

## EXPECTATIVAS ACADÊMICAS E HABILIDADES SOCIAIS NA ADAPTAÇÃO À UNIVERSIDADE

### EXPECTATIVAS ACADÉMICAS Y HABILIDADES SOCIALES EN LA ADAPTACIÓN A LA UNIVERSIDAD

#### ACADEMIC EXPECTATIONS AND SOCIAL SKILLS IN THE ADAPTATION TO UNIVERSITY

**Adriana Benevides Soares**

**Zeimara de Almeida Santos**

**Ageu Cleon de Andrade**

**Marisangela Siqueira de Souza**

*Universidade Salgado de Oliveira. Brasil*

**Resumo:** Este estudo teve como objetivo relacionar as habilidades sociais (HS), expectativas acadêmicas e adaptação à Universidade, para verificar o impacto das variáveis HS e expectativas acadêmicas na adaptação à universidade. Participaram 177 estudantes de instituições públicas e privadas de vários cursos e períodos, com idades variando de 17 a 44 anos sendo que 71.2% eram mulheres. Foram usados como instrumentos o Inventário de Habilidades Sociais (IHS), Questionário de Expectativas Acadêmicas (QEA) e o Questionários de Vivências Acadêmicas reduzido (QVA-r). Houve correlação positiva entre a pontuação total da QEA e do QVA-r, mas não houve correlação entre o total do IHS com os escores totais do QEA e do QVA-r. Os resultados mostraram uma relação preditiva entre os escores totais de habilidades sociais e expectativas acadêmicas que juntos explicam 4.8% da adaptação acadêmica.

**Palavras chave:** habilidades sociais; expectativas acadêmicas; adaptação a Universidade; estudantes universitários

**Resumen:** Este estudio tuvo como objetivo relacionar las habilidades sociales (HS), expectativas académicas y la adaptación a la Universidad, para verificar el impacto de las variables HS y expectativas académicas en la adaptación a la Universidad. Los participantes fueron 177 estudiantes de instituciones públicas y privadas de varios cursos y períodos, edades que van de 17 a 44 años y 71.2% eran mujeres. Se utilizaron como instrumentos, el Inventario de Habilidades Sociales (IHS), el Cuestionario de Participación Académica (CPA), y el Cuestionario de Vivencias Académicas (CVA-r). Hubo una correlación positiva entre la puntuación total del CPA y CVA-r, pero no hubo correlación entre la puntuación total del IHS con las puntuaciones totales de del CPA y CVA-r. Los resultados demostraron una relación predictiva entre las puntuaciones totales de las habilidades sociales y expectativas académicas que explican en conjunto 4.8% de la Adaptación académica.

**Palabras clave:** habilidades sociales; expectativas académicas; adaptación a la Universidad; estudiantes universitarios

**Abstract:** This study aims to relate Social Skills (HS), Academic Expectations and Adaptation to University, as well as to verify the impact of the variables HS and Academic Expectations in University Adaptation. The participants were 177 students from public and private institutions of several courses and periods, ages ranging from 17 to 44, of which 71.2% were women. The instruments used were the Social Skills Inventory (SSI), the Academic Involvement Questionnaire (AIQ) and the Academic Experiences Questionnaire (AEQ). There was a positive correlation between the total score of the AIQ and AEQ, but there was no correlation between the total score of SSI with the total scores of the AIQ and AEQ. The results demonstrated a predictive relationship between Social Skills and Academic Expectations total scores, explaining together 4.8% of Academic Adaptation.

**Keywords:** social skills; academic expectations; university adaptation; College students

*Recibido: 05/12/2016*

*Aceptado: 23/02/2017*

## Introdução

O ingresso no Ensino Superior significa a realização de um sonho para a maioria dos jovens, porém juntamente com essa conquista surgem dificuldades: falta de informação sobre a realidade que envolve a fase universitária e expectativas muitas vezes irreais relacionadas ao contexto acadêmico. Novas redes de amizades (Pascarella & Terenzini, 2005), a prática da área profissional escolhida, o suporte acadêmico e estrutural da instituição são exemplos dessas expectativas trazidas pelos alunos ingressantes (Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008).

As expectativas acadêmicas envolvem aspectos cognitivos, motivacionais e afetivos trazidos pelos estudantes e investidos na formação universitária. De acordo com Soares e Almeida (2001), expectativas acadêmicas são os prognósticos criados mentalmente pelos discentes perante sua entrada no Ensino Superior sobre o que esperam encontrar na instituição no momento do seu ingresso. Uma fase repleta dessas expectativas por parte dos jovens é o período de transição do Ensino Médio para o Superior. Isso porque almejam alcançar certa liberdade e autonomia (Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006), o que se relaciona com a própria ansiedade em estar no mundo universitário (Almeida, 2007).

Alguns estudos empíricos buscaram entender a influência das expectativas acadêmicas em alunos universitários comparando iniciantes e concluintes, áreas do conhecimento, estudantes trabalhadores e não trabalhadores. Nesse sentido, Costa, Araújo e Almeida (2016) analisaram 378 estudantes do primeiro ano de vários cursos de engenharia do Instituto Politécnico, localizado ao norte de Portugal. Os referidos autores deduziram que os alunos, ao entrarem na Universidade, apresentam expectativas positivas no que tange seu envolvimento na nova fase acadêmica. No entanto, esses estudiosos apontam que existe diferença significativa com base na idade dos alunos. A heterogeneidade dos discentes iniciantes necessita de atenção porque pode refletir em expectativas discrepantes (Soares et al., 2014). Dados sociodemográficos (idade e gênero) são corroborados nos estudos de Martins, Mendes e Fernandes (2016), pois confirmaram em seus resultados escores superiores em alunos do gênero masculino e mais maduros no que tange o processo de estudo e satisfação com a vida acadêmica. A satisfação acadêmica surge como indicador de sucesso profissional e institucional, pois reflete

a percepção subjetiva dos estudantes em relação à qualidade da experiência acadêmica individual.

O estudo de Soares, Monteiro, Porto, G. Gomes e Gomes (2016) com 30 estudantes do primeiro ano do curso de Psicologia e 29 do último buscou comparar as expectativas dos estudantes iniciantes com os comportamentos efetivos dos alunos e concluíram que os discentes iniciantes apresentam propostas e expectativas muito semelhantes com as apresentadas pelos estudantes em conclusão de curso, abrangendo temas como relações interpessoais, recursos institucionais e envolvimento acadêmico. Soares et al. (2016) afirmam que os estudantes não trabalhadores se diferenciam de seus pares pelas suas características, expectativas e dificuldades sentidas no Ensino Superior. Nesta lógica, os autores ressaltam que o desenvolvimento de competências por parte dos estudantes tem sido relacionado com o sucesso na inserção profissional e que uma das principais missões do Ensino Superior é desenvolver competências de maneira a preparar esses estudantes para o mercado de trabalho. Crisp et al. (2009) ao investigarem as expectativas trazidas pelos alunos de primeiro ano numa universidade da Austrália, encontraram que mais de 70% dos estudantes relataram que almejam ser capazes de conciliar seus estudos com o trabalho remunerado. Dessa maneira, esperam que as instituições de ensino respondam a essa mudança no padrão de estudo dos alunos que estão gastando menos tempo no *campus* e frequentando menos as aulas formais. Observaram também que a maioria dos discentes espera por *feedback* personalizado dos professores porém, dado o elevado número de alunos e a atribuição de carga horária, é inviável.

