regras).	1	2	3	4	5
7. Sinto-me bastante próximo/a do grupo de amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
8. Tenho em dia os trabalhos, as matérias ou os exercícios das várias disciplinas.	1	2	3	4	5
9. Nas últimas semanas tenho tido pensamentos sobre mim próprio/a que me deixam triste.	1	2	3	4	5
10. Acredito que me posso realizar profissionalmente na área do curso que escolhi.	1	2	3	4	5

11. Gosto do ambiente intelectual (por ex., palestras, debates, exposições) que se vive na minha Universidade.	1	2	3	4	5
12. Sinto-me satisfeito/a com os amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
13. Tenho a preocupação de me avaliar e perceber porque me correm bem ou mal as aprendizagens.	1	2	3	4	5
14. Ultimamente tenho-me sentido desorientado/a e confuso/a.	1	2	3	4	5
15. Sinto que estou num curso que corresponde aos meus interesses e capacidades.	1	2	3	4	5
16. Tenho bons professores na minha Universidade.	1	2	3	4	5
17. Sinto-me integrado/a no grupo de colegas que frequenta as mesmas aulas que eu.	1	2	3	4	5
18. Planejo diariamente as minhas atividades de estudo.	1	2	3	4	5
19. Nas últimas semanas tenho-me sentido ansioso/a.	1	2	3	4	5
20. Penso que estou a ter uma boa preparação para avida profissional que desejo no futuro.	1	2	3	4	5
21. Sempre que preciso resolver um problema burocrático ou administrativo, sei que serei bem atendido/a na minha Universidade.	1	2	3	4	5
22. Faço amigos com facilidade nesta Universidade.	1	2	3	4	5
23. Sou capaz de me concentrar nas tarefas de estudo o tempo necessário.	1	2	3	4	5
24. Ultimamente tenho-me sentido triste ou abatido/a.	1	2	3	4	5
25. Sinto que com este curso poderei atingir os meus objetivos.	1	2	3	4	5
26. Estou satisfeito/a com as atividades extracurriculares (por ex., culturais, desportivas) disponíveis na minha Universidade.	1	2	3	4	5
27. Costumo ter companhia nos momentos livres (por ex., almoço, intervalos) na Universidade.	1	2	3	4	5
28. Depois das aulas, organizo e sistematizo a informação para estudar melhor.	1	2	3	4	5
29. Ultimamente sinto-me pouco confiante nas minhas capacidades.	1	2	3	4	5
30. Estou certo/a que este é o melhor curso para mim.	1	2	3	4	5
31. A minha Universidade tem bons espaços para estar nos intervalos entre as aulas.	1	2	3	4	5
32. Nesta Universidade, tenho um grupo de amigos a quem posso recorrer sempre que necessitar.	1	2	3	4	5
33. Esforço-me no estudo, porque estou determinado/a em conseguir bons resultados.	1	2	3	4	5
34. Ultimamente há situações em que me sinto a perder o controle.	1	2	3	4	5
35. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.	1	2	3	4	5
36. Estou satisfeito/a com os espaços de apoio à aprendizagem existentes na minha Universidade (por ex., biblioteca, sala de computadores, salas de estudo).	1	2	3	4	5
37. Para mim é fácil estabelecer boas relações com os meus colegas de curso.	1	2	3	4	5

38. Mesmo perante alguma dificuldade não desisto de entender um assunto ou de realizar um exercício.	1	2	3	4	5
39. Nas últimas semanas tenho-me sentido sem energia e mais cansado/a.	1	2	3	4	5
40. Estou certo/a da importância que o meu curso terá na minha vida no futuro.	1	2	3	4	5

SEÇÃO 3

QUESTIONÁRIO DE QUALIDADE DE VIDA (WHOQOL - Bref)

Instruções

Este questionário é sobre como você se sente a respeito de sua qualidade de vida, saúde e outras áreas de sua vida. **Por favor, responda a todas as questões**. Se você não tem certeza sobre que resposta dar em uma questão, por favor, escolha entre as alternativas a que lhe parece mais apropriada. Esta, muitas vezes, poderá ser sua primeira escolha.

