

ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO INVENTÁRIO DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS SOCIAIS PARA ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

ADAPTATION AND VALIDATION OF THE SOCIAL PROBLEM SOLVING INVENTORY FOR HIGHER EDUCATION STUDENTS

ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DEL INVENTARIO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS SOCIALES PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Adriana Benevides Soares¹

<http://orcid.org/0000-0001-8057-6824>

Luciana Mourão²

<http://orcid.org/0000-0002-8230-3763>

Marcia Cristina Monteiro³

<http://orcid.org/0000-0003-3455-2690>

¹ Universidade Salgado de Oliveira e Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: adribenevides@gmail.com.

² Universidade Salgado de Oliveira, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: mourao.luciana@gmail.com.

³ União Nacional das Instituições de Ensino Superior Privadas – Duque de Caxias, Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: marcialauriapsi@outlook.com.

Resumo

A resolução de problemas sociais é um processo cognitivo-comportamental em que o indivíduo aprende comportamentos efetivos, com maior chance de selecionar os mais eficazes e de avaliar e compreender as implicações de cada ação. Este estudo teve o objetivo de adaptar e validar o Inventário de Resolução de Problemas Sociais e avaliar a relação com a Escala de Modos de Enfrentamento. Participaram 600 estudantes em duas amostras: uma com 381 e outra com 219, de ambos os sexos, idades e cursos de graduação variados. Os resultados apontaram uma estrutura fatorial de três dimensões e 16 itens para a Escala de Resolução de Problemas para Universitários e uma associação positiva com a Escala de Modos de Enfrentamento. O estudo contribui para a identificação de perfis dos universitários brasileiros no processo de enfrentamento de problemas.



Sugere-se que a escala seja aplicada em outras amostras, especialmente em estudantes com baixo rendimento escolar e histórico de evasão.

Palavras-chave: Resolução de Problemas Sociais. Estudante Universitário. Avaliação Psicológica.

Abstract

Social problem solving is a cognitive behavioral process in which the individual learns effective behaviors that make him more likely to select the most effective ones and to evaluate and understand the implications of each action. This study aimed to adapt and validate the Social Problem Solving Inventory and to evaluate its relationship with the Coping Modes Scale. Six hundred students participated in two samples: one with 381 and another with 219, of both sexes, and varied ages undergraduate courses. The results showed a factorial structure of three dimensions and 16 items for the Problem Solving Scale for University Students and a positive association with the Coping Modes Scale. The study contributes to the identification of profiles of Brazilian university students in the process of coping with problems. It is suggested that the scale be applied to other samples, especially to students with low school performance and dropout history.

Keywords: Social Problem Solving. College Student. Psychological Assessment.

Resumen

La resolución de problemas sociales es un proceso cognitivo conductual en el que el individuo aprende comportamientos efectivos, con mayor probabilidad de seleccionar los más efectivos y evaluar y comprender las implicaciones de cada acción. Este estudio tuvo como objetivo adaptar y validar el Inventario de Resolución de Problemas Sociales y evaluar la relación con la Escala de Modos de Afrontamiento. Participaron 600 estudiantes en dos muestras: una con 381 y otra con 219, de ambos sexos, edades y varios cursos de pregrado. Los resultados mostraron una estructura factorial de tres dimensiones y 16 ítems para la Escala de Resolución de Problemas para Estudiantes Universitarios y una asociación positiva con la Escala de Modos de Afrontamiento. El estudio contribuye a la identificación de perfiles de estudiantes universitarios brasileños en el proceso de afrontamiento de problemas. Se sugiere que la escala se aplique a otras muestras, especialmente a estudiantes con bajo rendimiento escolar e historial de abandono escolar.

Palabras clave: Estudiante universitario. Resolución de problemas sociales. Evaluación psicológica.

1 Introdução

A resolução de problemas sociais é um processo afetivo, cognitivo e comportamental em que se pretendem alcançar soluções efetivas ou adaptadas para situações consideradas difíceis ou estressantes no cotidiano da vida (D’ZURILLA; NEZU, 2007). A resolução de problemas sociais ocorre, então, nas interações interpessoais e envolve processos sociocognitivos, como a compreensão explícita das convenções sociais, das consequências das ações e da avaliação dos comportamentos, motivos, pensamentos e emoções do outro.

A resolução de problema é um construto multideterminado constituído por dois fatores gerais e parcialmente ortogonais denominados Orientação para o Problema (OP) e Habilidade de Resolução de Problema (HRPS) (D’ZURILLA; NEZU, 1990; D’ZURILLA; NEZU, 2007; RANJBAR; A. BAYANI; BAYANI, 2013). Conforme o modelo teórico, o primeiro componente refere-se a um processo metacognitivo constituído por esquemas cognitivos e emocionais que refletem as crenças, os sentimentos sobre problemas do cotidiano, assim como a capacidade de resolvê-los, cujo papel é reduzir o estresse e ser um fator motivacional para a resolução de problema. O segundo componente diz respeito às atividades cognitivas e comportamentais pelas quais a pessoa tenta entender os problemas e encontrar resoluções eficazes ou formas de enfrentá-los, ampliando a competência para solucionar situações.

Estudos apontam que as Habilidades de Resolução de Problemas Sociais estão associadas ao melhor funcionamento das relações familiares, saúde mental, qualidade de vida (FANG; LUO; LI; HUANG, 2016; MERRILL; SMITH; CUMMING; DAUNIC, 2017; RANJBAR *et al.*, 2013). Concernente aos estudantes, alunos com dificuldades emocionais e problemas comportamentais tendem a apresentar altos níveis de comportamentos desafiadores e inapropriados, dificuldades nas relações interpessoais e déficits em habilidades de interação social, o que pode resultar em malefícios para o sucesso acadêmico, como a evasão na educação superior (SANTOS; REAL, 2017; MERRILL *et al.*, 2017; PRESTES; FIALHO, 2018).

