



Psicologia em Pesquisa

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa>



Diferenças de adaptação acadêmica entre estudantes do curso de psicologia

Differences in academic adaptation among students of the psychology course

Diferencias en la adaptación académica entre los estudiantes del curso de psicología

Adriana Soares¹, Claudio Almeida Lima², Giselle Santos³, Isabela Silva⁴

¹ Universidade Salgado de Oliveira. E-mail: adribenevides@gmail.com

² Universidade Salgado de Oliveira. E-mail: limaclaudio74@hotmail.com

³ Universidade Salgado de Oliveira. E-mail: gbsantos25@gmail.com

⁴ Universidade Salgado de Oliveira. E-mail: rodrigues.isabelasilva@gmail.com

RESUMO

Objetivou-se identificar as diferenças entre alunos dos três primeiros períodos do curso de psicologia em relação as variáveis relacionadas a adaptação acadêmica. Participaram 426 estudantes universitários que responderam aos questionários e inventários relativos as variáveis. Os dados foram submetidos ao teste ANOVA. Os principais resultados apontam que os estudantes possuem expectativas irrealistas em relação a universidade. Houve aumento do repertório de habilidades sociais de enfrentamento e autoafirmação com risco e diminuição da habilidade de conversação e desenvoltura social em função dos períodos e, nos períodos mais avançados estão mais determinados, apresentam mais autoconhecimento e menos responsabilidade e independência em relação a sua escolha profissional. Em relação a Instituição, estão menos satisfeitos a medida em que o curso avança.

PALAVRAS-CHAVE:

Adaptação Acadêmica; Vivências Acadêmicas; Psicologia.

ABSTRACT

The main goal of this research was to identify the differences among Psychology University students from the first to the third periods. We took into account the variables concerning the academic adaptation period. Four hundred and twenty-six University students answered the questionnaires and inventories related to the variables. The data were submitted to ANOVA. The main results show that students have unrealistic expectations concerning the University as an institution. It has been noticed that there was an increase in the repertoire of social skills, such as confrontation and self assertion with risk, however as the students advanced in the course, there was some lessening in the conversation and social interaction skills depending on the period the students belonged to. Nonetheless, in the more advanced periods, they are more determined, show more self knowledge, but less responsibility and Independence in relation to their professional choice. As far as Institution is concerned, they feel less satisfied with it as they go further in their studies.

KEYWORDS:

Academic Adaptation; Academic Experiences; Psychology.

RESUMEN

El objetivo era identificar las diferencias entre los estudiantes de los tres primeros períodos del curso de psicología en relación con las variables relacionadas con la adaptación académica. Los participantes fueron 426 estudiantes universitarios que respondieron a los cuestionarios e inventarios relacionados con las variables. Los datos fueron sometidos a la prueba de ANOVA. Los principales resultados indican que los estudiantes tienen expectativas poco realistas con respecto a la universidad. Hubo un aumento en el Repertorio de habilidades sociales de afrontamiento y autoafirmación con el riesgo y la disminución de la capacidad de conversación y desarrollo social en función de los períodos y, en los períodos más avanzados son más determinados, presente más Autoconocimiento y menos responsabilidad e independencia en relación con su elección profesional. En relación con la institución, están menos satisfechos a medida que avanza el curso.

PALABRAS CLAVE:

Adaptación Educación; Experiencias Académicas; Psicología

Informações do Artigo:
Adriana Soares
adribenevides@gmail.com

Recebido em: 04/07/2019

Aceito em: 17/08/2019

O abandono e insucesso acadêmico é uma realidade que atinge diversos países (Oliveira & Morais, 2015). Na transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, os estudantes precisam lidar com desafios que vão além das suas competências intelectuais: encarar mudanças oriundas do ingresso no meio acadêmico universitário, que para muitos, ainda é totalmente desconhecido (Almeida, Araújo, & Martins, 2016). Nesse contexto, a adaptação acadêmica é entendida como um processo complexo e multidimensional, que envolve

fatores individuais e contextuais, sendo ele integrado aos processos de desenvolvimento humano e de aprendizagem.

Diversos estudos (Almeida, Araújo, & Martins, 2016; Ambiel & Barros, 2018; Araújo *et al.*, 2016; Carleto, Moura, Santos, & Pedrosa, 2018; Oliveira & Morais, 2015; Soares & Del Prette, 2015; Tanaka, Furlan, Branco, & Valerio, 2016) vêm buscando ampliar o entendimento da adaptação relacionada com diversas variáveis em jogo no ajustamento do estudante à universidade, sendo observado que alguns jovens se tornam mais vulneráveis ao estresse e conseqüentemente ao desenvolvimento de desordens emocionais (Carleto *et al.*, 2018), baixo desempenho acadêmico, desmotivação e abandono (Ambiel & Barros, 2018; Ferreira & Fernandes, 2015). O estudo de Oliveira & Morais (2015) buscou identificar e avaliar as principais dificuldades de adaptação entre 449 estudantes universitários do curso Engenharia. Os resultados apontaram para níveis menores de adaptação na dimensão pessoal e estudo, podendo assim mostrar algumas das dificuldades que os alunos apresentam diante de questões que exigem maior autonomia.

Diversas dimensões estão envolvidas no processo adaptativo do estudante sendo que alguns estudos têm apontado a importância de variáveis tais como as expectativas acadêmicas (Oliveira, Santos, & Dias, 2016; Soares *et al.*, 2018), as habilidades relacionais (Bartholomeu, Nunes, & Machado, 2008; Soares, Santos, Andrade, & Souza, 2017; Soares & Del Prette, 2015), a maturidade (Hirschi, 2014; Junqueira & Melo-Silva, 2014; Paula, Dutra, & Boas, 2014) e a própria satisfação dos estudantes com seu curso (Bardagi & Hutz, 2010; Cardoso, Garcia, & Schroeder, 2015; Costa *et al.*, 2015; Pereira, Salles, Oliveira, Guimaraes, & Folle, 2018; Ramos *et al.*, 2015; Santos, Polydoro, Scortegagna, & Linden, 2013).

