



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Psicologia

Maria Eduarda de Melo Jardim

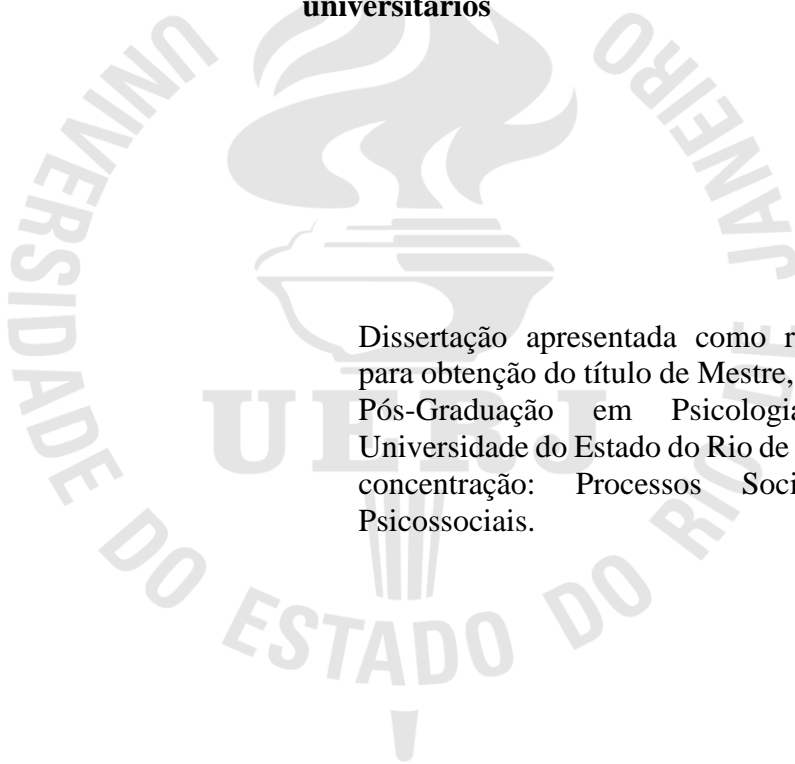
**Adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais em
estudantes universitários**

Rio de Janeiro

2022

Maria Eduarda de Melo Jardim

Adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais em estudantes universitários



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Sociocognitivos e Psicossociais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Adriana Benevides Soares

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

J37

Jardim, Maria Eduarda de Melo.

Adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais em
estudantes universitários / Maria Eduarda de Melo Jardim. – 2022.
75 f.

Orientadora: Adriana Benevides Soares

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto
de Psicologia.

1. Psicologia Social – Teses. 2. Adaptação acadêmica – Teses. 3. Estresse –
Teses. I. Soares, Adriana Benevides. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Instituto de Psicologia. III. Título.

es

CDU 316.6

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Maria Eduarda de Melo Jardim

Adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais em estudantes universitários

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Sociocognitivos e Psicossociais.

Aprovada em 16 de fevereiro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Adriana Benevides Soares (Orientadora)
Instituto de Psicologia - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Acácia Aparecida Angeli dos Santos
Coordenação de Programas Acadêmicos - CAPES

Prof.^a Dr.^a. Shirley de Souza Silva Simeão
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - UFPB

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

A todos os estudantes universitários que contribuíram com suas respostas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, amigos e namorado, com quem compartilhei as pequenas angústias e felicidades desse processo, pelo apoio e incentivo e por sempre me ouvirem em meio à correria.

À minha orientadora Adriana pelo suporte, pelas rápidas devolutivas e por estar presente e solícita sempre que foi necessário.

Ao meu grupo de pesquisa, com quem consegui construir laços afetivos e também bons trabalhos no decorrer desses dois anos. Todas as trocas foram importantes.

RESUMO

JARDIM, Maria Eduarda de Melo. *Adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais em estudantes universitários*. 2022. 75 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Ao ingressar no Ensino Superior, estudantes universitários precisam lidar com demandas as quais não estão habituados, como o ritmo de estudo mais intenso e novos tipos de relações sociais. É esperado que os estudantes integrem suas capacidades emocionais, sociais e vocacionais, equilibrando as demandas externas e as necessidades pessoais. Esse processo envolve variáveis individuais e contextuais e se denomina adaptação acadêmica. Aqueles que se sentem capazes de lidar com as exigências da Universidade e apresentam comportamento socialmente habilidoso podem enfrentar os estressores acadêmicos de maneira mais saudável. Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo investigar como o estresse acadêmico, a autoeficácia e as habilidades sociais podem impactar na adaptação acadêmica dos estudantes e justificar a necessidade de aprimoramento de recursos que possam ser facilitadores desse ajustamento, atenuando o possível sofrimento psíquico de estudantes universitários e principalmente evitando a evasão desses estudantes. A pesquisa foi dividida em dois estudos quantitativos. Ambos os estudos utilizaram como instrumentos o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES), a Escala de Estresse Acadêmico (EEA), a Escala de Autoeficácia na Formação Superior e o Questionário de Habilidades Sociais (CHASO). A coleta de dados aconteceu durante a pandemia da COVID-19. O primeiro estudo teve como objetivo verificar a relação entre as variáveis adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais, identificar o poder preditivo das variáveis estresse, autoeficácia e habilidades sociais na adaptação acadêmica e comparar as variáveis entre estudantes de instituições públicas e privadas. Como resultados, a adaptação acadêmica, autoeficácia e habilidades sociais se correlacionaram positivamente entre si. O estresse se correlacionou negativamente com as demais variáveis. As variáveis estresse, autoeficácia e habilidades sociais foram capazes de prever significativamente a adaptação acadêmica. Estudantes de instituições privadas apresentaram médias significativamente maiores em adaptação acadêmica e autoeficácia, enquanto estudantes de instituições públicas apresentaram médias significativamente maiores em estresse. O segundo estudo teve como objetivo comparar as variáveis adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais entre estudantes de primeiro e de terceiro período e verificar se a autoeficácia e habilidades sociais podem ser mediadoras na relação do estresse com a adaptação acadêmica. Como resultados, alunos do terceiro período apresentaram níveis estatisticamente maiores de estresse, a autoeficácia e as habilidades sociais foram capazes de mediar a relação do estresse com a adaptação acadêmica e a autoeficácia explicou 86% do impacto das habilidades sociais na adaptação acadêmica. Conclui-se que os resultados da pesquisa confirmaram a importância das variáveis individuais e contextuais na adaptação acadêmica. As variáveis individuais se relacionaram com a adaptação acadêmica de maneira consistente, independente do contexto. O impacto das variáveis contextuais foi menor ou diferente do esperado, podendo sinalizar relevância do ambiente físico, das experiências presenciais e das expectativas acadêmica.

Palavras-chave: Adaptação acadêmica. Estresse. Autoeficácia. Habilidades sociais. Estudantes universitários.

ABSTRACT

JARDIM, Maria Eduarda de Melo. *Academic adaptation, stress, self-efficacy and social skills in college students*. 2022. 75 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

At the time of entry to Higher Education, college students have to deal with demands they are not used to, such as a more intense study pace and new social relationships. It is expected that they integrate their capabilities, balancing external demands and personal needs. This process involves individual and contextual variables and is called academic adaptation. Those who feel able to cope with the demands of the University and exhibit socially skilled behavior can cope with stressors in healthier ways. Thus, this research aims to investigate how academic stress, self-efficacy and social skills can impact college students academic adaptation and justify the need for improvement of resources which can facilitate the adjustment to the University and attenuate the possible psychic suffering of this population, avoiding educational evasion. This research was divided into two quantitative studies. Both studies used as instruments the Higher Education Adaptation Questionnaire (QAES), the Academic Stress Scale (EEA), the Self-efficacy Scale in Higher Education and the Social Skills Questionnaire (CHASO). Data collection took place during the COVID-19 pandemic. The first study aimed to verify the relationship between the variables academic adaptation, stress, self-efficacy and social skills, identify the predictive power of the variables stress, self-efficacy and social skills in academic adaptation and comparing variables between students from public and private institutions. As a result, academic adaptation, self-efficacy and social skills correlated positively with each other. The stress correlated negatively with the other variables. The variables stress, self-efficacy and social skills were able to significantly predict academic adaptation. Students from private institutions had significantly higher means of academic adaptation and self-efficacy, while students from public institutions had significantly higher means of stress. The second study aimed to compare the academic adaptation variables, stress, self-efficacy, and social skills among first- and third-period students and whether self-efficacy and social skills can mediate the relationship between stress and academic adaptation. As a result, third-period students presented statistically higher levels of stress, self-efficacy and social skills were able to mediate the relationship of stress with academic adaptation and self-efficacy explained 86% of the impact of social skills on academic adaptation. It is concluded that the results of the research confirmed the importance of individual and contextual variables in the academic adaptation. Individual variables influenced academic adaptation consistently, regardless of context. The impact of contextual variables was lower or different than expected, and could signal the relevance of the physical environment, face-to-face experiences, and academic expectations.

Keywords: Academic Adaptation. Stress. Self-efficacy. Social skills. College Students.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Coeficientes de relação entre os escores totais de adaptação acadêmica, autoeficácia, estresse e habilidades sociais.	27
Tabela 2 -	Correlações entre escores gerais de estresse, autoeficácia e habilidades sociais com fatores do QAES.	28
Tabela 3 -	Resultados do teste de diferença nos níveis de adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais entre estudantes de instituições públicas e de instituições privadas.	28
Tabela 4 -	Resultados do teste de diferença para cada fator do QAES entre estudantes de instituições públicas e de instituições privadas.	29
Tabela 5 -	Variáveis preditoras de Adaptação acadêmica.	30
Tabela 6 -	Coeficientes de correlação entre os escores totais de adaptação acadêmica, autoeficácia, estresse e habilidades sociais.	47
Tabela 7 -	Resultados do teste de diferença nos níveis de adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais entre estudantes de primeiro e terceiro período.	48
Tabela 8 -	Resultados do teste de mediação da autoeficácia no impacto do estresse na adaptação acadêmica.	48
Tabela 9 -	Resultados do teste de mediação das habilidades sociais no impacto do estresse na adaptação acadêmica.	49
Tabela 10 -	Resultados do teste de mediação das habilidades sociais no impacto da autoeficácia na adaptação acadêmica.	49
Tabela 11 -	Resultados do teste de mediação da autoeficácia no impacto das habilidades sociais na adaptação acadêmica.	49

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO GERAL	10
1	ESTUDO I. ADAPTAÇÃO ACADÊMICA, ESTRESSE, AUTOEFICÁCIA E HABILIDADES SOCIAIS: UM ESTUDO COM UNIVERSITÁRIOS DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS	16
1.1	Introdução	16
1.2	Método	24
1.2.1	<u>Desenho do estudo</u>	24
1.2.2	<u>Participantes</u>	25
1.2.3	<u>Instrumentos</u>	25
1.2.4	<u>Procedimento de coleta de dados</u>	26
1.2.5	<u>Procedimento de análise dos dados</u>	27
1.2.6	<u>Procedimentos éticos</u>	27
1.3	Resultados	27
1.4	Discussão	30
1.5	Considerações finais	33
2	ESTUDO II. O IMPACTO DO ESTRESSE NA ADAPTAÇÃO ACADÊMICA: O PAPEL MEDIADOR DA AUTOEFICÁCIA E DAS HABILIDADES SOCIAIS	35
2.1	Introdução	35
2.2	Método	44
2.2.1	<u>Desenho do estudo</u>	44
2.2.2	<u>Participantes</u>	44
2.2.3	<u>Instrumentos</u>	45
2.2.4	<u>Procedimento de coleta de dados</u>	46
2.2.5	<u>Procedimento de análise dos dados</u>	46
2.2.6	<u>Procedimentos éticos</u>	47
2.3	Resultados	47
2.4	Discussão	50
2.5	Considerações finais	52
	CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS	53
	REFERÊNCIAS	56
	ANEXO A – Questionário de dados sociodemográficos	63

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	65
ANEXO C – Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES).....	67
ANEXO D – Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS)	70
ANEXO E – Questionário de Habilidades Sociais (CHASO).....	72
ANEXO F – Escala de Estresse Acadêmico (EEA)	74
ANEXO G – Aprovação do Comitê de Ética	75

INTRODUÇÃO GERAL

As sociedades têm se desenvolvido de maneira cada vez mais complexa, derivadas de uma economia mais globalizada e tecnológica. Essa complexificação impacta as organizações sociais de maneira geral, desde o Estado às instituições, chegando à subjetividade e às relações interpessoais. Estas últimas têm sido cada vez mais caracterizadas pela dualidade entre recursos digitais facilitadores das interações sociais e da necessidade humana de contato e diálogo com outras pessoas para própria realização e formação da personalidade (BOURGUIGNON et al., 2017).

Diante dessa perspectiva, por um lado, existe um aumento da criatividade cultural, a possibilidade de maior tolerância das diferenças e do estabelecimento de vínculos que prezem pela solidariedade. Hoje, a diversidade de relações e subjetividades é um ponto essencialmente considerado na formação humana, principalmente nas últimas gerações (BOURGUIGNON et al., 2017). Por outro lado, parece haver um surgimento de interações sociais mais egocêntricas e um conseqüente aumento de conflitos e crises interpessoais. Com isso, revela-se pertinente se dedicar à compreensão de como facilitar o enfrentamento dessas crises pessoais ou contextuais. Felizmente, existem movimentos e indivíduos na tentativa de entendimento dessa insatisfação nas relações interpessoais e de como se dão essas relações em diferentes ambientes, desde os mais amplos aos mais específicos (DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, 2012).

Considerando o impacto mútuo das relações interpessoais nas organizações sociais, enfoca-se aqui as instituições de ensino. Assim como outras, elas tem características próprias que podem variar de acordo com o tipo de instituição, localização, entre outras. O Ensino Superior em específico apresenta uma diversificação ampla dentro de suas entidades e pode-se afirmar que a maneira como se vivencia o ingresso na Universidade impacta o processo de adaptação acadêmica. Esta pode ser entendida como o processo que o estudante universitário atravessa ao entrar na Universidade, que é marcado por exigências de desempenho, ajustamento a novas regras e formas de interação social. Espera-se que o estudante integre suas capacidades emocionais, sociais e vocacionais, equilibrando as demandas externas e as necessidades pessoais (RODRÍGUEZ; LOPES, 2017).

A adaptação acadêmica pode ser analisada em função de diferentes dimensões: a integração social, a aprendizagem realizada, o desenvolvimento pessoal e de carreira, a vinculação ao curso e a instituição de ensino e a relação com os professores e com os recursos disponíveis na universidade (CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA et al., 2020). Diante da diversidade do processo, a experiência desafiadora se reverte muitas vezes em dificuldades para

lidar com as atividades curriculares menos sequenciadas, para lidar com os horários menos estruturados, com o ritmo de estudos, entre outras (SAHÃO; KIENEN, 2020). Essas dificuldades representam possíveis estressores para o estudante e quando não ultrapassadas podem resultar em prejuízos tanto para a sua saúde mental quanto para a permanência no Ensino Superior. Dessa forma, o aluno pode se sentir desmotivado, até mesmo desajustado, levando a um desinvestimento nos estudos e em último caso ao abandono do curso e da instituição de Ensino (ARAÚJO et al., 2014).

Ainda a respeito do papel da instituição, Casiraghi, Boruchovitch e Almeida (2020) afirmam a importância do Ensino Superior em ajudar o aluno a se adaptar e criar as competências necessárias para se realizar pessoal e profissionalmente. Segundo os autores, em um mundo globalizado e em constante mutação, as mudanças acontecem rapidamente e o conceito de sucesso acadêmico não se restringe à aprendizagem que se dá dentro de sala de aula, mas engloba competências como autonomia na gestão do estudo ou no sucesso pessoal e social do estudante durante sua vida no ambiente universitário, evidenciando a importância do estabelecimento de relações interpessoais no Ensino Superior. Com isso, é importante que haja maior investimento em recursos variados que facilitem a adaptação acadêmica dos discentes sem se restringir às capacidades de aprendizagem de conteúdo acadêmico. Dessa forma, entender os fatores que se associam ao processo de adaptação acadêmica é uma das formas de possibilitar o desenvolvimento de intervenções, capacitações e programas de prevenção com a população universitária.

Espera-se que o desenvolvimento desses recursos possa apresentar maior variedade em seus objetivos, abrangendo variáveis mais individualizadas ou referentes ao desenvolvimento psicossocial dos discentes, sem se limitar à aspectos da aprendizagem curricular, por exemplo. Essa prevenção visa que os estudantes evitem ter comportamentos que possam implicar em sofrimento ao tentar lidar com a nova realidade em que se inserem, atravessando um processo mais produtivo e saudável, com repertórios mais elaborados para lidar com as situações problemáticas do ambiente acadêmico (SAHÃO; KIENEN, 2020).

Caldeira et al. (2020) afirmam que as questões relativas ao ingresso e adaptação do estudante ao Ensino Superior estão relativamente bem identificadas, sugerindo dois grandes grupos de variáveis cuja influência é relevante para uma adaptação bem sucedida: as variáveis individuais – que são os recursos que os estudantes fazem uso para se ajustar aos novos desafios – e as contextuais, relacionadas com a organização e o funcionamento da Instituição de ensino. Os autores afirmam que a mobilização de ambos os aspectos parece estar relacionada com o ajustamento do estudante e com o seu envolvimento acadêmico.

Caldeira et al. (2020) buscam analisar a relação entre a percepção sobre a entrada do estudante no Ensino Superior com seu envolvimento acadêmico, que é entendido como fator protetivo no abandono dos estudos e pode ser definido como um investimento psicológico na aprendizagem, disposição para trabalhar com outros, relacionamento com a instituição e a atribuição de significados às experiências escolares. Ainda no mesmo estudo, os autores encontraram resultados que apontam para uma importância maior das relações estabelecidas com os pares no processo de entrada no Ensino Superior do que com as variáveis sociodemográficas na relação com o envolvimento acadêmico. Por outro lado, a idade também pareceu ser relevante e estar possivelmente relacionada à visão que se tem do Ensino Superior (alunos mais velhos tem uma visão mais amadurecida do Ensino Superior como um desejo intencional e não como um prosseguimento esperado dos estudos). Os autores apontam para a importância de se elucidar melhor os fatores comportamentais, cognitivos e agenciativos envolvidos no envolvimento acadêmico.

Como apontado anteriormente, pode-se compreender que existem variáveis contextuais e individuais que serão mobilizadas na adaptação acadêmica. Ainda que bem identificada, essa divisão entre variáveis acontece para facilitar o entendimento e a operacionalização dos estudos que visam compreender os atravessamentos na experiência do Ensino Superior. Na experiência dos indivíduos, essas variáveis estão em interação e diálogo constante. Sahão e Kienen (2020) afirmam que frequentemente são descritos repertórios que parecem estar relacionados a uma melhor adaptação, mas a caracterização do que o estudante deve ser capaz de fazer para lidar com as demandas do contexto ainda é insuficiente. Isso pode acontecer porque operacionalizar os comportamentos necessários não é uma tarefa fácil, visto a complexidade tanto do contexto quanto da subjetividade dos alunos que ingressam no Ensino Superior. Uma forma de facilitar o entendimento desse processo, no entanto, é a compreensão de como se associam ou evoluem variáveis envolvidas na adaptação acadêmica, sejam elas contextuais ou individuais. No campo das variáveis contextuais, um fator de impacto a ser considerado é o tipo de Instituição. Frequentemente, são apontadas diferenças significativas na adaptação acadêmica de alunos de instituições públicas ou privadas (MONTEIRO; SOARES, 2017, SOARES et al., 2009a, SOARES et al., 2019c).

