

Estudo longitudinal sobre adaptação acadêmica em estudantes de psicologia*

Estudio longitudinal sobre adaptación académica en estudiantes de psicología

Longitudinal study on academic adaptation in psychology students

Mariane Voga de Oliveira **

Adriana Benevides Soares §

Marcia Cristina Monteiro ¶



Fecha de entrega: 3 de fevereiro de 2024

Fecha de evaluación: 7 de julho de 2024

Fecha de aprobación: 12 de dezembro de 2024

Resumo

Este artigo acompanhou as mudanças nas variáveis adaptação acadêmica, expectativas acadêmicas, habilidades sociais e adaptabilidade de carreira em estudantes de psicologia dos três primeiros períodos do curso. Três estudantes responderam, quando estavam matriculados no primeiro, no segundo e no ter-

ceiro período do curso de psicologia, aos seguintes instrumentos: (a) Critério de Classificação Econômica Brasil; (b) Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida (QVA-r); (c) Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior; (d) Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette); (e) Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC). Os resultados indicam que os participantes estão seguros quanto à escolha do curso e da carreira, satisfeitos com a instituição de ensino e adaptados à carreira pela qual optaram. Ao longo dos três primeiros períodos do curso, as expectativas acadêmicas dos graduandos diminuíram e seus repertórios de habilidades sociais não foram ampliados. Sugere-se a realização de novos estudos com amostras maiores.

Palavras-chave:

adaptação acadêmica, ensino superior, estudantes universitários.

*Artículo de investigación.

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Correo: marianevoga@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-3842-3837.

§Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO).

Correo: adribenevides@gmail.com. ORCID: 0000-0001-8057-6824.

¶Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO).

Professora Doutora, Programa de Pós-graduação em Psicologia; Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro. Correo: marcialauriapsi@outlook.com.

ORCID: 0000-0003-2892-1808.

Resumen

Este artículo siguió los cambios en las variables adaptación académica, expectativas académicas, habilidades sociales y adaptabilidad a la carrera en estudiantes de psicología de los tres primeros períodos del curso. Tres alumnos respondieron, cuando estaban matriculados en el primero, segundo y tercer período del curso de psicología, a los siguientes instrumentos: (a) Criterio de Clasificación Económica de Brasil; (b) Cuestionario de Experiencia Académica - versión reducida (QVA-r); (c) Escala de Expectativas Académicas de Estudiantes Ingresantes de Enseñanza Superior; (d) Inventario de Habilidades Sociales (SSI-Del-Prette); (e) Escala de Adaptabilidad a la Carrera (CAAS). Los resultados indican que los participantes tienen confianza en la elección del curso y de la carrera, están satisfechos con la institución y se adaptan a la carrera que han elegido. Durante los tres primeros periodos del curso, las expectativas académicas de los estudiantes universitarios disminuyeron y su repertorio de habilidades sociales no se amplió. Se sugiere la realización de nuevos estudios con muestras más amplias.

Palabras clave:

adaptación académica, enseñanza superior, estudiantes universitarios.

Abstract

This article examined the changes in academic variables' adaptation, academic expectations, social skills, and career adaptability in psychology students of the first three periods of the course. Three students answered, when they were enrolled in the first, second, and third period of the psychology course,

to the following instruments: (a) Brazil Economic Classification Criterion; (b) Academic Experience Questionnaire — reduced version (QVA-r); (c) Scale Academic Expectations of Higher Education Incoming Students; (d) Social Skills Inventory (SSI-Del-Prette); (e) Career Adapt-Abilities Scale (CAAS). The results indicate that the participants are confident in their course and career choices, satisfied with the institution, and have adapted to the career they have chosen. During the first three periods of the course, the academic expectations of undergraduates decreased, and their social skills repertoire was not expanded. Further studies with larger samples are suggested.

Keywords:

academic adaptation, higher education, university students.

Introducción

O acesso ao Ensino Superior é muito valorizado pelos indivíduos, pois permite a obtenção de qualificação profissional, melhores oportunidades de trabalho e qualidade de vida (Maúes, 2019). Apesar da expansão do Ensino Superior no Brasil, o acesso à universidade ainda é restrito a uma parcela da população, se configurando como uma conquista social e pessoal (Ambiel et al., 2016b). Entretanto, também pode ser considerado um deflagrador de crises devido aos desafios pessoais, interpessoais, familiares e institucionais enfrentados pelos estudantes durante a adaptação acadêmica (Gomes & Silva, 2021).

Os alunos ingressantes enfrentam desafios relacionados ao contexto acadêmico e precisam se ajustar a uma metodologia de ensino

que exige mais autonomia em relação ao seu próprio aprendizado (Santos et al., 2021). O ambiente de aprendizagem do Ensino Superior requer que os discentes desenvolvam novas formas de estudar e organizar seu tempo, pois as tarefas e as avaliações são mais numerosas (Gomes & Silva, 2021; Granado et al., 2005) e exigem diferentes competências cognitivas e técnicas.

A transição do Ensino Médio para o Superior também envolve fatores de natureza interpessoal e contextual. O Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU) (Soares et al., 2006) busca integrar esses fatores para compreender como os jovens se ajustam à universidade. Este estudo foi constituído por um painel longitudinal de 560 estudantes do primeiro ano de diversos cursos da Universidade do Minho.

Os resultados indicam que as expectativas de envolvimento acadêmico dos alunos ingressantes preveem comportamentos de participação na vida universitária durante o primeiro ano de curso. O grau de concretização dessas expectativas exerce influência direta sobre o nível de satisfação dos alunos. Observou-se, ainda, que o envolvimento na vida universitária está fortemente relacionado tanto à satisfação individual. A autonomia adquirida ao ingressar na universidade impacta significativamente o desenvolvimento psicossocial e o bem-estar dos estudantes. Além disso, a qualidade do ambiente de aprendizagem mostra-se determinante para os comportamentos de engajamento com o curso, para a integração à vida universitária como um todo. Assim, confirma-se a existência de uma correlação positiva entre bem-estar e satisfação acadêmica.

