

O efeito da psicoterapia sobre o rendimento académico

HANS WELLING ()*

*SUSANA VASCONCELOS (**)*

INTRODUÇÃO

A prática do aconselhamento psicológico em instituições do Ensino Superior iniciou-se no Reino Unido nos anos 60. Em Portugal esta prática é mais recente tendo-se iniciado no ano de 1983 em Lisboa (RESAPES-AP, 2002). Em 2004 foi fundada uma Rede de Serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior (RESAPES-AP), congregando profissionais que trabalham nestes serviços, na qual se encontram incluídos 28 gabinetes a nível nacional (RESAPES-AP, 2002). Os autores trabalham no Núcleo de Apoio Médico e Psicológico (NAMP) do Instituto Superior Técnico em Lisboa que existe desde Maio de 1993. O objectivo deste serviço é: “identificar, aconselhar e acompanhar terapeuticamente todas as pessoas que a ele recorram, sejam eles indivíduos, casais, famílias ou grupos, procurando sempre promover o seu bem-estar psicológico” (Gonçalves, 1996). Justifica-se a necessidade deste tipo de serviços na Universidade por se tratar de uma população numa fase de vida que exige uma necessidade

suplementar de adaptação a um conjunto de mudanças que podem considerar-se normativas

A transição do ensino secundário para o ensino superior constitui um período determinante na vida do jovem, marcando muitas vezes a transição para a idade adulta. Durante este processo, o/a jovem depara-se com um conjunto de tarefas de desenvolvimento das quais se destacam, a aquisição de maior responsabilidade, a definição de um projecto de carreira profissional, a diferenciação e autonomização em relação à família de origem, e o estabelecimento de novos laços relacionais significativos de amizade e de amor (Fernandes, 1995).

Verifica-se na cultura portuguesa, uma tendência para o adiamento deste processo de maturação em comparação com muitos outros países ocidentais, por uma maior permanência em casa dos pais até ao término da licenciatura ou mesmo até a constituição de uma nova família nuclear.

Segundo o modelo de desenvolvimento de Chickering e Reisser (1993) nesta fase de transição para a maioridade, o jovem adulto depara-se com vários desafios, desde o confrontar-se com as suas expectativas de projectos de futuro, estabelecer e consolidar a sua autonomia financeira e emocional, alcançar competência intelectual e interpessoal, definir a sua identidade, gerir emoções, clarificar objectivos e desenvolver crenças e valores pessoais.

Agradecemos a Isabel Gonçalves pela sua revisão cuidadosa.

Correspondência aos autores pode ser enviada para: hanswelling@yahoo.com.

(*) Integra Psicoterapia.

(**) IST – Núcleo de Apoio Médico e Psicológico.

É frequente confrontar-se pela primeira vez com uma série de decepções e desidealizações acerca do mundo e de si próprio. No contraste com uma realidade que não cumpre as expectativas podem surgir sentimentos de fracasso, incompetência e insegurança associados a um baixo rendimento académico ou resultados académicos que se revelam para o estudante uma desilusão.

É neste quadro que recorrem ao NAMP alunos com problemáticas específicas de adaptação ao Ensino Superior a novos métodos de ensino e de avaliação, que exigem do aluno uma maior autonomia e responsabilização pessoal; surgem também as situações de solidão e isolamento devido a um afastamento de pais e amigos (no caso de alunos deslocados), e as dificuldades na adaptação a um meio mais impessoal, onde nem sempre existem ou actuam as redes de apoio social.

Também em alunos nos anos finais da licenciatura, surgem situações de ansiedade inerente a esta nova fase de construção de autonomia, a entrada mais próxima no mundo do trabalho, a competição com os colegas de curso e as dificuldades de relacionamento interpessoal que daí possam advir; a preparação para o primeiro emprego – construção do currículo, resposta a anúncios, entrevista de selecção, etc.

No que diz respeito ao baixo rendimento académico, podem interferir entre outros, factores como: estratégias de estudo desenvolvidas no secundário e muitas vezes desadequadas às exigências de um ensino que implica cada vez mais uma maior responsabilização, a falta de autodisciplina e ainda a motivação e vocação envolvidas na escolha do curso, ainda integração social com os colegas e com o contexto académico, assim como as condições familiares e sócio-económicas e a estabilidade emocional.

Apesar do combate ao insucesso académico não ser o principal objectivo do serviço, muitos dos estudantes que procuram este serviço apresentam queixas ao nível do rendimento académico (ver Tabela 1). Deste tipo de queixas podem constar: grandes atrasos no estudo, desmotivação pelo curso em que o aluno está inserido ou ansiedade às avaliações. Frequentemente, situações de baixo rendimento académico assumem um carácter cumulativo, ou seja, o

aluno que reprova, tem maior probabilidade de reprovar novamente. Este processo pode causar situações de maior gravidade como sejam a retenção académica ou mesmo o abandono do curso, transformando-se muitas vezes num ciclo vicioso com consequências a nível pessoal e social, como sejam o adiamento do processo de autonomização, a ocorrência de situações de depressão ou ainda o agravamento de problemas prévios à entrada na faculdade.