As expectativas acadêmicas estão relacionadas aos propósitos e pretensões que os alunos trazem ao ingressar no Ensino Superior. São formadas por aspectos motivacionais, cognitivos e afetivos e fundamentam a escolha do curso e da instituição (Araújo *et al.*, 2015; Soares, 2017). As expectativas acadêmicas demonstram ser um fator importante para entender e até mesmo prever a qualidade da adaptação e o risco de abandono e, segundo Soares *et al.* (2018), podem estar relacionadas a instituição, a aspectos sociais,

vocacionais, a utilização de recursos da instituição e a grade curricular. As expectativas podem ser realistas, otimistas ou pessimistas. Em relação as primeiras, os alunos possuem alguma consciência prévia dos desafios e exigências que podem vir a enfrentar no contexto universitário, o que está associado a uma boa adaptação (Almeida, Araújo & Martins, 2016); as otimistas são visões positivas, por vezes, irrealistas e ingênuas acerca das demandas universitárias, contrárias as pessimistas, nas quais o estudante pode apresentar crenças de incapacidade das exigências acadêmicas ou possuir poucos níveis de motivação em relação a vida universitária (Araújo & Almeida 2015; Moreno & Soares, 2014).

Bardagi e Hutz (2010) observaram que alunos de primeiro ano se declaram mais satisfeitos e comprometidos com a profissão do que os de médio e final de curso, isso pode ser explicado pela falta de conhecimento em relação ao curso e ao mercado de trabalho, causando uma visão ingênua sustentada pela empolgação da vaga alcançada. Segundo Araújo e Almeida (2015) as expectativas, irreais e elevadas, podem desmotivar o aluno diminuindo seu empenho e compromisso com o curso, podendo levar a evasão e ao abandono. Geralmente estão associadas ao seu desempenho diante das exigências acadêmicas e as experiências de interação social. Foi mostrado que, quando correspondidas, são preditoras de uma boa adaptação e maior envolvimento na aprendizagem assim como as expectativas negativas também contribuem para uma má adaptação, fazendo com que os estudantes se tornem mais vulneráveis, com níveis mais elevados de estresse e depressão.

Com objetivo de identificar as expectativas dos universitários Soares *et al.* (2018) analisaram uma amostra de 205 estudantes, em sua maioria mulheres e de cursos de Psicologia e Pedagogia de uma universidade pública. Os resultados mostram que em relação as expectativas sobre os seus recursos pessoais, a maioria busca o curso que mais se aproxima das suas características individuais. Foi constatado que o conhecimento prévio exerceu grande influência na escolha do curso. Com referência as expectativas de relações interpessoais, foi indicada a possibilidade de troca de conhecimento e oportunidade de trabalho e sobre o curso e à carreira, a maioria dos estudantes indicou que as duas possibilitam o desenvolvimento das

habilidades necessárias para a inserção no mercado de trabalho. Sobre a instituição de ensino, a maior parte dos estudantes apontou que a qualidade da formação, a qualificação do corpo docente e a infraestrutura adequada favorecem o desenvolvimento pessoal. Em outro estudo, com objetivo de relacionar as Expectativas Acadêmicas, Habilidades Sociais (HS) e Adaptação Acadêmica e verificar a existência de impacto das primeiras na última, Soares *et al.* (2017) analisaram uma amostra de 177 estudantes. Foi observado que expectativas mais realistas atuam facilitando o ajustamento das habilidades pessoais necessárias para enfrentar os desafios da adaptação ao novo ambiente e que, as variáveis HS e expectativas acadêmicas juntas explicam a adaptação acadêmica.

O ambiente universitário proporciona também diferentes oportunidades de aprendizagem, tanto acadêmicas como sociais, inserindo-se neste contexto o desenvolvimento das HS e da competência social. Por HS compreende-se comportamentos sociais que contribuem para a competência social (Del Prette & Del Prette, 2017) e competência social seria “a capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando consequências positivas para o indivíduo e para a relação com as demais pessoas” (Del Prette & Del Prette, 2005, p. 41).

Estudos apontam que um bom repertório de HS colabora para a qualidade das vivências e do desempenho acadêmico fomentando assim, o processo de adaptação à universidade. Espera-se que o jovem amplie seu repertório de comportamentos interpessoais em função das necessidades do seu ambiente social (Colombo & Pratti, 2014) e considera-se uma demanda que inclui a autonomia, a formação de grupo de amigos e o envolvimento em atividades de seu interesse. Colombo e Pratti (2014) buscaram identificar as possíveis relações entre maturidade para a escolha profissional, HS de adolescentes e inserção no mercado de trabalho em um estudo com 67 alunos do Ensino Médio de escolas públicas e privadas. Como resultado foi encontrado uma relação positiva entre maturidade e HS. Jovens que não trabalhavam demonstraram também maior maturidade em relação aos que trabalhavam. Outro estudo, de Soares e Del Prette (2015), investigou as relações entre os conceitos de HS e de adaptação acadêmica à universidade. Foi realizada uma análise de

estudos empíricos tendo como base as correlações por eles evidenciadas. Foi possível identificar que: 1) um bom repertório de HS poderia contribuir para a qualidade das vivências acadêmicas e o rendimento acadêmico e conseqüentemente com a adaptação à universidade; 2) as situações e as exigências da vida acadêmica integram possibilidades de aprendizagem, não se restringindo ao conteúdo acadêmico, mas também a um contexto mais amplo de relações interpessoais.

Entende-se que as HS correlacionam-se de forma positiva com a maturidade para a escolha profissional explicando também a adaptação acadêmica (Heo & Kim, 2016). Percebe-se nos estudos sobre o tema que quanto mais o jovem tem conhecimento sobre a realidade educativa, social e profissional menos experiencia dificuldades relacionais, ou seja, estudantes com maior autoconhecimento tendem a demonstrar menos dificuldades de empatia e desenvoltura social (Cericatto, Alves, & Patias, 2017).