No campo das variáveis individuais, podemos incluir aspectos de desenvolvimento cognitivo, interpessoal, entre outros. Alguns dos empecilhos encontrados pelos estudantes universitários independem do tipo de instituição, como as dificuldades em lidar com o nível de exigência mais elevado, com as novas responsabilidades, questões pedagógicas e relacionadas à sobrecarga de atividades (SAHÃO, 2019). Ao listar dificultadores e facilitadores para a

adaptação em uma revisão sistemática, Sahão (2019) inclui variáveis em ambos os campos e os relacionamentos interpessoais é uma delas, junto da rede de apoio. A presença de uma mesma variável como dificultadora e facilitadora aponta para o fato de que as capacidades individuais não só variam como podem alterar significativamente a relação de cada estudante com a universidade. A autora ainda lista alguns dos sintomas apresentados pelos estudantes quando a adaptação não acontece de maneira saudável, sendo o estresse o mais citado. Em complemento, alguns dos comportamentos que parecem facilitar essa adaptação são a autonomia, a autoeficácia, o autoconhecimento, a proatividade, os próprios comportamentos de estudo, entre outros.

Já é consenso a importância da discussão sobre fatores envolvidos na superação das dificuldades de adaptação para a saúde mental da população universitária. Também é consenso que diversos estímulos envolvidos na experiência do Ensino Superior constituem estressores para esses sujeitos (DE SOUZA FILHO; CÂMARA, 2020, MARCHINI et al., 2019). O estresse, por si só, não caracteriza um prejuízo, já que tem um propósito evolutivo e se trata de uma reação do organismo a situações ou confrontos que provoquem de alguma forma irritação, medo, excitação ou confusão causada por uma exigência de adaptação à alguma mudança (LIPP; GUEVARA, 1994). No entanto, quando as demandas excedem a capacidade dos estudantes de lidar com elas, o estresse pode se converter em um prejuízo para a saúde e para o bem-estar. Em complemento a esse entendimento, Freires et al. (2018) afirmam ainda que o estresse é o resultado de uma interpretação que provoca mecanismos regulatórios emocionais, fisiológicos e comportamentais, ocorrendo diante da percepção de uma ameaça, seja ela real ou não.

Essa percepção é capaz de mudar o estado de bem-estar subjetivo e gerar sofrimentos que podem ser transitórios ou persistentes. Em consonância a esse entendimento, Rocha et al. (2019) apresentam diferentes possibilidades de avaliações cognitivas possíveis para os estudantes que se encontram em situações de estresse, dentre as quais se figuram duas que se fazem essenciais na presente dissertação: 1) a distinção entre o que se configura como uma ameaça com base em crenças pessoais, autoeficácia e objetivo, além de fatores situacionais e 2) o enfrentamento da condição estressora quando o sujeito conta com seus próprios meios de defrontação, envolvendo suas habilidades, podendo-se incluir as habilidades sociais. Entendendo essas possibilidades, pode-se assumir que as crenças que um indivíduo tem em suas próprias capacidades de lidar com situações estressantes pode ser um fator de impacto na maneira como o estresse é significado e como influencia na adaptação acadêmica. Considerando essas crenças, um dos elementos a serem considerados é a autoeficácia.

A autoeficácia é um elemento da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura e adota a perspectiva da agência humana para o autodesenvolvimento, adaptação e mudança. Ser agente significa regular o próprio funcionamento e circunstância de vida de modo intencional. Um dos pressupostos dessa teoria é de que as pessoas formam intenções, que incluem planos e estratégias de ação para realizá-los (BANDURA, 1997). Nesse contexto, a autoeficácia é uma dedução pessoal, resultado de diversos fatores pessoais e ambientais que resultam no julgamento que o sujeito faz das suas próprias capacidades de executar ações necessárias para atingir um determinado desempenho considerado satisfatório, tendo papel fundamental na capacidade humana de autorregulação (BANDURA, 1997). No contexto universitário, a autoeficácia se traduz como a leitura que o estudante faz de suas próprias capacidades de adquirir, aplicar e expandir o conteúdo aprendido no curso, além de traçar metas, planejar carreira, regular ações no processo de aprendizagem, cumprir prazos, entre outras atividades inerentes ao ambiente acadêmico (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010).

Embora as deduções pessoais a respeito das próprias capacidades sejam relevantes para a adaptação, sucesso acadêmico e bem-estar subjetivo, estes dependem não só das crenças pessoais, mas também de comportamentos pró-sociais que permitam empreender os objetivos e aprimorar relações interpessoais (CASIRAGHI; BORUCHOVITCH; ALMEIDA, 2020). A exemplo disso, as habilidades sociais podem ser conceituadas como comportamentos sociais que são valorizados em determinado contexto cultural, rendendo resultados favoráveis para o indivíduo e seu ambiente (Z. DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2012). A qualidade das interações sociais e interpessoais é essencial na busca de objetivos institucionais, além de estar envolvida na capacidade do estudante de demonstrar capacidade de liderança, poder de convencimento, discordância, capacidade de lidar com críticas e de resolver problemas, entre outras. O déficit nessas capacidades pode dificultar o processo de aprendizagem, principalmente no que diz respeito às responsabilidades acadêmicas que envolvem cooperação mútua e exposição de si (GOMES; SOARES, 2013).

Entendendo então que a adaptação acadêmica é um processo complexo e multidimensional, a presente dissertação tem como objetivo investigar como o estresse acadêmico, a autoeficácia e as habilidades sociais podem impactar na adaptação acadêmica dos estudantes. Como justificativa, aponta-se a necessidade de aprimoramento de recursos que possam ser facilitadores desse ajustamento, atenuando o possível sofrimento psíquico de estudantes universitários e principalmente evitando a evasão educacional, que acarreta em prejuízos tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para a sociedade, com a perda de profissionais qualificados. Com isso, são esperadas contribuições sociais e científicas,

referentes à compreensão de como essas variáveis podem ser úteis na oferta de assistência aos estudantes universitários.

Diante do até então exposto, foram delineadas algumas questões gerais de pesquisa referentes ao ajustamento universitário, sendo estas: 1) O quanto contribuem variáveis contextuais e individuais para a adaptação acadêmica e 2) Como estudantes de instituições públicas e privadas se adaptam à Universidade? Para tentar responder à essas questões, a presente pesquisa foi dividida em dois estudos quantitativos, ambos transversais. Inicialmente, o primeiro estudo buscou verificar a relação das variáveis adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais, assim como o poder preditivo dessas variáveis explicativas na variável critério adaptação acadêmica. Também foram comparadas as variáveis entre os grupos de estudantes de instituições privadas e públicas. No segundo estudo o objetivo foi o de comparar as variáveis entre estudantes de primeiro e terceiro período e verificar se as variáveis autoeficácia e habilidades sociais poderiam mediar a relação entre estresse e a adaptação acadêmica.

1 ESTUDO I. ADAPTAÇÃO ACADÊMICA, ESTRESSE, AUTOEFICÁCIA E HABILIDADES SOCIAIS: UM ESTUDO COM UNIVERSITÁRIOS DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS

1.1 Introdução

O ingresso do estudante no ambiente universitário é marcado por diversas mudanças e desafios que o impulsionam à inserção em uma nova maneira de lidar com o cotidiano e com as próprias expectativas. Nesse momento é esperado que o jovem se adapte a novas formas de se relacionar, novos métodos de estudo, novas formas do manejo do tempo, entre outras mudanças. Muitos dos estudantes devem lidar com o distanciamento da família, a preocupação com a futura carreira, a ruptura de relações afetivas e sociais significativas, o estabelecimento de uma nova moradia, entre outras situações possivelmente inéditas (NOGUEIRA-MARTINS, L.; NOGUEIRA-MARTINS, 2018, SOARES; DEL PRETTE, 2015, TORRES; ALMEIDA, 2021).

Além desses desafios, a entrada na universidade não demanda apenas um perfil vocacional integrado a um projeto para a vida adulta, mas uma série de capacidades que permitam ao estudante estabelecer relações, se adaptar ao ambiente físico, controlar o seu estado de ânimo e modulações de humor ou motivação, lidar com docentes, tolerar diferenças em geral, manejar o estresse das responsabilidades acadêmicas, etc. De maneira geral, espera-se do universitário uma capacidade de equilíbrio entre demandas externas e necessidades pessoais. Esse equilíbrio se dá em função de uma resposta adaptativa (RODRÍGUEZ; LÓPEZ, 2017). Ao processo de ingresso na universidade e seus atravessamentos pessoais, emocionais, sociais, econômicos, dentre outros, nomeia-se adaptação acadêmica (BARBOSA et al., 2018, PERON, 2019).

Entende-se que a dificuldade na adaptação acadêmica é um fator determinante na evasão do sistema educacional¹ (ALMEIDA et al., 2019, PERON; BEZERRA; PEREIRA, 2019), o que caracteriza uma perda tanto para o estudante como para a sociedade como um todo. A literatura acerca do jovem que ingressa na educação superior evidencia o fato de que o estudante se desenvolverá mesmo que não curse o Ensino Superior, devido a fatores biológicos e aspectos sociais que influenciam nesse. Contudo, a inserção no Ensino Superior é enriquecedora em diversos sentidos, proporcionando ao jovem experiências que permitem o desenvolvimento de

¹ Compreende-se a evasão como a evasão do curso – que consiste no abandono do curso sem a sua conclusão, podendo refletir a mobilidade do aluno de um curso para outro, – ou a evasão do sistema – que reflete o abandono do aluno do sistema universitário (POLYDORO, 2000). No presente estudo, é referida a evasão do sistema.

aspectos pessoais, interpessoais e acadêmicos (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010, SOARES; DEL PRETTE, 2015). Além disso, entende-se que a aprendizagem não se dá de forma independente do autodesenvolvimento, sendo assim, os resultados acadêmicos obtidos pelos estudantes são impactados por uma diversidade de fatores que não se limitam à sala de aula ou à absorção do conteúdo curricular (SOARES et al., 2006). Tendo em vista a natureza diversificada do processo de adaptação acadêmica, é necessário se levar em consideração as características contextuais e interpessoais dos estudantes nesse processo. Essas características podem ser referentes a gênero, aspectos socioeconômicos, faixa etária, etnia, nível educacional dos pais, entre outras e devem ser levadas em consideração em políticas educacionais, ações docentes e serviços de apoio aos estudantes, assim como em estudos que visem entender como ocorre a adaptação universitária.

Soares et al. (2006) desenvolveram o Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU), resultado da revisão da teoria e da investigação da área, visando combinar fatores de natureza interpessoal e contextual na compreensão do como os jovens se ajustam à universidade. Os autores consideram que a noção de sucesso acadêmico não se restringe às dimensões de aprendizagem, mas também às de desenvolvimento psicológico. As expectativas acadêmicas pareceram ser um preditor efetivo de envolvimento na vida universitária, assim como a qualidade do ambiente de aprendizagem pareceu afetar os níveis de envolvimento, bem-estar e satisfação. No entanto, essas relações não foram suficientes para influenciar o rendimento acadêmico e o desenvolvimento psicossocial dos estudantes. O rendimento acadêmico pareceu ser predito majoritariamente pela nota de candidatura para entrada no ensino superior e o desenvolvimento psicossocial pelo nível de autonomia à entrada da Universidade.

Sendo assim, a teoria e a investigação revelaram que as características pessoais, institucionais e a interação que se estabelece entre ambas são fatores importantes a serem considerados no ajustamento acadêmico, ainda que tenham sido identificadas especificidades em alunos de ciência e tecnologia ou alunos de Ciências Sociais e Humanas (SOARES et al., 2006). Soares et al. (2009b) analisaram o papel da preparação acadêmica (notas usadas no ingresso à universidade) e das estratégias de aprendizagem (divididas em dimensões de enfoque compreensivo, enfoque superficial, percepção da competência pessoal, motivação intrínseca e organização das atividades de estudo) como possíveis preditores de rendimento acadêmico de estudantes do primeiro ano da Universidade de Minho, em Portugal, levando em consideração o sexo dos estudantes e suas áreas de estudo (Economia, Ciência e Tecnologia ou Humanidades). Os autores confirmaram a preparação acadêmica como principal preditor do rendimento acadêmico no primeiro ano, não havendo relevância significativa entre os diferentes

campos acadêmicos ou sexo dos participantes. Araújo et al. (2014) em uma construção e validação de questionário para avaliar a adaptação acadêmica chegaram a cinco dimensões, as quais apresentam identidade própria, identificadas como adaptação ao estudo, adaptação pessoal-emocional, adaptação social, planejamento de carreira e adaptação à instituição.

Os investimentos observados na literatura para a compreensão de como o ajustamento universitário acontece e quais são os fatores envolvidos nesse processo revelam a importância de se garantir circunstâncias que incentivem o prosseguimento dos estudos. No que tange ao alcance econômico nacional, o ingresso e a permanência na universidade permitem o aumento de produtividade por meio da formação para o mercado de trabalho. Quando pensamos em desenvolvimento econômico individual, a continuidade dos estudos permite melhores condições de trabalho, melhores salários e maior renda pessoal e familiar (OLIVEIRA et al., 2017).

Havendo, então, impactos não só pessoais, mas também sociais da continuidade dos estudos a nível superior, se faz necessário expor em que contexto se dão as vivências universitárias que levam a uma melhor ou pior adaptação acadêmica. No Brasil, o Sistema de Ensino Superior sofreu mudanças ao longo do século XX, demonstrando duas tendências: a confirmação do sistema de massa universitário com expansão das vagas em universidades privadas, especialmente durante o Regime Militar, e mais recentemente a expansão nas vagas provocada pelo Reuni, pelo Plano de Desenvolvimento da Educação e outras estratégias combinadas como a mudança das formas de ingressos na universidade, as leis de cotas, o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), entre outras (OLIVEIRA et al., 2017).

O Sistema de Ensino Superior no Brasil é composto de instituições de naturezas distintas, podendo ser privadas ou públicas. As instituições privadas podem ser mantidas por ente privado, com fins lucrativos ou não e as instituições públicas são aquelas mantidas pelo governo federal, estadual e municipal. As instituições de Ensino Superior no Brasil podem ser organizadas como Universidades (essas, são estruturadas para a formação na Graduação e Pós-Graduação *lato e stricto sensu*, desenvolvem pesquisa e extensão, devem apresentar 70% do corpo docente formado por professores titulados e possuem autonomia universitária para criação e fechamento de cursos e *campi*, aumentar ou reduzir número de vagas, expedir e registrar diplomas), Centros Universitários (oferecem cursos de Graduação e Pós-graduação, em diferentes áreas de conhecimento, no entanto, não são obrigados a produzir a pesquisa em sua área de conhecimento e não necessitam oferecer Pós-graduação *stricto sensu*) e Faculdades, Institutos e Centros de Educação Tecnológica (diferente das organizações anteriores, não gozam de autonomia plena para abertura e fechamento de cursos e seus diplomas devem ser

registrados por uma Universidade e podem oferecer apenas cursos de Graduação ou de Pós-graduação *lato sensu*) (GOMES; MACHADO-TAYLOR; SARAIVA, 2018, OLIVEIRA et al., 2017). Apesar das diferentes organizações acadêmicas, a divisão quanto à natureza, classificando as instituições como públicas e privadas é a que se faz mais comum e significativa no senso comum.

. Considerando esses tipos de instituições de Ensino Superior, supõe-se que o ingresso em universidades com diferentes características não deve ser lido da mesma maneira. Estudos apontam diferenças na adaptação acadêmica entre estudantes de universidades públicas e privadas (MONTEIRO; SOARES, 2017, SOARES et al., 2009a, SOARES et al. 2019c), demonstrando que os alunos de instituições públicas tendem a apresentar, de maneira geral, maiores níveis de adaptação acadêmica. Soares et al. (2019c) apontam que estudantes de instituições públicas tendem a lidar mais adequadamente com colegas e professores, suporte que pode ser um diferencial em relação aos estudantes de instituições privadas. A aprovação em uma universidade pública parece promover expectativas não só de ingresso, mas, também de permanência, levando-se em conta que as instituições públicas apresentam forte tradição em ensino, pesquisa e extensão. Soares, Poubel e Mello (2009a) também identificaram maiores índices de adaptação acadêmica nos alunos de instituições públicas, sendo estes mais autoconfiantes, além de perceberem apoio da família e da instituição em que estavam inseridos, apesar das pressões sociais. Além disso, os alunos também se orgulham da conquista do ingresso, visto a concorrência para entrada na universidade pública, muitas vezes percebendo também reconhecimento da família nesse processo, facilitando a adaptação.

Dessa forma, a adaptação acadêmica pode ser encarada como um processo diversificado. Ambientes de cultura mais acolhedora, por exemplo, podem ser capazes de propiciar mais rapidamente o estabelecimento de amizades, tão importantes no processo de adaptação acadêmica. A expectativa acadêmica, a capacidade de projeção de carreira e busca pela empregabilidade também podem ser determinantes na forma como o estudante vai se ajustar ao ambiente universitário e ao perfil profissional que será formado (ARAÚJO; ALMEIDA, 2015, SOARES; MELLO; BALDEZ, 2011, SOARES et al., 2014). Pode-se considerar que todos estes fatores podem ser afetados pela cultura institucional e pelo desenvolvimento da instituição como unidade de ensino, pesquisa e extensão.

Diante o cenário que se constrói no momento de inserção na universidade, diversos autores também têm se preocupado em estudar o estresse nesse contexto (ARIÑO; BARDAGI, 2018; DELABRIDA, SANTOS; BARLETTA, 2018, TORQUATO et al., 2015). O estresse pode ser entendido como uma reação do organismo às situações ou confrontos que provoquem de alguma forma irritação, medo, excitação ou confusão. Esse processo é causado pela quebra

da homeostase interna, ou seja, por um fator que exige adaptação a mudanças, sejam elas positivas ou negativas, visto que o indivíduo necessita despende energia adaptativa para lidar com esses eventos (LIPP; GUEVARA, 1994). A resposta ao estresse tem um propósito evolutivo e as experiências estressantes, geralmente, evoluem por alguns estágios. Primeiramente, o estágio de “alarme”, em que o corpo reconhece o agente estressor e ativa o sistema neuroendócrino; o estágio de “adaptação”, em que o corpo repara os danos causados pelo estado de alarme, regulando os níveis hormonais; no entanto, quando atinge um terceiro estágio, o de “exaustão”, o corpo pode desenvolver alguma doença relacionada à condição estressante e comportamentos relacionados à sobrecarga de estresse, como comportamentos ansiosos ou depressivos, insônia, compulsão alimentar ou abuso de drogas (MCEWEN, 2017). Pode-se dizer que o corpo humano está preparado para viver situações esporádicas de estresse agudo, mas quando o estresse se torna crônico, seus efeitos desgastam o organismo (BAUER, 2002).

Pode-se afirmar que a série de demandas acadêmicas enfrentadas por graduandos podem se constituir como estressores crônicos, sendo apontado como um fator de impacto na qualidade de vida dos universitários (MARCHINI et al., 2019). Bublitz et al. (2016) verificaram em seu estudo correlações dos níveis de estresse com satisfação com o curso, atividade de trabalho, pensamentos de desistência do curso e com o tipo de instituição, havendo predomínio de alunos de instituições privadas em maiores níveis de estresse, o que pode estar relacionado ao percentual de alunos dessas instituições com a atividade de trabalho em comparação aos alunos de instituições públicas, o que poderia acarretar em dificuldades para gerenciar o tempo. Lameu (2014) investigou o estresse em ambiente acadêmico por meio de estudo transversal, chegando à conclusão de que alunos com menor contato com a família e os que residiam em residências como repúblicas, apartamentos ou casas alugadas, apresentavam níveis significativamente maiores de estresse, o que poderia ser causado por problemas adaptativos como morar sem os pais, conviver com pessoas estranhas e gerir tarefas domésticas.

O ingresso na universidade pode estar associado, ainda, a novas obrigações e demandas do meio acadêmico e social, além de capacidade de controle emocional, habilidades estas que podem estar ainda pouco desenvolvidas (SANTOS; ZANON; ILHA, 2019). Graner e Cerqueira (2019), em uma revisão integrativa, analisaram 37 estudos empíricos publicados nos últimos cinco anos visando identificar fatores de risco e proteção para sofrimento psíquico em estudantes universitários e identificaram, como fatores de risco, condições relativas à vida acadêmica e à saúde; e como fatores de proteção foram identificadas determinadas estratégias de coping, senso de coerência, vigor, resiliência e autoeficácia. Esta última é um elemento da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura que diz respeito a uma dedução pessoal, resultado

de diversos fatores pessoais e ambientais que resultam no julgamento que o sujeito faz das suas próprias capacidades de executar ações necessárias para atingir um determinado desempenho considerado satisfatório (BANDURA, 1997, PAJARES; OLAZ, 2008).