TABELA 1

Frequência e tipo de queixas apresentadas pelos utentes que iniciaram terapia no NAMP em 1997 (N= 61)

Queixas	Nº de utentes	% de utentes
Depressão	36	59
Problemas familiares	31	50
Baixo rendimento académico	27	44
Ansiedade	25	41
Problemas conjugais/ relacionais	25	41
Baixa auto-estima	23	38
Desmotivação académica	22	36
Problemas de adaptação ao IST	16	26
Crise de vida	13	21
Ansiedade às avaliações	13	21
Isolamento social	11	18
Pensamentos obsessivos	9	15
Problemas vocacionais	8	13
Ideação suicida	7	11
Prescrição	7	11
Época especial	5	8
Ataques de pânico/ fobia	4	7
Doença física/ deficiência	4	7
Problemas sexuais	2	3
Tentativa de suicídio	2	3
Vítima de abuso sexual	2	3
Abuso de substâncias	1	2
Perca de bolsa de estudo	1	2

Existem muitas investigações acerca dos efeitos do aconselhamento psicológico nos estudantes de ensino superior que demonstraram a eficácia deste tipo de serviços em reduzir sintomatologia depressiva e ansiosa e outras medidas (Lees & Vaspe, 1999; Rickinson, 1997; Talley & Rockwell, 1985). O facto de a psicoterapia com os estudantes do ensino

superior promover o bem-estar e uma redução de sintomatologia psicológica não é um resultado surpreendente, sendo este o objectivo e o resultado habitual deste tipo de tratamento. Sabe-se, por exemplo que no fim do processo terapêutico, o paciente em psicoterapia encontra-se significativamente melhor do que 80% dos pacientes não submetidos a intervenção (entre 40% e 95%) (Lambert & Ogles, 2004). Estes resultados encontrados são superiores à ausência de intervenção, às intervenções informais, à remissão espontânea, às listas de espera e aos grupos de controlo placebo (Lambert & Ogles, 2004).

A possibilidade de a psicoterapia também poder ter um efeito positivo e substancial sobre o rendimento académico destes alunos merece alguma explicação. Apesar de muitos alunos apresentarem queixas ao nível do rendimento escolar, este não é um objectivo específico do tratamento. Obviamente, durante o processo de terapia fala-se sobre as preocupações académicas dos alunos, mas não se ensinam, de forma sistemática, métodos de estudos ou gestão de tempo e as sessões são dirigidas ao bem-estar do estudante em geral. Como é que se pode explicar este efeito aparentemente colateral da psicoterapia?

Vários mecanismos e processos psicológicos podem explicar como alterações ao nível cognitivo-emocional resultantes da psicoterapia também podem influenciar positivamente o rendimento académico. Um dos problemas mais conhecidos dos estudantes universitários é a ansiedade aos exames, o que em situações mais graves pode levar alguns alunos a nem comparecerem aos exames para os quais estariam bem preparados, ou a desistirem a meio por bloqueios causados pela ansiedade. A psicoterapia tem uma longa história e desenvolveu muitas técnicas para tratar perturbações de ansiedade, tendo demonstrado ser bastante eficaz neste sentido (Rachman & Maser, 1988). Um tratamento de perturbações ansiosas bem sucedido permite também reduzir ansiedades mais específicas relacionadas com os estudos. Um segundo problema que é frequente em estudantes universitários é a presença de traços obsessivos e perfeccionismo que podem paralisar o estudante no avanço dos seus estudos

por demorar demasiado tempo num assunto, estudo ou trabalho, não se preparando a tempo para as avaliações ou não conseguindo mesmo entregar trabalhos dentro do prazo. Em psicoterapia abordam-se estes traços de personalidade que afectam todas as áreas da vida do cliente incluindo os seus estudos (Beck, Freeman, Davis, et al., 1990). Um outro problema frequente é o estudante que estuda com pouca convicção ou com dúvidas sobre a sua escolha académica. Como consequência, o aluno tem pouca resistência a adversidades ou dificuldades que surgem no seu percurso académico. No fundo, isto reflecte uma falta de autonomia e auto-conhecimento, que é frequente no desenvolvimento do jovem adulto (Chickering & Reisser, 1993). A psicoterapia pode ajudar o estudante a reforçar estas áreas, promovendo uma reflexão existencial sobre os seus valores e gostos pessoais, que em muitos casos implica uma reorientação e autonomização em relação aos valores dominantes na família de origem.

Finalmente existem problemas como a depressão, dificuldades de auto-asserção, isolamento social e problemas no relacionamento amoroso que interferem com a dedicação e bem-estar necessários para o jovem poder completar uma tarefa tão exigente como um estudo universitário.

Como se pode deduzir dos exemplos acima mencionados, em muitos casos (mas não em todos) o problema do baixo rendimento académico não se deve a causas específicas como à falta de capacidades, bases ou métodos de estudo, mas sim no funcionamento menos adequado do aluno como pessoa em geral. Finalizar uma licenciatura com sucesso não se faz apenas com um conjunto de competências cognitivas específicas, sendo uma tarefa de tal forma complexa e exigente que requer um bom funcionamento da pessoa em todas as suas vertentes: física, cognitiva, emocional, social e existencial. Estes dados vão ao encontro das conclusões de Turner e Berry (2000) que afirmam que o abandono precoce do ensino superior parece estar mais relacionado com problemas pessoais do que com problemas académicos.

