

## **ADAPTAÇÃO ACADÊMICA E ESTILOS INTELECTUAIS NO ENSINO SUPERIOR**

**Katya Luciane de Oliveira**  
*Universidade Estadual de Londrina*

**Acácia Aparecida Angeli dos Santos**  
*Universidade São Francisco*

**Amanda Lays Monteiro Inácio**  
*Universidade São Francisco*

### **Resumo**

O desenvolvimento acadêmico e intelectual durante o curso universitário pode ser favorecido com a necessária adaptação ao novo contexto. A presente pesquisa objetivou verificar a adaptação acadêmica e os estilos intelectuais de universitários, identificando possíveis diferenças em relação aos cursos escolhidos, bem como analisar as correlações entre as dimensões da adaptação acadêmica e os estilos intelectuais prevalentes. Participaram 628 estudantes de cursos e universidades distintos, que responderam coletivamente a duas escalas. A primeira avaliava a adaptação acadêmica ao ensino superior, com cinco dimensões: planejamento de carreira, adaptação social, adaptação pessoal/emocional, adaptação ao estudo e adaptação institucional. A segunda avaliava os estilos intelectuais, com treze estilos possíveis. Os resultados mostraram que a pontuação mais elevada foi em planejamento de carreira e no estilo hierárquico. Diferenças significativas em razão do curso, bem como correlações entre as variáveis, foram observadas. Os dados são discutidos do ponto de vista da avaliação psicoeducacional.

**Palavras-chave:** universitários; adaptação acadêmica; estilos intelectuais.

## **ACADEMIC ADAPTATION AND INTELLECTUAL STYLES IN HIGHER EDUCATION**

### **Abstract**

Academic and intellectual development during the university course can be greatly favored if they have the necessary adaptation to the new context. The present research aimed to verify the academic adaptation and the intellectual styles of university students, identifying possible differences in relation to the chosen courses, as well as to analyze the correlations between the dimensions of academic adaptation and the prevalent intellectual styles. Participants included 628 students from different courses and universities, who responded collectively to two scales. The first evaluated the academic adaptation to higher education, with five dimensions: career planning, social adaptation, personal/emotional adaptation, adaptation to study, and institutional adaptation. The second evaluated intellectual styles, with thirteen possible styles. The results showed that the highest score was in career planning and hierarchical style. Significant differences by course, as well as correlations between variables were observed. The data are discussed from the point of view of psychoeducational evaluation.

**Keywords:** undergraduates; academic adaptation; intellectual styles.

## ADAPTACIÓN ACADÉMICA Y ESTILOS INTELECTUALES EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

### Resumen

El desarrollo académico e intelectual durante el curso universitario puede ser muy favorecido si tienen la necesaria adaptación al nuevo contexto. La presente investigación objetivó verificar la adaptación académica y los estilos intelectuales de universitarios, identificando posibles diferencias en relación a los cursos escogidos, así como analizar las correlaciones entre las dimensiones de la adaptación académica y los estilos intelectuales prevalentes. Participaron 628 estudiantes de cursos y universidades distintos, que respondieron colectivamente a dos escalas. La primera evaluaba la adaptación académica a la enseñanza superior, con cinco dimensiones: planificación de carrera, adaptación social, adaptación personal/emocional, adaptación al estudio, y adaptación institucional. La segunda evaluaba los estilos intelectuales, con trece estilos posibles. Los resultados mostraron que la puntuación más alta fue en planificación de carrera y en el estilo jerárquico. Se observaron diferencias significativas en razón del curso, así como correlaciones entre las variables. Los datos se discuten desde el punto de vista de la evaluación psicoeducativa.

**Palabras clave:** universitarios; adaptación académica; estilos intelectuales.

### INTRODUÇÃO

As instituições de ensino superior têm um papel de destaque em todos os tempos e, embora tenham sido criadas para atender às expectativas de cada época, o processo de democratização da educação superior ainda é um sonho a ser realizado (Flores, 2017). O aumento de vagas e matrículas no ensino superior vem sendo registrado por diversos estudos ao longo dos anos, indicando como agentes de tais mudanças a expansão do número de vagas instituídas pelo governo e a necessidade de uma maior qualificação profissional para entrada no mercado de trabalho (Igue, Bariani, & Milanese, 2008; Porto & Soares, 2017; Sampaio, 2014). No Brasil, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP (2014) revelam um aumento de 96,5% no número de matrículas no ensino superior de 2003 a 2014. Em relação a 2013, o crescimento foi de 7,1%, sendo considerado o maior índice desde 2008. Além disso, os dados revelam que há predominância no número de ingressantes na rede privada, que registra 82,4% de estudantes, enquanto a rede pública conta apenas com 17,6% estudantes matriculados.

Aliado à expansão dos números do ensino superior, estudos apontam para o aumento da heterogeneidade desses estudantes, ou seja, cada vez mais os ingressantes vêm apresentando características diversificadas, tais como o perfil socioeconômico e cultural, faixa etária, histórico acadêmico anterior, expectativas e projetos profissionais, entre outros aspectos (Arnett, 2000; Porto & Soares, 2017; Sampaio, 2014). Diante disso, faz-se necessário que as instituições de ensino superior (IES) estejam estruturadas de modo a atender a essa diversidade e às novas demandas educacionais. Ademais, é necessário que compreendam o desenvolvimento e as dificuldades e realizações desses estudantes, haja vista que seu foco é o desenvolvimento acadêmico e intelectual,

assim como a sua formação integral (Cunha & Carrilho, 2005; Porto & Soares, 2017; Soares, Poubel, & Mello, 2009).

