

Inteligência, autoeficácia e habilidades sociais em estudantes universitários

Adriana Benevides Soares¹
Ana Maria Ribeiro de Seabra
Gil Gomes

Universidade Salgado de Oliveira, Rio de Janeiro-RJ, Brasil

Resumo

Considerando a importância das habilidades comportamentais e cognitivas no desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, esta pesquisa tem por objetivo verificar a existência de relações entre autoeficácia, inteligência e habilidades sociais de 162 universitários e identificar as diferenças de gênero e tipo de instituição. Foram utilizados o Inventário de Habilidades Sociais (IHS), o Teste de Raciocínio Abstrato da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5) e a Escala de Autoeficácia Acadêmica Percebida (EAEAP). A pesquisa indicou correlações entre habilidades sociais e autoeficácia e as habilidades sociais se mostraram dissociadas da inteligência fluida. O estudo apontou que gênero e tipo de instituição de ensino estão relacionados ao uso de diferentes habilidades cognitivas e/ou comportamentais nas vivências acadêmicas dos estudantes.

Palavras-chave: inteligência, autoeficácia, habilidades sociais, gênero, estudantes universitários

Abstract: Intelligence, self-efficacy, and social skills in college students

Considering the importance of behavioral and cognitive skills in academic and social development of students, this research aims to verify whether there is any relationship between self-efficacy, intelligence and social skills of 162 university students, as well as identify differences by gender and type of institution. This research used the Social Skills Inventory (IHS), the BPR-5's Abstract Reasoning Test, and the Perceived Academic Self-Efficacy Scale (EAEAP). The research showed correlations between social skills and self-efficacy, while social skills proved decoupled from fluid intelligence. The study also found that students use different cognitive or behavioral skills to adapt their academic experiences according to their gender and type of institution.

Keywords: intelligence, self-efficacy, social skills, gender, college students

Resumen: Inteligencia, autoeficacia y habilidades sociales en estudiantes universitarios

Considerando la importancia de las habilidades comportamentales y cognitivas en el desarrollo académico y social de los estudiantes, esta investigación tiene por objetivo verificar la existencia de relaciones entre autoeficacia, inteligencia y habilidades sociales de 162 universitarios e identificar las diferencias de género y tipo de institución. Fueron utilizados el Inventario de Habilidades Sociales (IHS), el Test de Raciocinio Abstracto de la Bateria de Pruebas de Raciocinio (BPR-5) y la Escala de Autoeficacia Académica Percibida (EAEAP). La investigación indicó correlaciones entre habilidades sociales y autoeficacia, y las habilidades sociales se mostraron disociadas de la inteligencia fluida. El estudio indicó qué género y tipo de institución de enseñanza están relacionados al uso de diferentes habilidades cognitivas y/o comportamentales en las vivencias académicas de los estudiantes.

Palabras clave: inteligencia, autoeficacia, habilidades sociales, género, estudiantes universitarios

¹ Endereço para correspondência: Rua Marechal Deodoro, 263, 2º andar, Centro, 24020-206, Niterói-RJ. E-mail: adribenevides@gmail.com

Muito se discute sobre as habilidades cognitivas e comportamentais que possam contribuir com os estudantes universitários em sua trajetória acadêmica e tornar os seus anos de formação mais tranquilos e produtivos (Primi, Santos, & Vendramini, 2002). Pesquisas sobre esse tema visam municiar as instituições de ensino de informações acerca dessas habilidades e assim contribuir para novas práticas educativas que façam com que os discentes se percebam mais confiantes e apoiados pelas instituições de ensino e, dessa maneira, possam conquistar seus objetivos relacionados ao Ensino Superior (Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008).

Para Almeida, Ferreira, e Guisande (2009), uma das habilidades cognitivas mais discutidas por pesquisadores e apontada habitualmente como uma das responsáveis em possibilitar ao estudante melhores resultados é a inteligência. Visando compreender esse construto e sua relação com o processo de adaptação do ser humano, estudiosos buscaram ao longo do tempo medir e avaliar essa variável através da construção de instrumentos psicométricos (Almeida et al., 2009; Fernandes & Almeida, 2005; Lemos, Almeida, Guisande, & Primi, 2008; Primi et al., 2002). No entanto, ainda não há uma definição comum para a inteligência.

Spearman (1904) concebeu a inteligência como um único fator, batizado como *g*. Os pesquisadores que defendem a teoria fatorial sustentam que a inteligência se compõe de traços ou aptidões simples ou é formada por diversos fatores. Para Vernon (1961 citado por Almeida et al., 2009) a inteligência se estrutura de forma hierárquica colocando em seu ponto mais alto o fator *g*. Para Cattell (1963), um dos defensores da teoria hierárquica, o fator *g* pode se desdobrar em inteligência fluida (*gf*) e cristalizada (*gc*). A *gf* representa a capacidade biológica da pessoa ou o seu potencial intelectual, que se transforma na apreensão de relações complexas (inferência, indução).