Por favor, tenha em mente seus valores, aspirações, prazeres e preocupações. Nós estamos perguntando o que você acha de sua vida, tomando como referência as **duas últimas semanas**. Por exemplo, pensando nas últimas duas semanas, uma questão poderia ser:

	nada	muito pouco	médio	muito	Comple-tamente
Você recebe dos outros o apoio de que necessita?	1	2	3	4	5

Você deve circular o número que melhor corresponde ao quanto você recebe dos outros o apoio de que necessita nestas últimas duas semanas. Portanto, você deve circular o número 4 se você recebeu "muito" apoio como abaixo.

	nada	Muito pouco	médio	muito	Comple-tamente

Você recebe dos outros o apoio de que necessita?	1	2	3	4	5

Você deve circular o número 1 se você não recebeu "nada" de apoio.

Por favor, leia cada questão, veja o que você acha e circule no número que lhe parece a melhor resposta.

		muito ruim	ruim	nem ruim nem boa	boa	muito boa
1	Como você avaliaria sua qualidade de vida?	1	2	3	4	5

		muito insatisfeito	insatisfeito	nem satisfeito nem insatisfeito	satisfeito	Muito satisfeito
2	Quão satisfeito(a) você está com a sua saúde?	1	2	3	4	5

As questões seguintes são sobre **o quanto** você tem sentido algumas coisas nas últimas duas semanas.

		nada	muito pouco	mais ou menos	bastante	extremamente
3	Em que medida você acha que sua dor (física) impede você de fazer o que você precisa?	1	2	3	4	5
4	O quanto você precisa de algum tratamento médico para levar sua vida diária?	1	2	3	4	5
5	O quanto você aproveita a vida?	1	2	3	4	5
6	Em que medida você acha que a sua vida tem sentido?	1	2	3	4	5
7	O quanto você consegue	1	2	3	4	5

	se concentrar?					
8	Quão seguro(a) você se sente em sua vida diária?	1	2	3	4	5
9	Quão saudável é o seu ambiente físico (clima, barulho, poluição, atrativos)?	1	2	3	4	5

As questões seguintes perguntam sobre **quão completamente** você tem sentido ou é capaz de fazer certas coisas nestas últimas duas semanas.

		nada	muito pouco	médio	muito	Completa-mente
10	Você tem energia suficiente para seu dia-a-dia?	1	2	3	4	5
11	Você é capaz de aceitar sua aparência física?	1	2	3	4	5
12	Você tem dinheiro suficiente para satisfazer suas necessidades?	1	2	3	4	5
13	Quão disponíveis para você estão as informações que precisa no seu dia a dia?	1	2	3	4	5
14	Em que medida você tem oportunidades de atividade de lazer?	1	2	3	4	5

As questões seguintes perguntam sobre **quão bem ou satisfeito** você se sentiu a respeito de vários aspectos de sua vida nas últimas duas semanas.

		muito ruim	ruim	nem ruim nem bom	bom	muito bom
15	Quão bem você é capaz de se locomover?	1	2	3	4	5

		muito insatisfeito	insatisfeito	nem satisfeito nem insatisfeito	satisfeito	muito satisfeito
16	Quão satisfeito(a) você está com o seu sono?	1	2	3	4	5
17	Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade de desempenhar as atividades do seu dia-a-	1	2	3	4	5

	dia?					
18	Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade para o trabalho?	1	2	3	4	5
19	Quão satisfeito(a) você está consigo mesmo?	1	2	3	4	5
20	Quão satisfeito(a) você está com suas relações pessoais (amigos, parentes, conhecidos, colegas)?	1	2	3	4	5
21	Quão satisfeito(a) você está com sua vida sexual?	1	2	3	4	5
22	Quão satisfeito(a) você está com o apoio que você recebe de seus amigos?	1	2	3	4	5
23	Quão satisfeito(a) você está com as condições do local onde mora?	1	2	3	4	5
24	Quão satisfeito(a) você está com o seu acesso aos serviços de saúde?	1	2	3	4	5
25	Quão satisfeito(a) você está com o seu meio de transporte?	1	2	3	4	5

As questões seguintes referem-se a **com que frequência** você sentiu ou experimentou certas coisas nas últimas duas semanas.

		nunca	algumas vezes	Frequente-mente	muito frequente-mente	sempre
26	Com que frequência você tem sentimentos negativos tais como: mau humor, desespero, ansiedade, depressão?	1	2	3	4	5

Alguém lhe ajudou a preencher este questionário?

.....

Quanto tempo você levou para preencher este questionário?

.....