Na literatura sobre maturidade para a escolha profissional, o construto pode ser conceituado e operacionalizado e traduzido em cinco dimensões: orientação para a escolha profissional, informação e planejamento, coerência da escolha, cristalização dos traços e pertinência da escolha (Neiva, 2014). Para Junqueira e Melo-Silva (2014) observa-se que um aspecto relevante para a escolha profissional é a influência da família, podendo estar em conformidade com a vontade e expectativas dos adolescentes. Moreno e Soares (2014) entendem como fatores que interferem na escolha de uma profissão: o quanto se está informado acerca das carreiras e cursos, o fato de perceber o Ensino Superior como meio de se destacar, a preocupação com a falta de êxito nos processos seletivos e com o futuro acadêmico e profissional. Paula, Dutra, e Boas (2014) realizaram uma investigação com o objetivo de compreender as percepções/influências dos responsáveis sobre as escolhas profissionais dos jovens, com foco na maturidade para escolha profissional. Os participantes desse estudo foram seis estudantes do último ano do Ensino Médio e seus respectivos responsáveis. Os resultados apontam a ocorrência de maturidade e segurança para escolha de uma profissão e que existem conflitos entre a percepção dos pais e dos filhos. Verificou-se a influência indireta da família na escolha dos pesquisados e que a maioria dos pais desconhecem sua interferência no processo. Outro estudo foi

desenvolvido por Junqueira e Melo-Silva (2014) tendo como participantes estudantes de um serviço-escola de orientação profissional. Esta orientação destina-se ao atendimento de adolescentes e adultos com dúvidas em relação à carreira. Para este estudo foi considerado o perfil sociodemográfico e seu progresso após a intervenção psicológica de orientação vocacional/profissional realizada com 748 adolescentes atendidos em grupo e individualmente. Os resultados apontaram que, para a maioria dos participantes, foi encontrado nível de maturidade abaixo da média no início do atendimento e que na comparação antes e depois da intervenção, houve um benefício no desenvolvimento da maturidade para a escolha profissional.

A escolha por uma determinada área de estudo e conseqüentemente da profissão é atravessada por inúmeros fatores: características pessoais, história familiar, condição econômica, etc (Shimada, Melo-Silva, & Taveira, 2016). O aluno que ingressa no curso de psicologia tem como motivação, sobretudo suas características pessoais que evidenciam: 1) suas percepções acerca da profissão, 2) a necessidade de ajudar os outros e 3) o atendimento por um profissional de psicologia. Porém, os estudantes de psicologia, deparam-se com as mesmas demandas de outros alunos de outros cursos, pois o ambiente universitário é diferente do ambiente escolar.

As variáveis estudadas no processo de adaptação à universidade se fazem presentes em estudos que buscam dar significado ao termo satisfação acadêmica, escolha do curso, estrutura da instituição, as disciplinas oferecidas, estágios, etc. (Ramos et al., 2016). As primeiras definições sobre a satisfação acadêmica ou com o curso privilegiaram a dimensão da avaliação cognitiva (Elliott & Shin, 2002), ou seja, a partir da percepção que o aluno tem acerca dos resultados de sua experiência educacional e que será diretamente orientada pelo ambiente da instituição. A satisfação pode ainda ser compreendida como a experiência de realização de uma expectativa quanto o estudante vê suas necessidades sendo atendidas (Mainardes & Domingues, 2010). Os estudos com universitários revelam ainda algumas especificidades sobre o termo satisfação acadêmica. Em pesquisa realizada por Ramos *et al.* (2016), com alunos do curso de enfermagem, foi possível identificar a diferença no processo de satisfação acadêmica pois a mesma muda ao

longo do curso apontando níveis de acordo com o período, as disciplinas e da própria prática realizada por meio de estágios que favorecem a compreensão e a finalidade do curso. Em outro estudo, também com estudantes de enfermagem, na Universidade da Turquia com 396 participantes, que buscava a relação entre qualidade de vida e satisfação com a vida (Yildirim, Kilic, & Akyol, 2013), foi indicado que o grau de satisfação com a vida leva a uma melhor qualidade de vida que inclui o bem-estar e a satisfação acadêmica. Foi apontado que nos últimos períodos do curso, em que o estudante se prepara para o mercado de trabalho, quanto mais satisfeito com a vida, melhor qualidade de vida, mais satisfeito com o curso, mais otimista se encontra o aluno.

Ainda sobre a satisfação acadêmica em universitários, alunos que se envolvem em pelo menos uma atividade extracurricular, apresentam maiores níveis de satisfação com o curso, possibilitando a maior identificação com a profissão e desenvolvimento pessoal que o capacita para o exercício da mesma. Em pesquisa realizada com 494 estudantes de Educação Física do Rio Grande do Sul, as medidas de satisfação com o curso, com a instituição e com as possibilidades de crescimento foram positivas (Pereira et al., 2018). As variações nos níveis de satisfação só foram encontradas em algumas etapas, em que os estudantes da segunda metade do curso indicaram valores mais baixos de alta satisfação com suas experiências acadêmicas quando comparados aos que se encontram na primeira metade.

As universidades tornam-se facilitadoras do processo de transição do Ensino Médio para a vida universitária (Pacheco, 2017) na medida em que são capazes de compreender que o aluno ingressante pode ter vivências que colaboram de forma positiva em sua permanência na instituição. Torna-se perceptível a necessidade de propor métodos e soluções que facilitem o processo de inserção na vida universitária e conseqüentemente uma melhor adaptação a universidade. Para isso, o objetivo deste estudo é comparar as variáveis adaptação acadêmica, expectativas acadêmicas, maturidade para escolha profissional, HS e satisfação com a experiência acadêmica em alunos do primeiro, segundo e terceiro períodos do curso de Psicologia.