A respeito do desenvolvimento integral do estudante no ensino superior, Cunha e Carrilho (2005) e Santos, Polydoro, Scortegagna e Liden (2013) apontam para o fato de que a instituição deve proporcionar oportunidade de transformações que ultrapassem a esfera acadêmica. Assim, devem promover atividades que propiciem o desenvolvimento global do universitário, visando que ele atinja ao máximo seu potencial e esteja preparado para ser um cidadão e atuar na sociedade. Para tanto, é importante que sejam identificadas as necessidades do estudante no momento de seu ingresso em que se faz presente o entusiasmo diante de uma nova fase que se inicia. Ainda, novas formas de aprendizagem, o contato com novos colegas e a realidade de uma nova instituição exigem mudanças para as quais o processo de adaptação é fundamental (Alcará & Santos, 2016; Soares & Del Prette, 2015).

A adaptação acadêmica consiste na capacidade do aluno em se integrar ao ensino superior, mobilizando processos cognitivos, sociais e afetivos que juntos, auxiliam no êxito do aluno ao novo contexto, possibilitando que ele desfrute das diversas condições de aprendizado com ganhos para sua formação profissional (Santos, Oliveira, & Dias, 2015; Soares, Mourão, Santos, & Mello, 2016). Aliado a isso, as expectativas acadêmicas possuem um papel indispensável, posto que funcionam como um filtro por meio do qual os estudantes compreendem as experiências atuais com base em vivências do passado e em perspectivas relacionadas ao futuro. Essas expectativas são maiores nos estudantes iniciantes, ao se depararem com atividades que demandam maior complexidade cognitiva, exigências de organização pessoal e, ainda, em determinadas situações, o afastamento de familiares e amigos próximos (Costa, Araújo, Gonçalves, & Almeida, 2013; Igue et al., 2008).

Conforme destacam Santos et al. (2015), a criação de vínculos entre os estudantes no ensino superior é essencial para a adaptação acadêmica, visto que os colegas funcionam como uma rede de proteção. Como todos passam por desafios e dificuldades semelhantes, o apoio mútuo é de grande valia. Para tanto, faz-se necessário que o estudante possua um bom repertório de habilidades sociais, o que pode auxiliá-lo tanto em seu desempenho acadêmico quanto social (Gerk & Cunha, 2006; Soares et al., 2009).

Dados os desafios implicados nesta fase inicial, podem ocorrer dificuldades de adaptação ao contexto universitário, que poderão ocasionar desmotivação, insucesso acadêmico e abandono dos cursos e instituições de ensino (Almeida, 2007; Santos et al., 2013). A superação dessas dificuldades e a efetivação da adaptação acadêmica dependem de pressupostos como recursos pessoais, repertório acadêmico, projetos profissionais bem definidos e ainda do apoio institucional ofertado aos estudantes (Igue et al., 2008).

Ao se considerar a relevância do processo de adaptação acadêmica aos discentes do ensino superior e as particularidades inerentes a cada sujeito no modo de lidar com este processo, justifica-se um estudo mais detalhado deste conceito. Aliado a isso, entende-se a relevância do mapeamento dos estilos intelectuais neste contexto, como variável psicoeducacional que possibilita identificar o modo preferencial do indivíduo em aprender e lidar com tarefas acadêmicas, pode beneficiar os estudantes durante seus processos de aprendizagem (Fan, 2016; Zhang, 2015; Zhang & Sternberg, 2005).

Os estilos intelectuais ou estilos de pensamento são considerados sinônimos, segundo a tradução do termo para o contexto brasileiro, tal como foi proposto inicialmente por Zhang e Sternberg (2005). Estes autores consideram-nos como termos “guarda-chuva” porque abrangem as demais conceituações de estilos empregadas anteriormente na literatura, tais como estilos de mente, estilos de aprender, estilos cognitivos, entre outros (Zhang, Sternberg, & Rayner, 2012). Além disso, os estilos intelectuais se referem às diferenças individuais e por esta razão não se pode considerar um enquanto melhor que o outro, pois trata-se de perfis característicos utilizados preferencialmente por cada sujeito no modo de aprendizagem e processamento da informação (Zhang, 2015; Zhang et al., 2012).

Segundo a Teoria do Autogoverno Mental, os estilos podem ser classificados analogicamente em 13 formas que se assemelham às formas de governo, sendo: estilo legislativo (escolha das próprias atividades e tarefas criativas), executivo (tarefas com instruções e regras previamente estabelecidas), judicial (preferência por avaliar o desempenho dos demais), hierárquico (atenção a várias tarefas que são priorizadas segundo graus de importância), monárquico (preferência por trabalhar em atividades que exijam focar em uma tarefa por vez), oligárquico (preferência por trabalhar em várias tarefas ao mesmo tempo sem estabelecer prioridades), anárquico (tarefas flexíveis), global (ideias abstratas e atenção ao enfoque geral da tarefa), local (ideias concretas e tarefas com detalhes), interno (preferência em trabalhar sozinho), externo (preferência em trabalhar em grupos), liberal (tarefas que envolvam coisas novas) e conservador (preferência por atividades com regras e procedimentos fixos) (Emir, 2013; Zhang, 2015; Zhang & Sternberg, 2005).