A inteligência fluida (*gf*) foi definida por Cattell (1963) como a habilidade de perceber semelhanças entre os estímulos, fazer deduções e compreender consequências entre eles, particularmente em tarefas novas e complexas. Ou seja, para este autor, a (*gf*) está mais voltada a capacidades não verbais e menos a conhecimentos prévios e culturais. A apropriação do conceito da (*gf*) remete a novidades que o estudante tem que atender sem ter conhecimentos prévios; assim, a utilização da (*gf*) pode-se fazer necessária ao longo de sua formação. Os estudantes no Ensino Superior constantemente se deparam com algo novo em seu cotidiano acadêmico, seja nas dificuldades iniciais encontradas ou ao longo de sua formação. Essas novidades englobam desenvolver expectativas adequadas em relação à utilização de recursos oferecidos pela

instituição de ensino, investir nas relações sociais e interpessoais de modo a não prejudicar o seu rendimento acadêmico, se adaptar às trocas semestrais de professores, às matérias novas, receber os novos calouros, utilizar tecnologias e mudar constantemente de sala de aula, novos métodos de estudo, mais autonomia para o estudo independente. Além disso, o aluno recém-chegado à universidade, muitas vezes necessita aprender a viver longe de seus familiares e em lugares novos como as repúblicas. Nessa fase, será necessário ser mais responsável com as suas finanças pessoais e zelar por seus pertences (Fernandes & Almeida, 2005).

A pesquisa de Primi et al. (2002) com 960 alunos ingressantes nos cursos de Medicina, Odontologia, Engenharia Civil, Matemática, Psicologia, Pedagogia, Letras e Administração, verificou que o desempenho acadêmico depende de diferentes arranjos de habilidades cognitivas. Os resultados do estudo mostraram que o desempenho acadêmico nos cursos de Medicina, Engenharia Civil e Matemática estão mais associados à habilidade do aluno em resolver problemas que envolvam situações relativamente novas (*gf*). Já o desempenho nos cursos de Letras e Pedagogia, depende mais da utilização de conhecimentos adquiridos anteriormente na resolução de problemas (*gc*). Em relação ao desempenho acadêmico nos cursos de Administração e Psicologia evidenciou-se a dependência tanto de (*gf*) quanto de (*gc*).

Lemos et al. (2008) se apropriaram dos modelos de inteligência fluida (*gf*) e inteligência cristalizada (*gc*) para avaliar 4.899 estudantes entre o 5º e o 12º ano de escolaridade em Portugal. Para isso, utilizaram a Bateria de Provas de Raciocínio: versão PBR 5/6, versão BPR 7/9 e versão BPR 10/12 e concluíram que os testes de inteligência e as medidas acadêmicas se correlacionam; no entanto, os resultados também mostraram que ao longo da formação do estudante ocorre um enfraquecimento associativo entre essas duas medidas. Segundo os autores, o enfraquecimento das duas medidas acontece, possivelmente, quando os interesses do aluno e dos professores sofrem influências de outras variáveis. A pesquisa apontou que, nos níveis escolares mais avançados da formação, a motivação do estudante se volta para as disciplinas que vão ao encontro de seus projetos vocacionais. Os autores do estudo alertam para o cuidado com a coerência entre os conteúdos das provas e a natureza curricular das disciplinas à medida em que os níveis escolares vão aumentando. Tal cuidado poderia ajudar o estudante a se manter interessado em dar continuidade a sua formação acadêmica. A avaliação da (*gf*) pelo teste Matrizes Progressivas Avançadas de Raven, em universitários, encontrou evidências de validade e diferenças significativas nos resultados obtidos no teste em relação

ao gênero dos participantes, tendo os homens obtido maiores escores (Rosseti, Rabelo, Leme, Pacanaro, & Güntert, 2009). Contudo, segundo Carneiro, Dias, Nyaradi e Aquino (2000), a maior parte do sucesso em atividades da vida cotidiana não está somente relacionada às medidas de inteligência, levando os pesquisadores a identificarem outros fatores no desempenho de situações de vida. Estudos demonstram a relevância das habilidades comportamentais, destacando-se entre elas as habilidades sociais como promotoras de relações interpessoais e profissionais produtivas, contribuindo para a qualidade de vida e bem-estar dos acadêmicos (Caballo, 2003). A importância social dos estudos das habilidades sociais com os universitários reside no fato de que, quanto mais competentes forem as interações por eles estabelecidas, melhor o ajustamento psicossocial dos mesmos (Balbi Neto, Rafalski, & Garcia, 2011).

As habilidades sociais são definidas por Z. Del Prette e Del Prette (2001) como “diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais” (p. 31), representando o conjunto de interação que permite ao indivíduo estabelecer trocas positivas nas relações pessoais e profissionais com as demais pessoas. A avaliação de habilidades sociais gerais tem sido realizada em diversos segmentos da população adulta, havendo poucos estudos sobre a caracterização do repertório de habilidades sociais de universitários brasileiros. Destacam-se o estudo de Bartholomeu, Nunes e Machado (2008) e a investigação de Del Prette et al. (2004), em cujo trabalho foram encontradas diferenças nas medidas dos fatores do Inventário de Habilidades Sociais (IHS) quanto ao sexo dos participantes. Verificou-se que os homens são mais habilidosos para os fatores de Enfrentamento, Autoexposição e Autocontrole da Agressividade, enquanto as mulheres são mais habilidosas para o fator de Autoafirmação do Afeto Positivo, não sendo encontradas diferenças significativas entre os sexos para o fator Conversação.