A teoria social cognitiva explica o comportamento humano mediante um modelo de reciprocidade triádica no qual a conduta, os fatores pessoais internos (como eventos cognitivos, afetivos e biológicos) e o ambiente externo atuam entre si como determinantes interativos e recíprocos. Além disso, é adotada a perspectiva da agência para o autodesenvolvimento, a adaptação e a mudança, na qual o indivíduo é capaz de desenvolver mecanismos de autorregulação que podem determinar o caminho a ser seguido. A agência humana tem quatro características fundamentais: 1) a intencionalidade, o indivíduo tem capacidade de agir premeditadamente, 2) a antecipação, que é uma representação cognitiva do futuro, cuja ação motiva e regula o comportamento humano, 3) a autorregulação, capacidade do ser humano de motivar e regular as próprias ações de acordo com o que lhe causa satisfação ou não e 4) a autorreflexão, capacidade do sujeito de autoavaliar os próprios pensamentos e as próprias condutas, possibilitando ajustamento (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010).

As crenças de autoeficácia são construídas e reforçadas a partir de experiências de domínio (experiências diretas do sujeito, nas quais os sucessos obtidos contribuem para a construção e fortalecimento de uma forte eficácia pessoal), as experiências vicárias (nas quais ver pessoas parecidas consigo mesmo sendo bem-sucedidas por esforços mantidos, aumenta as crenças dos observadores de que eles possuem as capacidades e habilidades para dominar atividades comparáveis de forma bem-sucedida), as persuasões sociais (pessoas que são persuadidas verbalmente de que elas possuem as capacidades para realizar determinadas atividades são suscetíveis a mobilizar um maior esforço e mantê-lo) e os estados somáticos e emocionais (as pessoas baseiam parte de seus julgamentos sobre as próprias capacidades nos estados próprios emocionais). As crenças de autoeficácia regulam o funcionamento humano por meio dos processos cognitivos, motivacionais, afetivos e decisivos e influenciam a forma como os indivíduos pensam, se de maneiras autoincentivadoras ou autoenfraquecedoras (BANDURA, 1997, PAJARES; OLAZ, 2008).

A autoeficácia na formação superior pode ser traduzida como a percepção do estudante de suas próprias capacidades de adquirir, demonstrar e expandir o conteúdo do curso, planejar e traçar metas, fazer escolhas acadêmicas, regular suas ações no processo de aprendizagem, usufruir de oportunidades no meio acadêmico, relacionar-se com colegas e professores tanto socialmente como academicamente e cumprir prazos relacionados a atividades acadêmicas (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010). A autoeficácia tem um importante papel na adaptação acadêmica, visto que tem sido relacionada a aspectos como maior satisfação

acadêmica, capacidade de regulação da aprendizagem, maior motivação acadêmica, maiores níveis de rendimento acadêmico, maiores níveis de habilidades sociais, menores níveis de procrastinação e menores níveis de estresse (DALBOSCO; FERRAZ; SANTOS, 2018, DOMINGUEZ-LARA; FERNÁNDEZ-ARATA, 2019, LOPES et al., 2020, LORICCHIO; LEITE, 2012, MAFLA et al., 2019, MATTA; LEBRÃO; HELENO, 2017, SANTOS; ZANON; ILHA, 2019, ROSINHA; DE ANDRADE JÚNIOR, 2020). Alunos que se percebem mais autoeficazes preferem desenvolver tarefas mais desafiadoras e definem objetivos mais exigentes, investindo mais nas tarefas e empreendendo maiores níveis de esforço e persistência, além de ultrapassarem as dificuldades e manterem o foco nos objetivos (SANTOS; ZANON; ILHA, 2019).

Com isso, as crenças de autoeficácia são essenciais a um ajustamento universitário saudável, motivando os estudantes a traçarem metas e a perseguirem de maneira mais ativa. Entretanto, sabe-se que essas crenças não garantem habilidades necessárias para a obtenção de resultados favoráveis no ambiente acadêmico: por exemplo, a crença de ser capaz de estabelecer relações sociais com os pares é essencial para garantir o esforço empregado pelo aluno, mas não garante desenvoltura social por parte do indivíduo. Dessa forma, se faz relevante a investigação de comportamentos que possam ser facilitadores no ambiente acadêmico, como as habilidades sociais. O conceito de habilidades sociais se refere a comportamentos sociais que são valorizados em determinado contexto cultural, rendendo resultados favoráveis para o indivíduo e seu ambiente (DEL PRETTE, Z. & DEL PRETTE, 2017).

Soares e Del Prette (2015) afirmam que um bom repertório de habilidades sociais poderia contribuir para a qualidade das vivências acadêmicas e do rendimento acadêmico, assim como as situações do contexto universitário podem constituir oportunidades de aprendizagem acadêmica e interpessoal, que refletiriam na aquisição de habilidades sociais importantes para o universitário. Podendo ser aprendidas, as habilidades sociais são importantes para lidar de modo socialmente competente com as interações interpessoais e podem estar relacionadas às capacidades de comunicação, de civilidade, de assertividade, de expressão de sentimento positivo e habilidades sociais profissionais (DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, 2017). Del Prette e Del Prette (2017) apresentam as principais classes de habilidades sociais identificáveis na literatura, que podem ser relevantes em diferentes etapas e contextos de desenvolvimento, sendo elas: Comunicação, civilidade, fazer e manter amizade, empatia, assertivas, expressar solidariedade, manejar conflitos e resolver problemas interpessoais, expressar afeto e intimidade, coordenar grupo e falar em público. A qualidade das interações sociais e interpessoais são essenciais na busca de objetivos institucionais, além de estarem envolvidas na capacidade do estudante de demonstrar capacidade de liderança, poder de convencimento,

discordância, capacidade de lidar com críticas, resolver problemas etc. O déficit nessas capacidades pode dificultar o processo de aprendizagem, principalmente no que diz respeito às responsabilidades acadêmicas que envolvem cooperação mútua e exposição de si (GOMES; SOARES, 2013).

Delabrida, Santos e Barletta (2018) realizaram um estudo avaliando se há diferenças nas habilidades sociais em termos do tipo de moradia dos universitários e investigaram se as habilidades sociais estão relacionadas à percepção de desempenho acadêmico e ao estresse, concluindo que o grau de habilidades sociais é preditor da percepção de desempenho acadêmico com a mediação do nível de estresse percebido. Bauth et al. (2019), ao comparar o nível das habilidades sociais de estudantes ingressantes e alunos concluintes universitários, chegaram à conclusão de que, exceto para o curso de Engenharia Civil, os alunos concluintes apresentaram repertório de habilidades sociais mais elaborado comparados aos iniciantes, o que pode apontar para a necessidade de desenvolvimento dessas habilidades no decorrer do curso. Soares et al. (2019a) buscaram verificar como as variáveis Expectativas Acadêmicas, Habilidades Sociais, Maturidade para a Escolha Profissional e Educação à Carreira estão associadas à adaptação acadêmica no Ensino Superior com alunos ingressantes do curso de Psicologia, concluindo que a adaptação mais satisfatória esteve associada a níveis mais realistas de expectativas acadêmicas, melhor educação à carreira e melhor repertório de habilidades sociais.

No que diz respeito à diferença entre instituição pública e privada, em um estudo realizado por Soares, Poubel e Mello (2009a), para os alunos de instituições públicas as habilidades sociais pareceram se relacionar principalmente com as dimensões pessoal e contextual e para os alunos de instituições privadas, com a dimensão de realização, no entanto, as habilidades sociais estiveram correlacionadas com adaptação acadêmica em ambos os tipos de instituição. Guimarães et al. (2019) verificaram a relação entre as habilidades sociais e a percepção de autoeficácia geral de universitários de uma faculdade privada, identificando uma correlação diretamente significativa entre o fator de autoexposição a desconhecidos e situações novas e o construto da autoeficácia, sinalizando que a maior percepção de autoeficácia facilita ao universitário se expor, se arriscar e experimentar situações que envolvam desconhecidos.

A investigação de como diferentes fatores podem impactar a adaptação acadêmica dos estudantes se justifica pela necessidade de aprimoramento dos recursos que possam ser facilitadores desse ajustamento, atenuando o possível sofrimento psíquico de estudantes universitários e principalmente evitando a evasão desses estudantes, que acarreta em prejuízos tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para a sociedade, com a perda de profissionais qualificados. Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivos: 1) verificar a relação das variáveis adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais, 2) identificar o

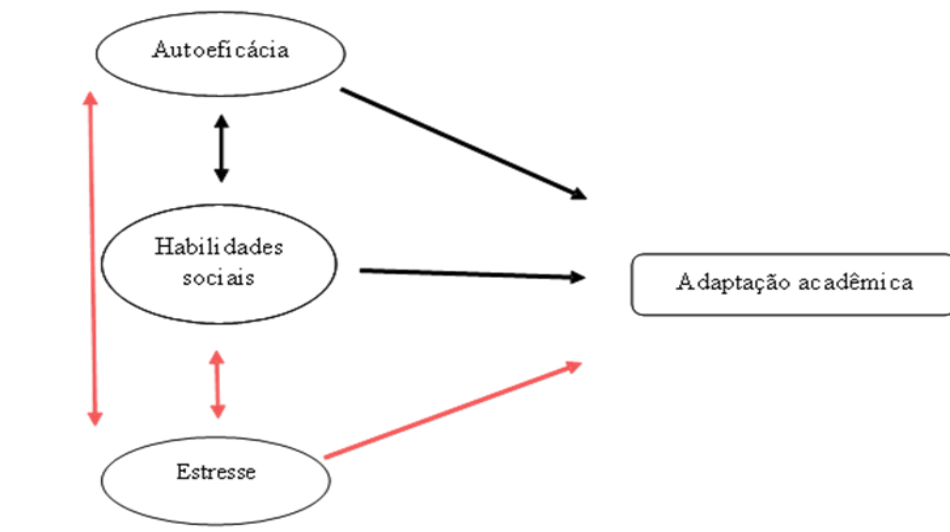
poder preditivo das variáveis explicativas estresse, autoeficácia e habilidades sociais na variável critério adaptação acadêmica e 3) comparar as variáveis entre os grupos de estudantes de instituições privadas e públicas. Os problemas trabalhados serão: se existe relação entre as variáveis estresse, autoeficácia, habilidades sociais e adaptação acadêmica, se as variáveis estresse, autoeficácia e habilidades sociais podem ser preditivas da variável critério adaptação acadêmica e se existe diferença no nível das variáveis apresentadas entre estudantes de instituições públicas e privadas.

As hipóteses são de que 1) existe correlação positiva entre as variáveis autoeficácia, habilidades sociais e adaptação acadêmica (GUIMARÃES et al., 2019, NAZAR et al., 2020, SOARES; DEL PRETTE, 2015), 2) existe correlação negativa entre a variável estresse e as demais variáveis (LORICCHIO; LEITE, 2012, NAZAR et al., 2020), 3) as variáveis explicativas autoeficácia e habilidades sociais são preditoras positivas da variável critério adaptação acadêmica (DELABRIDA; SANTOS; BARLETTA, 2018, ROSINHA; DE ANDRADE JÚNIOR, 2020), 4) a variável explicativa estresse é preditora negativa da variável adaptação acadêmica à universidade (MARCHINI et al., 2019, ROCHA et al., 2019) e 5) estudantes de instituições públicas apresentam melhor adaptação acadêmica à universidade do que os de instituições privadas (MONTEIRO; SOARES, 2017, SOARES et al. 2009a).

1.2 Método

Estudo transversal correlacional, preditivo e com grupos de comparação.

1.2.1 Desenho do estudo



1.2.2 Participantes

Participaram 917 estudantes universitários do primeiro (31,4% da amostra), segundo (33,8%) ou terceiro período (34,8%) de diversas instituições de Ensino Superior. Como critério de inclusão, os estudantes deveriam estar matriculados em instituição de Ensino Superior, cursando do primeiro ao terceiro período da graduação de qualquer curso. Foram escolhidos alunos dos períodos iniciais com objetivo de coletar dados alinhados com o período de adaptação à Universidade. Como critério de exclusão, os participantes não poderiam ser alunos de cursos de Ensino à Distância. Dessa forma, todos deveriam estar matriculados em curso de graduação presencial, ainda que estivessem em ensino remoto por conta da pandemia da COVID-19. Os estudantes apresentaram idade média de 23,2 anos ($DP = 7,7$) e eram 73,8% do sexo feminino, 25,3% do sexo masculino e 0,9% preferiram não responder. Aproximadamente 80% dos respondentes eram de universidades públicas e 20% de universidades privadas. Em relação à classe social, 10,4% dos estudantes eram de classe social A, 19,5% de classe social B1, 31,3% de classe social B2, 21,2% de classe social C1, 14,4% de classe social C2, 2,7% de classe social D e 0,5% de classe social E.

1.2.3 Instrumentos

O Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) (ARAÚJO et al., 2014) conta com 40 itens e utiliza escala Likert, variando de discordo totalmente a concordo totalmente. Os itens são divididos em cinco dimensões: Planejamento de Carreira (F1 – oito itens) – refere-se à adaptação ao curso escolhido, como satisfação com a escolha de curso e competência para o curso ($\alpha=0,88$), Adaptação social (F2 – oito itens) – refere-se ao estabelecimento de vínculos, suporte social e relações de amizade ($\alpha= 0,86$), Adaptação Pessoal-Emocional (F3 – oito itens) – refere-se a sentimentos de bem estar físico, psicológico e autoconfiança ligados à experiência universitária ($\alpha= 0,74$), Adaptação ao Estudo (F4 – oito itens) – referente aos hábitos de estudo, planejamento, percepção de desempenho, além do processo de aprendizagem em sala de aula ($\alpha= 0,75$) e Adaptação a Instituição (F5 – oito itens) – referente ao ambiente institucional, incluindo professores, funcionários, serviços e espaços de convivência, além do desejo de permanência até a conclusão do curso ($\alpha= 0,81$).

A Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010) é composta por 34 itens em formato Likert de 10 pontos, variando de pouco capaz a muito capaz. Os itens são divididos em cinco fatores: Autoeficácia acadêmica (F1 - nove itens) – avalia a percepção do aluno da própria capacidade de entender e demonstrar conhecimento do conteúdo oferecido no curso ($\alpha= 0,88$), Autoeficácia na regulação da

formação (F2 - sete itens) – avalia a percepção do aluno da própria competência de planejar, fazer escolhas e construir e atingir metas, autorregulando seu comportamento no processo de formação e desenvolvimento de carreira ($\alpha= 0,87$), Autoeficácia em ações proativas (F3 - sete itens) – reconhecimento da capacidade de aproveitar as oportunidades na formação, promover melhorias institucionais e atualizar os conhecimentos ($\alpha= 0,85$), Autoeficácia na interação social (F4 - sete itens) – avalia a confiança do estudante na própria capacidade de estabelecer relações com professores e colegas, com finalidades acadêmicas e sociais ($\alpha= 0,80$) e Autoeficácia na gestão acadêmica (F5 - quatro itens) – avalia a percepção do estudante da própria capacidade de envolver-se, definir e cumprir prazos relacionados às demandas da universidade ($\alpha= 0,80$).

O Questionário de Habilidades Sociais (CHASO) (CABALLO; SALAZAR, 2017) é composto de 40 itens em escala Likert, variando de “muito pouco característico de mim” a “muito característico de mim”. Os itens são divididos em 10 fatores, os quais cada um corresponde a um tipo de habilidade: Interagir com desconhecidos (quatro itens) ($\alpha= 0,79$), Expressar sentimentos positivos (quatro itens) ($\alpha= 0,81$), Enfrentar críticas (quatro itens) ($\alpha= 0,78$), Interagir com pessoas que me atraem (quatro itens) ($\alpha= 0,90$), Manter a tranquilidade diante das críticas (quatro itens) ($\alpha= 0,68$), Falar em público ou interagir com superiores (quatro itens) ($\alpha= 0,80$), Lidar com situações de exposição ao ridículo (quatro itens) ($\alpha= 0,64$), Defender os próprios direitos (quatro itens) ($\alpha= 0,72$), Pedir desculpas (quatro itens) ($\alpha= 0,81$) e Negar pedidos (quatro itens) ($\alpha= 0,71$).

A Escala de Estresse Acadêmico (EEA) (FREIRES et al., 2018) é composta de 13 itens em escala Likert que variam entre discordo totalmente e concordo totalmente. A escala é unifatorial ($\alpha= 0,88$). Todos os itens são afirmações acerca de como o respondente pode se sentir no dia a dia em relação ao contexto acadêmico.

1.2.4 Procedimento de coleta de dados

A aplicação dos questionários aconteceu em formato online por meio da plataforma de Formulários Google. As escalas foram divulgadas a universitários, para os quais foi solicitado que respondessem caso se sentissem confortáveis em colaborar com a pesquisa. O acesso aos instrumentos foi precedido de uma explicação sobre os objetivos da pesquisa e dos riscos envolvidos. A aplicação das escalas também foi precedida do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Questionário de dados sociodemográficos com objetivo de identificar informações que caracterizassem a amostra. Todos os dados foram coletados durante a pandemia de COVID-19, entre os meses de julho de 2021 e dezembro de 2021.

1.2.5 Procedimento de análise dos dados

Os dados foram analisados por meio do programa SPSS 26 para Windows. O teste de normalidade *Kolmogorov-Smirnov* foi realizado com as dimensões dos instrumentos utilizados e confirmou a hipótese de normalidade dos dados ($p > 0,05$). Foi realizada o teste de correlação de Pearson para avaliar correlação entre as variáveis coletadas considerando o nível de significância de 5% ($p < 0,05$). Para avaliar o poder preditivo das variáveis, foi utilizada análise de Regressão Linear Múltipla (método *forward*). Também foi utilizado teste *t* de Student para comparar alunos de instituições públicas e alunos de instituições privadas. Para o teste *t* foram realizados procedimentos de *bootstrapping* (1000 reamostragens; 95% BCa) para maior confiabilidade dos dados com objetivo de corrigir diferenças entre os tamanhos dos grupos (HAUKOOS; LEWIS, 2005).

1.2.6 Procedimentos éticos

O projeto desta pesquisa foi aprovado em 1 de julho de 2021 pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro sob nº 42548720.3.0000.5282.

1.3 Resultados

Foi realizado o teste de correlação de Pearson, no qual foram encontradas correlações significativas ($p < 0,001$) entre as variáveis adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais. A Tabela 1 apresenta os resultados das correlações obtidas.

Tabela 1. - Coeficientes de relação entre os escores totais de adaptação acadêmica, autoeficácia, estresse e habilidades sociais.

		Adaptação acadêmica	Autoeficácia	Estresse	Habilidades Sociais
Adaptação acadêmica	<i>r</i>	-			
	<i>p</i>				
Autoeficácia	<i>r</i>	0,67	-		
	<i>p</i>	0,00*			
Estresse	<i>r</i>	-0,57	-0,38	-	
	<i>p</i>	0,00*	0,00*		
Habilidades sociais	<i>r</i>	0,39	0,49	-0,17	-
	<i>p</i>	0,00*	0,00*	0,00*	

Nota. * = $p < 0,01$.

Quando observada a variável adaptação acadêmica, foram encontradas correlações positivas fortes (COHEN, 1988) desta com a autoeficácia e com o estresse. A correlação positiva da adaptação acadêmica com as habilidades sociais foi moderada. Identificou-se

também uma correlação negativa moderada entre autoeficácia e estresse e positiva entre autoeficácia e habilidades sociais. A correlação negativa identificada entre estresse e habilidades sociais, embora estatisticamente significativa, foi fraca.

Foi realizado o teste de correlação de Pearson também para relacionar os fatores do QAES com os escores gerais de estresse, autoeficácia e habilidades sociais, no entanto, não foram obtidas correlações significativas quando os fatores da adaptação acadêmica são correlacionados isoladamente com as variáveis estresse, autoeficácia e habilidades sociais. Os resultados podem ser observados na Tabela 2.

