



Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado

**Adriana Benevides Soares
Lincoln Nunes Poubel
Thatiana Valory dos Santos Mello**

Resumo: Este artigo tem como objetivo estabelecer as relações entre as habilidades sociais e as vivências acadêmicas necessárias à adaptação ao contexto universitário. A pesquisa foi realizada com 200 estudantes do curso de Psicologia de instituições públicas e privadas. Os dois instrumentos utilizados (IHS-Del Prette, 2001 e QVA de Villar, 2003) foram aplicados em conjunto em consonância com as normas do QVA. Os resultados permitem afirmar que os alunos de instituições públicas apresentam melhor adaptação acadêmica do que os de instituições privadas. Foram encontradas correlações entre adaptação acadêmica e habilidades sociais. Para os alunos de instituições públicas as habilidades sociais se relacionam principalmente com as dimensões pessoal e contextual e para os de instituições particulares, com a dimensão de realização.

Palavras-chaves: habilidades sociais, adaptação acadêmica, estudantes universitários.

Social skills and academic adaptation: Comparisons on belongings to private and public establishments

Abstract: This article aims to establish the relationship between social skills and experience necessary to adapt to the academic university context. The research was conducted with 200 students in the course of psychology in public and private institutions. The two instruments used (IHS-Del Prette, 2001 and QVA, Villar, 2003) were used together in accordance with the rules of QVA. The results show that students from public institutions have better academic adjustment than the private institutions. We found correlations between academic adjustment and social skills. For students of public institutions social skills are related mainly to the personal and contextual dimensions and those of private institutions, with the scale of achievement.

Keywords: social skills, academic adaptation, college students.

Introdução

O ensino superior vem sofrendo mudanças estruturais, curriculares, metodológicas e econômicas em função das transformações da sociedade globalizada. Essas modificações geram a necessidade de ajustes para atender as novas demandas educacionais (Almeida, Soares & Ferreira, 1999). Essas demandas incluem a responsabilidade que as universidades passam a ter de não só se preocupar com a aquisição de conhecimentos, mas também com a aprendizagem de estratégias de adaptação a situações novas (Primi, Santos & Vendramini, 2002; Santos, 2000).

Para Perrenoud (2000) o caminho para a educação está na busca das escolas em se adequar a essa nova demanda priorizando o desenvolvimento das competências, dentre elas a competência social. Sendo assim, a atenção na formação dos novos profissionais deve ser pautada: no conhecimento básico, técnico e nas aptidões sociais relativas às



competências interpessoais (Santos, 2000).

A competência acadêmica esperada dos alunos para que obtenham bons resultados e aproveitamento cognitivo satisfatório se relaciona intrinsecamente com a competência social. Ao avaliar, julgar e qualificar adequadamente seu comportamento e eficácia em determinada situação (Del Prette & Del Prette, 1998), o estudante poderá cumprir o planejamento de seus objetivos, manter e melhorar sua relação com colegas, professores e gestores, administrar de modo equilibrado as relações de poder estabelecidas, manter e melhorar sua autoestima e sua autoeficácia (Del Prette, Del Prette & Barreto, 1999).

De acordo com Ferreira, Almeida e Soares (2001) as universidades devem se preocupar com o sucesso acadêmico dos estudantes levando em conta para esse sucesso não só o rendimento acadêmico, o que torna os alunos apenas reprodutores de informação, mas sim e desde o primeiro ano a universidade deve buscar desenvolver o sucesso acadêmico dos alunos a partir do desenvolvimento das competências acadêmicas, cognitivas e sociais.

Além disso, os estudos de Igue, Bariani e Milanesi (2008) mostram a influência das expectativas dos estudantes e sua consequente adaptação ao contexto acadêmico. A pesquisa realizada mostrou que os alunos com maiores expectativas em relação ao curso tem percepção melhor de suas vivências acadêmica por estarem mais motivados para investirem em sua vida acadêmica.

Dentro desta perspectiva, se faz necessária à preocupação com a transição dos alunos do ensino médio para o ensino superior. O primeiro ano da universidade deve ter uma atenção especial na recepção dos alunos e no processo de adaptação dos mesmos à universidade, sobretudo, para os jovens menos preparados para as mudanças ou mais fragilizados em termos psicossociais (Del Prette & Del Prette, 2006; Pires, Almeida & Ferreira, 2000, Santos & Almeida, 2001).

Para muitos autores (Almeida, 1998; Almeida & Soares, 2003; Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Baker, 2003; Gonçalves, 2000; Pires, Almeida & Ferreira, 2000) o primeiro ano da graduação do curso superior é considerado um período crítico, pois exige adaptação e integração ao novo ambiente. O modo como é vivenciada essa experiência depende entre outros aspectos das características individuais.

Os principais problemas decorrentes deste processo adaptativo estão relacionados às dificuldades e exigências das atividades acadêmicas, interpessoais e sociais, à identidade e ao desenvolvimento vocacional dos jovens (Almeida, 1998; Cochrane, 1991; Pires, Almeida & Ferreira, 2000).

Segundo Santos e Almeida (2001) e Silva e cols. (2007), muitos dos alunos que estão ingressando no nível superior encontram-se na adolescência ou no seu final, e sendo assim, também têm vivenciado os problemas inerentes a esta etapa do desenvolvimento e a sua transição para a vida adulta.

Desta forma, a entrada na universidade corresponde a um período de vida marcado por tarefas desenvolvimentais além dos ritmos de trabalhos diferenciados com maiores requisitos de mobilização de suas capacidades cognitivas e com um apelo a uma maior autonomia de estudo.