Credenciada pelo Portaria MEC nº 1.426 de 06/12/2016, publicada no D.O.U. em 07/12/2016

APÊNDICE G – Formulário de Avaliação da Oficina de Acolhimento Socioemocional

Gostariamos de solicitar a sua colaboração na avaliação da Oficina de Acolhimento Socioemocional. Saiba que sua opinião é muito importante para que possamos melhorar cada vez mais!

1. SOBRE VOCÊ

Curso	○ Enfermagem ○ Pedagogia ○ Psicologia ○ Teologia
Gênero	○ Masculino ○ Feminino ○ Outros ○ Prefiro não me identificar
Sistema de Ensino	○ Internato ○ Externato

2. SOBRE O CONTEÚDO DA OFICINA:

	Excelente	Muito bom	Bom	Regular	Ruim
Ordem de apresentação dos temas	○	○	○	○	○
Clareza na apresentação dos temas	○	○	○	○	○
Recuros didáticos usados na apresentação dos temas	○	○	○	○	○
Relevância dos temas à formação pessoal e acadêmica	○	○	○	○	○

Se desejar, justifique a (s) sua (s) resposta (s):

_____

_____

_____

FAAMA FACULDADE ADVENTISTA DA AMAZÔNIA
educação socioemocional
Credenciada pelo Portaria MEC nº 1.426 de 06/12/2016, publicada no D.O.U. em 07/12/2016

3. SOBRE A SUA PERCEPÇÃO PESSOAL ACERCA DA OFICINA

	Excelente	Muito bom	Bom	Regular	Ruim
Atendeu às minhas expectativas	O	O	O	O	O
Cumpriu os objetivos propostos	O	O	O	O	O
Favoreceu a participação e interesse	O	O	O	O	O

Se desejar, justifique a (s) sua (s) resposta (s):

_____
_____
_____

Como você avalia a importância dessa oficina no seu processo de adaptação à universidade?

Muito importante	Importante	Não sei dizer	Pouco importante	Sem importância
O	O	O	O	O

O que mais gostou?

O que pode ser melhorado?

Obrigada!

APÊNDICE H – Produto 1 – Sequência Didática de Oficina de Acolhimento Socioemocional



2024 *by* Grupo Editorial Neurus
Copyright © Grupo Editorial Neurus
Copyright do texto © 2024 Os autores
Copyright da edição © 2024 Grupo Editorial Neurus
Direitos para esta edição cedidos ao Grupo Editorial Neurus pelos autores e organizadores.

Editor-chefe
Tássio Ricardo Martins da Costa
Editora-executiva
Raynara Bandeira da Costa
Bibliotecária
Janaina Ramos

Todos os direitos reservados.

Preparação: Os autores
Revisão: Os autores
Projeto gráfico do miolo: Os autores
Capa: Os autores
Imagens de capa e do miolo: Canva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) elaborada por Editora Neurus – Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

P971s

Prudencio, Adriana Cristina Madalena

Sequência didática para oficina de acolhimento socioemocional / Adriana Cristina Madalena Prudencio, Ivete Furtado Ribeiro Caldas, Ana Cristina Vidigal Soeiro. – Belém: Neurus, 2024.

Programa de Pós-Graduação em Ensino em Saúde na Amazônia, Universidade do Estado do Pará

Produto educacional em PDF
52 p.

ISBN 978-65-5446-225-9
DOI 10.29327/5453563
Link de acesso: https://doi.org/10.29327/5453563

1. Educação socioemocional. 2. Saúde. 3. Produto educacional. I. Prudencio, Adriana Cristina Madalena. II. Caldas, Ivete Furtado Ribeiro. III. Soeiro, Ana Cristina Vidigal. IV. Título.

CDD 371.7

Índice para catálogo sistemático
I. Educação socioemocional

O conteúdo, os dados, as correções e a confiabilidade são de inteira responsabilidade dos autores.

Todos os direitos desta edição reservados à Editora Neurus LTDA. Rua Dr. Malcher, 168 – 66020-250, Cidade Velha, Belém/PA.