A adaptação acadêmica é o processo por meio do qual os alunos ingressantes se ajustam ao novo contexto educativo e à instituição de ensino (Ambiel et al., 2016b). Um estudo realizado por Santos et al. (2021) objetivou analisar o processo de adaptação de alunos ingressantes nos cursos de Engenharia do Instituto Tecnológico de Aeronáutica por meio de entrevistas com 31 alunos admitidos nos anos de 2018 e 2019. Os resultados apontaram que as concepções dos alunos se concentraram no rigor acadêmico, no estresse relacionado organização do tempo para realização das atividades e no desenvolvimento de competências transversais. Um dos aspectos apontados pelos participantes foi conciliar atividades extracurriculares e de lazer. Segundo os autores, os resultados podem contribuir com ações adotadas pelas instituições de ensino para ampliar esforços na construção de projetos de suporte psicossocial aos ingressantes.

Cardoso et al. (2015) realizaram uma pesquisa em duas instituições de Ensino Superior do interior do estado de São Paulo que investigou a integração acadêmica de alunos ingressantes no curso de Psicologia. A dimensão do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r) que obteve a maior média foi Carreira, o que demonstra que os estudantes estavam seguros em relação ao curso e à profissão escolhidos. As menores médias foram obtidas nas dimensões Pessoal, Estudo e Institucional podem estar relacionadas ao período de transição para o Ensino Superior, caracterizado por desafios de adaptação e reorganização da rotina acadêmica.

As dificuldades enfrentadas durante a adaptação acadêmica podem prejudicar o rendi-

mento acadêmico dos estudantes e levá-los a abandonar o curso. Um levantamento do Ministério da Educação acompanhou graduandos entre 2010 e 2014 e revelou que, ao final deste período, 31,3% dos estudantes de universidades particulares e 22,5% dos estudantes de universidades públicas haviam concluído o curso de graduação (Aquino, 2016). O baixo percentual de alunos concluintes pode ser atribuído à alta taxa de desistência, correspondendo a 52,7% na rede privada e 42,6% na rede pública. Os dados obtidos indicaram que 49% dos alunos que ingressaram no Ensino Superior em 2010 abandonaram o curso escolhido.

Conforme o Censo da Educação Superior (Brasil, 2018), de 2007 a 2017, o número de matrículas em instituições de Ensino Superior passou de 5.302.373 para 8.290.911 e a quantidade de alunos ingressantes aumentou de 2.138.241 para 3.226.249. No entanto, o número de concluintes não obteve um crescimento tão importante, passando de 786.611 em 2007 para 1.199.769 em 2017. Sendo assim, a variação percentual do número de concluintes em cursos de graduação no mesmo período foi maior na rede privada, correspondendo a um aumento de 60,8%, enquanto na pública houve um crescimento de 27,8% (Brasil, 2018).

Os dados apresentados indicam que garantir o acesso à universidade não é o suficiente, sendo necessárias medidas que facilitem a permanência dos estudantes e previnam o insucesso e o abandono acadêmicos (Gomes & Silva, 2021). A evasão acadêmica causa prejuízos financeiros e psicológicos para os estudantes desistentes e suas famílias, além de ter efeitos negativos para as instituições de

ensino (Esteves et al., 2021). Para a formulação de estratégias que auxiliem os alunos no enfrentamento dos desafios inerentes à transição acadêmica é necessário compreender os fatores individuais e contextuais relacionados a esse processo. Dentre os fatores que são relacionados à adaptação acadêmica destacam-se: as expectativas acadêmicas, as habilidades sociais e a adaptabilidade de carreira.

As expectativas acadêmicas correspondem aos objetivos que os estudantes almejam alcançar ao frequentar uma instituição de Ensino Superior (Araújo & Almeida, 2015). Podem ser comparadas a um filtro que, a partir das experiências dos estudantes e de perspectivas de futuro, os ajuda a avaliar e compreender suas vivências atuais (Alves et al., 2012). As expectativas se relacionam com a adaptação à universidade porque influenciam no modo como os alunos enfrentam os desafios e constroem suas trajetórias acadêmicas (Marinho-Araújo et al, 2015).

Com a ampliação do Ensino Superior, a população universitária se tornou mais heterogênea (Araújo & Almeida, 2015; Tomás & Silveira, 2021). Em 2012, Alves et al. descreveram as expectativas acadêmicas de alunos tradicionais, aqueles que ingressam no Ensino Superior imediatamente após a conclusão do Ensino Médio, e não-tradicionais, definidos como aqueles que iniciam a graduação com mais de 23 anos. Os resultados revelaram que, entre os alunos tradicionais, as expectativas se relacionavam à formação para o mercado de trabalho, seguidas por expectativas quanto à qualidade da formação e correspondência às expectativas de outras pessoas. Por outro lado, os estudantes não-tradicionais demonstraram expectativas associadas na for-

mação profissional, no desenvolvimento pessoal e na interação social.

A pesquisa de Soares et al. (2014), cuja amostra foi composta por 182 estudantes brasileiros de universidades privadas e públicas do estado do Rio de Janeiro, verificou que as expectativas mais elevadas de envolvimento social, vocacional e curricular estão associadas à melhores índices de adaptação acadêmica. Entretanto, expectativas elevadas podem causar frustrações e prejuízos acadêmicos, quando não condizem com a realidade do curso e da instituição de ensino. Com frequência, os alunos ingressantes criam expectativas irrealistas, ao desconsiderarem as dificuldades que podem surgir na transição do Ensino Médio para o Superior (Araújo & Almeida, 2015) ou porque ainda não têm informações suficientes sobre o curso e a instituição (Almeida et al., 2012).