Para diminuir as dificuldades provenientes do ingresso ao nível superior Santos

(2000) aponta que a universidade deve hoje estabelecer uma interação mais forte com os estudantes do ensino médio para recrutar os alunos, promover a divulgação dos serviços educacionais, assumir responsabilidades com os graduados e mercado de trabalho e na reorganização dos processos de formação deslocando o enfoque da “aquisição de conhecimentos” para “aquisição de competências” (Veenman, Wilhelm & Beishuizen, 2004). Entre as competências está a competência social e para atingi-la deve se desenvolver o repertório de habilidades sociais, levando a um olhar mais atento aos problemas de integração dos estudantes ao contexto acadêmico.

O estudo das habilidades sociais tem se caracterizado pela forma como percebemos, influenciados e nos relacionamos com os demais e tem como objetivo central compreender como se dá a construção do sujeito a partir das situações sociais vividas (Rodrigues, Assmar & Jablonski, 2008).

Del Prette e Del Prette (2001) definem as habilidades sociais como classes de comportamentos existentes no repertório do indivíduo que lhe garante um bom desempenho social.

Diversos pesquisadores em habilidades sociais (Bandeira & cols., 2006; 2000; Bandeira & Guaglia, 2005; Del Prette & Del Prette, 1983; 2003; Del Prette, Del Prette & cols., 2004; Del Prette, Del Prette & Barreto, 1999; 1998; Furtado, Falcone & Clark, 2003) têm se preocupado com os estudantes universitários. Em algumas de suas pesquisas eles buscam caracterizar as habilidades sociais dos universitários, o que facilita demais pesquisas que visam a promoção dessas habilidades sociais em uma tentativa de identificar os possíveis déficits e as habilidades mais desenvolvidas para contribuir tanto na adaptação acadêmica como na inserção quando profissionais no mercado de trabalho.

Gerk e Cunha (2006) assim como Poubel (2006) destacam a importância do desenvolvimento das habilidades sociais na formação do ensino superior, como facilitador do desempenho do aluno tanto técnico como social.

Pode-se pensar no impacto positivo das habilidades sociais na adaptação dos alunos ao curso superior, já que alguns fatores conflitantes giram em torno das relações interpessoais. Sendo assim, os objetivos deste trabalho são: identificar se existem diferenças entre os estudantes da rede pública e privada de ensino quanto a sua adaptação acadêmica e se as habilidades sociais se correlacionam com a adaptação acadêmica do estudante ao ensino universitário.

Método

Participantes

A pesquisa foi realizada com 200 estudantes universitários voluntários do curso de graduação em Psicologia, sendo 100 estudantes de instituições públicas e 100 de instituições privadas, dos dois primeiros semestres, com idade média de 23,52 anos. A população-alvo dessa pesquisa foi composta por 167 universitários do sexo feminino e 33 do sexo masculino.



Instrumentos

Os dados foram coletados através da aplicação do Inventário de Habilidades Sociais (IHS – Del Prette & Del Prette, 2001), que é um instrumento validado, de fácil aplicação e análise, que permite identificar déficits nas habilidades sociais.

O IHS-Del Prette é um inventário de autorrelato composto por 38 questões de situações e reações em que o respondente avalia a frequência com que reage de acordo com uma escala de cinco itens.

O inventário avalia cinco fatores específicos, são eles: F1 – habilidades de enfrentamento com risco, que envolve a defesa de direitos e autoestima com a possibilidade de reação indesejável do outro (11 itens); F2 – habilidade de autoafirmação na expressão do afeto positivo, em situações que não envolvem risco interpessoal ou um risco mínimo de reação indesejável pelo interlocutor (7 itens); F3 – habilidades de conversação e desenvoltura social, envolvendo a capacidade de lidar com situações sociais neutras, com um risco mínimo de reação indesejável pelo outro (7 itens); F4 – habilidades de autoexposição a desconhecidos ou a situações novas, com um pequeno risco de reação indesejável do interlocutor (3 itens); F5 – habilidades de autocontrole da agressividade, em situações aversivas com razoável controle da raiva e da agressividade. Isto não quer dizer ausência da expressão da raiva ou desagrado, mas sim fazê-lo de maneira socialmente adequada (3 itens). Na análise de consistência interna do IHS foi obtido um coeficiente Alpha de Cronbach de 0,75 que pode ser considerado satisfatório, de acordo com a meta-análise de Petterson (citado em Del Prette & Del Prette, 2001). Permitindo assim, atribuir validade de constructo ao IHS.

Os resultados do IHS-Del Prette são dados em escore total e escores fatoriais. O escore total nos permite a primeira avaliação dos recursos e déficits do sujeito, enquanto os escores fatoriais nos revelam as áreas específicas nas quais o sujeito apresenta um bom repertório ou déficits.

Foi aplicado também o questionário de vivências acadêmicas (QVA) que foi elaborado por Almeida e Ferreira (1999) e validado para a população brasileira por Villar (2003).

Assim como o IHS-Del Prette o QVA é um instrumento de autorrelato com qualidades psicométricas satisfatórias.

O QVA é composto de 170 itens, em formato de cinco alternativas, que são distribuídas em 17 subescalas, colocadas no sentido positivo.

Os itens das 17 subescalas são agrupados de acordo com as dimensões que avaliam. São elas: pessoal (relacionamento com a família, autonomia pessoal, bem-estar físico, bem-estar psicológico, autoconfiança e percepção pessoal de competência); de realização (bases de conhecimento para o curso, métodos de estudo, desenvolvimento da carreira, relacionamento com professores, adaptação ao curso, ansiedade na realização de exames e gestão do tempo) e contextual (adaptação à instituição, gestão dos recursos econômicos, relacionamento com colegas, envolvimento em atividades extra-curriculares).