Tabela 2 - Correlações entre escores gerais de estresse, autoeficácia e habilidades sociais com fatores do QAES.

		Estresse	Autoeficácia	Habilidades sociais
F1 – Planejamento de carreira	<i>r</i>	0,29	-0,03	-0,03
	<i>p</i>	0,37	0,29	0,25
F2 – Adaptação social	<i>r</i>	-0,01	0,02	0,04
	<i>p</i>	0,87	0,56	0,19
F3 – Adaptação pessoal-emocional	<i>r</i>	0,04	-0,02	0,01
	<i>p</i>	0,21	0,43	0,69
F4 – Adaptação ao estudo	<i>r</i>	0,01	0,03	-0,00
	<i>p</i>	0,83	0,30	0,95
F5 – Adaptação institucional	<i>r</i>	-0,00	0,02	0,03
	<i>p</i>	0,90	0,63	0,37

Para comparar as variáveis adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais entre grupos de estudantes de instituições pública e de instituições privadas, foi usado o teste *t* de Student para amostras independentes. A Tabela 3 apresenta os resultados.

Tabela 3 - Resultados do teste de diferença nos níveis de adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais entre estudantes de instituições públicas e de instituições privadas.

		Escore		Estatística do teste <i>t</i> (<i>Bootstrapping</i>)					
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>Gl</i>	Valor- <i>p</i>	Diferença de Média	IC da Diferença de Média (95%)	
								Limite inferior	Limite superior
Adaptação Acadêmica	Pública	132,65	19	-3,95	915	0,001*	-6,3	-9,56	-3,15
	Privada	138,98	20,8						
Estresse	Pública	38,67	9,6	6,16	915	0,001*	4,83	3,41	6,14
	Privada	33,85	9,2						
Autoeficácia	Pública	257,61	46,0	-7,07	915	0,001*	-22,83	-29,21	-16,30
	Privada	280,44	37,1						
Habilidades Sociais	Pública	125,52	21,6	-1,71	915	0,83 ns	-3,05	-6,67	0,60
	Privada	128,58	22						

Nota. * = $p < 0,001$; ns = não significativo

Os resultados demonstraram que estudantes de instituição privada tiveram escore estatisticamente maior em adaptação acadêmica do que estudantes de instituição pública. O tamanho de efeito da diferença encontrado, entretanto, foi baixo (d de Cohen = 0,22). Quando observados os escores de estresse, alunos de instituições públicas obtiveram escores estatisticamente maiores quando comparados aos de instituições privadas. O tamanho de efeito da diferença, neste caso, foi moderado (d de Cohen = 0,51). Na variável autoeficácia, alunos de instituição privada apresentaram escores estatisticamente superiores do que estudantes de instituição pública, com tamanho de efeito moderado (d de Cohen = 0,51). Por fim, não encontrada diferença estatisticamente significativa entre os grupos para a variável habilidades sociais.

O teste t de Student para amostras independentes também foi realizado com objetivo de comparar os escores dos cinco fatores do QAES entre estudantes de instituição pública e instituição privada. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas apenas no Fator 3 (Adaptação pessoal-emocional), no qual estudantes de universidade pública apresentaram escores estatisticamente maiores do que os estudantes de universidade privada. O tamanho de efeito de diferença, no entanto, pode ser considerado irrisório (d de Cohen = 0,17). Os resultados são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 - Resultados do teste de diferença para cada fator do QAES entre estudantes de instituições públicas e de instituições privadas.

		Escore		Estatística do teste t (<i>Bootstrapping</i>)					
		M	DP	T	Gl	Valor- p	Diferença de Média	IC da Diferença de Média (95%)	
							Limite Inferior	Limite superior	
F1	Pública	31,5	5,6	-0,06	915	0,95 ns	-0,03	-0,95	0,87
	Privada	31,6	5,6						
F2	Pública	27,4	6,8	-0,19	915	0,84 ns	-0,10	-1,19	0,97
	Privada	27,5	6,3						
F3	Pública	18,3	7,3	2,07	915	0,04*	1,25	0,14	2,68
	Privada	17,1	7,2						
F4	Pública	27,2	5,4	-0,21	915	0,82 ns	0,09	-0,96	0,77
	Privada	27,3	5,0						
F5	Pública	29,5	4,2	-0,76	915	0,44 ns	-0,26	-0,95	0,42
	Privada	29,8	4,4						

Nota. F1 – Planejamento de carreira; F2 – Adaptação social; F3 – Adaptação pessoal-emocional; F4 – Adaptação ao estudo; F5 – Adaptação institucional; * = $p < 0,05$; ns = não significativo.

Por fim, foi realizada uma análise de Regressão Linear Múltipla com o objetivo de investigar em que medida as três variáveis estresse, autoeficácia e habilidades sociais impactam nos níveis de adaptação acadêmica. Os resultados demonstraram haver um impacto significativo de todas as variáveis na adaptação acadêmica à Universidade. A Tabela 5 apresenta os coeficientes para todos os preditores significativos.

Tabela 5 - Variáveis preditoras de Adaptação acadêmica.

Preditores	Coeficientes	<i>t</i>	Sig.	<i>R</i> ²	ΔR^2
	padronizados				
	<i>Beta</i>				
(Constant)	-	24,236	0,000*	-	-
Autoeficácia	0,487	18,364	0,000*	0,450	-
Estresse	-0,368	-15,698	0,000*	0,564	0,115
Habilidades sociais	0,090	3,602	0,000*	0,570	0,006

Nota. * = $p < 0,001$.

Conforme pode ser visto na Tabela 5, a variável explicativa Autoeficácia foi a que impactou mais fortemente no modelo, explicando 45% do desfecho. A variável estresse, por sua vez, impactou negativamente de maneira significativa explicando 11,5% da adaptação acadêmica. As habilidades sociais, também significativas, explicaram 0,6%, sendo a variável mais fraca a impactar no modelo. Por fim, o modelo completo explicou 57% da variável desfecho adaptação acadêmica.

1.4 Discussão

Os resultados demonstraram que existe correlação positiva entre as variáveis autoeficácia, habilidades sociais e adaptação acadêmica e correlação negativa entre a variável estresse e as demais variáveis. Essa primeira confirmação vai ao encontro do que é frequentemente observado em literatura (GUIMARÃES et al., 2019, LORICCHIO; LEITE, 2012, NAZAR et al., 2020, SOARES; DEL PRETTE, 2015), entendendo-se que o processo de adaptação acadêmica é marcado por uma multiplicidade de mudanças que deverão ser enfrentadas usando-se diferentes estratégias, sejam estas com base em reavaliações cognitivas ou no enfrentamento comportamental.

Ademais, foram encontradas diferenças significativas na adaptação acadêmica de estudantes de instituições públicas e privadas. No entanto, os resultados foram no sentido contrário ao esperado e ao que já foi observado em pesquisas anteriores (SOARES et al., 2009a, SOARES et al. 2019c). A literatura, até então, aponta para uma tendência a melhor adaptação acadêmica em estudantes de instituições públicas, associada à aprovação no concorrido

processo seletivo de ingresso à Universidade, satisfação com a tradição em ensino, pesquisa e extensão, além de maior percepção de apoio da família e da instituição. No presente estudo, houve uma diferença de efeito significativo indicando melhor adaptação nos estudantes de instituições privadas.

Considerando que os dados foram coletados durante a pandemia de COVID-19, é possível que esse resultado, embora com baixo efeito de diferença, seja oriundo do menor envolvimento direto do estudante com a instituição pública, ou seja, o aluno que foi aprovado para a universidade pública não pôde usufruir do que são entendidas como as vantagens desse tipo de instituição, citadas anteriormente, assim como não teve oportunidade de se envolver mais ativamente em muitas das atividades acadêmicas comuns do ensino presencial regular. Junto a isso, pode-se levantar a hipótese de que a melhor adaptação dos estudantes de instituição pública exclusivamente no fator de adaptação pessoal-emocional também pode estar associada ao sentimento de conquista nos estudantes em início de graduação ou ao apoio da família, mesmo que a vivência universitária não tenha sido vivenciada de maneira plena. Ainda que seja necessária cautela para generalizar os resultados apresentados, visto que a presente pesquisa não coletou dados referentes especificamente ao que os estudantes pensavam sobre o ensino remoto, essa compreensão poderia ser amparada por outros estudos que o fizeram, tal como os trazidos em seguida.

Flores et al. (2021) afirmam que os estudantes de Ensino Superior, manifestaram de maneira significativa a insatisfação com a percepção de recursos contextuais (aulas práticas, regularidade no ritmo das disciplinas, comunicação e socialização com colegas e professores, entre outros) escassos; com falta de equipamentos, orientações e acompanhamento dos docentes e com a dificuldade de concentração no ensino remoto. Junto a isso, Osti, Pontes Júnior e Almeida (2021) também afirmam que os sentimentos negativos referentes à experiência do ensino remoto suplantaram, claramente, os sentimentos positivos, principalmente em relação ao processo de aprendizagem e ao acompanhamento das atividades universitárias no geral.

O estresse acadêmico, por sua vez, além de se associar negativamente com todas as outras variáveis, foi maior nos estudantes de instituição pública. Este resultado é coerente com a ideia de que a adaptação acadêmica está negativamente correlacionada ao estresse: os estudantes de instituição pública estão menos adaptados e paralelamente mais estressados. Esse resultado vai no sentido contrário do que é percebido em estudos anteriores, nos quais é comum que existam maiores escores de estresse em estudantes de instituições privadas, até então associados, por exemplo, à experiência de dupla jornada com estudo e trabalho (BUBLITZ et al., 2016). Entretanto, as características anteriormente apresentadas, que se associam à

experiência de adaptação acadêmica menos satisfatória em estudantes de Universidade pública também podem ser uma possível explicação para o que foi encontrado no que se refere ao estresse, principalmente se considerarmos a correlação forte entre essas duas variáveis.

A correlação entre adaptação acadêmica à Universidade e autoeficácia também já foi amplamente descrita em estudos anteriores, esta estando associada também a outros fatores de impacto na adaptação acadêmica, como a satisfação acadêmica, a regulação da aprendizagem, o rendimento acadêmico, menores níveis de procrastinação e menores níveis de estresse (SANTOS; ZANON; ILHA, 2019, MATTA; LEBRÃO; HELENO, 2017, DOMINGUEZ-LARA; FERNÁNDEZ-ARATA, 2019, MAFLA et al., 2019, LOPES et al., 2020, ROSINHA; DE ANDRADE JÚNIOR, 2020). Em consonância com os resultados encontrados no presente estudo, pode-se afirmar que a autoeficácia tem um papel significativo no enfrentamento do ajustamento como um todo, visto que alunos mais autoeficazes, por apresentarem uma melhor avaliação das próprias capacidades, serão mais perseverantes e mobilizarão mais esforços diante das dificuldades de adaptação (SANTOS; ZANON; ILHA, 2019).

O resultado encontrado de maiores níveis de autoeficácia nos estudantes de instituições privadas, mais uma vez, não confirmou a hipótese referente à comparação dos grupos (MONTEIRO; SOARES, 2017, SOARES et al., 2009). Considera-se, no entanto, resultados encontrados por Bragiatto e Matta (2021) que apontavam para uma autoeficácia elevada para o contexto de pandemia, apontando para a possibilidade de que mesmo no ensino remoto os estudantes tenham boas convicções pessoais para cumprir as atividades acadêmicas. Embora esse resultado não justifique os maiores escores na instituição privada, pode ser um indicativo de que a experiência remota pode ter enfraquecido o impacto das experiências que proporcionem o fortalecimento das crenças de autoeficácia, ou seja, se faria mais relevante a avaliação cognitiva individual dos estudantes do que o tipo de instituição no qual se está matriculado.

Ainda no que se refere à diferença entre grupos, a variável habilidades sociais não se apresentou de forma distinta nos alunos de instituição privada ou pública. Além disso, a variável mostrou correlação moderada ou fraca com as demais e foi capaz de prever significativamente a adaptação acadêmica, ainda que seja a variável mais fraca no modelo de predição. A correlação com as outras variáveis está de acordo com o que já se encontra em literatura, assim como seu poder preditivo (DELABRIDA; SANTOS; BARLETTA, 2018, SOARES et al., 2019c, VIEIRA et al., 2019). Embora a variável pareça ter menos força no modelo, se apresenta como um fator relevante mesmo com o contexto do ensino remoto, que enfraquece o

envolvimento do estudante em ambientes que requeiram e possibilitem maior elaboração das habilidades sociais, apontando para uma significância a ser considerada.

Finalmente, o modelo das variáveis estresse, autoeficácia e habilidades sociais como preditoras da adaptação acadêmica também foi confirmado nos resultados apresentados, corroborando com estudos prévios (DELABRIDA; SANTOS; BARLETTA, 2018, ROSINHA; DE ANDRADE JÚNIOR, 2020, BRAGIATTO; MATTA, 2021). Esse resultado confirma não só que as variáveis se correlacionam, mas também que as variáveis preditoras estresse, autoeficácia e habilidades sociais têm um impacto significativo no desfecho, proporcionando maior variedade de aspectos que podem ser trabalhados nos estudantes universitários a fim de melhorar o ajustamento ao contexto acadêmico.

1.5 Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo verificar a relação das variáveis adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais, identificar o poder preditivo das variáveis explicativas estresse, autoeficácia e habilidades sociais na variável critério adaptação acadêmica e comparar as variáveis entre os grupos de estudantes de instituições privadas e públicas. Os resultados obtidos foram majoritariamente significativos, visto que a correlação entre as variáveis foi significativa, assim como o modelo de predição.

Com isso, foi possível concluir que o nível de estresse, as crenças de autoeficácia e melhores habilidades sociais, diante das demandas universitárias associam-se ao ajustamento das necessidades observadas na adaptação acadêmica. Ainda que os resultados possam ter sido impactados pelas circunstâncias da pandemia por COVID-19, espera-se que o presente estudo tenha contribuído no entendimento de algumas das variáveis envolvidas nesse processo. A partir dos resultados obtidos, confirmou-se não só correlação entre as variáveis, mas também a capacidade das variáveis explicativas estresse, autoeficácia e habilidades sociais predizerem significativamente a variável critério adaptação acadêmica. Portanto, pode-se compreender que a diminuição do estresse, o aumento da autoeficácia e um repertório mais elaborado de habilidades sociais são capazes de possibilitar um melhor ajustamento universitário. Dessa forma, para além de recursos institucionais que visem maior acolhimento aos estudantes do Ensino Superior, como programas de acolhimento psicológico por exemplo, também se abrem como campos a serem trabalhados as crenças de autoeficácia e as habilidades sociais dos discentes.

Como limitações do estudo, observa-se que a participação de estudantes de instituições públicas foi prevalente em comparação aos de instituição privada. Espera-se que no futuro essa limitação possa ser sanada, proporcionando investigações mais amplas nessa população. A própria pandemia também pode ser enxergada como uma limitação, visto que a pesquisa foi adaptada ao ensino remoto, no entanto, não foi delineada da maneira mais adequada a esse contexto. Pode-se citar, nesse caso, o uso de instrumentos pensados para a experiência universitária no ensino presencial e a inviabilidade prática de uma coleta de dados que investigassem mais profundamente a relação dos alunos com o ensino remoto.

Por fim, estimula-se que no futuro novas pesquisas sejam realizadas investigando a relação entre as variáveis trabalhadas. Acredita-se que, diante dos resultados encontrados, poderia ser pertinente essa pesquisa em contexto presencial regular. O presente estudo também foi realizado com estudantes dos três primeiros períodos, no entanto, o estresse, a autoeficácia e as habilidades sociais são variáveis que são relevantes durante toda a experiência acadêmica, sendo assim, estudos com estudantes de outros períodos também podem se mostrar significativos.

2 ESTUDO II. O IMPACTO DO ESTRESSE NA ADAPTAÇÃO ACADÊMICA: O PAPEL MEDIADOR DA AUTOEFICÁCIA E DAS HABILIDADES SOCIAIS

2.1 Introdução

A adaptação acadêmica é o processo que o estudante universitário vivencia ao ingressar no Ensino Superior e que é marcado por exigências de desempenho, ajustamento a novas regras e novas formas de interação social. O ambiente acadêmico tem características próprias que ultrapassam a necessidade de um bom rendimento em disciplinas. Espera-se que o estudante integre suas competências emocionais, sociais e vocacionais, equilibrando as demandas externas e as necessidades pessoais. O ideal nesse momento é que o estudante estabeleça relações, sinta-se integrado ao espaço físico da universidade, saiba lidar com as modulações no ânimo e no humor, consiga lidar com docentes e funcionários e maneje o estresse e suas responsabilidades (PERON, 2019; RODRÍGUEZ; LÓPEZ, 2017). Além disso, é importante que o estudante se sinta capaz e adapte-se a novas formas de se relacionar, novos métodos de estudo e de gerir seu tempo além de lidar com as preocupações com a futura carreira (NOGUEIRA-MARTINS, L. A.; NOGUEIRA-MARTINS, 2018).

Desde o primeiro ano do Ensino Superior, grande parte dos estudantes busca se ajustar ao contexto social e cultural da universidade. Isso inclui assumir novos papéis e responsabilidades (referentes ao curso e muitas vezes à saída de casa), lidar com a distância da família e dos amigos e se envolver de maneira proativa na tomada de decisões relacionadas a sua carreira. A superação desses desafios pode conduzir a benefícios para o indivíduo, proporcionando desenvolvimento psicossocial. No entanto, quando existe um desajustamento entre a preparação desses estudantes e a complexidade dos desafios descritos, o discente pode se sentir insatisfeito academicamente, levando ao desinvestimento nos estudos, a quebra das expectativas de realização acadêmica e em último caso à evasão de seus cursos e instituições de Ensino (ARAÚJO et al., 2014). Entendendo a evasão do Ensino Superior como prejudicial tanto para a sociedade quanto para o estudante, é importante identificar fatores que se relacionam com a adaptação acadêmica e os potenciais motivos que levam à desistência do aluno tanto para o planejamento de estratégias que possam reverter esse problema quanto para que se possa aprofundar o conhecimento sobre o assunto na realidade brasileira (AMBIEL, 2015).

Nos primeiros períodos do ingresso no Ensino Superior surgem os primeiros sinais de dificuldade em acompanhar o ritmo de estudo e o nível de exigências acadêmicas, incertezas

quanto à escolha profissional, dificuldades de socialização com colegas, entre outros problemas enfrentados pelos discentes (ALMEIDA et al., 2019; ARAÚJO et al., 2014; GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010). Pode-se afirmar que a tendência esperada é que o estudante se sinta mais adaptado ao contexto acadêmico com o passar do tempo, já que a universidade é um ambiente que pode ser mais propício para mudanças em comparação a outras instituições sociais, com uma diversidade de experiências que desafiam valores, atitudes e convicções, ao mesmo tempo que oferece maior abertura para novas posturas e comportamentos (CARMO; POLYDORO, 2010). Mesmo com essas tendências, o processo de adaptação é dinâmico, permeado por diversos outros fatores e, portanto, não pode estar baseado apenas em levantamentos de características do estudante ou da instituição, pois é preciso levar em consideração o processo de interação desses dois elementos e as mudanças que são produzidas nessa interação (CARMO; POLYDORO, 2010). Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010) ao analisar a integração ao Ensino Superior de estudantes do primeiro ano de graduação e como essa integração se dá ao longo do tempo, concluíram que os alunos obtiveram médias mais altas de integração ao Ensino Superior logo no início do curso, havendo uma queda na percepção da integração para a maioria dos estudantes. Essa diferença pode significar uma autoavaliação, por parte dos estudantes, mais próxima das suas reais características pessoais e das características ambientais do curso ou da Instituição.