A crença de que a falta de competências específicas é que causa o insucesso académico

também prevalece nos alunos que nos procuram: pedem primeiro ajuda para as tarefas específicas de estudo. É muito frequente a necessidade de explicar ao aluno que por não estar bem, não consegue estudar bem, que o foco das sessões deve ser o seu bem-estar e o seu “funcionamento” psicológico, e que os bons resultados nos estudos vão aparecer como consequência, coisa que de facto se verifica. Antes de discutir os resultados do presente estudo, abordamos primeiro os estudos já existentes nesta área.

REVISÃO DA LITERATURA

Como já foi dito antes, existe uma literatura extensa sobre os efeitos do aconselhamento psicológico no ensino superior, mas trata-se principalmente de estudos que têm o bem-estar e a sintomatologia psicológica como “*outcome*”. Existem surpreendentemente poucos estudos experimentais que abordam a relação da psicoterapia com o rendimento académico. Revemos agora estes estudos experimentais:

Frank e Kirk (1975) fizeram uma revisão de três estudos longitudinais de referência mais antigos: Campbell (1965, citado por Frank e Kirk, 1975) recorreu a um grupo de estudantes que procuraram aconselhamento. Encontrou uma relação directa entre o sucesso académico e a participação em aconselhamento psicológico, resultando num aumento entre 12% a 14% do número de alunos que completam o seu curso, em comparação com alunos que não procuraram ajuda. Os dois grupos foram equiparados em termos dos níveis de avaliação alcançados à data de entrada no curso.

Volsky *et al.* (1965, citados por Frank e Kirk, 1975) encontraram taxas semelhantes em comparação com um grupo de controlo de alunos motivados que pediram mas não receberam o apoio psicológico. Os dois grupos foram equiparados em termos de níveis de avaliação de entrada no curso.

Hill e Grieneeks (1966, citados por Frank e Kirk, 1975) recorreram a um grupo de controlo “não motivado” de alunos que não procuraram ajuda. Não encontraram diferenças significativas em notas de avaliação nem em taxas de finalização.

Frank e Kirk (1975) compararam uma amostra de 850 alunos utilizadores de dois serviços (um serviço de aconselhamento e um serviço de psiquiatria), com um grupo de controlo de 1570 alunos que não procuraram ajuda. Os utilizadores dos serviços obtiveram uma taxa de finalização de curso de 61.3 % em comparação com 56.6 % do grupo de controlo.

Bishop e Breneman (1986) verificaram que num total de 122 estudantes que estavam a considerar desistir dos seus estudos e receberam aconselhamento, 86% renovou a sua inscrição no semestre seguinte. Concluíram um efeito positivo mas não apresentaram dados de controlo.

Hudesman, Avramides, Loveday, Wendell, e Griemsmann (1986) avaliaram os efeitos de um programa estruturado para 121 estudantes do 1º ano, com recursos financeiros limitados e com baixo rendimento no ensino secundário. O aconselhamento incluía discussão de assuntos académicos e pessoais. Após 3 semestres, estes estudantes tiveram melhores resultados nas avaliações que um grupo de controlo de 126 estudantes que receberam aconselhamento não directivo. Não se verificaram efeitos sobre a permanência no curso.

Seidman (1991) recorreu a uma amostra de 135 alunos que receberam aconselhamento vocacional obrigatório quando entraram na universidade. Encontrou um efeito positivo sobre a permanência no curso, muito modesto no 2º semestre e bastante significativo no 3º semestre. As classificações destes estudantes foram ligeiramente mais elevadas em comparação com um grupo de controlo que não recebeu este aconselhamento.

Schwitzer, Grogan, Kaddoura, e Ochoa (1993) estudaram 131 alunos que participaram obrigatoriamente num programa de aconselhamento. Os participantes apresentavam baixo rendimento académico no primeiro ano. O programa incluía a aplicação inicial de um questionário de avaliação de competências académicas, seguido de uma sessão de aconselhamento na qual se discutiam os resultados do teste assim como outras preocupações académicas. Também havia espaço para discutir problemas pessoais, sendo os alunos no final encorajados a voltar volun-

tariamente para sessões posteriores. Aproximadamente, 37% dos alunos regressou para sessões suplementares, obtendo em média mais 3 sessões. 22% dos participantes discutiram assuntos pessoais e 78% discutiram apenas assuntos académicos. Verificou-se um aumento de 12% (de 2.08 para 2.32) na avaliação académica nos participantes deste programa. Schwitzer *et al.* concluíram que a permanência no curso destes alunos foi relativamente boa, mas não apresentaram nenhum grupo de controlo para suportar esta afirmação.