Procedimentos

Foi inicialmente aplicado o IHS-Del Prette, 2001 e em seguida o QVA de Villar, 2003, depois da avaliação bimestral, de acordo com as normas para aplicação do QVA. Os dados foram coletados através de aplicações coletivas, com tempo livre.

Todos os participantes da pesquisa forma voluntários e assinaram um termo de compromisso concordando e se responsabilizando sobre a participação da mesma.

De acordo com a legislação vigente referente a pesquisas envolvendo seres humanos (Conselho Nacional de Saúde, 1996), esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Salgado de Oliveira sob o nº 223-07.

Tratamento dos dados

Os dados foram analisados através do programa SPSS 16.0 para Windows. Foi utilizado teste *t* de Student para comparar instituições de ensino públicas e privadas para o IHS e o QVA. Foi utilizada a correlação de Pearson para relacionar os fatores do IHS e do QVA considerando o nível de significância de 5% ($p < 0,05$).

Apresentação e discussão dos resultados

Com relação aos dados sócio-demográficos podemos destacar que na amostra houve predominância do sexo feminino (83,5%) em relação ao sexo masculino (16,5%).

A idade dos sujeitos analisados variou de 18 a 53 anos, com média de 23,52 anos, demonstrando predominância de indivíduos jovens.

Tabela 1 – Comparação das médias do IHS para estudantes do ensino público e privado.

IHS	Instituição de Ensino	Média	D.P.	<i>t</i>	<i>p</i>
Enfrentamento com risco	Pública	3.28	0.61	0.523	0.602
	Particular	3.24	0.62		
Autoafirmação na expressão de afeto positivo	Pública	3.73	0.47	0.399	0.691
	Particular	3.70	0.58		
Conversação e desenvoltura social	Pública	2.42	0.58	-0.034	0.973
	Particular	2.43	0.62		
Autoexposição a desconhecidos ou a situações novas	Pública	2.88	0.66	-0.981	0.328
	Particular	2.98	0.67		
Autocontrole da agressividade a situações aversivas	Pública	2.55	0.52	-0.806	0.421
	Particular	2.62	0.64		
IHS Escore Total	Pública	3.03	0.22	-0.375	0.708
	Particular	3.04	0.28		

Como pode ser observado, a diferença entre as médias obtidas no escore total e nos fatores do Inventário de Habilidades Sociais pelos indivíduos de instituições públicas não difere significativamente das médias obtidas pelos indivíduos de instituições privadas.

Tabela 2 – Comparação das médias do QVA para estudantes do ensino público e privado.

QVA	Instituição de Ensino	Média	D.P.	t	p
Bases de conhecimento para o curso	Pública	2.81	0.36	-0.088	0.930
	Particular	2.81	0.43		
Relacionamento com a família	Pública	3.72	0.67	0.579	0.563
	Particular	3.67	0.57		
Autonomia pessoal	Pública	3.08	0.36	-3.415	0.001
	Particular	3.25	0.34		
Métodos de estudo	Pública	3.24	0.35	-1.533	0.127
	Particular	3.34	0.48		
Desenvolvimento de carreira	Pública	3.84	0.34	1.805	0.073
	Particular	3.73	0.45		
Bem-estar físico	Pública	2.13	0.52	-2.648	0.009
	Particular	2.33	0.56		
Bem-estar psicológico	Pública	2.75	0.65	-1.722	0.087
	Particular	2.90	0.62		
Relacionamento com professores	Pública	2.77	0.39	1.080	0.281
	Particular	2.70	0.41		
Adaptação ao curso	Pública	3.30	0.26	0.604	0.547
	Particular	3.27	0.35		
Gestão do tempo	Pública	3.15	0.39	-0.700	0.485
	Particular	3.19	0.49		
Adaptação à instituição	Pública	3.55	0.41	-0.992	0.322
	Particular	3.61	0.47		
Gestão dos recursos económicos	Pública	2.99	0.73	0.572	0.568
	Particular	2.93	0.76		
Autoconfiança	Pública	2.95	0.29	-1.285	0.200
	Particular	3.01	0.35		
Relacionamento com os colegas	Pública	3.33	0.34	1.368	0.173
	Particular	3.27	0.37		
Percepção pessoal de competências cognitivas	Pública	3.27	0.35	2.576	0.011
	Particular	3.15	0.31		
Envolvimento em atividades extra-curriculares	Pública	2.51	0.33	-1.548	0.123
	Particular	2.58	0.36		
Ansiedade na realização de exames	Pública	2.88	0.36	-2.078	0.039
	Particular	3.00	0.45		
QVA Dimensão Pessoal	Pública	2.98	0.24	-1.888	0.060
	Particular	3.05	0.28		
QVA Dimensão Realização	Pública	3.14	0.21	-0.299	0.765
	Particular	3.15	0.27		
QVA Dimensão Contextual	Pública	3.09	0.23	-0.056	0.956
	Particular	3.10	0.31		
QVA Escore Total	Pública	3.05	0.16	-1.086	0.279
	Particular	3.08	0.22		

Como pode ser observada, a diferença entre as médias obtidas no Questionário de Vivências Acadêmicas pelos indivíduos de acordo com a Instituição só foi significativa na subescalas “Autonomia pessoal” ($t = -3,415$; $p = 0,001$), “Bem-estar físico” ($t = -2,648$; $p = 0,009$) e “Ansiedade na realização de exames” ($t = -2,078$; $p = 0,039$), onde os indivíduos pertencentes a instituições particulares obtiveram, em média, escores superiores aos dos indivíduos pertencentes a instituições públicas.