Bolsoni-Silva, Loureiro, Rosa, e Oliveira (2010) encontraram diferenças significativas quanto ao gênero dos acadêmicos, assinalando que os homens são mais competentes ao falarem em público do que as mulheres e para a maioria dos fatores e os escores totais, com exceção da Autoafirmação na Expressão de Afetos Positivos. O estudo de Soares, Francischetto, Peçanha, Miranda, e Dutra (2013) utilizou o QVA-r e o Teste de Matrizes Progressivas de Raven e visou investigar a relação entre inteligência fluida, habilidades sociais e gênero na adaptação acadêmica de 393 estudantes universitários divididos entre instituições públicas e privadas. Não foram encontradas correlações positivas entre os escores do fator IHS total do Inventário de Habilidades Sociais e os escores de

inteligência fluida, achado que foi justificado pelas autoras pelo fato da inteligência fluida ser habilidade cognitiva de raciocínio e das habilidades sociais (HS) pertencerem à categoria de habilidades comportamentais. Os autores encontraram ainda correlações entre inteligência fluida e apenas um dos fatores de HS, o fator Autoafirmação na Expressão de Afeto Positivo. Portanto, as correlações entre habilidades de raciocínio e habilidades sociais não foram significativas, não tendo sido encontrada associação entre os dois construtos. O mesmo estudo apontou correlação entre (*gf*) e vivências acadêmicas na dimensão pessoal e mostrou que os estudantes de instituições públicas apresentaram escores mais altos de (*gf*). Os autores concluem que os alunos de instituições públicas são mais capazes de raciocinar dedutivamente e tendem a se sentir mais otimistas e com elevada autoestima. Em relação ao gênero, os resultados da pesquisa mostraram que as características intelectuais de homens e mulheres são diferentes. Os homens parecem apresentar mais capacidade para solucionar problemas que abarcam representação espacial e raciocínio lógico dedutivo, enquanto que as mulheres demonstram mais competências para atender demandas que envolvam a compreensão da linguagem.

Bartholomeu et al. (2008) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de correlacionar as habilidades sociais e traços de personalidade englobados por socialização, de 126 universitários de Educação Física, com idade média de 21 anos, cujos resultados foram comparados por gênero. Verificaram-se diferenças nas medidas quanto ao gênero em alguns dos fatores do Inventário de Habilidades Sociais (IHS). Ficaram evidenciadas diferenças de médias significativas, em função do sexo dos participantes, em três das cinco medidas de habilidades sociais. Os escores de Autoafirmação e Autoexposição apresentaram médias mais altas para as mulheres em comparação com as obtidas pelos homens. Apenas quanto ao fator Autocontrole da Agressividade os homens obtiveram pontuações maiores que as mulheres. No entanto, o estudo de Balbi Neto et al. (2011), cujo objetivo foi o de descrever as habilidades sociais apresentadas por universitários na graduação, por serem considerados uma classe profissional emergente e ter nas interações sociais a base para futura atuação relacional e profissional, identificou maior competência social para os homens, quando comparados às mulheres.

Segundo Bandura, (2008) a percepção de capacidade para utilizar seus recursos pessoais, sejam eles (*gf*) ou as habilidades sociais pessoais, pode facilitar o estudante a adequar os resultados acadêmicos às relações sociais e interpessoais com seus pares, professores, gestores e funcionários, o tempo de estudo despendido e a habilidade de fazer valer os seus direitos junto à instituição de ensino.

Essas percepções podem gerar um ambiente acadêmico que contribua adequadamente na formação profissional do discente e, reciprocamente, levar a um melhor desempenho e adaptação à universidade. Assim, o estudante que acredita nas suas capacidades de realização acadêmica e as coloca em prática, possivelmente encontra menos dificuldades em se adaptar ao Ensino Superior (Pajares & Olaz, 2008). Segundo Caprara et al. (2008), a crença de autoeficácia acadêmica pode auxiliar o aluno a delinear a utilização dos recursos pessoais e ambientais necessários para tirar boas notas e se adaptar à universidade através da regulação de suas atividades de aprendizagem e do domínio de assuntos acadêmicos. A crença de autoeficácia acadêmica pode conduzir o aluno a uma percepção mais apurada de sua capacidade para organizar e executar ações necessárias para alcançar níveis cada vez mais adequados de rendimento acadêmico e de ajuste ao ambiente universitário. O comportamento desempenhado, tendo como referência a crença que o estudante tem sobre suas próprias capacidades, pode afetar suas escolhas, determinar a quantidade de tempo despendido e a perseverança.

Para Ferreira, Almeida e Soares (2001), os esforços dos estudantes visam realizar os desejos de tirar boas notas nas avaliações e se adaptar adequadamente ao novo ambiente acadêmico. A autoeficácia acadêmica percebida pode encorajar o estudante a prestar atenção às aulas, tirar dúvidas com os professores e colegas, dedicar tempo suficiente aos estudos fora de sala de aula, participar de eventos extraclasse que possam contribuir com a sua formação acadêmica e profissional, como palestras e congressos, e desenvolver laços de amizade que possibilitem a manutenção da autoestima dos envolvidos nas relações sociais e interpessoais.