Editora Neurus
Belém/PA
2024

Acesso: https://doi.org/10.29327/5453563

Ou:

APÊNDICE I – Folder da oficina



Horário Matutino

19/02 - SEGUNDA-FEIRA
07h45- Tour pelo Campus da Faama (encontro na recepção do prédio central)
08h20 - Abertura e Música- Clevinho e equipe
08h30- Meditação - Pr. Andrés - Capelão
08h45- PROPAD-Profa. Adriana Prudencio
09h05- Secretaria do Ensino Superior- Profa Lara
09h20- Sorteio
09h30 – Hábitos de Estudo - Profa. Cenira Gums
09h45 - Intervalo
10h05 - Sorteio
10h10 - Projetos da Pastoral do Campus – Pr Andrés
10h30 - Encerramento

20/02 - TERÇA-FEIRA
08h00 -Abertura e Música- Clevinho e equipe
08h10 -Meditação-Pr. Andrés - Capelão
08h25 - Palestra Produtividade nos Estudos - Dr.Derson Lopes Jr.
08h50 - Palestra: Como administrar o estresse na vida acadêmica – Dr Eliezer Gums
09h25 - Sorteio
09h30 – Palestra A Importância da Pesquisa - Dra Naomi Vidal Ferreira
09h50 - Intervalo
10h05- Sorteio
10h15 - Vida no Campus- Pr.Herbert
10h40 - Encerramento

21/02 - QUARTA-FEIRA
08h00 - Aula Magna

Horário Noturno

19/02 - SEGUNDA-FEIRA
18h30 - Tour pelo Campus da Faama (encontro na recepção do prédio central)
19h05-Abertura e Música- Clevinho e equipe
19h15-Meditação-Pr. Andrés -Capelão
19h30- PROPAD - Profa. Adriana Prudencio
19h50- Secretaria do Ensino Superior- Profa Lara
20h05 – Sorteio
20h15 - Hábitos de Estudo - Profa. Cenira Gums
20h30 – Intervalo
20h50 - Sorteio
20h55 – Projetos da Pastoral do Campus – Pr Andrés
21h15 - Encerramento

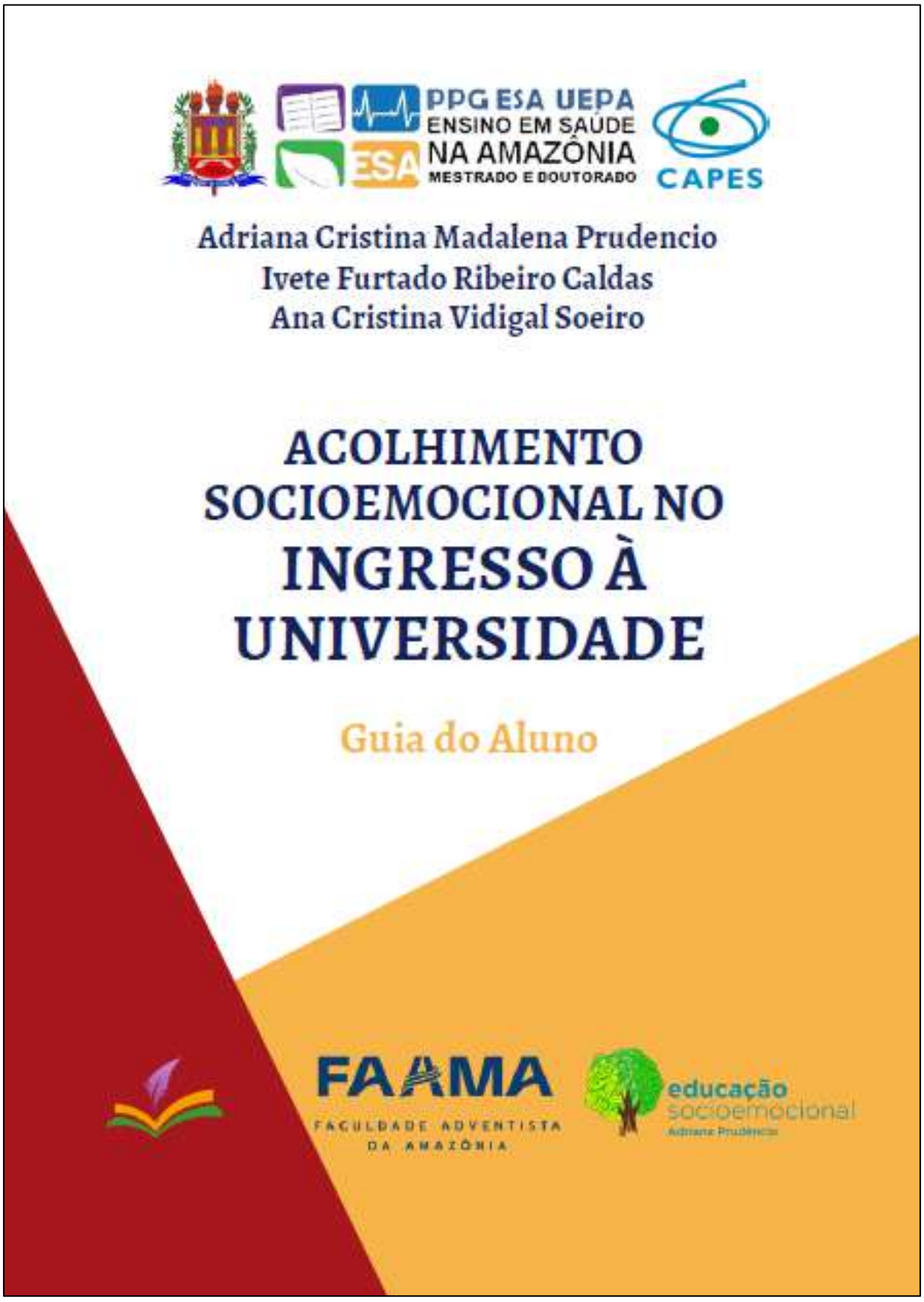
20/02 - TERÇA-FEIRA
18h30 -Abertura e Música- Clevinho e equipe
18h40-Meditação-Pr. Andrés - Capelão
19h25- Palestra Produtividade nos Estudos - Dr.Derson Lopes Jr.
19h50 - Palestra: Como administrar o estresse na vida acadêmica – Dr Eliezer Gums
20h20 - Sorteio
20h25 - Palestra A Importância da Pesquisa - Dra Naomi Vidal Ferreira
20h55 – Intervalo
21h10 - Sorteio
21h15 - Vida no Campus- Pr.Herbert
21h40 - Encerramento