Os estudantes, ao entrarem na universidade, deveriam ser devidamente acolhidos e preparados para enfrentar os desafios do cotidiano acadêmico, considerando a variedade de aspectos que envolvem a transição e a adaptação ao Ensino Superior (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016; GHIRALDELLO; MERCURI, 2015; VALADAS; ALMEIDA; ARAÚJO,

2016). Segundo Ranjbar *et al.* (2013), as habilidades de resolução de problemas sociais têm papel preditivo na saúde psíquica dos discentes, já que vários deles tendem a apresentar quadros de depressão, ansiedade e desestabilização emocional, sendo muitos bem jovens e se encontrando em processo de mudanças próprias das etapas de vida.

Nessa perspectiva, o ingresso no mundo universitário compreende a construção de novos relacionamentos com um público diversificado (pares, professores e gestores) e supostamente deve haver competência para gerar soluções adaptadas e eficazes. Estudos como o de Sone *et al.* (2017) mostram a relação da resolução de problemas sociais com outros fatores no ambiente universitário que podem favorecer a saúde física e mental do aluno. Numa outra linha, Fang, Luo, Li e Huang (2016) investigaram a habilidade de resolução de problemas em alunos de Enfermagem, apontando para escores mais elevados no fator Habilidades Positivas de Resolução de Problemas Sociais entre os concluintes e escores elevados em Orientação Positiva para o Problema entre alunos submetidos a treinamento de Autodirecionamento em Problemas. Em contrapartida, o grupo com treinamento específico em Pensamento Crítico exibiu resultados negativos de resolução de problemas em comparação com o grupo sem treinamento.

No cenário nacional, foram encontrados dois estudos. O primeiro envolve a validade de critério e precisão do Inventário de Resolução de Problemas Sociais-Revisado Forma Abreviada (25 itens). No estudo de Padovani, Schelini e Williams (2009), a amostra foi constituída de 76 adolescentes, sendo 50% jovens em conflito com a lei e internados em uma instituição para menores infratores e os restantes 50%, alunos de uma escola pública. Em ambas as amostras, os participantes tinham idades entre 16 e 18 anos. Os autores concluíram que o Inventário distinguiu as duas amostras, indicando a relevância do desenvolvimento de instrumentos para a população de jovens infratores.

O segundo estudo (GHANDOUR; PADOVANI; BATISTONI, 2014) investigou as habilidades de resolução de problemas sociais e indicadores de estresse e ansiedade em 35 cuidadores formais de idosos de equipes de Enfermagem em instituições de longa permanência para idosos. Os resultados apontaram que a maior parte da amostra apresentou estilos adaptativos de resolução de problemas sociais e bons indicadores de saúde emocional. Foram encontradas correlações positivas entre a orientação atitudinal negativa ao problema e a predominância de

estilos não adaptativos de resolução de problema (Impulsivo/Descuidado), com presença de ansiedade.

Nesse sentido, além da relevância de se terem instrumentos que mensurem a resolução de problemas sociais e que permitam investigar a integração do estudante no contexto universitário nacional, a utilização de estratégias de enfrentamento adequadas para lidar com os problemas do dia a dia na universidade auxiliaria na redução dos níveis de estresse (GANESAN; TALWAR; NORSIAH; OON, 2018). Entende-se que o estudante com escores elevados no Inventário de Resoluções de Problemas Sociais também apresentará estratégias mais eficazes para enfrentar, identificar e buscar soluções para o que considera problema nas relações no ambiente universitário, contribuindo para o processo de adaptação à universidade. Dessa forma, o presente estudo teve o objetivo de adaptar e validar o Inventário de Resolução de Problemas Sociais para estudantes do Ensino Superior e avaliar a relação com a Escala de Modos de Enfrentamento.

2 Método

2.1 Participantes

O estudo contou com duas amostras, totalizando 600 estudantes. A primeira, com 381 voluntários de instituição privada, apresentou idade situada entre 18 e 53 anos, com média de idade de 25,4 anos (desvio padrão $[DP] = 7$), sendo 66,6% do sexo feminino. Os participantes eram todos universitários, compreendendo alunos desde o 1º ao 10º período de 17 cursos distintos, distribuídos por oito instituições de Ensino Superior. Em relação à classe social, houve maior quantitativo das classes B2 (31,2%) e C1 (34,9%), conforme o Critério Brasil (ABEP, 2015). O estado civil predominante foi de solteiros (77,7%), embora o percentual de casados tenha sido expressivo (21,8%).

Da segunda amostra participaram 219 estudantes de instituição pública, sendo semelhantes os dados, com idade variando de 18 a 57 anos ($M = 27,5$; $DP = 7,3$), 65,8% do sexo feminino e prevalência de participantes das classes B2 (25,6%) e C1 (38,8%). Todos eram universitários matriculados em todos os períodos de 17 cursos de graduação de três instituições de Ensino

Superior. O estado civil predominante foi de solteiros (70,8%), embora não tenha sido insignificante o percentual de casados (27,9 %).