Os resultados do estudo de Almeida et al. (2003), do qual participaram 314 estudantes do primeiro ano de diversos cursos da Universidade do Minho, sugerem que os alunos ingressaram na universidade com expectativas elevadas nos domínios avaliados e que houve a diminuição desses índices próximos ao final do primeiro ano de curso. As expectativas iniciais irrealistas e desilusões em relação à instituição ou ao curso foram possíveis explicações para essa redução.

Além de expectativas realistas, o desenvolvimento de relações interpessoais satisfatórias é crucial para os jovens poderem se adaptar às transições características desta fase da vida. Conforme a Del Prette e Del Prette (2001), ao desempenho social é definido como a manifestação de um ou mais comportamentos durante interações sociais.

As habilidades sociais, por sua vez, correspondem aos comportamentos do repertório de um indivíduo que permitem um desempenho social adequado às demandas do contexto. Já a competência social é o resultado da avaliação do desempenho do indivíduo nas situações sociais.

O desenvolvimento da competência social raramente é considerado um dos objetivos da formação acadêmica, inclusive nas áreas cuja atuação profissional depende desta aptidão (A. Del Prette et al., 1992). A pesquisa de Soares et al. (2018) investigou as relações entre Habilidades Sociais, Vivências Acadêmicas e Comportamentos Sociais Acadêmicos em universitários. Participaram do estudo 289 universitários de instituições públicas e privadas, com idades variando entre 17 e 61 anos. Os dados obtidos identificaram que os estudantes que apresentam comportamentos sociais acadêmicos desadaptativos também apresentaram déficits em habilidades sociais, dificultando a adaptação acadêmica e que habilidades socialmente adaptadas estão relacionadas as variáveis pessoais, curriculares e institucionais.

Nazar et al. (2020) investigaram evidências de associação entre Habilidades Sociais e desempenho acadêmico em universitários. Participaram 628 estudantes universitários das áreas de saúde e humanas, exatas e sociais aplicadas que responderam ao Inventário de Habilidades Sociais – IHS. Os resultados mostraram a correlação entre Habilidades Sociais e desempenho acadêmico nos cursos de saúde e humanas, entretanto os pesquisadores não encontraram correlação entre as variáveis nos cursos das áreas de exatas e sociais aplicadas.

A adaptação dos alunos também perpassa o enfrentamento das demandas do mercado de trabalho, que exigem dos profissionais boas habilidades interpessoais (A. Del Prette & Del Prette, 2001a). Além disso, para se inserir no mercado de trabalho atual, os profissionais precisam estar preparados para enfrentar mudanças constantes e imprevisíveis, assim como se adaptar às transições de carreira, que se tornaram mais frequentes desde o século XXI (Savickas et al., 2009). Devido à imprevisibilidade das trajetórias profissionais, houve um aumento das exigências em relação aos trabalhadores, sendo requisitado que eles se atualizem frequentemente, sejam flexíveis e criem suas próprias oportunidades (Savickas et al., 2009).

Diante dessa realidade, o conceito de adaptabilidade de carreira passou a ser utilizado para avaliar e compreender o desenvolvimento vocacional em todas as etapas do ciclo vital (Audibert & Teixeira, 2015), sendo definido como um “construto psicossocial que denota a prontidão e os recursos de um indivíduo para lidar com as tarefas de desenvolvimento profissional atuais e iminentes, transições ocupacionais e traumas pessoais” (Savickas, 2005, p. 51 citado por Ambiel et al., 2016a, p. 160).

Ambiel et al. (2016a) verificaram a correlação entre adaptabilidade de carreira e vivências acadêmicas a partir de uma amostra composta por 89 estudantes universitários do interior de São Paulo. Os resultados indicaram que a preocupação dos estudantes com os efeitos de suas atitudes atuais no futuro profissional está diretamente relacionada com a participação de tarefas de planejamento vocacional ao longo do curso. Além disso, indivíduos que demonstram autocontrole e autono-

mia na tomada de decisões tendem a ser mais responsáveis em relação aos estudos e à gestão do tempo. Aqueles que exploram ativamente as possibilidades de carreira e o ambiente revelam maior interesse e valorização pela instituição. Por último, estudantes responsáveis e esforçados apresentam desempenho superior tanto nos estudos quanto na gestão de tempo.

Um estudo de Ambiel et al. (2016b), no qual participaram 153 estudantes universitários do estado de São Paulo, revelou que o desenvolvimento de habilidades relacionadas à adaptabilidade de carreira pode influenciar na intenção dos estudantes de permanecer no curso e se inserir no mercado de trabalho. As instituições de Ensino Superior podem auxiliar os alunos a desenvolverem essas habilidades por meio de estágios, orientação e aconselhamento profissional, facilitando a inserção no mercado de trabalho (Gamboa et al., 2014).

Conforme a literatura apresentada, as expectativas acadêmicas, as habilidades sociais e a adaptabilidade de carreira se relacionam com a adaptação acadêmica e entre si. Considerando a importância destes construtos para a adaptação acadêmica, o objetivo deste estudo foi acompanhar as mudanças nas variáveis adaptação acadêmica, expectativas acadêmicas, habilidades sociais e adaptabilidade de carreira em estudantes de Psicologia dos três primeiros períodos do curso. Partiu-se da hipótese de que, ao longo do avanço na trajetória do aluno, os estudantes estariam mais adaptados à universidade, teriam expectativas mais realistas em relação à formação, maior competência no manejo das relações interpessoais e maior alinhamento com as demandas acadêmicas da carreira.

Método

Trata-se de um estudo de caso descritivo e longitudinal.