Wilson, Mason, e Ewing (1997) investigaram os resultados académicos de um grupo de 562 alunos que pediram acompanhamento psicológico por problemas pessoais, 2 anos após esse acompanhamento. O grupo experimental constituiu-se por 500 alunos que receberam aconselhamento psicológico; o grupo de controlo foi formado por 62 alunos que não foram acompanhados ou por falta de comparência na primeira sessão ou por faltas. Não houve diferenças iniciais entre os dois grupos nas suas médias de entrada no curso. Verificou-se um aumento de 14% na permanência no curso nos alunos que receberam aconselhamento em comparação com os alunos do grupo de controlo. Obviamente a escolha do grupo de controlo poderá ter causado algum enviesamento pois poderá ter representado apenas os alunos menos motivados que não compareceram na terapia. No entanto, o facto de ser ter registado um aumento do efeito com o número sessões efectuadas, parece afastar esta explicação alternativa para os efeitos encontrados (ver Tabela 2).

TABELA 2

Efeito do número de sessões sobre a permanência (Wilson et al., 1997)

Nº sessões	0	1-7	8-12	>12
% de alunos que completou o curso/ ou manteve a inscrição	65%	79%	79%	83%

Wilson *et al.* (1997) concluíram que o aconselhamento psicológico já produz um efeito significativo depois de poucas sessões e que

este efeito aumenta, com uma aceleração negativa, com o incremento do número de sessões.

Rickinson (1997) descreve um efeito semelhante num estudo com um grupo de alunos finalistas ($n=43$) que procuraram apoio no serviço de aconselhamento por problemas psicológicos. Verificou que todos os alunos terminaram o seu curso, mas não são apresentados dados sobre o número de sessões realizadas. Infelizmente a autora não mencionou dados de controlo sobre a taxa de alunos que acabaram o seu curso na instituição em questão, mas os resultados podem certamente ser considerados encorajadores.

Rickinson (1998) publicou um segundo estudo com uma amostra de 15 alunos considerados alunos de risco e que acabaram todos o seu curso depois de terem recebido aconselhamento psicológico. O risco foi determinado através de um questionário de avaliação de empenho e risco de abandono.

Clark *et al.* (1999, citados por Turner & Berry, 2000), encontraram uma relação positiva entre aconselhamento, permanência no curso e bem-estar. Medidas de bem-estar são melhores preditores da permanência no curso do que a média das notas. Para estes autores, o abandono precoce da escola parece estar mais relacionado com problemas pessoais do que com problemas académicos.

Turner e Berry (2000) encontraram um efeito de maior permanência num grupo de 2365 estudantes que receberam aconselhamento, comparado com um grupo de 12798 estudantes que não tiveram aconselhamento. Ao longo de um período de 6 anos verificou-se uma taxa de permanência nos cursos de 85.5% , nos anos a seguir a receberem aconselhamento. Isto significa um aumento de 15.4% em comparação com os estudantes da população geral. Este efeito não se manteve até ao fim do curso, existindo taxas de finalização semelhantes nos 2 grupos.

Apesar de uma variedade grande na abordagem metodológica, estes dados na sua generalidade são convergentes demonstrando um efeito positivo do aconselhamento psicológico sobre o sucesso académico (ver Tabela 3).

TABELA 3
Resumo dos estudos revistos

Estudo	N	Tipo de ajuda	Efeito permanência	Efeito finalização	Efeito classificação	Grupo controlo
Campbell (1965)		Aconselhamento		12-14%		Não motivado
Volsky et al. (1965)		Aconselhamento		12-14%		Motivado
Hill & Grieneeks (1966)		Vocacional		Não	Não	Não motivado
Frank & Kirk (1975)	850	Vocacional e clínico		10%		Não motivado
Bishop & Breneman (1986)	122	Aconselhamento	Sim			Não
Hudesman et al. (1986)	121	Vocacional e clínico	Não		Sim	Intervenção não-estruturada
Seidman 1991	135	Vocacional	Sim		Sim	Sim
Schwitzer et al. (1993)	131	Vocacional e clínico	Sim		12%	Pré-pós
Wilson et al. (1997)	500	Clínico	14%			Drop-outs
Rickinson (1997)	43	Aconselhamento		Sim		Não
Rickinson (1998)	15	Aconselhamento		Sim		Não
Clark et al. (1999)		Clínico	Sim			Não
Turner & Berry (2000)	2365	Clínico	15%	Não		Não motivado

No entanto, o estudo de Giddan *et al.* (1987, citado por Wilson *et al.*, 1997) chama atenção para um factor pouco explícito nestes estudos: o termo *aconselhamento* que é utilizado designa intervenções diferentes. No seu significado mais comum *aconselhamento* significa aconselhamento psicológico, uma forma breve de psicoterapia. Noutros estudos, *aconselhamento* significa aconselhamento académico que inclui informação sobre cursos, métodos de estudo e gestão de tempo. Na Tabela 3, estas duas abordagens são especificadas, sempre que possível, pelos termos “clínico” e “vocacional”, respectivamente. Os estudos em que esta distinção não é clara são indicados como “aconselhamento” na tabela. Em alguns estudos os dois tipos de intervenção são utilizados em simultâneo ou não são especificados, ao que Wilson *et al.* (1997) concluíram que nestes casos se pode apenas falar sobre um efeito da utilização de serviços académicos em geral.