Carlotto, Teixeira e Dias (2015) ao avaliarem se a etapa do curso (nesse caso, primeiro ou último ano) tem relação com os níveis de adaptação ao Ensino Superior, chegaram a conclusão de que nas escalas referentes à adaptação pessoal e à instituição calouros apresentaram níveis mais elevados de adaptação acadêmica, o que também aponta para um possível período de idealização do ambiente universitário. Alunos formandos também costumam apresentar uma visão mais crítica sobre vários aspectos institucionais, o que os autores afirmam que pode ter contribuído para esse resultado, sendo sugerida ainda a necessidade de investigações longitudinais que visem tornar esse processo mais claro. Essa visão mais crítica dos aspectos institucionais é corroborada pelos resultados encontrados por Soares et al. (2019a). Os autores, ao identificarem as diferenças entre alunos dos três primeiros períodos em relação as variáveis relacionadas à adaptação acadêmica, concluíram que os alunos ingressantes parecem ter uma compreensão menos realista da experiência acadêmica, no entanto, os estudantes parecem elaborar com o passar do tempo outras habilidades que facilitam seu processo na academia, como habilidades de enfrentamento ou autoafirmação com risco e maior determinação na escolha da carreira (SOARES et al., 2019b).

O estudo de Casanova, Araújo e Almeida (2020), com o objetivo de analisar as dificuldades antecipadas e sentidas por estudantes recém chegados ao Ensino Superior, verificou que os estudantes podem ingressar no Ensino Superior antecipando dificuldades referentes à instituição e às relações interpessoais, supervalorizando as dificuldades que realmente encontrarão, se compararmos com a autoavaliação feita semanas após o ingresso na universidade. Os autores também apontam que, após algumas semanas de aula, dificuldades de aprendizagem podem ser mais elevadas do que o esperado pelos estudantes antes de seu ingresso. Em um curto espaço de tempo as autopercepções dos estudantes acerca das suas competências de adaptação podem variar significativamente.

Outros estudos apontam para fatores envolvidos no processo de adaptação acadêmica que tendem a se desenvolver com o passar do tempo, como crenças de autoeficácia e o aumento gradual do autoaperfeiçoamento quando este aparece associado a uma visão de si mesmo como um aluno com capacidade acima da média, por exemplo (CHUNG; SCHRIBER; ROBINS, 2016; DOMINGUEZ-LARA; FERNÁNDEZ-ARATA, 2019). Farias e Almeida (2020) ao realizarem uma revisão sistemática da literatura referente às expectativas dos estudantes ao ingressar na universidade, apontam a importância do acompanhamento de estudantes em seu primeiro ano de graduação, considerando que este é o período crítico para situações de evasão e abandono escolar. Alguns estudos, até então, tiveram como objetivo avaliar as diferenças entre alunos de diferentes períodos e anos da universidade, especialmente entre ingressantes e concluintes (CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015, CARMO; POLYDORO, 2010, IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008), mas poucos visam o acompanhamento dos estudantes durante seus primeiros períodos como observado por Farias e Almeida (2020).

A adaptação acadêmica tem sido entendida como um processo complexo e multidimensional e que envolve diversos fatores, pessoais e contextuais. Os processos de adaptação, aprendizagem e autodesenvolvimento não ocorrem de maneira independente de outras interações que acontecem entre indivíduos e contextos dinâmicos (SOARES, et al., 2006, SOARES et al., 2009b). Atividades curriculares menos sequenciadas e com menos apoio de livros didáticos ou manuais (materiais comuns ao percurso educacional anterior à Universidade), horários menos estruturados e o ritmo de estudo mais intenso são algumas das características do ambiente acadêmico que requerem esforço adaptativo dos estudantes. Além disso, a heterogeneidade de pessoas com quem se relacionar, a reestruturação de uma rede de apoio, entre outros fatores são mudanças que representam estressores para os alunos (SAHÃO; KIENEN, 2020).

As dificuldades para lidar com a adaptação acadêmica, principalmente nos primeiros anos na Universidade, estão relacionadas com os índices de estresse que os indivíduos vivenciam nessa experiência (DE SOUZA FILHO; CÂMARA, 2020; MARCHINI et al., 2019). De acordo com Rocha et al. (2019), o estresse no ambiente universitário ocorre devido a demandas que excedem os recursos dos estudantes. De acordo com Rocha et al. (2019), existem três possibilidades de avaliações cognitivas para os estudantes: 1) a distinção entre o que configura uma ameaça ou não com base em crenças pessoais, autoeficácia e objetivo, além de fatores situacionais; 2) enfrentamento da condição ou repressão do impacto aversivo, que acontece quando o sujeito conta com seus próprios meios de defrontação, envolvendo suas habilidades e 3) o sujeito compreende e reinterpreta o acontecimento estressante, reestruturando o evento que antes era ameaçador como possivelmente benigno (ROCHA et al., 2019).

Diante das possíveis respostas frente às situações estressoras comuns do ambiente acadêmico, se faz pertinente investigar se outras variáveis podem exercer um impacto na relação do estresse com a adaptação acadêmica, já que considerar essa alternativa implica em propiciar novas compreensões acerca do ajustamento universitário. Considerando outras variáveis como o semestre da graduação, alguns estudos mostram que existem cursos que guardam particularidades no que diz respeito ao estresse percebido pelos alunos (por exemplo, cursos com mudanças bruscas de estudos teóricos para estágios práticos ou cursos da saúde que envolvem o contato com o sofrimento de pacientes). Estudantes universitários também parecem apresentar maior associação do nível de estresse com atividades avaliativas ou períodos do semestre, mais do que com o ano de graduação, o que aponta para aumentos nos níveis de estresse nesses momentos em específico (MOTA; LIMA; SOUZA, 2019, TORQUATO et al., 2010). Não existe clareza de que os níveis de estresse aumentam ou diminuem com o passar dos períodos de graduação, além da literatura que avalie essa questão ser escassa. Visto que a adaptação acadêmica conta com outros fatores envolvidos e considerando-se que o estresse não necessariamente apresenta uma queda em seus níveis com o decorrer do tempo, o mais provável é que existam outros fatores mediando a relação da adaptação acadêmica com o estresse percebido. Um desses fatores pode ser a crença de autoeficácia, conceito fundamental e componente da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (BANDURA, 1997, PAJARES; OLAZ, 2008).

A autoeficácia é uma dedução pessoal, resultado de diversos fatores pessoais e ambientais que resultam no julgamento que o sujeito faz das suas próprias capacidades de executar ações necessárias para atingir um determinado desempenho considerado satisfatório (BANDURA, 1997, PAJARES; OLAZ, 2008). No contexto universitário, a autoeficácia se

traduz como a leitura que o estudante faz de suas próprias capacidades de adquirir, aplicar e expandir o conteúdo aprendido no curso, além de traçar metas, planejar carreira, regular ações no processo de aprendizagem, cumprir prazos, entre outras atividades inerentes ao ambiente acadêmico (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010). Além disso, alunos que se percebem mais autoeficazes estão mais suscetíveis a desenvolver tarefas mais desafiadoras, traçando objetivos mais exigentes e mantendo maiores níveis de esforço, foco e persistência (SANTOS; ZANON; ILHA, 2019).

As crenças de autoeficácia podem ser construídas e reforçadas a partir de quatro fontes: experiências de domínio (experiências diretas do sujeito, nas quais os sucessos obtidos contribuem para a construção e fortalecimento de uma forte eficácia pessoal), as experiências vicárias (nas quais ver pessoas parecidas consigo mesmo sendo bem-sucedidas por esforços mantidos, aumenta as crenças dos observadores de que eles possuem as capacidades e habilidades para dominar atividades comparáveis de forma bem-sucedida), as persuasões sociais (pessoas que são persuadidas verbalmente de que elas possuem as capacidades para realizar determinadas atividades são suscetíveis a mobilizar um maior esforço e mantê-lo) e os estados somáticos e emocionais (as pessoas baseiam parte de seus julgamentos sobre as próprias capacidades nos estados próprios emocionais) (PAJARES; OLAZ, 2008). Sendo assim, os níveis de autoeficácia percebida de um indivíduo não permanecem estáticos, sendo reforçadas ou não com o acúmulo de experiências. Com o decorrer do tempo no curso, os estudantes podem desenvolver maior identificação com o curso por meio do acúmulo de experiências em atividades práticas, monitorias, pesquisas, entre outras, possivelmente aumentando o senso de competência e autoeficácia (REIS; POLYDORO; FIOR, 2019).

Dominguez-Lara e Fernández-Arata (2019), ao compararem estudantes de Psicologia dos diferentes anos do curso, concluíram que estudantes ao fim do curso apresentam maiores níveis de autoeficácia se comparados aos estudantes ingressantes. Rosinha e Andrade Júnior (2020), ao analisarem possíveis preditores de sucesso acadêmico em uma instituição de Ensino Superior militar, em um estudo longitudinal, apontaram que os níveis de autoeficácia aumentaram no segundo e terceiro ano de maneira que a autoeficácia pôde ser considerada um fator preditor de sucesso acadêmico. Reis, Polydoro e Fior (2019) também encontraram em seu estudo, que caracterizava a autoeficácia em estudantes do curso de Engenharia, que estudantes intermediários e concluintes apresentavam maiores níveis de autoeficácia. Diante disso, a crença de autoeficácia percebida parece apresentar maiores níveis no decorrer dos períodos, embora os estudos concentrem-se em comparações entre estudantes de diferentes anos, sem apresentar caráter longitudinal.

Lopes e Meurer (2019) afirmam que algumas investigações adotam a Teoria Social Cognitiva com o objetivo de testar a capacidade de mediação das crenças de autoeficácia nos relacionamentos entre fatores ambientais, comportamentais e de aprendizagem humana. A Teoria Social Cognitiva defende que fatores externos, como condições sociais e estruturas educacionais não afetam o comportamento humano diretamente, mas sim através das crenças de autoeficácia; logo, estas também são suscetíveis de se relacionar ao comportamento acadêmico (CASIRAGHI; BORUCHOVITCH; ALMEIDA; 2020, DUFFY; DOUGLASS; AUTIN, 2015, LOPES; MEURER, 2019). Supondo-se, então, que crenças pessoais e de autoeficácia podem ter um papel na distinção do que configura uma ameaça estressora no ambiente acadêmico (ROCHA et al., 2019), é possível que tenham um papel de mediação na relação do estresse com a adaptação acadêmica. Nesse caso, seria perceptível a existência de uma relação significativa entre o estresse e a autoeficácia (ARIÑO; BARDAGI, 2018, LORICCHIO; LEITE, 2012); a existência de um efeito significativo da autoeficácia sobre a adaptação acadêmica (MATTA, 2019, PEREIRA et al., 2018) e uma redução da importância do estresse em sua relação com a adaptação acadêmica quando adicionada a percepção de autoeficácia.

Outro fator que apresenta relação não só com a adaptação acadêmica, mas também com as crenças de autoeficácia, são as habilidades sociais. As habilidades sociais podem ser conceituadas como comportamentos sociais que são valorizados em determinado contexto cultural, rendendo resultados favoráveis para o indivíduo e seu ambiente. Podendo ser aprendidas, são importantes para lidar de modo socialmente competente com as interações interpessoais (DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, 2012). Z. Del Prette e Del Prette (2010) afirmam que um comportamento social só é classificado como habilidade social quando este contribui para a competência social em uma tarefa de interação social, o que implica também que a disponibilidade de um repertório de habilidades social é uma condição necessária, mas não suficiente, à um comportamento socialmente competente.

Vale considerar, junto a isso, que a competência social e as habilidades sociais não são sinônimos. As habilidades sociais são traduzidas a partir de comportamentos que são essenciais na busca dos objetivos institucionais e na capacidade do estudante de demonstrar sua capacidade de liderança, poder de convencimento, discordância, a capacidade de lidar com as críticas, capacidade de resolução de problemas, etc (GOMES; SOARES, 2013). Enquanto as crenças de autoeficácia estão envolvidas em processos motivacionais, não tendo relação direta com as habilidades individuais em si e sim com a crença que o indivíduo tem de suas capacidades; as habilidades sociais parecem estar envolvidas no comportamento acadêmico, já

que o déficit nas capacidades de comunicação, civilidade, assertividade e expressão de sentimento positivo podem dificultar o processo de aprendizagem, principalmente no que diz respeito às responsabilidades acadêmicas que envolvem cooperação mútua e exposição de si (GOMES; SOARES, 2013).

Embora as habilidades sociais contemplem as dimensões pessoal, situacional e cultural, Z. Del Prette e Del Prette (2012) afirmam que as investigações referentes às habilidades sociais têm privilegiado a dimensão pessoal e comportamental, mesmo que a própria definição de comportamento esteja relacionada a um contexto situacional. Os autores afirmam que é possível organizar um rol dos componentes da dimensão pessoal das habilidades sociais incluindo três classes amplas de componentes das habilidades sociais: os comportamentais (verbais de conteúdo, verbais de forma e não verbais), os cognitivo-afetivos (conhecimentos prévios, expectativas e crenças e estratégias e habilidades de processamento) e os fisiológicos (taxa cardíaca, respostas eletromiográficas, respiração, resposta galvânica da pele e fluxo sanguíneo) (DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, 2012). Considerando-se a classe geral das habilidades sociais, é importante reconhecer que, como qualquer comportamento se trata de um construto inferido das relações interpessoais, onde as respostas de um dos lados dessa interação são antecedentes ou consequentes para as do outro lado da interação, de forma dinâmica e alternada no processo interativo.

Ainda assim, deve-se considerar que o campo de estudo das habilidades sociais é complexo e, portanto, algumas considerações podem ser feitas. Uma delas é a frequência com que se supõe que estas são comportamentos sociais adaptativos sem levar em consideração que as habilidades sociais também deveriam ser consideradas, na maioria dos casos, transformativas do ambiente, principalmente por meio de habilidades mais específicas, como a assertividade ou a capacidade de liderança (DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, 2010). As habilidades sociais surgem e são elaboradas desde o início do desenvolvimento psicossocial e da socialização, sendo a seleção ontogenética apontada como o processo mais visível desse desenvolvimento e expressando uma premissa que se confirma nas pesquisas empíricas realizando nessa área: elas são aprendidas e alteradas ao longo da vida por meio da variabilidade e seleção dos comportamentos, mas isso também implica que quando as contingências ambientais não são favoráveis a esse aprendizado, o repertório de habilidades sociais pode ficar limitado e/ou disfuncional, impactando no desempenho do indivíduo (DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, 2010).

Durante o processo de adaptação acadêmica é esperado que o estudante aprenda comportamentos acadêmicos e sociais por meio da observação dos colegas, dos professores e

por meio das consequências de seus próprios comportamentos. Pode-se supor que ao mesmo tempo que o ambiente universitário requer habilidades sociais, também estabelece demandas nas quais elas são necessárias e podem ser aperfeiçoadas, sendo assim, um repertório prévio mais elaborado pode facilitar o processo de adaptação acadêmica (SOARES; DEL PRETTE, 2015). Diante do apontado até então, fica claro que as habilidades sociais podem ser aprimoradas e treinamentos baseados em situações acadêmicas podem auxiliar os estudantes na melhor proficiência das habilidades sociais, principalmente naqueles que já apresentam repertório mais elaborado das habilidades. (LIMA; SOARES; SOUZA, 2019, NAZAR et al., 2020). No entanto, em contextos educacionais padrões, as habilidades sociais dos estudantes não parecem necessariamente se aprimorar com o passar dos primeiros períodos universitários (BOLSONI-SILVA et al., 2010), o que pode significar baixo incentivo ou orientação das instituições, ou apresentar variações significativas apenas quando comparados os estudantes ingressantes com os concluintes (BAUTH et al., 2019), visto que a elaboração desse repertório é atravessada por contextos muito diversos. A literatura acerca da evolução da variável no decorrer dos períodos ou da associação com a adaptação acadêmica, não é vasta, havendo ênfase na realização de pesquisas que envolvam o treinamento em habilidades sociais (GOUVEIA, 2020).

Entendendo que a autoeficácia está envolvida em processos motivacionais na aprendizagem, se manifestando por meio da tomada de decisão do universitário em estabelecer metas, enquanto as habilidades sociais estão mais relacionadas ao comportamento acadêmico, podemos supor que, embora ambas sejam frequentemente associadas à adaptação acadêmica, é provável que ocupem um espaço diferente nessa relação. Lopes e Meurer (2019), ao verificar a influência das crenças de autoeficácia nos elementos priorizados na prospecção de carreira e o papel mediador do comportamento acadêmico de alunos de Ciências Contábeis, identificaram que a autoeficácia influencia o comportamento acadêmico (aqui dividido entre comportamento cidadão e comportamento contraproducente) dos discentes, diminuindo comportamentos produtores como desafiar regras, ignorar expectativas sociais, hostilidade, autoridade, impulsividade, desengajamento e insensibilidade social, e identificaram uma posição mediadora do comportamento na relação entre as crenças de autoeficácia e os elementos priorizados na prospecção de carreira, apontando que o comportamento dos alunos mostra-se como um fator relevante na condução dos elementos que serão priorizados pelos discentes.

O comportamento desempenhado pelo estudante, mesmo levando-se em conta a crença que o estudante tem de suas próprias capacidades, pode afetar suas decisões e determinar a quantidade de tempo despendido e a perseverança em determinado objetivo (SOARES;

SEABRA; GOMES, 2014). Pode-se supor então que, considerando as habilidades sociais como cruciais no comportamento acadêmico e a autoeficácia como elemento envolvido na motivação e persistência do estudante, as habilidades sociais teriam potencial para exercerem um papel mediador entre a autoeficácia e a adaptação acadêmica, ao direcionarem os esforços dos estudantes para determinados comportamentos considerados socialmente competentes. Supor essa associação significaria existir uma relação significativa entre a autoeficácia e as habilidades sociais (GUIMARÃES et al., 2020), uma relação significativa entre as habilidades sociais e a adaptação acadêmica (SOARES et al., 2019a) e que a adição da variável habilidades sociais ao modelo reduziria a importância da variável autoeficácia no modelo de mediação.

A investigação de como componentes motivacionais e comportamentais podem se relacionar com a adaptação acadêmica dos estudantes se justifica pela necessidade de aprimoramento dos recursos que possam ser facilitadores desse ajustamento, atenuando o possível sofrimento psíquico de estudantes universitários e principalmente evitando a evasão desses estudantes, que acarreta em prejuízos para o desenvolvimento pessoal, social e institucional. Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivos: 1) comparar as variáveis Estresse, Autoeficácia, Habilidades Sociais e Adaptação acadêmica entre estudantes do primeiro e do terceiro período, 2) verificar se as variáveis autoeficácia e habilidades sociais podem mediar a relação entre o estresse e a adaptação acadêmica. Os problemas trabalhados são: 1) se existem correlações significativas entre as variáveis adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais, 2) se existem diferenças nos níveis das variáveis adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais entre estudantes do primeiro e terceiro período e 3) se as variáveis autoeficácia e habilidades sociais podem ser mediadoras do impacto do estresse na adaptação acadêmica.