Os estilos intelectuais são classificados segundo cinco dimensões, quais sejam: funções (legislativo, executivo e judicial), formas (hierárquica, oligárquica, monárquica, anárquica), níveis (global e local), espaços (interno e externo) e tendências (liberal e conservadora) (Emir, 2013; Zhang & Sternberg, 2005). Outra forma de organização dos estilos corresponde a três tipos, sendo: tipo I (legislativo, judicial, global, hierárquico e liberal), tipo II (executivo, conservador, local e monárquico) e tipo III (oligárquico, anárquico, interno e externo). O tipo I, ou cognitivo, se refere a estilos que possuem características como a criatividade e denotam níveis mais elevados de complexidade cognitiva.

Já o tipo II sugere uma tendência ao cumprimento de normas e requer níveis de complexidade mais baixos. No tipo III, ou focado na atividade, podem manifestar-se características referentes aos tipos I e II, dependendo das exigências estilísticas de cada tarefa especificamente (Fan & Zhang, 2014).

A compreensão dos estilos intelectuais nos processos de aprendizagem pode auxiliar que o estudante reflita acerca de suas dificuldades no contexto acadêmico e busque soluções alternativas. Neste sentido, em razão da maleabilidade dos estilos, ao conhecer seu estilo de pensar, resultante de um mapeamento realizado, ele poderá perceber o quanto seu estilo intelectual beneficia sua aprendizagem. Desta forma, o próprio aluno poderá modificar seu estilo ao identificar que há outros que funcionariam de forma mais eficaz para lhe facilitar a aquisição do conhecimento (Oliveira, Inácio, & Buriolla, 2016; Zhang, 2015).

O conhecimento sobre os estilos intelectuais pode auxiliar os estudantes na busca por soluções para suas dificuldades acadêmicas. As instituições de ensino superior, por meio de serviços de apoio, poderiam não apenas mapear o tipo de estilo do aluno, como também ensiná-los a serem mais eficientes na aquisição do conhecimento, potencializando suas características pessoais na forma de aprender, ou seja, seu estilo intelectual. Outra questão que se apresenta é o fato de que os estilos são mediados pelas contingências ambientais. A depender do tipo de curso escolhido e das exigências inerentes às atividades do curso, o tipo de estilo intelectual de aprender do aluno pode necessitar de um esforço maior de adaptação. Por exemplo, um aluno que prefere aprender por meio de atividades mais abertas, com decisões tomadas em grupo, pode ter problemas de adaptação se o curso escolhido por ele funcionar predominantemente com atividades mais fechadas e exigir decisões individualizadas. Posto isso, considera-se que os estilos intelectuais podem estar relacionados diretamente com a adaptação acadêmica do universitário.

Face às considerações apresentadas, foi objetivo do presente estudo verificar a adaptação acadêmica e os estilos intelectuais de estudantes universitários, identificando possíveis diferenças em relação aos cursos em que estão matriculados. Além disso, foram analisadas as correlações entre as dimensões da adaptação acadêmica e os estilos intelectuais mais prevalentes.

## **MÉTODO**

### *Participantes*

Participaram 628 estudantes do ensino superior, de diferentes semestres, de quatro universidades (sendo duas públicas e duas privadas) dos estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul. A média de idade foi de 22 anos e nove meses, com desvio padrão de 5 anos e 5 meses, sendo a idade mínima de 17

anos e a máxima de 53 anos. O sexo feminino representou 65,6% (n=412) e o masculino 33,4% (n=210), sendo que alguns não informaram o sexo (1%, n=6). A distribuição dos estudantes por curso pode ser vista na Tabela 1, sendo que três estudantes não responderam a qual curso pertenciam, por isso, o cálculo foi gerado a partir do n= 625.

Tabela1.  
Distribuição dos estudantes por curso

Cursos	n	%
Psicologia	237	37,9
Contábeis	49	7,8
Letras	31	5,0
Odontologia	34	5,5
Agronomia	50	8,0
Direito	48	7,7
Administração	45	7,2
Medicina	40	6,4
Arquitetura e Urbanismo	62	9,9
Engenharia Civil	29	4,6
Total	625	100,0

### *Instrumentos*

*Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) - Araújo, Santos, Ferreira, Noronha, Zanon, & Almeida (2013).*

O QAES identifica a adaptação de universitários ao Ensino Superior por meio de 40 itens organizados em escala *likert*, que varia entre 1 (Discordo totalmente) e 5 (Concordo totalmente). O questionário foi estruturado teoricamente em cinco dimensões: Planejamento de Carreira, Adaptação Social, Adaptação pessoal-emocional, Adaptação ao estudo e Adaptação Institucional. O Planejamento de Carreira refere-se às percepções relacionados ao curso frequentado e perspectivas de carreira, incluindo a satisfação da escolha e competências para o curso. A Adaptação Social diz respeito às percepções sobre o relacionamento estabelecido com os colegas da universidade. A Adaptação Pessoal/Emocional engloba os sentimentos experimentados pelo aluno nas semanas que antecedem a resposta ao questionário. A Adaptação ao Estudo é relativa às percepções do estudante sobre a sua forma de estudar e o seu desempenho. Finalmente, a Adaptação Institucional inclui os sentimentos relacionados com a instituição, bem como o desejo de permanecer até a conclusão do curso (Porto & Soares, 2017).