Método

Participantes

Participaram 426 estudantes universitários do curso de psicologia de IES públicas e IES privadas, do Estado do Rio de Janeiro, com idades variando de 17 a 52 anos ($M= 24,17$ e $DP= 7,27$) sendo 90 (21,12%) homens, 330 (77,46%) mulheres e 6 (1,40%) não responderam; 212 (49,76%) do primeiro período, 101(23,70%) do segundo, 112 (26,29%) do terceiro e 1 (0,23%) não respondeu, 379 (88,96%) de IES privadas e 47 (11,03%) de públicas; 29 (6,80%) da classe social A, 42 (9,85%) da B1, 131 (30,75%) da B2, 134 (31,45%) da C1, 62 (14,55%) da C2, 14 (3,28%) da D/E e 14 (3,28%) não responderam.

Instrumentos

Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r) (Almeida et al., 2002 adaptado por Granado, Santos, Soares, & Guisande, 2005). É uma escala formada por 55 itens dividida em cinco dimensões: 1) Pessoal (14 itens, $\alpha= 0,84$); 2) Interpessoal (12 itens, $\alpha= 0,82$); 3) Carreira (12 itens, $\alpha= 0,86$); 4) Estudo (nove itens, $\alpha= 0,78$) e 5) Institucional (oito itens, $\alpha=0,77$). *Escala de Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior (EEAEIES)* (Almeida et al., 2012, adaptado para o contexto brasileiro por Marinho-Araujo, Fleith, Almeida, Bisinoto, e Rabelo, 2015). É formada de 61 itens organizados em sete fatores: 1) Formação Acadêmica de Qualidade (12 itens, $\alpha = 0,82$); 2) Compromisso Social e Acadêmico (13 itens, $\alpha = 0,90$); 3) Ampliação das Relações Interpessoais (oito itens, $\alpha = 0,84$); 4) Oportunidade de Internacionalização e Intercâmbio (oito itens, $\alpha = 0,87$); 5) Perspectiva de Sucesso Profissional (cinco itens, $\alpha = 0,71$); 6) Preocupação com a Autoimagem (seis itens, $\alpha = 0,78$); 7) Desenvolvimento de Competências Transversais (nove itens, $\alpha = 0,79$). *Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP)* (Neiva, 2014). Formada por 23 itens positivos (que indicam maturidade) e 22 negativos (que indicam imaturidade). Possui cinco subescalas: 1) Determinação (10 itens, $\alpha = 0,91$); 2) Responsabilidade (10 itens, $\alpha = 0,75$); 3) Independência (oito itens, $\alpha = 0,75$); 4) Autoconhecimento (sete itens, $\alpha = 0,75$) e 5) Conhecimento da Realidade Profissional (10 itens, $\alpha = 0,82$). *Inventário de Habilidades Sociais (IHS)* (Del Prette & Del Prette, 2001). Constituído de

38 itens, avalia cinco fatores: 1) Enfrentamento e Autoafirmação com Risco (11 itens, $\alpha = 0,96$); 2) Autoafirmação na Expressão de Afeto Positivo (sete itens, $\alpha = 0,86$); 3) Conversação e Desenvoltura Social (sete itens, $\alpha = 0,81$); 4) Autoexposição a Desconhecidos ou a Situações Novas (quatro itens, $\alpha = 0,75$) e 5) Autocontrole da Agressividade (três itens, $\alpha = 0,74$). Na escala geral ($\alpha = 0,75$). *Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA)* (Schleich, Polydoro, & Santos, 2006). Contém 35 itens, agrupados em três fatores: 1) Satisfação com a Curso (13 itens, $\alpha = 0,90$); 2) Oportunidade de Desenvolvimento (10 itens, $\alpha = 0,87$) e 3) Satisfação com a Instituição (12 itens, $\alpha = 0,87$).

Procedimentos

Os inventários foram aplicados para grupos de aproximadamente 20 alunos simultaneamente. O estudo foi aprovado no Comitê de Ética em pesquisa sob o número CAAE 66060117.6.0000.5289 em 16/06/2017. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para comparar os grupos de estudantes do primeiro, segundo e terceiro períodos foi utilizado o teste de ANOVA para todas as variáveis.

Resultados

Para o modo como vivenciam a universidade, foi encontrado que os estudantes têm mais bem-estar físico e psicológico nos primeiros períodos e que esta percepção pessoal vai se deteriorando no terceiro período. Para a dimensão estudo, que diz respeito aos hábitos de estudo, gestão do tempo, a utilização de recursos para a aprendizagem no *campus* e a preparação para os testes, os alunos se percebem mais qualificados no primeiro período do que em relação ao segundo. No que se refere as expectativas acadêmicas, os estudantes têm mais expectativas no primeiro período e progressivamente menos no terceiro quanto a oportunidade de internacionalização e intercâmbio (Opo_Int_Inc).

Para o fator de Enfrentamento e Autoafirmação com Risco do IHS os alunos apresentam um repertório mais elaborado à medida que avançam na escolaridade adquirindo ou desenvolvendo habilidades para reagir

em defesa de seus direitos e para consolidar sua autoestima e no sentido inverso a habilidade de conversação e desenvoltura social é diminuída ao longo dos períodos.

No que se refere à determinação, o aluno se mostra mais seguro em relação à escolha profissional no terceiro período em relação aos anteriores. Para o fator responsabilidade, que trata da preocupação com a escolha profissional e suas ações para a sua execução, há uma diminuição da média do primeiro para o segundo período. Para o fator independência, que identifica a escolha sem a influência de outras pessoas, há uma diminuição das médias, sendo a maior para o primeiro período, intermediária para o segundo e menor no terceiro. No fator autoconhecimento o estudante mostra maiores médias no segundo período em relação ao primeiro e para o fator conhecimento da realidade profissional (Conhec_Realidade) os estudantes do terceiro período têm mais informações sobre a carreira do que os do primeiro. Para a variável Instituição do ESEA os alunos apresentam uma diferença entre o primeiro e o terceiro período na direção da satisfação com a experiência acadêmica.

Tabela 1.