2.2 Instrumentos

O Inventário de Resolução de Problemas Sociais Revisado, desenvolvido por D’Zurilla *et al.* (2002), é composto por duas escalas distintas, das quais optou-se por utilizar a denominada Escala de Orientação para Problemas (EOP), que apresenta, na versão original, 30 itens, igualmente divididos em três dimensões: cognição, emoção e comportamentos. Os itens e os valores dos *eigenvalues* e do grau de confiabilidade de cada uma das dimensões são descritos na Tabela 1. A medida é respondida em escala tipo Likert, variando de 0 (completamente falso para mim) a 4 (completamente verdadeiro para mim) (*e.g.*: “Quando surge um problema em minha vida, normalmente evito tentar resolvê-lo enquanto for possível”).

A Escala de Modos de Enfrentamento de Problemas (EMEP), desenvolvida por Vitaliano, Russo, Carr, Maiuro e Becker (1985) e adaptada por Gimenes e Queiroz (1997), é composta por 45 itens, distribuídos em quatro dimensões, a saber: suporte social (5 itens; $\alpha = 0,70$); práticas religiosas/pensamento fantasioso (7 itens; $\alpha = 0,74$); enfrentamento focado no problema (18 itens; $\alpha = 0,84$); e enfrentamento focado na emoção (15 itens; $\alpha = 0,81$). Os itens são respondidos em escala tipo Likert, variando de 1 (eu nunca faço isso) a 5 (eu faço isso sempre) (*e.g.*: “Eu levo em conta o lado positivo das coisas”; “Eu me sinto mal por não ter podido evitar o problema”). Além dos itens da escala, foi também aplicado um questionário sociodemográfico para caracterização da amostra.

2.3 Procedimentos de tradução, adaptação e validação

O idioma original do Inventário de Resolução de Problemas Sociais é o inglês, sendo que o instrumento foi traduzido e adaptado por Sá (2005) para o português do Brasil. Considerando que o instrumento não foi validado, considerou-se a possibilidade de se estabelecer uma análise por juízes, de acordo com o recomendado por Borsa, Damásio e Bandeira (2013).

Dessa forma, foi realizada uma análise por cinco juízes para classificação dos itens da versão adaptada do Inventário de Resolução de Problemas Sociais (IRPS) com base nas dimensões dos modelos teóricos de D’Zurilla *et al.* (2002) e D’Zurilla e Nezu (1990). Somente depois dessa análise de juízes foi feito o levantamento a partir de uma pesquisa com universitários para identificação dos perfis de enfrentamento de problemas nesse público-alvo. Os detalhamentos das etapas de análise de juízes e da aplicação da escala à amostra com universitários são apresentados a seguir.

A análise de juízes foi feita com 10 especialistas na temática, sendo dois pesquisadores, três alunos de mestrado e cinco de doutorado na área de Psicologia, participantes de um grupo de pesquisa sobre adaptação acadêmica ao contexto universitário. Para o trabalho dos juízes, foram disponibilizados os 30 itens da escala construída por D’Zurilla e Nezu (1990), que deveriam ser distribuídos nas três dimensões determinadas *a priori*: Postergação, Perseverança e Desestabilização Emocional.

O trabalho dos juízes contemplou dois momentos, sendo o primeiro de tarefa individual e o segundo, de debate coletivo. Assim, foi solicitado que os juízes, individualmente, analisassem cada um dos itens da escala e apontassem a que dimensão teórica ele correspondia, sendo facultativo escolher mais de uma dimensão, caso considerassem apropriado. Também foi solicitado que anotassem itens avaliados como pouco apropriados para o contexto universitário. Em seguida, promoveu-se um debate sobre os resultados individuais de classificação de cada um dos itens. Nesse momento de atividade coletiva, cada juiz apontava sua resposta e, nos casos de falta de consenso entre os juízes, eram debatidas as razões que levaram às respectivas classificações.

Na segunda etapa do estudo, os dados foram coletados presencialmente em oito instituições de Ensino Superior, sendo quatro públicas e quatro privadas. Ressalta-se que a versão adaptada do Inventário de Resolução de Problemas Sociais (IRPS) foi aplicada a uma amostra de conveniência, que atendeu ao número desejável de 10 questionários por item da escala (HAIR; CLACK; BABIN; ANDERSON; TATHAN, 2009; TABACHNICK; FIDELL, 2007). Como condição de entrada, as exigências foram de que o respondente estivesse matriculado em um curso de graduação, tendo em vista o público-alvo estabelecido para o estudo. Para permitir que a Análise Fatorial Confirmatória (AFC) fosse realizada com uma amostra distinta da que foi utilizada para a Análise

Fatorial Exploratória (AFE), a amostra foi separada em duas: uma com 381 casos para a AFE, que demanda maior número de questionários em função da quantidade de itens, e outra com 219 para a AFC.

2.4 Procedimentos éticos

Os participantes foram voluntários e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) como forma de registro de sua concordância em colaborar com a pesquisa. Ademais, o projeto de pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética da instituição dos autores (Parecer 1986484).

2.5 Procedimentos de análises dos dados

Para verificação das propriedades psicométricas da escala, as análises de dados foram feitas com apoio dos *softwares*: Statistical Package for the Social Science (SPSS), versão 21.0, e Analysis of Moment Structures (AMOS), versão 21.0. Inicialmente, foi feita a análise dos casos faltosos no banco de dados e, em seguida, a do KMO (parâmetro adotado de valores acima de 0,70) e o teste de esfericidade de Bartlett (que, para aceitação dos pressupostos de análise fatorial, deveria ser significativo). Depois disso foram realizados os testes iniciais de validade da escala por meio de análises exploratória e confirmatória.