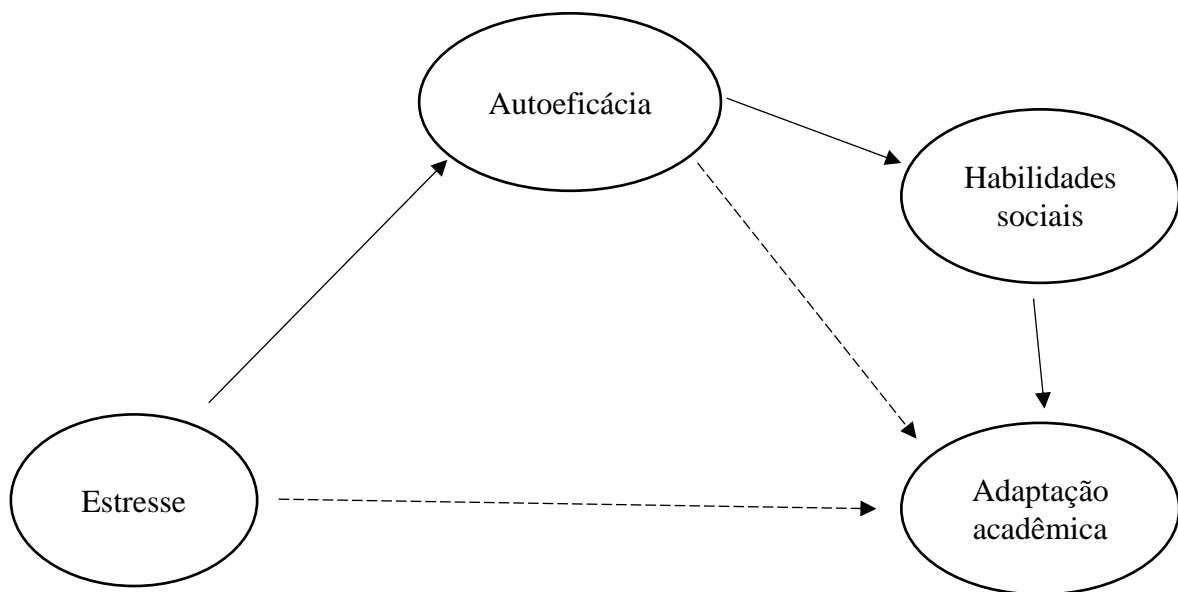
As hipóteses do estudo são: 1) existe correlação positiva entre as variáveis autoeficácia, habilidades sociais e adaptação acadêmica (MATTA, 2019, PEREIRA et al., 2018, SOARES et al., 2019a), 2) existe correlação negativa entre a variável estresse e as demais variáveis (ARIÑO; BARDAGI, 2018, LORICCHIO; LEITE, 2021), 3) estudantes de terceiro período apresentam maiores níveis de adaptação acadêmica (CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020, FARIAS; ALMEIDA, 2020), 4) estudantes de terceiro período apresentam maiores níveis de autoeficácia (CHUNG; SCHRIBER; ROBINS, 2016, DOMINGUEZ-LARA; FERNÁNDEZ-ARATA, 2019, REIS; POLYDORO; FIOR et al., 2019), 5) o nível de estresse dos estudantes é semelhante no primeiro e terceiro período (MOTA; LIMA; SOUZA, 2019, TORQUATO et al., 2010), 6) o repertório de habilidades sociais é semelhante no primeiro e terceiro período (BOLSONI-SILVA et al., 2010, BAUTH et al., 2019), 7) a autoeficácia deve

ser mediadora da relação entre o estresse e a adaptação acadêmica (CASIRAGHI; BORUCHOVITCH; ALMEIDA, 2020, DUFFY; DOUGLASS; AUTIN, 2015), 8) as habilidades sociais devem ser mediadoras da relação entre o estresse e a adaptação acadêmica (LOPES; MEURER, 2019, NAZAR, 2020), 9) as habilidades sociais devem ser mediadoras da relação entre autoeficácia e adaptação acadêmica (LOPES; MEURER, 2019) e 10) a autoeficácia não deve ser mediadora da relação entre as habilidades sociais e a adaptação acadêmica (LOPES; MEURER, 2019).

2.2 Método

Estudo transversal correlacional, com grupos de comparação e análises de mediação simples.

2.2.1 Desenho do estudo



2.2.2 Participantes

Participaram 606 estudantes universitários do primeiro (52,5% da amostra) e terceiro período (47,5%) de diversas instituições de Ensino Superior. Como critério de inclusão, os estudantes deveriam estar matriculados em instituição de Ensino Superior, cursando o primeiro ou terceiro período da graduação de qualquer curso, com objetivo de coletar dados mais coerentes com o período crítico para a adaptação acadêmica. Como critério de exclusão, os

participantes não poderiam ser alunos de cursos de Ensino à Distância. Dessa forma, todos deveriam estar matriculados em curso de graduação presencial, ainda que estivessem em ensino remoto por conta da pandemia da COVID-19. Os estudantes apresentaram idade média de 23,3 anos ($DP = 0,3$) e eram 73,2% do sexo feminino, 25,9% do sexo masculino e 0,9% preferiram não responder. No que se refere ao tipo de instituição, 81,2% dos respondentes eram de universidades públicas e 18,8% de universidades privadas. Em relação à classe social, 15,8% dos estudantes eram de classe social A, 15,7% de classe social B1, 30,4% de classe social B2, 19,9% de classe social C1, 15,2% de classe social C2, 2,5% de classe social D e 0,5% de classe social E.

2.2.3 Instrumentos

O Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) (ARAÚJO et al., 2014) conta com 40 itens e utiliza escala Likert, variando de discordo totalmente a concordo totalmente. Os itens são divididos em cinco dimensões: Planejamento de Carreira (F1 – oito itens) – refere-se à adaptação ao curso escolhido, como satisfação com a escolha de curso e competência para o curso ($\alpha=0,88$), Adaptação social (F2 – oito itens) – refere-se ao estabelecimento de vínculos, suporte social e relações de amizade ($\alpha= 0,86$), Adaptação Pessoal-Emocional (F3 – oito itens) – refere-se a sentimentos de bem estar físico, psicológico e autoconfiança ligados à experiência universitária ($\alpha= 0,74$), Adaptação ao Estudo (F4 – oito itens) – referente aos hábitos de estudo, planejamento, percepção de desempenho, além do processo de aprendizagem em sala de aula ($\alpha= 0,75$) e Adaptação a Instituição (F5 – oito itens) – referente ao ambiente institucional, incluindo professores, funcionários, serviços e espaços de convivência, além do desejo de permanência até a conclusão do curso ($\alpha= 0,81$).

A Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010) é composta por 34 itens em formato Likert de 10 pontos, variando de pouco capaz a muito capaz. Os itens são divididos em cinco fatores: Autoeficácia acadêmica (F1 - nove itens) – avalia a percepção do aluno da própria capacidade de entender e demonstrar conhecimento do conteúdo oferecido no curso ($\alpha=0,88$), Autoeficácia na regulação da formação (F2 - sete itens) – avalia a percepção do aluno da própria competência de planejar, fazer escolhas e construir e atingir metas, autorregulando seu comportamento no processo de formação e desenvolvimento de carreira ($\alpha= 0,87$), Autoeficácia em ações proativas (F3 - sete itens) – reconhecimento da capacidade de aproveitar as oportunidades na formação, promover melhorias institucionais e atualizar os conhecimentos ($\alpha= 0,85$), Autoeficácia na interação social (F4 - sete itens) – avalia a confiança do estudante na própria capacidade de estabelecer

relações com professores e colegas, com finalidades acadêmicas e sociais ($\alpha = 0,80$) e Autoeficácia na gestão acadêmica (F5 - quatro itens) – avalia a percepção do estudante da própria capacidade de envolver-se, definir e cumprir prazos relacionados às demandas da universidade ($\alpha = 0,80$).

O Questionário de Habilidades Sociais (CHASO) (CABALLO; SALAZAR, 2017) é composto de 40 itens em escala Likert, variando de “muito pouco característico de mim” a “muito característico de mim”. Os itens são divididos em 10 fatores, os quais cada um corresponde a um tipo de habilidade: Interagir com desconhecidos (quatro itens) ($\alpha = 0,79$), Expressar sentimentos positivos (quatro itens) ($\alpha = 0,81$), Enfrentar críticas (quatro itens) ($\alpha = 0,78$), Interagir com pessoas que me atraem (quatro itens) ($\alpha = 0,90$), Manter a tranquilidade diante das críticas (quatro itens) ($\alpha = 0,68$), Falar em público ou interagir com superiores (quatro itens) ($\alpha = 0,80$), Lidar com situações de exposição ao ridículo (quatro itens) ($\alpha = 0,64$), Defender os próprios direitos (quatro itens) ($\alpha = 0,72$), Pedir desculpas (quatro itens) ($\alpha = 0,81$) e Negar pedidos (quatro itens) ($\alpha = 0,71$).

A Escala de Estresse Acadêmico (EEA) (FREIRES et al., 2018) é composta de 13 itens em escala Likert que varia entre discordo totalmente e concordo totalmente. A escala é unifatorial ($\alpha = 0,88$). Todos os itens são afirmações acerca de como o respondente pode se sentir no dia a dia em relação ao contexto acadêmico.

2.2.4 Procedimento de coleta de dados

A aplicação dos questionários aconteceu em formato online por meio da plataforma de Formulários Google. As escalas foram divulgadas à universitários, para os quais foi solicitado que respondessem caso se sentissem confortáveis em colaborar com a pesquisa. O acesso aos instrumentos foi precedido de uma explicação sobre os objetivos da pesquisa e dos riscos envolvidos. A aplicação das escalas também foi precedida do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Questionário de dados sociodemográficos com objetivo de identificar informações que caracterizassem a amostra. Todos os dados foram coletados durante a pandemia de COVID-19, entre os meses de julho de 2021 e dezembro de 2021.

2.2.5 Procedimento de análise dos dados

Os dados foram analisados por meio do programa SPSS 26 para Windows. O teste de normalidade *Kolmogorov-Smirnov* foi realizado com as dimensões dos instrumentos utilizados e confirmou a hipótese de normalidade dos dados ($p > 0,05$). Foi utilizada correlação de Pearson para avaliar correlação entre as variáveis coletadas considerando o nível de significância de 5%

($p < 0.05$). Foi utilizado teste t de Student para comparar alunos primeiro período e alunos terceiro período. Foram realizadas análises de mediação simples, baseadas em regressão logística, usando a sintaxe e macro para SPSS desenvolvida por Hayes (2013). Para que a hipótese de mediação seja comprovada, é necessário que o efeito indireto seja significativo. O efeito indireto foi testado por meio do *bootstrap* (1000 reamostragens) e as hipóteses foram testadas uma a uma.

2.2.6 Procedimentos éticos

O projeto desta pesquisa foi aprovado em 1 julho de 2021 pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro sob nº 42548720.3.0000.5282.

2.3 Resultados

Foi realizado o teste de correlação de Pearson, no qual foram encontradas correlações significativas ($p < 0,001$) entre as variáveis adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais. Os resultados podem ser observados na Tabela 6.

Tabela 6 - Coeficientes de correlação entre os escores totais de adaptação acadêmica, autoeficácia, estresse e habilidades sociais.

		Adaptação acadêmica	Autoeficácia	Estresse	Habilidades Sociais
Adaptação acadêmica	r	-			
	p				
Autoeficácia	r	0,67	-		
	p	0,00*			
Estresse	r	-0,57	-0,39	-	
	p	0,00*	0,00*		
Habilidades sociais	r	0,39	0,50	-0,17	-
	p	0,00*	0,00*	0,00*	

Nota. * = $p < 0,01$.

Foram encontradas correlações fortes (COHEN, 1988) da adaptação acadêmica com a autoeficácia e com o estresse. A correlação da adaptação acadêmica com as habilidades sociais foi moderada. Identificou-se também uma correlação moderada entre autoeficácia e estresse e autoeficácia e habilidades sociais. A correlação identificada entre estresse e habilidades sociais, embora estatisticamente significativa, foi fraca.

A Tabela 7 apresenta os resultados referentes ao teste t de Student para amostras independentes. Este foi utilizado para comparar as variáveis adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais entre estudantes de primeiro e de terceiro período.

Tabela 7 - Resultados do teste de diferença nos níveis de adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais entre estudantes de primeiro e terceiro período.

		Escore		Estatística do teste <i>t</i> (<i>Bootstrapping</i>)					
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>Gl</i>	Valor- <i>p</i>	Diferença de Média	IC da Diferença de Média (95%)	
								Limite inferior	Limite superior
Adaptação Acadêmica	Primeiro	135,08	20,03	0,75	604	0,45	1,21	-1,93	4,36
	Terceiro	133,87	19,40						
Estresse	Primeiro	36,55	9,53	-2,20	604	0,02*	-1,73	-3,27	-0,18
	Terceiro	38,28	9,80						
Autoeficácia	Primeiro	262,71	48,96	0,11	604	0,91	0,42	-6,95	7,79
	Terceiro	262,29	42,85						
Habilidades Sociais	Primeiro	126,22	22,52	-0,05	604	0,95	-0,90	-3,59	3,39
	Terceiro	126,31	21,23						

Nota. * = $p < 0,05$

Os resultados não demonstraram diferença estatisticamente significativa entre os grupos para as variáveis adaptação acadêmica, autoeficácia e habilidades sociais. Para a variável estresse, os estudantes de terceiro período apresentaram escores estatisticamente maiores do que os estudantes de primeiro período. O efeito da diferença, no entanto, pode ser considerado irrisório (d de Cohen = 0,18).

Para testar as hipóteses mediação, foram realizadas análises baseadas em regressão logística. Para a primeira etapa, na qual o objetivo foi testar o efeito indireto da autoeficácia no impacto do estresse na adaptação acadêmica, podemos observar os resultados na Tabela 8.

Tabela 8 - Resultados do teste de mediação da autoeficácia no impacto do estresse na adaptação acadêmica.

Impacto do estresse na adaptação acadêmica com mediação da autoeficácia	Efeito sem mediadora	Efeito com mediadora	Efeito indireto	Efeito mediado
	-1,16 (0,000)*	-0,74 (0,000)*	-0,42 (0,000)*	37%

Nota. * = $p < 0,001$.

A primeira hipótese de que a autoeficácia pode exercer papel mediador na relação do estresse com a adaptação acadêmica foi confirmada. Pode-se afirmar que o efeito do estresse na adaptação acadêmica com a presença da mediadora foi menor do que sem ela, ou seja, parte do impacto (37%) da variável independente estresse na variável dependente adaptação acadêmica pode ser explicado pela variável mediadora autoeficácia. Também se observa que o efeito indireto foi significativo ($p < 0,001$).

Em um segundo momento, foi testado o poder mediador das habilidades sociais no impacto do estresse na adaptação acadêmica. Na Tabela 9 constam os resultados.

Tabela 9 - Resultados do teste de mediação das habilidades sociais no impacto do estresse na adaptação acadêmica.

Impacto do estresse na adaptação acadêmica com mediação das habilidades sociais	Efeito sem mediadora	Efeito com mediadora	Efeito indireto	Efeito mediado
	-1,16 (0,000)*	-1,06 (0,000)*	-0,10 (0,000)*	9%

Nota. * = $p < 0,001$.

Observa-se que a segunda hipótese, de que as habilidades sociais podem mediar o efeito do estresse na adaptação acadêmica, foi confirmada. A presença da variável mediadora habilidades sociais reduziu o impacto do estresse na adaptação acadêmica e teve efeito indireto significativo ($p < 0,001$). O efeito mediado, nesse caso, foi de 9%, sinalizando um poder de mediação menor do que a autoeficácia na relação do estresse com a adaptação acadêmica.

A hipótese de que as habilidades sociais poderiam mediar o impacto da autoeficácia na adaptação acadêmica, no entanto, não foi confirmada, como pode ser visto na Tabela 10.

Tabela 10 - Resultados do teste de mediação das habilidades sociais no impacto da autoeficácia na adaptação acadêmica.

Impacto da autoeficácia na adaptação acadêmica com mediação das habilidades sociais	Efeito sem mediadora	Efeito com mediadora	Efeito indireto	Efeito mediado
	0,28 (0,000)*	0,27 (0,000)*	0,01 (0,06)	1%

Nota. * = $p < 0,001$

O efeito indireto, nesse caso, não pode ser considerado significativo ($p > 0,05$). Apenas 1% do impacto da autoeficácia na adaptação acadêmica pode ser explicado pelas habilidades sociais. Entretanto, conclui-se que a autoeficácia tem poder de mediação total no impacto das habilidades sociais na adaptação acadêmica. A Tabela 11 apresenta os resultados.

Tabela 11 - Resultados do teste de mediação da autoeficácia no impacto das habilidades sociais na adaptação acadêmica.

Impacto das habilidades sociais na adaptação acadêmica com mediação da autoeficácia	Efeito sem mediadora	Efeito com mediadora	Efeito indireto	Efeito mediado
	0,35 (0,000)*	0,05 (0,06)	0,29 (0,000)*	86%

Nota. * = $p < 0,001$.

Pode-se compreender, por fim, que a quarta e última hipótese também não foi confirmada. Nesse caso, o efeito das habilidades sociais na adaptação acadêmica foi eliminado com a presença da variável mediadora autoeficácia, caracterizando uma mediação total, ou seja, o efeito mediado foi de 86% e pode-se afirmar que a significância do impacto das habilidades sociais na adaptação acadêmica pode ser inteiramente explicado pela autoeficácia, visto que o efeito indireto foi significativo ($p < 0,001$) ao mesmo tempo que o efeito sem a presença da mediadora deixou de ser significativo ($p > 0,05$).

2.4 Discussão

Os resultados confirmaram a hipótese de correlação significativa entre as variáveis adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais, indo de encontro à multiplicidade observada no processo de ajustamento ao contexto universitário. Quando observados os grupos de alunos de primeiro e de terceiro período, no entanto, não foi observada diferença significativa entre as variáveis, exceto a variável estresse.

No que se refere à adaptação acadêmica, pode-se afirmar que é frequente se observar em literatura diferenças mais consistentes quando são comparados alunos de primeiro e último ano (CARLOTTO; TEIXEIRA; DIAS, 2015, CARMO; POLYDORO, 2010, IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008), sinalizando que três períodos podem não ser suficientes para que haja um ajustamento significativo. Frequentemente se observa, junto a isso, que alunos dos primeiros períodos apresentam uma série de expectativas que resultam em uma visão menos realista do ambiente universitário, podendo esta ser uma justificativa para que alunos de terceiro período não estejam necessariamente melhor adaptados (SOARES et al., 2019b). Esses resultados podem corroborar, ainda, com o estudo de Casanova, Araújo e Almeida (2020) a respeito da antecipação das dificuldades dos estudantes ingressantes no Ensino Superior, no qual os autores pontuam que após algumas semanas de aula, as dificuldades de aprendizagem podem ser mais elevadas do que os estudantes esperavam.

Deve-se considerar também que a experiência dos estudantes em ensino remoto devido a pandemia da COVID-19, pode ter contribuído para um contato mais obscuro com a experiência acadêmica do que no período presencial regular. Diante disso, é possível que, diferente do que se esperava, conforme observado em literatura (REIS; POLYDORO; FIOR, 2019), os estudantes não tenham tido um aumento nos escores de autoeficácia pela falta de envolvimento em atividades práticas que promovesses o senso de competência destes.

A variável habilidades sociais, por sua vez, é essencial ao processo de adaptação acadêmica e passível de treinamento (SOARES; DEL PRETTE, 2015). No entanto, o contexto educacional nem sempre oferece as contingências necessárias para a sua aquisição, já que não é comum o incentivo ao estudo ou Treinamento de Habilidades Sociais, havendo uma lacuna onde deveria haver maior valorização de comportamentos que promovam maior competência social no ambiente acadêmico. Ainda refletindo o baixo investimento nessas competências, docentes ou funcionários tampouco apresentam necessariamente um repertório socialmente habilidoso (BOLSONI-SILVA et al., 2010, LIMA; SOARES; SOUZA, 2019, NAZAR et al., 2020). Dessa forma, pode-se afirmar sua pertinência ao ajustamento universitário, mas se revela a necessidade em se investir na aquisição dessas habilidades bem como no desenvolvimento de

um repertório mais elaborado dentro das instituições. Entretanto, vale ponderar que também é possível que não haja diferença nos níveis de autoeficácia e de habilidades sociais porque o período de três períodos iniciais não é o suficiente para que haja um desenvolvimento nessas variáveis.

O estresse foi a única variável a apresentar diferença estatisticamente significativa quando comparados grupos de estudantes de primeiro e terceiro períodos. Embora o efeito tenha sido irrisório, esse resultado vai no sentido contrário do que se apresentava no presente estudo como hipótese. Observa-se na literatura que estudantes universitários tendem a apresentar níveis de estresse mais elevados em períodos avaliativos, mas esse dado não aparece associado de maneira clara ao ano da formação em que o estudante se encontra (MOTA; LIMA; SOUZA, 2019, TORQUATO et al., 2010). No entanto, ao se resgatar os estudos que pontuam que estudantes ingressantes comumente apresentam visão irrealista ou imaginativa do Ensino Superior (CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020, SOARES et al., 2019b), o resultado obtido apresenta fundamento, já que os maiores níveis de estresse em estudantes de terceiro período podem estar associados ao contato mais realista com as demandas acadêmicas em comparação com os de primeiro período. Ademais, esse entendimento está em consonância com a ideia de que os níveis de estresse podem estar habitualmente associados à períodos avaliativos, já que alunos ingressantes muitas vezes ainda não atravessaram esses períodos, o que contribui para menores níveis de estresse.