De fato, segundo Howard (2005), ao ingressar nessa nova fase com pouca informação sobre a vida acadêmica, o estudante apresenta expectativas irrealistas sobre si mesmo e sobre o seu curso, carreira e futuro institucional. As expectativas criadas pelos indivíduos, neste percurso de transição, podem ser consideradas como um fator de dificuldade para a permanência do mesmo, levando à desistência do curso, as dificuldades em manter relações interpessoais, ao possível uso de álcool e outras drogas, e ao isolamento (Almeida & Ferreira, 1999; Moreno & Soares, 2014).

A adaptação a esta nova realidade pode representar um momento difícil e de muitos desafios para os universitários, pois terão que se adequar a novos métodos de estudo, lidar com críticas, falar em público, superar a separação da família e a frus-

tração em relação a algumas expectativas trazidas (Bardagi, 2007). Sendo assim, o aluno pode ficar suscetível a crises de ansiedade, desmotivado e até optar por abandonar o curso e/ou a instituição escolhida. Segundo Almeida et al. (2012), a adaptação dos alunos compromete o investimento da aprendizagem e o desenvolvimento psicossocial durante todo o percurso universitário. De acordo com Soares, Almeida, Diniz e Guisande (2006, p. 16) a adaptação ou o ajustamento ao contexto universitário tem sido entendido como um “processo complexo e multidimensional que envolve múltiplos fatores, tanto de natureza intrapessoal, como de natureza contextual”. Apesar de a literatura reconhecer a importância desses fatores, a teoria e a investigação neste âmbito revelam dificuldades em integrá-los.

Na tentativa de contribuir para a compreensão do processo de adaptação ao contexto universitário em Portugal, estes mesmos autores, buscaram desenvolver um modelo designado Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU). Tal modelo procura combinar fatores de natureza pessoal e contextual na compreensão do modo como os jovens se ajustam ao contexto universitário. No MMAU se presume que as características sociodemográficas e acadêmicas afetam diretamente os ganhos de aprendizagem e o desenvolvimento psicossocial no percurso da experiência universitária. O modelo contribui para o entendimento do ajustamento do estudante permitindo que políticas institucionais evitem a evasão do discente.

Em estudo longitudinal, Awang, Kutty e Ahmad (2014), acompanhando 16 alunos de ambos os sexos e de diferentes etnias, utilizaram entrevistas semiestruturadas aplicadas individualmente duas vezes durante o primeiro período e duas no segundo evidenciando que a interação é muito importante e contribui para a adaptação acadêmica, portanto deve-se focar na promoção de grupos e pares de interação positiva no contexto do primeiro ano acadêmico. Ressalta-se ainda que, segundo a análise bibliométrica, realizada por Soares et al. (2016), com 32 artigos, que as pesquisas relatam aspectos implicados na permanência e no sucesso do aluno na universidade relacionando muitas vezes as habilidades sociais, expectativas de estudantes universitários, rendimento acadêmico e relações interpessoais.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

(2014), no Brasil, apontam para a discrepância existente entre alunos ingressantes e concluintes nos mais diversos cursos da graduação. Em contraposição aos dados cada vez mais expressivos de vagas oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior, se encontram as estatísticas de evasão e abandono dos cursos antes do seu término. Em 2014, 1.027.092 estudantes concluíram o Ensino Superior embora, cinco anos antes, em 2010, tenham sido matriculados 5.449.120 alunos, o que representa um percentual de 18,85% de evasão. Estes dados têm despertado interesse em relação ao modo como os alunos ingressam na universidade, o processo de adaptação envolvido e os recursos pessoais dos estudantes para realizar a transição do Ensino Médio para o Superior. Segundo Gomes et al. (2010), a evasão pode ocorrer por vários motivos: dificuldade financeira, falta de vocação, insatisfação com método didático-pedagógico, dentre outros. Destacam que a falta de conhecimento dos alunos ao escolherem a profissão e o curso é fator relevante para a evasão acadêmica, pois ao perceberem que agiram com expectativas dissonantes da realidade, tanto em relação à instituição quanto à profissão escolhida, se desmotivam e passam a analisar a probabilidade de abandono.

Soares, Guisande, Almeida e Páramo (2009) analisaram o papel das estratégias de preparação e de aprendizagem acadêmica em estudantes universitários do primeiro ano da Universidade do Minho (Portugal). Os autores consideraram sexo e campo acadêmico. Assim, participaram do estudo 445 estudantes universitários de primeiro ano. Os resultados revelaram que a preparação acadêmica é o mais importante preditor do desempenho acadêmico. Desta forma, as combinações da média das classificações obtidas no Ensino Médio e nos exames de acesso ao curso superior justificariam ser indicadores mais confiáveis do sucesso dos alunos do que variáveis mais processuais associadas à forma de estudo dos estudantes no Ensino Superior.

Casanova e Almeida (2016) analisaram uma amostra de 2290 estudantes que entraram numa universidade pública do norte de Portugal. O objetivo dos pesquisadores era o de alertar as instituições sobre a diversidade de estudantes que nela ingressam e a necessidade da implementação de medidas institucionais de apoio à inserção desses discentes que venham garantir seu sucesso acadêmico. O questionário utilizado permitiu a caracterização sociocultural, um levantamento

do percurso acadêmico anterior e a transição para o Ensino Superior. Os pesquisadores constataram que a maioria dos estudantes se inscreveu em cursos da área de Ciência e Tecnologia, havendo menor percentual de inscritos para os cursos das Ciências da Saúde. O estudo verificou que 50% dos estudantes não estavam colocados no par curso-instituição de primeira escolha podendo apresentar maiores dificuldades na sua adaptação e sucesso acadêmico em virtude de um menor envolvimento com o curso e com a vida acadêmica. Ainda sobre a relação aluno-instituição, Nadelson et al. (2013) em pesquisa com 351 estudantes de primeiro ano de uma universidade nos Estados Unidos, buscou relacionar as expectativas acadêmicas com a percepção do aluno sobre a instituição e sua decisão por ela. Para tal, foi selecionada uma universidade que apresentasse como foco de suas ações e publicidade o encorajamento de alunos de primeiro ano. Os resultados revelaram uma percepção positiva dos universitários em relação às expectativas e experiências com a instituição. O estudo revelou que fatores externos como pressão familiar e amigos têm pouca influência na escolha da universidade. Também foi observado que uma prévia percepção positiva por parte do aluno sobre a instituição de ensino pode favorecer a adaptação acadêmica.