Na análise fatorial exploratória, utilizou-se o método de Fatoração de Eixo Principal (PAF), sendo que o método de rotação foi o oblíquo (*direct oblimin*). Para a definição do número de fatores, foram adotados os critérios de análise paralela (DAMÁSIO, 2012) e da consistência teórica dos itens, além do critério mínimo de três itens por dimensão, tendo cada um deles cargas fatoriais iguais ou superiores a 0,32 (TABACHNICK; FIDELL, 2007). Foi também realizada a correlação de Pearson entre as dimensões resultantes da análise fatorial. Realizaram-se testes de correlação entre as dimensões obtidas na escala e as dimensões da EMEP a fim de executar o teste de validade convergente. O parâmetro adotado para a análise de magnitude das correlações foi o de Miles e Shevlin (2001), que considera de magnitude baixa valores até 0,29; magnitude moderada entre 0,30 e 0,49; e magnitude elevada valores iguais ou superiores a 0,50. Para a estimativa da

confiabilidade do instrumento, foram calculados os alfas de Cronbach, sendo desejados valores iguais ou superiores a 0,70 (HAIR *et al.*, 2009) e aceitáveis valores superiores a 0,60 (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA [CFP], Resoluções nº 25/2001 e nº 002/2003).

Em seguida, foi realizada a AFC, com utilização do método de estimação *Maximum Likelihood*, uma vez que os dados apresentavam normalidade multivariada. A análise de adequação do modelo considerou os seguintes índices de ajustamento: Tucker-Lewis Index (TLI) > 0,95 e - Comparative Fit Index (CFI) > 0,95 (HAIR *et al.*, 2009). Como índice de parcimônia do modelo, foi utilizado o - Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), considerando-se modelos adequados quando os valores eram inferiores a 0,10 (HAIR *et al.*, 2009), embora sejam desejáveis modelos mais parcimoniosos com indicador igual ou inferior a 0,05.

3 Resultados

Os resultados da análise realizada pelos juízes foram: (i) confirmação da existência de um conjunto de itens relativos a cada uma das três dimensões previstas nos modelos teóricos; (ii) a exclusão de itens, sendo retirados os que não atingiram o consenso mínimo de 80% entre os juízes mesmo após a discussão e os que os juízes apontaram como de baixa adesão ao contexto universitário. Assim, a versão inicial do instrumento ficou com 17 itens teoricamente divididos em três dimensões de resolução de problemas entre universitários, denominadas Postergação, Perseverança e Desestabilização Emocional.

Assim, foi realizada uma análise fatorial exploratória considerando-se esses itens. As análises iniciais revelaram que os dados da amostra atendiam aos pressupostos da análise fatorial ($KMO = 0,84$; teste significativo para esfericidade de Bartlett - $\chi^2 = 1.730,86$, $p < 0,001$). Em seguida, foi feita a análise paralela para a definição do número de fatores a serem extraídos, a qual sinalizou a existência de três dimensões para a Escala de Resolução de Problemas em Universitários (ERPU). A análise teórica confirmou os resultados da análise paralela, razão pela qual foram extraídos três fatores (Tabela 1).

Tabela 1 - Relação entre as dimensões da ERPU e a Escala de Modos de Enfrentamento de Problemas

	EP_Foc_Prob	EP_Sup_Soc	EP_Prati_Religi	EP_Foc_Emocao
Postergação	0,23*	0,04	-0,01	-0,13*
Perseverança	0,57*	0,29*	0,12*	-0,04*
Desestabilização Emocional	0,18*	0,13*	0,11*	0,21*

* $p < 0,01$.**Fonte:** Elaborado pelas autoras

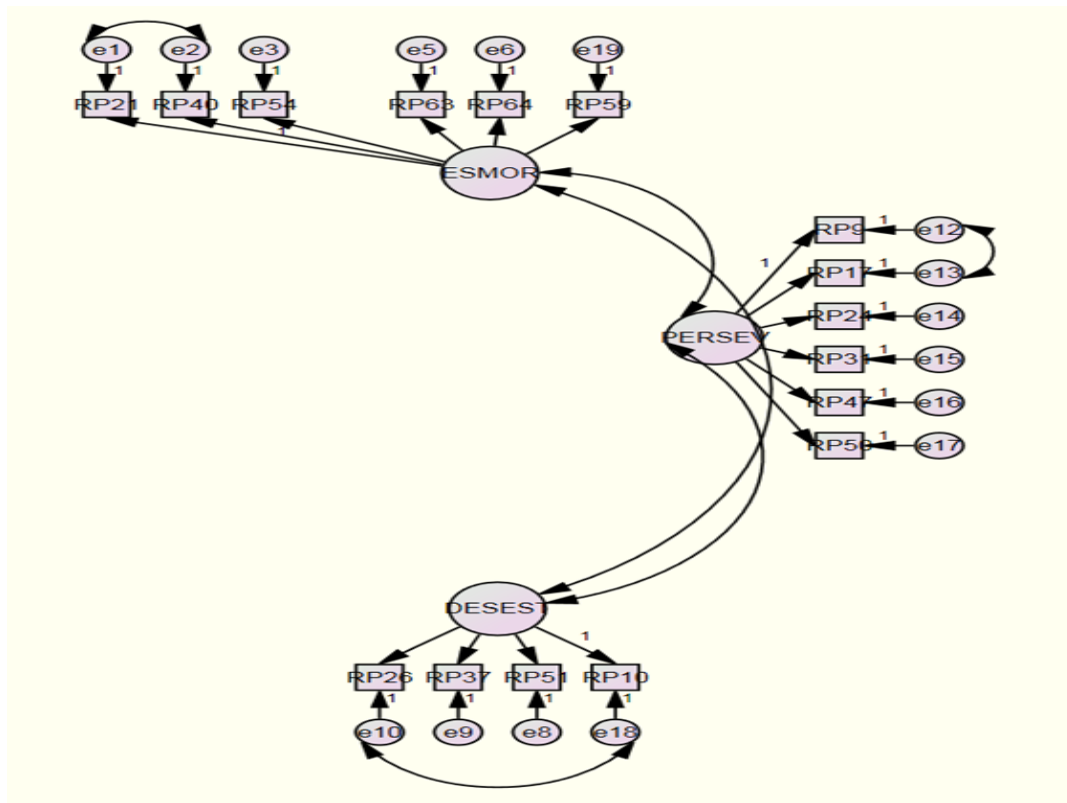
A solução com 16 itens passou por nova análise fatorial para verificar se todos os itens permaneceriam na escala e se a estrutura de três dimensões seria mantida. As cargas fatoriais variaram de 0,44 a 0,78 e as três dimensões conseguiram explicar 49,9% da variância das respostas aos itens. Apesar de alguns itens terem carregado em mais de um fator, optou-se pela manutenção dos mesmos na dimensão em que apresentavam maior carga fatorial e consistência teórica. Assim, a solução indicada pela AFE foi de uma escala com 16 itens e três dimensões relacionadas a como os universitários lidam com os problemas, a saber: Postergação (6 itens; $\alpha = 0,70$); Perseverança (4 itens; $\alpha = 0,68$) e Desestabilização Emocional (6 itens; $\alpha = 0,62$).