Os itens foram construídos com base em uma revisão da literatura sobre o tema. Foi realizada, ainda, uma análise de instrumentos existentes que avaliavam a adaptação acadêmica. Com isso, foi possível a identificação dos construtos inerentes à adaptação ao Ensino Superior, sendo elaborados cinco itens para cada uma das cinco dimensões do instrumento.

Para se garantir a validade de conteúdo, foram construídos itens com semelhanças a outros já formulados para instrumentos existentes, quais sejam, o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA e QVA<sub>r</sub>; Almeida, Soares, & Ferreira, 2000, 2002) e o *Student Adaptation to College Questionnaire* (Baker & Siryk, 1984). Ademais, levou em consideração relatos de alunos em estudos qualitativos, conforme os estudos de Alves, Gonçalves, e Almeida (2012). Investigações preliminares têm apontado para a existência de uma estrutura fatorial de cinco dimensões (Araújo et al., 2014) com índices de consistência interna adequados (acima de 0,70).

#### *Inventário de Estilos Intelectuais/Pensamento – Thinking Styles Inventory – Revised II (TSI-R2)*

O Inventário de Estilos de Pensamento/Intelectuais – *Thinking Styles Inventory* - TSI-R2 (Sternberg, Wagner, & Zhang, 2007) é de origem estadunidense, apresentando pesquisas que evidenciam sua validade para aquela realidade cultural, tendo coeficientes de *alpha* de *Cronbach* que variam de 0,70 a 0,80.

O TSI-R2 elaborado por Sternberg e Wagner (1992) apresentava originalmente 104 itens que se organizavam de forma teórica em 13 estilos, quais sejam, legislativo, executivo, julgamento, global, local, liberal, conservador, hierárquico, monárquico, oligárquico, anárquico, interno e externo. Posteriormente, foi realizada por Sternberg, Wagner e Zhang (2003) uma revisão do TSI, sendo reduzido para 65 itens organizados, novamente, entre os 13 estilos sob a perspectiva da teoria do Autogoverno Mental. As alternativas de resposta estão em escala *likert* de sete pontos: “De jeito nenhum” (1 ponto), “Não muito bem” (2 pontos), “Um pouco” (3 pontos), “Bem de alguma forma” (4 pontos), “Bem” (5 pontos), “Muito bem” (6 pontos) e “Extremamente bem” (7 pontos) (Zhang, 2011). Novamente, uma revisão do inventário foi efetivada, ficando também com 65 itens e 13 dimensões, recebendo a denominação Revisado II (TSI-R2) (Zhang, 2011). Cabe esclarecer que foi essa a versão empregada no presente estudo.

#### *Procedimentos*

Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (protocolo nº 55386316.8.0000.5514 Universidade São Francisco), a coleta de dados foi viabilizada em cada uma das instituições de ensino. Após agendamento de dia e horário, os instrumentos foram aplicados coletivamente, tendo sido explicado aos

participantes os objetivos da pesquisa e solicitada que a concordância fosse expressa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Os instrumentos foram respondidos em aproximadamente 40 minutos por turma.

#### *Plano de Análise dos Dados*

Os dados foram organizados em planilha eletrônica e adotou-se como método de análise as estatísticas descritiva e inferencial realizadas por meio do Programa IBM- *Statistical Package for the Social Sciences for Windows®* versão 22.0 – *SPSS*. Na análise descritiva, utilizou-se dados de média e desvios-padrão. Na análise inferencial, os dados foram exploratórios e, para tanto, recorreu-se à Análise de Variância - *ANOVA* univariada e o teste *Post-hoc de Tukey* e ainda à Correlação de *Pearson*.

## **RESULTADOS**

Os resultados serão apresentados conforme proposto no objetivo. Assim, para atender ao primeiro objetivo proposto, qual seja, verificar a adaptação acadêmica e os estilos intelectuais em estudantes universitários, as estatísticas descritivas podem ser observados na Tabela 2, que traz as pontuações inerentes a média, desvios-padrão, pontuações mínimas e máximas da amostra pesquisada e variação da pontuação possível dos testes.

Tabela 2.

Distribuição das médias, *DP*, pontuação mínima e máxima das medidas

Medidas	<i>M</i>	<i>DP</i>	Mínimo e Máximo <sup>1</sup>	Variação da Pontuação <sup>2</sup>
QAES – 1	32,1	5,4	8-40	5 - 40
QAES – 2	31,5	4,7	12-40	5 - 40
QAES – 3	24,1	6,8	8-40	5 - 40
QAES – 4	28,6	4,6	13-40	5 - 40
QAES – 5	28,4	4,9	11-40	5 - 40
QAES – Total	144,3	17,8	74-193	1- 200
Estilo Legislativo	24,5	4,9	10-40	5 - 35
Estilo Executivo	22,6	4,0	11-32	5 - 35
Estilo Judicial	24,3	4,3	13-34	5 - 35
Estilo Global	21,0	4,1	9-33	5 - 35
Estilo Local	21,3	5,0	7-33	5 - 35
Estilo Liberal	23,5	5,3	9-35	5 - 35
Estilo Conservador	20,9	5,5	5-35	5 - 35
Estilo Hierárquico	25,7	4,3	14-35	5 - 35
Estilo Monárquico	23,0	4,8	11-34	5 - 35
Estilo Oligárquico	20,5	5,2	7-33	5 - 35
Estilo Anárquico	21,8	4,9	10-35	5 - 35
Estilo Interno	22,2	5,5	5-34	5 - 35



Estilo Externo	24,2	4,9	5-35	5 - 35
----------------	------	-----	------	--------

Nota. QAES – 1: planejamento de carreira; QAES – 2: adaptação social; QAES – 3: Adaptação Pessoal-Emocional; QAES – 4: Adaptação ao Estudo e QAES – 5: Adaptação Institucional. <sup>1</sup>valores amostrais; <sup>2</sup>escores do teste.