21/02 - QUARTA-FEIRA
19h00 - Aula Magna

PARA MAIS PRODUTIVIDADE

1. Defina **metas** claras e **alcançáveis**
2. **Faça** uma coisa por **vez**
3. Estabeleça **metas**
4. Faça **uma coisa** por vez
5. Busque a **exelencia** e mantenha-se **motivado**
6. Não queira ser **perfeito**
7. Revise seu **trabalho**

APÊNDICE J – Produto 2 – Guia de Acolhimento Socioemocional – versão aluno



2024 *by* Grupo Editorial Neurus
Copyright © Grupo Editorial Neurus
Copyright do texto © 2024 Os autores
Copyright da edição © 2024 Grupo Editorial Neurus
Direitos para esta edição cedidos ao Grupo Editorial Neurus pelos autores e organizadores.

Editor-chefe
Tássio Ricardo Martins da Costa
Editora-executiva
Raynara Bandeira da Costa
Bibliotecária
Janaina Ramos

Todos os direitos reservados.

Preparação: Os autores
Revisão: Os autores
Projeto gráfico do miolo: Os autores
Capa: Os autores
Imagens de capa e do miolo: Canva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) elaborada por Editora Neurus – Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

P971a

Prudencio, Adriana Cristina Madalena

Acolhimento socioemocional no ingresso à universidade: guia do aluno / Adriana Cristina Madalena Prudencio, Ivete Furtado Ribeiro Caldas, Ana Cristina Vidigal Soeiro. – Belém: Neurus, 2024.

Programa de Pós-Graduação em Ensino em Saúde na Amazônia, Universidade do Estado do Pará

Produto educacional em PDF
42 p.

ISBN 978-65-5446-227-3
DOI 10.29327/5454477
Link de acesso: https://doi.org/10.29327/5454477

1. Educação socioemocional. 2. Universidade. 3. Saúde. 4. Produto educacional. I. Prudencio, Adriana Cristina Madalena. II. Caldas, Ivete Furtado Ribeiro. III. Soeiro, Ana Cristina Vidigal. IV. Título.

CDD 371.7

Índice para catálogo sistemático
I. Universidade

O conteúdo, os dados, as correções e a confiabilidade são de inteira responsabilidade dos autores.