Em alguns estudos não existe um grupo de controlo, o que permite questionar se os efeitos que foram encontrados são de facto atribuíveis ao apoio que receberam ou se a melhoria detectada teria acontecido de qualquer maneira. Alguns estudos têm grupos de controlo não motivados, ou seja, fazem-se comparações entre alunos que procuram (e recebem) ajuda com alunos que não procuram (e não recebem) ajuda. O sentido provável deste erro não invalida o

efeito encontrado. É razoável supor que os alunos que procuram ajuda têm um aproveitamento mais baixo que os alunos que não procuram ajuda. Sendo assim, o efeito real poderá ser ainda maior do que o que foi encontrado.

Como se pode verificar, são utilizadas medidas de *outcome* bastante distintas. Algumas medem o efeito de progresso/permanência no curso, outras medem o efeito sobre a taxa de estudantes que terminam o curso e outras ainda, o efeito sobre a classificação dos alunos em termos de notas nos exames. Isto por si só, não coloca grandes problemas, uma vez que estas medidas estarão muito correlacionadas. A este respeito é interessante notar que o efeito encontrado nestas dimensões diferentes do sucesso académico é bastante semelhante: 10-15%.

MÉTODO

No presente estudo utilizou-se um grupo experimental constituído por alunos que receberam sessões de psicoterapia e um grupo de controlo constituído por alunos que não tiveram sessões de psicoterapia. Num design pré-pós foram comparados os resultados académicos que o aluno obteve antes e depois da psicoterapia no grupo experimental, e em períodos equivalentes no grupo de controlo. Utilizou-se como medida de *outcome* o “número de cadeiras feitas” – cadeiras

em que se obteve aprovação, sem atender às notas que foram obtidas. Foi feita uma correção de acordo com o peso das cadeiras (por ex., os projectos de fim de curso têm um peso maior).

Apesar de ser uma medida mais difícil de obter, do que os dados sobre a classificação (média), julgamos que esta é uma medida preferível uma vez que mede a progressão efectiva do estudante no seu curso.

Características do grupo experimental

Para cada aluno acompanhado no NAMP, analisou-se o nº de cadeiras em 2 épocas de exame antes do aluno iniciar o processo terapêutico, em comparação com o nº de cadeiras feitas em 2 épocas de exame, após um período de acompanhamento. Este período de acompanhamento foi estabelecido em 10 semanas. Justificamos este período com os dados de um estudo de Welling, Pereira, e Gonçalves (2004). Os dados apresentados neste estudo apontam para o facto dos pacientes em psicoterapia mostrarem melhoras significativas após 8 sessões. No NAMP as sessões por norma têm uma regularidade semanal, e com alguma tolerância para faltas, feriados e cancelamentos, considera-se que estas 8 sessões correspondem a 10 semanas.

Os participantes foram todos os estudantes que iniciaram uma psicoterapia individual no NAMP durante os anos lectivos de 1996-1997 e 1997-1998.

Para não confundir o “*outcome*” com outros factores excluíram-se todos os casos de acordo com os seguintes critérios:

- utentes com número de sessões inferior a 4;
- utentes em terapia conjugal ou familiar;
- utentes com processos reiniciados (2ª vez);
- estudantes que desistiram dos seus estudos;
- estudantes que mudaram de curso;
- estudantes com inscrição suspensa;
- trabalhadores estudantes;
- estudantes no 1º semestre do 1º ano;
- estudantes no último semestre do curso.

Com base nestes critérios, dos 111 estudantes que iniciaram uma terapia nos anos lectivos de 96 e 97 no NAMP, foram excluídos 55 (ver Tabela 4).

TABELA 4
Casos excluídos

Casos de Aconselhamento (<4 sessões)	28
Casos de Terapia Conjugal/Familiar	4
Casos reiniciados	2
Estudantes que deixaram de estudar	3
Estudantes que mudaram de curso	7
Estudantes que prescreveram	2
Estudantes trabalhadores	1
Estudantes do 1º ano	2
Estudantes Finalistas	3
Casos com dados em falta	3
Total de excluídos	55

Assim, foram seleccionados 29 utentes com processos iniciados em 1996 e 27 com processos iniciados em 1997, num total de 56 que constituem os participantes do nosso estudo.

Destes 56, 34 são do sexo feminino e 22 do sexo masculino. A distribuição de homens e mulheres nesta amostra não é representativa da população do IST, uma vez que existem 2 vezes mais estudantes masculinos do que femininos no IST. Esta amostra representa, no entanto, a população que procura os serviços do NAMP, uma vez que as alunas procuram o serviço com maior frequência do que os alunos. A idade dos estudantes na amostra varia entre os 19 e os 34 anos com uma média de 22.9 (SD: 2.6).

Relacionando esta média de idades com a Tabela 5, verifica-se que a média de idades dos alunos que procuram o serviço, é um pouco elevada em relação à idade esperada (20.9 anos) pela distribuição de alunos por anos lectivos. Este dado é consistente com o facto de muitos alunos (62,5%) desta amostra terem apresentado queixas na área do desempenho académico.