Participantes

Os participantes foram 3 universitários, todos do sexo feminino, graduandos do curso de psicologia de uma universidade pública do estado do Rio de Janeiro. A faixa etária situou-se entre 19 e 22 anos e a classificação socioeconômica na faixa B1 (2 participantes) e B2 (1 participante) (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, 2014).

Instrumentos

Para a coleta de dados, foram utilizados cinco instrumentos principais: (a) o Critério de Classificação Econômica Brasil; (b) o Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida; (3) a Escala de Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior; (4) o Inventário de Habilidades Sociais; e (5) a Escala de Adaptabilidade à Carreira.

- (a) Critério de Classificação Econômica Brasil (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, 2014). Avalia o nível socioeconômico e permite a classificação da renda domiciliar em 6 classes: A, B1, B2, C1, C2 e D-E, em ordem decrescente de poder aquisitivo.
- (b) Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida (QVA-r) (Almeida et al., 2002, adaptado por Granado et al., 2005) composto por 55 questões sobre diversas situações e vivências acadêmicas, divididas em 5 dimensões: 1) Pessoal ($\alpha = 0,84$); 2) Interpessoal ($\alpha = 0,82$);

- 3) Carreira ($\alpha = 0,86$); 4) Estudo ($\alpha = 0,78$); 5) Institucional ($\alpha = 0,77$).
- (c) Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior (Almeida et al., 2012, adaptada por Marinho-Araújo et al., 2015) composta por 61 questões sobre a experiência de formação atual, divididas em 7 fatores: 1) Formação acadêmica de qualidade ($\alpha = 0,82$); 2) Compromisso social e acadêmico ($\alpha = 0,90$); 3) Ampliação das relações interpessoais ($\alpha = 0,84$); 4) Oportunidade de internacionalização e intercâmbio ($\alpha = 0,87$); 5) Perspectiva de sucesso profissional ($\alpha = 0,71$); 6) Preocupação com a autoimagem ($\alpha = 0,78$); 7) Desenvolvimento de competências transversais ($\alpha = 0,79$).
- (d) Inventário de Habilidades Sociais (IHS) (A. Del Prette & Del Prette, 2001b) composto por 38 questões que apresentam uma ação ou sentimento diante de uma situação dada, divididas em 5 fatores: 1) Enfrentamento e autoafirmação com risco ($\alpha = 0,96$); 2) Autoafirmação na expressão de sentimento positivo ($\alpha = 0,86$); 3) Conversação e desenvoltura social ($\alpha = 0,81$); 4) Autoexposição a desconhecidos e situações novas ($\alpha = 0,75$); 5) Autocontrole da agressividade ($\alpha = 0,74$).
- (e) A Escala de Adaptabilidade à Carreira (EAC) (Savickas & Porfeli, 2012, traduzida por Audibert & Teixeira, 2015). É composta por 24 questões sobre o quão bem o participante desenvolveu cada uma das habilidades descritas, divididas em 4 dimensões: 1) Preocupação ($\alpha = 0,88$); 2) Controle ($\alpha = 0,83$); 3)

Curiosidade ($\alpha = 0,88$); 4) Confiança ($\alpha = 0,89$).

Procedimentos

O estudo está conforme a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e foi aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa (Parecer 66060117.6.0000.5289). Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os participantes responderam aos questionários em três momentos: quando estavam matriculados no primeiro, no segundo e no terceiro período do curso de Psicologia. As três coletas de dados foram realizadas em 2018, sendo a primeira delas em janeiro, a segunda em junho e a terceira em novembro. Utilizou-se uma amostra de conveniência nas duas primeiras coletas de dados, tendo participado aqueles que estavam presentes nas aulas cedidas pelos professores e, após convidados, concordaram em participar voluntariamente do estudo. No terceiro momento, os estudantes que haviam respondido os questionários enquanto cursavam o primeiro e o segundo períodos foram convidados a respondê-los uma terceira vez.

Buscou-se comparar descritivamente os dados obtidos ao longo dos três períodos. O escore bruto obtido a partir do Inventário de Habilidades Sociais foi convertido em percentil para a análise, enquanto os demais instrumentos foram analisados a partir do escore bruto.

Resultados

Questionário de Vivências Acadêmicas

Na dimensão 1 (Pessoal), a pontuação obtida por P1 diminuiu ao longo dos três períodos, enquanto P2 e P3 apresentaram aumento em suas pontuações. Na dimensão 2 (Interpessoal), a pontuação de P1 aumentou ao longo dos três períodos, a de P2 aumentou no segundo período e diminuiu no terceiro e a de P3 apresentou redução no segundo período e aumento no terceiro, em comparação com o anterior. Na dimensão 3 (Carreira), a pontuação de P1 diminuiu ao longo dos três períodos, houve redução na pontuação obtida por P2 no segundo período e a mesma pontuação se manteve no terceiro e a pontuação de P3 diminuiu no segundo período e aumentou no terceiro, em comparação com o anterior. Na dimensão 4 (Estudo), as pontuações de P1, P2 e P3 sofreram redução no segundo período e aumento no terceiro, em comparação com o anterior. Na dimensão 5 (Institucional), as pontuações obtidas por P1 e P2 aumentaram no segundo período e diminuíram no terceiro, em comparação com o anterior, e a pontuação de P3 sofreu redução no segundo período e aumento no terceiro, em comparação com o anterior. No escore total, a pontuação de P1 diminuiu ao longo dos três períodos, a pontuação de P2 aumentou no segundo período e apresentou redução no terceiro, em comparação com o anterior, e a pontuação de P3 diminuiu no segundo período e aumentou no terceiro.