Quando observamos os resultados referentes aos papéis mediadores da autoeficácia e das habilidades sociais no impacto do estresse na adaptação acadêmica, obtém-se por fim dois pontos principais a serem observados: 1) a autoeficácia e as habilidades sociais foram mediadoras desse impacto; 2) a autoeficácia mediou totalmente o impacto das habilidades sociais na adaptação acadêmica. Referente ao primeiro ponto, pode-se afirmar que os resultados vão ao encontro de que Rocha et al. (2019) afirmam como possibilidades de avaliações cognitivas possíveis para os estudantes: os estudantes podem ser capazes de reavaliar o que eles entendem como ameaça quando levam em consideração seu senso de autoeficácia e podem ser capazes de enfrentar uma condição estresse contando com suas próprias habilidades.

Inicialmente, supunha-se no presente estudo que comportamentos socialmente habilidosos poderiam ser mediadores do impacto da autoeficácia na adaptação acadêmica. Essa hipótese tinha como fundamento a ideia de que a influência da autoeficácia poderia ser direcionada pelos comportamentos dos discentes, ou seja, maiores níveis de autoeficácia poderiam ser explicados pela busca de comportamentos mais habilidosos pelos estudantes. Essa hipótese, por fim, não se confirmou. Entretanto, se levarmos em consideração a noção de que, para a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1997), fatores externos não afetam o

comportamento diretamente e sim através das crenças de autoeficácia (CASIRAGHI; BORUCHOVITCH; ALMEIDA, 2020, DUFFY; DOUGLASS; AUTIN, 2015, LOPES; MEURER, 2019, PAJARES, 2002), a autoeficácia pode se apresentar como mediadora não só do impacto do estresse na adaptação acadêmica, como também do impacto das habilidades sociais na adaptação acadêmica, sinalizando a importância dessa variável no processo.

2.5 Considerações finais

O objetivo inicial desse estudo foi verificar a relação das variáveis adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais considerando alunos de primeiro e terceiro período, além de ser capaz de identificar quais tipos de relação podem ser estabelecidas entre esses elementos. Os resultados, em diversos momentos, divergiram das hipóteses previamente levantadas, entretanto, ainda assim espera-se que os dados obtidos apresentem relevância na compreensão dos fenômenos aqui avaliados no processo de adaptação acadêmica.

Observou-se, principalmente, a confirmação do papel mediador que as crenças de autoeficácia e que as habilidades sociais apresentam no impacto do estresse na adaptação acadêmica. Mais do que isso, se revelou a importância que se observou da autoeficácia no impacto das habilidades sociais na adaptação acadêmica na amostra estudada. Com isso, espera-se que seja possível o desenvolvimento de intervenções práticas visando a discussão e possivelmente elaboração dessas variáveis. Pontua-se aqui que, além das habilidades sociais serem passíveis de treinamento, as crenças de autoeficácia podem ser fortalecidas através de diferentes fontes, o que pode oferecer indícios de pontos relevantes de discussão. Considerando-se, ainda, a população de estudantes ingressantes, emerge como possibilidade intervenções mais precoces, com estudantes do Ensino Médio.

Como limitações do estudo, observa-se a participação majoritária de estudantes de instituições públicas e a coleta de dados adaptada ao formato *online*. No que se refere ao último ponto, nesta pesquisa se apresentou como brecha a ausência de possíveis considerações dos discentes a respeito do ensino remoto em cursos que regularmente são presenciais e as implicações disso.

Finalmente, sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas investigando a relação entre as variáveis e entre outros possíveis fatores cognitivos ou comportamentais relevantes no processo de adaptação acadêmica. Estimula-se também que exista a investigação de outros modelos de interação entre essas variáveis, visando preencher lacunas na compreensão da adaptação à Universidade e trazer à luz formas de tornar esse processo mais saudável e funcional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS

A presente dissertação teve como objetivo investigar como as variáveis estresse, autoeficácia e habilidades sociais impactam na variável adaptação acadêmica por meio de análises de correlação, predição, comparação e mediação. Diante do que se observa na literatura, pode-se afirmar que esses estudos se fazem relevantes na compreensão da integração à Universidade como processo multidimensional. Resgata-se os problemas gerais de pesquisa da presente dissertação: o quanto contribuem variáveis contextuais e individuais na adaptação acadêmica e como se adaptam estudantes de instituições públicas e privadas.

O primeiro estudo confirmou a correlação entre as variáveis trabalhadas, sinalizando que a adaptação acadêmica, o estresse, a autoeficácia e as habilidades sociais podem interagir de maneira mútua. Junto a isso, o modelo de predição confirmou que a autoeficácia, o estresse e as habilidades sociais são capazes de predizer significativamente a adaptação acadêmica. No segundo estudo, pôde-se complementar que a autoeficácia é capaz de mediar o impacto do estresse na adaptação acadêmica, junto às habilidades sociais. Entretanto, pôde-se observar também que boa parte do impacto das habilidades sociais na adaptação acadêmica é explicado pela autoeficácia. Esses resultados vieram a confirmar a importância de variáveis consideradas individuais – estresse, autoeficácia e habilidades sociais – na adaptação acadêmica.

Ambos os estudos traçaram, ainda, comparações entre diferentes grupos de estudantes, visando responder como se adaptam estudantes de instituições públicas e privadas. A partir dos resultados obtidos nessas análises, foi possível observar resultados no sentido contrário do que se esperava inicialmente, como estudantes de instituição privada apresentando maiores níveis de adaptação acadêmica – exceto no que diz respeito à adaptação pessoal-emocional – e autoeficácia e menores níveis de estresse. Também não foram encontradas diferenças significativas entre estudantes de primeiro e terceiro período, exceto para o estresse, que foi maior em estudantes de terceiro período. Pode-se entender que no presente estudo as variáveis contextuais, incluindo o tipo de instituição ou o período do curso, exerceram menos influência do que era esperado. Entretanto, também foi possível levantar outras questões no que se refere às variáveis contextuais envolvidas na adaptação acadêmica, como o quanto o ambiente físico, a experiência presencial e as expectativas acadêmicas podem contribuir no ajustamento.

Ao examinar esses resultados, pode-se deduzir ainda, que a experiência de ajustamento do contexto universitário é marcada pelas crenças pessoais de autoeficácia, pelas experiências de estresse e por comportamentos socialmente habilidosos de maneira consistente, independente dessas vivências acontecerem de maneira presencial ou de maneira remota, visto

que os dados foram coletados durante a pandemia de COVID-19. Isto é, as interações encontradas entre as variáveis podem ser estendidas e aplicadas a diferentes contextos, visto que circunstâncias possivelmente adversas como o ensino remoto podem impactar na variável adaptação acadêmica, mas isso não vem a anular o quanto as variáveis estresse, autoeficácia e habilidades sociais impactam na adaptação ao Ensino Superior.

Por outro lado, notou-se resultados mais homogêneos entre respostas de estudantes de instituição pública e privada e entre respostas de estudantes do primeiro e do terceiro período quando comparada a variável adaptação acadêmica. Ainda que tenha havido diferença estatisticamente significativa na comparação entre instituições, o efeito da diferença foi baixo. Novamente, resgata-se a contribuição para o entendimento do impacto de variáveis contextuais e individuais: pode-se entender que na presente pesquisa, as variáveis individuais pareceram exercer maior impacto do que as variáveis contextuais. No entanto, compreende-se que a experiência de ensino remoto pode ter gerado impacto na integração ao Ensino Superior. Ainda que as variáveis trabalhadas estejam relacionadas de maneira consistente nessa população, é possível que os efeitos causados pelo tipo de instituição ou pelo período da graduação podem ter se enfraquecido diante das circunstâncias atípicas.

Considerando o apresentado nessa dissertação, como contribuições espera-se que possam ser traçadas novas possibilidades para intervenções com a população universitária. Ainda que a adaptação acadêmica seja um processo subjetivo composto por diferentes fatores, a partir de outras características correlacionadas se faz possível facilitar o ingresso no Ensino Superior. Visto que os desafios da entrada na Universidade podem gerar estresse aos discentes, o acolhimento psicológico se mostra fundamental para que sejam oferecidos técnicas e recursos que viabilizem o enfrentamento desses estressores.

Ainda no âmbito de possíveis intervenções, vale pontuar o treinamento de habilidades sociais é comumente encontrado na literatura e os benefícios são frequentemente observados em diferentes contextos. Entretanto, no ambiente acadêmico ainda há o que se explorar e aprimorar a respeito desses treinamentos, visto que é difícil apontar protocolos que sejam mais ou menos adequados no que diz respeito à facilitação do ajustamento à Universidade. Ademais, deve-se ter em conta que as instituições são formadas não só por discentes, mas também por docentes e funcionários, e se faz essencial que as intervenções possam ser realizadas também com esse público, visto que os comportamentos socialmente habilidosos se dão em contextos necessariamente relacionais.

Em complemento a isso e ponderando o papel mediador da autoeficácia no impacto das habilidades sociais na adaptação acadêmica, emerge como alternativa intervenções educativas

voltadas ao fortalecimento das crenças de autoeficácia dos alunos. Essas práticas educativas poderiam ser pertinentes visto que a vivência universitária, ao ser permeada por eventos inéditos, pode gerar insegurança, levando os estudantes até mesmo à evasão. Dessa forma, na presente dissertação as habilidades sociais e a autoeficácia despontam como variáveis de interesse passíveis de intervenção no contexto acadêmico, identificando-se assim a maior contribuição dos estudos apresentados.

Entretanto, pontua-se aqui também alguns limitadores no desenvolvimento dessa dissertação. Com a pandemia de COVID-19, houve necessidade de uma adaptação do projeto de pesquisa em questão, resultando em coleta de dados online. Embora esse tipo de coleta possa otimizar as respostas aos questionários pela divulgação mais massiva, também limita o controle que se tem sobre as respostas. Conseqüentemente, os participantes da pesquisa foram majoritariamente estudantes de instituições públicas, o que pode gerar um enviesamento das respostas coletadas.

Ainda no campo das limitações geradas pela COVID-19, pode-se afirmar que o projeto foi adaptado, mas não construído tendo em mente a pandemia. Dessa forma, ainda que a discussão dos dados tenha levado em consideração o ensino remoto, a coleta não incluiu itens ou questões direcionadas à experiência propiciada por esse tipo ensino, visto a inviabilidade da realização de análises mais aprofundadas de caráter qualitativo.

Conclui-se, então, que podem se delinear como sugestões para futuras pesquisas a investigação de outras características individuais ou contextuais que possam ser significativas no ajustamento ao ambiente universitário, visto que a adaptação acadêmica é marcada pela relevância de diferentes variáveis envolvidas nesse processo. Por fim, pontua-se a importância de que se possa cada vez mais não só refletir a respeito dessas variáveis, mas também instrumentalizar o ambiente acadêmico para uma experiência mais acolhedora, produtiva e saudável.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. A.; DE BRUM, E. H. M.; FRANCO, M. E. W.; RIBEIRO, D. P.; MARTINS, L. W. F.; DE MOURA, E. R. P. Gestão da vida acadêmica: Uma proposta de intervenção para diminuir a evasão no Ensino Superior. *RACE-Revista da Administração*, v. 5, pp. 289-313, 2019.
- AMBIEL, R. A. Construção da escala de motivos para evasão do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, v. 14, n. 1, pp. 41-52, 2015.
- ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S. Adaptação ao ensino superior: O papel moderador das expectativas acadêmicas. *Lumen Educare*, v. 1, n. 1, pp. 13-32, 2015.
- ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S.; FERREIRA, J. A.; SANTOS, A. A.; NORONHA, A. P.; ZANON, C. Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, v. 18, n. 1, pp. 131-145, 2014.
- ARIÑO, D. O.; BARDAGI, M. P. Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários. *Revista Psicologia em Pesquisa*, v. 12, n. 3, pp. 44-52, 2018.
- BANDURA, A. *Self-efficacy, the exercise of control*. Freeman and Company: New York, 1997.
- BARBOSA, M. D. M. F.; OLIVEIRA, M. C. D.; MELO-SILVA, L. L.; TAVEIRA, M. D. C. Delineamento e avaliação de um programa de adaptação acadêmica no ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 19, n. 1, pp. 61-74, 2018.
- BAUER, M. E. Estresse. *Ciência hoje*, v. 30 n. 179, pp. 20-25, 2002.
- BAUTH, M. F.; RIOS, A. C.; LIMA, D. C.; DE RESENDE, K. I. D. S. Avaliação das habilidades sociais de universitários ingressantes e concluintes. *Contextos Clínicos*, v. 12, n. 1, pp. 104-123, 2019.
- BITTAR, M.; FARIA, S. C. Política de educação superior e a interiorização das universidades estaduais. *Multitemas*, v. 44, pp. 57-76, 2013.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R.; ROSA, C. F.; OLIVEIRA, M. C. F. A. D. Caracterização das habilidades sociais de universitários. *Contextos Clínicos*, v. 3, n. 1, pp. 62-75, 2010.
- BRAGIATTO, B. L.; DA MATTA, C. M. B. Adaptação Acadêmica e Autoeficácia no Contexto da Pandemia COVID-19. *Escola de Engenharia Mauá*, 2021. Disponível em <https://maua.br/files/122020/adaptacao-academica-autoeficacia-contexto-pandemia-covid-19-151501.pdf>
- BRITO, L. C. D. A importância dos estudos sobre interiorização da universidade e reestruturação territorial. *Espaço e Economia. Revista Brasileira de Geografia Econômica*, n. 4, pp. 1-17, 2014.

BUBLITZ, S.; GUIDO, L. D. A.; LOPES, L. F. D.; FREITAS, E. D. O. Associação entre estresse e características sociodemográficas e acadêmicas de estudantes de enfermagem. *Texto & Contexto-Enfermagem*, v. 25, n. 4, e2440015, 2016.

CABALLO, V. E.; SALAZAR, I. C. Desarrollo y validación de un nuevo instrumento para la evaluación de las Habilidades Sociales: el "Cuestionario de Habilidades Sociales" (CHASO). *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, v. 25, n. 1, pp. 5-24, 2017.

CARLOTTO, R. C.; TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G. Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários. *Psico-USF*, v. 20, n. 3, pp. 421-432, 2015.

CARMO, M. C. D.; POLYDORO, S. A. J. Integração ao Ensino Superior em um curso de Pedagogia. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 2, pp. 211-220, 2010.

CASANOVA, J.R.; ARAÚJO, A.M.; ALMEIDA, L.S. Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. *E-Psi*, v. 9, n. 1, pp. 165-181, 2020.

CASIRAGHI, B.; BORUCHOVITCH, E.; ALMEIDA, L.S. Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso acadêmico no Ensino Superior. *E-Psi*, v. 9, n. 1, pp. 27-38, 2020.

CHUNG, J.; SCHRIBER, R. A.; ROBINS, R. W. Positive illusions in the academic context: A longitudinal study of academic self-enhancement in college. *Personality and Social Psychology Bulletin*, v. 42, n. 10, pp. 1-18, 2016.

COHEN, J. Set correlation and contingency tables. *Applied Psychological Measurement*, v. 12, n. 4, pp. 425-434, 1988.

DALBOSCO, S. N. P.; FERRAZ, A. S.; DOS SANTOS, A. A. A. Metas de realização, autorregulação da aprendizagem e autopercepção de desempenho em universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 19, n. 1, pp. 75-84, 2018.

DE SOUZA FILHO, P. R. T.; CÂMARA, S. G. Evidências de validade da Escala de Estresse em Estudantes para universitários brasileiros. *Revista de Psicologia*, v. 38, n. 1, pp. 65-86, 2020.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Componentes das Habilidades Sociais, In Z. A. P. DEL PRETTE; A. DEL PRETTE, *Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia, Educação e Trabalho* (9ª ed., pp. 54-92). Vozes. 2012.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e análise do comportamento. *Perspectivas em análise do comportamento*, v. 1, n. 2, pp. 104-115, 2010.

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

- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Inventário de Habilidades Sociais 2 (IHS 2 Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação.* São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. 2018.
- DELABRIDA, Z. N. C.; SANTOS, C. M. D. J.; BARLETTA, J. B. Habilidades sociais, estresse, desempenho acadêmico em universitários de moradias coletivas. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, v. 14, n. 1, pp. 21-30, 2018.
- DOMINGUEZ-LARA, S.; FERNÁNDEZ-ARATA, M. Autoeficácia acadêmica em estudantes de Psicologia de una universidad de Lima. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 21, n. 1, pp. 1-13, 2019.
- DUFFY, R. D.; DOUGLASS, R. P.; AUTIN, K. L. Career adaptability and academic satisfaction: Examining work volition and self efficacy as mediators. *Journal of Vocational Behavior*, v. 90, pp. 46-54, 2015.
- FARIAS, R.V.; ALMEIDA, L.S. Expectativas acadêmicas no Ensino Superior: Uma revisão sistemática de literatura. *E-Psi*, v. 9, n. 1, pp. 68-93, 2020.
- FLORES, M. A., SIMÃO, A. M. V., BARROS, A., FLORES, P., PEREIRA, D., FERNANDES, E. L., ...; COSTA, L. Ensino e aprendizagem à distância em tempos de COVID-19. Um estudo com alunos do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 55, e055001-e055001, 2021.
- FREIRES, L. A.; SOUSA, E. A. D.; LOURETO, G. D. L.; GOUVEIA, V. V.; MONTEIRO, R. P. Estresse Acadêmico: Adaptação e evidências psicométricas de uma medida. *Revista Psicologia em Pesquisa*, v. 12, n. 3, pp. 22-32, 2018.
- GOMES, G.; SOARES, A. B. Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 26, n. 4, pp. 780-789, 2013.
- GOMES, V.; MACHADO-TAYLOR, M. D. L.; SARAIVA, E. V. O Ensino Superior no Brasil – Breve histórico e caracterização. *Ciência & Trópico*, v. 42, n. 1, pp. 127-152, 2018.
- GOUVEIA, T. G. *Programa de desenvolvimento de habilidades sociais no contexto universitário.* Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, Brasil, 2020.
- GRANER, K. M.; CERQUEIRA, A. T. D. A. R. Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 24, pp. 1327-1346, 2019.
- GUERREIRO-CASANOVA, D.; POLYDORO, S. Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. *Psicologia Ensino & Formação*, v. 1, n. 2, pp. 85-96, 2010.
- GUIMARÃES, J. M. C.; VIEIRA, R. S.; OLIVEIRA, V. L.; CARNEIRO, R. S. Habilidades sociais e autoeficácia em universitários. *POLÊM! CA*, v. 19, n. 2, pp. 37-49, 2019.

HAUKOOS, J. S.; LEWIS, R. J. Advanced statistics: Bootstrapping confidence intervals for statistics with “difficult” distributions. *Academic Emergency Medicine*, v. 12, n. 4, pp. 360-365, 2005

HAYES, A. F. *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. The Guilford Press. 2013.

IGUE, É. A.; BARIANI, I. C. D.; MILANESI, P. V. B. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, v. 13, n. 2, pp. 155-164, 2008.

LAMEU, J. D. N. *Estresse no ambiente acadêmico: revisão sistemática e estudo transversal com estudantes universitários*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2014.

LIMA, C. A.; SOARES, A. B.; SOUZA, M. S. D. Treinamento de habilidades sociais para universitários em situações consideradas difíceis no contexto acadêmico. *Psicologia Clínica*, v. 31, n. 1, pp. 95-121, 2019.

LIPP, M. E. N.; GUEVARA, A. D. H. Validação empírica do Inventário de Sintomas de Stress (ISS). *Estudos de Psicologia*, v. 11, n. 3, pp. 43-49, 1994.