Em estudo realizado por Monteiro e Mónico (2016), no sentido de contribuir para um melhor entendimento das vivências acadêmicas, percurso artístico e projeto de vida em alunos do 1º ano do Ensino Superior Artístico português, verificaram que os 344 alunos indicaram uma percepção aceitável das vivências acadêmicas sendo a interação com os colegas a mais importante, seguida de inserção no meio estudantil. No mesmo estudo, o relacionamento com os professores obteve melhor pontuação que a percepção apresentada pelos entrevistados no que tange ao cumprimento das tarefas propostas pelos professores. Já na pesquisa de Bejerano (2014) com 197 estudantes americanos, também buscando observar os fatores envolvidos na adaptação dos alunos ao Ensino Superior, encontrou-se que a autoestima é um forte preditor da adaptação acadêmica, seguido pela depressão, envolvimento educacional, suporte de professores, pares e família. O estudo concluiu que apesar de a autoestima e a depressão influenciarem na adaptação acadêmica, os alunos mais hábeis em suas interações apresentam vantagens, já que o processo de adaptação ocorre muito mais de

maneira interpessoal do que de forma intrapessoal.

Para Soares, Mourão e Mello (2011), o primeiro ano desses estudantes se caracteriza por um período crítico, tenso, gerador de estresse e ansiedade. De acordo com Almeida e Cruz (2010) a nova etapa da vida acadêmica engloba cobranças e desafios que na maioria das vezes os discentes não estão preparados para assumir com desenvoltura. Sendo o ambiente universitário tão diferente do que foi vivenciado pelo aluno ao longo de sua trajetória anterior, faz-se necessária a percepção das dificuldades e o desenvolvimento de recursos que o ajude a adaptar-se a este novo formato acadêmico (Lamas, Ambiel, & Silva, 2014), bem como lidar com esta fase em que os estudantes precisam elaborar os conflitos profissionais que surgem e se prepararem para enfrentar o mercado de trabalho (Bueno, Lemos, & Tomé, 2004; Carmo, 2011).

No contexto universitário, *locus* de relações interpessoais que possibilitam o exercício de comportamentos socialmente competentes, pesquisas vêm sendo desenvolvidas objetivando compreender de que maneira as Habilidades Sociais podem colaborar no processo de adaptação à universidade (Soares & Del Prette, 2015). As Habilidades Sociais (HS) podem ser compreendidas como diferentes classes de comportamentos sociais que ajudam os indivíduos a enfrentarem os processos de interação interpessoal (Del Prette, A. & Del Prette, 2010). São comportamentos que têm efetivamente se mostrado presentes nos estudantes universitários como facilitadores das relações interpessoais e do processo de adaptação acadêmica (Caballo, 2003). A identificação de HS como um fator de proteção no curso do desenvolvimento humano tem estimulado estudos de caracterização em estudantes universitários (Bariani & Pavani, 2008; Contreras, Caballero, Palácio, & Pérez, 2008; Feitosa, Matos, Del Prette, A. & Del Prette, 2009; Furtado, Falcone, & Clark, 2003), pois configura-se uma das etapas que mais exigem comportamentos socialmente habilidosos (Del Prette, A. & Del Prette, 2004; Bolsoni-Silva, 2009). Portanto, um repertório mais elaborado de Habilidades Sociais está relacionado a uma melhor adaptação acadêmica (Soares & Del Prette, 2013; 2015) e o déficit dessas habilidades, além de gerar prejuízos no aprendizado, pode causar dificuldades na estrutura socioemocional (Del Prette, A. & Del Prette 2001; Pellegrini, Calais, & Salgado, 2012). Seco, Pereira, Filipe e Alves (2016), relatam a

promoção de Programas de Formação de Competências Transversais realizados com os alunos de 1º ano do Ensino Superior. O estudo visou favorecer a integração/adaptação à Instituição e desenvolver Habilidades Sociais. Os resultados demonstraram melhora no desempenho acadêmico e pessoal dos discentes, já para os docentes os resultados evidenciaram melhor adequação de suas práticas.

Em pesquisa qualitativa, Lima e Soares (2015), com 11 universitários de instituições públicas e privadas, identificaram um impacto positivo de um treinamento de HS em diversas situações que requeriam habilidades de relacionamento interpessoal. Verificou-se, assim, que repertórios mais elaborados de habilidades sociais podem contribuir efetivamente para uma melhor adaptação à Universidade e aderência ao contexto acadêmico de nível superior, ressaltando a disseminação de programas de Habilidades Sociais na Universidade para que esses estudantes sejam preventivamente melhor preparados para o manejo das demandas interpessoais profissionais.

Ainda nesse contexto, Bandeira e Quaglia (2005) realizaram estudo com 40 alunos de uma Universidade Federal para identificar as situações mais difíceis e as Habilidades Sociais dos estudantes. A categoria em que houve maior número de situações sociais consideradas desagradáveis ou incômodas pelos estudantes foi a de situações negativas que requerem expressar insatisfação e/ou solicitar mudança de comportamento. Estes resultados também tinham sido identificados em estudo de Z. Del Prette, Del Prette e Castelo Branco (1992) que apontaram dificuldades no uso das habilidades assertivas em estudantes universitários.

As situações que envolvem enfrentamento e autoexposição são as maiores geradoras de estresse. Furtado et al. (2003), com 178 estudantes de medicina do primeiro ao sexto ano, observaram o impacto do estresse e das habilidades sociais na experiência acadêmica de estudantes universitários. Mostraram que a falta de habilidades sociais dos alunos para enfrentar as situações interpessoais sociais está relacionada ao estresse e, dessa forma, traz preocupações quanto ao desempenho, a saúde e o bem-estar psicossocial do universitário. Também o estudo de Pellegrini, Calais e Salgado (2012) traz como resultado a constatação da incidência de estresse, *déficit* em habilidades sociais e a ineficácia na administração de tempo como indicadores do comprometimento

da saúde dos alunos. Da mesma forma, o estudo de Clinciu (2013) com 157 estudantes romenos buscou relacionar a adaptação acadêmica e o estresse em universitários de primeiro ano. Os resultados revelaram forte correlação negativa entre o estresse e a adaptação acadêmica e que os alunos com mais competência para administrar as emoções apresentam melhor adaptação. A pesquisa observou diferenças de gênero e faixa etária, com melhor adaptação para os alunos do sexo masculino e mais velhos corroborando os achados de Martins, Mendes e Fernandes (2016). O estudo também concluiu que os problemas relacionados à adaptação socioemocional são os maiores geradores de estresse. Ressalta ainda, que uma boa transição para os alunos de primeiro ano inclui a habilidade de interação com o novo e complexo mundo universitário. Sugere intervenções e suporte por parte das instituições de ensino para uma melhor adaptação nessa fase.