TABELA 5
Ano lectivo do início da psicoterapia

1º ano	3
2º ano	17
3º ano	19
4º ano	14
5º ano	3

A distribuição sobre as licenciaturas (ver Tabela 6) demonstra que as licenciaturas maiores (com maior número de vagas) são aquelas que no quadro acima têm maior percentagem na amostra, com excepção de duas que fogem à regra. Assim,

seria de esperar que a Licenciatura em Engenharia Electrotécnica e de Computadores tivesse maior percentagem na amostra, e que a Licenciatura em Engenharia Química tivesse uma percentagem menor. Quanto à primeira, talvez a existência de vários trabalhos de grupo nesta licenciatura possa justificar o facto de os alunos não procurarem tanto apoio psicológico, uma vez que isso promove uma maior integração entre colegas e um menor isolamento. A licenciatura em Química, sendo esta uma licenciatura com grande percentagem de mulheres, pode explicar em parte a procura maior por parte destas estudantes uma vez que é o sexo feminino que mais procura este tipo de serviços.

TABELA 6
Licenciatura

Licenciatura	Nº de alunos	Vagas	Percentagem
Engenharia Aeroespacial	0	35	0%
Engenharia do Ambiente	1	40	2%
Engenharia Civil	8	175	15%
Engenharia Electrotécnica e de Computadores	9	250	16%
Engenharia Física Tecnológica	4	45	7%
Engenharia e Gestão Industrial	1	30	2%
Engenharia Informática e de Computadores	2	250	4%
Engenharia de Materiais	3	25	5%
Engenharia Mecânica	7	170	13%
Engenharia de Minas e Georrecursos	1	25	2%
Engenharia Naval	1	25	2%
Engenharia Química	10	40	18%
Engenharia do Território	3	30	5%
Matemática Aplicada. e Computação	5	30	9%
Total	56	1170	100%

O número de sessões de psicoterapia que estes 56 estudantes receberam varia entre 4 e 43 ($M: 16.7; SD: 11.0$) e o tempo em lista de espera varia entre 0 a 456 dias ($M: 105.5; SD: 100.9$).

Características do grupo de controlo

Por cada aluno do grupo experimental, seleccionou-se de forma aleatória um aluno da mesma turma para formar o grupo do controlo. Desta forma o grupo de controlo é emparelhado no que diz respeito ao curso e currículo. Como a atribuição destes alunos foi aleatória, no grupo de controlo existem mais sujeitos do sexo masculino que do feminino ($F: 23; M: 33$), reflectindo a tendência de haver mais estudantes

masculinos a procurarem cursos de engenharia. A distribuição do grupo experimental tem mais estudantes femininos do que masculinos ($F: 34; M: 22$) por razões explicadas acima.

Para emparelhar o grupo de controlo no que diz respeito ao ano lectivo em que o aluno se encontra, calculou-se o número de cadeiras efectuadas pelo aluno no período em que estava a fazer os mesmos exames que o sujeito de grupo experimental para o qual serviu de controlo. Como os alunos são da mesma turma e iniciaram o curso no mesmo ano de calendário, em muitos casos o aluno do grupo experimental num determinado momento estará a fazer exames do mesmo ano lectivo que o aluno do grupo de controlo. No entanto, muitos alunos do grupo experimental, atrasam-se em relação aos alunos do grupo de controlo, porque tipicamente têm mais problemas académicos. Nestes casos a comparação é feita tendo em conta o ano lectivo e não o ano de calendário.

RESULTADOS

Para determinar se existia um efeito positivo da psicoterapia sobre o rendimento académico fez-se uma análise estatística do tipo ANOVA que permitiu obter os seguintes resultados:

FIGURA 1
Número médio de cadeiras

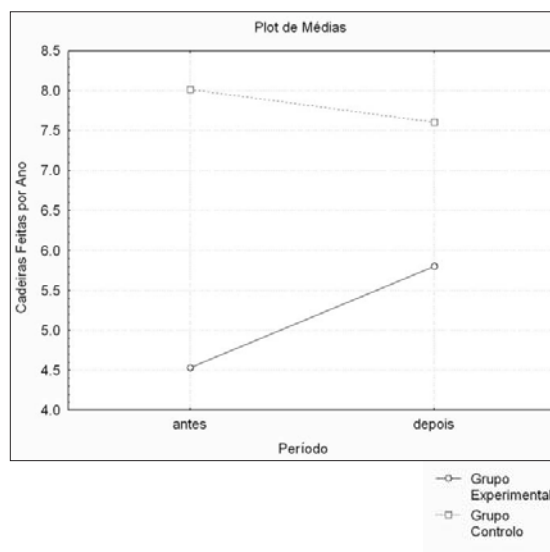


TABELA 7
Dados da ANOVA (medidas repetidas)

	<i>df</i> Effect	<i>MS</i> Effect	<i>df</i> Error	<i>MS</i> Error	<i>F</i>	<i>p</i> -level
Between Groups	1	391.14	110	16.37	23.89	.000003
Within Groups	1	10.28	110	2.84	3.62	.059590
Interaction	1	39.44	110	2.84	13.90	.000307

Pelos resultados da ANOVA – medidas repetidas 2(temporal: antes terapia vs. depois terapia) x 2(condição experimental: fez terapia vs. não fez terapia) pode-se concluir o seguinte: o grupo experimental é diferente do grupo de controlo no sentido de que os alunos do grupo de controlo passam a mais exames ($M=7.81$, $DP=3.13$) do que os alunos do grupo experimental [$M=5.17$, $DP=3.07$, $F(1,110)=23.89$, $p<.0001$]. Isto reflecte o facto de terem sido os alunos do grupo experimental que procuraram terapia e muitos o fizeram por problemas de insucesso académico.