Comparação dos estudantes do curso de Psicologia para todas as variáveis

Expectativas Acadêmicas

Variáveis	Grupo	Médias	DP	F	<i>p</i>
Form_Acad_Qual	1	5,08	0,67	0,72	0,49
	2	5,13	0,60		
	3	5,01	0,84		
Comp_Soc_Aca	1	5,07	0,71	2,69	0,07
	2	5,06	0,59		
	3	5,09	0,58		
Amp_Rel_Int	1	4,91	0,76	2,02	0,13
	2	5,02	0,64		
	3	4,79	0,71		

	1	4,93	0,67	3,70	0,03*
Opo_Int_Inc	2	4,95	0,75		
	3	4,87	0,71		
	1	4,45	0,91	0,33	0,72
Per_Suc_Pro	2	4,65	0,80		
	3	4,73	0,88		
	1	4,59	0,88	0,49	0,62
Pre_Aut_Ima	2	5,04	0,74		
	3	5,04	0,72		
	1	4,97	0,85	2,48	0,08
Com_Trans	2	5,02	0,77		
	3	4,83	0,72		
	1	4,89	0,68	0,59	0,56
Exp_Acad	2	4,79	0,86		
Fator Geral	3	4,83	0,76		

Vivências Acadêmicas

Variáveis	Grupo	Médias	DP	F	p
	1	3,08	0,74	6,67	0,00*
Pessoal	2	3,20	0,74		
	3	2,83	0,82		
	1	3,04	0,78	0,68	0,51
Interpessoal	2	3,53	0,65		
	3	3,62	0,69		
	1	3,61	0,68	2,71	0,07

Carreira	2	3,58	0,67		
	3	3,98	0,54		
Estudo	1	3,94	0,63	4,25	0,02*
	2	3,82	0,59		
	3	3,92	0,58		
Institucional	1	3,36	0,68	2,75	0,07
	2	3,54	0,66		
	3	3,58	0,67		
Viv_Acadêmicas	1	3,47	0,68	1,38	0,25
	2	3,38	0,60		
Fator Geral	3	3,47	0,64		

Satisfação com a Experiência Acadêmica

Variáveis	Grupo	Médias	DP	F	p
Curso	1	3,82	0,71	0,42	0,66
	2	3,76	0,71		
	3	3,74	0,69		
Opor_Desenvol	1	3,78	0,70	0,62	0,54
	2	3,57	0,74		
	3	3,51	0,71		
Instituição	1	3,62	0,69	3,34	0,04*
	2	3,57	0,72		
	3	3,28	0,74		
Sat_Exper_Acad	1	3,42	0,75	0,26	0,77
	2	3,52	0,78		
	3	3,39	0,76		

Adaptabilidade de Carreira

Variáveis	Grupo	Médias	DP	F	P
Preocupação	1	4,01	0,88	0,31	0,74
	2	4,09	0,70		
	3	4,02	0,90		
Controle	1	4,03	0,84	0,25	0,78
	2	4,02	0,74		
	3	4,09	0,71		
Curiosidade	1	4,05	0,75	0,61	0,54
	2	4,05	0,73		
	3	3,87	0,74		
Confiança	1	3,97	0,73	0,23	0,80
	2	3,94	0,82		
	3	3,92	0,76		
Adap_Carreira	1	4,08	0,71	0,41	0,67
	2	4,13	0,73		
	3	4,07	0,81		
Fator Geral				0,31	0,74

Habilidades Sociais

Variáveis	Grupo	Médias	DP	F	P
Enfrentamento	1	2,25	0,74	4,67	0,01*
	2	2,37	0,69		
	3	2,53	0,76		
Aut_Sen_Pos	1	2,37	0,74	0,06	0,94
	2	2,89	0,53		
	3	2,87	0,64		
	1	2,90	0,63	7,13	0,00*

Conversaço	2	2,89	0,59		
	3	2,06	0,85		
	1	2,21	0,81	1,62	0,20
Aut_Expo	2	1,77	0,96		
	3	2,01	0,89		
	1	1,98	0,75	0,38	0,68
Aut_Cont_Agr	2	2,10	0,82		
	3	1,90	0,76		
	1	1,99	0,77	1,87	0,16
Hab_Sociais	2	2,47	0,82		
Fator Geral	3	2,56	0,84		

Maturidade para Escolha Profissional

Variáveis	Grupo	Médias	DP	F	P
Determinaço	1	3,28	0,61	10,14	0,00*
	2	3,31	0,58		
	3	3,62	0,73		
Responsabilidade	1	3,39	0,66	11,24	0,00*
	2	3,16	0,56		
	3	3,20	0,67		
Independência	1	3,52	0,74	23,24	0,00*
	2	3,28	0,66		
	3	2,82	0,70		
Autoconhecimento	1	2,90	0,73	9,74	0,00*
	2	3,41	0,79		
	3	3,02	0,78		
	1	3,26	0,49	21,61	0,00*

Conhec_Realidade	2	3,34	0,55		
	3	3,57	0,71		
	1	3,37	0,59	21,92	0,00*
Mat_Esc_Profiss	2	2,94	0,46		
Fator Geral	3	3,02	0,48		

Discussão

Em relação a adaptação acadêmica, foi observado que os estudantes se apresentam menos adaptados as dimensões pessoal e estudo. Na dimensão pessoal, pode ser pensado que o estresse vivenciado no processo de ajustamento do estudante à universidade influencia negativamente a saúde física e psicológica do aluno. Da mesma forma, os estudos de Costa et al. (2015) observaram níveis altos de estresse em estudantes universitários nos períodos finais, sendo seu aumento devido aos estágios e preocupações com o mercado de trabalho. Na dimensão estudo, os alunos do primeiro período relataram se sentir mais preparados para novas formas de estudar do que os do segundo, contrariamente ao esperado. Esse achado pode ser atribuído ao fato de que os alunos do primeiro período ainda estão sob o impacto da satisfação do ingresso no Ensino Superior e com maior motivação para os estudos (Bardagi & Hutz, 2010; Santos et al., 2013) sem se dar conta dos reais desafios a serem enfrentados. Segundo Oliveira e Moraes (2015), uma pior adaptação nesses fatores pode refletir uma maior dificuldade dos estudantes em se ajustarem as exigências de maior autonomia, autorregulação emocional, gestão do tempo, de forma que, consigam conciliar as exigências acadêmicas às necessidades pessoais.