As análises identificaram duas correlações significativas entre as dimensões, com magnitude baixa ($r = 0,24$, $p < 0,01$) entre Postergação e Perseverança e magnitude elevada entre Postergação e Desestabilização Emocional ($r = 0,67$, $p < 0,01$) (MILES; SHEVLIN, 2001). Merece destaque o fato de a correlação entre as dimensões Perseverança e Desestabilização Emocional não ter sido significativa ($r = 0,09$, $p < 0,07$).

Finalizada a fase exploratória, foi efetuada a análise fatorial confirmatória por meio de modelagem de equações estruturais utilizando-se o programa Amos 21.0, obtendo-se os seguintes valores iniciais: $\chi^2 = 194,01$; $p < 0,001$; razão crítica (χ^2/gl) = $CFI = 0,90$; $TLI = 0,88$; e $RMSEA = 0,05$ (0,04-0,06). O modelo inicial apresentou indicadores marginalmente satisfatórios.

Analisados os valores do *modification index*, observou-se uma correlação elevada entre os erros em dois pares de itens. Tais pares pertenciam às mesmas dimensões e tinham conteúdo similar, razões pelas quais se decidiu incluir no modelo tais correlações entre os erros. Os pares de itens correlacionados foram: (i) RP40 “Normalmente adio a resolução dos problemas até que passa a ser tarde demais para resolvê-los” e RP31 “Normalmente prefiro evitar problemas em vez de confrontá-los e acabo sendo forçado(a) a lidar com eles”; (ii) RP40 e RP37 “Quando me deparo com um problema difícil, normalmente acredito que serei capaz de resolvê-lo sozinho(a) se me empenhar realmente”. Os valores do modelo após o ajuste foram os seguintes: $\chi^2 = 174,59$; $p < 0,001$; $CFI = 0,92$; $TLI = 0,90$; e $RMSEA = 0,05$ (0,04-0,06), indicando um modelo final bem ajustado para o IRPS (Figura 1).

Figura 1 – Modelo Final do IRPS adaptado para amostras brasileiras.



Nota: RP = resolução de problema; ESMOR = postergação, PERSEV = perseverança; DESEST = desestabilização emocional.

Fonte: Elaborada pelas autoras

Na análise de validade convergente, as dimensões da ERPU apresentaram correlações significativas com as dimensões da Escala de Modos de Enfrentamento. Assim, foram identificadas correlações, respectivamente, de magnitudes moderada e baixa entre a dimensão Perseverança (da ERPU) e as dimensões Enfrentamento focado no problema (da EMEP) ($r = 0,30$, $p < 0,01$) e Enfrentamento focado nas práticas religiosas (da EMEP) ($r = 0,14$, $p < 0,01$). Também são dignas de nota as correlações de baixa magnitude obtidas entre a dimensão Postergação (da ERPU) e as dimensões Enfrentamento focado no suporte social (da EMEP) ($r = 0,17$, $p < 0,01$), Enfrentamento focado nas práticas religiosas (da EMEP) ($r = 0,14$, $p < 0,01$) e Enfrentamento focado no problema (da EMEP) ($r = 0,13$, $p < 0,01$). Por fim, a dimensão Desestabilização Emocional (da ERPU) teve correlações significativas e de baixa magnitude tanto com o Enfrentamento focado na emoção (da EMEP) ($r = 0,11$, $p < 0,05$), quanto com o Enfrentamento com foco no problema ($r = 0,10$, $p < 0,05$).

Diante dos resultados apresentados, a Escala de Resolução de Problemas para Universitários resultou em estrutura fatorial de três dimensões (Postergação, Perseverança e Desestabilização Emocional) e 16 itens. As possibilidades de uso dessa medida e a discussão de seus achados à luz da literatura da área são apresentadas na próxima seção.