No que tange à adaptação acadêmica, a maior média de pontuação foi em Planejamento de Carreira ( $M=32,1$ ). Em relação aos estilos intelectuais, a maior média foi no estilo Hierárquico ( $M=25,7$ ). Ao se considerar que a pontuação máxima do QAES poderia chegar a 200 pontos, e que a média foi de 144,3, pode-se aventar que, de um modo geral, a amostra pesquisada apresenta adaptação acadêmica.

Ao se considerar o segundo objetivo, qual seja, levantar possíveis diferenças considerando os cursos dos participantes, recorreu-se à ANOVA que indicou a existência de diferença estatisticamente significativa na pontuação da dimensão projeto de carreira [ $F(4, 598)=9,940$ ;  $p=0,001$ ]; pessoal-emocional [ $F(4, 598)=3,244$ ;  $p=0,001$ ], institucional [ $F(4, 593)=10,557$ ;  $p=0,001$ ] e total [ $F(4, 591)=5,497$ ;  $p=0,001$ ]. Em relação aos estilos intelectuais, a ANOVA mostrou a existência de diferença significativa somente em relação ao estilo executivo [ $F(4, 597)=2,690$ ;  $p=0,001$ ]. A Tabela 3 apresenta as médias do teste *Post-hoc* de Tukey.

Tabela 3.

Médias do *Post-hoc* de Tukey considerando o curso universitário na medida de adaptação acadêmica.

Curso	QAES Carreira		Curso	M	p
	M	M			
Psicologia	33,4	29,2	Contábeis	29,2	0,001
Psicologia	33,4	28,9	Letras	28,9	<0,001
Psicologia	33,4	30,0	Odontologia	30,0	0,012
Psicologia	33,4	30,8	Direito	30,8	0,043
Psicologia	33,4	28,9	Administração	28,9	0,001
Contábeis	29,2	32,9	Agronomia	32,9	0,018
Contábeis	29,2	35,7	Medicina	35,7	0,001
Letras	28,9	32,9	Agronomia	32,9	0,040
Letras	28,9	35,7	Medicina	35,7	<0,001
Odontologia	30,0	35,7	Medicina	35,7	<0,001
Agronomia	32,9	28,9	Administração	28,9	0,010
Direito	30,8	35,7	Medicina	35,7	<0,001
Administração	28,9	35,7	Medicina	35,7	0,001
Arquitetura	32,2	28,9	Administração	28,9	0,050
Arquitetura	32,2	35,7	Medicina	35,7	0,030

QAES Pessoal				$p$
Curso	M	Curso	M	
Psicologia	31,6	Letras	31,4	<0,001
Psicologia	31,6	Arquitetura	30,9	0,025
Letras	31,4	Direito	31,5	0,005
QAES Institucional				$p$
Curso	M	Curso	M	
Psicologia	30,3	Contábeis	27,2	0,001
Psicologia	30,3	Letras	26,2	0,001
Psicologia	30,3	Odontologia	26,6	0,001
Psicologia	30,3	Agronomia	27,3	0,001
Psicologia	30,3	Administração	24,5	0,001
Psicologia	30,3	Arquitetura	27,1	0,001
Direito	29,4	Administração	24,5	0,001
Administração	24,5	Medicina	28,5	0,005
QAES Total				$p$
Curso	M	Curso	M	
Psicologia	149,6	Contábeis	139,9	0,032
Psicologia	149,6	Letras	131,8	0,001
Psicologia	149,6	Administração	136,3	0,001
Psicologia	149,6	Arquitetura	139,8	0,014
Letras	131,8	Agronomia	146,1	0,028

Vale observar que não constam da Tabela 3 as dimensões adaptação ao estudo e adaptação social. Isto ocorreu pelo fato de que estas foram as únicas dimensões de adaptação acadêmica em que as diferenças detectadas entre os cursos foram atribuídas ao acaso.

Em relação aos estilos intelectuais, não foi possível encontrar diferença significativa entre os cursos. Ao que parece, o único que se diferenciou no *Post-hoc de Tukey* foi o estilo executivo nos cursos de Psicologia ( $M=21,7$ ) e Arquitetura e Urbanismo ( $M=24,7$ ) ( $p=0,041$ ) e Odontologia ( $M=20,2$ ) e Arquitetura e Urbanismo ( $M=24,7$ ) ( $p=0,050$ ).

Atendendo ao último objetivo proposto, identificar possíveis relações entre a adaptação acadêmica e os estilos intelectuais, utilizou-se a correlação de *Pearson*. Na Tabela 4 constam os resultados encontrados.

Tabela 4.  
Resultados estatisticamente significativos da correlação entre adaptação acadêmica e os estilos intelectuais

Estilos	Carreira	Social	Pessoal	Estudo	QAES Total
Liberal	0,245**				0,216*

Legislativo	0,213*		0,188*
Judicial	0,247**		
Externo		0,296**	0,186*
Oligárquico		0,214*	
Local			0,279**
Monárquico		0,213*	0,206*

Nota. Nível de significância \* $<0,05$  e \*\* $=0,01$

Cabe salientar que as correlações nos estilos legislativo e externo com o QAES Total são baixas. Pode-se dizer que são correlações quase nulas.