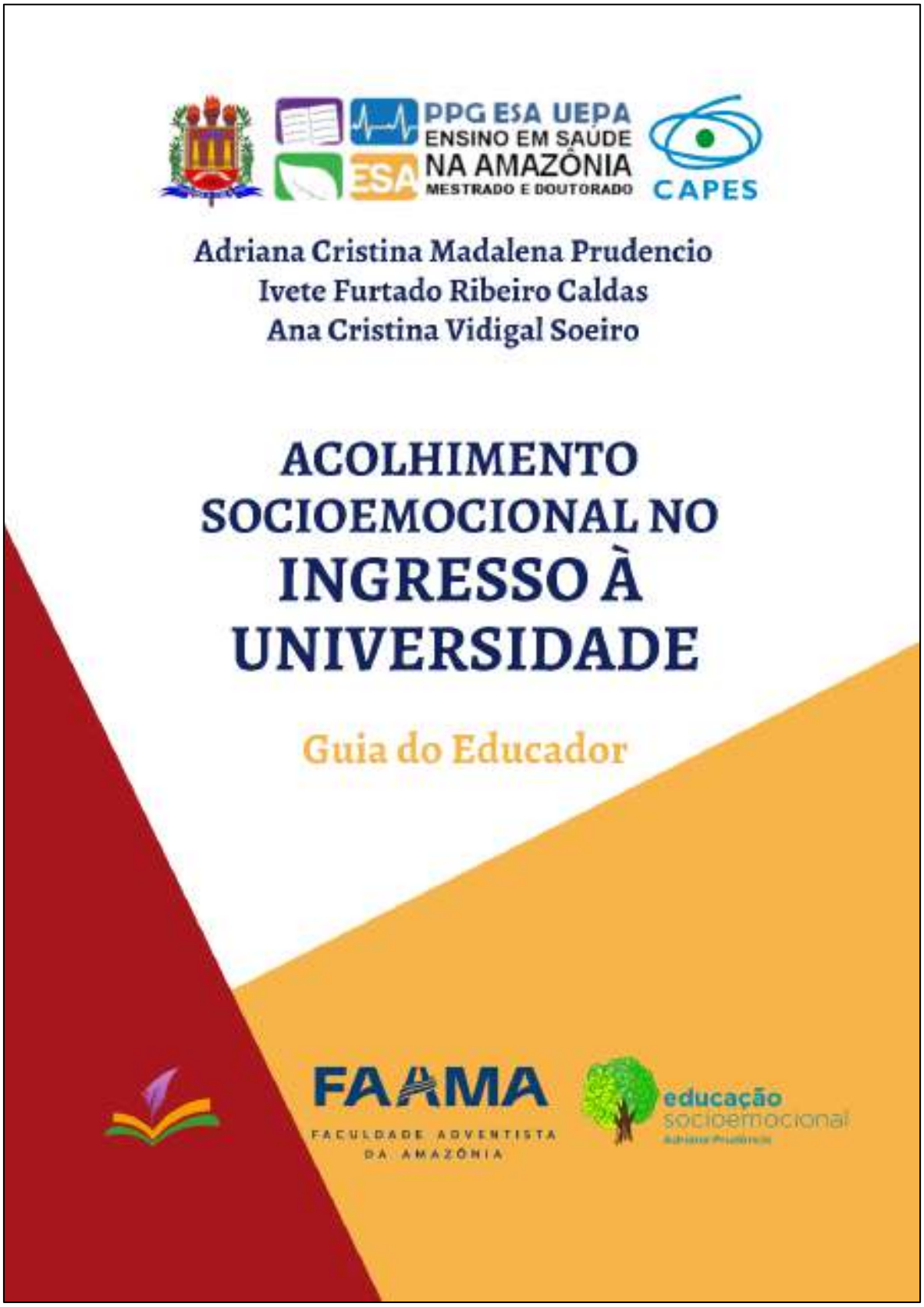
Todos os direitos desta edição reservados à Editora Neurus LTDA. Rua Dr. Malcher, 168 – 66020-250, Cidade Velha, Belém/PA.

Editora Neurus
Belém/PA
2024

Acesso: https://doi.org/10.29327/5454477

Ou:

APÊNDICE K – Produto 3 – Guia de Acolhimento Socioemocional – versão educadores



2024 *by* Grupo Editorial Neurus
Copyright © Grupo Editorial Neurus
Copyright do texto © 2024 Os autores
Copyright da edição © 2024 Grupo Editorial Neurus
Direitos para esta edição cedidos ao Grupo Editorial Neurus pelos autores e organizadores.

Editor-chefe
Tássio Ricardo Martins da Costa
Editora-executiva
Raynara Bandeira da Costa
Bibliotecária
Janaina Ramos

Todos os direitos reservados.