Escala Expectativas Acadêmicas

No fator 1 (Formação acadêmica de qualidade), a pontuação obtida por P1 diminuiu ao longo dos três períodos, a pontuação de

Participante	P1			P2			P3		
Período	1°	2°	3°	1°	2°	3°	1°	2°	3°
d1 - Pessoal	45	38	34	45	50	53	37	45	49
d2 - Interpessoal	40	44	48	52	55	47	53	41	52
d3 - Carreira	53	52	43	54	53	53	50	45	52
d4 - Estudio	32	18	19	24	23	26	29	28	34
d5 - Institucional	29	31	30	29	33	32	34	29	34
Escore Total	199	183	174	204	214	211	203	188	221

Tabela 1. *Vivências Acadêmicas: comparação das medidas nos três primeiros períodos*

P2 diminuiu no segundo período e aumentou no terceiro, em comparação com o anterior, e a pontuação de P3 aumentou no segundo período e diminuiu no terceiro, em comparação com o anterior. No fator 2 (Compromisso social e acadêmico), as pontuações obtidas por P1 e P2 diminuíram ao longo dos três períodos, enquanto a pontuação de P3 apresentou redução no segundo período e aumento no terceiro. No fator 3 (Ampliação das relações interpessoais), P1, P2 e P3 apresentaram diminuição das pontuações obtidas no segundo período e aumento no terceiro, em comparação com o anterior. No fator 4 (Oportunidade de internacionalização e intercâmbio), a pontuação de P1 diminuiu ao longo dos três períodos e as pontuações de P2 e P3 aumentaram no segundo período e diminuíram no terceiro.

No fator 5 (Perspectiva de futuro profissional), P1 e P2 obtiveram pontuações

maiores no segundo período, em comparação com o anterior, seguidas por redução no terceiro, enquanto a pontuação de P3 apresentou aumento ao longo dos três períodos. No fator 6 (Preocupação com a autoimagem), as pontuações de P1 e P2 diminuíram ao longo dos três períodos, enquanto a pontuação de P3 obteve aumento no segundo período e se manteve no terceiro. No fator 7 (Desenvolvimento de competências transversais), a pontuação de P1 diminuiu ao longo dos três períodos, P2 obteve pontuação maior no segundo período, que se manteve no seguinte e P3 apresentou pontuação menor no segundo período e pequeno aumento no terceiro, em comparação com o anterior. No escore total, P1 e P2 apresentaram redução das pontuações obtidas ao longo dos três períodos, enquanto P3 obteve diminuição no segundo período e aumento no terceiro, em comparação com o anterior.

Participante	P1			P2			P3		
Periodo	1°	2°	3°	1°	2°	3°	1°	2°	3°
f1 - Formación académica de calidad	65	64	61	71	64	67	62	63	57
f2 - Compromiso social e académico	76	70	68	76	73	71	73	64	74
f3 - Ampliación das relações interpessoais	44	37	39	43	42	46	37	25	36
f4 - Oportunidade de internacionalização e intercâmbio	38	31	28	43	44	39	29	31	24
f5 - Perspectiva de sucesso profissional	23	26	25	19	23	13	22	24	26
f6 - Preocupação com a autoimagem	25	22	15	24	22	20	26	29	29
f7 - Desenvolvimento de competências transversais	51	45	44	49	50	50	48	44	45
Score total	322	295	280	325	318	306	297	280	291

Tabela 2. *Expectativas Acadêmicas: comparação das medidas nos três primeiros períodos*

Inventário de Habilidades Sociais

No fator 1 (Enfrentamento e autoafirmação com risco), os percentis obtidos por P1 indicaram bom repertório, acima da mediana, no primeiro período, repertório médio no segundo e bom repertório, abaixo da mediana, no terceiro; P2 apresentou repertório médio no primeiro período e bom repertório, acima da mediana, nos períodos seguintes e P3 apresentou bom repertório, acima da mediana, no primeiro período, repertório bastante elaborado no segundo e bom repertório, abaixo da mediana, no terceiro. No fator 2 (Autoafirmação na expressão de sentimento positivo), os percentis obtidos por P1 nos três períodos indicaram necessidade de treinamento nas habilidades sociais relacionadas a esse fator; P2 apresentou bom repertório, abaixo da mediana, no primeiro período, indicação para

treinamento no segundo e repertório médio no terceiro e P3 apresentou repertório bastante elaborado no primeiro período, bom repertório, abaixo da mediana, no segundo e indicação para treinamento no terceiro.

No fator 3 (Conversação e desenvoltura social), os percentis de P1 indicaram bom repertório, abaixo da mediana, no primeiro e no terceiro períodos e indicação para treinamento no segundo; P2 apresentou repertório bastante elaborado no primeiro e no terceiro períodos e bom repertório, abaixo da mediana, no segundo e P3 apresentou necessidade de treinamento no primeiro e no terceiro períodos e repertório bastante elaborado no segundo. No fator 4 (Autoexposição a desconhecidos e situações novas), os percentis de P1 indicaram bom repertório, abaixo da mediana, nos dois primeiros períodos e indi-

cação para treinamento no terceiro; P2 apresentou necessidade treinamento nos dois primeiros períodos e bom repertório, abaixo da mediana, no terceiro e P3 apresentou bom repertório, acima da mediana, no primeiro e no terceiro períodos e repertório médio no segundo.

No fator 5 (Autocontrole da agressividade), os percentis obtidos por P1 indicaram necessidade de treinamento nos três períodos; P2 apresentou bom repertório, acima da mediana no primeiro período, bom repertório, abaixo da mediana, no segundo e repertório médio no terceiro e P3 apresentou bom repertório, abaixo da mediana, no primeiro período, bom repertório, acima da mediana, no segundo e indicação para treinamento no terceiro. No Escore Total, P1 apresentou repertório médio no primeiro período e indicação para treinamento nos períodos seguintes; P2 apresentou necessidade de treinamento no primeiro período, bom repertório, abaixo da mediana, no segundo e bom repertório, acima da mediana, no terceiro e P3 apresentou bom repertório, acima da mediana, no primeiro período e bom repertório, abaixo da mediana, nos períodos seguintes.