O estudante que se percebe autoeficaz pode realizar as tarefas acadêmicas focando a sua atenção nos recursos ambientais que contribuam para o alcance do seu objetivo. Por outro lado, o estudante que acredita ser incapaz pode adotar comportamentos de fuga ou esquiva das situações percebidas por ele como difíceis e voltar-se para elementos ambientais que dificultam o alcance de suas metas, resultando em consequências danosas para as suas pretensões na faculdade (Pajares & Olaz, 2008). Nessa mesma direção, corroborando os achados de Pajares e Olaz (2008), a pesquisa realizada por Sá (2006) verificou evidências de relações entre as crenças positivas de autoeficácia acadêmica, desempenho acadêmico e interação interpessoal.

Glaser e Bardagi (2011) avaliaram as correlações entre habilidades sociais, autoeficácia profissional e decisão de carreira em 303 estudantes universitários dos últimos períodos, além de verificar as diferenças de gênero para as três medidas. Nesse estudo as autoras encontraram correlação entre autoeficácia e decisão de carreira e

entre habilidades sociais e decisão de carreira. As mesmas autoras verificaram que os estudantes mais jovens demonstraram ver o mercado de trabalho de forma mais negativa. Diante disso, sugerem que nas universidades sejam criadas oportunidades para os estudantes se aproximarem mais da prática profissional. Possivelmente, essa proximidade pode torná-los mais confiantes e desta forma podem ser ajudados a se perceberem mais autoeficazes academicamente e no exercício da futura profissão escolhida.

A investigação das variáveis abordadas nesse estudo é relevante porque elas podem afetar a decisão de abandonar ou permanecer no ensino superior, sendo que o abandono de curso pode trazer prejuízos pessoais, familiares e institucionais. Assim, justifica-se o presente estudo pela escassez de pesquisas que investiguem existência de relações entre autoeficácia acadêmica, inteligência e habilidades sociais, comparando os gêneros e o tipo de instituição, públicas e privadas, lacunas que esse trabalho procura esclarecer.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 162 estudantes universitários, sendo 68,8% mulheres. A distribuição conforme a faixa etária foi: 66 (até 20 anos), 73 (21 a 30 anos), 15 (31 a 40 anos) e 7 (mais de 40 anos). Predominaram estudantes provenientes de instituições públicas (69,1%).

Instrumentos

Teste de Raciocínio Abstrato da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5) (Primi & Almeida, 2000): a BPR-5 é composta por duas formas (A e B) com cinco subtestes cada. Nesta pesquisa, foi utilizada apenas a prova de Raciocínio Abstrato (RA) na forma B. A prova de raciocínio abstrato engloba 25 itens, sendo 19 comuns às formas A e B, de conteúdo abstrato, contendo analogia de conteúdos de figuras geométricas, da seguinte forma: A: B // C: (A, B, C, D, E). O avaliado tem que descobrir a relação existente entre os dois primeiros termos e aplicá-la ao terceiro e, após isso, identificar o quarto termo entre as cinco alternativas de respostas. O tempo limite é de doze minutos e sua aplicação também pode ser feita de forma coletiva. A consistência interna do Teste de Raciocínio Abstrato é de 0,83.

Inventário de Habilidades Sociais – IHS (Z. Del Prette & Del Prette, 2001) avalia o repertório de habilidades sociais baseado no julgamento que a pessoa faz da frequência com que reage às situações sugeridas pelos 38 itens que

compõem o IHS. O IHS é constituído de instruções que permitem ao avaliado estimar a frequência com que reage às situações de interações sociais descritas em um caderno de perguntas. Instrui-se o participante a seguir uma escala do tipo Likert que varia de 0 – nunca ou raramente (A cada dez situações desse tipo, reajo no máximo duas vezes como o sugerido) a 4 – sempre ou quase sempre (A cada dez situações desse tipo, reajo no máximo nove a dez vezes, como o sugerido). Assim, o avaliado vai marcando com que frequência reagiria à forma apresentada em cada um dos itens. A aplicação pode ser individual ou coletiva e avalia cinco fatores: (a) Enfrentamento e Autoafirmação com Risco – contendo onze itens que envolvem situações interpessoais que induzem o respondente a reagir preservando e defendendo seus direitos e sua autoestima, com risco potencial de reação indesejável, como a rejeição ($\alpha = 0,96$); (b) autoafirmação na expressão de afeto positivo – contendo sete itens direcionados a demandas interpessoais de expressão de afeto positivo e de afirmação de autoestima, envolve risco mínimo de situação indesejável ($\alpha = 0,86$); (c) habilidades de conversação e desenvoltura social – também envolve sete itens que engendram a capacidade de lidar com situações sociais neutras, com risco mínimo de causar reação de oposição pelo outro ($\alpha=0,81$); (d) habilidades de autoexposição a desconhecidos ou a situações novas – são quatro itens envolvendo pequeno risco de reação indesejável do interlocutor ($\alpha = 0,75$); (e) habilidades de autocontrole da agressividade – composto por três itens que ilustram demandas interpessoais adversas com razoável controle da raiva e da agressividade ($\alpha = 0,74$). A análise de consistência interna do IHS revelou coeficiente alpha de Cronbach de 0,75, considerado satisfatório, de acordo com a meta-análise de Petterson (1994 citado por A. Del Prette & Del Prette, 2001).