Preparação: Os autores
Revisão: Os autores
Projeto gráfico do miolo: Os autores
Capa: Os autores
Imagens de capa e do miolo: Canva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) elaborada por Editora Neurus – Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

P971a

Prudencio, Adriana Cristina Madalena

Acolhimento socioemocional no ingresso à universidade: guia do educador / Adriana Cristina Madalena Prudencio, Ivete Furtado Ribeiro Caldas, Ana Cristina Vidigal Soeiro. – Belém: Neurus, 2024.

Programa de Pós-Graduação em Ensino em Saúde na Amazônia, Universidade do Estado do Pará

Produto educacional
46 p.

ISBN 978-65-5446-226-6
DOI 10.29327/5453584
Link de acesso: https://doi.org/10.29327/5453584

1. Universidade. 2. Saúde. 3. Produto educacional. I. Prudencio, Adriana Cristina Madalena. II. Caldas, Ivete Furtado Ribeiro. III. Soeiro, Ana Cristina Vidigal. IV. Título.

CDD 378

Índice para catálogo sistemático
I. Universidade

O conteúdo, os dados, as correções e a confiabilidade são de inteira responsabilidade dos autores.

Todos os direitos desta edição reservados à Editora Neurus LTDA. Rua Dr. Malcher, 168 – 66020-250, Cidade Velha, Belém/PA.

Editora Neurus
Belém/PA
2024

Acesso: https://doi.org/10.29327/5453584

Ou:

APÊNDICE L – Declaração de Publicação do Artigo 1

Cuadernos de Educación y Desarrollo

DECLARAÇÃO

Cuadernos de Educación y Desarrollo, ISSN 1989-4155, declara para os devidos fins, que o artigo intitulado Adaptação e qualidade de vida no ingresso à vida universitária: experiências discentes em uma Faculdade Adventista da Amazônia de autoria de Adriana Cristina Madalena Prudencio, Sérgio Tibúrcio Segundo Aguiar Silva, Ana Cristina Vidigal Soeiro, foi publicado no v.17, n.2, de 2025.

A revista é on-line, e os artigos podem ser encontrados ao acessar o link:

https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/issue/view/116

DOI: https://doi.org/10.55905/cuadv17n2-015

Por ser a expressão da verdade, firmamos a presente declaração.

Curitiba, February 5, 2025.

Equipe Editorial

APÊNDICE M – Carta de Aceite do Artigo 2

acervo+
sua base científica

CARTA DE ACEITE DE MANUSCRITO

REAS, Revista Eletrônica Acervo Saúde (ISSN 2178-2091)

Informamos que o artigo abaixo foi considerado para publicação na revista.

Título do artigo:
Saúde mental no ensino superior: O papel do acolhimento socioemocional na adaptação à vida acadêmica

Autor/Coautores:

Adriana Cristina Madalena Prudencio

Ana Cristina Vidigal Soeiro

quarta-feira, janeiro 22, 2025

Dr. Andreazzi Duarte
Editor-líder da Revista

NOTA:

* O aceite do artigo está sujeito a confirmação do pagamento e documentação conforme as normas da revista.

** O aceite não extingue a possibilidade de correções ou adequações no conteúdo do trabalho.

WWW.ACERVOMAIS.COM
Base presente em todo o Brasil.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP do CCBS

UEPA - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ- CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE - CAMPUS II

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESENVOLVIMENTO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS PARA ACOLHIMENTO SOCIOEMOCIONAL NO INGRESSO EM UMA FACULDADE CONFESSIONAL NA AMAZÔNIA

Pesquisador: ADRIANA CRISTINA MADALENA PRUDENCIO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 75177723.3.0000.5174

Instituição Proponente: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - Campus II

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.539.303

Apresentação do Projeto:

"Introdução: Fatores estressantes associados ao ingresso na vida universitária podem desencadear uma variedade de desdobramentos na saúde física e mental dos estudantes, impactando no desempenho acadêmico e na qualidade de vida. Portanto, a implementação de ações psicoeducativas em saúde mental deve ser considerada uma prioridade pelas instituições de ensino superior, de forma a potencializar o aprendizado e a adaptação ao ambiente universitário. Objetivo: Desenvolver tecnologias educacionais voltadas ao acolhimento socioemocional e à melhoria da qualidade de vida de alunos de uma faculdade confessional na Amazônia. Metodologia: Trata-se de um estudo quantitativo, transversal, com abordagem descritiva, e que contará com a participação de alunos recém ingressos na Faculdade Adventista da Amazônia, em um total de aproximadamente 200 participantes. O instrumento da pesquisa incluirá três seções, sendo que a primeira conterá perguntas abertas e fechadas sobre as variáveis de interesse da pesquisa. A segunda incluirá o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES), e a terceira incluirá o Whoqol-BREF. Resultados Esperados: Após identificar as dificuldades e desafios enfrentados no ingresso no ensino superior, serão desenvolvidas duas tecnologias educacionais para apoiar os alunos na gestão de desafios emocionais: uma oficina de acolhimento aos alunos e um e-book, ambos contendo temas que auxiliem no aprendizado e na adaptação à universidade. Conclusão: O estresse e os desafios emocionais durante a transição para a universidade requerem