Por outro lado, Bolsoni-Silva, Loureiro, Rosa e Oliveira (2010) se propuseram a descrever as habilidades sociais apresentadas por universitários ao longo dos anos de graduação, investigando mudanças com o passar dos períodos letivos. Os resultados indicaram diferenças de gênero e turnos. As autoras concluíram que os dois primeiros anos na universidade podem ser considerados o período em que os alunos mais necessitam de intervenções, pois apresentam maiores dificuldades para resolver conflitos e se comunicar com os outros. O estudo de Feitosa et al. (2009), sobre habilidades sociais e desempenho acadêmico com estudantes portugueses, observou que os alunos com melhores resultados relatam melhor aceitação pelos pares, menos problemas de comportamento e apresentam mais habilidades sociais assertivas do que seus colegas com baixo desempenho acadêmico. Portanto, os alunos com maior repertório de habilidades sociais sentem-se mais competentes para lidar com as demandas interpessoais do contexto acadêmico e construir relações mais consistentes. Esta pesquisa corrobora os resultados encontrados por Bandeira, Rocha, Souza, Z. Del Prette e Del Prette (2006) com estudantes brasileiros que também encontraram associação entre baixo desempenho acadêmico, problemas de comportamento e *déficits* em habilidades sociais.

Gomes e Soares (2013) buscaram relacionar HS, Expectativas Acadêmicas e Inteligência. Para tal, realizaram um estudo com 196 estudantes de primeiro ano de universidades públicas e privadas



com idades entre 17 a 59 anos para verificar o impacto desses três construtos no desempenho acadêmico do estudante. Os resultados revelaram que os alunos com maiores expectativas sobre o envolvimento curricular e vocacional têm seu desempenho aumentado, enquanto que os alunos com maiores expectativas sobre o envolvimento institucional e sobre a utilização de recursos apresentam desempenho inferior. O estudo identificou correlações entre habilidades sociais e expectativas acadêmicas, mas não observou associação entre habilidades sociais e inteligência.

Dado a literatura apresentada e a ausência de estudos que correlacionem os construtos de HS, expectativas acadêmicas e adaptação à universidade, os objetivos deste estudo foram os de: identificar e relacionar os construtos e de verificar se existe impacto das variáveis habilidades sociais e expectativas acadêmicas na adaptação à universidade.

## Método

### Participantes

Participaram do estudo 177 estudantes [71.2% mulheres ( $N = 126$ ) e 28.8% homens ( $N = 51$ )], com idades variando de 17 a 44 anos ( $M = 22.76$ ;  $DP = 5.22$ ). Dentre os participantes ( $N = 156$ ) (88.1%) eram solteiros, ( $N = 19$ ) (10.7%) casados e ( $N = 2$ ) (1.1%) declararam outros estados civis; ( $N = 92$ ) (52.0%) eram de instituições públicas e ( $N = 85$ ) (48.0%) de instituições privadas; ( $N = 82$ ) (46.3%) estavam no primeiro período, ( $N = 88$ ) (49.7%) no segundo, ( $N = 4$ ) (2.3%) no terceiro e ( $N = 3$ ) (1.7%) não informaram; ( $N = 44$ ) (24.9%) eram da classe social A, ( $N = 84$ ) (47.5%) da B, ( $N = 49$ ) (27.7%) da C. Os participantes pertenciam a diversos cursos sendo que ( $N = 59$ ) (33.3%) eram da Psicologia e os demais não completaram 10% da amostra cada.

### Instrumentos

- *Inventário de Habilidades Sociais (IHS - Del Prette)* que foi construído e validado por Z. Del Prette e Del Prette (2001) é um instrumento que se caracteriza por avaliar o desempenho social em diferentes situações. Na folha de resposta há uma escala do tipo Likert que varia de 0 a 4 com o significado de nunca ou raramente até sempre ou quase sempre. A aplicação do instrumento pode

ser realizada de maneira coletiva ou individual. Possui cinco fatores específicos: (a) Enfrentamento e Autoafirmação com Risco – composto por onze itens que remetem a situações interpessoais que levam o respondente a reagir pela afirmação e defesa de direitos e autoestima, com risco potencial de reação indesejável ( $\alpha = 0.96$ ); (b) Autoafirmação na Expressão de Afeto Positivo – composto por sete itens que apontam demandas interpessoais de expressão de afeto positivo e de afirmação de autoestima, possibilitando risco mínimo de situação indesejável ( $\alpha = 0.86$ ); (c) Habilidades de Conversação e Desenvoltura Social – formado também por sete itens que encerram a capacidade de lidar com situações sociais neutras, com um risco mínimo de reação indesejável pelo outro ( $\alpha = 0.81$ ); (d) Habilidades de Autoexposição a Desconhecidos ou a Situações Novas – composto por quatro itens que envolvem pequeno risco de reação indesejável do interlocutor ( $\alpha = 0.75$ ); (e) Habilidades de Autocontrole da Agressividade – composto por três itens que remetem a situações adversas com razoável controle da raiva e da agressividade ( $\alpha = 0.74$ ). Na análise de consistência interna do IHS foi obtido um coeficiente Alpha de Cronbach de 0.75.

- *Questionário de Envolvimento Acadêmico (QEA)* versão A (Soares & Almeida, 2001), é um questionário de autorrelato usado para avaliação do envolvimento acadêmico do estudante universitário ingressante. É composto de 38 itens e uma escala de resposta Likert de quatro pontos (1 – Nunca ou quase nunca; 2 – Poucas vezes; 3 – Bastante vezes; 4 – Sempre ou quase sempre) e cinco subescalas. A primeira subescala, Envolvimento Institucional, avalia as expectativas dos alunos nas atividades extracurriculares que são desenvolvidas pela instituição e também o tipo de relação que os alunos esperam ter com os professores. É formada por dez itens ( $\alpha = 0.83$ ). A segunda, Envolvimento Vocacional, avalia as expectativas relacionadas ao interesse e a capacidade dos alunos, bem como os tipos de atividades profissionais e o desenvolvimento das situações que envolvem o mercado de trabalho. É composta por dez itens ( $\alpha = 0.79$ ). A terceira, Utilização de Recursos, avalia as expectativas para a utilização de recursos no *campus*: bares, bibliotecas, laboratórios e informática para uso acadêmico ou de lazer. É composta por seis itens ( $\alpha = 0.74$ ). A quarta, Envolvimento Social, envolve as expectativas de interação com os colegas do curso e de outras áreas da mesma insti-

tuição, bem como avalia a relação de proximidade com os mesmos. É composta por seis itens ( $\alpha = 0.68$ ). A quinta, Envolvimento Curricular, avalia as expectativas relacionadas com o frequentar e participar das aulas, fazer anotações, bem como leituras adicionais e se preparar para as avaliações. É composta por seis itens ( $\alpha = 0.66$ ). Na análise de consistência interna foi obtido um coeficiente Alpha de Cronbach de 0.83 para o escore geral.