Escala de Autoeficácia Acadêmica Percebida (EAEAP) (Sá, 2006): seu objetivo é avaliar de que forma os estudantes percebem sua capacidade para realizar tarefas acadêmicas propostas. A EAEAP foi desenvolvida voltada para estudantes do Ensino Superior, portanto espera-se que o aluno já tenha assimilado tarefas propostas em fases anteriores de sua formação escolar. A EAEAP é composta por 20 itens, cuja apuração do resultado se dá pela soma dos valores conferidos a cada um dos itens, dividida pelo total de itens. Nela, os estudantes são instruídos a avaliarem suas capacidades de realizar tarefas da forma como se percebem no momento atual, sem projetar seu futuro potencial para realizá-las. A gradação da EAEAP varia de 0 a 100 pontos, com intervalos de 10 unidades. Portanto, é atribuído peso zero quando o estudante responde que “não consigo fazer”; 50 quando a resposta é “consigo realizar com certa competência”; enquanto se

responder que realiza a tarefa com o máximo de confiança equivale a 100 pontos. A consistência interna encontrada foi de 0,90.

Procedimentos

Os alunos foram convidados a participar da pesquisa e os que tiveram interesse foram reunidos em uma sala de aula, na qual os dados foram coletados. Os três instrumentos foram aplicados coletivamente. O projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Salgado de Oliveira, de acordo com o processo nº 129/2009, aprovado em 25/02/2010. Previamente à aplicação, todos os estudantes foram esclarecidos sobre os objetivos do estudo, participação voluntária, garantia de sigilo dos dados e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Análise de Dados

Foi utilizado o teste de correlação linear de Pearson para analisar a existência de correlações entre as variáveis do estudo e o teste *t* para avaliar as diferenças de gênero e tipo de instituição nas variáveis do estudo.

Resultados

Para avaliar a existência de correlação entre as variáveis de autoeficácia, habilidades sociais e inteligência recorreu-se ao teste de correlação linear de Pearson, com nível de significância de 5%. Os resultados podem ser observados na Tabela 1.

A Tabela 1 mostra que foram encontradas correlações positivas e significativas entre as variáveis: correlações fracas entre Autoeficácia com o fator Enfrentamento ($r = 0,206$; $p = 0,008$), fator Autoexposição ($r = 0,273$; $p < 0,001$) e o IHS-Total ($r = 0,254$; $p = 0,001$); correlações moderadas entre fator Enfrentamento com Risco com fator Autoafirmação na Expressão de Afeto Positivo ($r = 0,367$; $p < 0,001$), fator Conversação ($r = 0,317$; $p < 0,001$), fator Autoexposição ($r = 0,378$; $p < 0,001$), correlação fraca e forte respectivamente entre o fator Autocontrole da Agressividade ($r = 0,260$; $p = 0,001$) e o IHS-Total ($r = 0,819$; $p < 0,001$); correlação moderada entre o fator Autoexposição com o IHS-Total ($r = 0,662$; $p < 0,001$), correlações fracas entre o fator Conversação ($r=0,289$; $p<0,001$) e fator Autocontrole da Agressividade ($r = 0,270$; $p < 0,001$); correlações moderada entre o fator Conversação com Autoexposição ($r = 0,403$; $p < 0,001$), correlação fraca entre o fator Autocontrole da Agressividade ($r = 0,189$; $p = 0,014$) e correlação

moderada entre o IHS-Total ($r = 0,650$; $p < 0,001$); correlações moderada, fraca e moderada respectivamente entre o fator Autoexposição com IHS-Total ($r = 0,586$; $p < 0,001$) e Inteligência ($r = 0,157$; $p = 0,044$); Autocontrole da Agressividade com IHS-Total ($r = 0,449$; $p < 0,001$).

Para avaliar se havia diferenças entre os sexos nas variáveis de autoeficácia, IHS e inteligência, recorreu-se ao teste t para amostras independentes, com nível de significância de 5%. Os resultados podem ser observados na Tabela 2.

Tabela 1
Correlação entre as variáveis do estudo

		Auto Eficácia	F1	F2	F3	F4	F5	IHS Total
Enfrentamento (F1)	r	0,21**						
	p	0,01						
Autoafirmação (F2)	r	0,10	0,37**					
	p	0,18	0,00					
Conversaço (F3)	r	0,16*	0,32**	0,29**				
	p	0,03	0,00	0,00				
Exposiço (F4)	r	0,27**	0,38**	0,13	0,40**			
	p	<0,01	<0,01	0,11	0,00			
Autocontrole (F5)	r	0,14	0,26**	0,27**	0,20*	0,15		
	p	0,06	<0,01	<0,01	0,01	0,05		
IHS – Total	r	0,25**	0,82**	0,66**	0,70**	0,59**	0,45**	
	p	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	
BPR (RA) – Total	r	0,14	0,15	0,02	0,07	0,16*	-0,02	0,14
	p	0,06	0,06	0,80	0,40	0,04	0,85	0,09

Nota: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Tabela 2
Comparação entre os sexos nas variáveis do estudo