Endereço: Trav. Perebebui, 2623 (1° andar da biblioteca do Campus II da UEPA, Sala 01)
Bairro: Marco **CEP:** 66.087-670
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3131-1781 **E-mail:** cepccbs@uepa.br

suporte psicoeducativo abrangente e estratégias de promoção à saúde mental. Nesse aspecto, espera-se que o estudo promova maior visibilidade da temática por parte da instituição, estimulando um ambiente acadêmico mais saudável e acolhedor aos alunos que ingressam na universidade."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Desenvolver tecnologias educacionais voltadas ao acolhimento socioemocional e à melhoria da qualidade de vida de alunos de uma faculdade confessional na Amazônia.

Objetivo Secundário:

Realizar a caracterização sociodemográfica dos alunos, com base na idade, gênero, religião, procedência, curso escolhido e regime de ensino (externato ou internato) ;Investigar as vivências acadêmicas em relação ao ambiente universitário, com destaque para os fatores que facilitam e dificultam a adaptação dos estudantes; Avaliar a qualidade de vida dos estudantes; Desenvolver tecnologias educacionais, incluindo uma proposta de oficina de acolhimento socioemocional direcionada aos alunos e um e-book, com conteúdos relacionados à promoção da saúde mental e à qualidade de vida no ambiente acadêmico, com base nos levantamentos realizados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Presentes e de acordo com as resoluções n°466/12 e n°510/16.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante para o estudo da qualidade de vida de alunos universitários e o uso de tecnologias educacionais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Presentes e de acordo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem Pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a avaliação pelos referees que compõem o Comitê de Ética em Pesquisa do CCBS/UEPA e aprovação, em reunião de Colegiado, do dia 24/11/2023, a proposta atendeu as exigências das Resoluções em vigor.

Conforme as Resoluções 466/12 e 510/2016, é atribuição do CEP acompanhar o

desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente a pesquisa. Ressaltamos as seguintes atribuições do pesquisador: Desenvolver o projeto conforme delineado; Elaborar e apresentar os relatórios parcial (is) e final até 60 dias após o seu término (como notificação); Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda responsabilidade, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto. Justificar fundamentadamente, perante o CEP, qualquer modificação (emenda) ou interrupção do projeto e identificar nas Informações Básicas tais mudanças.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2226550.pdf	16/10/2023 19:10:15		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	aceiteccbs.pdf	16/10/2023 19:09:25	ADRIANA CRISTINA MADALENA PRUDENCIO	Aceito
Declaração de concordância	aceiteintituicao.pdf	16/10/2023 19:08:03	ADRIANA CRISTINA MADALENA PRUDENCIO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	aceiteorientadora.pdf	16/10/2023 19:06:41	ADRIANA CRISTINA MADALENA PRUDENCIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetocompleto.docx	16/10/2023 19:04:51	ADRIANA CRISTINA MADALENA PRUDENCIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	15/10/2023 15:48:39	ADRIANA CRISTINA MADALENA PRUDENCIO	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	15/10/2023 15:48:00	ADRIANA CRISTINA MADALENA PRUDENCIO	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	15/10/2023 15:45:46	ADRIANA CRISTINA MADALENA PRUDENCIO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoparapesquisa.pdf	15/10/2023	ADRIANA CRISTINA	Aceito

UEPA - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ- CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE - CAMPUS II

Continuação do Parecer: 6.539.303

Folha de Rosto	folhaderostoparapesquisa.pdf	15:43:18	MADALENA PRUDENCIO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

BELEM, 28 de Novembro de 2023

Assinado por:
REGINA GABRIELA CALDAS DE MORAES
(Coordenador(a))

Endereço: Trav. Perebebui, 2623 (1° andar da biblioteca do Campus II da UEPA, Sala 01)
Bairro: Marco **CEP:** 66.087-670
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3131-1781 **E-mail:** cepccbs@uepa.br