Em relação as expectativas para o fator oportunidade de internacionalização e intercâmbio, foi mostrado que existe uma visão de que é possível fazer intercâmbios desde o início da graduação, o que pode estar associado ao pouco conhecimento em relação a instituição e as oportunidades oferecidas por esta. Os

alunos esperam encontrar no Ensino Superior oportunidades de crescimento que podem ser frustradas por pouco acesso prévio a informação relacionada a universidade (Oliveira et al., 2016).

No que se refere as HS, especificamente para o fator Enfrentamento e Autoafirmação com Risco, verifica-se um repertório mais elaborado a medida em que avançam na escolaridade adquirindo habilidades para reagir em defesa de seus direitos e para consolidar sua autoestima. Resultados encontrados, Del Prette et al. (2004), em estudo com 564 universitários de cursos de psicologia, identificaram que as HS mais frequentemente evidenciadas foram as assertivas e as de menor frequência as de Expressão de Afeto Positivo e de Autocontrole da Agressividade. Entretanto, a habilidade de Conversação e Desenvoltura Social, diminui ao longo dos períodos, podendo-se pensar que as relações interpessoais advindas das boas habilidades de conversação já estão de certa forma adquiridas e que outras habilidades são requeridas neste período. No estudo realizado por Bolsoni-Silva, Loureiro, Rosa e Oliveira. (2010) observou-se que, estudantes do 2º ano do curso de Desenho Industrial, utilizam-se da conversação com maior frequência na interação com colegas para expressar sentimentos negativos. Quando se sentem contrariados, no entanto, os agentes da relação interpessoal têm dificuldades de se expressarem com desenvoltura.

Os resultados apresentados sobre maturidade para a escolha profissional apontam que os fatores determinação e conhecimento da realidade profissional têm escores mais altos à medida que avançam nos períodos do curso o que corrobora o estudo realizado por Junqueira e Melo-Silva (2014), ainda que com estudantes do Ensino Médio. Foi encontrado que estudantes das séries iniciais tinham escores mais baixos de maturidade em relação aos das séries finais, indicando que os jovens necessitam de mais ajuda no início dos ciclos para o desenvolvimento de competências relacionadas à determinação e ao conhecimento da realidade.

Para o fator responsabilidade, que trata da preocupação com a escolha profissional e suas ações para a sua execução, os resultados apresentam uma redução da média do primeiro para o segundo período. Verifica-se que, já no segundo período, o estudante pode apresentar características de identificação com o curso se preocupando menos com a incerteza de sua decisão. Teixeira, Dias e Oliveira (2008) encontraram, com

universitários do 1º ano de diferentes cursos, que ao ingressar os estudantes vivem uma experiência que implica mudanças no modo de comportar-se e de perceber a si mesmo, ganhando saliência a responsabilidade, as relações interpessoais e a autonomia. Os calouros demonstraram consciência de que no Ensino Superior, o que está em jogo é o futuro profissional, fazendo-se necessário maior seriedade. No aspecto pessoal, a responsabilidade mostra-se associada ao fato de levar uma vida mais independente do contato com os familiares, o que exige assumir tarefas cotidianas por conta própria e assumir as consequências de seus atos. Outro aspecto apontado como destaque na adaptação universitária, diz respeito as atividades acadêmicas, que exigem responsabilidade e oportunizam o contato com outros estudantes e professores (Teixeira et al., 2008).

Em relação ao fator independência, para a escolha sem a influência de outras pessoas, há uma diminuição das médias, sendo a maior para o primeiro período, a intermediária para o segundo e a menor no terceiro. Os alunos se tornam mais autônomos ao longo do tempo sendo menos influenciados pela opinião dos outros, dos amigos e da família. Estudos revelam que compreender como as escolhas são afetadas pela dinâmica de elementos sociais e pessoais pode suscitar um desenvolvimento de carreira baseado em condições mais próximas às necessidades do estudante fomentando maior autonomia frente às decisões (Buscacio & Soares, 2017). Outro estudo realizado por Buscacio e Soares (2017) identificou que o interesse dos universitários pelo curso escolhido não foi anulado pela ação de familiares, professores e amigos. As ideias destas pessoas não foram aceitas de forma passiva, pois serviram de busca por informações e mapeamento de seus próprios interesses podendo-se inferir que o reconhecimento e a valorização das próprias características tendem a contribuir para uma escolha mais realista da carreira.

No fator autoconhecimento, os estudantes demonstraram maiores médias no segundo período em relação ao primeiro, sugerindo maior maturidade conforme o avanço da formação acadêmica. O autoconhecimento é considerado um atributo fundamental para o desenvolvimento vocacional, uma vez que possibilita às pessoas reconhecerem os seus interesses, habilidades, valores e crenças que favorecem a sua escolha de forma mais segura e assertiva (Niles, 2011; Hirschi, 2014). No estudo realizado por Buscacio e

Soares (2017), a percepção sobre anseios e autoconhecimento, acrescidos da aquisição de informações sobre a realidade profissional foram características citadas como facilitadores do processo de escolha em relação à profissão, assim como, uma contribuição para reduzir as expectativas irrealistas sobre os mesmos.