Variáveis	Gênero	Média	Desvio Padrão	t	p
Auto Eficácia	Masculino	72,9	11,8	0,91	0,366
	Feminino	71,1	10,9		
Enfrentamento	Masculino	10,1	2,7	1,87	0,064
	Feminino	9,3	2,5		
Autoafirmação	Masculino	8,6	1,8	-1,13	0,261
	Feminino	8,9	1,7		
Conversaço	Masculino	6,8	1,5	-2,00	0,047
	Feminino	7,4	1,6		
Exposiço	Masculino	3,7	1,1	1,23	0,220
	Feminino	3,5	1,2		
Autocontrole	Masculino	3,1	0,8	1,36	0,176
	Feminino	2,9	0,8		
IHS – Total	Masculino	32,5	5,6	0,48	0,630
	Feminino	32,1	5,1		
BPR (RA) – Total	Masculino	19,8	3,3	3,62	<0,001
	Feminino	17,1	4,6		

A Tabela 2 revela que foram encontradas diferenças significativas entre os sexos nas variáveis Conversação e Inteligência. No primeiro caso as mulheres obtiveram um escore superior aos homens, já no segundo caso os homens obtiveram escores superiores aos das mulheres.

Para avaliar se havia diferenças entre as instituições (pública e privada) nas variáveis de autoeficácia, habilidades sociais e inteligência, recorreu-se ao teste t para amostras independentes, com nível de significância de 5%. Os resultados podem ser observados na Tabela 3.

Tabela 3
Comparação entre as instituições nas variáveis do estudo

Variáveis	Instituição	Média	Desvio Padrão	<i>t</i>	<i>p</i>
Auto Eficácia	Pública	70,96	11,12	-1,070	0,286
	Privada	73,01	11,56		
Enfrentamento	Pública	9,74	2,60	1,503	0,135
	Privada	9,05	2,54		
Autoafirmação	Pública	8,82	1,79	0,409	0,683
	Privada	8,69	1,91		
Conversaão	Pública	7,24	1,51	0,728	0,468
	Privada	7,04	1,74		
Exposição	Pública	3,46	1,13	-0,984	0,327
	Privada	3,65	1,15		
Autocontrole	Pública	3,01	0,77	1,335	0,184
	Privada	2,84	0,76		
IHS – Total	Pública	32,23	5,38	0,349	0,728
	Privada	31,89	5,17		
BPR (RA) – Total	Pública	18,66	3,92	3,458	0,001
	Privada	16,16	4,95		

A Tabela 3 aponta que foram encontradas diferenças significativas entre as instituições somente na variável Inteligência com os indivíduos das instituições públicas obtendo escores superiores aos indivíduos das instituições privadas.

Discussão

Os resultados da Tabela 1 mostram correlações positivas e significativas, ainda que fracas, entre autoeficácia acadêmica e os fatores Enfrentamento, Conversação e Exposição do IHS. Já a Inteligência apresentou correlação, também de baixa magnitude, apenas com o fator Exposição do IHS. Em contrapartida, os resultados encontrados por Glaser e Bardagi (2011), não identificaram correlações entre as habilidades sociais e auto eficácia profissional, porém o estudo desses autores aponta como limitação da pesquisa a busca de correlações entre o escore

total do IHS e de autoeficácia profissional, sem levar em conta os fatores do IHS. Portanto, a diferença entre o estudo aqui proposto e o desenvolvido por Glaser e Bardagi (2011) refere-se às correlações estabelecidas. Este estudo correlacionou autoeficácia acadêmica com os fatores do IHS, enquanto a pesquisa realizada por Glaser e Bardagi (2011) correlacionou autoeficácia profissional com o escore total do IHS.

De acordo com os resultados encontrados nesse trabalho, o estudante que se percebe autoeficaz academicamente, percebe-se, também, capaz de autorregular suas ações, organizar e executar ações necessárias para adequar as suas relações sociais e interpessoais. A tomada de decisão do estudante em enfrentar as dificuldades sociais e interpessoais que emergem no ambiente acadêmico pode ser filtrada por sua autoeficácia percebida e resultar em comportamentos competentes socialmente que reforçam a sua percepção de credibilidade sobre suas habilidades

sociais. As correlações fracas entre os fatores de habilidades sociais e inteligência se limitou somente ao fator Autoexposição a Desconhecidos, assim como o encontrado por (Gerk & Cunha, 2006). Esse resultado sugere que estudantes com altos escores em inteligência fluida estão aptos a interagir com o novo no cotidiano universitário, tanto em relação as questões acadêmicas que surgem, quanto às demandas de interação com colegas e professores novos, justificando os escores altos no fator de Autoexposição, em que há estabelecimento de relações com pessoas e situações desconhecidas. No estudo de Soares et al. (2013) foram encontradas apenas correlações entre o fator Autoafirmação e inteligência fluida. O enfraquecimento dessas variáveis pode estar associada a modificação de interesses dos estudantes universitários. Nessa fase do estudo os discentes aparentam mesclar interesses curriculares com interesses vocacionais. O estabelecimento de relações interpessoais mais próximas com professores e pares pode resultar em melhores oportunidades de conhecer mais a sua futura profissão e estabelecer oportunidades de colocação no mercado de trabalho ao completar seus estudos (Lemos et al., 2008).