- O *Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r)* (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002, adaptado para a realidade brasileira por Granado et al., 2005) é um questionário de avaliação de ajustamento dos estudantes universitários ao Ensino Superior. A versão abreviada é constituída por 55 itens, distribuídos por cinco grandes dimensões da adaptação acadêmica dos estudantes: Pessoal; Interpessoal, Vocacional, Estudo e Institucional. A escala de resposta é tipo *Likert* de cinco pontos (1 – Nada a ver comigo; 2 – Pouco a ver comigo; 3 – Algumas vezes de acordo comigo; 4 – Bastante a ver comigo; 5 – Tudo a ver comigo). A primeira dimensão Pessoal avalia o bem-estar físico e psicológico dos alunos, o seu equilíbrio emocional, a estabilidade afetiva, o otimismo e sua autoconfiança. É formada por 14 itens ( $\alpha = 0.84$ ). A segunda dimensão Interpessoal, avalia as relações com os colegas, as competências de relacionamento em situações de maior intimidade, o estabelecimento de amizades e a procura de ajuda. É formada por doze itens ( $\alpha = 0.82$ ). A terceira, Vocacional ou Carreira, avalia sentimentos relacionados com o curso, as perspectivas de carreira e os projetos vocacionais dos alunos. É formada por doze itens ( $\alpha = 0.86$ ). A quarta, Estudo, avalia os hábitos de estudo, a gestão do tempo, a utilização de recursos de aprendizagem no *campus* e a preparação para os testes. É formada por nove itens ( $\alpha = 0.78$ ). A quinta, Institucional, faz a apreciação dos alunos face à instituição de ensino que frequenta, o desejo de permanecer ou mudar de instituição, o conhecimento e a apreciação das infraestruturas existentes. É formada por oito itens ( $\alpha = 0.77$ ).

### **Procedimentos éticos**

Foi encaminhada e aprovada a proposta da pesquisa no Comitê de Ética da Universidade. Os procedimentos seguiram as normas regulamentadoras do CONAES (466/2012). Todos os participantes assinaram *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE).

### **Procedimentos de coleta de dados**

Os estudantes responderam aos três instrumentos na seguinte ordem: IHS, QEA e QVA-r, sem tempo determinado para o preenchimento. Foram aplicados os questionários para grupos de aproximadamente 20 alunos simultaneamente.

### **Procedimentos de análise de dados**

Para relacionar as variáveis habilidades sociais, expectativas acadêmicas e adaptação à Universidade foi utilizado o teste de correlação de Pearson e para verificar o impacto das variáveis independentes (habilidades sociais e expectativas acadêmicas) na variável dependente (adaptação à Universidade) foi utilizada a Regressão Linear Múltipla (RLM).

## **Resultados**

Conforme pode ser visto na Tabela 1, houve uma fraca correlação positiva entre o escore total do QEA com o escore total do QVA-r, ( $r = 0.215$ ,  $p < .01$ ). O escore total do QVA-r não se correlacionou com o escore total do IHS e o escore total do IHS não se correlacionou com o escore total do QEA.

A subescala Envolvimento Institucional do QEA correlacionou-se com o fator Autoafirmação na Expressão de Sentimento Positivo ( $r = -0.196$ ,  $p < .05$ ) do IHS de forma negativa e fraca. Já as demais correlações ocorreram de forma positiva e fraca: a subescala Envolvimento Vocacional do QEA com as dimensões Interpessoal ( $r = 0.155$ ,  $p < .01$ ), Carreira ( $r = 0.159$ ,  $p < .01$ ) e Estudo ( $r = 0.176$ ,  $p < .01$ ) do QVA-r. A subescala Utilização de Recursos do QEA com a dimensão Institucional ( $r = 0.200$ ,  $p < .05$ ) do QVA-r. A subescala Envolvimento Social do QEA com as dimensões Interpessoal ( $r = 0.192$ ,  $p < 0.01$ ) e Estudo ( $r = 0.177$ ,  $p < .01$ ) do QVA-r. A subescala Envolvimento Social do QEA com o fator Enfrentamento e Autoafirmação com Risco ( $r = 0.179$ ,  $p < 0.01$ ) do IHS. Finalmente, a subescala Envolvimento Curricular do QEA também correlacionou-se com a subescala Estudo ( $r = 0.194$ ,  $p < .05$ ) do QVA-r.

Os resultados da RLM demonstram haver uma predição das variáveis na adaptação acadêmica [ $F(2, 172) = 5.346$ ,  $p < .01$ ], explicando 4.8% dos escores de adaptação acadêmica ( $R^2$ ).

Tabela 1.  
Correlações entre todos os fatores de cada uma das escalas utilizadas.

|                       | 1       | 2       | 3       | 4       | 5       | 6       | 7        | 8       | 9       | 10      | 11      | 12      | 13      | 14      | 15      | 16      | 17     | 18 |
|-----------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|----|
| 1. QVar_Pessoal       | 1       |         |         |         |         |         |          |         |         |         |         |         |         |         |         |         |        |    |
| 2. QVar_Interpessoa   | 0.028   | 1       |         |         |         |         |          |         |         |         |         |         |         |         |         |         |        |    |
| 3. QVar_Carreira      | -0.001  | 0.314** | 1       |         |         |         |          |         |         |         |         |         |         |         |         |         |        |    |
| 4. QVar_Estudo        | 0.088   | 0.410** | 0.366** | 1       |         |         |          |         |         |         |         |         |         |         |         |         |        |    |
| 5. QVar_Institucional | -0.043  | 0.292** | 0.286** | 0.221** | 1       |         |          |         |         |         |         |         |         |         |         |         |        |    |
| 6. IHS_enfrentamento  | 0.130   | -0.002  | 0.053   | 0.014   | 0.052   | 1       |          |         |         |         |         |         |         |         |         |         |        |    |
| 7. IHS_sentimentos    | 0.095   | -0.011  | 0.140   | 0.093   | -0.071  | 0.405** | 1        |         |         |         |         |         |         |         |         |         |        |    |
| 8. IHS_conversaço     | 0.074   | -0.004  | 0.009   | -0.074  | 0.030   | -0.064  | 0.090    | 1       |         |         |         |         |         |         |         |         |        |    |
| 9. IHS_autocxposiç    | -0.004  | 0.097   | -0.011  | 0.063   | 0.027   | 0.238** | 0.245**  | 0.308** | 1       |         |         |         |         |         |         |         |        |    |
| 10. IHS_agressividade | 0.031   | -0.010  | 0.146   | 0.025   | 0.024   | -0.012  | -0.132   | 0.344** | 0.117   | 1       |         |         |         |         |         |         |        |    |
| 11. QEA_institucional | 0.066   | 0.054   | 0.050   | 0.104   | 0.133   | -0.009  | -0.196** | -0.053  | -0.015  | 0.003   | 1       |         |         |         |         |         |        |    |
| 12. QEA_vocacional    | -0.071  | 0.155*  | 0.159*  | 0.176*  | 0.146   | 0.061   | -0.048   | -0.112  | 0.040   | -0.005  | 0.548** | 1       |         |         |         |         |        |    |
| 13. QEA_recursos      | 0.017   | 0.095   | 0.080   | 0.120   | 0.200** | 0.139   | -0.078   | -0.065  | 0.065   | 0.002   | 0.530** | 0.556** | 1       |         |         |         |        |    |
| 14. QEA_social        | -0.014  | 0.192*  | 0.134   | 0.177*  | 0.048   | 0.179*  | -0.023   | -0.059  | 0.110   | 0.008   | 0.306** | 0.474** | 0.266** | 1       |         |         |        |    |
| 15. QEA_curricular    | -0.063  | 0.046   | 0.089   | 0.194** | 0.106   | 0.135   | 0.079    | -0.147  | 0.087   | -0.175* | 0.320** | 0.540** | 0.450** | 0.340** | 1       |         |        |    |
| 16. QVar_Total        | 0.303** | 0.635** | 0.705** | 0.735** | 0.578** | 0.080   | 0.093    | 0.005   | 0.053   | 0.080   | 0.35    | 0.197** | 0.171*  | 0.184*  | 0.137   | 1       |        |    |
| 17. IHS_Total         | 0.115   | 0.025   | 0.119   | 0.045   | 0.020   | 0.562** | 0.585**  | 0.577** | 0.676** | 0.442** | -0.098  | -0.022  | 0.022   | 0.077   | -0.001  | 0.215** | 1      |    |
| 18. QEA_Total         | -0.008  | 0.138   | 0.126   | 0.199** | 0.172*  | 0.127   | -0.094   | -0.118  | 0.066   | -0.039  | 0.777** | 0.820** | 0.778** | 0.619** | 0.686** | 0.110   | -0.019 | 1  |