Existe um efeito de interacção [$F(1,110)=13.90$; $p<.0003$] que mostra que os dois grupos têm uma evolução diferente. Uma análise subsequente mostra que o grupo de controlo não demonstra diferenças significativas no número médio de cadeiras que são feitas nos dois períodos analisados [Antes: $M=8.01$, $DP=2.92$; Depois $M=7.61$, $DP=3.32$, $t(55)=1.36$ (amostras dependentes), $p=.17$], enquanto o grupo experimental demonstra uma melhoria significativa de 1.26 cadeiras entre o período antes da terapia e o período depois da terapia [Antes: $M=4.54$, $DP=3.03$.; Depois $M=5.80$, $DP=3.11$; $t(55)=-3.78$ (amostras dependentes), $p=.0004$].

Efectuou-se ainda, uma ANOVA para determinar eventuais influências do sexo do aluno, não sendo encontrado nenhum efeito significativo a este respeito. O tamanho reduzido da amostra não permitiu que se fizessem outras análises interessantes como por exemplo, determinar a influência do número de sessões, a licenciatura ou o ano de curso do aluno.

DISCUSSÃO

Estes resultados vão ao encontro dos obtidos em estudos anteriores, confirmando que um processo psicoterapêutico tem um efeito positivo nos resultados académicos dos estudantes, sendo

este efeito visível nos exames feitos 10 semanas após o início do processo psicoterapêutico. Em termos absolutos, este efeito consiste em mais 1 a 2 cadeiras feitas por ano lectivo e em termos relativos, um aumento de 28% no rendimento académico. Para perceber o significado deste aumento é necessário ter em consideração que o número de cadeiras curriculares anual é em geral, de 10. O que quer dizer que 1 ou 2 cadeiras por semestre podem fazer muita diferença, possibilitando a transição de ano ou evitamento de uma situação de prescrição do aluno (impossibilidade de inscrição curricular por um período não inferior a um ano até poder pedir reingresso).

Existe uma explicação alternativa que foi levantada em relação a um estudo preliminar (encontrou-se um aumento de 1.8 cadeiras por ano, mas os dados não foram publicados por falta de rigor metodológico nalguns aspectos) em que, parte deste efeito poderia ser atribuído a uma tendência geral para um aumento do número de cadeiras feitas com a progressão na licenciatura, ou seja, os alunos poderiam aplicar-se mais nos últimos anos curriculares do seu estudo. Os dados obtidos em relação ao grupo de controlo, parecem demonstrar que esta hipótese pode ser afastada pois os alunos mantêm o seu ritmo ao longo dos seus estudos. A única hipótese que poderia manter-se é a de que os alunos que procuraram ajuda, teriam melhorado o seu desempenho académico mesmo sem apoio psicológico. Para testar esta hipótese seria necessário um grupo de controlo “motivado” (Frank & Kirk, 1975) de alunos que procuram ajuda sem a receber. Negar ajuda a alunos que precisam e procuram apoio para elaborar um estudo científico, teria obviamente contornos éticos complicados.

O que difere neste estudo é que o efeito encontrado é praticamente o dobro em comparação com estudos anteriores (comparar Tabela 3). Como se pode explicar o efeito encontrado,

tendo em conta que a psicoterapia neste estudo nem sequer visa exclusivamente alunos de risco? – muitos alunos que procuram o serviço são alunos com bom desempenho e sem queixas de rendimento académico. Esta diferença pode dever-se à sua metodologia que utiliza uma medida muito específica em vez de medidas muito globais como a transição de ano lectivo ou a finalização do curso, medidas em que se pode perder informação preciosa. Apenas o estudo de Schwitzer *et al.* (1993), que encontra um efeito de 12%, utiliza um design pre-pós equivalente, mas o número médio de sessões (3.1) foi muito mais baixo do que no presente estudo (16.7). É plausível supor que o maior investimento de tempo (maior número de sessões) explica este efeito mais acentuado, o que é suportado pelo estudo de Wilson *et al.* (1997), o qual encontrou um efeito crescente com um maior número de sessões.

Confirma-se desta forma, também numa população portuguesa, que a psicoterapia pode ser um instrumento importante no combate ao insucesso académico, tendo como efeito uma melhoria significativa do rendimento escolar. Em relação aos estudos estrangeiros, estes dados ainda sugerem que compensa um investimento de tempo relativamente grande em psicoterapia, resultando em níveis de melhoria maiores do que o encontrado através de intervenções mais breves. Isto vai ao encontro da consideração teórica apresentada na introdução em que, um estudo académico não é composto apenas por um conjunto de competências específicas cognitivas, mas é uma tarefa de tal forma complexa e exigente que requer um bom funcionamento da pessoa em todas as suas vertentes.