Quanto às diferenças de pontuação relativas à inteligência fluida por gênero, os escores obtidos pelos universitários foram superiores aos obtidos pelas universitárias, confirmando os resultados encontrados por Rosseti et al. (2009) e Soares et al. (2013). Aparentemente as mulheres necessitam utilizar estratégias diferentes dos homens para o seu rendimento e desempenho acadêmico (Carneiro et al., 2000; Soares et al., 2013). Apesar de divergir desse resultado, a pesquisa de Soares et al. (2013) não observou diferenças significativas quanto ao gênero no mesmo fator entre estudantes de instituições públicas e privadas, no entanto, nesse mesmo estudo os autores apontam que homens e mulheres utilizam (*gf*) para resolver problemas e para atender a demandas diferentes. O estudo de Del Prette et al. (2004) também não apontou capacidades intelectuais diferentes entre homens e mulheres, porém esse mesmo estudo mostrou que os homens são mais habilidosos socialmente no enfrentamento, autoexposição e autocontrole da agressividade, enquanto as mulheres são mais competentes para autoafirmação do afeto positivo. Os achados da pesquisa de Bartholomeu et al. (2008) mostraram que os homens apresentam escores mais altos no controle da agressividade o que os habilita a lidar com críticas e controlar os impulsos, enquanto que as mulheres são mais habilidosas socialmente em se autoafirmar na expressão de sentimentos positivos e autoexposição a desconhecidos e situações novas, o que as habilita a elogiar, defender membros em grupo e pedir favores com mais desenvoltura.

Na comparação da inteligência com o tipo de instituição, os resultados obtidos mostraram que estudantes de instituições públicas se apresentaram com maiores escores de (*gf*) em relação aos de instituição privada. Tal resultado corrobora com o encontrado por Soares et al. (2013) que mostrou que apesar dos estudantes de instituição pública terem menos interesse em administrar o seu tempo de estudo e valorizar as suas habilidades gerais utilizam mais a (*gf*) na comparação com estudantes de instituição privada. Nomeadamente os estudantes de instituições públicas possuem mais habilidades de raciocínio lógico e dedutivo, são mais otimistas e com elevada autoestima. Dessa forma, são ratificados nessa pesquisa que os universitários das instituições públicas que participaram desta pesquisa apresentam escores significativamente superiores aos universitários de instituições privadas em inteligência fluida. Apesar desse resultado, o estudo de Soares et al. (2013) não encontrou correlação entre (*gf*) e adaptação acadêmica e apontou para correlação entre habilidades sociais e adaptação acadêmica.

Assim, a presente pesquisa amplia os estudos de Soares et al. (2013) ao incluir a variável autoeficácia acadêmica entre as estudadas e apontar a sua correlação com as habilidades sociais. Esse achado revela uma variável cognitiva que pode encorajar o estudante a utilizar o seu repertório de habilidades sociais para se perceber mais adaptado ao Ensino Superior e conseqüentemente seguir em busca de sua formação profissional.

Considerações finais

A literatura aponta que a presença de habilidades comportamentais e cognitivas pode contribuir significativamente para o bem estar físico e psicológico dos estudantes universitários. Dentro dessa perspectiva, foram reunidas, nesse estudo, informações com o intuito de contribuir acerca de aspectos referentes a três construtos - habilidades sociais, inteligência e autoeficácia - avaliados com universitários, futuros profissionais.

Em relação às correlações entre os construtos, constatou-se que são significativas entre habilidades sociais e autoeficácia, sendo apenas um fator de HS correlacionado com inteligência fluida. Tais resultados estão coerentes com a literatura sobre os temas.

A variável gênero indicou que os participantes do sexo masculino desta pesquisa são mais capazes cognitivamente. Por sua vez, quanto às habilidades sociais (comportamentais) referentes à Conversação, as mulheres são mais competentes. Já em relação à variável sobre o tipo de universidade a que os estudantes pertencem, os acadêmicos das universidades públicas apresentam escores

significativamente superiores aos das universidades particulares. Portanto, dependendo do gênero e do tipo de instituição de ensino, o estudante utiliza diferentes habilidades cognitivas ou comportamentais para adequar as suas vivências ao Ensino Superior, com destaque para crença de autoeficácia acadêmica que aparentou ser utilizada pela maioria dos participantes desta pesquisa.

Em relação às limitações deste estudo, observa-se um desequilíbrio amostral em que os participantes são majoritariamente constituídos de universitários de instituições públicas. Considerando a utilização de diferentes recursos cognitivos e comportamentais para o alcance dos resultados acadêmicos entre os gêneros e tipos de instituição, futuras pesquisas poderiam avaliar e identificar quais são as habilidades cognitivas e comportamentais específicas utilizadas por homens e mulheres nas instituições públicas e privadas. Também a identificação mais detalhada

do perfil sócio demográfico dos participantes do estudo possibilitaria a comparação entre os construtos utilizados nessa pesquisa e mais variáveis tais como o tipo de faculdade cursada e a idade dos participantes. Cabe ressaltar, também, a ausência de correlações com medidas de saúde mental que, por interferirem nos escores de habilidades sociais, poderão ser objeto de estudo de pesquisas futuras.