4 Discussão

Os resultados da análise revelaram que a escala original de D’Zurilla e Nezu (1990) e D’Zurilla *et al.* (2002), quando aplicada a universitários, gerou uma medida focada na resolução para os problemas que descreve três perfis de estudantes: (i) os que adiam a solução dos problemas (dimensão Postergação); (ii) os que mantêm uma atitude de enfrentamento diante das dificuldades (dimensão Perseverança); e (iii) aqueles que, diante das dificuldades, não conseguem manter a autorregulação das emoções (dimensão Desestabilização Emocional).

Os resultados obtidos em termos das três dimensões divergem daqueles apresentados por D’Zurilla e Nezu (1990) e por D’Zurilla *et al.* (2002). Embora ambos os estudos tenham apresentado uma solução tridimensional, as dimensões do estudo original são Cognição, Emoção e Comportamentos. Nesse sentido, a escala busca separar estilos pessoais de orientação para problemas. No caso da amostra brasileira com o público universitário, os resultados obtidos

sinalizam uma descrição mais específica da orientação para os problemas, pois descreve perfis de pessoas perseverantes, procrastinadoras e aquelas que têm um congelamento emocional quando precisam lidar com um problema. Apesar dessa diferença na configuração das dimensões, os resultados alcançados têm sentido teórico.

A perseverança, que foi uma das dimensões obtidas neste estudo, é uma temática que a psicologia positiva tem buscado retomar como forma de lidar com o fracasso do ambiente escolar, caracterizando tal característica como uma estratégia efetiva para engajar alunos no processo de aprendizagem, de forma a desenvolver forças internas que promovam o desempenho acadêmico (WOLTERS; HUSSAIN, 2015). Pessoas com traços de perseverança em geral apresentam maior habilidade para lidar com as adversidades, estando associadas à capacidade de concretização de objetivos de longo prazo (DUCKWORTH; PETERSON; MATTHEWS; KELLY, 2007). Assim, sem ter metas definidas e sem emoção positiva que forneça uma base para que a pessoa se perceba mais capaz de perseverar na busca por solucionar os desafios encontrados na universidade, é menos provável que a perseverança ocorra em situações que exigem maior empenho e dedicação (HILL; BURROW; BRONK, 2014). Apesar de a dimensão obtida se diferenciar dos estudos originais (D’ZURILLA; NEZU, 1990; D’ZURILLA *et al.*, 2002), os resultados atingidos na dimensão Perseverança ressaltam o aspecto emoção como de relevância para o comportamento perseverante presente na amostra investigada.

A dimensão da Postergação, por sua vez, envolve uma conduta de procrastinação no processo de solução de problemas ou de lidar com as demandas, sendo um comportamento já amplamente descrito na literatura da área sobre estudantes universitários (HAYCOCK; MCCARTHY; SKAY, 1998). O atraso intencional e sucessivo como forma de orientação para os problemas envolve falhas na autorregulação e volição e pode afetar negativamente a aprendizagem, a realização, a autoeficácia acadêmica e a qualidade de vida (RABIN; FOGEL; NUTTER-UPHAM, 2011).

Apesar de essa dimensão não ter sido identificada nos estudos de D’Zurilla e Nezu (1990) e D’Zurilla *et al.* (2002), destaca-se que, no contexto acadêmico, a procrastinação está relacionada com o comportamento de adiamento das atividades, como estudar para provas, elaborar a apresentação de seminários, faltas, atrasos às aulas e não participação em eventos (RICHARDS, 2018). Dessa forma, a dimensão Procrastinação pode ser compreendida como um desdobramento

do fator Comportamentos identificado em pesquisas anteriores e detalhado no presente estudo, sendo procrastinar um comportamento comum aos indivíduos e que pode provocar resultados negativos na vida pessoal ou profissional.

Por fim, a dimensão de Desestabilização Emocional no enfrentamento de problemas pode ter muitas causas não necessariamente vinculadas ao contexto universitário, no entanto o fenômeno da evasão no Ensino Superior, por exemplo, remete à dificuldade de tomada de decisão profissional enfrentada pelo jovem universitário, que está associada a uma desestabilização emocional ligada a uma escolha inicial insegura, que limita a capacidade de tomar decisões após a evasão (BERTELLI, 2007). Essa dificuldade de manejo dos problemas que leva ao congelamento emocional difere das demais por caracterizar um comportamento mais acentuado de dificuldade de enfrentamento das situações difíceis.

Ademais, as exigências e demandas do cotidiano universitário mostram que o estudante deve apresentar recursos cognitivos e emocionais complexos para o manejo das imposições desse novo ambiente. A universidade reque do aluno autonomia e responsabilidade, e a carência de ações de suporte ao aluno, de normas adequadas que permitam o desenvolvimento saudável das relações interpessoais (PADOVANI *et al.*, 2014) e que incentivem a comunicação de alunos com professores, pais, famílias e com a comunidade universitária pode contribuir para a desestabilização emocional do discente. Assim, o presente estudo permitiu que a dimensão Emoção encontrada nos estudos originais fosse mensurada e discriminada no fator Desestabilização Emocional.

Do ponto de vista dos indicadores psicométricos, os resultados da análise exploratória apontaram um expressivo percentual de variância explicada e indicadores aceitáveis de confiabilidade da medida (CFP, Resolução 25/2001; Resolução 002/2003) em suas três dimensões. A dimensão que apresentou o grau de confiabilidade mais baixo foi a Desestabilização Emocional, possivelmente porque alguns de seus itens se apresentaram em mais de uma dimensão. Assim, para futuras aplicações da medida, sugere-se um aperfeiçoamento com pequenos ajustes linguísticos em três itens a fim de deixar mais clara a vinculação do conteúdo com a respectiva dimensão teórica.