A Escala de Adaptabilidade à Carreira

Na dimensão 1 (Preocupação), a pontuação de P1 foi a mesma nos dois primeiros períodos e aumentou no terceiro, a de P2 aumentou no segundo período e diminuiu no terceiro e a de P3 foi menor no segundo período e se manteve no terceiro. Na dimensão 2 (Controle), a pontuação de P1 aumentou no segundo período e diminuiu no terceiro, a de P2 foi a mesma nos dois primeiros períodos e diminuiu no terceiro e a de P3 sofreu redução no segundo período e aumento no terceiro, em compara-

ção com o anterior. Na dimensão 3 (Curiosidade), as pontuações obtidas por P1 e P2 aumentaram no segundo período e diminuíram no terceiro, em comparação com o anterior, enquanto P3 apresentou pontuação menor no segundo período, seguida por aumento em relação à anterior no terceiro.

Na dimensão 4 (Confiança), as pontuações obtidas por P1 aumentaram ao longo dos três períodos, houve aumento na pontuação de P2 no segundo período, seguido por uma redução, em comparação com o anterior, e a pontuação de P3 diminuiu no segundo período e aumentou no terceiro. No Escore Total, as pontuações de P1 e P2 aumentaram no segundo período e diminuíram no terceiro, em comparação com o anterior, enquanto a pontuação de P3 sofreu redução no segundo período e aumento no terceiro, em comparação com o anterior.

Discussão

Na revisão de literatura, observou-se que a dimensão Carreira do QVA-r pode estar relacionada à intenção do estudante de permanecer no curso ou abandoná-lo, pois pontuações elevadas nesta dimensão indicam segurança em relação ao curso e à carreira escolhidos (Cardoso et al., 2015). Neste estudo, esta dimensão foi a que apresentou a maior pontuação, havendo uma boa probabilidade de que os participantes deem continuidade à graduação. Os participantes também apresentaram pontuações satisfatórias na dimensão Institucional, sugerindo que apreciam a instituição que frequentam e desejam permanecer nela, apesar do período de instabilidade (greve duradoura) enfrentado durante a realização deste trabalho.

Participante	P1			P2			P3		
Periodo	1°	2°	3°	1°	2°	3°	1°	2°	3°
f1 - Enfrentamento e autoafirmação com risco	60	50	35	25	70	55	70	75	45
f2 - Autoafirmação na expressão de sentimento positivo	10	10	5	25	10	50	75	25	20
f3 - Conversação e desenvoltura social	35	15	25	90	30	75	15	90	15
f4 - Autoexposição a desconhecidos e situações novas	45	30	10	10	20	35	65	50	65
f5 - Autocontrole da agressividade	1	20	3	65	35	50	25	70	15
Escore Total	50	20	5	20	30	70	65	45	25

Tabela 3. *Habilidades Sociais: comparação dos percentis nos três primeiros períodos*

Participante	P1			P2			P3		
Periodo	1°	2°	3°	1°	2°	3°	1°	2°	3°
d1 - Preocupação	18	18	21	23	24	22	20	19	19
d2 - Controle	19	20	15	30	30	28	26	12	19
d3 - Curiosidade	20	22	18	24	30	28	23	20	21
d4 - Confiança	19	20	21	24	30	28	23	19	27
Escore Total	76	80	75	101	114	106	92	70	86

Tabela 4. *Adaptabilidade de carreira: comparação das medidas nos três primeiros períodos*

Os resultados indicam ainda que os participantes estão satisfeitos com as relações interpessoais estabelecidas na instituição de ensino. A integração acadêmica pode ser facilitada pela interação dos alunos ingressantes com veteranos e colegas de turma (Gomes & Silva, 2021). Além disso, as pontuações obtidas na dimensão “Pessoal” revelam uma avaliação positiva dos participantes de seu bem-estar físico e psicológico. De acordo com Soares et al. (2006), há uma relação positiva entre o nível de bem-estar dos estudantes universitários e o nível de satisfação com a experiência acadêmica.

Em geral, observou-se pouca variação nas pontuações obtidas pelos participantes nas dimensões avaliadas pelo QVA-r ao longo dos três períodos. A maior oscilação foi observada na dimensão “Estudo”, que, embora tenha apresentado escores satisfatórios, revelou-se como aquela em que os participantes enfrentaram maiores dificuldades. Nesse sentido, constatou-se que estabelecer hábitos de estudo, gerenciar o tempo, utilizar os recursos disponibilizados pela instituição e preparar-se adequadamente para as avaliações representaram desafios mais significativos do que o desenvolvimento de outras competências vinculadas às vivências acadêmicas. Este resultado pode estar relacionado à metodologia de ensino das instituições de Ensino Superior, que exigem maior autonomia dos estudantes (Gomes & Silva, 2021), assim como o desenvolvimento de novas formas de estudo e organização de tempo e a realização de diversas tarefas e avaliações (Granado et al., 2005).

Almeida et al. (2003), concluíram que, ao ingressar no Ensino Superior, os estudantes apresentavam expectativas elevadas e que es-

tas sofreram uma redução próximo ao final do primeiro ano do curso. Como se poderia antecipar, os resultados do presente estudo também indicam uma diminuição das expectativas acadêmicas dos participantes ao comparar os dados obtidos no primeiro e no terceiro períodos do curso. Essa redução pode ser observada tanto no escore total quanto na maioria dos fatores avaliados pela Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior, com exceção do fator Perspectiva de Sucesso Profissional. O decréscimo das expectativas acadêmicas ao longo dos primeiros períodos do curso pode estar relacionado a expectativas iniciais pouco condizentes com a realidade e às possíveis frustrações enfrentadas durante este período (Almeida et al., 2003).