Considerando que o público investigado nas instituições particulares foi majoritariamente noturno, o fato de trabalharem e financiarem seus estudos pode ter contribuído para essa maior percepção de autonomia pessoal. Por outro lado, a escassez de tempo para estudos aprofundados por parte desse público e também a avaliação dos investimentos financeiros no curso podem ter contribuído para uma maior ansiedade na realização de exames quando comparados aos indivíduos pertencentes à instituição pública.

Com relação a ansiedade na realização de exames Oliveira e Santos (2005) demonstram que as avaliações são agentes causadores de ansiedade que vão comprometer negativamente o desempenho acadêmico e a autoestima. Essa rotina exaustiva de trabalho e estudo talvez exija um nível de vigor e energia que justifique a percepção por parte desse público de um maior bem-estar físico.

Na subescala “Percepção pessoal de competências cognitivas” ($t = 2,576$; $p = 0,011$), os indivíduos pertencentes a Instituições públicas obtiveram, em média, escores superiores aos dos indivíduos pertencentes a instituições privadas.

Segundo Gerk e Cunha (2006), que também encontraram altos escores na subescala “Percepção de competências cognitivas” ao estudarem estudantes universitários de instituições públicas, estaria em jogo um amplo conjunto de fatores de forma a regular e motivar habilidades sociais, cognitivas e comportamentais. Segundo Bandura (citado em Gerk & Cunha, 2006) a autoeficácia acadêmica percebida permitiria, através de uma antecipação mental, um planejamento futuro de promoção de comportamentos efetivos.

O estudo de Cardoso e Bzuneck (2004) em instituições públicas revela que existe correlação entre a motivação e a utilização de estratégias de aprendizagem e que o professor pode servir como facilitador para o aumento da motivação nos acadêmicos e com isso, o fato de se sentirem motivados pode levar a uma percepção pessoal melhor de suas competências cognitivas.

Esses dados corroboram ainda as análises de Andrade (2004) que argumenta que a dificuldade do processo de entrada na universidade pública exige o desenvolvimento de habilidades específicas de estudo o que levaria também a uma maior concepção de destreza acadêmica.

Tabela 3 – Correlação entre IHS e QVA para estudantes de instituições públicas.

	IHSF1		IHSF2		IHSF3		IHSF4		IHSF5		IHS Escore Total	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
QVA1	-0.170	0.091	-0.101	0.316	0.270	0.007	0.205	0.040	0.080	0.427	0.190	0.058
QVA2	-0.044	0.666	0.291	0.003	-0.083	0.412	-0.038	0.711	0.013	0.896	0.085	0.398
QVA3	-0.080	0.427	-0.146	0.148	0.288	0.004	-0.081	0.424	0.129	0.200	0.141	0.162
QVA4	0.001	0.995	0.154	0.127	0.026	0.796	0.112	0.266	-0.069	0.496	0.106	0.294
QVA5	-0.117	0.248	-0.050	0.620	-0.154	0.125	-0.167	0.096	-0.090	0.374	-0.235	0.018
QVA6	-0.213	0.034	-0.282	0.004	0.208	0.038	-0.206	0.039	-0.003	0.975	-0.126	0.211
QVA7	-0.312	0.002	-0.415	0.000	0.390	0.000	-0.179	0.075	0.090	0.371	-0.119	0.237
QVA8	0.164	0.103	0.044	0.662	-0.095	0.349	0.142	0.160	-0.023	0.820	0.082	0.420
QVA9	0.045	0.653	0.077	0.449	-0.068	0.499	-0.064	0.527	-0.058	0.565	-0.049	0.630
QVA10	0.294	0.003	0.260	0.009	-0.208	0.038	0.165	0.102	0.036	0.725	0.299	0.003
QVA11	0.021	0.836	0.072	0.478	-0.131	0.192	0.154	0.127	0.049	0.631	0.045	0.657
QVA12	-0.166	0.099	-0.014	0.893	0.181	0.072	-0.176	0.080	-0.260	0.009	-0.180	0.073
QVA13	-0.148	0.141	-0.044	0.663	-0.134	0.183	-0.116	0.250	0.009	0.927	-0.162	0.107
QVA14	-0.320	0.001	-0.294	0.003	0.349	0.000	-0.204	0.041	-0.162	0.107	-0.154	0.125
QVA15	-0.026	0.794	-0.083	0.410	0.108	0.283	-0.188	0.062	-0.022	0.824	0.002	0.983
QVA16	-0.043	0.674	-0.053	0.602	-0.088	0.386	-0.098	0.333	0.116	0.250	-0.037	0.712
QVA17	-0.311	0.002	-0.126	0.210	0.247	0.013	-0.171	0.089	0.037	0.712	-0.156	0.120
QVA Dimensão Pessoal	-0.294	0.003	-0.219	0.028	0.282	0.004	-0.261	0.009	0.074	0.462	-0.057	0.574
QVA Dimensão Realização	-0.016	0.875	0.064	0.525	0.005	0.958	0.067	0.507	-0.015	0.878	0.072	0.475
QVA Dimensão Contextual	-0.251	0.012	-0.105	0.300	0.178	0.076	-0.178	0.077	-0.198	0.048	-0.189	0.060
QVA Escore Total	-0.257	0.010	-0.167	0.097	0.222	0.026	-0.161	0.109	-0.061	0.548	-0.076	0.450

Foi então realizada uma correlação entre os resultados do IHS-Del Prette e o QVA para estudantes de instituições públicas. A análise da Tabela 3 demonstra que houve correlação significativa do IHS com relação a algumas subescalas das dimensões pessoal e contextual do QVA.