Para a satisfação com a instituição, há um aumento da insatisfação ao longo dos 18 primeiros meses. Nos estudos realizados por Pereira et al. (2018) resultados semelhantes foram encontrados entre estudantes de Educação Física de Santa Catarina. Os elevados níveis de satisfação foram mantidos em relação as dimensões curso, à instituição e as oportunidades de desenvolvimento nos primeiros períodos mas, não se mantiveram ao longo da segunda metade do curso. Para os mesmos autores, a percepção acerca da instituição, apesar de manter-se em altos índices, encontra variações entre os estudantes mais jovens e os mais velhos, sendo os primeiros mais bem avaliados na relação à instituição. No estudo realizado por Ramos et al. (2016), com alunos de enfermagem, aqueles que conciliavam trabalho e estudos apresentavam menores índices de satisfação com a instituição. Possivelmente, esta insatisfação seja gerada por requerer que o espaço de estudo, após um dia de trabalho, ofereça alguns ambientes mais confortáveis. Em outra pesquisa desenvolvida por Cardoso et al. (2015), com alunos de psicologia, a insatisfação ocorreu com aqueles que trabalhavam e conseqüentemente estabeleciam vínculos mais fracos com a instituição; usavam pouco a biblioteca, não frequentavam os demais ambientes e permaneciam pouco tempo no *campus*.

Considerações finais

Este estudo, que teve por objetivo comparar algumas das variáveis que permeiam os semestres introdutórios do estudante na universidade, aponta para a necessidade de maior e melhor compreensão das demandas existentes nos 18 primeiros meses de vida universitária. Os resultados encontrados sugerem que os alunos ingressantes, no primeiro período do curso de psicologia, têm uma compreensão menos realista da realidade e conseqüentemente uma alta expectativa em relação ao curso e que estas, gradativamente vão diminuindo o que pode significar uma compreensão mais madura da vida universitária. No processo de transição de ideias irrealistas para uma perspectiva mais realista, o estudante desenvolve habilidades que

facilitam o seu processo dentro da instituição o que torna-se fator positivo, tendo em vista que se os períodos iniciais são mais difíceis, no sentido que o estudante passa por momentos que requerem dele habilidades que facilitem sua permanência, tais como habilidades de enfrentamento e autoafirmação com risco. Ao mesmo tempo que alunos desenvolvem habilidades de enfrentamento, há uma diminuição da habilidade de conversão e desenvoltura social que pode ser explicada pelo processo de maturação que torna o indivíduo mais prudente e atento ao meio em que se encontra. Neste estudo, foi possível verificar que os alunos do terceiro período estão mais determinados na escolha de sua carreira, o que faz com que adquiram maturidade para escolha profissional quando passam por um processo natural de compreensão da vida universitária em suas exigências e responsabilidades.

Obter, ao longo do curso, mais informações sobre a área escolhida, pode ser um determinante para sua permanência no curso, ou seja, quanto mais cedo, as instituições tornam claro o conteúdo específico da área de estudo escolhida, mais rapidamente o estudante pode vislumbrar sua realização em relação a futura vida profissional. Os resultados encontrados tornam-se úteis à medida em que podem contribuir em uma maior compreensão acerca dos fatores que estão presentes neste período inicial e como os estudantes de psicologia os vivenciam. Para um estudante da graduação em psicologia, ser competente socialmente é imprescindível, tendo em vista, que o futuro profissional terá como um dos principais recursos, a relação com seu cliente.

Algumas limitações são apresentadas tais como: avaliar alunos dos 18 meses iniciais e a identidade cultural apresentada em uma única região onde foram coletados os dados. Para trabalhos futuros, seria importante considerar os aspectos tais como o gênero e o tipo de instituição, isto é, como homens e mulheres de instituições públicas e privadas vivenciam este processo de adaptação e também atentar para a possibilidade de comparar grupos intermediários e de final de curso, o que traria uma melhor compreensão de fatores que influenciam de forma direta ou indireta a vida do estudante universitário.

Referências

- Almeida, L. S., Costa, A. R., Alves, F., Gonçalves, P. & Araujo, A. M. (2012). Expectativas acadêmicas dos alunos do ensino superior: construção e validação de uma escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura, 16*(1), 70-85.
- Almeida, L. S., Araújo, A. M. & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: variáveis intervenientes e medidas de atuação. *1º Seminário “Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano”*, 146-164.
- Ambiel, R. A. M. & Barros, L. O. (2018). Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. *Revista Psicologia: Teoria e Prática, 20* (2), 254-267. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n2p254-267>
- Araújo, A. M., Almeida, L., Ferreira, J., Santos, A., Noronha, A. & Zanon, C. (2014). Questionário de adaptação ao ensino superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura, 18*(1), 131-145.
- Araújo, A. M. & Almeida, L. S. (2015). Adaptação ao ensino superior: O papel moderador das expectativas acadêmicas. *Lumen Educare, 1*(1), 13-32. <https://dx.doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-32>
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Costa, A. R., Alfonso, S., Conde, Á. & Deaño, M. (2015). Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das expectativas acadêmicas: Estudo com alunos do Ensino Superior do Norte de Portugal e Galiza. *Revista Portuguesa de Educação, 28*(1), 201-220. <https://dx.doi.org/10.21814/rpe.7057>
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R. & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigacion en Psicología e Educación, 3*(2), 102-111. <https://dx.doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846>