Dessa forma, os itens “Problemas difíceis me deixam transtornado(a)” e “Quando estou pensando na solução de problema difícil, normalmente fico confuso(a) e desorientado(a)” seriam alterados no sentido de retirar o adjetivo “difícil”, pois o fato de qualificar os problemas como difíceis pode atrair a resposta de estudantes cujo perfil não é de desestabilização emocional. Assim, o item “Normalmente prefiro evitar problemas em vez de confrontá-los e acabo sendo forçado(a) a lidar com eles” poderia ser alterado para “Normalmente prefiro evitar problemas em vez de confrontá-los e acabo paralisando quando preciso lidar com eles”, pois o que caracteriza a desestabilização nesse caso é justamente o sentimento de congelamento emocional.

Apesar de serem recomendadas essas pequenas alterações, a medida apresentou uma confirmação de sua estrutura fatorial, uma vez que a AFC indicou que todos os índices de ajuste apresentaram valores satisfatórios. Além disso, a análise de validade convergente apontou para consistência teórica da medida, pois foram obtidas correlações significativas entre as dimensões da ERPU (Perseverança, Postergação, Desestabilização Emocional) e as dimensões da EMEP (Enfrentamento focado no problema, no suporte social, práticas religiosas/pensamento fantasioso e enfrentamento focado na emoção). De fato, seria de se esperar correlações positivas e com magnitude significativa entre as dimensões Desestabilização emocional (da ERPU), Enfrentamento focado na emoção (da EMEP) e o Enfrentamento com foco no problema (MILES; SHEVLIN, 2001).

Assim, o presente estudo traz uma contribuição ao apresentar uma forma de identificar perfis de universitários brasileiros no processo de enfrentamento de problemas no contexto acadêmico, o que representa uma questão relevante mediante as altas taxas de adoecimento psíquico desse estudantes (GANESAN *et al.*, 2018; MERRILL *et al.*, 2017) e de evasão no Ensino Superior brasileiro (Santos; Real, 2017; Prestes; Fialho, 2018). Considerando que a adaptação à vida acadêmica apresenta relação com o desempenho escolar e com a permanência no Ensino Superior (ALMEIDA *et al.*, 2016; GHIRALDELLO; MERCURI, 2015; VALADAS *et al.*, 2016), pesquisas com a escala apresentada neste estudo podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias de suporte aos estudantes universitários nos diferentes perfis de enfrentamento de problemas.

5 Considerações finais

O estudo aqui relatado teve por objetivo adaptar e validar o Inventário de Resolução de Problemas Sociais para estudantes do Ensino Superior e avaliar a relação com a Escala de Modos de Enfrentamento. A investigação alcançou um instrumento que mensura perfis atitudinais do que é considerado problema e possíveis reações entre universitários: Postergação, Perseverança e Desestabilização Emocional.

Os perfis caracterizam os universitários em termos de manejo de problemas, apresentando vulnerabilidades para administrar o que consideram problema na vida acadêmica. Se, por um lado, há estudantes com um perfil de persistência diante dos problemas, por outro, há aqueles que adiam a solução do problema ou se desestruturaram emocionalmente diante das dificuldades. Os dados obtidos mostraram que perseverar tanto pode indicar um posicionamento ativo focado no problema e na tentativa de poder solucioná-lo, como também pode significar uma atitude passiva de aguardar que os problemas sejam resolvidos por outras influências. Quando recebem apoio de outros (familiares, pares ou professores, por exemplo), nem sempre o suporte recebido garante a resolução efetiva e oportuna do problema. Nesse sentido, tal ajuda algumas vezes acaba por ensinar o adiamento do enfrentamento ou mesmo um congelamento das emoções, tornando o universitário mais passivo nos processos de tomada de decisões.

Embora a amostra utilizada tenha sido ampla e heterogênea, os dados desta pesquisa não nos permitem universalizar os resultados e conclusões para a população brasileira como um todo, uma vez que se utilizou uma amostra de conveniência no Estado do Rio de Janeiro. Sugere-se, então, que a escala ERPU seja aplicada em outras amostras no país, especialmente em amostras de estudantes com baixo rendimento escolar e histórico de evasão, para se obterem parâmetros comparativos que permitam identificar como a gestão universitária pode contribuir para diferentes perfis de estudantes.

Também se sugere que outras evidências de validade da medida venham a ser testadas, tal como a sua estabilidade temporal, a fim de identificar em que medida a forma de lidar com os problemas é uma característica mais permanente ou diz respeito a um momento específico dos universitários. Estudos que testassem a validade preditiva da medida também enriqueceriam as pesquisas da área, na medida em que permitiriam identificar a contribuição do instrumento para

prever comportamentos associados à solução para os problemas. Nesse sentido, espera-se que o presente artigo seja um ponto de partida para estudos mais avançados com a escala ERPU.

Referências

ALMEIDA, L. S.; ARAÚJO, A. M.; MARTINS, C. Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. *In: L. S. ALMEIDA & R.V. CASTRO (org.). Ser estudante no ensino superior: O caso dos estudantes do 1º. Ano.* Portugal, Braga: Universidade do Minho. 2016. p. 146-164.

BORSA, J. C.; DAMÁSIO, B. F.; BANDEIRA, D. R. Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: algumas considerações. *Paidéia*, v. 53, n. 22, p. 423-432, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP. **Resolução nº 25/2001.** Disponível em: <http://www.pol.org.br>. Acesso em: 20 fev. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP. **Resolução nº 002/2003.** Disponível em: <http://www.pol.org.br>. Acesso em: 20 fev. 2019.