A dimensão pessoal envolve as subescalas relacionamento com a família, autonomia pessoal, bem-estar físico e psicológico, autoconfiança e percepção pessoal de competência. Já a dimensão contextual está relacionada basicamente a adaptação do estudante a contexto educacional e possui as subescalas de adaptação à instituição, gestão dos recursos econômicos, relacionamentos com os colegas e envolvimento em atividades extracurriculares.

Quanto a dimensão pessoal foram encontradas relações com os quatro primeiros fatores do IHS, sendo que no fator 1, enfrentamento com risco ($r = -0,294$; $p = 0,003$)

verifica-se que quanto mais se enfrenta as situações menor é o bem-estar físico e psicológico. Esse resultado pode estar relacionado ao fato de que a exposição de modo geral leva a um desconforto físico e emocional. Segundo Gerke e Cunha (2006), os itens de enfrentamento com risco descrevem situações de potencial rejeição, descontentamento ou oposição, portanto podem gerar ansiedade, apreensão e medo do desconhecido quando a demanda requer a afirmação e defesa nos nossos próprios direitos.

Para a habilidade de autoafirmação na expressão de afeto positivo, fator 2 ($r = -0,219$; $p = 0,028$), quanto maior o bem-estar físico e psicológico menos os sentimentos positivos se manifestam e quanto melhor o relacionamento com a família melhor a expressão do afeto. Quando nos sentimos bem não precisamos usar a expressão dos sentimentos para alcançar essa satisfação pessoal, ao mesmo tempo em que o relacionamento familiar adequado gera uma consequente troca maior de afeto entre os seus membros. Segundo Gerke e Cunha (2006) a situação, neste caso, é de apoio e segurança frente as relações interpessoais de estima e solidariedade dos quais estão revestidos em princípio os relacionamentos familiares.

Com relação ao fator 3, conversação e desenvoltura social ($r = 0,282$; $p = 0,004$) foi encontrado que quanto maior a desenvoltura social melhor é a autonomia pessoal e o bem-estar físico e psicológico. Uma boa desenvoltura social garante ao indivíduo uma capacidade de aproximação das pessoas e um estabelecimento de uma rede de relações de amizade que podem trazer esse bem-estar e uma autonomia respaldada em um apoio social.

Quanto à exposição a desconhecidos ou situações novas, fator 4 ($r = -0,261$; $p = 0,009$) encontramos que quanto maior a exposição menor é o bem-estar físico. Esse resultado expressa o desconforto de nos depararmos com situações novas. O impacto face as situações novas é gerador de ansiedade e medo e portanto de desconforto físico.

Cunha e Carrilho (2005), em sua pesquisa com os estudantes universitários de uma instituição pública, constatam que o rendimento acadêmico dos estudantes é influenciado por sua adaptabilidade a universidade, isto é, a realização de exames (situações que requerem enfrentamento ao desconhecido) gera ansiedade e afeta negativamente tanto o desempenho acadêmico quanto a autoestima (Baker, 2003; Santos, 2000).

Quanto a dimensão contextual do QVA foi encontrada correlação com os fatores 1 e 5 do IHS.

Com relação ao fator 1, enfrentamento com risco ($r = -0,251$; $p = 0,012$) encontramos que quanto maior o enfrentamento com risco pior é o relacionamento com os colegas. Em função do desconforto que as situações de enfrentamento com risco podem vir a gerar e diante da possibilidade de rejeição por parte dos colegas pode-se pensar que a potencial situação de oposição poderia vir a gerar uma dificuldade no relacionamento entre eles. O estudo de Cunha (2004) não apontou semelhança com os dados encontrados na presente pesquisa. Em seu estudo foi encontrada uma correlação positiva e não negativa entre o enfrentamento com risco e o relacionamento com os colegas.

Quanto ao fator 5, autocontrole da agressividade a situações aversivas ($r = -0,198$; $p = 0,048$), verificamos que quanto menor controle sobre a agressividade nas situações aversivas pior é a gestão dos recursos econômicos. Poderia se pensar que na ânsia de extravasar os sentimentos agressivos e como forma de compensação pessoal os recursos financeiros fossem com mais facilidade usufruídos. Como forma de compensar

situações frustrantes como o mal resultado em provas e exames os estudantes poderiam se permitir momentos de diversão em que o controle dos gastos pessoais fossem menos controlados.

Com relação a dimensão de realização não foram encontradas correlações significativas entre as habilidades sociais e as vivências acadêmicas. Para os estudantes de instituições públicas as habilidades sociais estão muito mais vinculadas aos aspectos relacionados a dimensão pessoal do que ao envolvimento acadêmico tais como o desenvolvimento da carreira, métodos de estudo ou ao relacionamento com os professores.

Tabela 4 – Correlação entre IHS e QVA para estudantes de instituições privadas.