Dessa forma, apesar das lacunas apresentadas, este estudo reuniu dados sobre as relações entre os construtos das habilidades sociais, da autoeficácia e da inteligência fluida que podem contribuir para pesquisas futuras sobre tais correlações, corroborando e/ou divergindo dos resultados do estudo já realizado, indicando, assim, aspectos a serem esclarecidos. A partir dos resultados apresentados, sugerem-se pesquisas com estudantes de outras regiões do estado e do país, a fim de comparar as evidências encontradas nesse estudo.

Referências

- Almeida, L. S., Ferreira, A. L., & Guisande, M. A. (2009). *Inteligência: Perspectivas teóricas*. Coimbra, Portugal: Almedina.
- Balbi Neto, R. R. Q., Rafalski, J. C., & Garcia, A. (2011). Habilidades sociais em universitários no Espírito Santo. *Comportamento em Foco, 1*. São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental – ABPMC. pp. 61-70.
- Bandura, A. (2008). O sistema do self no determinismo recíproco. In: A. Bandura, R. G. Azzi, & S. A. Polydoro, *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos* (R. C. Costa, Trad., pp. 43-68). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Bartholomeu, D., Nunes, C. H. S. S., & Machado, A. A. (2008). Traços de personalidade e habilidades sociais em universitários. *Psico-USF, 13*(1), 41-50. doi:10.1590/S1413-82712008000100006
- Bolsoni-Silva, A. T., Loureiro, S. R., Rosa, C. F., & Oliveira, M. C. F. A. (2010). Caracterização das habilidades sociais de universitários. *Contextos Clínicos, 3*(1), 62-75.
- Caballo, V. E. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais*. São Paulo, SP: Santos Livraria e Editora.
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 525-534. doi:10.1037/0022-0663.100.3.525
- Carneiro, E. G., Dias, R. O., Nyaradi, N. O., & Aquino, S. (2000). Habilidades sociais e cognitivas em estudantes universitários brasileiros. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología e Educación: Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 6*, 689-697.
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology, 54*(1), 1-22. doi:10.1037/h0046743
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). *Inventário de habilidades sociais (IHS-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Barreto, M. C. M., Bandeira, M., Rios-Saldaña, M. R., Ulian, A. L. A. O., Villa, M. B. (2004). Habilidades sociais de estudantes de psicologia: Um estudo multicêntrico. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 17*(3), 341-350. doi:10.1590/S0102-79722004000300007
- Fernandes, E. P., & Almeida, L. S. (2005). Expectativas e vivências acadêmicas: Impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psychologia, (40)*, 267-278.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2001). Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: Diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Psico-USF, 6*(1), 1-10. doi:10.1590/S1413-82712001000100002

- Gerk, E., & Cunha, S. (2006). Habilidades sociais na adaptação de estudantes ao ensino superior. In M. Bandeira, A. Prette, & Z. Del Prette (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 181-198). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Glaser, S. L., & Bardagi, M. P. (2011). Habilidades sociais, autoeficácia e decisão de carreira em universitários em no final de curso. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 80(1/11), 148-165.
- Lemos, G., Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Primi, R. (2008). Inteligência e rendimento escolar: Análise de sua relação ao longo da escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 83-89.
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e autoeficácia: Uma visão geral. In: A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro, *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos* (R. C. Costa, Trad., pp. 97-114). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Primi, R., & Almeida, L. S. (2000). Estudo de validação da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(2), 165-173. doi:10.1590/S0102-37722000000200009
- Primi, R., Santos, A. A. A., & Vendramini, C. M. (2002). Habilidades básicas e desempenho acadêmico em universitários ingressantes. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 47-55. doi:10.1590/S1413-294X2002000100006
- Rosseti, M. O., Rabelo, I. S., Leme, I. F. A. S., Pacanaro, S. V., & Güntert, I. B. (2009). Evidências de validade das Matrizes Progressivas Avançadas de Raven em universitários. *Psico-USF*, 14(2), 177-184.
- Sá, A. P. (2006). Propriedades psicométricas de uma escala de auto-eficácia acadêmica e suas relações com desempenho estudantil e interação social. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 2(2), 61-72.
- Soares, A. B., Francischetto, V., Peçanha, A. P. C. L., Miranda, J. M., & Dutra, B. M. S. (2013). Inteligência e competência social na adaptação à universidade. *Estudos de Psicologia*, 30(3), 317-328. doi:10.1590/S0103-166X2013000300001
- Spearman, C. (1904). "General Intelligence," objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201-292.
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185-202. doi:10.1590/S1413-85572008000100013

Recebido 17/07/2013

1ª Revisão 15/10/2013

2ª Revisão 03/02/2014

Aceite Final 28/03/2014

Sobre os autores

Adriana Benevides Soares é Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade de Paris XI. Pós doutora pela Universidade Federal de São Carlos. É professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO e professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Pesquisadora do CNPq.

Ana Maria Ribeiro de Seabra é Mestre em Psicologia pela Universidade Gama Filho. É professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Colégio Pedro II. Doutoranda do programa de pós graduação da Universidade Salgado de Oliveira.

Gil Gomes é psicólogo clínico, Terapeuta cognitivo comportamental, Mestre em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira, Doutorando pela mesma Universidade. Diretor do Instituto Brasileiro de Hipnose – IBH.