No estudo de Alves et al. (2012), a maioria das expectativas dos alunos tradicionais estavam relacionadas à formação para o emprego, qualidade da formação profissional e correspondência às expectativas de terceiros. No presente estudo, as expectativas mais elevadas se referem ao compromisso social e acadêmico, à formação acadêmica de qualidade e ao desenvolvimento de competências transversais. Portanto, a formação acadêmica, além de estar relacionada ao desenvolvimento profissional e pessoal, é considerada pelos graduandos como um meio de adquirir conhecimento acerca dos problemas sociais, visando a melhoria da qualidade de vida da sociedade. O fator Preocupação com a autoimagem apresentou a menor pontuação, indicando uma preocupação moderada em corresponder às próprias expectativas e às expectativas de familiares e amigos.

As habilidades sociais de enfrentamento, autoafirmação e controle da agressividade podem influenciar o desempenho acadêmico dos estudantes de forma positiva (Nazar et al., 2020). No presente estudo, os principais déficits apresentados estão nas habilidades sociais relacionadas à dois desses fatores: Autoafirmação na expressão de sentimento positivo e Autocontrole da agressividade, sugerindo uma capacidade abaixo da média para lidar com expressões de afeto positivo e de afirmação da autoestima e de reagir com razoável controle da raiva e da agressividade diante de estimulações negativas de terceiros. Já o fator no qual os participantes apresentaram pontuações mais elevadas foi Enfrentamento e Autoafirmação com risco, indicando a existência de um repertório acima da média nas habilidades sociais relacionadas à assertividade e ao controle da ansiedade.

O desenvolvimento da competência social geralmente é negligenciado no Ensino Superior, mesmo nos cursos de profissões que exigem o estabelecimento de relações interpessoais satisfatórias (A. Del Prette et al., 1992). Os resultados deste estudo corroboram com esta afirmação, uma vez que dois dos três participantes apresentaram um repertório de habilidades sociais mais elevado no primeiro período do curso do que no terceiro, indicando que estas habilidades não foram ampliadas ao longo da graduação. Somado a isso, as médias das pontuações obtidas pelos alunos nos três períodos indicam um repertório de habilidades sociais abaixo da média na maioria dos fatores, assim como no escore total. Visto que as habilidades sociais exercem influência no desempenho acadêmico, o estabelecimento de relações interpessoais e profissionais satisfatórias, bem como sobre a qualidade de vida

e a saúde física e mental (Nazar et al., 2020; A. Del Prette & Del Prette, 2001a), torna-se pertinente que seu aprimoramento seja incorporado pelas instituições de ensino como um dos objetivos centrais da formação acadêmica.

As instituições de Ensino Superior também têm um papel fundamental na promoção do desenvolvimento de habilidades relacionadas à adaptabilidade de carreira (Ambiel et al., 2016b). Ainda de acordo com estes autores, essas habilidades podem influenciar na decisão dos estudantes de permanecer no curso escolhido, assim como na intenção de se inserir no mercado de trabalho. Os participantes deste estudo apresentaram níveis satisfatórios em todas as dimensões avaliadas da adaptabilidade de carreira, o que indica uma predisposição favorável à permanência no curso e à inserção profissional na área de formação na qual estão se qualificando.

A pontuação mais baixa foi obtida na dimensão Preocupação da EAC, o que pode indicar que, por ainda estarem no início da graduação, os estudantes apresentam uma preocupação mediana quanto às consequências de suas atitudes atuais para seu futuro profissional. Já a pontuação mais alta foi obtida na dimensão Confiança, sendo possível concluir que os graduandos se sentem capazes de tomar as atitudes necessárias para alcançar seus objetivos profissionais, considerando o ingresso no Ensino Superior como uma das primeiras etapas deste processo.

Considerações finais

O presente estudo teve o objetivo de acompanhar as mudanças nas variáveis Adaptação Acadêmica, Expectativas Acadêmicas, Ha-

bilidades Sociais e Adaptabilidade de Carreira em estudantes de Psicologia dos três primeiros períodos do curso. Ao proceder a análise dos dados, pôde-se verificar que os participantes estão seguros em relação à escolha do curso e da carreira, além de estarem satisfeitos com a instituição de ensino, havendo boa probabilidade de permanecerem no curso escolhido. Foi observado ainda que as expectativas acadêmicas dos estudantes diminuíram ao longo dos primeiros períodos do curso, provavelmente devido à substituição das expectativas iniciais por outras mais realistas. Em relação às habilidades sociais, observou-se que o repertório dos participantes não se ampliou durante os períodos iniciais da graduação, indicando que este não é um dos objetivos da formação acadêmica oferecida aos graduandos em Psicologia. Por fim, os estudantes revelaram estar adaptados à carreira escolhida, indicando que têm intenção de dar continuidade à graduação e, futuramente, se inserir no mercado de trabalho.

O trabalho realizado representa uma contribuição significativa para compreensão dos fatores relacionados à adaptação acadêmica dos estudantes ao Ensino Superior, uma vez que se trata de um estudo longitudinal. Entretanto, a dimensão reduzida da amostra limita a possibilidade de generalização dos resultados para a população de graduandos dos períodos iniciais do curso de Psicologia. Diante dessa limitação, sugere-se a realização de investigações futuras com amostras mais amplas, bem como a adoção de estratégias metodológicas diversificadas, incluindo a utilização de instrumentos qualitativos que permitam uma compreensão mais complexa dos fenômenos analisados.