Nota: \* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ .



Tabela 2.

*Impacto dos escores totais de expectativas acadêmicas e habilidades sociais no escore total da adaptação acadêmica*

| QVAR_Total | Coeficientes não-padronizados |             | Coeficientes padronizados | <i>t</i> | Sig.  | <i>R</i> <sup>2</sup> |
|------------|-------------------------------|-------------|---------------------------|----------|-------|-----------------------|
|            | B                             | Erro-padrão | Beta                      |          |       |                       |
| Constante  | 2.777                         | 0.233       |                           | 11.941   | 0.000 | 0.048                 |
| IHS_Total  | 0.095                         | 0.063       | 0.111                     | 1.495    | 0.137 |                       |
| QEA_Total  | 0.027                         | 0.009       | 0.217                     | 2.936    | 0.004 |                       |

### Discussão

Os resultados evidenciaram que a dimensão Institucional, que se refere à apreciação da instituição de ensino frequentado, expectativas quanto à qualidade dos serviços e a esperança de contar com o apoio institucional, correlacionam com o fator Autoafirmação na Expressão de Sentimento Positivo. A esse respeito, o resultado sugere que quanto mais o universitário lida com demandas que não oferecem risco de reação ou risco interpessoal, menor seu envolvimento com as atividades extracurriculares desenvolvidas pela universidade. Isto pode se refletir de maneira negativa na sua adaptação à instituição, pois segundo Astin (1993), os estudantes também são responsáveis pelo seu desenvolvimento acadêmico e devem tomar a iniciativa de procurar meios disponíveis na instituição que os auxiliem a aproveitar o máximo este período de formação. Para o autor, o grupo exerce forte influência no crescimento e desenvolvimento dos discentes durante o período da graduação. Sendo assim, entende-se que a universidade se torna mais significativa para o aluno que desenvolve laços de amizade com seus pares.

O Envolvimento Vocacional que avalia as expectativas relacionadas ao interesse e capacidade dos alunos, bem como os tipos de atividades profissionais e o desenvolvimento das situações que envolvem o mercado de trabalho, teve uma relação positiva e correlacionou-se com a dimensão Interpessoal. O resultado aponta que quanto maior o interesse nas atividades vocacionais, maior o comportamento cooperativo e associativo desse estudante. Esse resultado corrobora a pesquisa de Santos, Polydoro, Scortegagna e Linden (2013) sobre integração e satisfação do universitário para o sucesso acadêmico de forma favorável. Indica que um relacionamento interpessoal saudável entre pares, com interações significativas favorece a percepção de amizade e vínculos que ultrapassem as fronteiras da instituição de ensino (Bardagi,

2007), novos conhecimentos são assimilados sobre a carreira, sobre si e o mundo, rumo a conquistas de melhores resultados laborais.

O Envolvimento Vocacional relacionou-se também com as dimensões Carreira (que se refere a sentimentos relacionados com o curso frequentado e perspectivas de carreira, a satisfação com o curso e percepção de competências para o curso) e Estudo (que se refere a hábitos de estudo e a gestão do tempo, inclui rotinas de estudo, o planejamento do tempo, utilização de recursos de aprendizagem e a preparação para as provas). Esse resultado mostra que quanto mais envolvimento com os planos vocacionais, mais perspectivas com a carreira, satisfação da escolha e percepção de competências para com o curso. A dedicação e o investimento para satisfazer os objetivos vocacionais requer compromisso direcionado aos estudos, para concluir com organização e eficácia as tarefas acadêmicas (Bardagi, Lassance, & Paradiso, 2003). Sobre a relação com o estudo, o resultado evidencia que quanto mais expectativas relacionadas ao interesse e a capacidade dos alunos, bem como os tipos de atividades profissionais, mais investimento nas atividades correlacionadas aos trabalhos acadêmicos corroborando o estudo de Soares, Guisande, Almeida e Páramo (2009) que aponta a preparação acadêmica como mais relevante preditor do desempenho e do sucesso acadêmico.

O fator Utilização de Recursos, que analisa as expectativas para a utilização de recursos no *campus* como: bares, bibliotecas, laboratórios de informática para uso acadêmico ou de lazer, relacionou-se com a dimensão Institucional, que se refere a satisfação e a utilização dos serviços e recursos oferecidos e a vontade de permanecer até a conclusão dos seus estudos. A esse respeito, percebe-se que quanto mais se utiliza os recursos disponíveis na universidade, mais interesse o universitário tem pela sua faculdade, melhor o desempenho educacional e pessoal e mais desejo tem de permanecer na instituição (Riquelme et al., 2012).

O Envolvimento Social, que define as expectativas da interação com os colegas do curso e de outras áreas, relacionou-se com a dimensão Interpessoal, ou seja, quanto mais envolvimento de interação e proximidade, mais esses estudantes se divertem e mantêm um relacionamento íntimo com os outros alunos da universidade, maior satisfação apresenta em relação às amizades desenvolvidas durante as suas vivências acadêmicas. Esse resultado foi encontrado por Soares et al. (2014) que também relacionou o Envolvimento Social à dimensão Estudo, destacando que quanto mais envolvimento de interação entre os alunos, melhor a gestão e a utilização de recursos de aprendizagem. A este respeito Soares, Poubel e Mello (2009) ressaltam que o envolvimento afetivo com seus pares traz benefícios para a realização acadêmica. O Envolvimento Social relacionou-se ainda com o fator Enfrentamento e Autoafirmação com Risco do IHS, o que pode indicar que quanto mais competente socialmente, mais assertivo se apresenta em situações que envolvem riscos. A. Del Prette e Del Prette (2001) afirmam que o risco interpessoal exige assertividade, o que abrange habilidades de cooperação e saber lidar com regras próprias dos grupos de relacionamento. Esta assertividade coloca o indivíduo numa melhor condição de interação social, pois corresponde a capacidade de atender adequadamente as próprias necessidades sociais e interpessoais.