	IHSF1		IHSF2		IHSF3		IHSF4		IHSF5		IHS Escore Total	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	P
QVA1	0 051	0 616	0.259	0.009	0 126	0 213	0.254	0.011	0 155	0 123	0.204	0.042
QVA2	0.208	0.038	0.267	0.007	-0 085	0 402	0 093	0 357	-0 186	0 063	0.272	0.006
QVA3	0.276	0.005	0 014	0 894	-0.268	0.007	-0.229	0.022	-0 127	0 207	0 031	0 761
QVA4	0 122	0 227	0.356	0.000	-0 003	0 977	0 023	0 822	0 062	0 541	0.211	0.035
QVA5	0.321	0.001	0.302	0.002	-0 095	0 345	-0 029	0 774	-0.200	0.046	0.277	0.005
QVA6	0 005	0 963	-0 025	0 806	0.315	0.001	0 064	0 526	0 053	0 603	0 179	0 075
QVA7	-0 034	0 736	-0 064	0 528	0.395	0.000	0 114	0 257	0.209	0.037	0.210	0.036
QVA8	0.426	0.000	0.199	0.047	-0 087	0 388	0 115	0 254	0 025	0 809	0.286	0.004
QVA9	0.226	0.024	0.312	0.002	-0 001	0 992	-0 090	0 372	0 090	0 371	0.254	0.011
QVA10	0 166	0 099	0.378	0.000	-0 055	0 584	-0 041	0 683	-0 168	0 094	0 168	0 094
QVA11	0 088	0 385	0.238	0.017	-0 135	0 180	-0 126	0 213	-0 029	0 776	0 052	0 608
QVA12	-0 110	0 276	-0 096	0 340	0.242	0.015	0 106	0 292	0 078	0 439	0 040	0 690
QVA13	0 050	0 621	0 136	0 177	0.212	0.034	0 078	0 443	-0 032	0 752	0.239	0.017
QVA14	0 029	0 775	-0 010	0 919	0 103	0 307	0 162	0 106	-0 014	0 889	0 103	0 310
QVA15	0.231	0.021	0.243	0.015	0 058	0 569	-0 063	0 535	-0 103	0 307	0.301	0.002
QVA16	-0 084	0 409	0 104	0 302	0 015	0 884	-0 090	0 376	-0 104	0 301	-0 074	0 465
QVA17	-0 167	0 097	0 027	0 793	0.284	0.004	0 085	0 400	-0 037	0 716	0 061	0 546
QVA Dimensão Pessoal	0 172	0 088	0 137	0 174	0.226	0.024	0 054	0 592	-0 020	0 840	0.347	0.000
QVA Dimensão Realização	0.259	0.009	0.430	0.000	0 040	0 695	0 076	0 455	-0 026	0 799	0.336	0.001
QVA Dimensão Contextual	-0 050	0 621	0 058	0 564	0 133	0 187	0 040	0 689	0 003	0 980	0 054	0 594
QVA Escore Total	0.211	0.035	0.280	0.005	0 185	0 065	0 086	0 397	-0 018	0 858	0.356	0.000

Com relação à correlação entre o IHS-Del Prette e o QVA para estudantes de instituições privadas a análise da Tabela 4 revela que quanto mais habilidosos melhor é a adaptação nas dimensões pessoal e de realização do QVA.

A dimensão de realização está envolvida com as bases de conhecimento para o curso, métodos de estudo, desenvolvimento da carreira; relacionamento com professores, adaptação ao curso, ansiedade na realização de exames e gestão do tempo.

Com relação ao fator 1, enfrentamento com risco ($r = 0,259$; $p = 0,009$) encontramos que quanto maior o enfrentamento, melhor é o desenvolvimento na carreira, melhor a adaptação ao curso e o relacionamento com os professores. O enfrentamento das situações leva a um maior aprendizado e conseqüentemente uma melhor adaptação e relacionamento.

Quanto ao fator 2, autoafirmação na expressão de afeto positivo ($r = 0,430$; $p = 0,000$), quanto maior é a expressão de afeto positivo maior é a aquisição do conhecimento para o curso, mais eficientes são os métodos de estudo, o desenvolvimento da carreira, o relacionamento com os professores, a adaptação ao curso e a gestão do tempo. O envolvimento afetivo traz benefícios para a realização acadêmica. Segundo Ferreira, Almeida e Soares (2001), os estudantes trabalhadores apresentam menos dificuldades no relacionamento com os professores, o que seria mais intensamente experienciado por aqueles que estão fazendo a transição do ensino médio para o superior. Um número mais significativo de estudantes trabalhadores é encontrado principalmente nos cursos noturnos como corresponde ao perfil dos respondentes.

Com relação a conversação e desenvoltura social, fator 3 ($r = 0,0226$; $p = 0,024$) verificamos correlações com a dimensão pessoal. Quanto maior a desenvoltura social melhor é o bem-estar físico e psicológico e melhor a percepção pessoal de competência, porém a autonomia pessoal encontra-se desestabilizada. Tal resultado parece indicar que uma boa desenvoltura social apesar de garantir bem-estar e percepção de competência, autoeficácia, piora a autonomia, pois o indivíduo pode de alguma forma ficar restrito a este tipo de conduta como garantia de um bem-estar.

Quanto ao fator 5, não foram encontradas correlações significativas que segundo Gerk e Cunha (2006) seria justificável uma vez que esta subescala se refere a aspectos de preparação acadêmica para enfrentar as exigências do curso e que nada tem a ver com situações aversivas.

Considerações finais

A diferença entre as médias obtidas no escore total e nos fatores do Inventário de Habilidades Sociais pelos indivíduos de Instituições públicas não difere significativamente das médias obtidas pelos indivíduos de instituições privadas. Tal fato parece indicar que o pertencimento a uma instituição pública ou privada não possui influência sobre a habilidade social do indivíduo.

Em função dos dados obtidos pode-se dizer que o nível de adaptação acadêmica revelou diferença estatística nas respostas dos estudantes de instituições de ensino público e privado principalmente no que concerne as instituições públicas nas subescalas "Percepção pessoal de competências cognitivas" e "Ansiedade na realização de exames", sem significância estatística nas demais escalas do QVA. Este resultado, em termos gerais, permite afirmar que os alunos de instituições públicas apresentam maior adaptação acadêmica ao ensino superior do que alunos de instituições privadas, já que essas áreas



são consideradas de fundamental importância para medir esta variável. Entretanto, os indivíduos pertencentes a instituições particulares obtiveram, em média, escores superiores aos dos indivíduos pertencentes a instituições públicas nas subescalas “Autonomia pessoal” e “Bem-estar físico”.