- Bardagi, M. P. & Hutz, C. S. (2010). Satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(1), 159-170.
- Bartholomeu, Daniel, Nunes, Silva, C. H. S., & Machado, A. A. (2008). Traços de personalidade e habilidades sociais em universitários. *Psico-USF*, 13(1), 41-50. <http://dx.doi.org/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.
- Buscacio, R. C. Z. & Soares, A. B. (2017). Expectativas sobre o desenvolvimento da carreira em estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(1), 69-79. <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p69>
- 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.
- Carleto, C. T., Moura, R. C. D., Santos, V. S. & Pedrosa, L. A. K. (2018). Adaptação à universidade e transtornos mentais comuns em graduandos de enfermagem. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 20(2), 1-11. <https://dx.doi.org/10.5216/ree.v20.43888>
- Cericatto, C., Alves, C. F. & Patias, N. D. (2017). A maturidade para a escolha profissional em adolescentes do Ensino Médio. *Revista de Psicologia da IMED*, 9(1), 22-37. <https://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2017.v9i1.1487>.
- Colombo, G. & Prati, L. E. (2014). Maturidade para escolha profissional, habilidades sociais e inserção no mercado de trabalho. *Revista Brasileira Orientação Profissional*, 15(2), 201-212.
- Costa, F. F., Freitas, A. G., Jesus, L. G., Magalhães, F. M. C., Pereira, C. C. R., Silva, G. M. G., Macedo, S.B.M. & Ramos, M. T. (2015). Qualidade de sono e estresse em universitários dos últimos semestres dos cursos da área da saúde. *e-RAC*, 5(1), 1-15.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2001). *Inventário de habilidades sociais (IHS-Del- Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2017). *Competência social e habilidades sociais: Manual teórico-prático*. Petrópolis: Ed. Vozes
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Barreto, M. C. M., Bandeira, M., Rios-Saldaña, M. R., Uilian, A. L. A. O., Gerk-Carneiro E., Falcone, M. de O. & Villa, M. B. (2004). Habilidade sociais de estudantes de psicologia: um estudo multicêntrico, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 341-350.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Terapia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes
- Elliott, K. & Shin, D. (2002). Student satisfaction: an alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 97-109. <https://dx.doi.org/10.1080/1360080022000013518>
- Ferreira, F. & Fernandes, P. (2015). Fatores que influenciam o abandono no ensino superior e iniciativas para a sua prevenção: O olhar de estudantes. *Educação, Sociedade e Cultura*, 45, 177-197.
- 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.
- Heo, G. & Kim, T. (2016). Autoregressive cross-lagged modeling of the reciprocal longitudinal relationship between self-esteem and career maturity. *Journal of Career Development*, 43(3) 273-288. <https://dx.doi.org/10.1177/0894845315598002>
- Hirschi, A. (2014). Hope as a resource for self-directed career management: Investigating mediating effects on proactive career behaviors and life and job satisfaction. *Journal of Happiness Study*, 15,1495-1512. <https://dx.doi.org/10.1007/s10902-013-9488-x>
- Junqueira, M. L. & Melo-Silva, L. L. (2014). Maturidade para a escolha de carreira: e estudo com adolescentes de um serviço-escola. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), 187-199.

- Mainardes, E. W. & Domingues, M. J. C. S. (2010). Satisfação de estudantes em administração de Joinville/SC. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 4(2), 76-94. <https://dx.doi.org/10.12712/rpca.v4i2.37>
- Marinho-Araujo, 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: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 14(1), 133-141.
- Moreno, P. F., & Soares, A. B. (2014). O que vai acontecer quando eu estiver na universidade? Expectativas de jovens estudantes brasileiros. *Aletheia*, 45, 114-127.
- Neiva, M.M.C. (2014). *Escala de maturidade para escolha profissional*. 2a. ed São Paulo: Vetor Editora.
- Niles, S. G. (2011). Career flow: A hope-centered model of career development. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 173–175. <https://dx.doi.org/10.1002/j.2161-1920.2011.tb01107.x>
- Oliveira, C. T. D., Santos, A. S. D. & Dias, A. C. G. (2016). Expectativas de universitários sobre a universidade: sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(1), 43-53.
- Oliveira, R. E. C. D. & Morais, A. D. (2015). Vivências acadêmicas e adaptação de estudantes de uma universidade pública federal do Estado do Paraná. *Revista de Educação Pública* [Internet], 24(57), 547-568.
- Pacheco, C. A. (2017). *Adaptação acadêmica e competências de estudo no Ensino Superior. Tese (Mestrado em Educação)*. Universidade do Vale do Sapucaí. Porto Alegre.
- Paula, A. V., Dutra, A. M. & Boas, A. V. (2014). Percepções de adolescentes e seus cuidadores quanto ao nível de maturidade para escolha profissional: Um estudo de caso. *Revista FSA*, 11(4), 206-218. <https://dx.doi.org/10.12819/2014.11.4.12.1>

- Pereira, A. F., Salles, W.N., Oliveira, V. P., Guimaraes, A. A. C. & Folle, A. (2018) Satisfação de estudantes universitários de educação física com experiências acadêmicas. *Motrivivência*, 30(53), 84-100. <https://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n53p84>.
- Ramos, A. M., Tomaschewski-Barlem, J., Lunardi, V. L., Barlem, E. D., Schmidt, L. G. & Nogario, A. C. (2016). Determinantes da satisfação com a experiência acadêmica entre estudantes de graduação em enfermagem. *Revista Enfermagem Uerj*, 24(4), 187-195. <http://dx.doi.org/10.12957/reuerj.2016.9555>
- Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Scortegagna, S. A. & Linden, M. S. S. (2013). Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33, 4, 780-793. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000400002>.
- Shimada, M., Melo-Silva, L. L. & Taveira, M. D. C. (2016). Vocational interests and personality: a correlational study between BBT-Br and BFP. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(1), 31-42.
- Schleich, A. L. R., Polydoro, S. A. J, & Santos, A. A. A. dos (2006). Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 5, (1), 11-20.
- Soares, A. B. & Del Prette, Z. A. P. (2015). Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, 33(2), 139-151. <https://dx.doi.org/10.14417/ap.911>
- Soares, A. B., Santos, de A. Z., de Andrade, A. C. & Souza, M. S. (2017). Expectativas acadêmicas e habilidades sociais na adaptação à universidade. *Ciências Psicológicas*, 11(1), 77-88. <http://dx.doi.org/10.22235/cp.v11i2.1349>
- Soares, A. B., Leme, V. B. R., Gomes, G., Penha, A. P., Maia, F. A., Lima, C. A., Almeida, L.S. & Araújo, A. M. (2018). Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do ensino superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(1), 206-223.

- 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*, 24(1), 15-27
- 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. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000100013>
- Yildirim Y., Kilic S. P. & Akyol A. D. (2013). Relationship between life satisfaction and quality of life in Turkish nursing school students. *Nursing Health Sciences*, 15(4), 415-22. <https://dx.doi.org/10.1111/nhs.12029> .