Quanto ao Envolvimento Curricular, que avalia as expectativas relacionadas com o frequentar e participar das aulas, bem como fazer leituras adicionais e se preparar para as avaliações, relacionou-se com a subescala Estudo. O resultado sugere que quanto mais envolvimento com as atividades relacionadas ao curso que se frequenta, melhor e mais eficaz a administração das rotinas de estudo. Pode favorecer sua futura atuação no mercado de trabalho e cada vez mais o estudante deve investir nos estudos e nas atividades correlacionadas aos trabalhos acadêmicos (Soares et al., 2006; Soares et al., 2014).

O estudo apontou também que as expectativas acadêmicas e as HS impactam na adaptação dos alunos ao contexto universitário, ou seja, alunos que desenvolvem HS mais elaboradas e com expectativas mais realistas, adaptam-se melhor à universidade e se percebem mais confiantes na obtenção de melhores resultados. Desta maneira, o universitário socialmente competente é o que mantém boas relações com seus colegas, com os funcionários de sua Instituição de Ensino e com seus professores, buscando atingir seus objetivos

acadêmicos (estudo) e profissionais (vocacional) para uma melhor adaptação à Universidade.

### Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo relacionar HS, Expectativas Acadêmicas e Adaptação à Universidade, bem como verificar o impacto das HS e Expectativas Acadêmicas na adaptação dos discentes de instituições públicas e privadas de Ensino Superior do estado do Rio de Janeiro. No que se refere à amostra estudada, constatou-se que os construtos HS e Expectativas Acadêmicas juntas proporcionam consideravelmente melhores resultados na adaptação dos estudantes. Os resultados desse estudo permitiram também observar que expectativas mais realistas dos universitários podem facilitar a adequação das habilidades pessoais (envolvimento institucional, vocacional, social e curricular) necessárias para abrandar as dificuldades da adaptação ao novo ambiente. Estes achados contribuem para o entendimento do processo de ajustamento ao contexto universitário.

Em relação às limitações desse trabalho, pode ser destacado o fato da reduzida amostra total dos participantes, sendo sugeridos estudos com amostras de universitários de outras áreas do conhecimento, a título de comparação. Outra limitação do estudo diz respeito ao fato de avaliar os universitários apenas no Estado do Rio de Janeiro o que restringe os resultados a uma cultura regional peculiar. De forma geral, destaca-se a necessidade de pesquisas futuras que associem os construtos expectativas acadêmicas e adaptação à Universidade para a promoção de rotinas de apoio aos estudantes e para propiciar um ambiente salutar, com sala de aconselhamentos, tutoria dos veteranos e programas de intervenção que objetivem o ajustamento e acolhimento do discente à Educação Superior. Também podem ser concebidos programas de treinamento de habilidades sociais para que os alunos lidem melhor com suas relações interpessoais e possam ter melhor desempenho acadêmico.

### Referências

- Almeida, L. S., & Cruz, J. F. A. (2010). Transição e adaptação acadêmica: Reflexões em torno dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho. doi: <http://hdl.handle.net/1822/11543>
- Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (1999). Adaptação e rendimento acadêmico no ensino superior: Fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências acadêmicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1(4), 157-170.

- Almeida, L. S., Costa, A. R., Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A. (2012). Expectativas acadêmicas dos alunos do ensino superior: Construção e validação de uma escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1(16), 70-85. doi: hdl.handle.net/10400.22/2356
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C. & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- Almeida, M. A. (2007). *Percepção de Gestores e Técnicos sobre o processo de Gestão por Competências em Organizações no Brasil*. Dissertação mestrado em Administração. Universidade de Brasília. Brasília.
- Andrade, C. (2016). Trabalhar e Estudar no Ensino Superior: Estudo Exploratório de Preditores do Conflito Trabalho-Estudo. *Psicologia, Educação e Cultura*, XX, 240-252.
- Astin, A. W. (1993). What matters in college? Four critical years revisited. San Francisco: Jossey-Bass.
- Awang, M. M., Kuttly, F. M., & Ahmad, A. R. (2014). *Perceived social support and well being: First-year student experience in university*. *International Education Studies*, 7(13), 261-270. doi: 10.5539/ies.v7n13p261
- Bandeira, M., & Quaglia, M. A. C. (2005). Habilidades sociais de estudantes universitários: Identificação de situações sociais significativas. *Interação em Psicologia*, 9, 45-55. doi: 10.5380/psi.v9i1.3285
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Souza, T. D., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11(2), 199-208. doi: 10.1590/S1413-294X2006000200009
- Bardagi, M. P. (2007). *Evasão e comportamento vocacional de universitários: Estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação*. Tese de Doutorado não-publicada, Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., & Paradiso, A. C. (2003). Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1/2), 153-166.
- Bariani, I. C. D., & Pavani, R. (2008). Sala de aula na universidade: Espaço de relações interpessoais e participação acadêmica. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 25(1), 67-75. doi: 10.1590/S0103-166X2008000100007
- Bejerano, A. (2014). *An Examination of the Role of Social Support, Coping Strategies, and Individual Characteristics in Students' Adaptation to College*. Communication Studies Theses, Dissertations, and Student Research. Paper 28. Recuperado de: <http://digitalcommons.unl.edu/commstuddiss/28>
- Bolsoni-Silva, A. T. (2009). *Estudos de confiabilidade e de validade do Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais (RE-HSE-P)*. (Tese doutorado). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Bueno, J. M. H., Lemos, C. G., & Tomé, F. A. M. F. (2004). Interesses profissionais de um grupo de estudantes de psicologia e suas relações com inteligência e personalidade. *Psicologia em Estudo*, 9(2), 271-278. doi: 10.1590/S1413-73722004000200013
- Caballo, V. E. (2003). *Manual de Avaliação e Treinamento das Habilidades Sociais*. São Paulo, SP: Santos.
- Carmo, M. C. (2011). O papel dos afetos no processo de formação de psicólogos. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Casanova, J. R. & Almeida, L. S. (2016) Diversidade de públicos no Ensino Superior: Antecipando riscos na qualidade da adaptação e do sucesso acadêmico em estudantes do 1º ano. *Psicologia, Educação e Cultura*, XX(1), 27-44.
- Cliniciu, A. I. (2013). Adaptation and stress for the first year university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 718-722.
- Costa, A. R., & Araújo, A. M., Almeida, L. S. (2016). Expectativas Acadêmicas em estudantes de Engenharia do primeiro ano: Uma análise de clusters. *Psicologia, Educação e Cultura*, XX, 46-64.
- Crisp, G., Palmer, E., Turnbull, D., Nettelbeck, T., Ward, L., LeCouteur, A., & Schneider, L. (2009). First Year Student Expectations: Results from a University-Wide Student Survey. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 6(1), 11-26.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). Assertividade, sistema de crenças e identidade social. *Psicologia em Revista*, 9(13), 125-136.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2004). No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: treinamento de habilidades sociais com universitários. *Estudos de Psicologia*, 8(3), 413-420. doi: 10.1590/S1413-294X2003000300008
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., & Castelo Branco, U. V. C. (1992). Competência social na formação do psicólogo. *Paideia*, 2, 40-50. doi: 10.1590/S0103-863X1992000200005
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). *Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e Educação* (2a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Revista Perspectivas*, 1(2), 104-115.
- Feitosa, F. B., Matos, M. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2009). Desempenho acadêmico e interpessoal em adolescentes portugueses. *Psicologia em Estudo*, 14(2), 259-266. doi: 10.1590/S1413-73722009000200006
- Furtado, E. S., Falcone, E. M. O., & Clark, C. (2003). Avaliação do estresse e das habilidades sociais na experiência acadêmica de estudantes de Medicina de uma universidade do Rio de Janeiro. *Interação em Psicologia*, 7(2), 43-51. doi: 10.5380/psi.v7i2.3222
- Gomes, G., & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 780-789. doi: 10.1590/S0102-79722013000400019
- Gomes, M. J., Monteiro, M., Damasceno, A. M., Almeida, T. J. S., & Carvalho, R. B. C. (2010). Evasão acadêmica no ensino superior: estudo na área da saúde. *Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde*. 12(1), 6-13.
- Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 12(2), 31-43. doi: 1822/12089
- Howard J. A. (2005). Why should we care about student expectations? In T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh, & Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: aligning student and institutional thinking about the college experience*. São Francisco: Jossey-Bass/National Association of Student Personnel Administrators.