References

- Almeida, L. S. A., Costa, A. R., Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A. (2012). Expectativas acadêmicas dos alunos do ensino superior: construção e validação de uma escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 16(1), 70–85. https://www.researchgate.net/publication/304334196_Expectativas_academicas_dos_alunos_do_ensino_superior_Construcao_e_validacao_de_uma_escala_de_avaliacao
- Almeida, L. S., Fernandes, E., Soares, A. P., Vasconcelos, R., & Freitas, A. C. (2003). Envolvimento acadêmico: confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação*, 2(2), 57–70.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 81–93. http://psicologiaeducacao.ubi.pt/Ficheiros/ArquivoHistorico/VOL2/PE%20VOL2%20N2/PE%20VOL2%20N2_index_7_.pdf
- Alves, A. F., Gonçalves, P., & Almeida, L. (2012). Acesso e sucesso no ensino superior: inventariando as expectativas dos estudantes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 20(1), 123–131. <https://core.ac.uk/download/pdf/61910152.pdf>
- Ambiel, R. A. M., Hernández, D. N., & Martins, G. H. (2016a). Relações entre adaptabilidade de carreira e vivências acadêmicas no ensino superior. *Psicología Desde el Caribe*, 33(2), 158–168. <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.2.7296>
- Ambiel, R. A. M., Santos, A. A. A., & Dalbosco, S. N. P. (2016b). Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. *Psico*, 47(4), 288–297. <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2016.4.23872>
- Aquino, A. (2016). Quase metade dos alunos que iniciaram graduação largou o curso. *Guia do Estudante*. <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/quase-metade-dos-alunos-que-iniciaram-graduacao-em-2010-abandonou-o-curso/>

- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Adaptação ao ensino superior: o papel moderador das expectativas acadêmicas. *Educare: Revista Científica de Educação*, 1(1), 13–32. <http://dx.doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-32>
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2014). *Critério de Classificação Econômica Brasil*. São Paulo. <http://www.abep.org/criterio-brasil>
- Audibert, A., & Teixeira, M. A. P. (2015). Escala de Adaptabilidade de Carreira: evidências de validade em universitários brasileiros. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(1), 83–93. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902015000100009
- Brasil. (2018). *Ministério da Educação. Censo da Educação Superior 2017: principais resultados*. <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>
- Cardoso, L. M., Garcia, C. S., & Schroeder, F. T. (2015). Vivência acadêmica de alunos ingressantes no curso de Psicologia. *Psicologia Ensino & Formação*, 6(2), 5–17. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612015000200002
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001a). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo* (1ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001b). *Inventário de habilidades sociais (IHS-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., & Branco, U. V. C. (1992). Competência social na formação do psicólogo. *Paidéia: Cadernos de Educação*, 2, 40–50. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200005>
- Esteves, H. R. C., Dias, C. A., Santos, C. M., & Higuch, A. K. (2021). Evasão escolar no ensino superior: uma revisão literária entre os anos de 2014 a 2020. *Research, Society and Development*, 10(3), 1–8. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13210>
- Gamboa, V., Paixão, O., & Palma, A. I. (2014). Adaptabilidade de carreira e autoeficácia na transição para o trabalho: o papel da empregabilidade percebida – estudo com estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 133–156. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_7
- Gomes, I. M., & Silva, R. B. (2021). Universitários ingressantes: expectativas e dificuldades na adaptação à vida acadêmica. *Revista Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica*, 27(1), 141–156. <https://www.redalyc.org/journal/374/37471881014/html>
- Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração acadêmica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 4(2), 31–41.
- Marinho-Araújo, C. M., Fleith, D. S., Almeida, L. S., Bisinoto, C., & Rabelo, M. L. (2015). Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 133–141. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.15>
- Oliveira, R. E. C., & Moraes, A. (2015). Vivências acadêmicas e adaptação de estudantes de uma universidade pública federal do estado do Paraná. *Revista de Educação Pública*, 24(57), 547–568. <https://doi.org/10.29286/rep.v24i57.1796>
- Maués, O. C. (2019). Ensino superior na ótica dos organismos internacionais. *Educar em Revista*, 35(75), 13–30. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66009>
- Nazar, T. C. G., Tartari, M. Q., Vanazi, A. C. G., & Belusso, A. (2020). Habilidades sociais e desempenho acadêmico: um estudo comparativo entre os cursos da área de saúde e humanas e cursos de ciências exatas e sociais aplicadas. *Aletheia*, 53(2), 7–21. <https://dx.doi.org/10.29327/226091.53.2-1>
- Santos, M. M. L., Lacaz, C. P. C., & Telles, M. M. (2021). Adaptação ao ensino superior: perspectiva de alunos do Instituto Tecnológico de Aeronáutica. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 242–263. <https://doi.org/10.21814/rpe.21561>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R. V., & Van Vienen, A. E. M. (2009). Life designing: a paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Be-*

havior, 75(3), 239–250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>

Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande, M. A. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 14(1), 15–27. <https://doi.org/10.14417/ap.150>

Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C. C., Leme, V. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no ensino superior. *Psico-USF*, 19(1), 49–60. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712014000100006>

Soares, A. B., Porto, A. M., Lima, C. A., Gomes, C., Rodrigues, D. A., Zanoteli, R., Santos, Z. A., Fernandes, A., & Medeiros, H. (2018). Vivências, habilidades sociais e comportamentos sociais de universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34, 1–11. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e34311>

Tomás, M. C., & Silveira, L. S. (2021). Expansão do ensino superior no Brasil: diversificação institucional e do corpo docente. *Revista Brasileira de Sociologia*, 9(23), 224–263. <https://doi.org/10.20336/rbs.781>

Como citar este artigo

de Oliveira, M. V., Soares, A. B., & Monteiro, M. C. (2025). Estudo longitudinal sobre adaptação acadêmica em estudantes de psicologia. *Diversitas*, 21(1), 176–192.

<https://doi.org/10.15332/22563067.5267>