LOPES, I. F.; MEURER, A. M. Autoeficácia, Elementos Priorizados na Prospecção de Carreira e Comportamento Acadêmico: Análise dos Estudantes de Ciências Contábeis das IES Públicas. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, v. 13, n. 1, pp. 46-67, 2019.

LOPES, J. M.; CASTRO, J. G. F.; PEIXOTO, J. M.; MOURA, E. P. Autoeficácia de Estudantes de Medicina em Duas Escolas com Metodologias de Ensino Diferentes (Aprendizado Baseado em Problemas versus Tradicional). *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 44, n. 2, e048, 2020.

LORICCHIO, T. M. B.; LEITE, J. R. Estresse, ansiedade, crenças de autoeficácia e o desempenho dos bacharéis em Direito. *Avaliação Psicológica*, v. 1, n. 1, pp. 37-47, 2012.

MAFLA, A. C.; DIVARIS, K.; HERRERA- LÓPEZ, H. M.; HEFT, M. W. Self- Efficacy and Academic Performance in Colombian Dental Students. *Journal of Dental Education*, v. 83, n. 6, pp. 697-705, 2019.

MARCHINI, D. M. F.; CARDOSO, R.; OSWALDO, Y.; PIRES, S. R. I. Análise de estresse e qualidade de vida em alunos universitários. *Revista de Administração da UNIMEP*, v. 17, n. 3, pp. 141-164, 2019.

MATTA, C. M. B.; LEBRÃO, S. M. G.; HELENO, M. G. V. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: Revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 3, pp. 583-591, 2017.

MCEWEN, B. S. Neurobiological and systemic effects of chronic stress. *Chronic Stress*, v. 1, 2470547017692328, 2017.

MONTEIRO, M. C.; SOARES, A. B. Adaptação acadêmica: comparação entre estudantes de instituições públicas e privadas. In *Congressos CLABES*, 2017. Recuperado em <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1606/2343>. Acesso em 11 de setembro de 2020.

MOTA, E. G.; LIMA, M. S.; SOUZA, J. M. Vida de estudante: a relação entre estresse e atenção em universitários. *Revista Opara*, v. 9, n. 2, pp. 95-105, 2019.

NAZAR, T. C. G.; PERING, A. C.; GIROTTO, D. A.; KUCMANSKI, T. Treinamento de habilidades sociais em universitários: um estudo acerca das variáveis estresse e habilidades sociais. *Revista Educação, Psicologia e Interfaces*, v. 4, n. 1, pp. 190-204, 2020.

NOGUEIRA-MARTINS, L. A.; NOGUEIRA-MARTINS, M. C. F. Saúde mental e qualidade de vida de estudantes universitários. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, v. 7, n. 3, pp. 334-337, 2018.

OLIVEIRA, J. C.; SILVA, J. S.; CAMPOS, V. D.; SANTOS, W. L.; CEPÊDA, V. A. Uma análise sobre o sistema de ensino superior brasileiro: o modelo de universidades privadas e públicas e sua relação com o desenvolvimento, 2017. In *XVI Congresso Internacional FOMERCO. Salvador, set.*

OSTI, A.; PONTES JÚNIOR, J. A. D. F.; ALMEIDA, L. S. O comprometimento acadêmico no contexto da pandemia da COVID-19 em estudantes brasileiros do ensino superior. *Revista Práxis*, v. 8, n. 3, pp. 275-292, 2021.

PAJARES. *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*, 2002. Recuperado em 20 de dezembro de 2021 de <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: Uma visão geral, In A. Bandura, R. G. Azzi & S. Polydoro (Eds.), *Teoria cognitiva: Conceitos básicos* (Cap. 4, pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed. 2008.

PEREIRA, C. M.; SOUZA, G. M.; COSTA, N. V. M.; ROSSINI, R. P.; GOMES, A. M.; BATISTA, E. C. Autoeficácia Percebida por Estudantes do Primeiro Período de um Curso de Pedagogia. *Revista Científica FAEST-RECF ISSN*, v. 6, n. 1, pp. 13-23, 2018.

PERON, V. D. Adaptação acadêmica e relações com a evasão: identificação de indicadores. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Gestão e Sustentabilidade - PPGTGS, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, PR, Brasil, 2019.

PERON, V. D.; BEZERRA, R. C.; PEREIRA, E. N. Causas e monitoramento da evasão universitária no contexto brasileiro: uma revisão sistemática. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)*, v. 5, n. 11, pp. 163-179, 2019.

POLYDORO, S. A. O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação - FE, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP, Brasil, 2000.

POLYDORO, S.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, v. 9, n. 2, pp. 267-278, 2010.

REIS, C. A. C.; POLYDORO, S. A.; FIOR, C. A. As crenças de autoeficácia para a formação superior de estudantes de engenharia. In *Anais, XLVII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia e II Simpósio Internacional de Educação em Engenharia da ABENGE*, Fortaleza, CE, Brasil, 2019.

ROCHA, W. A.; DANTAS, M. D.; DE CARVALHO, K. V. G.; DA SILVA, G. G. I.; FONTES, T. A.; MENESES, A. P.; QUEIRÓZ, T. F. Estresse no ambiente universitário: Explicações sobre causas e implicações para o surgimento de distúrbios psíquicos menores em estudantes do curso de enfermagem. *Caderno de Graduação-Ciências Biológicas e da Saúde-UNIT*, v. 5, n. 5, pp. 41-53, 2019.

RODRÍGUEZ, M. M.; LÓPEZ, J. K. C. Adaptacion a la vida universitaria y procrastinacion academica en estudiantes de psicologia. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social*, v. 4, n. 8, s/p, 2017.

ROSINHA, A. P.; DE ANDRADE JÚNIOR, H. Adaptação ao ensino superior militar: preditores do sucesso acadêmico. *Innovar*, v. 30, n. 76, pp. 131-142, 2020.

SAHÃO, F. T.; KIENEN, N. Comportamentos adaptativos de estudantes universitários diante das dificuldades de ajustamento à universidade. *Quaderns de Psicologia*, v. 22, n. 1, e1612, 2020.

SANTOS, A. A. A. D.; ZANON, C.; ILHA, V. D. Autoeficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 36, pp. 1-9, 2019.

SOARES, A. B.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, v. 33, n. 2, pp. 139-151, 2015.

SOARES, A. B.; DA SILVA, A. D. G. B.; SOUZA, B. A.; LIMA, P. F. Fatores associados à adaptação acadêmica de estudantes de psicologia do primeiro período. *Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology (IJP)*, v. 53, n. 3, pp. 431-443, 2019a.

SOARES, A. B.; FRANCISCHETTO, V.; DUTRA, B. M.; MIRANDA, J. M. D.; NOGUEIRA, C. C. D. C.; LEME, V. R.; ARAÚJO, A. M. D. C.; ALMEIDA, L. S. O

impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF*, v. 19, n. 1, pp. 49-60, 2014.

SOARES, A. B.; LIMA, C. A.; SANTOS, G.; SILVA, I. Diferenças de adaptação acadêmica entre estudantes do curso de psicologia. *Revista Psicologia em Pesquisa*, v. 13, n. 3, pp. 93-118, 2019b.

SOARES, A. B.; MELLO, T. V. S.; BALDEZ, M. D. O. M. Vivências acadêmicas em estudantes universitários do Estado do Rio de Janeiro. *Interação em Psicologia*, v. 15, n. 1, pp. 59-69, 2011.

SOARES, A. B.; MONTEIRO, M. C.; MAIA, F. A.; DE ALMEIDA SANTOS, Z. Comportamentos sociais acadêmicos de universitários de instituições públicas e privadas: o impacto nas vivências no ensino superior. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v. 14, n. 1, pp. 1-16, 2019c.

SOARES, A. B.; POUBEL, L. N.; DOS SANTOS MELLO, T. V. Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia*, v. 29, pp. 27-42, 2009a.

SOARES, A. B.; SEABRA, A. M. R.; GOMES, G. Inteligência, autoeficácia e habilidades sociais em estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 15, n. 1, pp. 85-94, 2014.

SOARES, A. P.; ALMEIDA, L. S.; DINIZ, A. M.; GUISANDE, M. A. Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, v. 24, n. 1, pp. 15-27, 2006.

SOARES, A. P.; GUISANDE, A. M.; ALMEIDA, L. S.; PÁRAMO, F. M. Academic achievement in first- year Portuguese college students: The role of academic preparation and learning strategies. *International Journal of Psychology*, v. 44, n. 3, pp. 204-212, 2009b.

TORQUATO, J. A.; GOULART, A. G.; VICENTIN, P.; CORREA, U. Avaliação do estresse em estudantes universitários. *InterSciencePlace*, v. 1, n. 14, pp. 140-154, 2010.

TORRES, A. A. G. B.; ALMEIDA, L. S. Adaptação acadêmica de estudantes do 1º ano: Promovendo o Sucesso e a permanência na Universidade. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 7, e021024, 2021.

ANEXO A – Questionário de dados sociodemográficos

QUESTIONÁRIO DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Idade: _____

Sexo:

Masculino Feminino Prefiro não responder

Estado Civil:

Solteiro(a) Casado(a) Outro

Mora com:

Família Amigos Sozinho

Você tem filhos?

Sim Não

Cidade e estado em que reside: _____

Você precisou mudar de cidade para fazer faculdade?

Sim Não

Em qual curso está matriculado atualmente? _____

Instituição:

Pública Privada

Tipo de ensino:

Presencial À distância

Em que cidade e estado está localizada a sua Universidade? _____

Turno:

Manhã Tarde Noite Integral

Ocupação:

Só estuda Estuda e realiza estágio Estuda e trabalha

Em que período (semestre) se encontra? _____

Ano em que ingressou: _____

É a primeira vez que está cursando o Ensino Superior?

Sim Não

Na sua família (pais, irmãos), alguém frequentou o Ensino Superior?

Sim Não

Você está cursando o curso de sua primeira escolha (curso de preferência)?

Sim Não

Quantos desses itens você tem em sua casa?

ITENS DE CONFORTO	Quantidade	ITENS DE CONFORTO	Quantidade
Banheiros		Freezers	
Empregados domésticos		Máquinas de lavar roupas	
Automóveis		Aparelhos de DVD	
Microcomputadores		Microondas	
Máquinas de lava louças		Motocicletas	
Geladeiras		Secadoras de roupas	

Escolaridade da pessoa de referência em sua família:

Analfabeto / Fundamental I incompleto	
Ensino Fundamental I completo / Fundamental II incompleto	
Ensino Fundamental II completo/Médio incompleto	
Ensino Médio completo/Superior incompleto	
Superior completo	

Você tem acesso a água encanada? () Sim () Não

Você tem acesso a rua pavimentada? () Sim () Não

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**

Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa Adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais, cuja pesquisadora responsável é Maria Eduarda de Melo Jardim. O objetivo do projeto é investigar essas variáveis em estudantes universitários, compreendendo como elas se relacionam entre si ou evoluem no ambiente acadêmico.

Você está sendo convidado porque, sendo estudante universitário, pode contribuir fortemente com o objetivo dessa pesquisa.

Sua participação não é obrigatória. Você tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Caso aceite participar, sua participação consiste em preencher os questionários apresentados.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para você são possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, como em qualquer pesquisa e dela decorrente. Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: Contribuições sociais e científicas.

Se julgar necessário, você dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Sendo um participante voluntário, você não terá nenhum pagamento e/ou despesa referente à sua participação no estudo.

Os materiais utilizados para coleta de dados serão armazenados por 5 (cinco) anos, após descartados, conforme preconizado pela Resolução CNS nº. 466 de 12 de dezembro de 2012.

Você pode entrar em contato com o pesquisador responsável a qualquer tempo para informação pelo telefone 22 99102-3939 ou pelo email duuda.jardim@gmail.com.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está em consonância com as prerrogativas das Resoluções 466/2012-CNS, 510/2-18-CNS

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: : _____

Assinatura: _____

ANEXO C – Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES)

Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES)

Alexandra M. Araújo, Acácia Angeli dos Santos, Joaquim Armando Ferreira, Ana Paula Noronha, Cristian Zanon, & Leandro S. Almeida, 2015
Universidade Portucalense, Universidade do Minho, Universidade de Coimbra, Portugal & Universidade São Francisco, SP, Brasil

Idade: _____ Sexo: M__ F__

Estado Civil: _____ Curso: _____

A Universidade que frequenta foi primeira opção? Sim () Não ()

O Curso foi primeira opção? Sim () Não ()

É a primeira vez que está inscrito/a no Ensino Superior? Sim () Não ()

Atualmente encontra-se: Só a estudar () A estudar e trabalhar ()

Na sua família (pais, irmãos) alguém frequentou o Ensino Superior? Sim () Não ()

Instruções:

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

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não discordo, nem concordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente

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

1	As salas e os espaços físicos da minha Universidade agradam-me.	1	2	3	4	5
2	Mesmo que tenha pontos de vista diferentes, dou-me bem com o grupo de amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
3	Consigo fazer boas anotações nas aulas.	1	2	3	4	5
4	Nos últimos tempos na Universidade sinto-me mais irritável do que o habitual.	1	2	3	4	5
5	Estou no curso superior com que sempre sonhei.	1	2	3	4	5
6	Identifico-me com a minha Universidade (por ex., valores, regras).	1	2	3	4	5

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

36	Estou satisfeito/a com os espaços de apoio à aprendizagem existentes na minha Universidade (por ex., biblioteca, sala de computadores, salas de estudo).	1	2	3	4	5
37	Para mim é fácil estabelecer boas relações com os meus colegas de curso.	1	2	3	4	5
38	Mesmo perante alguma dificuldade, não desisto de entender um assunto ou de realizar um exercício.	1	2	3	4	5
39	Nas últimas semanas tenho-me sentido sem energia e mais cansado/a.	1	2	3	4	5
40	Estou certo/a da importância que o meu curso terá na minha vida no futuro.	1	2	3	4	5

ANEXO E – Questionário de Habilidades Sociais (CHASO)

QUESTIONÁRIO DE HABILIDADES SOCIAIS (CHASO)

(Caballo, Salazar e Equipe de Pesquisa CISO-A Brasil, 2017)

O seguinte questionário foi construído para proporcionar informação sobre a sua forma de agir normalmente, refletindo a probabilidade de você se comportar assim se estivesse nessa situação. Responda assinalando com um X no número correspondente ao grau em que cada um dos comportamentos incluídos no questionário é característico ou próprio de você, conforme a seguinte pontuação:

1	2	3	4	5
Muito pouco característico de mim	Pouco característico de mim	Moderadamente característico de mim	Bastante característico de mim	Muito característico de mim

Por favor, não deixe nenhum item em branco e responda de maneira sincera; não se preocupe porque não existem respostas corretas ou incorretas. Muito obrigado pela sua colaboração.

		1	2	3	4	5
1	Pedir desculpas quando meu comportamento incomodou a outra pessoa.					
2	Pedir a alguém que está falando muito alto no cinema, que fale mais baixo.					
3	Manter a tranquilidade quando cometo um erro na frente de outras pessoas.					
4	Dizer a alguém que não fure a fila.					
5	Marcar um encontro com uma pessoa que me atrai.					
6	Dizer a alguém que respeite minha vez de falar.					
7	Desculpar-me quando cometo um erro.					
8	Dizer “não” quando não quero emprestar algo que me pedem.					
9	Dizer a uma pessoa que me atrai que gostaria de conhecê-la melhor.					
10	Manter a tranquilidade quando me fazem uma brincadeira em público.					
11	Dizer a outra pessoa que pare de incomodar ou de fazer barulho.					
12	Responder a uma pergunta de um professor na aula ou de um superior em uma reunião.					
13	Convidar à pessoa que eu gosto para sair.					
14	Falar em público diante de desconhecidos.					
15	Manter a tranquilidade frente às críticas que outras pessoas me fizerem.					
16	Dizer a uma pessoa que me atrai que eu gosto dela.					
17	Falar diante de outros na aula, no trabalho ou em uma reunião.					
18	Sair com pessoas que quase não conheço.					
19	Pedir desculpas a alguém quando feri seus sentimentos.					

20	Insistir em cumprimentar alguém que anteriormente não me cumprimentou.					
21	Expressar carinho (beijo, abraço, carícia) à pessoas que amo.					
22	Ir a uma festa onde não conheço ninguém.					
23	Manter a tranquilidade ao fazer papel de ridículo na frente de outras pessoas.					
24	Participar de uma reunião com pessoas que possuam posição de autoridade.					
25	Responder a uma crítica injusta que alguém me fez.					
26	Expressar uma opinião diferente da pessoa com quem estou falando.					
27	Falar com pessoas que não conheço em festas e reuniões.					
28	Responder a uma crítica que me incomodou.					
29	Manter uma posição contrária a de outros se acredito que tenho razão.					
30	Dar uma expressão de apoio (abraço, toque) a uma pessoa próxima quando o necessita.					
31	Demonstrar afeto por outra pessoa em público.					
32	Pedir explicações a uma pessoa que falou mal de mim.					
33	Elogiar a pessoa que amo.					
34	Recusar um pedido que não me agrada.					
35	Manter uma conversa com uma pessoa que acabo de conhecer.					
36	Dizer que “não” quando me pedem algo que me incomoda fazer.					
37	Se alguém falou mal de mim, o procuro quanto antes para esclarecer as coisas.					
38	Dizer “não” a um pedido que considero improcedente.					
39	Pedir desculpas quando me dizem que fiz algo errado.					
40	Pedir explicações a uma pessoa que não me cumprimentou.					

ANEXO F – Escala de Estresse Acadêmico (EEA)

Escala de Estresse Acadêmico (EEA)

Instruções: abaixo são apresentadas 13 afirmações acerca de como você pode se sentir no seu dia a dia em relação ao contexto acadêmico. Leia cada uma com atenção e, utilizando a escala de resposta abaixo, indique o número correspondente ao seu grau de concordância/discordância com o conteúdo de cada item (Freires et al., 2018).

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo totalmente

		1	2	3	4	5
1	A forma como as atividades são distribuídas no meu curso tem me deixado nervoso.					
2	No curso, a falta de autonomia na execução das minhas atividades acadêmicas tem sido desgastante.					
3	Tenho me sentindo incomodado com a falta de confiança dos meus professores sobre os meus trabalhos.					
4	Sinto-me irritado com a deficiência na divulgação de informações sobre decisões acadêmicas.					
5	Sinto-me incomodado por ter que realizar atividades que estão além da minha capacidade.					
6	Tenho me sentido incomodado com a deficiência na minha formação profissional.					
7	Fico de mau humor por me sentir isolado na Universidade.					
8	Fico irritado por ser pouco valorizado por meus professores.					
9	As poucas perspectivas de crescimento na carreira profissional têm me deixado angustiado.					
10	Tenho me sentido incomodado por me dedicar a atividades abaixo do meu nível de habilidade.					
11	A competitividade na Universidade tem me deixado de mau humor.					
12	A falta de compreensão sobre quais são as minhas responsabilidades na Universidade tem me causado irritação.					
13	O tempo insuficiente para realizar meu volume de trabalhos acadêmicos deixa-me nervoso.					

ANEXO G – Aprovação do Comitê de Ética

Você está em: Público > Confirmar Aprovação pelo CAAE ou Parecer

CONFIRMAR APROVAÇÃO PELO CAAE OU PARECER

Informe o número do CAAE ou do Parecer:

Número do CAAE:

42548720.3.0000.5282

Número do Parecer:

4821938

[Pesquisar](#)

Esta consulta retorna somente pareceres aprovados. Caso não apresente nenhum resultado, o número do parecer informado não é válido ou não corresponde a um parecer aprovado.

DETALHAMENTO

Título do Projeto de Pesquisa:

Adaptação acadêmica, estresse, autoeficácia e habilidades sociais em estudantes

Número do CAAE:

42548720.3.0000.5282

Número do Parecer:

4821938

Quem Assinou o Parecer:

ALBA LUCIA CASTELO BRANCO

Pesquisador Responsável:

MARIA EDUARDA DE MELO JARDIM

Data Início do Cronograma:

01/07/2021

Data Fim do Cronograma:

01/03/2022

Contato Público:

MARIA EDUARDA DE MELO JARDIM

[Voltar](#)