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2015) Censo da Educação Superior. Brasília, DF. Recuperado de: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/centso\\_superior/documentos/2015/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf)
- Lamas, K. C. A., Ambiel, R. A. M., & Silva, B. T. A. O. L. (2014). Vivências Acadêmicas e Empregabilidade de Universitários em Final de Curso. *Temas em Psicologia* 22(2), 329-340. doi: 10.9788/TP2014.2-05
- Lima, C. A., & Soares, A. B. (2015). Treinamento em Habilidades Sociais para universitários no contexto acadêmico: ganhos e potencialidades em situações consideradas difíceis. In Del Prette, Z. A. P., Soares, A. B., Pereira-Guizzo, C. S., Wagner, M. F., & Leme, V. B. R. (Orgs). *Habilidades Sociais: Diálogos e Intercâmbios sobre pesquisa e prática* (pp. 22-43). Novo Hamburgo, RS. Sinopsys.
- Martins, E., Mendes, F., & Fernandes, R. (2016). Processos de Estudo, Desempenho e Satisfação no Ensino Superior. *Psicologia, Educação e Cultura*, XX(1), 46-64.
- Monteiro, S. B., & Mónico, L. (2016) Alunos do 1º ano do Ensino Superior artístico: vivências acadêmicas, percurso acadêmico e projeto de Vida. *Psicologia, Educação e Cultura*, XX(1), 79-99.
- Moreno, P. F., & Soares, A. B. (2014). O que vai acontecer quando eu estiver na universidade?: Expectativas de jovens estudantes brasileiros. *Aletheia*, 45, 114-127.
- Nadelson, L. S., Semmelroth, C., Martinez, G., Featherstone, M., Fuhrman, C. A., & Sell, A. (2013). Why Did They Come Here? -The Influences and Expectations of First-Year Students' College Experience. *Higher Education Studies*, 3(1), 50. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v3n1p50>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students. Vol. 2: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass
- Pellegrini, C. F. S., Calais, S. L., & Salgado, M. H. (2012). Habilidades sociais e administração de tempo no manejo do estresse. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 64(3), 110-129.
- Pérez, A. M., Palacio, J., Contreras, K., & Caballero, C., (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 22, 110-135.
- Polydoro, S. A. J. (2000). O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição. Tese de Doutorado não-publicada. Campinas: UNICAMP-Faculdade de Educação.
- Ribeiro, D. C., & Bolsoni-Silva, A. T. (2011). Potencialidades e dificuldades interpessoais de universitários: Estudo de caracterização. *Acta Comportamental*, 19, 205-224.
- Riquelme, R. A., Díaz Mujica, A., Villalobos, M. V. P., Almeida, L. S., Herrera, I. L., Puentes, J. G., & Strickland, B. (2012). Vivências e implicación académica en estudiantes universitarios: Adaptación y validación de escalas para su evaluación. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 7-19.
- Santos, A. A. A. D., Polydoro, S. A., Scortegagna, S. A., & Linden, M. S. S. (2013). Integration to higher education and academic satisfaction in undergraduates. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 780-793.
- Seco, G. M. D. S. B., Pereira, A. P., Filipe, L., & Alves, S. (2016). Promoção de sucesso acadêmico e bem-estar em estudantes do IPL: alguns contributos do Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE). In Almeida, L. S. & Castro, R. V. (Orgs). *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano*. (p.123-145). Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A. B., & Del Prette, Z. A. P. (2015). Habilidades sociais e adaptação à Universidade: convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, 33(2), 139-151. doi: 10.14417/ap.911
- Soares, A. B., & Del Prette, Z. A. P. (2013). *Guia Teórico-Prático para Superar as Dificuldades Interpessoais na Universidade*. Curitiba: Appris.
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M. D., Nogueira, C. C. D. C., Leme, V. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF*, 19(1), 49-60. doi: 10.1590/S1413-82712014000100006
- Soares, A. B., Mourão, L., & Mello, T. V. S. (2011). Estudo para a construção de um instrumento de comportamentos acadêmico-sociais para estudantes universitários. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(2), 488-506.
- Soares, A. B., Porto, A. M. S., Gomes, G., Gomes, C. A. O., & Monteiro, M. C. L. (2016). Expectativas Acadêmicas de Estudantes de Psicologia: Estudo comparativo entre iniciantes e concluintes. *Psicologia, Educação e Cultura*, XX, 46-64.
- Soares, A. B., Poubel, L. N., & Mello, T. V. dos S. (2009). Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia*, 29, 27-42.
- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2001). Transição para a universidade: Apresentação e validação do Questionário de Expectativas Acadêmicas (QEA). En B. D. Silva, & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A. P., Almeida, L. D. S., Diniz, A. A. P. M., & Guisande, M. A. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1(XXIV), 15-28. doi: 10.14417/ap.150
- Soares, A. P., Almeida, L. S., & Diniz, M. A. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, XXIV(1), 15-28.
- Soares, A. P., Guisande, A. M., Almeida, L. S., & Páramo, F. M. (2009). Academic achievement in first year Portuguese college students: The role of academic preparation and learning strategies. *International Journal of Psychology*, 44(3), 204-212. doi: 10.1080/00207590701700545
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wotrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008) Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185-202.

Para citar este artículo:

Benevides Soares, A., de Almeida Santos, Z., de Andrade, A. C. & Siqueira de Souza, M. (2017). Expectativas acadêmicas e habilidades sociais na adaptação à Universidade. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 77 - 88. doi: 10.22235/cp.v11i2.1349