## DISCUSSÃO

No tocante à adaptação acadêmica, os resultados revelam que os estudantes pontuaram mais na dimensão de adaptação acadêmica denominada planejamento de carreira. Tal dimensão se refere a sentimentos relacionados ao curso e as perspectivas para a carreira, incluindo aspectos como a escolha realizada e a percepção das competências para o curso escolhido (Porto & Soares, 2017). Este resultado está de acordo com os achados de Santos et al. (2013), nos quais a dimensão carreira também foi a mais pontuada, evidenciando, de modo semelhante, que os estudantes conseguiram discriminar melhor os aspectos relacionados ao planejamento de carreira, podendo assim compreender de modo geral as características envolvidas em sua escolha acadêmica. Isto ocorre possivelmente nos estudantes brasileiros em razão de uma pressão precoce para a escolha da carreira, bem como para que a carreira escolhida propicie uma vida de bem-estar em todos os sentidos, incluindo o econômico-financeiro. Ao mesmo tempo, no contexto de crise que vive o país, tal escolha fica mais desafiadora e potencialmente capaz de mobilizar os recursos cognitivos e emocionais voltados a ela. Também vale destacar que a amostra, de um modo geral, apresentou um nível satisfatório de adaptação.

Referente aos estilos intelectuais observou-se que a maior pontuação foi em relação ao estilo hierárquico, que é caracterizado pela preferência na execução de várias tarefas ao mesmo tempo, priorizadas segundo grau de importância (Zhang & Sternberg, 2005). Assim, pressupõe-se que tal preferência está de acordo com as exigências presentes no ensino superior, no qual o estudante se depara com diversas atividades a serem desenvolvidas em diferentes disciplinas ao longo dos semestres (Soares & Del Prette, 2015). Assim, a escolha por hierarquizar as atividades segundo grau de importância poderia ser vista como uma estratégia utilizada pelos universitários ao se considerar a alta demanda de atividades a serem realizadas e uma forma de adequação do seu estilo intelectual às demandas do contexto.

O estilo hierárquico, assim como os outros dois estilos mais pontuados (legislativo e judicial) se referem ao tipo I dos estilos intelectuais, que diz respeito a níveis mais elevados de complexidade cognitiva. Assim, pode-se hipotetizar que os estudantes do ensino superior estão de acordo com o esperado para esta etapa acadêmica, que exige maior aprofundamento intelectual, autonomia e o desenvolvimento de diferentes competências (Fan & Zhang, 2014). Além disso, o estilo legislativo (preferência pela escolha das próprias atividades) e o estilo judicial (preferência por tarefas que permitam avaliar o desempenho dos demais) se referem à dimensão denominada função, revelando coerência teórica da pontuação obtida pelos estudantes. Também em relação à predominância de estilos detectados, acredita-se que é consoante com a percepção dos estudantes sobre o que é esperado em termos de direcionamento de sua carreira, quer seja ela pensada como integrando o corpo de funcionários de uma empresa (como ocorre, por ex, no estilo judicial), quer como um empreendedor (compatível com o estilo legislativo) montará seu próprio caminho profissional.

Identificou-se diferenças significativas em relação às dimensões planejamento de carreira, pessoal-emocional, institucional e total e nos cursos de graduação. Com relação aos cursos, o de Psicologia foi o que alcançou pontuações mais elevadas em todas as dimensões. Como ele foi o curso com mais participantes, isso pode ter afetado o resultado final. Os resultados permitem inferir que os estudantes deste curso possuem um maior autoconhecimento a respeito de si e de suas escolhas, buscando observar seus próprios sentimentos e motivações internas. Outras pesquisas têm mostrado que eles se diferenciam dos demais em termos de habilidades sociais, o que lhe proporciona maior competência para lidar com os desafios do ensino superior (Leme, Del Prette, & Del Prette, 2016). Além disso, conforme evidenciam Porto e Soares (2017), os estudantes de Ciências Humanas costumam se adaptar melhor ao curso, fazendo novas amizades com maior facilidade e se integrando a grupos, conforme já destacado, o que geralmente favorece a sua adaptação acadêmica.

Foi observado, também, que o estilo executivo se diferenciou nos cursos de Psicologia e Arquitetura e Urbanismo e nos cursos de Odontologia e Arquitetura e Urbanismo. Ao se considerar que o estilo executivo diz respeito à preferência por tarefas com instruções e regras previamente estabelecidas, conforme definem Zhang e Sternberg (2005), pode-se pressupor que este estilo se encontra de acordo com exigências esperadas para cursos como o de odontologia, no qual a execução dos procedimentos por meio de regras e instruções é intrínseca à natureza do curso. Em contrapartida, Psicologia e Arquitetura e Urbanismo seriam cursos que não se enquadrariam nessa lógica, pois apesar de necessitarem de certa orientação na execução de suas atividades, são profissões que exigem mais reflexão e criatividade ao invés de regras

previamente estabelecidas. Nesse sentido, faz-se pertinente a execução de outros estudos que possam averiguar com maior profundidade tais resultados.