Por sua vez, os indivíduos pertencentes a instituições públicas se apresentaram como menos ansiosos e com maior percepção pessoal de competências cognitivas, mas possuem menor percepção da autonomia pessoal e menor bem-estar físico do que os indivíduos das instituições privadas. As instituições públicas por seu caráter seletivo, exigem dos alunos que nela ingressam uma disciplina de estudos que as diferenciam das demais instituições particulares. Sendo assim é de se esperar que os alunos de instituições públicas apresentem mais satisfação vocacional e identificação com o curso escolhido, favorecendo a adaptação ao curso escolhido. A este respeito, Santos (2000) salienta que os problemas vocacionais também são fatores, nesta transição, provocadores de desajuste acadêmico.

É consenso entre vários autores (Caballo, 1987; Del Prette & Del Prette, 2001; Moscovici, 1998) que as habilidades sociais são um indicador de competência social, uma vez que elas afetam a maneira que o sujeito vai lidar com o outro no processo de interação. Para Ferreira, Almeida e Soares (2001) é necessário que a Universidade promova o sucesso de seus alunos para além dos resultados obtidos nas disciplinas acadêmicas devendo levar isso em conta desde o primeiro ano de curso do aluno.

Quanto as correlações entre o IHS e o QVA verificamos que nas instituições públicas o fato do estudante possuir um bom repertório de habilidades sociais se reflete unicamente nas dimensões pessoal e contextual enquanto que para os alunos das instituições privadas um bom repertório de habilidades sociais se correlaciona principalmente com a dimensão de realização. O que se apresenta é que; os estudantes de instituições públicas são confiantes em si mesmos, sabem o que querem e se apoiam na sua própria competência acadêmica além de perceberem o apoio da família e da instituição em que ingressaram. Se sentem orgulhos de terem conseguido ingressar em uma instituição pública pelos seus próprios méritos sentindo o apoio presente de seus familiares. Quanto aos estudantes de instituições particulares o que aflora é seu nível de satisfação pelo fato de estarem cursando o que desejavam e de estarem envolvidos com o curso e com seus professores. Têm a noção de estarem realizando um projeto de vida, experimentam uma satisfação nesta realização e percebem que é possível relacionar os conteúdos curriculares com uma possível promoção ou inserção no mercado de trabalho.

Ferreira, Almeida e Soares (2001), Gerk e Cunha (2006) e Pascarella (1985) destacam que o envolvimento dos estudantes com seus pares e o ambiente acadêmico favorece o desenvolvimento do aluno. Por conseguinte, o desenvolvimento das habilidades sociais promovidos por programas de desenvolvimento das relações interpessoais tendem a favorecer o envolvimento dos estudantes com os agentes de socialização possibilitando melhores relações interpessoais e minimizando conflitos decorrentes dela.

É importante notar que a amostra deste estudo se constitui predominantemente de estudantes do sexo feminino e que talvez por isso não tenham sido encontradas

diferenças significativas nos fatores de habilidades sociais. Em outros estudos (Furtado, Falcone & Clark, 2003) as mulheres têm demonstrado ser mais assertivas que os homens principalmente devido a avaliação de situações estressoras. Este tipo de avaliação parece ter relação com avaliações negativas feitas pelas mulheres consequência do papel conservador exercido pela mulher até então.

Neste estudo também temos o fato de se tratar somente de estudantes do curso de psicologia em que as relações interpessoais são fundamentalmente valorizadas enquanto que em outros cursos como o de medicina a relação com os professores é delicada e fonte de estresse (Furtado, Falcone & Clark, 2003; Quintana & cols., 2008).

Sugere-se que novos estudos sejam realizados para esclarecer as diferenças entre gênero e formação acadêmica.

Os resultados deste estudo podem ser utilizados por professores e gestores das faculdades e institutos de psicologia afim de promover em seus alunos um desenvolvimento mais eficaz de competências sociais para um melhor desempenho interpessoal.

Referências

- Almeida, L. S. (1998). Questionário de Vivências Acadêmicas para jovens universitários. Estudo de Construção e de Validação. *Revista Galego – Portuguesa de Psicologia e Educação*, 2(3), 113-130.
- Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (1999). Adaptação e rendimento acadêmico no ensino superior: Fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências acadêmicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1(4), 157-170.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: construção, Validação do Questionário Acadêmico de Vivências Acadêmicas – Relatórios de investigação*. Braga. Centro de estudos em Educação e Psicologia – Universidade de Minho.
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2003). Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. Em: E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral.
- Andrade C. Y. (2004). *Ensino superior brasileiro: expansão e desafios*. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/200405/reportagens/14.shtml>> Acessado em: 15/02/2009.
- Bandeira, M., & Guaglia, M. A. C. (2005). Habilidades sociais de estudantes universitários: identificação de situações sociais significativas. *Interação em Psicologia*, 9(1), 45-55.
- Bandeira, M., Guaglia, M. A. C., Freitas, L. C., de Sousa, A. M., Costa, A. L. P., Gomides, M. M. P., & Lima, P. B. (2006). Habilidades interpessoais na atuação do psicólogo. *Interação em Psicologia*, 10(1), 139-149.
- Bandeira, M., Costa, M. N., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Gerk-Carneiro, E. (2000). Qualidades psicométricas do Inventário de Habilidades Sociais (IHS): estudo sobre a estabilidade temporal e a validade concomitante. *Estudos de Psicologia*, 5(2), 401-419.