REFERÊNCIAS

- Beck, A. T., Freeman, A., Davis, D., et al. (1990). *Cognitive therapy of personality disorders*. New York: Guilford Press.
- Bishop, J. B., & Breneman, K. A. (1986). An initial assessment of a counseling center's role in retention. *Journal of College Student Personnel*, 27, 461-462.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fernandes, C. (1995). A importância da família de origem: Identificação de factores etiológicos. Comunicação apresentada no Congresso "Ansiedade aos Exames – Factores Emocionais Relacionados com o desempenho escolar". ULHT, 16 a 18 de Novembro, Torre do Tombo, Lisboa.
- Frank, A. C., & Kirk, B. A. (1975). Differences in outcome for users and nonusers of university counseling and psychiatric services: A five-year accountability study. *Journal of Counseling Psychology*, 22, 252-258.
- Gonçalves, I. C. (1996). *Relatório de actividades do Serviço de Apoio Psicológico*. Instituto Superior Técnico, Lisboa.
- Hudesman J., Avramides B., Loveday C., Wendell, A. S., & Griemsmann, R. (1986). Impact of counseling style on the academic-performance of college-students in special programs. *Journal of College Student Development*, 27, 394-399.
- Lambert, M. J., & Ogles, R. M. (2004). The efficacy and effectiveness of psychotherapy. In Lambert (Ed.), *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change* (5th ed., pp. 139-193). New York: Wiley R Sons.
- Lees, J., & Vaspe, A. (1999). *Clinical counseling in further and higher education*. London: Routledge.
- Rachman, S., & Maser, J. D. (1988). *Panic: Psychological perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Rede de Serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior – Associação Profissional. (2002). *A situação dos serviços de aconselhamento psicológico no ensino superior em Portugal* (vol. 1-3). Lisboa: A. Pereira et al.
- Rickinson, B. (1997). Evaluating the effectiveness of counseling intervention with final year undergraduates. *Counseling Psychology Quarterly*, 10, 271-285.
- Rickinson, B. (1998). The relationship between undergraduate student counseling and successful degree completion. *Student Higher Education*, 23, 95-102.
- Schwitzer, A. M., Grogan, K., Kaddoura, K., & Ochoa, L. (1993). Effects of brief mandatory counseling on help-seeking and academic-success among at-risk college-students. *Journal of College Student Development*, 34, 401-405.
- Seidman, A. (1991). The evaluation of a pre post admissions counseling process at a suburban community-college – Impact on student satisfaction with the faculty and the institution, retention, and academic-performance. *College University*, 66, 223-232.
- Talley, J. E., & Rockwell, W. J. (1985). *Counseling and psychotherapy services for university student*. Illinois: Charles C. Thomas Publications.
- Turner, A. L., & Berry, T. R. (2000). Counseling center contributions to student retention and graduation:

A longitudinal assessment. *Journal of College Student Development*, 41, 627-636.

- Welling, H., Pereira, M., & Gonçalves, I. C. (2004, Julho). *Temporal sequence of strategic objectives and clinical change: An empirical study*. Comunicação apresentada na XX Conferência da SEPI, Amesterdão.
- Wilson, S. B., Mason, T. W., & Ewing, M. J. M. (1997). Evaluating the impact of receiving university-based counseling services on student retention. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 316-320.

RESUMO

Após a revisão da literatura existente sobre a influência do aconselhamento e da psicoterapia sobre o insucesso académico os autores apresentam os resultados de um estudo sobre o efeito da intervenção psicoterapêutica no rendimento académico no Instituto Superior Técnico. A amostra constituiu-se por 56 alunos que recorreram ao Núcleo de Aconselhamento Psicológico durante os anos lectivos 1996/97 e 1997/98 e que fizeram entre 4 e 43 sessões de psicoterapia individual. Estes alunos mostraram um aumento de 28% no número de exames aprovados no ano seguinte em comparação com o ano anterior à intervenção psicoterapêutica, enquanto o grupo de

controlo não mostrou alterações no aproveitamento escolar no mesmo período. Os autores explicam que o efeito encontrado foi bastante superior ao encontrado em estudos anteriores devido ao maior número de sessões efectuadas pelos alunos.

Palavras-chave: Aconselhamento ao estudante, Insucesso académico, Psicoterapia, Rendimento académico.

ABSTRACT

After reviewing existing studies on the influence of counseling and psychotherapy on academic success, the authors present the results of a research on the effect of psychotherapeutic intervention on academic success conducted at the Instituto Superior Técnico (IST) in Lisbon. The sample consists of 56 students that sought help at the counseling center of IST between September 1996 and July 1998 and who received between 4 and 43 sessions of psychotherapy. The subjects improved 28% on a measure of the number of passed exams in comparison with the period before the psychotherapy, whereas a control group did not change in the same period. The authors discuss the possible explanations for the fact that this effect is much higher than is usually found in similar studies.

Key words: Academic success, Psychotherapy, Student counseling.