Verificou-se a existência de correlações baixas entre a adaptação acadêmica e os estilos liberal, legislativo, judicial, externo, oligárquico, local e monárquico. Congruente com o observado em relação à predominância dos estilos, os que se correlacionaram com o planejamento de carreira foram o liberal (a preferência por coisas novas), legislativo (criatividade e escolha das próprias atividades) e judicial (avaliar o desempenho dos demais). Todos estes se referem ao tipo I, característico de processamentos cognitivos mais complexos e uso da criatividade (Fan, 2016). A dimensão social da adaptação acadêmica correlacionou-se com o estilo externo (preferência por trabalhar em grupos). Tal resultado mostra-se teoricamente coerente, haja vista para o fato de que estudantes com perfil mais sociável tendem a preferir atividades que possam ser realizadas em conjunto (Tai, 2012). Conforme destacam Santos et al. (2015), os vínculos estabelecidos durante a realização de um curso de graduação podem afetar a adaptação acadêmica no ensino superior. Para tanto, as relações sociais se fazem necessárias e auxiliam na transição para a vida acadêmica dos estudantes, servindo como um local de compartilhamento de experiências, dúvidas e problemas no qual em conjunto é possível lidar com tantas transformações mais facilmente.

A dimensão pessoal-emocional correlacionou-se com o estilo oligárquico, que evidencia a preferência pela realização de várias tarefas ao mesmo tempo sem o estabelecimento de prioridades. Este estilo está inserido no tipo III, que por sua vez, pode manifestar características do tipo I ou tipo II dos estilos, a depender do contexto específico (Fan, 2016). Nesse sentido, pressupõe-se que os estudantes que possuem mais competências para realização pessoal-emocional fazem uso do estilo oligárquico, podendo este estar relacionado a níveis mais elevados ou menos elevados de complexidade cognitiva, a depender da atividade realizada no momento. Estes argumentos são hipotéticos e demandam maior aprofundamento em futuras pesquisas, haja vista que não foram encontrados na literatura outros estudos com os quais fosse possível comparar tais resultados.

Por sua vez, a dimensão denominada estudo correlacionou-se com os estilos local (preferência por ideias concretas e tarefas com detalhes) e monárquico (preferência por focar em uma tarefa por vez), ambos pertencentes ao tipo II, que é característico de um menor processamento cognitivo aprofundado (Fan, 2016). Diante disso, pode-se pressupor que os estudantes do ensino superior que se sobressaíram nessa dimensão, caracterizada segundo Santos et al. (2013) como referente aos hábitos de estudo, gestão de tempo, preparação para as avaliações e recursos empregados na aprendizagem, fazem uso dos estilos local e monárquico, dando preferência para atividades concretas e detalhadas, realizando-as uma por vez. Para eles seria necessária maior

estimulação para o desenvolvimento da autonomia, conforme destaca Arnett (2000).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ainda que a maior parte dos estudantes vivencie o período universitário com expectativa e com entusiasmo, para muitos, a adaptação não é um processo tranquilo e exige muito esforço e determinação. É sabido que a não-adaptação pode gerar a decisão de evadir-se do curso. Sob esta perspectiva, ao se considerar os desafios implicados na adaptação e nas oportunidades para o desenvolvimento pessoal, social, e profissional do estudante, há que se destacar que estudos que visem conhecer e descrever essa realidade podem oferecer dados para ampliar a compreensão das variáveis envolvidas nessa etapa da educação formal, de forma a permitir que medidas preventivas ou até interventivas possam ser tomadas pelas instituições de ensino superior de modo a favorecer o desenvolvimento pleno do estudante e, também, evitar sua evasão.

O estudo aqui realizado não está livre de limitações. Dentre elas, pode-se apontar para o foco em apenas uma das muitas variáveis relacionadas à adaptação acadêmica, a saber, os estilos intelectuais. Sem dúvida, considerando que a adaptação é um processo multideterminado, muitos outros fenômenos que ocorrem concomitantemente deverão ser explorados conjuntamente.

Posto isto, julga-se importante que haja um aprofundamento e descrição das múltiplas dimensões do conceito de adaptação, levando-se em consideração também vivências que promovam o aprimoramento do aprendizado, como é o caso do mapeamento dos estilos intelectuais. A presente pesquisa pode contribuir para o avanço do conhecimento sobre o tema, trazendo uma possibilidade, ainda que de forma descritiva e exploratória, se propôs a pensar o ensino superior do ponto de vista de sua adaptação e do perfil intelectual envolvido nas atividades de estudo. Novas investigações estão em andamento visando estudar as muitas variáveis que permeiam a vida acadêmica do estudante do ensino superior.

### **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES**

Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos é membro do corpo editorial da Revista Estudos Interdisciplinares em Psicologia.

### **REFERÊNCIAS**

Alcará, A. R., & Santos, A. A. A. (2016). As estratégias de aprendizagem e sua importância para o processo de aprendizagem. In A. B. Soares, L. Mourão, &