DAMÁSIO, B. F. Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação Psicológica*, v. 11, n. 2, p. 213-228, 2012.

DUCKWORTH, A. L.; PETERSON, C.; MATTHEWS, M. D.; KELLY, D. R. Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 92, n. 6, 1087, 2007.

D’ZURILLA, T. J.; NEZU, A. M. Development and preliminary evaluation of the Social Problem-Solving Inventory (SPSI). *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v. 2, p. 156-163, 1990.

D’ZURILLA, T. J.; NEZU, A. M. **Problem-solving therapy: A positive approach to clinical intervention.** (3rd ed.). New York: Springer Publishing Company. 2007.

D’ZURILLA, T. J.; NEZU, A. M.; MAYDEU-OLIVARES, A. **Social Problem-Solving Inventory Revised (SPSI-R).** North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems, Inc. 2002.

FANG, J.; LUO, Y.; LI, Y.; HUANG, W. Social problem-solving in Chinese baccalaureate nursing students. *Journal of Evidence-Based Medicine*, v. 9, p. 181-187, 2016.

GANESAN, Y.; TALWAR, P; FAUZAN, N.; OON, Y. B. A Study on Stress Level and Coping Strategies among Undergraduate Students. *Journal of Cognitive Sciences and Human Development*, v. 3, n. 2, p. 37-47, 2018.

GHANDOUR, A.; PADOVANI, R. C.; BATISTONI, S. S. T. Habilidades de resolução de problemas e indicadores de bem-estar emocional em profissionais de enfermagem que atuam em

Instituições de Longa Permanência para Idosos. **Revista Kairós Gerontologia**, v. 17, n. 2, p. 239-255, 2014.

GIMENES, M. G. G.; QUEIROZ, B. As diferentes fases de enfrentamento durante o primeiro ano após a mastectomia. *In*: GIMENES, M. G. G.; FÁVERO, M. H. (org.). **A mulher e o câncer**. Campinas: Editorial Psy.1997. p. 171-195.

GHIRALDELLO, L.; MERCURI, E. N. G. S. Integração Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior: Um estudo sobre ingressantes de um curso de turismo. **Turismo em Análise**, v. 26, n. 2, p. 403-425, 2015.

HAIR, J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAN, R. L. **Análise Multivariada de Dados**. Porto Alegre: Bookman. 2009.

HAYCOCK, L. A.; MCCARTHY, P.; SKAY, C. L. Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. **Journal of Counseling & Development**, v. 76, n. 3, p. 317-324, 1998.

HILL, P. L.; BURROW, A. L.; BRONK, K. C. Persevering with Positivity and Purpose: An Examination of Purpose Commitment and Positive Affect as Predictors of Grit. **Journal of Happiness Studies**, v. 17, n. 1, p. 257-269, 2014.

MERRILL, K. L.; SMITH, S. W.; CUMMING, M. M.; DAUNIC, A. P. A Review of Social Problem-Solving Interventions: Past Findings, Current Status, and Future Directions. **Review of Educational Research**, v. 87, n. 1, p. 71-102, 2017.

MILES, J. N. V.; SHEVLIN, M. E. **Applying regression and correlation: A guide for students and researchers**. London: Sage Publications. 2001.

PADOVANI, R. C.; SCHELINI, P. W.; WILLIAMS, L. C. A. Inventário de resolução de problemas sociais – revisado: Evidências de validade e precisão. **Avaliação Psicológica**, v. 8, n. 2, p. 267-276, 2009.

PADOVANI, R. C.; NEUFELD, C. B.; MALTONI, J.; BARBOSA, L. N. F.; DE SOUZA, W. F.; CAVALCANTI, H. A. F.; LAMEU, J. N. Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 10, n. 1, p. 2-10, 2014.

PRESTES, E. M. T.; FIALHO, M. G. D. Evasão na educação superior e gestão institucional: o caso da Universidade Federal da Paraíba. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v. 26, n. 100, p. 869-889, 2018.

RANJBAR, M.; BAYANI, A. A.; BAYANI, A. Social problem-solving ability predicts mental health among undergraduate students. **International Journal of Preventive Medicine**, v. 4, n. 11, p. 1337-1341, 2013.

RICHARDS, S. W. **Cognitive Differences Among Academic Procrastination Types** (Doctoral dissertation) Capella University, Minnesota, United States. 2018.

SANTOS, J. S. J.; REAL, G. C. M. A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. **Avaliação**. v. 22, n. 2, p. 385-402, 2017.

SONE, T.; KAWACHI, Y.; ABE, C.; OTOMO, Y.; SUNG; OGAWA, S. Attitude and practice of physical activity and social problem-solving ability among university students. **Environmental Health and Preventive Medicine**. v. 22, n. 18, p. 1-8, 2017.

TABACHNICK, B. G.; FIDELL, L. S. **Using Multivariate Statistics**. Boston: Pearson. 2007.

VALADAS, S. T.; ALMEIDA, L. S; ARAÚJO, A. M. The mediating effects of approaches to learning on the academic success of first-year college students. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 0, n. 0, p. 1-14, 2016.

VITALIANO, P. P.; RUSSO, J.; CARR, J. E.; MAIURO, R. D.; BECKER, J. The Ways of Coping Checklist: Revision and psychometric properties. **Multivariate Behavioral Research**, v. 20, p. 3-26, 1985

WOLTERS, C. A.; HUSSAIN, M. Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. **Metacognition and Learning**. v. 10, n. 3, p. 293-311, 2015.

Recebido em: 16/03/2020

Aprovado em: 09/09/2020

Publicado em: 03/11/2020