- Baker, S. R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35, 569-591.
- Caballo, V. E. (1987). *Teoría, evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Valência: Promolibro.
- Cardoso, L., & Bzuneck, J. (2004). Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2), 145-155.
- Cochrane, C. (1991). First year at university: a study of mature female students. *Irish Journal of Education*, 25, 42-51.
- Cunha, S., & Carrilho, D. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 215-224.
- Cunha, S. (2004). *A inteligência e as habilidades sociais na adaptação de alunos ao curso superior: um estudo com alunos do 1º ano do Instituto Militar de Engenharia*. Dissertação de Mestrado. Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). *Inventário de Habilidades Sociais – manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (1983). Análise de repertório assertivo em estudantes de psicologia. *Revista de Psicologia*, 1(1), 15-24.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (1998). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis, Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: treinamento de habilidades sociais com universitários. *Estudos de Psicologia*, 8(3), 413-420.
- Del Prette, A., Del Prette, Z., & Barreto, M. C. M. (1999). Habilidades sociales en la formación profesional del psicólogo: análisis de un programa de intervención. *Psicología Conductual*, 7(1), 27-47.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Barreto, M. C. M. (1998). Análise de um inventário de habilidades sociais (IHS) em uma amostra de universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14(3), 219-228.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Barreto, M. C. M., Bandeira, M., Rios-Saldanã, M. R., Ulian, A. L. A. O., Gerk-Carneiro, E. Falcone, E. M. O., & Villa, M. B. (2004). Habilidades sociais de estudantes de Psicologia: um estudo multicêntrico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 341-350.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2001). Adaptação acadêmica em estudantes do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudantes e cursos. *Psico-USF*, 6(1), 1-10.
- Furtado, E. S., Falcone, E. M. O., & Clark, C. (2003). Avaliação do estresse e das habilidades sociais na experiência acadêmica de estudantes de medicina de uma universidade do Rio de Janeiro. *Interação em Psicologia*, 7(2), 43-51.

- Gerk, E., & Cunha, S. (2006). Habilidades sociais na adaptação de estudantes ao ensino superior. Em: M. Bandeira, A. Del Prette & Z. Del Prette (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 181-198). Casa do Psicólogo.
- Gonçalves, F. R. (2000). *Movimentação das expectativas dos alunos durante o decurso do seu primeiro ano na Universidade*. Em: A. P. Soares, A. Osório, J. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caíres (Eds.), *Transcrição para o ensino superior* (pp. 111-117). Braga: Universidade de Minho.
- Igue, E., Bariani, I., & Milanesi, P. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164.
- Moscovici, F. (1998). *Desenvolvimento Interpessoal: treinamento em grupo*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Oliveira, K. L., & Santos, A. A. A. (2005). Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 118-124.
- Pascarella, E. T. (1985). The influence of On-Campus living versus commuting to college on intellectual and interpersonal self-concept. *Journal of College Students Personnel*, 26, 292-299.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pires, H. S., Almeida, L., & Ferreira, J. A. (2000). Questionário Acadêmico de Vivências Acadêmicas (QVA) aos estudantes universitários das PALOP. Em: A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caíres (Orgs.), *Transição para o ensino superior* (pp. 119-127). Braga: Universidade de Minho.
- Poubel, L. N. (2006). *A influência das habilidades sociais na adaptação de alunos ao curso superior: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado*. Dissertação de Mestrado. Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.
- Primi, R., Santos, A. A. A., & Vendramini, C. M. (2002). Habilidades básicas e desempenho acadêmico em universitários ingressantes. *Estudo de Psicologia*, 7, 47-55.
- Quintana, A. M., Rodrigues, A. T., Arpini, D. M., Bassi, L. A., Cecim, P. da S., & Santos, M. S. dos (2008). A angústia na formação do estudante de medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 32(1), 7-14.
- Rodrigues, A., Assmar, E., & Jablonski, B. (2008). *Psicologia Social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Santos, S. M. (2000). As responsabilidades da universidade no acesso ao ensino superior. Em: A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capel, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caíres (Eds.), *Transição para o ensino superior* (pp. 69-78). Braga: Universidade de Minho.
- Santos, L., & Almeida, L. (2001). *Vivências acadêmicas e rendimento escolar: estudo com universitários do 1 ano*. *Análise Psicológica*, 2(19), 205-217.
- Silva, R., Horta, B., Pontes, L., Faria, A., Souza, L., Cruzeiro, A., & Pinheiro, R. (2007). Bem-estar psicológico e adolescência: fatores associados. *Cadernos de Saúde Pública*, 23(5), 1113-1118.



Veenman, M. V. J., Wilhelm, P., & Beishuizen, J. J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and Instruction, 14*, 89-109

Villar, J. D. (2003). *Adaptação de questionário de vivência universitária com estudantes de arquitetura e engenharia*. Dissertação de mestrado. Itatiba: Universidade São Francisco.

Recebido em outubro de 2008

Aprovado em maio de 2009

Adriana Benevides Soares: doutora em Psicologia (Universidade de Paris XI); professora titular da Universidade Salgado de Oliveira e professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Lincoln Nunes Poubel: mestre em Psicologia pela Universidade Gama Filho; professor da Universidade Veiga de Almeida; professor e coordenador do Curso de Psicologia das Faculdades Integradas Maria Thereza.

Thatiana Valory dos Santos Mello: mestranda em Psicologia; professora da Universidade Estácio de Sá.

Endereço para contato: lincolnpoubel@ig.com.br