- M. M. P. E. Mota, *O estudante universitário brasileiro* (pp. 43-56). Curitiba: Appris Editora.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 14*, 203-215.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (2000). Transição e adaptação à universidade: Apresentação de um Questionário de Vivências Acadêmicas. *Psicologia, 14*(2), 189-208.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. G. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica, 2*, 81-93.
- 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), 121-131.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*, 469-480.
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. A., Noronha, A. P., & 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., Santos, A. A., Ferreira, J. A., Noronha, A. P., Zanon, C., & Almeida, L. (2013). *Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES)*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 179-189.
- Costa, A. R., Araújo, A. M., Gonçalves, P., & Almeida, L. S. (2013). Expectativas acadêmicas em alunos tradicionais e não-tradicionais de engenharia. *Jornal Peruano de Psicologia e de Serviço Social, 2*(1), 63-74.
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional, 9*(2), 215-224.
- Emir, S. (2013). Contributions of teachers' thinking style to critical thinking dispositions (Istanbul-Fatih Sample). *Educational Science: Theory & Practice, 13*(1), 337-347.
- Fan, J. (2016). The role of thinking styles in career decision-making self-efficacy among university students. *Thinking Skills and Creativity, 20*, 63-73. doi:10.1016/j.tsc.2016.03.00
- Fan, J., & Zhang, L. F. (2014). The role of perceived parenting styles in thinking styles. *Learning and Individual Differences, 32*, 204-211. doi:10.1016/j.lindif.2014.03.004

- Flores, S. R. (2017). A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da colônia a república. *Revista Interdisciplinar de Educação Superior*, 3(2), 401-416.
- Gerk, E., & Cunha, S. (2006). Habilidades sociais na adaptação de estudantes ao ensino superior. In M. Bandeira, A. Del Prette, & Z. Del Prette (Eds.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 181-198). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Igue, E. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivências acadêmicas e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014). *Resumo técnico: Censo da educação superior 2014*. Brasília: INEP, 2016.
- Leme, V. B. R., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2016). Habilidades sociais de estudantes de psicologia: Estado da arte no Brasil. In A. B. Soares, L. Mourão, & M. M. P. E. Mota, *O estudante universitário brasileiro* (pp. 127-142). Curitiba, PR: Appris Editora.
- Oliveira, K. L., Inácio, A. L. M., & Buriolla, H. L. (2016). Diferenças considerando ano escolar no ensino fundamental: Um estudo com estilos intelectuais. *Argumentos Pró-Educação*, 1(3), 408-422. doi:10.24280/ape.v1i3.143
- Porto, A. M. S., & Soares, A. B. (2017). Diferenças entre expectativas e adaptação acadêmica de universitários de diversas áreas do conhecimento. *Análise Psicológica*, 34(1), 13-24.
- Sampaio, H. (2014). Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 29(84), 43-55.
- 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.
- Santos, A. S., Oliveira, C. T., & Dias, A. C. G. (2015). Características das relações dos universitários e seus pares: Implicações na adaptação acadêmica. *Revista Psicológica: Teoria e Prática*, 17(1), 150-163.
- 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. doi:10.14417/ap.911.
- Soares, A. B., Mourão, L.; Santos, A. A. A., & Mello, T. V. S. (2016). Habilidades sociais e vivência acadêmica de estudantes universitários. *Interação em Psicologia*, 19(2), 211-223.
- Soares, A. B., Poubel, L. N., & Mello, T. V. S. (2009). Habilidades sociais e adaptação acadêmica: Um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia*, 29, 27-42.
- Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (1992). *Thinking Styles Inventory*. Unpublished manual. New Haven, CT: Yale University.



- Sternberg, R. J., Wagner, R. K., & Zhang, L. F. (2003). *Thinking styles inventory-revised I*. Unpublished manual. New Haven, CT: Yale University.
- Sternberg, R. J., Wagner, R. K., & Zhang, L. F. (2007). *Thinking styles inventory-revised II*. Unpublished manual. Medford/Somerville, MA: Tufts University.
- Tai, R. (2012). *The impact of teaching Styles on student's learning style and career interests*. (PhD Thesis). University of Hong Kong, Hong Kong.
- Zhang, L. F. (2011). The developing field of intellectual styles: Four recent endeavors. *Learning and Individual Differences, 21*(3), 311-318. doi:10.1016/j.lindif.2010.11.018
- Zhang, L. F. (2015). Fostering successful intellectual styles for creativity. *Asia Pacific Educational Review, 16*, 183-192. doi:10.1007/s12564-015-9378-5
- Zhang, L., & Sternberg, R. J. (2005). A threefold model of intellectual styles. *Educational Psychology Review, 17*(1), 1-53. doi:10.1007/s10648-005-1635-4
- Zhang, L., Sternberg, R. J., & Rayner, S. (2012). *Handbook of intellectual styles: Preferences in cognition, learning, and thinking*. New York, NY: Springer Publishing Company.

#### Sobre os autores

Katya Luciane de Oliveira é professora adjunta da Universidade Estadual de Londrina, bolsista produtividade nível 2 CNPq. katyael@gmail.com

Acácia Aparecida Angeli dos Santos é professora titular da Universidade São Francisco, bolsista produtividade nível 1 CNPq. acacia.santos@usf.edu.br

Amanda Lays Monteiro Inácio é doutoranda do curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco. amandalmonteiro@gmail.com

A contribuição de cada autor pode ser atribuída como se segue: K.L.O., A.A.A.S. e A.L.M.I. contribuíram para a conceitualização, investigação e visualização do artigo; K.L.O. foi responsável pela obtenção de financiamento; K.L.O., A.A.A.S. e A.L.M.I. fizeram a redação inicial do artigo (rascunho) e K.L.O., A.A.A.S. e A.L.M.I. são os responsáveis pela redação final (revisão e edição).

Os autores agradecem ao CNPq pelo financiamento da pesquisa.

Recebido em: 20/09/2017

Revisado em: 10/03/2018

Aceito em: 08/04/2018